

Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Manuela Keller-Schneider
von Uster, Uitikon und Glattfelden ZH

angenommen im Herbstsemester 2008
auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. François Stoll und
Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser

Studentendruckerei, Zürich, 2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Zusammenfassung	3
1. Grundlagen.....	7
1.1 Berufseinstieg von Lehrpersonen	7
1.1.1 Merkmale des Berufseinstiegs von Lehrpersonen	7
1.1.2 Anforderungen des Lehrberufs allgemein	12
1.1.3 Rückblick auf bisherige Forschungen zum Berufseinstieg	17
1.1.4 Modelle der Berufseinführung	36
1.2 Kompetenzentwicklung.....	40
1.2.1 Kompetenzen bei Studiumsabschluss	40
1.2.2 Topologie von Domänen des Lehrer/-innenwissens.....	42
1.2.3 Wissen und Können – Typologie des Lehrer/-innenwissens	43
1.2.4 Phasen der Kompetenzentwicklung: Novizen - Experten - Forschung	44
1.2.5 Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz.....	49
1.2.6 Zusammenfassung.....	52
1.3 Anforderung und Herausforderung	53
1.3.1 Anforderungen.....	53
1.3.2 Die transaktionale Stresstheorie	55
1.3.3 Die Bedeutung der subjektiven Einschätzung von Anforderungen	56
1.3.4 Herausforderung, Beanspruchung und Kompetenzzuwachs	58
1.3.5 Handlungsziele und Regulation von Beanspruchung	58
1.3.6 Soziale Ressourcen	60
1.3.7 Zusammenfassung.....	60
1.4 Individuelle Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen.....	61
1.4.1 Persönlichkeit als individuelle Ressource	61
1.4.2 Persönlichkeitsdimensionen	63
1.4.3 Selbstkonzept und selbstbezogene Kognitionen	67
1.4.4 Bewältigungsstrategien und Coping	72
1.4.5 Zusammenfassung.....	74
1.5 Entwicklungsaufgaben	75
1.5.1 Merkmale von Entwicklungsaufgaben	75
1.5.2 Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe	77
1.5.3 Berufliche Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf	78
1.5.4 Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg	81
1.6 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen	85
1.7 Fragestellungen und Hypothesen der Studie.....	87

2.	Methodisches Vorgehen	91
2.1	Ausgangslage und Design.....	91
2.2	Vorstudie: Anforderungen im Berufseinstiegs, Inhaltsanalyse von Supervisionen	92
	2.2.1 Zielsetzung und Einsatzbereich der Inhaltsanalyse	92
	2.2.2 Ausgangsmaterial, Fragestellung und Vorgehen	93
2.3	Hauptstudie: Einschätzung der Berufsanforderungen	96
	2.3.1 Konstruktion des Fragebogens.....	96
	2.3.2 Durchführung der Befragung und Rücklauf.....	102
	2.3.3 Auswertung	106
	2.3.4 Zusammenfassung	110
3.	Anforderungen im Berufseinstieg, Ergebnisse der Vorstudie	111
3.1	Inhalte der Ober- und Unterkategorien	111
	3.1.1 Rollenfindung.....	112
	3.1.2 Vermittlung	115
	3.1.3 Führung.....	118
	3.1.4 Mitgestaltung.....	122
3.2	Anforderungen im Berufseinstieg	125
3.3	Häufigkeiten der Nennungen	127
	3.3.1 Ebene der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben).....	127
	3.3.2 Anzahl Nennungen innerhalb der Oberkategorien pro Entwicklungsaufgabe....	131
3.4	Zusammenfassung	133
4.	Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich	135
4.1	Bedingungsmerkmale der Stichproben	135
	4.1.1 Angaben zur Person	135
	4.1.2 Aspekte der Arbeitssituation und der Schule	139
	4.1.3 Sozialen Ressourcen	143
	4.1.4 Zusammenfassung	144
4.2	Merkmale der Persönlichkeit.....	145
	4.2.1 Persönlichkeitsfaktoren	145
	4.2.2 Coping	147
	4.2.3 Selbstwirksamkeit	150
	4.2.4 Zusammenfassung: Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale.....	150
4.3	Berufsbezogene Anforderungen.....	151
	4.3.1 Einschätzungen der beruflichen Anforderungen innerhalb der vier Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben)	153
	4.3.2 Einschätzung der berufliche Anforderungen insgesamt.....	180
	4.3.3 Überprüfung der theoretischen Struktur der Anforderungen, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich.....	197
	4.3.4 Zusammenfassung berufsbezogener Anforderungen	206
4.4	Erfahrene und Berufseinsteigende im Vergleich, Diskussion der Ergebnisse	211
	4.4.1 Kontextmerkmale.....	211

4.4.2	Merkmale der Persönlichkeit.....	212
4.4.3	Berufsbezogene Anforderungen.....	213
5.	Beanspruchungswahrnehmung der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase....	217
5.1	Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung	217
5.1.1	Modellbildung	218
5.1.2	Das Modell der wahrgenommen Beanspruchung	225
5.2	Beschreibung der Beanspruchungsbereiche.....	229
5.2.1	Rollenfindung.....	230
5.2.2	Vermittlung.....	233
5.2.3	Führung.....	239
5.2.4	Mitgestaltung.....	241
5.3	Die Position der Einzelitems in der Struktur der vier Entwicklungsaufgaben	245
5.3.1	Allgemein den Beruf umfassende Beanspruchungen	245
5.3.2	Unterrichtsbezogene Beanspruchungen.....	249
5.4	Ausmass der Beanspruchung – Wie zeigt sich die Beanspruchung in der Berufseingangsphase?	254
5.4.1	Ebene der Entwicklungsaufgaben (Beanspruchungsbereiche).....	255
5.4.2	Beanspruchung durch Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben	257
5.4.3	Beanspruchung durch als Einzelanforderungen wahrgenommene Aufgaben.....	261
5.5	Zusammenfassung	265
6.	Bedeutung von Bedingungsvariablen und Persönlichkeitsmerkmalen	267
6.1	Beanspruchungswahrnehmungen nach Bedingungsvariablen.....	267
6.1.1	Merkmale der Person, inkl. Stufe der Berufstätigkeit.....	267
6.1.2	Merkmale der Arbeitssituation.....	271
6.1.3	Soziale Ressourcen	277
6.2	Merkmale der Persönlichkeit	279
6.2.1	Persönlichkeitsfaktoren.....	279
6.2.2	Copingstrategien.....	287
6.2.3	Selbstwirksamkeitsüberzeugung	294
6.2.4	Effekte der Persönlichkeitsmerkmale insgesamt und deren Wirkung auf die Beanspruchung durch berufliche Anforderungen	297
6.3	Wodurch wird die wahrgenommene Beanspruchung mitbedingt? Zusammenfassung	300
7.	Beanspruchungstypen	307
7.1	Beanspruchungstypen – Muster im Vergleich	307
7.1.1	Beanspruchung	307
7.1.2	Merkmale der Persönlichkeit.....	311
7.1.3	Kontext.....	316
7.2	Charakterisierung der Typen.....	319
7.3	Beanspruchungstypen und Persönlichkeitsmerkmale Zusammenfassung	324

8. Diskussion.....	327
9. Konsequenzen	349
Literaturverzeichnis	355
Abbildungsverzeichnis.....	367
Tabellenverzeichnis	370
Anhang	375
Anhang A Ergebnisse der Inhaltsanalyse und Fragebogen.....	375
Anhang B Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich.....	387
Anhang C Faktorstrukturen zur Skalenbildung der Beanspruchungswahrnehmung im Berufseinstieg	395
Anhang D Typenbildung: Dendogramm	401

Einleitung

»Ja, nun habe ich es geschafft! Eigentlich weiss ich nicht, was es ausmacht, dass ich jetzt davon überzeugt bin, im Beruf angekommen zu sein. Ich verfüge über ein Repertoire, das mir ermöglicht, situativ auf die Schüler und Schülerinnen einzugehen und parallel dazu die Klasse im Auge zu behalten. Ebenso gelingt es mir, die Arbeiten und Entwicklungen in der Schule mitzugestalten und auch mal Stellung zu nehmen. Wenn ich zurückdenke, wie lange ich brauchte, bis ich mich für einen Unterrichtsablauf entscheiden konnte und dann im entsprechenden Moment doch vergessen hatte, was ich mir wie überlegt hatte. Etwas erstaunt bin ich schon, dass es mir jetzt leicht fällt, auch im Moment selber mein Vorhaben umzustellen, ohne den Faden zu verlieren. Diese Entscheide laufen irgendwie; erklären könnte ich das nicht ...«

Irene Ziegler, Mai 2008, Abschlussitzung der Supervision.*

»Wenn ich nun zurückschaue auf die letzten zwei Jahre, so verstehe ich eigentlich nicht, warum das Ganze immer wieder schief gelaufen ist. Eigentlich freut mich die Arbeit mit den Kindern. Die Planung des Unterrichts und die Kinder dazu zu bringen, etwas zu machen, was sie gar nicht so ganz wollen, mache ich eigentlich nicht so gern. Dies belastet mich immer wieder. Ich kann mich einfach nicht entscheiden, und wie es dann herauskommt, kann ich ja auch nicht voraussehen. Lieber würde ich Dinge mit ihnen machen, die sie wollen und Projekte durchziehen, so wie ich das früher im Jugendclub machen konnte. ...«

Melanie Lang, Mai 2008, Abschlussitzung der Supervision*

Was macht es aus, ob der Berufseinstieg gelingt? Welche Zufälle oder welche unsichtbaren Gesetzmässigkeiten spielen mit?

Mit diesen zwei Ausschnitten aus kürzlich erfolgten Abschlussitzungen von zweijährigen Supervisionsprozessen der Berufseinführung (*Namen geändert), in welchen wir Rückschau über die Entwicklung und die Vorfälle der letzten zwei Jahre hielten, illustriere ich, wie unterschiedlich der Berufseinstieg in den Lehrberuf verlaufen kann. Ob der Berufseinstieg gelingt, ist oft nicht voraussehbar. Die Frage nach unsichtbaren Gesetzmässigkeiten und Besonderheiten hat mich zu dieser Arbeit angeregt.

Aus häufig zitierten Forschungen geht hervor, dass der Berufseinstieg von Anfangschwierigkeiten geprägt sei. Studierende im letzten Semester äussern häufig die Sorge, ob sie genügend gut auf die bevorstehende Berufstätigkeit vorbereitet seien. Dass ein nächster Entwicklungsschritt getätigt werden muss, ist allen klar. Die Hoffnung, mit genügend guten Tipps ausgerüstet, einen guten Einstieg zu meistern, schwingt jedoch häufig mit.

Welche Anforderungen müssen im Berufseinstieg bewältigt werden? Welche Anforderungen werden als Herausforderungen wahrgenommen? Welche Bewältigungen sind berufsphasenspezifisch, welche individuell? Stellen sich diese Anforderungen nur in der Einstiegsphase? Wie unterscheiden sie sich von denjenigen der späteren Berufsjahre? Gibt es Merkmale der Persönlichkeit, die als Gelingensfaktoren zur Bewältigung beitragen können? Alle diese Fragen bildeten entscheidende Impulse zu dieser explorativen Studie.

Im Kapitel 1 wird nach Ausführungen zum Lehrberuf insgesamt und zum Berufseinstieg im Speziellen dargelegt, wie Anforderungen zu Herausforderungen werden. Erörtert wird auch, welche Rolle dabei personale Ressourcen wie Fähigkeiten und Persönlichkeitsdimensionen spielen und wie die Kompetenzentwicklung vorangetrieben wird. Das Kapitel schliesst mit den Fragestellungen und den Hypo-

thesen, welchen in der Studie nachgegangen wird. Im anschliessenden Kapitel 2 werden das Forschungsdesign und die methodischen Zugänge beschrieben.

»Welche Anforderungen müssen bewältigt werden?« heisst die Leitfrage der Vorstudie (Kapitel 3). Um die Perspektive der Betroffenen zu erfassen, werden inhaltsanalytisch aus Gesprächsprotokollen zu bewältigende Anforderungen herausgearbeitet und zu Items für die Fragebogenerhebung umformuliert. Als Grundlage dazu dient das Modell der vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Hericks (2006).

Wie diese Anforderungen wahrgenommen werden und worin sich Berufseinsteigende von erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden, wird als explorativer Teil der Studie in Kapitel 4 dargelegt. Einschätzungen unter verschiedenen Perspektiven (nach Wichtigkeit, Kompetenz, Beanspruchung und Freude am Gelingen) werden zueinander in Beziehung gestellt und zwischen den Erfahrungsgruppen verglichen.

Mit dem Fokus auf die Lehrpersonen in der Berufseinstiegphase gerichtet, wird in Kapitel 5 nach der berufsphasenspezifischen Struktur der wahrgenommenen Beanspruchung gesucht und deren Besonderheiten herausgearbeitet. Die Bedeutung der Bedingungsaspekte und der Persönlichkeitsmerkmale in der Beanspruchungswahrnehmung wird im Kapitel 6 dargestellt. Referiert wird, wie die Beanspruchung in Abhängigkeit von Bedingungsvariablen und Persönlichkeitsmerkmalen variiert.

Da die wahrgenommene Beanspruchung individuell verschieden ist, wird im Kapitel 7 nach Mustern der Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben gesucht. Die daraus resultierenden sechs Typen werden nach Unterschieden in der Wahrnehmung nach der Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben beschrieben und nach den Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen und Bedingungsvariablen untersucht.

Die Ergebnisse werden in Kapitel 8 hypothesengeleitet erörtert und die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Die Arbeit schliesst mit Folgerungen (Kapitel 9) für die Berufseinsteigenden, wie auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Ohne Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Verschiedene Personen haben mit ihrem direkten und indirekten Mitwirken zum Entstehen und zum Abschluss beigetragen – allen, auch im folgenden Abschnitt nicht genannten Personen möchte ich ganz herzlich danken!

An erster Stelle danke ich Herrn Prof. Dr. François Stoll, der Interesse an meiner Forschungsfrage gezeigt hat und mich mit Freiraum und Unterstützung arbeiten liess. Impulse und Fragen seinerseits forderten mich heraus und ermöglichten Präzisierungen. Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser danke ich für die Bereitschaft zur Begutachtung und für seine weiterführenden Impulse.

Aus dem beruflichen Kreis möchte ich Prof. Dr. Stefan Albisser herzlich danken, der mich herausfordernd, kompetent, interessiert und mit grossem Engagement unterstützte. Von Ferne wirkte Prof. Dr. Uwe Hericks mit Interesse an meiner Arbeit. Sein Modell der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg gab meinem erfahrungsbezogenen Zugang zur Thematik einen Rahmen. Für Methodenfragen fand ich in Prof. Dr. Alex Buff und lic. phil. Esther Kirchhoff kompetente und genaue, geduldige und unterstützende Ansprechpersonen. Mit fachlichen Impulsen, Zuversicht und Schwung konnte ich bei Prof. Dr. Christine Bieri Buschor rechnen.

Bis Datenmaterial und Daten für eine solche Studie zusammenkommen, ist die Mitarbeit vieler Personen notwendig. Herzlichen Dank allen Lehrpersonen, welche den Fragebogen bearbeitet haben, und Bendi Burger, der mit grosser Zuverlässigkeit, Ausdauer und Genauigkeit all die Daten eingegeben hat.

Meiner ganzen Familie, insbesondere meinem Mann Hans-Jürg und meinen Töchtern Andrea und Nina danke ich sehr herzlich! Sie wirkten mit fassbaren und nicht fassbaren Hilfestellungen oder mit ausgehaltenen Entbehrungen entscheidend mit.

Zusammenfassung

Der Einstieg in den Lehrberuf stellt *neue Anforderungen*, die in ihrer Komplexität und Dynamik in der Ausbildung nicht bearbeitet werden können, da die kontinuierlichen Berufsanforderungen als Ganzes nicht erfahrbar gemacht werden können. Die Bewältigung des Berufseinstiegs fordert daher von allen Lehrpersonen neue *Entwicklungsschritte*. Der Berufseinstieg wird in der Literatur als Entwicklungsaufgabe bezeichnet, die von allen gelöst werden muss.

Das Berufsfeld stellt Anforderungen, die von der Lehrperson aufgrund ihrer (beruflichen) Sozialisation und ihrer individuellen Ressourcen wahrgenommen und gewichtet werden. Allgemeine, objektive Anforderungen werden somit unterschiedlich gedeutet und führen zu unterschiedlichem Bewältigungsverhalten. Die *Wahl der Bewältigungshandlung* und die dabei als Stress *erlebte Beanspruchung* variieren, je nachdem, wie wichtig die Bewältigung der Anforderung und die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen eingeschätzt werden. *Individuelle Ressourcen*, wie Kompetenzen, Werthaltungen und Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale, Bewältigungsstrategien und soziale Ressourcen wirken als Filter in der Selektion von Anforderungen mit. Welche Anforderungen als Herausforderungen wahrgenommen werden, wird somit individuell geprägt. Die Bewältigung dieser Herausforderungen beansprucht, führt zur Erweiterung des Erfahrungswissens und zu Kompetenzentwicklung. Kompetenzentwicklung vollzieht sich im Zusammenspiel verschiedener Facetten der individuellen Ressourcen (Baumert und Kunter, 2006). Das bereits erworbene Wissen und Können wird je nach emotionaler und motivationaler Orientierung auf die aktuelle Situation ausgerichtet und eingesetzt. Selbstregulative Fähigkeiten steuern den Prozess mit, indem sie berufstätigkeitsbezogene Erfahrungen und Lernprozesse verarbeiten helfen. Durch die Anpassung der Ziele, die man sich selber steckt, an das, was subjektiv als erreichbar eingeschätzt wird, kann die Beanspruchung im Handeln reguliert werden. Wie sich die berufliche Entwicklung gestaltet, ist somit nicht nur eine Frage des Wissens, sondern wird auch von verschiedenen Könnens- und Persönlichkeitsfacetten mitgeprägt.

Berufseinsteigende stehen in ihrer *Kompetenzentwicklung* in einer anderen Phase, als erfahrene Lehrpersonen. Dick (1996) und Neuweg (2004) charakterisieren die einzelnen Entwicklungsphasen. Das Handeln der Berufsanfängerinnen ist vorwiegend von Regeln und Richtlinien geleitet, die in der aktuellen Situation angepasst und verändert werden müssen. Erfahrene Lehrpersonen verfügen über stärker vernetztes Wissen, das ihnen ermöglicht, eine Situation unter mehreren Aspekten gleichzeitig zu betrachten und ihr breiteres und differenzierteres Erfahrungswissen intuitiver einzusetzen. Darin zeigt sich, dass Berufsanforderungen nicht nur individuell verschieden wahrgenommen werden, sondern auch *berufphasenspezifische Merkmale* aufweisen. Hericks (2006) leitet aus Fallstudien vier Entwicklungsaufgaben für die Berufseinstiegsphase ab. Entwicklungen sind in folgenden Bereichen zu erwarten: Berufsanfänger/innen müssen in die neue Rolle als Berufsperson finden, durch die Vermittlung von Unterrichtsinhalten Lernprozesse ermöglichen, als Interaktionspartner/in den Schüler/innen begegnen und die Klasse als Ganzes führen, sowie sich in Schulteam und in die Institution einfinden. Berufsanfänger/innen müssen in allen vier Anforderungsbereichen Entwicklungsschritte machen, um die Berufsaufgabe als Ganzes zu meistern. Diese vier Entwicklungsaufgaben dienen als Ausgangspunkt meiner Studie.

In dieser Studie wird erörtert, welche Anforderungen berufsphasenspezifisch zu Herausforderungen werden und welche Persönlichkeitsmerkmale das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung beeinflussen.

In einer *Vorstudie* wurde ein Instrument zur Erfassung beruflicher Anforderungen entwickelt. Diese wurden inhaltsanalytisch aus Stichwortprotokollen von Supervisionen erarbeitet. Damit konnte erreicht werden, dass die zu bewältigenden Anforderungen der Wahrnehmung der Berufsanfänger/innen entsprechen. Die beruflichen Anforderungen wurden nach den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks strukturiert und in Teilbereiche gegliedert. Dieses Instrument wurde in der *Hauptstudie* eingesetzt. Die beruflichen Anforderungen wurden nach der Wichtigkeit, dem Gelingen, der Beanspruchung und der Freude am Gelingen eingeschätzt. Ergänzt um Fragen zur Beschreibung der Arbeitssituation und mit Skalen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, wurde ein Fragebogen zusammengestellt und Berufseinsteigenden wie auch erfahrenen Lehrpersonen zur Bearbeitung vorgelegt.

Im ersten Teil der Ergebnisse werden die Einschätzungen der Berufsanfänger/innen und der erfahrenen Lehrpersonen beschrieben und miteinander verglichen (Kapitel 4). Folgende Hauptergebnisse zeigen sich: Berufsanfänger/innen gehen davon aus, dass ihnen die Bewältigung der Anforderungen gelingt. Die Werte der *Kompetenzeinschätzungen* liegen im erhöhten Bereich. Der Vergleich mit den erfahrenen Lehrpersonen zeigt aber, dass sich Berufsanfänger/innen in fast allen Anforderungsbereichen und Teilbereichen bedeutsam weniger kompetent einschätzen, als erfahrene Lehrpersonen. Eine Ausnahme besteht darin, dass es Berufsanfänger/innen im Vergleich zu den erfahrenen Lehrpersonen besser gelingt, sich vor Überbeanspruchung zu schützen und sich abzugrenzen. Wird das Ausmass der *Beanspruchung* betrachtet, so schätzen sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen ähnlich stark beansprucht ein. Die Werte liegen im leicht erhöhten Bereich. Belastungen führen somit nicht ungefiltert zu Beanspruchungen. Regulationsfähigkeiten ermöglichen, dass trotz geringerem Erfahrungswissen und geringerer Kompetenzeinschätzung die Beanspruchung nicht übermässig wird. Die Werte zeigen in beiden Erfahrungsgruppen breite Streuungen, so dass weitere, von der Berufsphase unabhängige Einflussgrössen vermutet werden können. Berufseinsteigende wie auch erfahrene Lehrpersonen schätzen die Bewältigung der Anforderungen als *wichtig* ein. Die beiden Erfahrungsgruppen unterscheiden sich wenig. Berufseinsteigende Lehrpersonen messen der Lehrplan- und Lernzielorientierung, wie auch der differenzierten Schülerbeurteilung eine leicht geringere Wichtigkeit bei. Die Bewältigung der Anforderungen, die sich unmittelbar auf den Schulalltag auswirken, steht bei den Berufsanfänger/innen im Vordergrund. In der *Freude am Gelingen* unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nicht.

Da sich Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in unterschiedlichen Kompetenzentwicklungsphasen befinden, welche sich gemäss Dick (1996) und Neuweg (2004) u.a. in zunehmender Vernetzung der Anforderungen zeigt, wird die Strukturierung der Wahrnehmung beider Erfahrungsgruppen (mittel Faktoranalysen) geprüft. Es zeigt sich, dass Berufseinsteigende die Anforderungen weniger vernetzt und teilweise anders strukturiert wahrnehmen. Unterschiede sind nicht nur zwischen den Erfahrungsgruppen sichtbar, sondern auch zwischen den Einschätzungsdimensionen «wichtig», «gelingt», «beansprucht» und «freut». Da die Beanspruchung als Triebfeder der Kompetenzentwicklung bezeichnet werden kann, wird die Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung der Berufseinstiegenden genauer betrachtet.

Die im zweiten Teil der Ergebnisse (Kapitel 5) dargestellten Beanspruchungswahrnehmungen der Berufseinstiegenden enthalten *vier Anforderungsbereiche*, welche mit den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks korrespondieren. Die Anforderungsbereiche lassen sich ihrerseits in Teilbereiche gliedern. Personbezogenen Anforderungen richten sich *an die Rollenfindung als Berufsperson (1)*. Teilanforderungen beschreiben den Umgang mit Ansprüchen und Ressourcen, wie auch mit Anforderungen an die Rollenklarheit. *Vermittlungsbezogene Anforderungen (2)* richten sich auf die Tätigkeiten der Lehrperson, welche Lernprozesse bewirken und ermöglichen. Individuelle Passung des Unterrichts, Beurteilungs- und Förderanforderungen, wie auch die Beanspruchungen durch die Elternarbeit stellen Teilanforderungen dar. Interessanterweise nehmen Berufseinsteigende die Elternarbeit als Vermittlungsanforderung wahr, und nicht – wie angenommen – als Interaktionsanforderung. *Führungsbezogene Interaktionsanforderungen (3)* fokussieren die Lenkung der Klassendynamik und die direkte Führungswahrnehmung. *Anforderungen an die Kooperation in der Institution Schule (4)* umfassen Anforderungen zur Teamintegration, zur Zusammenarbeit in der Schuleinheit und mit Vorgesetzten, wie auch zu berufspolitischen und rechtlichen Fragen.

Unterrichtsnahen Anforderungen, wie lernzielorientierte Planung, Lehrplanorientierung, Strukturierung des Unterrichts und Ritualisierung der Prozesse zeigen Zusammenhänge mit allen vier Entwicklungsaufgaben und werden von den Berufseinstiegenden als Einzelanforderungen wahrgenommen. Eine Gruppierung dieser Anforderungen kann nicht gefunden werden. Ebenso zeigt sich, dass Berufseinsteigende diese Anforderungen nicht den Vermittlungsanforderungen unterordnen, sondern diese als mit allen vier Anforderungsbereichen zusammenhängend wahrnehmen. Synergien in den unterrichtsnahen Anforderungen zu bilden und diese stärker als Vermittlungsanforderung wahrzunehmen, die weniger von der Interaktion mit der Klasse und dem Umgang mit den Anforderungen an die Rollenfindung zusammen hängen, stellt eine berufsphasenspezifische Aufgabe dar.

Die Einschätzungen der wahrgenommenen Beanspruchung differieren interindividuell stark und zeigen breite Streuungen. Die Frage stellt sich, welche berufsphasenunabhängigen Einflussgrössen mit-

wirken (Kapitel 6). Nach den Effekten von *Persönlichkeitsfaktoren* gefragt, zeigt sich, dass emotionale Stabilität und Extraversion einen Effekt auf die wahrgenommene Beanspruchung ausüben. Je ausgeprägter die Extraversion und die emotionale Stabilität sind, desto geringer ist die wahrgenommene Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen. Dieser Befund muss im Rahmen der Streuung der Stichprobe betrachtet werden und darf nicht als absoluter Wert gedeutet werden. Je nach Entwicklungsaufgabe variieren die mitbestimmenden Persönlichkeitsfaktoren. Die Beanspruchung durch die Vermittlungsanforderung besteht unabhängig von den Persönlichkeitsfaktoren und ist somit leichter veränderbar. *Copingstrategien* wirken sich ebenfalls auf das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung aus. Die Beanspruchung steigt, je stärker die Anforderungen emotionsorientiert und weniger selbstberuhigend bewältigt werden. Die Effekte der Copingstrategien variieren je nach Anforderungsbereich. Beanspruchungen durch die interaktionsbezogenen Führungsanforderungen (3) bestehen unabhängig von Copingstrategien und lassen sich somit weniger verändern. Berufseinsteigende verfügen über eine gute *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*. Die Werte streuen wenig und zeigen keinen Effekt auf die wahrgenommene Beanspruchung.

Berufseinsteigende unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Beanspruchung durch die vier Anforderungsbereiche. Die Beanspruchungswahrnehmung wird somit nicht nur durch die Berufsphase, sondern durch individuelle Merkmale beeinflusst. Es konnten sechs *Beanspruchungstypen* identifiziert werden (Kapitel 7), die sich im Ausmass der Gesamtbeanspruchung und im Muster der Ausprägungen der Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben unterscheiden. Zur Typendifferenzierung tragen die Beanspruchungen durch die führungsbezogene Interaktionsanforderung und durch die Kooperationsanforderung in der Institution deutlich bei. Person- und vermittlungsbezogene Beanspruchungen steigen parallel zur Gesamtbeanspruchung an. Werden die identifizierten Typen nach ihren Mustern der Persönlichkeitsprofile untersucht, so zeigt sich, dass der «unterdurchschnittlich beanspruchte, durch die Interaktionsanforderungen stark unterdurchschnittlich beanspruchte Typ II», ein die Beanspruchung reduzierendes Muster zeigt. Er kann als locker, stabil und umgänglich beschrieben werden. Hohe Extraversion und geringe emotionale Instabilität, bei leicht unterdurchschnittlicher Offenheit und Gewissenhaftigkeit und mittlerer Verträglichkeit charakterisieren diesen Typ. Der «überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI», als empfindlich, gewissenhaft und zurückgezogen beschreibbar, zeigt ein ungünstiges Muster der Persönlichkeitsfaktoren. Überdurchschnittliche emotionale Instabilität und Gewissenhaftigkeit, gekoppelt mit unterdurchschnittlicher Extraversion bei leicht überdurchschnittlicher Offenheit und leicht unterdurchschnittlicher Verträglichkeit tragen zur hohen Beanspruchung bei. Die Copingstrategien bilden sich weniger eindeutig in den Beanspruchungstypen ab. Effekte des selbstberuhigenden und des emotionsorientierten Copings zeigen sich in den Typen mit hoher und in solchen mit geringer Gesamtbeanspruchung. Persönlichkeitsmerkmale tragen somit nicht nur zur Beanspruchungswahrnehmung bei, sondern zeigen auch Effekte auf die Typendifferenzierung.

Als Folgerungen lässt sich ableiten, dass *Weiterbildung in der Berufseingangsphase* an die Kompetenzphase der Berufseinsteigenden anknüpfen muss und vorwiegend zur Synergiebildung beitragen soll. Angebote mit kurzfristig wirksamen Tipps können Impulse und Entlastung bringen, tragen aber nur bedingt zur Kompetenzentwicklung bei. Vermittlungsanforderungen lassen sich am ehesten bearbeiten, da die wahrgenommene Beanspruchung von den stabilen Persönlichkeitsfaktoren unabhängig ist. Eine dazu sinnvolle Arbeitsweise ist die Supervision, da sie an Anliegen und an die Problemsicht der Berufseinsteigenden anknüpft. Supervision kann die selbstregulative Fähigkeit stützen und steigern helfen, da die Selbstregulation überwiegend der metakognitiven Verarbeitung von berufsbezogenen Lernprozessen dient. *Berufseinstiegenden Lehrpersonen* soll bewusst sein, dass sie mit der Berufsaufnahme in eine neue Phase der Kompetenzentwicklung eintreten und Entwicklungsaufgaben zu lösen haben. Sie sind gefordert, ihr Wissen mit neuen Erfahrungen anzureichern und diese reflektiert in ihr Bewusstsein aufzunehmen. Für die *Ausbildung* zeigt sich, dass zusätzlich zum pädagogisch-psychologischen Fachwissen, zum fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Wissen verstärkt an der Vernetzung und Verknüpfung der verschiedenen Wissensstränge gearbeitet werden soll. Vermittlungsbezogene Anforderungen und deren Vernetzungen sollen im Zentrum stehen. Das Erfahrungswissen soll aktiv in die Kompetenzentwicklung integriert werden. Für die Frage der *Berufswahl* und *Berufseignung* können Persönlichkeitsmerkmale konsultativ genutzt werden, da sie gemäss den Befunden der Studien von Mayr & Neuweg (2006) nicht nur als Prädiktoren des Berufserfolgs und der Berufszufriedenheit wirken, sondern – wie diese Studie zeigt – auch Effekte auf die Beanspruchungswahrnehmung aufdecken.

1. Grundlagen

Im ersten Kapitel wird die Ausgangslage zum Thema Berufseinstieg von Lehrpersonen dargelegt (Kap. 1.1). Damit soll das Feld der Anforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen unter verschiedenen Facetten beleuchtet werden. Merkmale der Berufseingangsphase und des Lehrberufs allgemein, wie auch Forschungen zum Thema Berufseinstieg und Modelle der institutionellen Berufseinführung folgen. Berufseinstieg stellt neue Anforderungen und führt zu Kompetenzentwicklung (Kap. 1.2). Teilbereiche des Professionswissens, Entwicklungsphasen der Kompetenzentwicklung und Kompetenzfacetten, die Handlungskompetenz ermöglichen, werden dargelegt. Durch die aktive Wahrnehmung von Anforderungen als Herausforderungen (Kap. 1.3) aufgrund der individuellen Ressourcen und Persönlichkeitsdispositionen (Kap. 1.4) werden Herausforderungen bewältigt. Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben (Kap. 1.5), die in der Auseinandersetzung des Individuums mit dem aktuellen Umfeld gelöst werden müssen. Dadurch wird die berufsbiografisch wichtige Einstiegsphase individuell gestaltet und bewältigt, berufseinstiegsspezifische Anforderungen werden gemeistert.

1.1 Berufseinstieg von Lehrpersonen

1.1.1 Merkmale des Berufseinstiegs von Lehrpersonen

»Ich habe in der Ausbildung ja sehr viel gelernt und sehr viel gearbeitet – doch so viel wie in den letzten drei Monaten habe ich mein ganzes Leben noch nie gelernt und gearbeitet! Ich wusste nicht, dass das möglich ist und erst noch Freude bereitet.« (Nora Maag, Nov. 2004).

Komplexität und Umfang der Anforderungen

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen stellt eine wichtige biografische und berufsbiografische Phase dar, die unabdingbar ein Bewältigen neuer Aufgaben fordert und damit neue Erfahrungen und Erkenntnisse in verschiedenen Bereichen und Rollen ermöglicht und erschliesst. Personenspezifische Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen, Routinen und Kompetenzen, wie auch Grundzüge einer beruflichen Identität, die für die weitere Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von Lehrenden Weichen stellend sind, bilden sich heraus (Terhart, 2000; Dick, 1996²; Hermann & Hertrampf, 2000a; Bauer, 2000; Hericks & Kunze, 2002). Die in dieser sensiblen Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen, wie auch die Einschätzung dessen, was gelingt und was misslingt, sind für die weitere Entwicklung bezüglich Stabilität und Wandel der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von grosser Bedeutung (Terhart, 2000; Oser, 1996).

Berufseinsteigende sind vor neue Anforderungen gestellt, die sie im Voraus in dieser Tragweite nicht erproben und nicht trainieren können (Veenman, 1984). Sie sind durch Zeitdruck und Verantwortungsbreite gefordert, lernen an sich neue individuelle Reaktionen kennen und sind mit der Wirkung ihrer bewussten und unbewussten Strategien und Handlungsziele konfrontiert. Sozialisations- und Entwicklungsprozesse setzen im Rahmen der neuen Rolle ein. Sie prägen die Weiterentwicklung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlage der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit.

Ausbildungswissen kann im Berufsalltag nicht direkt angewandt werden, sondern muss auf die aktuelle Situation ausgerichtet und angepasst werden. Gelerntes reicht im Berufsalltag nicht aus, um aktuell Gefordertes zu erfüllen. Diese Adaption kann auch durch Neukonzeptionen der Lehrer/-innen-ausbildung nicht vollständig behoben werden. Da die Studierenden während der Grundausbildung in einem zeitlich begrenzten Rahmen und in einem bereits definierten und ritualisierten Kontext Erfah-

rungen machen, beziehen sich die gemachten Erfahrungen auf diesen eingeschränkten Gestaltungsraum des schulischen Handelns. Auf eine konkrete Schulsituation bezogene Anforderungen können und müssen während der Ausbildung geübt werden. Auf längere Zeitspannen bezogene Anforderungen werden aber erst im Berufseinstieg erfahrbar und müssen in dieser Berufsphase bewältigt werden. Es handelt sich also um neue Anforderungen, die vom ersten Tag an ausgeführt werden müssen. Das Berufswissen entsteht im Erweitern der Regeln und Merkmale auf situationsangemessene Abweichungen, die ermöglichen, das Wesentliche zu erkennen und Situationen gesamthaft wahrzunehmen und einzuschätzen (Neuweg 2004³; Dick, 1996²). Die Grundausbildung schafft Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige Weiterlernen im Beruf (Messner & Reusser, 2000) – doch erfolgreich kann ein Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weiter geht. Jede zu bewältigende Situation stellt einen Lernanlass dar, der zu Kompetenzerweiterung führen kann.

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen unterscheidet sich vom Berufseinstieg von Ärzten, Theologen, Juristen etc. darin, dass sie sich nicht Berufsfeldbereiche erschliessen und sich schrittweise spezifische Kompetenzen dafür erarbeiten können, sondern dass sie vom ersten Tag an alle Tätigkeiten ausführen und alle Anforderungen bewältigen müssen. Kompetenzentwicklung zeigt sich in Etappen auf ein Expertenwissen hin (vgl. Kap. 1.2), aber nicht darin, sich schrittweise Bereiche des Berufsfeldes zu erschliessen.

Anspruchsniveau und Referenzrahmen

Neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen stellen an sich *sehr hohe Ansprüche*. Sie sind *mit hohem Einsatz bereit*, diese zu erfüllen und sind bestrebt, ihre Ziele und ihre Ideale mit der Arbeitsrealität in Einklang zu bringen. Eine Schulwirklichkeit zu gestalten, die ihren Vorstellungen entspricht, ist ihnen ein grosses Anliegen. Neben den Berufseinsteigenden, die sich stark beanspruchen und hohe Verausgabungsbereitschaft zeigen, gibt es auch solche, die sich einen Referenzrahmen stecken, dem sie als pragmatische Jobber genügen können (vgl. Albisser & Kirchoff, 2007; Schaarschmidt & Fischer, 2001). Ideal und Realität in Einklang zu bringen kann sowohl zu hoher Beanspruchung, wie auch zu Redimensionierungen der Idealvorstellungen führen.

Neben der *erhöhten Komplexität* der Aufgabe steht auch die *grössere Quantität* von zu bewältigenden Arbeiten, was nur mit hohem Arbeitseinsatz gemeistert werden kann (Rothland, 2007). Dies geht mit einer hohen Arbeitsbelastung einher. Sichtbare Erfolge sind zentral, um die Bereitschaft zum hohen Einsatz zu erhalten. Fehlen diese und zeigt sich die Arbeit in der Grenzenlosigkeit der Ansprüche, so entsteht hohe Belastung, die als hohe Beanspruchung wahrgenommen wird.

Lehrpersonen im Berufseinstieg verfügen über *keine Vergleichsgrössen*. Die Vorgaben der Ausbildungsstandards und Vergleichsgrössen durch die Peergruppe während der Ausbildung entfallen, ein der eigenen Erfahrung entstammender neuer Referenzrahmen besteht noch nicht und wird auch nicht durch einen klar definierten Berufsauftrag mit Qualitätsmerkmalen gegeben (Rothland & Terhart, 2007). Rückmeldungen fehlen weitgehend. Berufseinsteigende müssen sich selbst einen Referenzrahmen stecken und die Tragweite der in der Berufsausübung auftauchenden Anforderungen und Schwierigkeiten selbst einschätzen. Durch die fehlende Vergleichsgrösse werden die Ungewissheit und die Unsicherheit und damit das Beanspruchungspotential verstärkt (Herrmann & Hertramph, 2000a).

Strategien zum Überleben und Bewältigen

Die Anfangszeit wird als Zeit des Überlebens und Entdeckens bezeichnet. Freude und Enthusiasmus, Verantwortung zu tragen, unterstützt die in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen darin, die stark beanspruchende Situation zu bewältigen (Fuller & Brown, 1975; Huberman et al., 1989; Huberman, 1991). Die Phase des Berufseinstiegs ist ebenso eine Zeit der Selbstfindung und des Entdeckens der eigenen Möglichkeiten, Strategien, Ressourcen und Grenzen. Der Berufseinstieg stellt eine Gratwanderung zwischen Ansprüchen und Grenzen, zwischen Belastung und Schonung und zwischen Beanspruchung und Erholung dar. Der Wunsch, wirksam zu sein und die eigenen Fähigkeiten anzuwenden (Deci & Ryan, 1993) stellt eine Triebfeder in der Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg dar.

Berufseinsteigende entwickeln Strategien, um einerseits die Herausforderungen, die sich durch hohe Komplexität und grössere Quantität auszeichnen, entsprechend ihren hohen Ansprüchen zu bewältigen, und andererseits auch mit den eigenen Ressourcen haushälterisch umzugehen, um in dieser Zeit hoher Anforderungen zu überleben. Eine Strategie besteht in der *Anpassung der Erwartungen* (sekundäre Kontrolle nach Heckhausen & Schultz; 1995) an die Verhaltensweisen der Schüler/-innen (Scarth, 1991). Dieses gegenseitige sich Einspielen von Fordern und Erfüllen ermöglicht einen Arbeitskonsens zu erreichen. Berufsanfänger/-innen richten den Referenzrahmen ihrer Erwartungen vermehrt darauf aus, was sie durchsetzen können. Arbeitseffizienz bewirken und Lärmpegel lenken sind Beispiele dafür. Der Massstab, wieviel Arbeit die Schüler/-innen in einer Zeiteinheit bewältigen sollen, wird stark von dem geprägt, was die Schüler/-innen effektiv an Arbeit leisten. Dieser selbstreferenzielle Kreislauf wird zum Referenzrahmen und schützt die Lehrperson vor überhöhten Erwartungen. Die wenig erfahrene Lehrperson revidiert ihre Ansprüche und Erwartungen laufend und passt die Ziele an das, was sie in dieser Klasse als erreichbar einschätzt an (Heckhausen & Schulz, 1995; Lazarus & Launier, 1981), um einen aus ihrer Sicht geregelten und vorhersehbaren Schulalltag zu erreichen. Menschen passen allgemein ihr Verhalten und Erleben auch ihrer Umwelt an (Lang & Heckhausen, 2005) und revidieren die Ziele in Abstimmung zur real erlebten Wirklichkeit. Die Anpassung von Zielen wird nicht nur interaktiv mit den Schüler/-innen als Handlungspartner in Interdependenz austariert, sondern auch im inneren Dialog ausgehandelt (Schultz v. Thun, 1998). Eine weitere Strategie besteht internal im *Umgang mit Ansprüchen, Ressourcen und Verausgabungsbereitschaft*. Die Frage kreist um die Zieladaption an die eigenen Möglichkeiten und Ressourcen. Albisser et al. (2006) und Schaarschmidt & Fischer (2001) erkennen in ihren Studien zum Umgang mit Arbeitsbelastung im Vergleich zwischen verschiedenen Berufsphasen, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg die Arbeitsanforderungen häufiger mit geringerer Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, mit geringerem Ehrgeiz und höherer Distanzierungsfähigkeit bewältigen, als Lehrpersonen in späteren Berufsjahren.

Erweiterung des Rollenspektrums

Die fast sprunghaft neu einsetzende professionsbedingte Rollenerweiterung und professionsbezogene Identitätsentwicklung (Grob & Jaschinski, 2003; Hurrelmann & Ulich, 2001⁷; Wyrsh, 2000; Pallasch, 1993) führt bei Berufsaufnahme zu einer unwiderruflichen Veränderung im Spektrum der zu erfüllenden Rollen. Im Studium ist es noch möglich, «als Lehrer/-in etwas zu tun» und nach der Tätigkeit die Rolle wieder abzulegen. Die zeitlich befristete Rollenerwartung konnte damit erfüllt werden. Im Berufseinstieg wird die Rollenwahrnehmung «Lehrer/-in sein» vordergründig. Bildlich dargestellt wird dieser zusätzliche «Rollenhut» (Pallasch, 1993) nicht wieder abgelegt, sondern muss integriert und internalisiert werden, am Beispiel des Ansagetextes der privaten Combox illustriert. Die Ansage mit lauter Musik einzuleiten entspricht einem unauffälligen Habitus von Studierenden, der schon anfangs Berufstätigkeit in der Regel von einem distanzierteren Text abgelöst wird.

Als öffentliche Person mit gesellschaftlicher Verantwortung entwickeln berufseinsteigende Lehrpersonen nicht nur eine neue *Berufsidentität*: Die zusätzliche Rolle verändert ihre Identität als Ganzes. Die Berufsidentität ist Teil der persönlichen Identität und bestimmt somit subjektiv die Wahrnehmung der Gesamtidentität mit. Gemäss Sikes et al. (1991) üben mehrere Aspekte Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Identität aus. Status und Rolle bewirken Gratifikation und wirken identitätsbildend. Sie stellen als Berufswahlmotive (Herzog et al., 2004; Denzler et al., 2005; Ulich, 1998; Ulich, 2004) antizipierte Berufszufriedenheit dar und ziehen Handlungsziele nach sich. Der zugeschriebene und einzunehmende *Status*¹, die *Kompetenz* als selbst zugeschriebene Fähigkeit, den Beruf auszuüben und Schwierigkeiten zu meistern, wie auch *Beziehungen*² aufbauen zu können, stellen zentrale Moderatoren der Identitätsentwicklung dar (Sikes et al., 1991).

Die in den Beruf einsteigende Lehrperson muss neben ihrer Rolle als Privatperson ein neues vielschichtiges *Rollenbewusstsein* entwickeln. Als Lehrperson, als Teil eines Kollegiums, als Vertreter/-in einer Institution und als öffentliche Person (Kramis-Aebischer, 1995) muss sie den aus mehreren Perspektiven entstammenden Erwartungen entsprechen. Dieses Rollenbewusstsein wirkt identitätsstüt-

¹ Status als gesellschaftsrelevante Rollenträger/in und als ökonomisch unabhängige Person

² Beziehungen zu Kolleg/innen, Schüler/innen, deren Eltern und zu Behördemitgliedern

zend, ermöglicht Flexibilität und Konsistenz, um in der entsprechenden Situation die adäquate Rolle einzunehmen und sich dennoch konsistent zu erleben.

Sozialisation durch die aktuelle Arbeitssituation

Berufseinsteigende stehen in einem neuen sozialen Bezugsrahmen und sind damit auch neuen Prägungen ausgesetzt. Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach individuellen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich (Messner & Reusser, 2000). Situative Bedingungen und persönliche Interessen werden in einem gegenseitigen Anpassungsprozess miteinander ausbalanciert (Scarth, 1991).

Sikes et al. (1991) betonen in den Ausführungen zum Berufseinstieg als Initiationsphase, dass die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson in einen Kreis von Amtierenden aufgenommen wird und sich daher auch in diese Gemeinschaft einfügen muss. Dabei ist entscheidend, in welche Schulkultur eine neu in den Beruf einsteigende Lehrperson hineinwächst. Die Bedeutung der Persönlichkeit und allfällige persönlichkeitsbezogene Unterschiede werden nicht thematisiert (Sikes et al., 1991). Die Lehrperson muss aktiv Mitgliedschaftsentwürfe entwickeln und Anschluss an verschiedene berufliche Gruppierungen im Schulfeld und im Kollegium finden, sich einen Zugang zum institutionellen Rahmen des Berufsfeldes erschliessen und einen Anfang in der neuen Lebensphase finden (Hurrelmann & Ulich, 2001,7). Dieser Mitgliedschaftsentwurf muss in die spezifische soziale Umgebung und in deren Berufsfelddefinition passen, die sie antrifft. Studien von Brouwer und ten Brinke (1995a, b) und Mayr et al. (1988) zum Sozialisationseffekt von Berufseinsteigenden zeigen, dass diese die in der Ausbildung erworbenen innovativen Einstellungen aufgrund des sozialen Drucks der Lehrer/-innenteams wieder aufgeben. Müller-Fohrbrod et al. (1978) und Dann et al. (1978) schreiben den von ihnen festgestellten Einstellungswandel der Sozialisation durch die erlebte Realität im Umgang mit den Klassen zu.

Entwicklung und Sozialisation ergänzen und bewirken sich gegenseitig. Das erste Berufskollegium mit der immanenten Teamkultur kann je nach Persönlichkeit der neu dazukommenden Lehrperson prägende Wirkung haben. Da die professionelle Persönlichkeit einer neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson erst wenig entwickelt ist, wirkt die Prägung durch die herrschende Teamkultur stärker. Eine Teamkultur kann davor schützen, eigene Positionen einnehmen zu müssen, wenn die berufseinsteigende Lehrperson auf allgemein im Kollegium akzeptierte Verhaltensmuster zurückgreift (Scarth, 1991). «Hier ist es einfach so, in der Zehnurpause wird das Schulhaus abgeschlossen, damit kein Schüler hineingehen kann» - solche Richtlinien können Halt geben, wenn sie den eigenen Werten entsprechen. oder zu Spannungen führen, wenn die berufseinsteigende Lehrperson diese Selbstverständlichkeit hinterfragen möchte. Dieses Auseinanderklaffen führt immer wieder zu Kündigungen der neu eingetretenen Lehrperson und zu einem zweiten Anfang (Hirsch, 1990) an einem anderen Schullort, auch wenn die Arbeit mit den Kindern und Eltern befriedigend war.

Neue Lebensphase

Im Berufseinstieg als strukturell bedingtes kritisches Lebensereignis steht die Lehrperson an der Schwelle vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Dieser Übergang stellt normative Anforderungen und muss als Übergang zwischen zwei Lebensphasen auch als transformatorische Chance genutzt werden können (Shulman, 1991). Gemäss Filipp (1991³) stellen Lebensereignisse Markierungspunkte in der Entwicklung dar. Als «kritisch» werden sie dann bezeichnet, wenn neben dem Gelingen auch die Möglichkeit des Scheiterns besteht. Da die neu in den Beruf eintretenden Lehrpersonen von Anfang an die gesamte Verantwortung tragen, den gesamten Berufsauftrag übernehmen, den Rollenwechsel meistern müssen und oftmals gleichzeitig durch die Erwerbstätigkeit in einer neuen Wohnsituation auch das Privatleben neu gestalten, besteht durchaus das Risiko des Scheiterns.

Entscheidend für das Gelingen oder das Scheitern ist eine Kombination von Faktoren, denen die Lehrperson ausgesetzt ist. Berufliche wie private Anforderungen spielen darin eine Rolle. Welche Kombinationen von Faktoren sich als günstig oder ungünstig erweisen, ist gemäss Scarth (1991) nicht klar fassbar. Die Anforderungen setzen sich aus personbezogenen und situationsbezogenen Aspekten zusammen, wie dies bei allen Entwicklungsaufgaben der Fall ist (Grob & Jaschinski, 2003). Der Berufseinstieg stellt insofern ein kritisches Lebensereignis dar, da sowohl die Möglichkeit des Gelingens, wie auch das Risiko des Scheiterns bestehen.

Befriedigung und Überforderung

In der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen zeigen sich zwei gegenläufige und gleichzeitig auftretende Tendenzen, die sich durch die empirische Forschung hindurch ziehen (Hericks, 2006). Einerseits wirkt die stark erlebte, von Selbstzweifeln begleitete Überforderung, der man plötzlich ausgeliefert sein kann – andererseits aber werden auch beglückende Momente erlebt. Die positiven Erfahrungen, schwierige Situationen bewältigen und gestalten zu können, sind für die weitere Entwicklung grundlegend und stellen den Anfang der beruflichen Entwicklung dar (Deci & Ryan, 1993). Die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson arbeitet sich nicht nur in den Betrieb der Schule hinein, sondern gestaltet diesen selbstbewusst und interessiert mit.

Belastende und erfüllende Situationen prägen den Berufseinstieg – oft durch gleiche Tätigkeiten bewirkt. Dies zeigt sich nicht nur im Berufseinstieg sondern auch in spätern Berufsjahren (Bieri, 2006; Gehrman, 2007). Ereignisse können Freude bewirken und Beanspruchungen auslösen (Buchwald & Hobfoll, 2004). Offen bleibt die Frage, ob das Ausmass an wahrgenommener Belastung mit dem Ausmass an erlebter Freude zusammenhängt, ob sich diese Einschätzungen in den einzelnen Berufsphasen unterscheiden und welchen Einfluss Merkmale der individuellen Person ausüben. Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit tragen zur Handlungskompetenz im Lehrberuf bei und führen über die Beschreibung der Anforderungen hinaus. Die Wahrnehmung von Anforderungen wird durch selbstregulative Kompetenzen individuell geprägt. Sowohl interindividuelle als auch intraindividuelle Unterschiede und auch deren Differenzierung im berufsbiografischen Verlauf sind erst wenig erforscht (Baumert & Kunter, 2006).

Zusammenfassung

Der Prozess des Lehrer/-inwerdens ist ein komplexer, krisenhafter und individueller Entwicklungsprozess, der sich als Resultat aus der Interaktion von person- und situationsspezifischen Faktoren ergibt (Terhart, 2001). Er findet nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel statt, sondern muss individuell erarbeitet werden (Hericks, 2006). Berufsanfänger/-innen werden mit den Anforderungen der neuen Rolle immer wieder und unvorhersehbar konfrontiert, wodurch das Selbstbild, bereits ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zu sein, immer wieder irritiert und damit weiterentwickelt wird (Shulman, 1991). Die folgenden Charakteristika sollen dies zusammenfassen aufzeigen:

- Die abschliessend ausgebildeten, zur umfassenden Berufsausübung³ berechtigten, aber im beruflichen Handeln noch wenig erprobten Lehrpersonen müssen vom ersten Berufstag an die volle Verantwortung mit langfristiger Trageweite für die ihnen anvertraute Aufgaben übernehmen.
- Berufliche Anforderungen müssen als Herausforderungen wahrgenommen und zur Zufriedenheit aller Beteiligten ausgeführt werden. Dies fordert einerseits Einsatz, andererseits aber auch Strategien, um mit den hohen Anforderungen umzugehen.
- Lehrpersonen im Berufseinstieg sind gefordert, das im Studium gelernte Wissen und Können in der neuen Situation zu erproben und zu adaptieren. Sie müssen zusätzlich Herausforderungen bewältigen, denen sie im Rahmen der Grundausbildung nicht begegnet sind. Neue Aufgabenwahrnehmung und Bewältigung führt zu Beanspruchung und zu Identitätsentwicklung.
- Der Rollenwechsel hin zur öffentlichen Person, hohe und oft unklar definierte Anforderungen ohne entsprechenden Referenzrahmen und die mehrheitlich fehlende Peergruppe führen zu Belastungen, die subjektiv wahrgenommen hohen Beanspruchungen mit sich bringen.

³ Im Gegensatz zu anderen Berufen übernimmt die Lehrperson die umfassende Verantwortung und kann sich nicht in schrittweise Teilbereiche des Berufs erschliessen.

1.1.2 Anforderungen des Lehrberufs allgemein

Komplexität des Lehrberufs

Die Arbeit der Lehrer/-innen muss vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen (Fend, 1998; Grunder & Bieri, 1995) genügen und ist durch zahlreiche Anforderungen gekennzeichnet (Rudow, 1994; Rothland & Terhart, 2007). Pädagogisches Handeln ist unsicheres Handeln (z.B. Oelkers, 2004; Henecka & Lipowsky, 2002; Prange, 2000; Fend, 1998; Shulman, 1991). Die Unsicherheiten beziehen sich nicht nur auf die konkreten Handlungen, sondern auch auf die dahinter stehenden Aspekte von Person und Situation, den Anforderungen an den Beruf als Ganzes und den individuellen wie auch öffentlichen Wertvorstellungen.

Doyle (1986, nach Dick, 1996²) charakterisiert die Komplexität des Lehrberufs mit den Aspekten Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Nichtvoraussehbarkeit, Öffentlichkeit und Geschichtlichkeit. Jedes Phänomen und jede Handlung ist in jedem Moment diesen Aspekten unterworfen. Diese Komplexität bezieht sich nicht nur auf den Unterricht, sondern auf alle Interaktionsprozesse mit der Klasse und den Schülerinnen und Schülern. Doch Unterrichten umfasst nur einen Teil der zu meisternden Aufgaben und Anforderungen. Die an das Unterrichtsgeschehen anschließenden Bereiche sind der gleichen Unsicherheit und Unklarheit unterstellt. Trotz Lehrplänen und Leitbildern sind weder Anforderungen noch Qualitätsmerkmale des Lehrberufs eindeutig geklärt. In der Unterrichtswissenschaft wird erforscht, welche Faktoren guten Unterricht ausmachen (Weinert & Helmke, 1997; Klieme et al., 2003; Clausen et al., 2003), in der Beurteilung der Lehrpersonen kommen diese aber nicht klar zum Tragen, da die Beurteilenden sich oft auch oder vorwiegend auf ihre subjektiven Sichtweisen und Qualitätsansprüche stützen (Rothland, 2007).

Auch wenn Ansprüche an eine Lehrerpersönlichkeit und an allgemeine überfachliche Kompetenzen formuliert werden (Bieri et al., 2006; Hanetseder & Keller-Schneider 2006; Albisser & Kirchhoff, 2007), so bleibt doch offen, wer in welchem schulischen Umfeld als erfolgreich gilt oder ob dies hinreichende Bedingungen für eine Entwicklung der Professionalität ermöglicht.

Offener Berufsauftrag

Die Berufsaufgabe im Generellen ist weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben, sondern muss unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände des Einzelfalls und der jeweiligen Situation konkretisiert werden (Tenorth, 2007; Baumert & Kunter, 2006). Unklar und vom gesellschaftlichen Kontext abhängig ist, was Lehrpersonen effektiv bewältigen müssen. Verschiedene Versuche einer Kategorisierung der Berufsarbeit mittels Berufsfeldanalyse belegen dies (s. bspw. Oser, 1997a, Albisser et al., 1998; Bauer, 1998, Gosch, 1997; Rudow, 1994). Kategorisierungen der Lehrerverarbeit beziehen sich auf Tätigkeiten und Teiltätigkeiten (Rudow, 1994; Ulich, 1996; Oser, 1997a), auf die dafür verwendete Arbeitszeit (LCH, 1993; Forneck & Schriever, 2000), auf Kompetenzen (Oser, 1997a und 1997b; Bauer, 1998; Hericks, 2006), wie auch auf Rollen und Kommunikationspartner/-innen (Albisser et al., 1998). Je nach Kontext variieren die Erwartungen. Wie viel Individualisierung und Differenzierung im Unterrichten, wie viel Anpassung oder Innovationspotenzial im Kollegium, und welche erzieherischen Ansprüche umgesetzt werden sollen, wird je nach Interaktionspartner neu ausgehandelt. Zu den unklaren Anforderungen mit verschiedenen Niveaus der Zielerfüllung und den unklaren Qualitätsansprüchen und Erwartungen kommt die unklare Definition des Ausmasses, das bewältigt werden muss. So werden berufliche Anforderungen zu Belastungen (Landert, 1999 und 2006).

Der Arbeitsauftrag der Lehrer/-innen ist anspruchsvoll, sehr breit und nach oben offen (Ulich, 1996), die Arbeit ist nie abgeschlossen und objektiv gesehen nie fertig, was je nach Persönlichkeitsmerkmalen, persönlichen Ansprüchen und Bewältigungsstilen zu hohen Beanspruchung führen kann (Ulich, 1996; Schönwälder 1989).

Gesellschaftliche Anforderungen werden durch institutionelle Ziele und Vorgaben vermittelt (Scarath, 1991). Sie sind einer historischen Entwicklung unterworfen (Keller 1998), da sich auch die gesellschaftlichen Erwartungen an den Berufsstand, seine Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten verändern. Je nach Berufsverständnis der entsprechenden Zeit und des entsprechenden sozialen

Milieus (vgl. dazu z.B. Sinus-Studie⁴) zeigen sich Anforderungen, Arbeitsfelder und auch Freiräume unterschiedlich (Fend, 1981, 1998).

Je nach Berufsfelddefinition werden die Arbeitsfelder unterschiedlich festgelegt. Was zum Berufsauftrag gehört, wird oft durch subjektive, implizite Definitionen festgelegt. Für die einen ist klar, dass Teamarbeit, Elternkontakte und Arbeitsgruppenmitarbeit zum Berufsauftrag gehören, andere sind der Meinung, dass diese Aufgaben zusätzliche Anforderungen bedeuten. Um den über den Unterricht als Arbeitszeit mit den Kindern hinausführenden Berufsauftrag festzulegen, wird zwischen Unterrichtszeit und unterrichtsfreier Arbeitszeit unterschieden⁵. Mit dem Begriff der ‚unterrichtsfreien Arbeitszeit‘ sind die Zeiten gemeint, die veranstaltungsfrei sind und sich über Phasen (von der Öffentlichkeit als Ferien bezeichnet) oder Tageszeiten (im Anschluss an den Unterricht) erstrecken. Der Begriff führt teilweise zu Verwirrung, da darin sowohl die ‚Selbstzeit‘ (bspw. Vorbereitung, Nachbereitung etc.) wie auch die ‚Erwachsenenzeit‘ (bspw. Team, Eltern, Behörde) subsumiert werden (Albisser et al., 1998).

Systemimmanente Anforderungen und Unsicherheiten im Lehrberuf, die zu Belastungen führen können, werden gemäss Kramis-Aebischer (1995) auf drei Ebenen lokalisiert, wobei in den folgenden Ausführungen die Ebene Schule nochmals unterteilt wird, da sie für die berufseinsteigenden Lehrpersonen unterschiedliche Anforderungen beinhalten. Als Belastungsfaktoren stehen auf der *Systemebene* die widersprüchlichen und diffusen Rollenansprüche, der unklar festgelegte Berufsauftrag, der gesellschaftsbezogene Selektionsauftrag und das geringe Prestige des Berufes. Auf der Ebene der *Organisationseinheit Schule* können Anforderungen bezüglich Schul- und Teamkultur wie auch Konfliktpotentiale im unklaren Hierarchiegefüge genannt werden, ebenso spielen Bevölkerungsstruktur und Sozialindex eine Rolle. Innerhalb der *Klasse(n)* als direkter Verantwortungsraum der einzelnen Lehrperson stellen Unterrichtsinhalte, Klassendynamik, einzelne Schüler/-innen und deren Familien, wie auch Aspekte von Baulichkeit und materieller Ausstattung Anforderungen und Unsicherheiten dar. Auf der *individuellen Ebene* üben Alter, Berufserfahrung, Lebenssituation wie auch persönliche Merkmale wie Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen, Copingstrategien, Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit und Persönlichkeitsmerkmale einen Einfluss darauf aus, wie Anforderungen und Unsicherheiten wahrgenommen werden.

In dieser Gliederung wird sichtbar, dass eine auf die individuelle professionelle Entwicklung ausgerichtete Anforderungsgliederung, wie Hericks (2006) sie vorschlägt, den besten heuristischen Wert hat.

Qualitätsanforderungen und unklare Qualitätsmerkmale:

Die Kompetenzfelder, in welchen eine Lehrperson bestehen und sich weiter entwickeln muss werden in Anlehnung an Fend (1998, S.348ff.) und an Hericks (2002, 2006) wie folgt umschrieben:

- Für den *Unterricht und das Unterrichten* bilden Fachkompetenz, pädagogische und methodisch-didaktische Kompetenzen die zentralen, die Qualität bestimmenden Kompetenzen. Lehrpersonen brauchen dazu Wissen über die einzelnen Fachinhalte und über pädagogische, didaktische und fachdidaktische Aspekte, wie auch die Fähigkeit, dieses auf konkrete Unterrichtssituationen zu übertragen.
- Um *Interaktionen* mit und in der Klasse wahrzunehmen und zu lenken, Lernprozesse anleiten, begleiten und beurteilen zu können, sind soziale wie auch pädagogisch-psychologische Kompetenzen unabdingbar.
- Als *Mitglied einer Institution* und als Rollenträger/-in und Vertreter/-in des Berufsstandes benötigt die Lehrperson systembezogene, soziale und rollenbewusstseinsbezogene Kooperationskompetenzen. Ebenso wird ein berufspolitisches Bewusstsein benötigt, um einen Mitgliedschaftsentwurf in der In-

⁴ www.publisuisse.ch/deutsch/website/SinusMilieu/CHMilieus/vorstellung.html Zugriff Aug 2004

⁵ Schulblatt Kanton Zürich, Berufsauftrag 2, S. 94, Schweizerische Lehrzeitung, Berufsauftrag H8, LCH 1994; ZLV Magazin 2000, Berufsauftrag H1/2.

stitution zu entwickeln, wie auch um adäquate Verbindungen zwischen Öffentlichkeit und Schule knüpfen zu können.

- Intrapersonale, subjektbezogene Kompetenzen sind von zentraler Wichtigkeit, um die Berufstätigkeit mit den individuellen und sozialen Ressourcen in Einklang zu bringen, die Arbeit organisieren und bewältigen zu können. Ebenso ermöglichen sie, das eigene Handeln, die Ansprüche an sich und andere, wie auch die eigenen Haltungen und Entwicklungen konstruktiv und selbstkritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Handeln unter widersprüchlichem Erwartungsdruck

In all diesen Anforderungsbereichen muss eine Berufsperson Kompetenzen ausweisen und weiter entwickeln, die sich aufgrund Persönlichkeit, ihrer Erfahrungen, Ziele und Werthaltungen bilden. Der Qualitätsmassstab zur Beurteilung dieser Kompetenzen und deren Weiterentwicklung ist unklar und hängt stark von den beurteilenden Personen bzw. dem Umfeld ab (Rothland, 2007). Dabei ergeben sich stets Entscheidungskonflikte, die strukturell bedingt sind. Sie bestehen aus den dem Berufsfeld immanenten Anforderungen und den dazu wahrgenommenen unterschiedlichen Erfüllungsansprüchen. Das Handeln der Lehrperson ist nicht nur komplex, da es auf mehreren Ebenen gleichzeitig abläuft, sondern auch mit widersprüchlichen Anforderungen belegt. Deshalb wird die Qualität einer Lehrperson nicht nur durch Kompetenzen in verschiedenen Anforderungsbereichen bestimmt. Sie erfordert ein ständiges sich Positionieren zwischen verschiedenen Polen, die in Spannungsverhältnissen zu einander stehen (Helsper, 1998; Rothland & Terhart, 2007). Alle Pole haben Berechtigung und können nicht gleichzeitig eingenommen werden; sie schliessen sich sehr oft gegenseitig aus. Die Positionierung und Neupositionierung muss einerseits in der Rolle als Lehrperson gefestigt werden und eine gewisse Kontinuität aufweisen, andererseits soll sie in jeder Situation flexibel modifiziert werden.

Ein typisches Beispiel der Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Zielsetzungen zeigt sich in der Anforderung zwischen *Nähe und Distanz*. Die Position zwischen wertschätzender, verstehender Nähe und fordernd-fördernder professioneller Distanz zu jedem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen muss fortlaufend austariert und an die aktuelle Situation adaptiert werden. Die Lehrperson als Interaktionspartner/-in muss sich laufend definieren und verständlich machen. Die Antinomie zwischen *Person und Sache* fordert von der Lehrperson, einerseits ziel- und stoffbezogen vorzugehen und gleichzeitig eine individuelle Passung an die Schüler/-innen sowohl auf der kognitiven, wie auch auf der emotionalen Ebene zu erreichen. *Einheitlichkeit zu sichern und Differenz zu ermöglichen* stellt Anforderungen an die Wahrnehmung von Möglichkeiten und Massstäben, die Gerechtigkeit und Gleichbehandlung sicherstellen. Die Antinomie von *Organisation und Interaktion* stellt Anforderungen an gleich Bleibendes und Auszuhandelndes. Autonomie und Heteronomie *umschreiben das Spannungsverhältnis* der Erziehung zur Autonomie. Folgende Aussagen sollen dies illustrieren (Namen anonymisiert):

»Wie kann ich von dieser Schülerin die Hausaufgaben einfordern und damit auch den Anschluss an den Schulstoff sichern, wenn ich genau weiss, dass sie keine Zeit hat, weil sie zu Hause den Haushalt bewältigen muss?« (Andrea Christ, September 2005)

»Wie kann ich an den Lernstand von Armin anknüpfen, wenn ich ihm 4.- Klasstoff beibringen sollte, er aber keine gesicherte Vorstellung des Zahlenraums bis 100 hat?« (Sandro Büchel, Juni 2007)

»Wie kann ich auch von ihm Ruhe erwarten, damit sowohl er wie auch die andern arbeiten können, wenn er doch hyperaktiv ist?« (Angela Bär, Mai 2007)

»Wie kann ich die Beurteilung des Verhaltens der Schüler/-innen im neuen Zeugnis korrekt festhalten, wenn alle im Schulhaus sagen, dass nur in Ausnahmefällen ein tieferes Niveau als ‚gut‘ angekreuzt werden soll?« (Karin Kälin, Januar 2008)

Die Anforderung, situationsangemessen und dennoch konsistent zu handeln, stellt für alle Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Dieses Austarieren bringt wenig Erfahrenen höhere Belastungen als Routinierten, da ihnen entsprechendes Erfahrungswissen als Referenzrahmen fehlt. Je nach Wahrneh-

mung der Antinomien können die daraus resultierenden Beanspruchungen jedoch reguliert werden (Baumert & Kunter, 2006).

Pädagogisches Handeln und seine Wirkung

Professionelles Handeln wird zusätzlich dadurch kompliziert, dass pädagogisches Handeln mit Unklarheiten über dessen Wirkung verbunden ist. In der Professionsliteratur wird immer wieder auf die Unbestimmtheit und die Unsicherheit des professionellen Handelns hingewiesen. Die Spannung zwischen *Absichten* und *Folgen* lässt sich in pädagogischen Berufsfeldern nicht aufheben, Keine Methoden und Regeln garantieren dem Handelnden Erfolg (Baumert & Kunter, 2006). Unsicherheiten im Handeln sind nicht vermeidbar (Floden & Clark, 1991), da jeweils mehrere Interaktionspartner als subjektiv Handelnde am Geschehen beteiligt sind. Die ‚pädagogische Differenz‘ (Prange, 2000) meint die Differenz zwischen dem *Lehren als Zeigen* und dem *Lernen als Wirkung*. Für das Lehren ist die Fachperson zuständig, für das zweite habe jeder selber einzustehen.

Unsicherheiten im Handeln bestehen hinsichtlich dessen, was Schülerinnen und Schüler verstehen und was sie dabei assoziieren und empfinden, aber auch bezüglich des Effekts des Unterrichts als Ganzes. Lerngelegenheit und Lernen sind nicht identisch. Lerngelegenheit als Möglichkeitsraum schafft Angebote, die genutzt werden müssen (Fend, 1981; Helmke & Weitert, 1997; Helmke 2003). Fachinhalte können nie restlos beherrscht werden, Handlungen zeigen sich im Spannungsverhältnis von Antinomien. Da das Interaktionsverhalten mit und zwischen der Schüler/-innen ebenso von verschiedenen Kräften beeinflusst wird, Aktion und Reaktion nie entkoppelt werden können und somit die Interpunktion der Interaktion von jedem Interaktionspartner selber gesetzt werden muss, beinhaltet jede Handlung Ungewissheit.

Die Bedeutung einer Situation ist nicht objektiv gegeben, sie wird von allen daran Beteiligten individuell verschieden entschlüsselt respektive konstruiert. Vorausgegangene Situationen als Erfahrungswerte - nicht nur bei der Lehrperson sondern auch bei allen an der Situation Beteiligten (wie Schüler/-innen, Eltern, Kolleg/-innen, Mitarbeitenden von Fachstellen, Behördemitglieder etc.) geben einen Referenzrahmen für die Situationswahrnehmung. Mit zunehmender Erfahrung und Kompetenzerweiterung lernen Lehrpersonen mit den Widersprüchlichkeiten umzugehen, wodurch die Unsicherheiten im Lehrer/-innen-Handeln reduziert werden, sich aber nicht beseitigen lassen. Es entsteht ein sehr fragiles Zusammenwirken von Aktionen und deren Entschlüsselung wie auch deren Reaktionen, vor dem Hintergrund der individuellen Persönlichkeiten und deren individuellen Erfahrungen.

Die Unsicherheit im pädagogischen Handeln kann nur dann als zu bewältigende Herausforderung und nicht als Störung begriffen werden, wenn der Lehrperson klar ist, dass es für die Handlungen, Fragen und Probleme im Schulalltag keine allgemeingültigen Rezepte gibt. Zwischen propositionalem, explizitem Wissen und professionellem, durch implizites Wissen gesteuerten Können muss es notwendigerweise Unterschiede geben (Oelkers, 2004; Henecka & Lipowsky, 2002; Neuweg, 2004³ und 2000; Rudow, 1994; Bromme, 1992).

Die Unsicherheit zwischen Handlung und Wirkung kann als Spannung bezeichnet werden, die Ungewissheit kann jede Situation als einmalig erkennen lassen und die Motivation zur Bewältigung erhöhen. Während ein gewisses Mass an Sicherheit notwendig ist, um handlungsfähig zu bleiben, macht zu wenig Sicherheit handlungsunfähig; zuviel Sicherheit kann zu Routinehandlungen führen, die an den Bedürfnissen der Adressaten vorbeigehen, und bei der handelnden Person zu Langeweile und Stagnation führen. Ohne die als Spannung wirkende Unsicherheit ist die Bewältigung der im Moment sich zeigenden, einmaligen Herausforderung nicht möglich.

Zufriedenheit und Anforderungen im Netz von Erwartungen

Lehrpersonen stehen im Netz verschiedenster sozialer Beziehungen und Erwartungen. Im professionsbezogenen Bereich bestehen diese einerseits aus den Beziehungen zu und zwischen den Schüler/-innen, deren Eltern und den dahinter stehenden Lebenswelten, der Klasse als Ganzes und der Elternschaft als Ganzes. Andererseits bestehen auch Beziehungen zum Kollegium und den Kolleg/-innen, den Vorgesetzten und Vertretern der Institution Schule (Ulich, K. 1996; Bronfenbrenner, 1981). Als

Privatperson ist die Lehrperson in weitere soziale Beziehungen eingebunden, die sich in den Erwartungen von den berufsbezogenen Beziehungen unterscheiden. Die Beziehungen werden in unterschiedlichen Rollen gelebt und müssen zu *einer* Identität zusammenfinden. Die Lehrperson muss Beziehungen auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Qualitäten pflegen und den Erwartungen entsprechen (Kramis-Aebischer, 1995). Als *öffentliche Person* und als Vertreterin einer Berufsgruppe muss sie auf der Systemebene innerhalb der berufsstrukturellen Merkmale (gewisse Autonomie in Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung, Status) den Rollenanforderungen gerecht werden. Auf der *Organisationsebene* muss sich die Lehrperson mit der Schulorganisation und der Schulkultur, wie auch der Klasse und der Klassenkultur, inkl. Eltern auseinandersetzen und sich als Teil davon einbringen. Auf der *individuellen Ebene* muss sie vor dem Hintergrund ihrer Verhaltensmuster, wie auch der kognitiven, emotionalen und sozialen Ressourcen berufliches und privates Leben miteinander in Einklang bringen.

Anforderungen des Lehrberufs an die einzelne Lehrperson haben verschiedene Wirkungen und zeigen sich in individuell verschiedenen Bewältigungen. Daraus resultieren auch individuelle Arten von Zufriedenheit und Wohlbefinden (Grob, 1996). Diese Zufriedenheit kann sich auf die Arbeitszeit begrenzen oder auf die gesamte Lebenszeit beziehen. Objektive, im Sinne von allgemein wirkenden Anforderungen oder Belastungen, und subjektive Beanspruchungen, können sich deutlich unterscheiden, dennoch sind sie nicht unabhängig voneinander (Combe & Buchen, 1996). Für die Wahrnehmung von Zufriedenheit und Wohlbefinden ist somit die subjektive Einschätzung von Kompetenzen und von Belastungsmomenten entscheidend (Rudow, 1994). Dasselbe gilt allgemein für die Wahrnehmung von Erfolg und von Freude (Buchwald & Hobfoll, 2004).

Zufriedenheit steht in Abhängigkeit der Handlungsziele und den damit verbundenen subjektiven (Rudow, 1994) wie auch von aussen geforderten Ansprüchen. Die Lehrperson muss ihre Arbeit mehr als an einem normativen Referenzsystem unterordnen (Blömeke, 2002). Das Ausbalancieren von Ansprüchen als Ziele (Heckhausen und Schulz, 1995; Lang & Heckhausen, 2005), Beanspruchungen in der Bewältigung (Lazarus & Launier, 19981) wie auch im Erleben von Freude und Zufriedenheit (Hobfoll & Buchwald, 2004) stellen individuell zu gestaltende Aufgaben dar, die allgemein im Lehrberuf gemeistert werden müssen. Sie ermöglichen die Erfahrung von primärer Kontrolle und die Stabilisierung bzw. Erhöhung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit (Lang & Heckhausen, 2005; Heckhausen & Schulz, 1995; Jerusalem, 2005, 1990; Schwarzer, 2000,4).

Zusammenfassung

Studien zeigen, dass Zufriedenheit und Wohlbefinden trotz – oder Dank – der wie folgt zusammengefassten Beanspruchungen entstehen (Bieri, 2006; Gehrman, 2007).

- Der Lehrberuf ist von hoher Komplexität und von Antinomien im Handeln gekennzeichnet.
- Im relativ offenen Berufsauftrag besteht Interpretationsspielraum, der genutzt und ausgefüllt werden muss. Unklare Qualitätsansprüche erschweren die Einschätzung der Anforderungen und die Massstäbe der Bewältigung.
- Die zu bewältigenden Anforderungen sind auf mehreren Ebenen des Gesamtsystems zu lokalisieren und werden von Interaktionen und Beziehungen innerhalb und zwischen diesen Ebenen mitgestaltet.
- Die Wirkung einer Handlung wird nicht nur durch die Handlung selbst bestimmt, sondern hängt von allen am System beteiligten Einflussgrößen ab.
- Die als Belastung wirkenden Anforderungen lösen interindividuell unterschiedliche Beanspruchung aus (vgl. auch Kap. 1.3). Trotz und Dank Beanspruchung entsteht Zufriedenheit.

Lehrpersonen im Berufseinstieg müssen in einem komplexen Beruf, mit offenem Berufsauftrag und unklaren Qualitätsansprüchen neue, nicht erprobte Anforderungen bewältigen, und sich gleichzeitig einen Referenzrahmen erarbeiten. Wie sich Anforderungen für Berufseinsteigende zeigen, wird Thema der nachfolgend präsentierten Studie sein.

1.1.3 Rückblick auf bisherige Forschungen zum Berufseinstieg

1.1.3.1 Sozialisationsorientierte Studien der 70er Jahre - Phänomen «Praxis-schock»

In den folgenden sozialisationsorientierten Studien werden Veränderungen festgestellt, deren Ursachen dem Sozialisationseffekt zugeschrieben werden. Der Berufseinstieg als Phase des Neustarts in einem neuen sozialen Umfeld bewirkt Veränderungen. Studien von Müller-Fohrbrodt et al. (1978) und Dann et al. (1978) fokussieren den Einstellungswandel, der aus Sozialisationseffekten der Ausbildung resultiert. Brouwer und ten Brinke (1995a, b) sehen diesen durch die Wirkung des ersten Lehrer/-innenteams verursacht.

Sozialisation durch die Ausbildung

Studien zur Berufseinstiegsphase im deutschsprachigen Raum in den 70er-Jahren befassen sich mit der Frage nach einem Einstellungswandel von Lehrpersonen bei Berufseinstieg (Koch, 1972 nach Hericks, 2006; Müller-Fohrbrodt et al., 1978; Dann et al., 1978; Tanner 1993). Mit dem Einstieg in die Berufstätigkeit werden die in der Ausbildung erworbenen liberaleren Einstellungen von den konservativeren, die bereits vor der Ausbildung bestanden hatten, wiederum abgelöst. Diese konservative Einstellungswende im Berufseinstieg wird auf den «Praxischock» zurückgeführt. Diese Studie wird in vielen Arbeiten zum Thema Berufseinstieg im deutschsprachigen Raum als eine der ersten Arbeiten zum Berufseinstieg von Lehrpersonen zitiert.

Bei Lehramtsstudierenden der 70er Jahre wurden vor Beginn des Studiums mittels Fragebogen pädagogisch »konservative« Erziehungseinstellungen festgestellt, die sich im Laufe des Studiums zugunsten pädagogisch liberaleren wandelten, die sich dann nach den ersten Kontakten mit der Berufspraxis wieder in pädagogisch konservative Einstellungen zurückentwickelten. Wird dies auf der Zeitachse und zwischen den Polen konservativ (oben) und liberal (unten) dargestellt, so ergibt sich das Bild einer Wanne. Dieses Phänomen der Konstanzer Forschungsgruppe hat sich unter dem Begriff der ‚Konstanzer Wanne‘ verbreitet, wird oft aber auf die zweite Wende verkürzt und damit verändert dargestellt. Nachuntersuchungen (Dann et al., 1981) und Folgeuntersuchungen (Tanner, 1993) haben gezeigt, dass diese Einstellungsrevision anhält und sich in einem Anpassungsprozess stabilisiert. Tanner (1993) erfasste in einer Längsschnittuntersuchung von 1975 - 1978 die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrpersonen. Auch er beobachtet eine rasche Abkehr von den in der Ausbildung erworbenen Einstellungsmustern zu Unterrichts- und Erziehungsfunktionen. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen sinke, ebenso die Bereitschaft zur Reflexion des Arbeitsfeldes und zu ausserunterrichtlichem Engagement.

Hänsel (1985) legte in ihrer Reinterpretation der Konstanzer Studie eine deutlich positivere Bewertung der Resultate dar; aus ihrer Sicht deuten diese auf einen fruchtbaren Lernprozess hin, in welchem die im Studium erworbenen illusionäreren Vorstellungen aufgegeben und durch realitätsgerechtere ersetzt werden. Einstellung und Einstellungswandel wird als handlungsleitende subjektive Theorie verstanden, mittels welcher die pädagogischen Handlungen kontrolliert werden. Was einem richtig und wichtig erscheint, soll erreicht werden. Wird etwas als nicht erreichbar erlebt, so werden die Ziele oder eben die dahinter liegenden Einstellungen verändert. Die als nicht umsetzbar erlebten liberaleren Führungsstrategien werden überdacht und aus der aktuellen Sicht und nach dem aktuellen Stand der Erkenntnisse nach Machbarkeit und Erreichbarkeit neu formuliert. Pädagogische Praxis stelle keine Anwendung der pädagogischen Theorie dar, sondern fordere ein Umsetzen und Verändern. Je deutlicher die Lehrperson z.B. der Aussage «Ganz ohne Zwang wird auch der beste Lehrer nichts erreichen» und ähnlichen Äusserungen zustimme, desto eher werde seine Einstellung als konservativ bezeichnet. Das Ansteigen der Werte im Bereich ‚Druckorientierung‘ weise dann eher auf die Abkehr von der im Studium gelernten liberalen Illusion einer zwangsfreien Lehrer-Schüler-Beziehung hin (Hänsel, 1985, S.636f). Die Definition von ‚konservativ‘ und ‚liberal‘, wie auch der Referenzrahmen von ‚realistisch‘ bestimmt die Interpretation der erfassten Entwicklung.

Die Diskussion belegt auch, dass im Gefolge der 60er-70er Jahre der pädagogische Kontext stark mit dem Referenzrahmen des Konservativismus konnotiert und kaum von der Begrifflichkeit einer ‚Ent-

wicklung von Professionalität' geprägt war, welche Studium und Berufseinstieg als Teil eines kontinuierlichen Ausbalancierungs- und Selbstvergewisserungsprozesses konzeptualisieren. Vor dem Hintergrund dieses Zeitkontextes erscheint das Phänomen des Praxisschocks oft darauf verkürzt, dass Lehrpersonen bei Berufseintritt als Folge der Überforderung konservativere Einstellungen im pädagogischen Handeln zeigen, als während der Ausbildung. Unerwähnt bleibt dabei, dass die während der Ausbildung gewonnene liberalere Haltung die vorher konservative Einstellung abgelöst hat. Das Phänomen dieser Liberalisierung der Einstellung kann durch den Sozialisationseffekt der durch den Zeitgeist der Nach-68er Jahre getragenen liberaleren Einstellungen erklärt werden (Keller, 1998). Da ihre Umsetzung zu wenig routiniert und im Alltagshandeln verankert war, konnte die offene, sozialpädagogisch ausgerichtete Einstellung im Berufseinstieg nicht beibehalten werden. Bei Handlungen unter Druck (Wahl, 1991) setzen sich die ursprünglichen und länger eingespielten subjektiven Theorien und Überzeugungen durch. Die «Konstanzer Wanne» bestärkt die Tatsache, dass die Ausbildung wohl Modell und Anlass für Entwicklung sein kann, dass diese Entwicklung aber nicht auf die Berufsausübung übertragen werden kann, wenn der Transfer in die Alltagshandlung während der Ausbildung nicht genügend ermöglicht wird.

Sozialisation durch den Arbeitsort

In der Studie von Brouwer und ten Brinke (1995a, b), zwanzig Jahre nach den Studien von Dann et al. (1978) und Dann et al. (1981), zeigt sich ebenfalls, dass Lehrerinnen und Lehrer die in der Ausbildung erworbenen innovativen Einstellungen wieder aufgegeben hatten. In dieser Längsschnittstudie, die zur Erhebung der Wirkungen eines neuen Lehrerbildungsprogramms in den Niederlanden durchgeführt wurde, wird diese Wende dem Sozialisationseffekt konservativer Teams zugeschrieben. Die neu in die Schule eintretende Lehrperson sehe sich gezwungen, gemäss der dort üblichen Handlungsroutine und gegen ihre eigene Einstellung zu handeln (Brouwer und ten Brinke, 1995a, 1995b). So wird ein Führungsstil übernommen, der den erworbenen Werten nicht entspricht (Blömeke et al., 2004). Es kann daher nicht von Einstellungswandel gesprochen werden, da der Sozialisationseffekt im Vordergrund steht.

Durch die Adaption des Ausbildungswissens an aktuelle Gegebenheiten und an die Schulkultur des Arbeitsortes findet offensichtlich eine Verschiebung der Werte statt. Was in der Ausbildung noch vom «sicheren Horst aus» betrachtet werden konnte, erscheint während der Phase des «Überlebens und Entdeckens» in einem neuen Licht. Handeln unter Druck führt zu Verhalten, in welchem immer wieder Bilder handlungsleitend werden, die in früheren Lebenssituationen wurzeln. Dies führt zu Handlungsmustern, die sich von den Handlungen in einem Schonraum unterscheiden.

Mit Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird seit Jahren an einer besseren Verzahnung von Ausbildung und Berufseinstieg zur Erhöhung der Handlungskompetenz gearbeitet (Cloetta & Hedinger, 1981), ebenso wird der subjektive Bildungsgang der einzelnen Lehrperson (Meyer & Reinartz 1998) deutlicher ins Zentrum gerückt. Durch verstärktes Reflektieren und Vernetzen der eigenen Handlungen mit dem Wissenszuwachs und den sich weiter entwickelnden Einstellungen während der Ausbildung soll die Nachhaltigkeit verstärkt werden (Kösel, 1993; Niggli, 2005; von Felten, 2005). Trotz Reformen und Optimierungen lassen sich objektive und subjektive Bildungsgänge nie in Deckungsgleichheit bringen, da Wissensvermittlung und Wissensaneignung verschiedenen Prozessen unterworfen sind (Neuweg, 2004³; Hericks, 2006; Meyer & Reinartz, 1998). Das Eintauchen in das Berufsfeld in der neuen Rolle als Berufsperson wird immer Konfrontation mit Nichtvorhersehbarem bewirken. Der Praxisschock als Irritation über die vorgefundene Praxis wird vom Erstaunen über die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen abgelöst.

1.1.3.2 Problemfelder und Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg

In den folgenden ausgewählten Studien wird der Fokus auf die im Berufseinstieg eintretenden Anfangsschwierigkeiten gelenkt. Nicht die Handlung und die dahinter liegende Einstellung der individuellen Lehrperson stehen im Zentrum, sondern berufseinstiegspezifische Aspekte und Merkmale der

Berufsausübung. Eine der ersten Studien in der Schweiz (Cloetta & Hedinger, 1981) erfragt bei Berufseinsteigenden der Primarstufe berufliche Probleme der Anfangszeit. Die Ergebnisse dienen Überlegungen zur Neugestaltung der Berner Lehrer/-innenbildung. Die Zielsetzung unterscheidet sich somit von denjenigen, welche die Erforschung der Berufseinstiegsphase fokussieren. Die Metaanalyse von Veenman (1984) beschreibt die aus einem Vergleich von 62 Studien entstammenden Problemfelder des Berufseinstiegs, die Studien von Hirsch (1990) und Terhart et al. (1994) identifizieren Anfangsschwierigkeiten aus der Retrospektive erfahrener Lehrpersonen, entweder inhaltsanalytisch aus Schilderungen herausgearbeitet, oder mittels Fragebogen erhoben werden. In der Studie von Henecka & Lipowsky (2002) wird eine Liste von Anfangsschwierigkeiten aus der Perspektive der Berufseinsteigenden zusammengestellt und in der Studie von Zingg & Grob (2002) stehen eingeschätzte Sorgen und Schwierigkeiten im Zentrum. Aus der Studie von Albisser et al. (2006) resultiert eine Rangfolge von Belastungen und in derjenigen von Martinuzzi (2007) wird nach Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Anforderungen und nach Fortbildungsbedürfnissen gefragt.

Ein direkter Vergleich der im Folgenden dargestellten Studien ist nicht sinnvoll, da sie einerseits im Erhebungszeitpunkt innerhalb der Berufsbiografie⁶ differieren. Andererseits unterscheiden sich die Fragestellungen. Schwierigkeiten können nicht direkt mit Problemen⁷ und Sorgen gleichgestellt werden. Teilweise wird nicht deutlich, ob es sich um das Ausmass der Schwierigkeit, um die Belastung oder Beanspruchung handelt oder um die damit verbundene emotionale oder bewältigungsbezogene Beanspruchung. Offen bleiben der motivationale Hintergrund und der Aspekt, ob es sich um berufsphasenspezifische oder berufsspezifische Phänomene handelt und was die einzelne Lehrperson zum Entstehen und Bewältigen des Problemfeldes beiträgt. In den verschiedenen Zugängen der Befragungen zeigt sich, dass versucht wird, mittels Problemfelder, Schwierigkeiten, Sorgen und Belastungswahrnehmungen die zu bewältigenden Anforderungen im Berufseinstieg zu umschreiben. Der aktive Teil der Bewältigung wird dabei nicht erfasst.

Problemfelder im Berufseinstieg: Metaanalyse von Veenman (1984)

In der häufig zitierten Studie von Veenman (1984) wird eine Liste von Anfangsschwierigkeiten zusammengestellt, die aus 83 zumeist fragebogenbasierten⁸ empirischen Studien aus Westeuropa, Kanada, Australien und den USA ab 1960 zu Problemen des Berufsbeginns von Lehrer/-innen der Primarstufe herausgearbeitet wurden. Allen Studien gemeinsam ist, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg und nicht in einer späteren Berufsphase befragt wurden. Die Liste umfasst 24 Bereiche⁹, die ersten zwölf werden in Tabelle 1.1. in folgender Rangreihe dargestellt.¹⁰

An erster Stelle und von fast allen Studien genannt steht das Problem mit der *Disziplin im Klassenzimmer*. Diese alltägliche und in jedem Moment geforderte Führungsaufgabe zeigt sich als am häufigsten genanntes Problem. Die *Bereitschaft der Schüler/-innen* zur Mitarbeit zu bringen und die *individuelle Passung des Unterrichts* an die einzelnen Schüler/-innen zu erreichen werden von etwa der Hälfte der Studien als Problemfelder genannt. *Beurteilungsanforderungen* und die *Beziehung zu den Eltern* folgen. Die Rangfolge spiegelt die auf den Moment bezogene Dringlichkeit und nennt die Anforderungen, die im direkten Kontakt mit den Schüler/-innen stehen und das Kerngeschäft der Lehrperson betreffen.

Anforderung an Vermittlung und Führung stehen im Vordergrund. Das Kerngeschäft im engsten Sinne wird genannt. Eine umfassende Sicht auf den Berufsauftrag und auf die individuellen Aspekte der Rollenfindung und Anforderungsbewältigung wird nicht abgebildet. Da mittels Fragebogen nur das erfasst werden kann, was den Autor/-innen des Fragebogens bewusst war, besteht die Option, dass ein

⁶ In einigen Studien werden Berufseinsteigende befragt, in anderen werden erfahrene Lehrpersonen retrospektiv zum Berufseinstieg befragt.

⁷ Teilweise auch unklar in der Übersetzung von ‚problem‘ mit ‚Problem‘, wahrscheinlich handelt es sich eher um Anforderungen.

⁸ 70 Studien von 83 sind fragebogenbasiert.

⁹ Maximum sind 77 Nennungen, Minimum 8 Nennungen.

¹⁰ Übersetzt durch M.Keller-Schneider

Teil der zu bewältigenden Anforderungen darin nicht enthalten sind. Ob diese Bereiche keine Problemfelder darstellen, oder ob keine Fragen dazu dargeboten wurden, ist unklar. Veenmann (1984, S.159) betont, dass sich diese Probleme bei berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigen, aber ebenso Schwierigkeiten erfahrener Lehrpersonen sein können. Diese werden in den von ihm bearbeiteten Studien nicht erfasst.

Tab. 1.1 Rangfolge der Problemfelder im Berufseinsteig nach Veenman (1984).

Most Frequently Perceived Problems of Beginning Teachers - Problemfelder		Anz. Studien
1.	Disziplin im Klassenzimmer	77
2.	Motivierung der Schüler/-innen	48
3.	Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler/-innen	43
4.	Einschätzen und Bewerten der Schülerarbeiten	31
5.	Beziehungen zu den Eltern	31
6.	Arbeitsorganisation im Unterricht	27
7.	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln	27
8.	Umgang mit den Problemen einzelner Schüler/-innen	26
9.	Grosse Unterrichtsbelastung, daraus resultierende mangelnde Vorbereitungszeit	25
10.	Beziehungen zu den Kolleg/-innen	24
11.	Planung von Lektionen und Schultagen	22
12.	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden	20

Veenman (1984, S. 167) folgert, dass den Lehrer/-innenausbildungen keine Schuld für das Ausmass der Anforderungsbewältigungen zugeschrieben werden kann – obwohl die meisten der von ihm analysierten Studien zu diesem Schluss kommen. Die Lehrer/-innenausbildung kann die zukünftigen problematischen Situationen nicht antizipieren und deren Bewältigung nicht vorwegnehmen. Die Problemfelder sind strukturell bedingt und entstehen, weil eine Lehrperson vom ersten Tag an dieselbe Verantwortung trägt, wie eine erfahrene Lehrperson nach 40 Jahren Berufstätigkeit. Obwohl man wisse, dass Berufseinsteigende Probleme bewältigen müssen, so wisse man sehr wenig über personenspezifische und situationsspezifische Aspekte dieser Probleme. Über kognitive und affektive Prozesse, welche die Transition in den Lehrberuf begleiten, ist wenig bekannt.

Diese Lücke wurde in den vergangenen Jahren meines Wissens nicht geschlossen – die hier vorgelegte Studie soll dazu einen Beitrag liefern.

Liste der Anfangsschwierigkeiten: Studie von Hirsch et al. (1990)

In der Studie von Hirsch et al. (1990, S.116) mit 120 Oberstufenlehrpersonen im Kanton Zürich wird folgende Liste von Anfangsschwierigkeiten erstellt (vgl. Tab. 1.2), die mittels qualitativer Inhaltsanalyse aus Interviews gewonnenen wurde. Die Prozentzahlen sagen aus, wie gross der Anteil der in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen ist, der das jeweilige Themenfeld nennt (100% = Anzahl VP).

In der Liste von Hirsch sind bedeutend mehr Anforderungen genannt als in allen bisherigen Studien, welche die Anforderungen an die eigene Person erfassen. Anfangsschwierigkeiten kreisen um den Umgang mit den eigenen Ressourcen wie auch um die Frage, die Arbeit gut zu machen, sowohl aus der eigenen als auch aus der Perspektive anderer.

Diese Anfangsschwierigkeiten beschreiben nicht nur Themen, sondern teilweise auch Emotionen, die auf deren Erleben folgen. Anforderungsbewältigung und Unsicherheit stehen im Vordergrund.

Tab. 1.2 Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg der Studie von Hirsch et al. (1990).

Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg		
Rang	Anzahl der Personen in Prozenten	
1.	Sich laufend weitertasten	64%
2.	Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können	60%
3.	Zweifel, Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben	51%
4.	Die Beurteilung von Schulpflegern und Eltern fürchten	49%
5.	Durch die Schüler verunsichert sein	45%
6.	Inkonsequent sein, einmal streng ein andermal tolerant	43%
7.	Körperlich erschöpft sein	42%
8.	Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben	36%
9.	Schwierigkeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen	35%
10.	Die Beurteilung erfahrener Kollegen fürchten	29%
11.	Sich seiner Aufgabe nicht gewachsen fühlen	27%
12.	Entmutigt sein	25%
13.	Eher mit sich selber beschäftigt sein als mit dem Unterrichten	16%

Liste der Anfangsschwierigkeiten: Studie von Terhart et al. (1994)

Der Frage nach Anfangsschwierigkeiten sind auch Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt (1994) in einer quantitativen, fragebogenbasierten Querschnittstudie nachgegangen. Darin schätzen über 500 Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe aus drei Alterskohorten vorgegebene, z.T. der Studie von Veenman entnommene Problemfelder aus der Retrospektive ein. Aufgrund der Auswertung der zwölf vorgegebenen Items, eingeleitet mit der Frage «Mit welchen Schwierigkeiten hatten Sie am Anfang zu kämpfen?», entstand die folgende in Tabelle 1.3. dargestellte Rangreihe *belastender beruflicher Anforderungen*:

Tab. 1.3 Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg aus der Rückschau von Lehrpersonen, Studie von Terhart et al. 1994.

Rang	Anfangsschwierigkeit aus der Rückschau erfahrener Lehrpersonen ¹¹	M ¹²
1.	Der Zwang zur Schülerbeurteilung hat mich stark belastet.	3.1
2.	Die materielle Ausstattung der Schule Klassenräume war unzureichend.	3.2
3.	Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet.	3.3
4.	Es war schwer für mich der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht gerecht zu werden.	3.5
5.	Ich hatte nicht erwartet, dass die Schüler/-innen so wenig Interesse am Unterricht haben.	3.5
5.	Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht.	3.5
5.	Fachfremder Unterrichtseinsatz hat mich stark belastet.	3.5
6.	Der Druck durch Vorgesetzten war stark belastend.	3.9
7.	Mein Fachwissen reichte nicht.	4.1
7.	Die Eltern und ihre Anforderungen haben mich stark belastet.	4.1
8.	Die Beziehung zu den Kolleg/-innen gestalteten sich schwierig.	4.2
9.	Mich hat stark belastet, dass die Schüler/-innen mit ihren persönlichen Problemen an mich herantreten sind.	4.4

¹¹ *Anmerkung:* Die Einschätzung erfolgte mit einer fünfteiligen Ratingskala zwischen 1 «traf völlig zu» bis 5 «traf überhaupt nicht zu».

Die Mittelwerte unterscheiden sich wenig und steigen kontinuierlich an. Sie liegen zwischen «teils/teils» und «trifft überhaupt nicht zu». Diese Lehrpersonen erachten *im Nachhinein* die Anfangsschwierigkeiten als wenig gravierend. Terhart kommentiert die Befunde damit, dass die befragten erfahrenen Lehrpersonen dieser Studie aus der Rückschau die Berufseinstiegsprobleme als weniger gravierend gewichteten, als die Lehrpersonen im Berufseinstieg anderer Studien (Terhart et al., 1994).

Die Belastung durch die Anforderung der *Schüler/-innenbeurteilung* wird als stärkste Schwierigkeit der Anfangszeit bezeichnet, gefolgt vom Urteil, dass die *Schule unzureichend eingerichtet* war und von der *Belastung durch organisatorische Aufgaben*. Anschliessend folgt die Gruppe der Schwierigkeiten, die um die einzelnen Schüler/-innen kreisen, ihre Unterschiedlichkeit, das geringe Interesse und die Disziplinprobleme. In anderen Studien, in denen die Berufseinsteigenden befragt werden (Veenman, 1984, Dick, 1996²), erscheinen die den Schulalltag direkt betreffenden Anforderungen auf den ersten Rängen. Die institutionsbezogene Schwierigkeit der ungenügenden Ausstattung der Räume steht in dieser Studie auf höherem Rangplatz, wodurch sie sich von der Studie von Veenman (1984) unterscheidet. Ob diese Einschätzung die damalige Wahrnehmung deckt, oder von der aktuellen Lage geprägt wird, bleibt dabei offen.

Als Anfangsschwierigkeiten werden die zu bewältigenden Anforderungen und die wahrgenommene Belastung, wie auch die Einschätzungen der Existenz einzelner unveränderbarer Belastungen genannt. Um genauere Resultate zum motivationalen Hintergrund der Anforderungsbewältigung erhalten zu können (Baumert & Kunter, 2006), die eindeutigeren Spezifika des Berufseinstiegs zeigen, sollte klarer zwischen Anforderungen, Beanspruchungen und der Belastung durch nicht veränderbare Tatsachen als Ausgangspunkte für primäre und sekundäre Kontrolle (Heckhausen et al., 1995) unterschieden werden. Die Studie von Terhart et al. (1994) widmet sich der Berufsbiografie als Ganzes, sie stellt nicht den Berufseinstieg ins Zentrum. Allenfalls ist es problematisch, Teilresultate herauszulösen und zu interpretieren.

Da die Lehrpersonen die Anfangssituation aus der Rückschau beurteilten, ist diese Rangreihe nicht mit denjenigen vergleichbar, die von Lehrpersonen im Berufseinstieg erstellt wurden. Die Aussagen beziehen sich auf die Vorstellung, die erfahrene Lehrpersonen von ihrem Berufsanfang haben. Diese Einschätzungen prägen ihr Bild vom Berufsanfang und können ihren Umgang mit aktuellen Berufsanfänger/-innen beeinflussen. Die Anfangsschwierigkeiten der Lehrpersonen, die aus dem Beruf ausgestiegen sind, sind nicht vertreten.

Anfangsschwierigkeiten: Studie von Henecka & Lipowsky (2002)

Den Anfangsschwierigkeiten von neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen widmen sich auch Henecka & Lipowsky (2002) und Lipowsky (2003) als Teilaspekt ihrer Untersuchungen. Sie befragten gegen 3000 Studienabgänger/-innen der Abschlussjahre 95-97 und beleuchten den Weg von der Hochschule in den Beruf, sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Nicht-Lehrpersonen. 831 Lehrpersonen wurden nach Berufseintritt mittels Fragebogen zu ihren Anfangsschwierigkeiten befragt.

Die Studie erfasst die Einschätzung der eigenen Kompetenzen und die Effektivität der einzelnen Ausbildungsphasen und fokussiert somit nicht direkt das Handeln. Der Vorwurf wurde geäussert, die Hochschule bereite zu wenig auf die tatsächlichen Aufgaben im Lehrberuf vor. Die offen gestellte Frage zu Anfangsschwierigkeiten lautet «Mit welchen Anfangsschwierigkeiten hatten Sie nach Einstellung in den Schuldienst zu kämpfen?» In dieser Formulierung bleibt offen, wie sich eine Anfangsschwierigkeit zeigt.

Die von 209 Personen beantwortete offen gestellte Frage ergab nach inhaltsanalytischer Auswertung 638 Antworten. In Tabelle 1.4 werden die Nennungen in Prozentanteilen der Gesamtmenge von Antworten dargestellt (100% = Anzahl Nennungen).

Zeitmangel und Zeitnot stehen an erster Stelle. An zweiter Stelle folgen Probleme auf *Teamebene*, im Kollegium oder mit der Schulleitung. Viele der Befragten beklagen sich über mangelnde Unterstützung seitens der Kolleg/-innen sowie der Schulleitung, über erhöhte Ansprüche und divergierende Ansichten bezüglich Unterricht und Erziehung, über eine innovationshemmende Stimmung, in Einzel-

fällen auch über Anfeindung und Mobbing (Henecka & Lipowsky, 2002, S.260). Das Problemfeld *Klassenführung* folgt an dritter Stelle und zeigt sich stärker bei den Lehrpersonen, die mit der Klassenlehrerfunktion betraut sind. Ob sich in der Auswertung der Teilstichprobe der Klassenlehrpersonen die Rangplätze ändern, ist unklar. Probleme mit Fächern, für die sie nicht ausgebildet wurden, hängen weniger mit berufseinstiegsspezifischen Aspekten zusammen, als mit der Ausbildungskonzeption und Anstellungsbedingungen. Sie tragen aber zur Steigerung der Belastung und allenfalls auch zu Überforderungsgefühlen bei. An fünfter Stelle folgen *Disziplinschwierigkeiten*. Die Entkoppelung von Klassenführung und Disziplinproblemen ermöglicht, zwischen aktiver Führungsaufgabe und reaktiver Bekämpfung von Schwierigkeiten zu unterscheiden. Bezüglich *Elternarbeit* werden vor allem Unsicherheiten im Umgang mit Eltern genannt. Ungefähr 8% aller Nennungen entfallen auf Unsicherheiten hinsichtlich einer angemessenen *Beurteilung von Schüler/-innen*. Angesprochen werden dabei Probleme der differenzierten Beurteilung und Diagnostik von Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Rund 4% aller Nennungen beziehen sich auf Schwierigkeiten, welche die Absolventen explizit in der *eigenen Person* bezogen auf die Rolle und die Anforderungsbewältigung begründet sehen. Sie berichten vor allem von Problemen, sich abgrenzen zu können und von überhöhten Ansprüchen an sich selbst. 10 Lehrerinnen und Lehrer (von 209) antworteten explizit, dass sie keine Anfangsschwierigkeiten haben (Henecka & Lipowsky, 2002).

Tab. 1.4 Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg gemäss der Studie von Henecka & Lipowsky (2002), Anzahl Nennungen in Prozenten.

Rang	Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg	
1.	Zeitmanagement und Zeitnot durch Unterrichtsvorbereitung	15,7 %
2.	Kollegen und Vorgesetzte	14 %
3.	Klassenführung	12,5 %
4.	fachfremder Unterricht (nicht dafür ausgebildet)	9,7 %
5.	Disziplin, Gewaltprobleme	9,2 %
6.	Elternarbeit	9,2 %
7.	Beurteilung, Diagnostik, Differenzierung	7,8 %
8.	Eigene Rolle und Ansprüche	3,6 %
	keine Anfangsschwierigkeiten	4,8 %

Das Besondere dieser Liste ist, dass keine Schwierigkeiten mit der Unterrichtsführung und der Vermittlung, wie auch mit der individuellen Passung des Unterrichts an die einzelnen Schüler/-innen genannt wurden. Fragebogenerhebungen mit vorgegebenen Schwierigkeiten lassen nur die Antworten zu, die bereits in der Konstruktion des Fragebogens mitgedacht werden. Offene Fragen ermöglichen eine Darlegung der Sichtweise der Betroffenen, die näher an der erlebten Situation liegen. Durch die unterschiedlichen Perspektiven von Personen unterschiedlicher Kompetenzentwicklungsphasen (Neuweg, 2004³) fokussieren sich Unterschiede zeigen. Betroffene und Experten können daher die Anforderungen der Berufseingangsphase unterschiedliche. Vermittlungsbezogene Anforderungen werden von den Berufseinsteigenden weniger als Schwierigkeiten wahrgenommen, allenfalls fühlen sie sich dafür genügend ausgebildet. Aufgrund der unklaren Qualitätsmerkmale genügt auch ein Unterricht, der nicht den Merkmalen von gutem Unterricht entsprechen muss, wenn der Unterricht in geordneten Bahnen verläuft. Vermittlungseffektivität und individuelle Passung zeigen sich erst im Laufe der Zeit. Die Dringlichkeit guten Unterricht zu bieten ist weniger vordergründig, als mit den eigenen Ressourcen, den Kolleg/-innen und der Klasse zurechtzukommen.

Sorgen und Schwierigkeiten im Berufseinstieg: Studie von Zingg & Grob (2002)

Aus der Befragung von 251 berufseinsteigenden Primarlehrpersonen in den Jahren 1997-2001 von Zingg & Grob (2002), in welcher knapp 40 vorgegebene «Sorgen und Schwierigkeiten» auf einer vierteiligen Ratingskala von «stimmt» bis «stimmt nicht» eingeschätzt wurden, gehen die in Tabelle 1.5. zusammengestellten zehn stärksten Belastungen in abnehmender Rangfolge hervor (Zingg & Grob, 2002):

Tab. 1.5 Schwierigkeiten und Sorgen im Berufseinstieg der Studie von Zingg & Grob (2002)

Rang	Sorgen und Schwierigkeiten im Berufseinstieg	Zustimmung in %
1.	Den individuelle Bedürfnissen der Schüler/-innen gerecht werden	87,5%
2.	Wie perfekt muss ich sein?	62,5%
3.	Körperlich erschöpft	62%
4.	Ideal und Wirklichkeit klaffen auseinander	58,8%
5.	Sich für einzelne Schüler/-innen verantwortlich fühlen	58,4%
6.	Professionelle Rückmeldungen fehlen	53,7%
7.	Zweifel bei Schülerbeurteilung	52,4%
8.	Zeitliche Überlastung	52,3%
9.	Angst vor Erwartungsdruck der Eltern	47,2%
10.	Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung	45,5%

Im Vordergrund stehen personbezogene Sorgen bzw. Schwierigkeiten. Anforderungen an die Qualität der eigenen Arbeit, sowohl als Selbstansprüche wie auch als internalisierte antizipierte Fremdansprüche dominieren die Sorgen. Dazu kommen Schwierigkeiten bezüglich des Umgangs mit den eigenen Ressourcen, wie auch Schwierigkeiten mit der Abgrenzung. Da nicht zwischen Sorgen und Schwierigkeiten unterschieden wird, bleibt auch da der motivationale Hintergrund ungeklärt. Erfragt wurden die Einschätzungen von «Sorgen und Schwierigkeiten», die Resultate werden als Einschätzungen von Belastungen dargestellt. ‚Ich Sorge mich um‘ zeigt einen andern Aktivitätsgrad als ‚Ich werde belastet von‘. Als Belastungen erfasst, bleibt offen, was aktiv bewältigt wird und was sich als Folge von Überwinden der Anfangszeit ergibt.

Ein Vergleich der Einschätzungen Ende Studium¹³ mit den Einschätzungen Ende des ersten Berufsjahrs zeigt, dass die Angst vor Fremdbeurteilung und die erwartete emotionale Erschöpfung, wie auch die Gefährdungsfaktoren für erfolgreichen Unterricht Ende des ersten Berufsjahres signifikant geringer sind. Vor Berufseintritt wurden diesbezüglich höhere Belastungen erwartet. Die im ersten Jahr erlebten Schwierigkeiten in der Klassenführung werden signifikant höher eingeschätzt als die erwarteten. Interessanterweise werden keine Sorgen zu Schul- und Teamkultur (ausser in der Beurteilung durch Vorgesetzte als internalisierte, antizipierte Fremdbeurteilung) hoch gewichtet.

Mit Sorgen und Schwierigkeiten wird der defizitäre Bereich erforscht, um die Wirkung auf Einstellungsveränderungen zu erfassen. Die Art der Wirkung dieser zu Belastungen zusammengefassten Sorgen und Schwierigkeiten, der Umgang damit und die Bewältigung bleiben offen.

Belastende Anforderungen im Berufseinstieg: Studie von Albisser et al. (2006)

In der sequentiellen Längsschnittstudie ‚Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL) äussern sich 816 Lehrpersonen der Primarstufe vom Studienabschluss bis zur Pensionierung zur Bewältigung des Berufsalltags. Sie beschreiben u.a. ihren Umgang mit Anforderungen und Ressourcen aktuell, wie auch im Rückblick. Für die befragten Lehrpersonen im Berufseinstieg ergeben sich die in Tabelle 1.6. aufgelisteten Belastungen¹⁴.

Als unbelastend bis sehr unbelastend (von 2.99 bis 2.21) werden fremdsprachige Schüler/-innen in der Klasse, der eigene Gesundheitszustand, Vorgaben durch Schulleitung und Lehrplan, Verteilung der Stunden im Stundenplan, Schulbesuche, Rückmeldungen von Vorgesetzten, die Beziehung zur Schulleitung und die Beziehung zu Kolleginnen wahrgenommen.

Im Vordergrund der Belastungen steht auch in dieser Erhebung als Kerngeschäft der Berufsaufgabe die individuelle Passung des täglichen Unterrichts an die Voraussetzungen der Schüler/-innen, wie

¹³ Eingeschätzt wurden die erwarteten Schwierigkeiten und Sorgen.

¹⁴ Datenauszug als direkte Mitteilung an die Autorin, in Ergänzung zur Veröffentlichung Albisser et al. (2006) und einer Publikation in Vorbereitung.

auch deren Verhalten und Motivation. Reformen und Neuerungen wie auch ausserunterrichtliche Verpflichtungen folgen nach. Unterricht wird als Kerngeschäft aufgefasst, die Passung an die Schüler/-innen muss erreicht werden und bedeutet Herausforderung. Die Verantwortung für die Schüler/-innen in Bezug auf ihre Zukunftsaussichten wirkt belastend, wie auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und das Bewältigen des Stoffumfangs.

Tab. 1.6 Rangreihe der Belastungen von Berufseinsteigenden der ARBEL-Studie (2006)¹⁵

Rang	Belastung	Mittelwert ¹⁶
1.	Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	4.34
2.	Reformen und Neuerungen im Schulsystem	4.13
3.	ausserunterrichtliche Verpflichtungen	3.94
4.	Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	3.88
5.	Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen	3.59
6.	Stoffumfang	3.59
7.	Zusammenarbeit mit Eltern	3.56
8.	Koordinierung von privaten und beruflichen Belastungen	3.43
9.	Schwerfälligkeit der Schulorganisation	3.41
10.	Klassengrösse	3.30
11.	Raumverhältnisse	3.19
12.	Stoffgebiet oder Fächer, die einem nicht liegen	3.16
13.	Ausstattung mit Unterrichtsmaterial	3.13
14.	Mitgestaltung von Leitbildarbeit und Schulentwicklung	3.10
15.	Stundenzahl	3.07
16.	Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	3.04

Anmerkung: Mittelwerte der 16 Belastungen, die von 112 Lehrpersonen im Berufseinstieg mittels sechsteiliger Ratingskala eingeschätzt und als belastend wahrgenommen werden (3=unbelastend, 4=belastend). Insgesamt wurden 24 Belastungen zur Einschätzung vorgelegt; weitere Belastungen konnten individuell angefügt werden.

Die Koordination von Privatem und Beruflichem als Aspekt der Bewältigung der Rollenvielfalt ist ein Spezifikum dieser Studie, ebenso die Ausrichtung auf den Gesundheitszustand, die Lehrpersonen im Berufseinstieg wenig belastet. Der Umgang mit den Belastungen und das Verhältnis zu Beanspruchungen bleiben auch in dieser Liste offen.

Einschätzung des Schwierigkeitsgrades und Bedürfnis nach Fortbildung: Studie von Martinuzzi (2007)

In der Querschnitterhebung von Martinuzzi wird nach dem Schwierigkeitsgrad einzelner Tätigkeiten im Sinne einer Einschätzung der subjektiven Kompetenz und nach Fortbildungsbedürfnissen gefragt. Die je 34 Items des Fragebogens wurden in Anlehnung an die Aufgabenbereiche von Cloetta & Hedinger (1981) und von Haenisch (1992) entwickelt und an die aktuelle Situation der Wiener Volksschullehrpersonen angepasst¹⁷. Von den 1246 befragten Lehrpersonen stehen 14% im Berufseinstieg¹⁸.

¹⁵ In der zitierten Studie liegen die Ergebnisse für alle Erfahrungsstufen als Durchschnitt vor („12“); für die hier zitierte Reihenfolge danke ich Stefan Albisser für die schriftliche Mitteilung.

¹⁶ Skala der Einschätzung: 6-stufig, von „total unbelastet“ bis „total belastet“. Die Mittelwerte bewegen sich über 2 = „sehr unbelastet“ bis gegen 5 = „sehr belastet“. Die Fragen wurden in Anlehnung an die Erhebung von Schaarschmidt der ersten Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005) formuliert.

¹⁷ Teamarbeiten, institutionsbezogene Arbeiten und Tätigkeiten, welche die eigene Person betreffen, sind im Fragebogen nicht enthalten.

¹⁸ Als Phase des Berufseinstiegs werden hier die ersten 5 Jahre der Berufstätigkeit bezeichnet; diese Definition weicht von andern Definitionen ab, in welchen das erste oder die ersten zwei bis drei Jahre als Berufseinstiegsphase bezeichnet werden.

Die 34 Items werden in sieben Bereiche gegliedert, deskriptive Ergebnisse werden auf Itemebene und auf Bereichsebene dargestellt, wobei die Faktorenstruktur der Anforderungswahrnehmung nicht überprüft wird.

Tab. 1.7 Aufgaben mit hoch eingeschätztem Schwierigkeitsgrad der Studie von Martinuzzi (2007).

Rang	Einschätzung des Schwierigkeitsgrades	Mittelwert	Bereich
1.	In der Leistungsbeurteilung auch qualitative Rückmeldungen geben, die der Weiterentwicklung des Kindes dienen.	4.77	Leistungsbeurteilung
2.	Mit Eltern Gespräche über das Verhalten ihres Kindes führen.	4.69	Elternarbeit
3.	Offenes Arbeiten ermöglichen, ohne dabei die Zielorientierung zu verlieren.	4.50	Durchführung des Unterrichts
4.	Eltern konstruktive Vorschläge zur Förderung ihres Kindes machen.	4.47	Elternarbeit
5.	Unterricht so planen, dass die Individualität des Kindes berücksichtigt wird.	4.35	Unterrichtsplanung
6.	Eltern von Massnahmen zum Wohle ihres Kindes überzeugen	4.32	Elternarbeit
7.	Eltern hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn ihres Kindes beraten.	4.31	Elternarbeit

Anmerkung: Die Einschätzungen erfolgen auf einer sechsteiligen Skala von 0% bis 100%; 6 entspricht der höchsten Schwierigkeitsbewertung. Die Einschätzungen streuen breit, die Standardabweichungen liegen bei allen in Tabelle 1.7 enthaltenen Aufgaben zwischen 1.38 und 1.63. Die Zuordnung zu den Bereichen erfolgt gemäss den Angaben zur Konstruktion des Fragebogens (Martinuzzi, 2007, S. 161-164).

In den als schwierig eingeschätzten Aufgaben zeigen sich die in Tabelle 1.7 dargestellten Mittelwerte (Ebene der Einzelitems), ergänzt durch den übergeordneten Bereich. Am schwierigsten werden die Aufgaben eingeschätzt, welche in Zusammenarbeit mit den Eltern geleistet werden. Die Elemente der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, die Adaption an das Leistungspotential und an das Verhalten der Schüler/-innen, zeigen ebenfalls hohe Schwierigkeitsgrade.

Werden die Schwierigkeiten auf der Ebene der sieben Tätigkeitsbereiche in eine Rangfolge gesetzt, so zeigt sich die in Tabelle 1.8 wiedergegebene Rangreihe.

Tab. 1.8 Mittelwerte der sieben Tätigkeitsbereiche nach Schwierigkeitsgrad (Martinuzzi, 2007)

Rang	Tätigkeitsbereiche nach Schwierigkeitsgrad	Mittelwert
1.	Elternarbeit	4.17
2.	Durchführung des Unterrichts	3.77
3.	Leistungsbeurteilung	3.75
4.	Umgang mit Problemschüler/-innen	3.65
5.	Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse	3.44
6.	Erziehungsziele und Erziehungsvorstellungen	3.30
7.	Disziplin der Schüler/-innen	3.23

Anmerkung: Einschätzung auf einer sechsteiligen Skala, 6 entspricht der höchsten Schwierigkeitsbewertung. Die Standardabweichungen liegen um 1. 3.5 entspricht dem Wert von ‚empfinde ich als zu 50% schwierig‘. Mit der Linie wird die Grenze zwischen ‚eher schwierig‘ und ‚eher nicht schwierig‘ angezeigt.

Die Tätigkeiten in Zusammenhang mit den Eltern werden deutlich als am schwierigsten eingeschätzt. Aufgaben zu Unterrichtsdurchführung, Leistungsbeurteilung und zum Umgang mit Problemschüler/-innen liegen im mittleren Bereich; Disziplin bereitet die geringste Schwierigkeit. Dieser Befund erstaunt und unterscheidet sich klar von denjenigen anderer Studien, in welchen Disziplinanforderungen

auf den obersten Rängen zu finden sind. Anforderungen, die mit der Schule, der Schulleitung und dem Team in Zusammenhang stehen, wie auch Anforderungen an die eigenen Person werden in dieser Erhebung¹⁹ nicht beleuchtet.

Berufseinsteigende und routinierte Lehrpersonen unterscheiden sich insgesamt nicht den erlebten Schwierigkeit; Schwankungen sind sichtbar. Die Einschätzung der Schwierigkeit nimmt im zweiten und dritten Jahr zu, sinkt anschliessend signifikant ab²⁰ und erreicht nach ca. 10 Jahren Berufstätigkeit wieder vergleichbare Werte. Das Fortbildungsbedürfnis der Lehrperson nimmt im zweiten Berufsjahr leicht zu, sinkt anschliessend wieder ab und steigt im 5. Jahr wieder leicht an.

Die breite Streuung der Mittelwerte (Mittelwerte der Items streuen um 1.5, diejenigen der Bereiche um 1) gibt Anlass zur Frage, ob die erlebten Schwierigkeitsgrade von der Berufsphase abhängen oder auch von anderen Faktoren bedingt werden. Die Befunde dieser Studie stützen die Hypothese, dass Personmerkmale die Wahrnehmung der Anforderungen in der Berufseingangsphase mitbestimmen.

Vergleichbarkeit der Studien und Schlussfolgerungen

Die in allen genannten Studien erwähnten Anfangsschwierigkeiten, Problemfelder, Sorgen und Belastungen kreisen um ähnliche Themen. In der Perspektive, unter welcher die Berufsphase beleuchtet wird, unterscheiden sich die Studien aber. Je nach Fragestellung wird ein anderer motivationaler Hintergrund beleuchtet. Ob zu bewältigende Anforderungen, sich zeigende Schwierigkeiten oder auszuhaltende Sorgen erfragt werden, hat einen Einfluss auf die Antworten.

Klassenführung und *Elternkontakte* wie auch die *individuelle Passung des Unterrichts* an die Interessen und Fähigkeiten der Schüler/-innen zu erreichen, steht in vielen Studien im Vordergrund. Anforderung an den Umgang mit den *eigenen Ressourcen* und der *Rollenfindung* werden sehr unterschiedlich erfasst, wahrscheinlich ist dies von der Fragestellung und dem sich darin widerspiegelnden Zeitgeist abhängig. Der Referenzrahmen der berufsbezogenen Anforderungen ist in den Studien unterschiedlich weit gefasst. Je nach Berufsauftrag und Berufsauffassung oder der Definition der Breite der Anforderungen²¹, kommen andere Problemfelder zum Tragen.

Wie weit die Unterschiede zwischen den Studien auch von den verschiedenen Schulstufen²², vom Schulsystem und von der Funktion der Lehrperson²³ oder auch von der Fragestellung mit offenen oder vorgegebenen Antwortmöglichkeiten abhängt, bleibt dabei offen. Einzelne Studien²⁴ fokussieren die gesamte Berufstätigkeit und betrachten die Anfangsschwierigkeiten aus der Rückschau, was bestimmt Einfluss auf die Einschätzung hat. Andere fokussieren die aktuelle Situationseinschätzung.

Da sich die Fragestellungen, Befragungszeitpunkte, Funktion und Stufe der befragten Lehrpersonen der verschiedenen Studien deutlich unterscheiden, ist ein direkter Vergleich wenig aussagekräftig.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den genannten Studien die Anfangsschwierigkeiten auf hoher Abstraktionsebene erfasst werden. In der Auswahl und Zusammenstellung der Fragestellungen kann auch ein Einfluss des Zeitgeistes vermutet werden, in welchem die Anforderung an die eigene Person und an die Kooperation im Team erst in geringem Masse als berufsbezogene Anforderungen aufgefasst wurden und sehr unterschiedlich erfragt werden. In der Erfassung von Schwierigkeiten ist der Blick auf Defizite gerichtet, das Bild der ‚noch nicht fertigen Lehrperson‘ schwingt mit. Werden Belastungen und Sorgen erfasst, so bleibt der Umgang als Belastungsreaktion und damit zusammen-

¹⁹ wie auch in der Erhebung von Cloetta & Hedinger (1981) der späten 70er Jahre, nach der die Items entwickelt wurden.

²⁰ Signifikanzprüfungen der Mittelwertsunterschiede mittels T-Test

²¹ von Anforderungen des Kernauftrages bis hin zu Anforderungen der Koordination von beruflichen und privaten Belastungen

²² Primar- und Sekundarschule, Gymnasium

²³ zuständig für ein Fach oder für mehrere Fächer, mit und ohne Funktion als Klassenlehrperson

²⁴ Terhart 1994 und Hirsch 1990

hängende Beanspruchungen offen. Nicht beachtet ist die Frage, ob die genannten Problemfelder von der Berufsphase oder von der Person und ihren Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, und ob diese Schwierigkeiten berufs- oder berufseinstiegsspezifisch sind.

Wird nach Anfangsschwierigkeiten gesucht, so wird davon ausgegangen, dass Defizite bestehen, die aufgeholt werden müssen. Für die Klärung der inhaltlichen Schwerpunkte in Weiterbildungsprogrammen bieten diese Resultate Impulse²⁵; die Frage nach der Charakteristik des Berufseinstiegs und den zu bewältigenden Anforderungen wird aber einseitig beleuchtet.

1.1.3.3 Berufseinstieg als Phase in berufsbiografisch orientierten Studien

Berufsbiografische Forschungsansätze betonen die subjektiven und persönlichen Komponenten der Bewältigung beruflicher Anforderungen und Aufgaben. Im Prozess der aktiven Auseinandersetzung bestimmen die Lehrpersonen den Grad ihrer Anpassung mit. Die Perspektive verändert sich, wenn der Prozess der beruflichen Sozialisation nicht als Anpassungsprozess an die Berufswirklichkeit aufgefasst wird, sondern als Entwicklung einer beruflichen Identität aus der Interaktion von situations- und personspezifischen Faktoren betrachtet wird (Terhart, 2001).

Als erste Studie wird das Stufenkonzept von Fuller & Brown (1975) vorgestellt, in welchen drei Phasen der Kompetenzentwicklung identifiziert werden. Berufseinstieg wird als eigene Phase mit phasentypischem Charakteristikum erkannt, in welcher die Lehrperson die Aufmerksamkeit auf sich selbst richtet, um die Anforderungen bewältigen zu können. Hirsch (1990) unterscheidet verschiedene Arten von Berufseinstieg, erkennt zwölf Muster von daran anschließenden Berufsverläufen und kommt zum Schluss, dass die Anfangsphase keinen direkten Zusammenhang mit den weiteren Berufsverläufen zeigt. Huberman (1991) beschreibt ebenfalls eine Phase des Einstiegs und identifiziert Muster in den späteren Entwicklungsverläufen. Die Studie von Sikes et al. (1991) bezeichnet den Berufseinstieg als Initiationsphase und gliedert die Berufsbiografie in Etappen, welche in engem Zusammenhang mit den Lebensumständen stehen. Terhart et al. (1994) beleuchten die beruflichen Entwicklungen auch aus der Perspektive der sozialen Herkunft und Albisser et al. (2006) analysieren die unterschiedlichen Mechanismen der Anforderungsverarbeitung wie deren Einbettung im biografischen Verlauf der verschiedenen Berufsphasen.

Stufenkonzept: Studie von Fuller & Brown (1975)

Das Stufenkonzept von Fuller & Brown (1975, in Dick, 1996 und in Hericks, 2006) baut auf der Anzahl der Berufsjahre als Spiegel der gemachten Erfahrungen und der erworbenen Kompetenz auf. Die Anfangszeit wird als «*Survival stage*» bezeichnet. Das Überleben im Klassenzimmer und in der Berufsrolle stehen im Vordergrund, die Lehrperson ist stark mit sich selbst beschäftigt. In der zweiten Stufe, dem «*Mastery stage*» stehen Beherrschen und methodisch-didaktisches Gestalten der Unterrichtssituationen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei kann die Lehrperson den Blick mehr und mehr dem Geschehen im Unterricht zuwenden. Erst in der dritten Stufe, welche als «*Routine stage*» bezeichnet wird, kann die Lehrperson die erzieherische Verantwortung mit Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ausüben, da Unterrichtshandlungen teilweise routiniert sind und die Wahrnehmung von Zusammenhängen intuitiv abläuft. Die Schüler/-innen und deren individuelle Interessen und Schwierigkeiten stehen im Zentrum. Beabsichtigte und sich einstellende Lernprozesse können wahrgenommen werden, wie auch die gegenseitigen Beeinflussungsprozesse zwischen der Lehrperson und der Klasse und/oder den Schüler/-innen. Routinebildung und intuitives Handeln als adaptive Reaktionen auf das komplexe Geschehen im Klassenzimmer geben Sicherheit, beseitigen Unsicherheit, reduzieren Stress und erhöhen die Vorhersagbarkeit des Geschehens.

Kompetenzentwicklung in der Berufstätigkeit als Basis dafür, den Blick frei zu haben für situationspezifische Aspekte, bildet den Hintergrund dieses Modells. Da in dieser Studie die Phasen den Be-

²⁵ Dies auch das Ziel der aktuellsten Studie von Matinuzzi (2007) zum Berufseinstieg von Lehrpersonen.

rufsjahren entsprechend gegliedert sind, wird die Reflexion und die aktive Verarbeitung von Erfahrungen weniger gewichtet. Entwicklung stellt sich mit zunehmender Berufserfahrung ein.

Anfangszeiten, Entwicklungsverläufe und Lehreridentitätstypen: Studie von Hirsch (1990)

Hirsch (1990) differenziert in ihrer Studie²⁶, in welcher 120 Lehrpersonen der Sekundarstufe im Kanton Zürich in Interviews²⁷ befragt wurden, *sechs verschiedene Anfangszeiten*. Berufseinstieg könne sich zeigen als ein Anfang voller Begeisterung, als schwierige Anfangszeit, als anstrengende aber gute Anfangszeit, als ambivalent erlebte Anfangszeit, als Anfangszeit in einem Provisorium, auf welches ein Stellen- oder Tätigkeitswechsel folgt, und als Anfangszeit in einer zweiten Stelle. Der jeweilige Verlauf dieser Anfangszeiten hat gemäss ihren Resultaten keinen Einfluss auf die berufliche Weiterentwicklung.

Diversifizierungen von Berufsbiografien erfolgen erst nach der Anfangszeit. Es wird zwischen *verschiedenen Berufsbiografiemustern* unterschieden, die auf die Anfangszeit oder auf spätere Stationen der Berufsbiografie folgen. Hirsch (1990) unterscheidet zwischen folgenden Phasen: *Stabilisierung* als Zeichen, Unsicherheiten überwunden zu haben, *Veränderung*, die oft nach einer Phase der Stabilisierung eintritt, *Problempphase*, *Resignationsphase* und *Krise*. Alle Phasen können wiederum in weitere Phasen führen. Aus diesen Entwicklungsverläufen werden *Lehreridentitätstypen* abgeleitet, die das Selbstbild der Lehrperson in der entsprechenden berufsbiografischen Phase umschreiben. Die Biografiemuster werden aus der Retrospektive erhoben, prospektive Aussagen werden keine gemacht.

- Wege, die in die Veränderung führen (mit vier Mustern)
- Wege, die in die Stabilisierung führen (mit fünf verschiedenen Mustern)
- ein Weg, der in eine Problempphase mündet (ein Muster)
- ein Weg, der in die Phase der Resignation führt (ein Muster)
- ein Weg, der in eine Krise führt (ein Muster)

Dies ergibt insgesamt zwölf Muster von Berufsbiografieerläufen.

Die Anfangszeit kann unterschiedliche Färbungen aufweisen. Da diese keinen Einfluss auf die weitere Berufsbiografie haben, setzt Hirsch mit der Diversifizierung der Verlaufsmuster erst nach der Berufseinstiegsphase ein.

Entwicklungsabschnitte und Entwicklungsverläufe: Studie von Huberman (1991)

Hubermann (1989, 1991) leitet aus seinen Forschungen mit Lehrpersonen der Sekundarstufe im Kanton Genf und Waadt ein Modell ab, das die berufliche Entwicklung in berufsjaahrbezogene Phasen gliedert. Die ersten zwei Phasen des Berufslebens verlaufen bei allen Lehrpersonen etwa gleich, wobei zwischen einer leichten und einer schwierigen Anfangszeit unterschieden wird. Die Anfangszeit ist durch *Überleben und Entdecken* gekennzeichnet; mit Enthusiasmus und Freude Verantwortung zu tragen meistern die Lehrpersonen in den ersten drei Jahren die Anforderungen. Einem *leichten Start* werden positive Beziehungen zu den Schüler/-innen, leicht zu handhabende Schüler/-innen, ein Gefühl von pädagogischem Geschick sowie Enthusiasmus zugeschrieben. Ein *schlechter Start* ist von Rollenüberlastung und Angst, schwierigen Schüler/-innen, hohem Zeitaufwand, dichten Kontrollen sowie von Isolation in der Schule bestimmt.

Nach der Anfangsphase kehrt *Stabilisierung* ein, verbunden mit einem Gefühl, sich im Klassenzimmer wohl zu fühlen, grundlegende Unterrichtstechniken zu entwickeln, Materialien und Methoden unter Berücksichtigung der Schüler/-innen differenzieren zu können. Bindung an den Beruf und Eingehen

²⁶ Berufseinstieg zwischen 1952 und 1980

²⁷ nach der inhaltsanalytischen Methode der Grounded Theory ausgewertet.

einer längeren Verpflichtung stellen sich ein. *Diversifizierende Entwicklungen* mit Phasen von Experimentieren und/oder Neubewerten, die zu Gelassenheit, allenfalls auch zu Konservatismus, ev. auch zu Bitterkeit führen, zeigen sich erst in den folgenden Berufsjahren, in welcher ganz unterschiedliche Wege möglich sind. Huberman identifiziert Berufseinstieg als Berufsphase, in welcher interindividuelle Unterschiede wenig beleuchtet werden. Beanspruchung und Belastung werden als negative Faktoren beurteilt, Freude am Tun und am Gelingen als positive.

In Studien von Hubermann (1989, 1991) und Hirsch (1990) wird die Berufseinstiegsphase aus der Retrospektive betrachtet. Somit sind nur diejenigen Lehrpersonen in die Befragung einbezogen, die nach einigen Berufsjahren noch im Beruf stehen. Die Aussage, dass Anfangszeiten keinen Einfluss auf Folgezeiten haben, kann somit nur auf diejenigen Lehrpersonen bezogen werden, die nach einer Anfangszeit noch im Beruf stehen. Was bei denjenigen, welche nach oder in der Anfangszeit den Beruf verlassen haben, den Ausschlag zur Aufgabe des Berufs gegeben hat, bleibt dabei offen²⁸.

Entwicklungsphasen: Studie von Sikes et al. (1991)

In den Studien von Sikes, Measor & Woods (1991), welche im Jahre 1985 mittels inhaltsanalytischer Auswertung von Interviews bei 48 Lehrpersonen²⁹ unterschiedlichen Alters Phasen nach Altersjahren herausgearbeitet haben, wird der *Berufseinstieg als Initiationsprozess* in eine bestehende Gemeinschaft von Lehrpersonen und weniger als individuelle Aufgabe aufgefasst. Das Phasenmodell bezieht sich auf eine Gliederung nach Lebensjahren; auf die Eröffnungsphase (bis 29 Jahre) folgt die Phase des sich Niederlassens (30-40 Jahre), anschliessend die 'Plateau-Phase' (40-55) und als letzte die Vorbereitung auf den Rückzug aus der Berufstätigkeit (über 55).

Die Frühphase, auch Initiationsphase genannt, beinhaltet Erkundigungen und Experimente und soll Grundlagen zu Fähigkeiten der Klassenführung legen, sowie auch Sicherheit im Fach ermöglichen. Neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen werden in die Lehrer/-innenkultur hineinsozialisiert. Schulbezogene Aktivitäten werden sowohl in privater wie auch in beruflicher Hinsicht zum Mittelpunkt der Existenz. Lehrpersonen in dieser Berufsphase können die Befriedigung, die sie aus ihrer Berufstätigkeit ziehen, den Schwierigkeiten der Berufseinstiegsphase entgegenstellen (Sikes. 1991). Erstmals sind sie in einer altersdurchmischten Gruppe; der berufsbezogene Peer-Austausch im Beruf fehlt. Auf diese Weise werden sie schneller in die Berufs-Kultur hineinsozialisiert, als dies während der Ausbildung der Fall war. Die Kultur der älteren Kolleg/-innen prägt ihre Berufsauffassung.

Die Anfangsphase wird als für alle als gleich identifiziert; Sozialisation durch die Gruppierung der amtierenden Lehrkräfte am Arbeitsort steht im Vordergrund.

Berufsbiografien: Studie von Terhart et al. (1994)

Terhart et al. (1994) befragen in einer quantitativen Querschnittuntersuchung mittels Fragebogen über 500 Lehrpersonen verschiedener Schultypen der Primar und Sekundarstufe, in drei Alterskohorten gegliedert. Aus dem Vergleich zwischen den einzelnen Altersgruppen lässt sich ein Entwicklungsverlauf ablesen. Die Berufsbiografie beginnt bereits bei der *sozialen Herkunft* und den Berufswahlmotiven, gliedert sich in eine Phase der *Anfangsschwierigkeiten* und eine Phase, in welcher zwischen den Polen *Konstanz und Veränderung* Wege gefunden werden müssen. Diese Phase mündet in die Phase des *Berufsabschlusses*, der altershalber oder als Berufswechsels vollzogen werden kann. Individuelle Entwicklungen, subjektive Selbstdeutungen sowie Problemwahrnehmungen und -bewältigungen stehen im Zentrum und werden mittels Selbstwahrnehmung und Selbstdeutung mit Fragen zu Belastbarkeit, Bereitschaft zu Neuem, Selbstwertgefühl, Hoffnung auf pädagogische Wirksamkeit und berufliche Kompetenz erschlossen. Die Ergebnisse werden als Fülle interessanter Einzelergebnissen zu den genannten Aspekten dargestellt.

²⁸ Die Studien von Herzog et al. (2007), Herzog (2007), Bieri (2006) und Grunder & Bieri (1995) geben darüber ein differenziertes Bild.

²⁹ Die Lehrpersonen unterrichten entweder Kunstfächer oder naturwissenschaftliche Fächer.

Berufseinstieg wird als Phase der Anfangsschwierigkeiten identifiziert. Individuelle Problemwahrnehmungen werden erkannt, massgebend zeigen sie sich in den späteren Berufsjahren. Da jedoch nur erfahrene Lehrpersonen befragt wurden, bleibt unklar, ob diese Vereinheitlichung der Einstiegsphase durch die differenziertere Wahrnehmung späterer Berufsjahre, durch eine Relativierung aufgrund des zeitlichen Abstands bedingt oder durch die Stichprobenezusammensetzung der Verbleibenden mitbestimmt ist.

Berufsphasenspezifische Anforderungsverarbeitung: Studie von Albisser et al. 2006

In der sequentiellen Längsschnittstudie wird die Anforderungswahrnehmung und -bewältigung von Lehrpersonen vier verschiedener Berufserfahrungsgruppen erfasst. In der Wahrnehmung von *Belastungen* zeigen Berufseinsteigende höhere Werte in der Belastung durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen, als die andern Berufserfahrungsgruppen. Reformen belasten alle Altersgruppen etwa gleich stark, fremdsprachige Schüler/-innen etwa gleich schwach. In den *Zielen* zeigen sich keine Unterschiede im Engagement für die Schüler/-innen und im Bestreben um Kompetenzentwicklung. Bezüglich Anerkennung zeigen Berufseinsteigende ein grösseres Bedürfnis, was als Beleg gedeutet werden kann, dass ihnen ein Referenzrahmen noch fehlt und sie diesen daher von aussen erwarten. Berufseinsteigende zeigen etwas weniger Engagement für die Schule, eine grössere Distanzierungsfähigkeit wie auch hohe Priorisierung der Wichtigkeit, sich Erholung zu verschaffen (vgl. dazu auch Albisser & Keller-Schneider, 2007). Diese Tendenz zeigt sich in der Verteilung der anforderungsbezogenen Verarbeitungsmuster, in welchem die Berufseinsteigenden stärker im Typ der schonungsvollen Umgangs mit Anforderungen vertreten sind als Lehrpersonen der mittleren Berufsphase (Albisser et al., 2006). Lehrpersonen im Berufseinstieg schätzen ihre *Selbstwirksamkeit* ähnlich hoch ein wie erfahrene Lehrpersonen. Aus qualitativ ausgewerteten Schilderungen von bedeutsamen Ereignissen im Berufsverlauf zeigt sich (Albisser, E., 2008), dass Berufseinsteigende eine stärkere primäre Kontrolle aufweisen, somit stärker darauf ausgerichtet sind, die Umwelt gemäss ihren Wünschen zu verändern, als Lehrpersonen in späteren Berufsphasen. Die Veränderung der Ziele (sekundäre Kontrolle) wird in den mittleren und späteren Berufsjahren ausgeprägter.

Berufseinsteigende zeigen einerseits ein hohes Bestreben, ihre Ziele umzusetzen und auf die Umwelt einzuwirken und benötigen dazu Anerkennung. Andererseits zeigen sie eine grössere Distanzierungsfähigkeit, ein stärkeres Bedürfnis nach Erholung und weniger körperliche Beschwerden als erfahrene Lehrpersonen. Ihr Umgang mit beruflichen Anforderungen kann als ‚gesünder‘ bezeichnet werden.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In biografisch orientierten Studien, die mehrheitlich als Querschnitterhebung³⁰ die Berufseinstiegsphase aus der Retrospektive beleuchten, wird eine Einstiegsphase identifiziert. In dieser Phase werden verschiedene Arten von Berufseinstieg erkannt, eine direkte Auswirkung auf spätere Berufsjahre wird dabei eher nicht gesehen. In allen hier genannten berufsbiografisch orientierten Studien sind nur die Lehrpersonen enthalten, die im Beruf geblieben sind – diejenigen, die allenfalls nach dem Berufseinstieg aus dem Lehrer/-innenberuf ausgestiegen sind, fehlen. In der sequentiellen Längsschnittstudie von Albisser et al (2006) wird erkannt, dass die Muster der Anforderungsverarbeitung des Berufseinstiegs tendenziell beibehalten werden, dass sich Entwicklungen und Veränderungen abzeichnen, die sich als Unterschiede zwischen den Altersgruppen zeigen.

Die Phase des Berufseinstiegs kann als kritische Phase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen verstanden werden, in dessen Verlauf sich die Berufsanfänger/-innen mit harten Anforderungen der neuen Rolle konfrontiert sehen, die ihre Selbstbilder, bereits Lehrer/-in zu sein, irritieren (Terhart, 2001; Hericks, 2006). Wie interindividuelle Unterschiede erklärt werden können, ist noch offen.

In der nachfolgend dargestellten eigenen Studie sollen Teilaspekte der Anforderungen wie auch das Zusammenspiel der Anforderungen als individuell wahrgenommene Herausforderungen beleuchtet werden, die mit individuell verschiedenen personalen und situativen Ressourcen bewältigt werden müssen.

³⁰ Die Studie von Albisser et al. (2006) ist eine sequentielle Längsschnitterhebung

1.1.3.4 Studien zur Entwicklung innerhalb der Berufseinstiegsphase

In den nun folgend dargestellten Längsschnittstudien über kurze Zeitspannen von eins bis drei Jahren werden individuelle Merkmale und ihre Bedeutung im Berufseinstieg über kurze Zeitabschnitte beleuchtet. Als erste Studie wird die von Holling und Bammé (1976) vorgestellt in welcher die Entwicklung der Ausrichtung der Ängste vor und während der ersten Berufstätigkeit³¹ erfasst werden. In der Studie von Larcher (2002) werden Veränderungen der Selbstwahrnehmung und des Selbstkonzeptes im ersten Berufsjahr analysiert. Die Studie von Lipowsky (2003) beleuchtet einerseits den Einfluss von Selbstkonzept und Persönlichkeitsmerkmalen auf die Gestaltung des Übergang von der Hochschule in den Beruf, wie auch Entwicklungen und typenspezifische Muster innerhalb der ersten anderthalb Jahren. Hericks (2006) verfolgt in Fallanalysen die verschiedenen Entwicklungsverläufe in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die im Zusammenwirken von Person und Umwelt gelöst werden müssen.

Entwicklung der Ängste in der Anfangsphase: Studie von Holling und Bammé (1976)

Holling & Bammé (1976, in Schnidrig, 1993) unterscheiden im ersten Berufsjahr des Referendariats³² bei Hauptschullehrern zwei Phasen. Das erste Halbjahr sei von Antizipationsängsten, bevorstehende Situationen nicht meistern zu können, und Ängsten vor den Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet. Hilflosigkeit kann sich zeigen, da das elementare Handwerkzeug noch nicht genügend beherrscht wird. Das zweite Halbjahr ist gemäss ihren Befunden gekennzeichnet durch eine gesicherte Stellung im Team. Eine Mitgliedschaft konnte aufgebaut werden und wird von allen Seiten nicht mehr in Frage gestellt. Lehrpersonen verfügen nun über eine angemessene Sicherheit im Umgang mit grundlegendem Handwerkzeug des Unterrichtens. Die Angst vor den Schülerinnen und Schülern weicht einer Gelassenheit. Im ersten Halbjahr stehen Ängste bezüglich der Anforderungen an die eigene Person (Anforderungen bewältigen und Rollenfindung) im Vordergrund, im zweiten Halbjahr stehen Vermittlungsanforderungen im Zentrum. Die Anfangsphase wird in zwei Phasen gegliedert, Anforderungen müssen in einer bestimmten Reihenfolge gemeistert werden.

Da in der Schweiz die Grundausbildung einphasig ist und mit Praxissequenzen unterbrochen wird, lässt sich dieses Resultat nicht direkt auf die Schweizer Verhältnisse übertragen. Antizipationsängste bezüglich der eigenen Person als angehende Lehrperson zeigen sich vor der ersten Praxissequenz und erneut wieder vor dem Eintreten in den Beruf in einer neuen Verantwortung. Antizipationsängste bezüglich Unterrichtsgestaltung und Klassenführung folgen nach. Parallelen zur 30 Jahre später entstandenen Studie von Hericks (2006, vgl. unten) sind erkennbar.

In den Studien der 80er und 90er-Jahre zur Berufsphase «Berufseinstieg» wurde das Schwergewicht auf die Identifikation von Anfangsschwierigkeiten gelegt, in der Absicht, durch deren Beseitigung das Problem des riskanten Anfangs lösen zu können. Dabei wurden Personmerkmale meist ausser Acht gelassen. Das Mitwirken von Person und Persönlichkeit im Wahrnehmen, Gestalten und Bewältigen von Anforderungen wurde erst um 2000 aufgegriffen.

Identitätsentwicklung im Berufseinstieg: Studie von Larcher (2002)

Larcher (2002, 2005) fokussiert die *Entwicklung der Identität im ersten Berufsjahr*, welche mittels Fragebogenerfassung mit 25 Lehrpersonen und mit weiterführenden Interviews mit zehn Lehrpersonen derselben Stufen zu je drei verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr 1998 durchgeführt wurde. Als konstituierende Dimensionen von Identität gelten Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen (Hausser, 1995, nach Larcher, 2005). Konstituierende Dimensionen von Identität stehen einerseits mit berufsspezifischen Belastungen wie Arbeitsüberforderung, Arbeitsunzufriedenheit

³¹ In dieser Studie ist mit Berufstätigkeit die Referendariatszeit der zweiphasigen Lehrer/innenausbildung in Deutschland gemeint. Damit sind die Resultate nicht direkt mit der Situation der Berufseinsteigenden in der Schweiz vergleichbar, da diese bereits während der Ausbildung Unterrichtstätigkeiten übernehmen.

³² in der Phase vor dem effektiven eigenverantwortlichen Berufseinstieg (zweite Phase der Ausbildung).

und der Wahrnehmung von Belastungsreaktionen in Beziehung, und andererseits mit Burnoutindikatoren (Depersonalisierung, emotionaler Erschöpfung und Leistungsmangel). Im zweiten Halbjahr wird ein Wandel festgestellt. Die Lehrpersonen verfügen nach den ersten Erfahrungen, berufseinstiegsbezogene Anforderungen bewältigen zu können, über höhere Werte bezüglich *Selbstwirksamkeit* als im ersten Semester.

Wie weit die Selbstwirksamkeitserwartung und die Bewältigungsstrategien mit Aspekten der Persönlichkeit und/oder mit der subjektiven Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen zusammenhängen bleibt dabei offen. Die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach ersten beruflichen Erfolgen im ersten Berufsjahr wird durch die Befunde der Studie von Lipowsky (2003) bestätigt.

Der Übergang von der Hochschule in den Beruf und Entwicklungen in den ersten Jahren: Studie von Lipowsky (2003)

Lipowsky (2003) beleuchtet in seiner Studie den Übergang von der Hochschule in den Beruf und verfolgt dabei u.a. die Entwicklung von gegen 1000 Lehrpersonen im Übergang vom Studium in das Referendariat und anschliessend in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit. Diese Transitionen sind besonders neuralgische Passagen für Friktionen und Brüche in der Berufsbiografie. Fehlen in Folge von Nichteinstellung oder ungünstigen Arbeitsbedingungen die Möglichkeiten, subjektiv bedeutsame Erfahrungen und Bestätigungen zu sammeln, so wächst die Neigung, sich neu zu orientieren und andere, auch ausserberufliche Ziele zu verfolgen (Henecka & Lipowsky, 2002).

Lipowsky (2003) untersucht u.a. Zusammenhänge zwischen Erfolgen im Beruf³³ und Merkmalen der Person. Diese werden in den folgenden Schilderungen herausgegriffen, da Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen auch in der nachfolgend dargestellten eigenen Studie von besonderem Interesse sind.

- *Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Zeitpunkt des Eintritts in den Schuldienst:* Absolvent/-innen, die kurz nach Ausbildungsabschluss eine Stelle gefunden haben und in den Schuldienst einsteigen, schätzen sich optimistischer, extravertierter, flexibler, selbstsicherer und leistungsorientierter ein, als diejenigen, die keine Stelle oder nur unregelmässige Anstellungen gefunden haben. Sie weisen auf sämtlichen Skalen günstigere Werte auf, verfügen also über ein positiveres Bild der eigenen Persönlichkeit. Diejenigen Absolvent/-innen, die mit einem Unterbruch in den Beruf eingestiegen sind, verfügen über ein weniger günstiges Selbstkonzept als schnell Einsteigende, aber über ein günstigeres Selbstkonzept als diejenigen, die keinem regelmässigen Erwerb nachgehen. Da sich keine Veränderungen zwischen den zwei Messpunkten zeigen (ganz am Anfang der Berufstätigkeit und 18 Monate später), führt Lipowsky dieses Phänomen auf stabile Persönlichkeitsfaktoren und nicht auf Sozialisierungseffekte zurück. Das Gelingen des Einstiegs ins Erwerbsleben wird als eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter gesehen und als Konsequenz günstiger oder weniger günstiger Persönlichkeitseigenschaften³⁴ beurteilt.

Nach 18 Monaten Berufserfahrung zeigen die Lehrpersonen ein positiveres Selbstkonzept, eine optimistischere Grundhaltung und grössere Selbstsicherheit. Die Erfahrung, den Berufseinstieg bewältigen zu können, stärkt das Selbstkonzept.

Die berufliche Zufriedenheit wird in erster Linie davon bestimmt, wie stark die Lehrer/-innen eigene Stärken einbringen können und inwiefern sie die Möglichkeiten haben, verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen. Ebenso wichtig ist, die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen und eigene Leistungen erkennen zu können. Die *LehrerSelbstwirksamkeit* und die *eigene Kompetenzentwicklung wahrzunehmen*³⁵ stellen die bedeutendsten Prädiktoren für die berufliche Zufriedenheit dar. Selbstwirksamkeit wird auch als Prädiktor für Kompetenzentwicklung identifiziert. «Wer sich selbstwirksamer fühlt ist auch mit der Kompetenzentwicklung zufriedener» (Lipowsky, 2003, S. 372).

³³ Möglichkeit in den Schuldienst einzutreten, Berufszufriedenheit aufzubauen

³⁴ Diese Schlussfolgerung würde darauf hinweisen, dass ein auch auf Persönlichkeitseigenschaften ausgerichtetes Assessment bei Ausbildungsbeginn vor nichtgelingenden Übergängen schützen könnte.

³⁵ Dieser Befund zeigt sich bereits 1990 in der Studie von Hirsch.

Extraversion und *Optimismus* bilden günstige Voraussetzungen für hohe berufliche Zufriedenheit. Selbstwirksamkeit hat einen Einfluss auf das Erkennen der eigenen Kompetenzentwicklung, beide stärken die Berufszufriedenheit.

- Lipowsky (2003) entwickelt mittels Clusteranalyse vier *Lehrertypen*, die sich in verschiedenartigen Mustern bezüglich Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein, beruflicher und ausserberuflicher Orientierung, Belastungswahrnehmung und Kompetenzzuwachs, wie auch bezüglich Extraversion, Lebensgrundhaltung, Gestaltungstreben und Autonomiebedürfnis unterscheiden. Er differenziert zwischen belasteten Lehrer/-innen, familien-/freizeitorientierten Lehrer/-innen, motivierten und erwerbsorientierten Lehrer/-innen.

Die Gruppe der «*motivierten Lehrer/-innen*» zeichnet sich durch hohe Leistungs- und Aufstiegsorientierung aus. Sie sind überdurchschnittlich selbstbewusst, extravertiert und optimistisch und fühlen sich selbstwirksam. Sie zeigen Gestaltungswille, Kooperationsfähigkeit und Autonomiebestreben und richten ihre Interessen sowohl auf berufliche wie auch auf familiäre Belange.

Die «*erwerbsorientierten Lehrpersonen*» unterscheiden sich am deutlichsten von den andern drei Gruppen durch ihre ausschliessliche berufliche und zielbezogene Orientierung. Sie sind ebenso selbstbewusst, extravertiert und optimistisch wie die motivierten; soziale Beziehungen haben aber für sie einen geringeren Stellenwert.

«*Belastete Lehrpersonen*» verfügen über ein geringes Selbstbewusstsein, ebenso eine geringe Leistungsmotivation, wie auch wenig Extraversion und eine eher pessimistische Grundhaltung. Sie fühlen sich anderen unterlegen, stark belastet und sind weniger von ihrer Wirksamkeit überzeugt, als die anderen drei Gruppen. Durch ihre stärker auf Ausserschulisches gerichtete Orientierung können sie sich vor Inkompetenzgefühlen in schulischen Belangen schützen.

Die «*familien- und freizeitorientierten Lehrpersonen*» richten ihr Interesse und Engagement stärker auf ausserschulische Belange. Im Schulfeld sind ihnen die sozialen Kontakte wichtig. Sie verfügen über ein hohes Selbstbewusstsein mit geringer Leistungsmotivation und Aufstiegsorientierung. Sie sind optimistisch und überdurchschnittlich extravertiert. Durch die hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Optimismus und Beziehungsorientierung gelingt ihnen die Berufsarbeit ebenfalls.

Diese vier Lehrertypen sind als *Varianten eines gelungen Berufseinstiegs* zu verstehen und ermöglichen ein Bestehen im Beruf, auch wenn sie sich bezüglich Qualität und Innovationspotential oder auch bezüglich Unterrichtsentwicklung und Kooperationsbereitschaft (Hericks, 2006) voneinander unterscheiden.

Das Gelingen des Berufseinstiegs hängt sowohl mit der *Persönlichkeit* zusammen, wie auch mit *Sozialisierungseffekten* als Veränderung der Person (Kompetenzentwicklung) und der Selbstwahrnehmung (Selbstwirksamkeit) der Lehrperson durch die berufliche Situation. Welchen Effekt Merkmale der Person auf die Beanspruchungswahrnehmung ausüben, wird in der vorgestellten Arbeit erforscht werden.

Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg: Studie von Hericks (2006)

Die aktuellste abgeschlossene Studie zu Entwicklungen im Berufseinstieg findet sich bei Hericks (2006). Unter dem Fokus der ‚Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe‘ beleuchtet er in seiner qualitativ-rekonstruktiven empirischen Untersuchung mit Hamburger Lehrerinnen und Lehrer die Berufseingangsphase. Die Lehrpersonen sind als Fachlehrkräfte im Allgemeinbildenden Schulbereich tätig und unterrichten mindestens eine Naturwissenschaft oder Mathematik.

Mit 20 Lehrpersonen wurden in drei Erhebungen³⁶ leitfragengestützte Interviews geführt. Im Zentrum stehen die Erfahrungen und Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseingangsphase als subjektive Deutung und Verarbeitung wahrgenommener objektiver Anforderungen, wie auch die Entwicklung innerhalb der Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs. «Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entwickelt sich die berufliche Kompetenz und stabili-

³⁶ Ende Referendariat, wie auch Ende erstes und Ende zweites Berufsjahr.

siert sich die berufliche Identität der einzelnen Lehrkraft» (Hericks 2006, S.62). Als Entwicklungsaufgaben nennt Hericks (2002 und 2006) Anforderungsfelder, welche Kompetenzaufbau bezüglich der eigenen Person und der Berufsrollenfindung, der Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, der Interaktion mit den Schüler/-innen wie auch der Kooperation innerhalb der Institution umschreiben. Die Lösung dieser Entwicklungsaufgaben ist zwingend (Hericks, 1998), damit sich berufliche Entwicklung an Stelle von Stagnation vollziehen kann.

Hericks (Hericks & Kunze, 2002; Hericks, 2006) identifiziert vier Entwicklungsaufgaben, die im Berufseinstieg gelöst werden. Auf Grund der Auswertungen der Einzelfallstudien ist Hericks (2006) zum Schluss gekommen, dass die Entwicklungsaufgaben in einer bestimmten Abfolge bearbeitet und gelöst werden müssen. Er geht davon aus, dass als erstes person- und rollenbezogene Anforderungen bewältigt werden müssen, anschliessend vermittlungs- und interaktionsbezogene. Als letzte aber ebenfalls zwingend zu lösende Anforderung steht die Kooperation in und mit der Institution Schule. Das unterrichtsbezogene Binnenverhältnis zwischen der Lehrperson und den Schüler/-innen muss geklärt sein, bevor die Kooperation in der Institution als Aufgabe eigener Entwicklung wahrgenommen und bearbeitet werden kann. Ein paralleles Bearbeiten verschiedener Entwicklungsaufgaben erkennt er in nur einer seiner Fallstudien. Dieses zeigt sich bei der Lehrperson, die in ihrer beruflichen Entwicklung am weitesten fortgeschritten ist.

Ein Vergleich der von Hericks (2006) erforschten Entwicklung innerhalb der Berufseingangsphase und der Studie von Fuller & Brown (1975) zeigt insofern Parallelen, dass auch Fuller & Brown eine ähnliche Reihenfolge erkennen. In der ersten Phase, dem «Survival stage», ist die Lehrperson mit sich selbst beschäftigt - vergleichbar mit der Entwicklungsaufgabe «personale Kompetenz und Rollenfindung». In der zweiten Phase im «Mastery-stage» steht die Beherrschung und Gestaltung des Unterrichts im Zentrum – vergleichbar mit der Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» – und erst in der dritten Phase, im «Routine-stage», haben die Lehrpersonen den Blick frei für die Schülerinnen und Schüler, was der dritten Entwicklungsaufgabe der Interaktion und Anerkennung von Hericks (2002 und 2006) in etwa entspricht. Die Kooperation im schulischen Kontext als vierte Entwicklungsaufgabe im Modell von Hericks wird bei Fuller & Brown nicht thematisiert. Dies könnte damit zusammenhängen, dass in den 70er Jahren der Lehrberuf noch stärker auf das Klassenzimmer und den darin stattfindenden Unterricht hin definiert war.

Die von Fuller & Brown (1975) beschriebene Phasenentwicklung bezieht sich auf das ganze Berufsleben; Hericks identifiziert die Entwicklungsaufgaben als Teilaufgaben des Berufseinstiegs. Die Parallelen zwischen den vergleichbaren Anforderungsbereichen, die sich aber auf verschiedene Zeithorizonte beziehen, könnten darauf hinweisen, dass die einzelnen Berufsphasen *spezifische Ausdifferenzierungen* der Handlungskompetenz in den vier Entwicklungsaufgaben fordern, die Kompetenzentwicklung in den vier Anforderungsbereichen aber ein Berufsleben lang fortgesetzt wird.

Zusammenfassung und Abschluss

Berufseinstiegsbezogene Anforderungen werden in den Forschungen der 80er und 90er-Jahre vorwiegend als Schwierigkeiten erfasst. Der defizitorientierte Ansatz geht von fehlenden Kompetenzen aus, die individuell variieren können. In den in diesem Kapitel genannten Studien anfangs 2000 werden Entwicklungen innerhalb der Berufseinstiegsphase festgestellt. Diese werden durch Erfahrungen der individuellen Person in der aktuellen Situation begründet. Berufseinstieg, als *Phase der Kompetenzentwicklung* definiert, beleuchtet Anforderungen, die an alle in den Beruf Einstiegenden gestellt werden. Die individuellen Unterschiede sind nicht von einem grösseren oder kleineren Mass von Schwierigkeiten im Sinne von Defizit an Kompetenz bestimmt. Individuelle Muster im Zusammenwirken der Kompetenzfacetten (Baumert & Kunter, 2006) und der Persönlichkeitsmerkmalen vor dem Hintergrund der aktuellen Berufssituation wirken mit.

Im Ansatz des Berufseinstiegs als Entwicklungsaufgabe wird davon ausgegangen, dass Berufseinstieg Kompetenzentwicklung fordert. Es werden vier Bereiche identifiziert, in welchen von allen Berufsanfänger/innen Entwicklungsschritte vollzogen werden müssen. Durch welche handlungsbezogenen Anforderungen sich diese Bereiche ausdifferenzieren und ob individuelle Unterschiede mit Facetten der Persönlichkeit zusammenhängen, wird in der hier dargestellten Studie nachgegangen.

1.1.4 Modelle der Berufseinführung

Mit dem Begriff «Berufseinführung» werden die institutionellen Angebote³⁷ bezeichnet, die mit professioneller Supervision, Weiterbildung und mittels Begleitung durch Kolleg/-innen im Team den neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen Unterstützung und Begleitung in der ersten Phase der Berufspraxis anbieten. Ziel der Berufseinführung ist nicht nur die Bewältigung des Berufsalltags, sondern die Weiterentwicklung der Professionalität (Wyrsh, 2000; Messner & Reusser 2000, Keuffer & Oelkers, 2001).

Da nach den ersten Berufsjahren viele Lehrpersonen den Beruf wieder verlassen, soll diese hohe Ausstiegsquote durch ein Begleitangebot vermindert werden. Die Anzahl, die den Beruf verlassen, kann gemäss Auskunft der Bildungsdirektion des Kantons Zürich³⁸ nicht genau erfasst werden, da durch Kantonswechsel oder vorübergehende Pensenreduktionen und den damit bedingten Arbeitsgeberwechsel Abgänge nicht klar als Stellenwechsel oder als Berufswechsel identifiziert werden können. Gemäss einer Studie von Britton et al. (2003) in den USA verlassen 23% innerhalb der ersten drei Jahre den Beruf wieder. Dabei sind Lehrpersonen mit guten Abschlussnoten übervertreten. Ebenso zeigt sich, dass Lehrpersonen ohne Begleitangebote doppelt so häufig aussteigen, wie Lehrpersonen mit Berufseinführungsangeboten. Ob Lehrpersonen mit guten Abschlussnoten und unterstützt durch Berufseinführungsangebote eher bleiben, wird in der Studie nicht beleuchtet. Angebote der Berufseinführungsprogramme betrachten den Berufseinstieg als eine unterscheidbare, aber nicht isolierte Berufsphase.

Erste Forderungen nach Berufseinführungsangeboten in der Schweiz sind im LEMO-Bericht (Müller, 1975) zu finden, welcher im Auftrag der EDK Hinweise zur «Lehrerbildung von Morgen» beinhaltet. Darin werden in der Lehrerbildung die vier Phasen Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung³⁹ unterschieden. Die Forderung nach einer Berufseinführung wird mit der hohen Ausstiegsquote begründet und hat die Zielsetzung, in der Bewältigung von Anfangsschwierigkeiten Unterstützung zu geben. Befunde von Forschungen zum Berufseinstieg⁴⁰, die aufzeigen, dass die im Studium erworbenen Einstellungen schon in den ersten Monaten der Berufstätigkeit wieder abgebaut werden, wirkten als Hinweise zur Dringlichkeit von Angeboten für diese Berufsphase. Durch die Angebote der neuen Phase der Lehrerbildung soll eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges, insbesondere der Transferleistung in die entsprechenden Berufsfelder ermöglicht und dadurch eine Effizienzsteigerung der Grundausbildung bewirkt werden. Weiter wird auf die schwierige Berufsrolle mit unterschiedlichsten Qualitätsanforderungen verwiesen, die eine Begleitung und Beratung zu Beginn der Berufstätigkeit als notwendig erscheinen lässt (Schneuwly, EDK 40A 1996). Berufseinführungsangebote wurden daraufhin in mehreren Kantonen aufgebaut.

Gemäss EDK Dossier 40 A (1996) soll die Berufseinführung folgende Ziele verfolgen:

- *Anpassung* der Lehrperson an die Schulwirklichkeit durch Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen, um im System Schule rasch funktionsfähig zu sein.
- *Unterstützung* der berufseinsteigenden Lehrperson in einer Lebens- und Berufsphase, die strukturell bedingt als schwierig erscheint.
- *Verlängerung der Ausbildung*: Verbesserung des Theorie-Praxisbezuges durch Verschiebung von Ausbildungsinhalten in die Zeit der Berufstätigkeit.
- Die *professionelle Entwicklung* der Berufseinsteigenden *einleiten*. Es wird von der Berufsbefähigung und der Kompetenz der neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson ausgegangen.

³⁷ www.phzh.ch, www.phsg.ch, EDK 1996, Keuffer & Oelkers 2001

³⁸ nach Auskunft von Matthias Weisenhorn, Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 17.1.08

³⁹ Die Trennung zwischen Fortbildung und Weiterbildung wurde 2001 wieder aufgehoben.

⁴⁰ Dann 1978; Müller-Frohrbrodt 1978; Cloetta & Hedinger 1981²; siehe Kap. 1.1.3.

Diese Ziele und die Sukzession der Zielerweiterung führen zu vier verschiedenen Modellen der Berufseinführung, die sich zeitlich gestaffelt entwickelt haben und in Abb. 1.1 dargestellt werden.

In den frühesten Modellen steht die Forderung der Anpassung im Vordergrund⁴¹, in späteren Modellen kommen Unterstützungsaspekte dazu⁴². Berufseinführungsangebote der verschiedenen Seminarien in der Schweiz in den 90er Jahren wurden in Ergänzung zu den Zielsetzungen der Anpassung und der Unterstützung mit berufsphasenspezifischen Weiterbildungen erweitert. Die Weiterbildung wurde in den einzelnen Kantonen unterschiedlich als Obligatorium, als Wahlpflichtangebot, oder als Wahlangebot bereitgestellt. Aktuelle Berufseinführungsmodelle, wie dasjenige der Pädagogischen Hochschule Zürich⁴³, zeichnen sich in Angeboten zur Anpassung und Unterstützung, zur Weiterbildung, wie auch zur professionellen Entwicklung aus (Keller-Schneider, 2004; Zingg & Keller-Schneider, 2003).

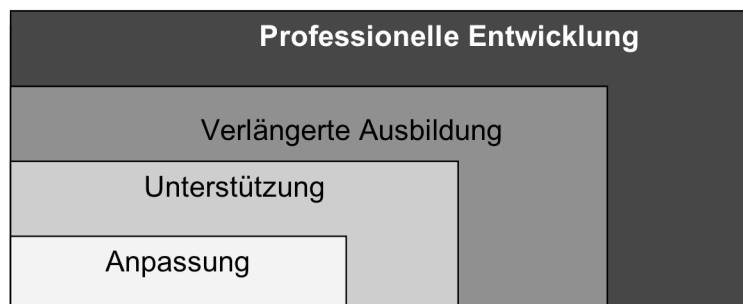


Abb. 1.1. Modelle der Berufseinführung (EDK, 1996)

Die ersten drei Modelle sind eher defizitorientiert, das vierte entspricht einem Modell zur Förderung von professioneller Entwicklung. Die im Zeitkontext unterschiedlich definierten Auffassungen von Berufseinstiegsanforderungen haben zu diesen verschiedenen Modellen der Berufseinführungsangebote, wie auch zu Schwerpunkten der Fragestellungen in der Forschung geführt.

1. Modell der Anpassung – Übernahme von Einstellungen und Handlungen

Im *Anpassungsmodell* steht der Übergang im Zentrum. Die Lehrperson soll sich möglichst reibungslos in die bestehende Schulkultur einfinden und in der jeweiligen Schulkultur entwickelte Problemlösungen übernehmen und davon auch profitieren können. Der Sozialisierungseffekt durch das erste Lehrer/-innenkollegium steht im Vordergrund. Diese Zielsetzungen der Berufseinführung fokussiert die Initiation in ein bestehendes Team und die Entlastung durch Übernahme von bereits Bestehendem. Dadurch ist die neue Lehrperson vor Isolation geschützt. Durch die Reduktion des Drucks in der Einstiegsphase sollen Rückfälle in alte Einstellungs- und Handlungsmuster vermieden werden. Forschungen der 70er Jahre zur Erfassung der Veränderung von Einstellungen korrespondieren mit diesem frühen Modell der Berufseinführung.

2. Modelle der Unterstützung – Hilfen zur Überwindung von Anfangsschwierigkeiten

Das *Unterstützungsmodell* setzt die Annahme voraus, dass eine neu in den Beruf einsteigende Lehrperson vorwiegend Hilfe braucht, um die Anforderung zu bewältigen. *Soziale Unterstützung* oder auch

⁴¹ Im Kanton Zürich bis Ende 80er Jahre nebenamtlich als Regionalberater/innen tätige Lehrpersonen der Volksschule.

⁴² Die bis 1995 geltende «Junglehrerberatung» im Kanton Zürich beinhaltete einerseits Begleitung und Unterstützung. Die Phase wurde mit einer Beurteilung und der Erteilung des Wählbarkeitszeugnisses abgeschlossen. Durch die Abschaffung der Lehrerwahl und damit des Wählbarkeitszeugnisses wurde die Junglehrerberatung von einem fakultativen Supervisionsangebot für Berufseinsteigende abgelöst.

⁴³ www.phzh.ch > Weiterbildung > Berufseinführung

schon nur das Wissen darum (Frese, 1989; Dick, 1999) bewirkt sehr viel, doch wird in diesem Modell dem Innovationspotential durch aktuell ausgebildete Lehrpersonen, die zum Team stossen, zu wenig Beachtung geschenkt. Unterstützung setzt ein Defizit voraus. Diese Sichtweise widerspiegelt sich in den Forschungen der 80er und 90er Jahre, welche das Identifizieren von Anfangsschwierigkeiten ins Zentrum stellen, und beabsichtigen, diese durch Weiterbildung und Beratung auch zu beheben.

3. Modell der Verlängerung der Ausbildung – Identifikation von Problemfeldern

Im *Modell der verlängerten Ausbildung* werden Ausbildungsinhalte in die Zeit der Berufstätigkeit verschoben. Dies bedeutet, dass sich berufsphasenspezifische Problemfelder identifizieren lassen, welche mittels Aus- oder Weiterbildungsangebote angegangen werden können. Wird diese Phase der Ausbildung untergeordnet und verfügt die Lehrperson noch nicht über das Abschlussdiplom, so kann sie noch nicht die volle Verantwortung mit vollem Lohn übernehmen, sondern steht in einer Zwischenphase. Ermöglicht wird dadurch eine intensive, obligatorische Begleitung und Weiterbildung in enger Verknüpfung mit dem erlebten Berufsalltag der individuellen Lehrperson. Der eigentliche Berufseinstieg erfolgt anschliessend. Dieses Modell wird in der Schweiz zur Zeit im Kanton Aargau praktiziert.

Die Sichtweise von Britton et al. (2003), dass die Inhalte der Ausbildung genau gekannt werden müssen, um ein sinnvolles Berufseinführungsprogramm entwickeln zu können, beinhaltet die Sichtweise, dass Dargebotenes auch gelernt und bei allen innerlich gleich repräsentiert ist. Dabei wird die ‚pädagogische Differenz‘ (Prange, 2000) zwischen Lehren und Lernen missachtet. Diese Sichtweise kann Ausgangspunkt für Modelle der Berufseinführung als Verlängerung der Ausbildung darstellen, ist aber nicht zwingend in curricular geplanten Berufseinführungen enthalten.

Die Weiterbildung während des Berufseinstiegs als erstes Element der Weiterbildungsphase ermöglicht, schwerpunktmässig zu bewältigende Anforderungen in gewählten Kursen zu bearbeiten und die aktuelle Praxis zu beleuchten.

4. Förderung der professionellen Entwicklung – Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe

Das Berufseinführungsmodell der professionellen Entwicklung betrachtet die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson als kompetente, fertig ausgebildete, berufsfähige Lehrperson, die nach Ausbildungsabschluss sogleich in die nächste Phase der Professionalitätsentwicklung eintritt und bereit für lebenslanges Lernen sein muss. Kompetenzentwicklung muss weiter entwickelt werden, da das Feld der vollen Verantwortung erst in der Phase des Berufseinstiegs erfahren wird. Die Angebote sind fakultativ und werden von der Lehrperson je nach Einschätzung ihres Bedarfs gewählt. Austausch, Reflexion, Vernetzung von Erfahrung mit theoriegeleitetem Wissen und Kooperation zwischen ungleichen Partner/-innen rücken ins Zentrum, im Gegensatz zur Kompensation von Defiziten, welches in den anderen drei Modellen leitend ist. Forschungen zur Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg und zum Anteil von Personaspekten stehen mit diesem Berufseinführungsmodell in Verbindung.

Messner & Reusser (2000) vertreten die Sichtweise, dass eine gute Grundausbildung in Bezug auf den Kompetenzaufbau für den Lehrberuf lediglich als Starthilfe Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg schaffen kann. Wer den Lehrberuf längerfristig erfolgreich und mit persönlicher Befriedigung ausüben will, muss zielgerichtet weiterlernen. Die *Differenzierung des beruflichen Selbstverständnisses* und die Erlangung einer erweiterten Professionalität erfolgt über weite Strecken erst im Zuge der eigenen Berufstätigkeit (vgl. auch Herrmann und Hertrampf, 2000). Weiterbildungsprogramme als objektive Bildungsgänge mit den Wahlmöglichkeiten im Sinne subjektiver Bildungsgänge ermöglichen es, bedürfnisorientiert Wege zum Kompetenzerwerb zu gehen (Meyer & Reinartz, 1998; Britton, 2002).

Förderung der Professionalitätsentwicklung wird in den Berufseinführungsangeboten verschiedener Kantone teilweise schon seit einigen Jahren (z.B. Kt. Zürich), teilweise auch erst im Zusammenhang mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen (z.B. Kanton St. Gallen) entwickelt und umgesetzt. Seit der von Messner und Reusser (2000) wie auch von Terhart (2000) aufgestellten These, dass Lehr-

personen gerade in den ersten Berufsjahren kaum wirksam unterstützt und oft genug *alleine gelassen* werden, hat sich einiges verändert – doch das Gefühl ‚alleine gelassen zu sein‘ ist subjektiv geprägt und wird immer auch einen Teil des Rollenwechsels ausmachen.

Zielsetzungen aller Interventionen und Massnahmen der Berufseinführungsangebote soll sein, sowohl die *individuellen* als auch die *sozialen Ressourcen* zu fördern und zu stärken, die für die jeweilige Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation oder einer andauernden Lebensbelastung herangezogen werden. Alle Angebote zur Verbesserung der Handlungskompetenz einer Person und alle Massnahmen zur Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen in materieller und immaterieller Hinsicht sind von grundlegender Bedeutung für den gesamten Prozess gelingender oder misslingender Sozialisation (Hurrelmann, 1990).

Spezifika von Angeboten der Berufseinführung sollen weniger auf der inhaltlichen Ebene gesucht werden, sondern in der Verknüpfung mit der Erfahrung phasenspezifische Zugänge ermöglichen. Die unterschiedlichen Perspektiven der subjektiven Betroffenheit werfen zu denselben Inhalten neue Fragen und Anliegen auf. Eine Abgrenzung der Inhalte der Grundausbildung von derjenigen der Fortbildung ist nicht möglich und nicht sinnvoll. In den Berufseinführungsangeboten in der Schweiz wird vorwiegend bedürfnisorientiert gearbeitet – Fragen und Anliegen der Betroffenen stehen im Zentrum (Zingg & Keller-Schneider, 2003). Die persönlichen Theoriebildungen der berufseinsteigenden Lehrpersonen zum Handeln im Berufsfeld stellen den Ausgangspunkt für das professionelle Lernen in den Angeboten der Berufseinführung dar. Die subjektive Theoriebildung soll in ein reflektiertes Verhältnis zur komplexen Berufspraxis überführt und das handelnde Subjekt in der Verzahnung der pädagogischen und didaktischen Ebene reflektiert werden (Pallasch, 1993).

Die im Laufe der letzten zehn Jahre entstandenen Berufseinführungsprogramme⁴⁴ sind Spiegel der Erkenntnis, dass berufseinsteigende Lehrpersonen abschliessend, mit Berechtigung zur umfassenden Ausübung der Berufstätigkeit, ausgebildete Berufspersonen mit spezifischen Bedürfnissen sind. Lehrpersonen im Berufseinstieg sind als kompetente Anfänger/-innen zu betrachten, die je nach Fragestellung und Bedarf individuell verschiedene Begleitung, Unterstützung oder Reflexionsmöglichkeiten benötigen. Da ‚Kompetent-Werden‘ ein Vernetzen und Verdichten von Wissen mit individuellen Erfahrungen bedeutet, müssen gemachte Erfahrung unter professioneller Leitung reflektiert werden. Daraus resultiert Können als routiniertes Bewältigen von Anforderungen. Ein unreflektiertes Übernehmen von Tipps und Hinweisen bewirkt Stagnation.

Berufseinsteigende Lehrpersonen sind vor die Aufgabe gestellt, berufseinstiegsspezifische Anforderungen im Rahmen der beruflichen und der individuell-biografischen Anforderungen zu bewältigen und dabei sowohl biografisch, wie auch berufsbiografisch einen entscheidenden Schritt vorwärts zu kommen. Die Positionierung der berufseinstiegsspezifischen Anforderungen im Schnittfeld von beruflichen und biografischen Anforderungen wird in Abb. 1.2 dargestellt.

Wodurch sich dieser Kern auszeichnet und von den späteren beruflichen Anforderungen abhebt und welche Personmerkmale eine Bewältigung der Anforderungen erleichtern, steht im Zentrum der hier dargelegten Forschungsarbeit.

⁴⁴ www.phzh.ch; www.phsg.ch; www.phz.ch; Britton, 2003; Stokking, 2003.

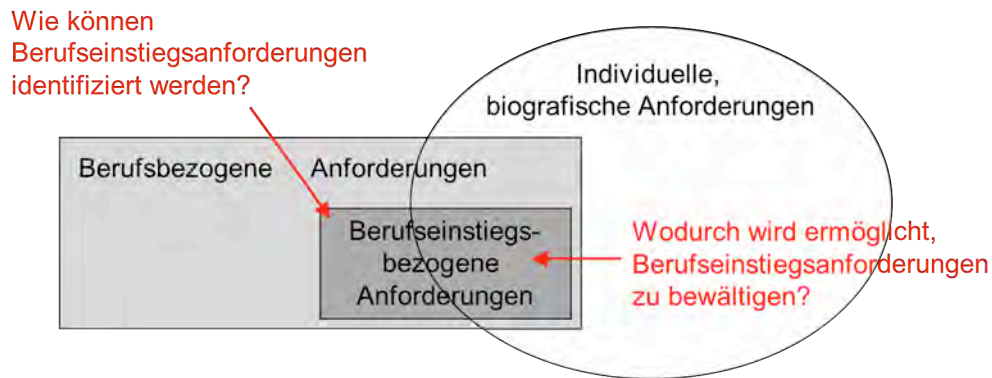


Abb. 1.2. Verortung von berufseinstiegsspezifischen Herausforderungen im beruflichen und biografischen Kontext.

1.2 Kompetenzentwicklung

Kompetenz und Wissen stehen in fortwährender Entwicklung. Der Übergang zwischen dem Studium und der Anwendung des erworbenen Wissens im Berufseinstieg stellt in der Kompetenzentwicklung einen einmaligen Übergang dar. Die Beziehung zwischen pädagogischer Wissenschaft und Handlungswissen von Pädagog/-innen wird von Bauer (1992) als *Anregungsbeziehung* und von Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) als *Resonanzbeziehung* bezeichnet. Beide Begriffe beinhalten, dass die handelnde Person als aktiv Wissen aufnehmende und verarbeitende, wie auch als aktiv Wissende und Handelnde im Zentrum steht.

Die Professionalitätsentwicklung im Lehrberuf ist gebunden an den produktiven Umgang mit schwach strukturierten und wechselnden Problemlagen (vgl. Kap. 1.1.2), denen die Lehrpersonen begegnet. Anforderungen sind oft nicht klar vorgegeben und nicht allgemein erkennbar, sondern werden von der Wahrnehmung des/der Handelnden bestimmt und klassifiziert. Die Aufgaben der Lehrperson sind komplex; dies erfordert, von Fall zu Fall zu entscheiden, welches Problem wahrgenommen und bearbeitet wird (Bauer, 1992).

Wissen wird in verschiedene Wissensarten unterschieden (Topologie des Wissens, Shulman, 1991), kann durch verschiedene Quellen erworben werden und zeichnet sich durch unterschiedliche Phasen in der Verknüpfung von Theorie und Anwendung aus (Neuweg, 2003⁴, Dick, 1996²). Handlungskompetenz entsteht aber nicht nur durch die Weiterentwicklung des Professionswissens, sondern wird durch weitere Kompetenzfacetten gesteuert (Baumert & Kunter, 2006).

Im Kapitel 1.2 wird Kompetenzentwicklung als Teil der Anforderungen im Berufseinstieg thematisiert. Ausgehend von den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen (Kap. 1.2.1) werden Ausführungen zu den Domänen des Lehrer/-innenwissens (Kap. 1.2.2), wie auch zum Verhältnis von Wissen und Können (Kap. 1.2.3) dargelegt. Kapitel 1.2.4 beschreibt das Verhältnis von Professionswissen zu weiteren Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz.

1.2.1 Kompetenzen bei Studiumsabschluss

In der aktuellen Lehrer/-innenbildung werden Wissensbestände, die notwendigerweise anzueignen sind und auch einem handlungsorientierten Gütemasstab standhalten sollen, als Standards formuliert. Sie bezeichnen eine Kompetenz und ein Mass für deren Erreichung. Standards sind Fähigkeiten, die theoretisch fundiert sind, worüber Grundlagenforschung existiert, die über Kriterien evaluierbar sind

und auf gelebter Praxis beruhen (Oser, 1997b). Standards legen normativ fest, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen idealerweise erwerben sollen.

Oser (1997a) entwickelt berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, und im Laufe des Lehrer-Studiums erworben werden sollen. Es werden 88 Standards entwickelt, die sich in folgende 12 Standardsbereichen zusammenfassen lassen (Anzahl Standards je Standardgruppe in Klammern):

1. Lehrer-Schüler-Beziehung (6)
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose (6)
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken (5)
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten (6)
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten (11)
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts (9)
7. Leistungsmessung (5)
8. Medien des Unterrichts (3)
9. Zusammenarbeit in der Schule (8)
10. Schule und Öffentlichkeit (5)
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft (5)
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (21)

Studierende bei Studiumsabschluss werden nach ihrer Selbsteinschätzung gefragt, wie gut sie diese gelernt haben, für wie wichtig sie diese halten und ob sie diese in ihrer Lehrtätigkeit beachten werden. In der Selbsteinschätzung wird die subjektive Kompetenzeinschätzung erfasst, wie auch nach der Bedeutung gefragt. «Denn im Ausmass der Bedeutung liegt auch die Einsicht in ihre Notwendigkeit» (Oser, 1997b, S. 211). Diese Einschätzungen können nicht als Indikator für die Qualität der Vermittlung durch die Ausbildungsinstitutionen genutzt werden. Im nationalen Forschungsprogramm «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (NFP 33) wird die Wirksamkeit der Lehrer/-innenbildung untersucht (Oser & Oelkers, 2001).

Offen bleibt, was im Sinne von Performanz in die Handlung umgesetzt werden kann. Dies wird in der Studie «Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz» von Baer, Dörr & Guldimann (www.standarderreichung.ch) erforscht. Es wird der Frage nachgegangen, wie der Aufbau von Kompetenz zur Planung und Durchführung von Unterricht im Verlaufe des Lehrerinnen- und Lehrerstudiums verläuft. Beleuchtet wird das diesbezügliche Qualitätsniveau am Ende des Studiums, inwiefern es gelingt, unterrichtliches Planungs- und Handlungswissen im Berufsalltag umzusetzen und wie sich die in der Ausbildung erworbene Kompetenz in der Berufstätigkeit im ersten Berufsjahr auswirkt.⁴⁵

In diesen Fragestellungen zeigt sich, dass die im Studium erworbene Kompetenz im Schulalltag umgesetzt werden muss und dass erneut Kompetenzentwicklung einsetzt. Zwischen Studieninhalten und Berufsaufgaben bestehen in den meisten Fällen Differenzen (Albisser et al., 1998). Ebenso bewirken dieselben Berufsaufgaben für Berufseinsteigende andere Anforderungen und Belastungen als für erfahrene Lehrpersonen. Darin zeigt sich eine individuelle Entwicklung der Lehrperson.

Ob die von Oser (1997a) entwickelten Kompetenzen, die Ende Studium erworben sein müssen, mit den zu bewältigenden Anforderungen in der Berufseingangsphase übereinstimmen, soll in der Vorstudie vgl. Kap. 3) beleuchtet werden.

⁴⁵ Zusätzlich wird nach Zusammenhängen zwischen Unterrichtskompetenz und Variablen der Selbstwirksamkeit und der Persönlichkeit der Lehrperson gefragt (weiteres siehe www.standarderreichung.ch)

1.2.2 Topologie von Domänen des Lehrer/-innenwissens

Kennzeichnend für professionelles Lehrerhandeln ist ein kompetenter Umgang mit verschiedenen *Wissensformen*. Dieser wirkt sich positiv auf den Lernerfolg und auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern aus (Bromme, 1992; Baumert & Kunter, 2006). Basierend auf Shulman (1986, 1991), entwickelten verschiedene Autoren das Verhältnis von Wissensformen und Wissensarten im Wissen von Lehrpersonen weiter (Bromme, 1992, 1997; Dick, 1996²; Baumert & Kunter, 2006).

In der Typologie des professionellen Wissens von Bromme (1992) wird zwischen fachinhaltlich disziplinärem Wissen, curricular schulfachbezogenem Wissen, der Philosophie des Schulfachs, pädagogischem Wissen und fachspezifisch-pädagogischem, also fachdidaktischem Wissen, unterschieden.

- *Das Wissen über Fachinhalte* (subject matter, content knowledge) umfasst die Facetten und das Verstehen des Zusammenwirkens der inhaltlichen, fachbezogenen Wissensstrukturen, die in jedem Inhaltsbereich gesondert aufgebaut werden müssen. Das eigene Fachwissen muss soweit entwickelt sein, dass Aspekte und Zusammenhänge bekannt sind (Shulman, 1991). Das Wissen über die Fachinhalte ermöglicht zu erkennen, welche Themen zentral und welche peripher gewichtet werden können. Dieses ‚über der Sache Stehen‘ ermöglicht, Inhalte auszuwählen und Schwerpunkte zu setzen, mit welchen bedeutsames Wissen vermittelt werden kann. Das fachinhaltliche Wissen einer Lehrperson ist umfassender als das im Unterricht vermittelte Wissen.

- *Das schulfachbezogene, curriculare Wissen* (curricular knowledge) umfasst das für das Schulfach bedeutende Wissen. Dieses entspricht nicht nur einer Vereinfachung des akademischen Wissens, sondern folgt einer eigenen Logik. Allgemeinbildungskonzeptionen und Zielvorstellungen über Schule fliessen in die fachlichen Bedeutungen ein (Bromme, 1992). Curriculares Wissen meint auch die Kenntnis der Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien, Medien und Lernorte, wie auch den Umgang und die Auswahl aus dem grossen Angebot von Möglichkeiten (Dick, 1996²).

- *Die Philosophie der Schulfachs* beschreibt die Auffassung, wofür der schulfachbezogene Fachinhalt nützlich ist und wie er in Beziehung zum menschlichen Leben und Wissen steht. Damit ist eine nutzungsorientierte und bewertende Perspektive auf den Fachinhalt gemeint (Bromme, 1992), der einerseits durch den Lehrplan⁴⁶ gegeben und andererseits durch die individuelle Lehrperson implizit mitvermittelt mit.

- *Das pädagogische Wissen* (pedagogical knowledge) umfasst fachübergreifendes Wissen, das sich in jedem Lehrer/-innenverhalten äussert und unabhängig von den Schulfächern ist. Pädagogische, psychologische, soziologische und allgemein didaktische Konzepte sind darin enthalten, wie auch Wissen über die zur Unterrichtsführung, Klassenführung, Elternkontakte und schuleinheitsbezogenen Arbeiten notwendigen Verhaltensmuster. Gemäss Bromme (1992) wird auch dieses Wissen analog zum Fachwissen gegliedert in Wissen über Fakten und in pädagogisches Ethos als der pädagogischen Philosophie, die hinter dem Lehrer/-innenhandeln steht.

- *Pädagogisches Inhaltswissen* oder *fachdidaktisches Wissen* (pedagogical content knowledge) umschreibt das für den Unterricht bedeutsame Wissen und das Wissen darüber, was das Erlernen eines Themas erleichtert und wo Schwierigkeiten bestehen können. Die Lehrperson muss über ein breites Wissen möglicher Vermittlungswege verfügen, um den interindividuellen Unterschieden der Lernenden gerecht zu werden und das zu vermittelnde Wissen in individueller Passung darbieten zu können. Die Lehrperson muss die Kenntnis über die fachlogische Abfolge von Erkenntnisschritten und Vorstellungsbildern, wie auch über Vor- oder Fehlwissen der Schüler/-innen verschiedener Altersstufen haben, um daran anschliessend Struktur- resp. Konzeptveränderungen herbeiführen zu können (Dick, 1996²; Möller, 2004).

Die anfangs je gesonderten Wissensarten verschmelzen mit zunehmender Kompetenz mehr und mehr, kompilieren und vernetzen sich. Das Wissen fliesst als implizites Wissen in die Bewältigung von All-

⁴⁶ Richtziele der Fächer im Lehrplan des Kantons Zürich, 1995

taghandlungen ein (Bromme, 1992). Neuere psychologische Forschungen (Gigerenzer, 2007) fassen als unbewusste Intelligenz alles, was nicht deklarativ genannt werden kann. Sie bemühen sich neu um ein Verhältnis der Wissensbegriffe und fragen nach dem Zusammenhang unbewusster Anteile impliziter Handlungssteuerung und Vorgänge mit bewussten, deklarativen Wissensanteilen. Die Praxis ist mehr als die Wissenschaft, wenn das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft wissenspsychologisch betrachtet wird und der Zusammenhang von implizitem Wissen und der Handlung in komplexen Situationen beleuchtet wird.

Erforscht werden soll der Anteil der Intuition, der in jedem Menschenleben weiterentwickelt wird. Die in der Einleitung geschilderte Entwicklung von *Irene Ziegler* von regelbezogener Anwendung hin zu intuitiv genutztem Wissen illustriert diesen Vorgang.

1.2.3 Wissen und Können – Typologie des Lehrer/-innenwissens

Ebenfalls in Anlehnung an Shulman (1991) werden Wissensformen nach der Quelle der Vermittlung unterschieden, die in der Art und im Grad der Vernetzung mit der aktuell erfahrenen Situation variieren, so wie auch bezüglich Transfer in die aktuelle Situation. Es werden drei Wissensarten (Typen) unterschieden (Cochran-Smith and Lytle, 1999, nach Messner & Reusser, 2000) und ihre Relation zueinander dargestellt.

- *Propositionales Wissen* (Shulman, 1991) als *Wissen über die Praxis* ist explizit erworbenes Wissen und bildet die Basis für professionelles, berufliches Handeln. Wissen über Regeln, Prinzipien oder Maximen (Dick, 1996²; Shulman, 1991) kann mit andern geteilt werden und ist allgemein. Wissenschaftliches Wissen stellt nur eine Komponente des pädagogischen Handelns dar, dieses muss zu den beruflichen Erfahrungen und zur persönlichen Identität der Handelnden in Beziehung gesetzt werden (Dewe & Radtke, 1991).

Wird propositionales Wissen nicht reflektiert und nicht mit Erfahrung verbunden, so wird es zu tragem Wissen, das in einer konkreten Situation keinen Einfluss auf das Handeln hat.

- *Fallbezogenes Wissen* oder *Wissen aus der Praxis* wird intuitiv durch Nachahmung (oder durch symbolische Nachahmung im Gespräch) und durch eigene erprobende Erfahrung erworben und ist an bestimmte Fälle, Prototypen und prägende Erlebnisse gebunden. Solche Erfahrungen können Lerngelegenheiten darstellen, werden oft auch unbewusst wahrgenommen und haben einen prägenden Einfluss auf das Handeln, wenn sie unreflektiert bleiben. Dadurch können sie als unumstößliche Grundannahmen handlungsleitend bleiben, in Stresssituationen Handlungsmechanismen auslösen (Wahl, 1991) und sich als subjektive Theorien durchsetzen (Dann, 1994).

Eine spezifische Situation in einem Lehrpraktikum stellt eine Lernsituation dar, in welcher unter Handlungsdruck professionelles Handeln erworben wird. Je nach Ausmass des Drucks werden auch intuitive Überzeugungen handlungswirksam. Die qualitative Studie von Stadelmann (2004) zeigt dazu nicht nur, dass nicht nur das Handeln in den konkreten Situationen in Praktika als neue Erfahrung einen Einfluss auf den Aufbau der Kompetenz von Studierenden hat, sondern auch die mentale und habituelle Prägung durch die Praxislehrkräfte (Lernen am Modell, Bandura, 1997). Sie zeigen in prototypischen Situationen den Anfängern "what works". Praxislehrkräfte setzen ihr intuitives, implizites Wissen ein, das wenig deklarative Elemente umfasst (Dick, 1996²; Gigerenzer, 2007), zeigen eine Lösung, können dabei aber nicht in Worte fassen, was sie zu dieser Handlung geführt hat. Warum etwas wie und wann anders funktioniert, bleibt dabei offen. Beim Reflektierten von Erfahrungen werden Vernetzungen geknüpft, so dass die prototypischen Fälle integriert und allgemeine Gesetzmässigkeiten und Synergien erkannt werden können.

- *Strategisches Wissen, praktisches Handlungswissen* oder *Wissen für die Praxis* umfasst die Integration der beiden ersten Formen (Messner & Reusser, 2000; Neuweg, 2004³) und beschreibt das Wissen, das ermöglicht, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden. Propositionales Wissen kann nur dann verhaltenswirksam werden, wenn es assimiliert wird, d.h. in die Verhaltensstrukturen einer Person integriert und damit personalisiert worden ist (Dick, 1996²). Handlungswissen wird durch pro-

positionales Wissen wie auch durch Erfahrungswissen und der entstehenden Diskrepanzen genährt und muss in jeder Situation neu adaptiert werden.

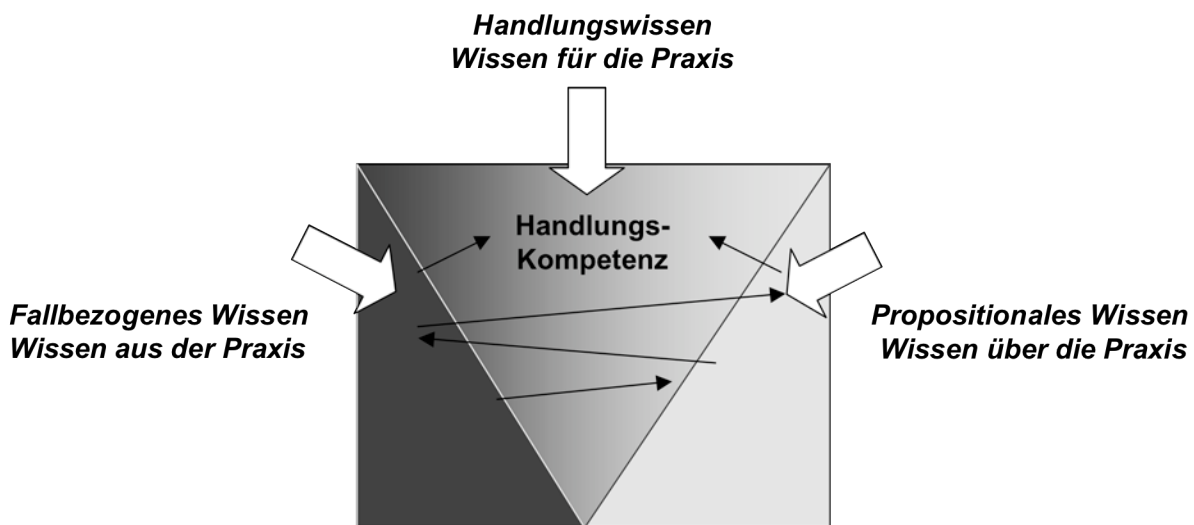


Abb. 1.3. Vernetzung der Wissensarten.

Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass wissenschaftlich generiertes Wissen als universalisiertes Regelwissen mit praktischem Handlungswissen als Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation als individuelle Lösung verknüpft wird. Dabei muss ein *Weg zwischen allgemeiner Wahrheit und situationsbezogener Angemessenheit* (Dewe & Radtke, 1991) gefunden werden, der von der Individualität des/der Handelnden geprägt ist. Diese Wissensformen sind nicht nur im Generieren von Lehrerwissen zentral, sie sind auch grundlegend in den subjektorientierten didaktischen Konzeptionen (Kösel, 1993). Propositionales Wissen und Erfahrungswissen können als Anregungswissen im Kontakt mit der Situation zu Divergenzen führen und die Weiterentwicklung eines eigenständigen Systems von Professionswissen bewirken (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992), das wiederum Basis von Urteilskraft darstellt (Bauer, 1992).

Verknüpfungen von Wissensformen (vgl. Abb. 1.3) müssen im Handlungswissen immer wieder neu gebildet werden. Handlungswissen als Wissen für die Praxis besteht aus individuellen Konstruktionen, mittels derer sich die Lehrperson die eigene Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit immer wieder neu herstellt. Wissen für die Praxis stellt damit auch ein Abwägen von früher und/oder gegenwärtig vermitteltem oder erfahrenerem Wissen und dem eigenen, individuellen Erfahrungswissen dar.

1.2.4 Phasen der Kompetenzentwicklung: Novizen - Experten - Forschung

Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf erschöpft sich nicht im einmaligen »Volltanken« an der »Tankstelle Hochschule«, sondern ist ein spiralförmiger Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus (Henecka & Lipowsky, 2002). Propositionales Wissen und fallbezogenes Erfahrungswissen ergänzen sich gegenseitig und werden durch Situationsanforderungen zu strategischem Wissen weiterentwickelt. Strategisches Wissen stellt die Passung zur Situation dar und resultiert dann, wenn sich propositionales und fallbezogenes Wissen teilweise widersprechen (Dick, 1996²; Shulman, 1991). Da die Situation als nicht berechenbare dritte Komponente immer wieder das sich einstellende Gleichgewicht gefährdet, müssen sich die beiden Wissensspeicher immer wieder neu ausbalancieren. Neues propositionales Wissen, wie auch neues Erfahrungswissen kommt dazu, lässt

bereits bewährtes strategisches Wissen ebenfalls wieder in neuem Licht erscheinen und führt zu individuellen Anpassungsvorgängen.

In der Stufenprogression vom Novizen zum Experten (Neuweg 2004³) entsteht eine Neuorientierung des Denkens vom regelgeleiteten Know-that zum erfahrungsbasierten Know-how (Dreyfus & Dreyfus, 1986, S. 41, in Neuweg, 2004, S. 297). Das formalisierte ursprünglich explizite Wissen (Ausbildungswissen, propositionales Wissen über die Praxis) wird nicht lediglich differenziert, sondern *neu organisiert*. Es wird internalisiert und zu implizitem, intuitiv nutzbarem Wissen (Gigerenzer, 2007). Experten haben nicht nur deshalb Schwierigkeiten, ihr Wissen zu artikulieren, weil ihre Denkprozesse sich über weite Strecken unbewusst vollziehen, sondern auch, weil das Expertenwissen qualitativ anders organisiert ist als explizites Regelwissen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist es nicht formalisierbar. Das Expertenwissen kann im Handeln gezeigt werden; sprachlich kann dieses meist nicht ausgedrückt werden, da Anteile davon sich nur intuitiv in Handlungsvollzügen zeigen.

Für verschiedene typische Professionen wie Ärzte und Juristen wurden Modelle zur Entwicklung vom Anfänger (Novize/Neuling) zum Experten entwickelt (Shulman, 1991), in welchen die Kompetenzfelder laufend erweitert und die Komplexität der Anforderungen etappenweise erhöht werden. Für die Beschreibung der Kompetenzentwicklung in der Semiprofession, in welcher von Anfang an das gesamte Anforderungsfeld übernommen wird und die Kompetenzerweiterung innerhalb des gesamten Auftrags erfolgen muss, liegen Beschreibungen von Dick (1996²) und Neuweg (2004³) vor. In diesem Modell vom Novizen- zum Expertenstadium werden fünf Stadien unterschieden.

• Novizenstadium

Merkmale und Regeln sind handlungsleitend.

Auf der ersten Stufe ist die lernende Person mit Informationen auszustatten, die erste Erfahrungen in der Domäne ermöglichen sollen. Hinweise auf Merkmale und auf kontextfreie Regeln ermöglichen, das Problemfeld in objektivierbare, handlungsrelevante Merkmale zu gliedern (Neuweg, 2004³). Im Noviz/-innenstadium werden Regeln kontextfrei auf Grund von Fakten gelernt und an beispielhaften Sequenzen analysiert, damit sie ohne direkte Erfahrung erkannt werden können. Sie beziehen sich somit auf Situationselemente und nicht auf Gesamtsituationen. Zentral ist, wie gut eine Regel trotz Widerständen befolgt und beibehalten werden kann (Dick, 1994; Neuweg, 2004³). Kontextfreie Regeln können nicht nur festlegen, wie etwas ist, sie können auch aufzeigen, was in einer definierten Situation als nächstes zu erwarten ist. Sie informieren somit auch darüber, welche Ereignisse in welcher Abfolge und in welcher Regelmässigkeit auftreten und erwartet werden können.

Noviz/-innen handeln noch ohne Sensibilität dafür, dass angesichts der Gesamtlage oder mit Blick auf längerfristige Ziele eine Regelabweichung sinnvoller wäre als deren konsequente Einhaltung⁴⁷. Dabei kann noch nicht abgeschätzt werden, welche Elemente in einer gegebenen Situation wichtig und bedeutend wären, welche nicht und was als nächstes folgen kann. Übergeneralisieren ermöglicht ein Festigen des Regelbewusstseins als Ausgangslage für spätere Adaptationen. Die Komplexitätsreduktion hilft, die differenzierten Mechanismen in ihrer Grundform zu erkennen, erschwert aber kontextbezogenes Verhalten⁴⁸.

Die Hauptschwierigkeiten dieser ersten Stufe bestehen darin, dass die gelernten Fakten und Merkmale für bare Münze gehalten werden und somit als fix, feststehend und wahr. Bspw. gilt das konsequente Einhalten von Vorgaben und Rahmenbedingungen als unabdingbar, eine situationsangemessene Veränderung wird als Inkonsequenz wahrgenommen – ein konsequentes Durchhalten kann vom Gegenpart als stur beurteilt werden. Sie werden als nicht veränderlich angenommen (Neuweg 2004³). Wenn dies so ist, so fällt es der lernenden Person schwer, im Handlungsfeld Widersprüche zu erkennen und

⁴⁷ Dies sind häufige Erfahrungen im Berufseinstieg, die in Supervisionen genannt und bearbeitet werden.

⁴⁸ Berufseinsteigende müssen aber trotz geringem Erfahrungswissen und grösserem regelgeleiteten Wissen eine gewisse Bereitschaft und Fähigkeit zeigen, dieses in der Situation auch zu verändern, ziel- und kontextbezogene Adaptionen vorzunehmen. Flexibilität gilt als eines der fünf Eignungskriterien, welchen die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich genügen müssen, um Lehrer/in werden zu können (vgl. Hanetseder & Keller-Schneider 2006; Keller-Schneider et al. 2001).

anzunehmen. Neue Wege zu suchen und das regelgeleitete Wissen zu differenzieren sind spezifische Anforderungen an Noviz/-innen, um ihr Handlungswissen situativ zu adaptieren und weiter zu entwickeln. Entwicklung kann nur erfolgen, wenn Schemen und Regeln ausdifferenziert und weiterentwickelt werden und mehrere Merkmale gleichzeitig erfasst und gegeneinander abgewogen werden können.

Als Beispiel soll hier das Entstehen und Moderieren des Lärmpegels angefügt werden. Die Regel, dass Zwischengespräche sogleich unterbunden werden sollen, da sie sonst immer häufiger und immer lauter werden, lässt Studierende in ihren ersten Praxiserfahrungen zu einem häufigen 'st' veranlassen, was den Lärmpegel ebenfalls anheizt, oder zu wiederholten Interventionen führt, die den Fluss ebenfalls stören. Damit werden auch die willigen und kooperativen Schüler/-innen gelangweilt und zu Seitengesprächen verleitet. Auf derselben Überzeugung basiert auch die Anweisung an die Schüler/-innen, ‚leise‘ nach vorne gehen zu müssen. Ein Differenzieren, wann welcher Lärmpegel und welche Lärmqualität durchaus Sinn macht und wann wie gesteuert oder wann interveniert werden muss, ist noch nicht möglich. Wird dieses Wissen nicht weiterentwickelt und adaptiert, so erschwert das Lehrer/-innenhandeln die Dynamik und die Effizienz des Unterrichtsverlaufs und der Arbeitskultur.

• Fortgeschrittene Anfänger/-innen:

Regeln werden zu Richtlinien, mehrere Aspekte werden gleichzeitig wahrgenommen.

Fortgeschrittene Anfänger/-innen verfügen bereits über praktische Erfahrungen im Berufsfeld. Sie haben erfahren, dass konsequente Regelbefolgung in der Situation angemessenes Handeln erschwert. Diese Erfahrungen bewirken, eine grössere Zahl kontextfreier Elemente in die Situationsreflexion und Handlungsplanung einzubeziehen, komplexere Regeln zu benutzen und Richtlinien zu entwickeln. Der bedeutsame Lernschritt erfolgt im Erkennen wiederkehrender bedeutungsvoller Erfahrungen, die im Voraus nicht vermittelt werden können, auf die aber Bezug genommen werden kann. Die Situationswahrnehmung wird differenzierter; damit steigt auch die Komplexität der möglichen Handlungsalternativen. Komplexere und allenfalls sich widersprechende Regeln müssen berücksichtigt werden, situative Elemente fließen ein und lassen die Regeln aufweichen, die damit zu Richtlinien werden und erste Regelabweichungen zulassen. Wichtig dabei ist zu erkennen, dass die Regelabweichung einer Gesetzmässigkeit folgen soll und nicht die Tore zu Willkür öffnen soll.

Auf das Beispiel des Lärmpegels übertragen könnte dies lauten, dass Lehrpersonen erkennen, dass zu Beginn einer Phase, in welcher sich alle noch einrichten und orientieren, ein höherer Lärmpegel sinnvoll ist, der dann durch Anweisungen oder durch ein Signal abgeschlossen und in eine nächste Phase übergeführt werden muss. Somit kann ein Platzwechsel in alltäglicher Lautstärke ausgeführt werden. Erst wenn alle in der neuen Formation bereit sind, ist Ruhe nötig. Diese kann und soll auch hergestellt werden.

• Kompetenzstadium

Ziele, Pläne und Perspektiven eröffnen neue Dimensionen.

In dieser Phase, nachdem die Wahrnehmung der Situationen immer differenzierter wurde, nimmt die Lehrperson erstmals eine Gewichtung der wahrgenommenen Elemente vor und lernt, bewusst und überlegt zu planen und längerfristige Ziele zu setzen bzw. zu verfolgen. Erst wenn eine Situation eine bestimmte Konstellation von überschaubaren Handlungskomponenten aufweist, wird eine Schlussfolgerung daraus gezogen, eine Entscheidung getroffen oder eine Erwartungshaltung aufgebaut. Dabei werden Handlungsalternativen mit unterschiedlicher Wirkungsdauer abgewogen. Erwartungshaltungen steuern die Entscheidung. Kurzfristig optimal wirkende Lösungen können zu Gunsten langfristiger und damit nachhaltiger wirkender Lösungen vorgezogen werden. Reine Handlungsregeln als kontextfreie Automatismen werden nicht mehr befolgt.

In den ersten beiden Stufen liegt die Verantwortung für das Geschehen eher bei der Regel oder der Richtlinie - oder bei der Institution bzw. Person, welche diese vermittelt hat; die Lehrperson ist lediglich ausführend, was von andern gesetzt wird. Die von ihr getroffenen Entscheidungen werden von den Regeln und Richtlinien bestimmt. Ein Nicht-Funktionieren führt zur Schlussfolgerung, dass die

Quelle der Vermittlung (in der Regel die Ausbildungsinstitution oder die vermittelnde Person) nicht genügend ist⁴⁹.

Im Kompetenzstadium wird die handelnde Lehrperson verantwortlich für ihre Zielsetzungen und Planungen, welche den Regeln und Richtlinien übergeordnet werden. Durch aktives Abwägen und Entscheiden ist die Lehrperson auch emotional mit den Vorhaben verbunden und erlebt die Handlungsentscheidungen und die Handlungsfolgen als von ihr selbst verantwortet. Damit kann sie auch von aussen dafür verantwortlich gemacht und kritisiert werden. Entscheidungen beinhalten das Risiko, etwas falsch gewichtet und falsch entschieden zu haben. Die planende, entscheidende und handelnde Person ist somit stärker involviert. Ziele und Pläne erhöhen die Komplexität der Überlegungen, reduzieren aber die Komplexität der Situation, indem damit bestimmt wird, welche Aspekte künftig fokussiert werden und welche als irrelevant übersehen werden können.

Auf das Beispiel des Regulierens des Lärmpegels im Übergang zwischen zwei Unterrichtssequenzen in verschiedenen Settings bezogen bedeutet dies, dass es keine Rolle spielt, wer wie auf welchem Weg und mit welchen Worten in den Kreis kommt, sondern nur, dass die Schüler/-innen zügig kommen und ruhig werden, sobald sie im Kreis sitzen. Die Führungsaufgabe der Lehrperson in der Situation dieses Übergangs (Platzwechsel) mit ihren unzähligen Interaktionen ist somit darauf reduziert, im Abschluss die Ruhe wieder herzustellen und zügig die neue Sequenz zu beginnen. Die Zielsetzung des Arbeitens im Klassengespräch in der Kreissitzordnung steht im Vordergrund, die Lehrperson muss ihre Aufmerksamkeit nur darauf lenken, kann den höheren Lärmpegel im Übergang zulassen und im angemessenen Moment allenfalls auch klar und sachbezogen intervenieren. Entsteht kein Blick für das Ganze mit übergeordneten Zielsetzungen, so verharrt die Lehrperson im Durchsetzen von Kleinregelungen, welche stark beanspruchend und wenig lern- und entwicklungsfördernd sind.

• **Gewandtes Können**

Die Wahrnehmung von Situationstypen und Maximen ermöglicht Komplexitätsreduktion in der Situationswahrnehmung.

Gewandte Könnner/-innen verfügen über umfangreiche Erfahrungen und sind verschiedenen Situationstypen schon mehrfach begegnet. Planen und zielbezogen intervenieren ist ihnen geläufig. Die Situation wird nun mehr und mehr als Ganzes wahrgenommen, ein bewusstes Auswählen mehrerer Aspekte ist nicht mehr nötig, denn es vollzieht sich intuitiv. Die Lehrperson lernt Wahrnehmungen implizit zu integrieren und aufgrund des reflektierten Erfahrungswissens differenziert zu unterscheiden und zu handeln. Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Situationen werden mehr und mehr erkannt. Situationstypen sind netzwerkartig gespeichert und ermöglichen dadurch auch intuitive Zielsetzungen und Erwartungen. Die Entscheidung für eine bestimmte Verhaltensweise wird noch bewusst getroffen.

Am Beispiel zur Regulation des Lärmpegels aufgezeigt, muss der Lehrperson im Stadium des gewandten Könnens intuitiv klar sein, wozu ein Lärmpegel bestimmten Erwartungen entsprechen muss. Entscheide für allfällige Interventionen werden aber noch bewusst getroffen.

• **Expert/-innen**

Intuitives Handeln mit internalisiertem Handlungswissen

Die Entscheidung für eine Handlung erfolgt nicht mehr analytisch, sondern holistisch intuitiv und angemessen. Wahrnehmen, Entscheiden und Handeln vollziehen sich routiniert. Zielorientierung ist internalisiert, ohne dass bewusst Ziele gesetzt und angestrebt werden müssen. Die Lehrperson kommt Handlungsaufforderungen nach, nimmt Handlungsbedarf wahr und geht diesem nach, ohne sich bewusst etwas vorzunehmen. Das Handeln der Expert/-innen wird Teil ihrer Persönlichkeit und wirkt als Begabung. Expert/-innen in ihrem Handeln zu beobachten lässt häufig den Eindruck erwecken, dass das Bewältigen der Anforderungen ganz leicht und für alle möglich ist. Herausforderungen und Aus-

⁴⁹ Aussagen wie ‚Dann vergisst du am besten gleich, was du gelernt hast, das zeigt sich in der Praxis nie so‘ sind in dieser Phase der Kompetenzentwicklung zu verorten.

einandersetzungen sind von aussen wenig beobachtbar und von der handelnden Person nur teilweise in Sprache umzusetzen. Handeln im Expertenstatus kann die komplexen Anforderungen des Lehrer/-innenberufs in der Öffentlichkeit in ein Licht stellen, das den Eindruck erweckt, dass dieser Beruf von allen ausgeführt werden kann und geringe Fachkompetenzen erfordert (Rothland & Terhart, 2007). Das Wissen des Experten ist situations- und fallspezifisch, professionsorientiert und nicht disziplinär organisiert (Bromme, 1992, 1997; Baumert & Kunter, 2006). Das Expertenwissen zeichnet sich durch vernetztes Wissen aus, in welchem Erfahrungen und an Fälle und Episoden gebundenes, wie auch propositionales Wissen integriert ist. Als intuitives Handlungswissen bewirkt es eine Koordination von Zielen, Planung, Vorwissen, Motivation und Dynamik der Schüler/-innen und ermöglicht Lernen in Feinabstimmung in der aktuellen Situation (Baumert & Kunter, 2006; Neuweg, 2005).

Hauptaspekte der Kompetenzentwicklungsphasen werden in Tab. 1.9 (nach Neuweg 2004³ und nach Dreyfus & Dreyfus, 1996) wie folgt zusammengefasst:

Tab. 1.9 Das Modell der Kompetenzentwicklung und des Fertigkeitserwerbs in den verschiedenen Phasen der Professionalitätsentwicklung.

	Noviz/-in	Fortge-schrittene	Kompetenz	Gewandtes Können	Expert/-in
Einbezogene Aspekte	kontextfrei	kontextfrei, teilweise situa-tionsbezogen	kontextfrei und situa-tionsbezogen	kontextfrei und situa-tionsbezogen	kontextfrei und situa-tionsbezogen
Sinn für das Wesentliche	nein	eher wenig	erarbeitet	unmittelbar	internalisiert
Gesamtsitua-tion wahrge-nommen	analytisch	analytisch	synthetisch	holistisch	holistisch
Handlungs-entscheid	durch Regeln	durch Richtli-nien	durch Planung	teilweise ge-plant	intuitiv, routiniert

In der individuellen Kompetenzentwicklung führt die eine Stufe nicht automatisch in die nächste. Entwicklungen und Fortschritte können nur aktiv verarbeitend erreicht werden. Divergenzen und Ungereimtheiten müssen wahrgenommen und Lösungen gesucht werden. Entwicklung fordert *Ressourceneinsatz* und bewirkt *Beanspruchung*. Situationsaspekte und Handlungsbedarf werden selektiv vor dem Hintergrund der subjektiven Berufsauffassungen und darauf basierenden Zielen abgeleitet. Ein bewusstes *Reflektieren von Erfahrungen* und ein facettenreiches Verknüpfen mit neuem komplexerem und auch neuem expliziten Wissens erweitert das Handlungsfeld. Es bewirkt ein intuitiv angemessenes richtiges Verhalten. Metakognitive Auswertungen und Reflexion der gemachten Erfahrungen ermöglichen, Handlungsfolgen zu beurteilen und angemessene Lösungsschritte ins Handlungsrepertoire aufzunehmen. Somit darf nicht kurzgeschlossen werden, dass mehr Berufserfahrung ‚an Jahren‘ automatisch auch zu mehr Kompetenz führt. Stagnation ist jederzeit möglich, wenn Divergenzen in der Situationswahrnehmung nicht mehr zugelassen werden und somit keine neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen zulassen.

Wahrnehmungen von Gegebenheiten, die mit der individuellen Erwartung divergieren und somit Impulse geben können, ermöglichen Kompetenzzuwachs. Die Impulse können sowohl theoriebezogenen Weiterbildungen oder aus den erfahrungsbezogen beruflichen Handeln entstehen.

In welchem Stadium sind berufseinsteigende Lehrpersonen?

Hinter dem Noviz/-innen-Begriff von Dreyfus & Dreyfus (1986, nach Neuweg, 2004³) steht die Grundannahme, dass das Feld, worauf sich das Wissen bezieht, für die lernende Person gänzlich unbekannt ist. Es bestehen noch keine Vorkenntnisse und kein Erfahrungswissen, welche als Gegenpol zum vermittelten propositionalen Wissen filternde Wirkung aufweisen können.

Berufseinsteigende Lehrpersonen werden in der Fachliteratur häufig als Noviz/-innen bezeichnet, die in einer für sie neuen Rolle und individuell mit der Schulwirklichkeit in Kontakt kommen. Dies stimmt allenfalls für die Situation in der Lehrerbildung deutscher Bundesländer, wenn sich die Studierenden

in einer *zweiphasigen Ausbildung* zuerst Theoriewissen aufbauen und danach im Referendariat (zweite Phase der Ausbildung) in Kontakt mit dem Schulfeld und der Schulpraxis treten⁵⁰. Sie sind vor die Aufgabe gestellt, das Regelwissen zu adaptieren und Divergenzen als Herausforderung anzunehmen.

In der mehrheitlich *einphasigen Lehrer/-innen-Ausbildung* der Schweiz werden von Anfang an Theorie- und Praxissequenzen ineinander gefügt und durch Aufträge und Reflexionen miteinander verbunden. Rein regelgebundenes Wissen kann somit nicht entstehen. Erste Adaptionen und Transferleistungen müssen bereits im ersten Semester erbracht werden. Diese Adaptionleistungen werden im Rahmen der Eignungsabklärung⁵¹ im Kanton Zürich als Aspekte von Flexibilität und Reflexionsvermögen auch gefordert und sollen darüber Auskunft geben, wie eine zukünftige Lehrperson mit Wissensaspekten und Situationswahrnehmung umgehen kann. Dahinter steht die Überzeugung, dass in der Ausbildung nicht alles vermittelt und gelernt werden kann, sondern dass gewisse personbezogene Fähigkeiten als Voraussetzung mitgebracht werden müssen.

Studierende im letzten Semester ihrer Ausbildung äusserten sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Frage, in welchen Bereichen sie sich als Noviz/-innen und in welchen Bereichen sie sich in andern Kompetenzphasen einschätzen wie folgt: In Bereichen wie Elternarbeit und Semesterbeurteilungen sehen sie sich im Noviz/-innenstadium; in der Reaktion auf eine nicht erwartete Situation, die ein Abweichen von der Planung fordert, schätzen sie sich als kompetent ein. Die subjektive Einschätzung der Fähigkeit und Kompetenz wirkt als Überzeugung auf die professionelle Handlungskompetenz (Flammer, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Baumert & Kunter, 2006).

Aus dem Dargelegten muss der Schluss gezogen werden, dass es im Lehrberuf das Noviz/-innenstadium nicht gibt. Alle Student/-innen haben während mindestens zwölf Jahren die Schule kennen gelernt und sich Bilder von Lernen, Lehrpersonen, Schüler/-innen, Interaktionen und Lernformen etc. aufgebaut. Sie bringen Vorwissen mit und sind somit nicht für reines Regelwissen offen. Dabei ist ihnen oft zu wenig klar, dass sich die Perspektive, die sie als Lehrperson einnehmen, von derjenigen unterscheiden, die sie als Schüler/-in eingenommen hatten. Falls sie sich dessen bewusst wären und keine Verbindungen zu den eigenen Erfahrungen ziehen würden, so könnten als Noviz/-innen bezeichnet werden. Da die eigenen Erfahrungen aber oft - besonders in Stresssituationen - handlungsleitend wirken, wird das regelgebundene Anwenden von propositionalem Wissen intuitiv durch Erfahrungswissen aus der Schüler/-innenzeit gestört und beeinflusst. Dies soll mit einem Beispiel illustriert werden: Keine Lehrperson lernt in der Ausbildung, dass Strafarbeiten ohne sachlogischen Zusammenhang zur vollzogenen Handlung eine beabsichtigte Wirkung zeigen, oder gar Einsicht und Lerneffekt ermöglichen - dennoch sind solche Strafarbeiten in der Schulwirklichkeit nach wie vor anzutreffen.

Was berufliche Anforderungen betrifft stehen Berufseinsteigende, was die beruflichen Anforderungen betrifft, eher in der Phase der kompetenten Anfänger/-innen. Bezüglich des Arbeitsortes, an welchem sie ihre erste Anstellung beginnen und in lokale Gegebenheiten hineinwachsen müssen, sind sie Noviz/-innen und werden im ursprünglichen Sinn der Wortes ‚eingeweiht‘ und durch das Arbeitsumfeld sozialisiert. Da der erste Arbeitsort prägende Wirkung haben kann, so hat dieser Aspekt des Noviz/-innenstadiums allenfalls eine prägende Wirkung (Oser, 1996; Scarth, 1991; Herrmann & Hertrampf, 2000a).

1.2.5 Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz

Professionswissen umfasst das Zusammenwirken von Wissensarten und Wissensbereiche, die für die Bewältigung der professionellen Anforderungen notwendig aber nicht hinreichend sind. Professionswissen kann individuell differieren und enthält sowohl explizite, deklarative wie auch implizite, intuitive Anteile. Es setzt sich aus *Wissensformen bzw. Wissensbereichen* zusammen, die sich domänen-

⁵⁰ Da aber alle Lehrpersonen mindestens 13 Jahre Schulerfahrung haben, besitzen alle ein Bild von Schule und sind sich dabei oft nicht bewusst, dass die Perspektive als Schüler/-in eine ganz andere ist als diejenige der Lehrperson. In der Regel fühlen sich Studierende bezüglich Wissen über Schule und Unterricht nicht als Noviz/-innen.

⁵¹ Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen, vgl. Hanetseder & Keller-Schneider, 2006.

spezifisch inhaltlich unterscheiden. Die Wissensbereiche oder Wissensformen umfassen, wie in Kapitel 1.2.1 ausgeführt, das Fachwissen, das pädagogische Wissen und das curriculare, fachdidaktische Wissen (und das Wissen über die Philosophie des Schulfachs), welches Shulman (1986) um das Organisationswissen und das Beratungswissen ergänzt hat. Diese Wissensbereiche werden durch das Zusammenspiel verschiedener Wissensfacetten gebildet. Diese Wissensformen zeigen sich als Wissensarten in unterschiedlichen Graden von *Wissen und Können* (vgl. Kap. 1.2.2).

Als *professionelle Handlungskompetenz* von Lehrpersonen wird die im beruflichen Sozialisationsprozess sich heranbildende Fähigkeit der individuellen Lehrperson verstanden, die zur psychischen Regulation von Handlungen in pädagogischen Situationen erforderlich sind. Sie ermöglicht, Situationen den Anforderungen und der Motivation angemessenen zu bewältigen (Rudow, 1994) und umschreibt intraindividuelle Vorgänge im Umgang mit berufsbedingten Anforderungen im individuell biografischen Kontext. Pädagogische Handlungskompetenz bezieht sich auf Phasen der Handlung, wie z.B. Planung, Strategiebildung und Zielbildung, Ausführung und Bewertung von Handlung. Sie lässt sich durch kognitive, soziale, emotionale Kompetenzen und Problemlösungskompetenz beschreiben (Rudow, 1994). Das in Kapitel 1.2.1 und 1.2.2 beschriebene Professionswissen stellt zusammen mit Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsaspekten Facetten der Handlungskompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006). Professionelle Handlungskompetenz entsteht, wie in Abbildung 1.4 dargestellt, aus dem Zusammenspiel dieser Kompetenzfacetten (nach Baumert & Kunter, 2006, S.482).

«*Motivationale Orientierung* und *Selbstregulation* sind für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich. Beide Aspekte sind somit zentrale Merkmale der *psychologischen Funktionsfähigkeit* von handelnden Personen.» (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Dies beinhaltet die Folgerung, dass Anforderungen individuell verschieden wahrgenommen und mittels primärer und sekundärer Kontrolle der Ziele (Heckhausen & Schulz, 1995), wie auch mittels Regulation der Wahrnehmung, Einschätzung und Bewältigung (Lazarus & Launier, 1981) individuell geprägt werden.

Die einzelnen Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz (vgl. Abb. 1.4) nach Baumert & Kunter (2006) können wie folgt umschrieben werden:

- *Überzeugungen und Werthaltungen* umfassen Wertbindungen als individuell wirksame Orientierungsmuster, wie epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen und selbstbezogene Fähigkeitskognitionen.
- *Motivationale Orientierungen* betreffen selbstbezogene Kognitionen, insbesondere Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, sowie intrinsische Motivationen (bspw. Enthusiasmus als Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung).
- Mit *selbstregulativen Fähigkeiten* wird zusammenfassend die individuelle Fähigkeit benannt, die zur Ausbalancierung von wahrgenommenen Anforderungen bzw. dem Umgang mit Herausforderungen auf der Grundlage aktivierbarer Ressourcen (energetische, personale und interpersonale) eingesetzt wird. Dabei kommt auch dem Faktor der ‚Widerstandskraft‘ als generalisierte Belastungstoleranz eines Individuums grosse Bedeutung zu. Diese auch Resilienz genannte selbstregulative Fähigkeit schützt in der Regel das Individuum selbst in schwierigen Belastungssituationen vor psychischem und physischem Kontrollverlust. Eine geringe Resilienz bedeutet hohe Beanspruchung und bei Chronifizierung eine zunehmende psychische Erschöpfung als Dauernotstand. Im Modell von Baumert & Kunter (2006) werden sie als Belastungserleben und Widerstandskraft bzw. Resilienzfaktoren bezeichnet. Die *subjektiv erlebte Belastung als Beanspruchung* scheint ein wichtiger Prädiktor für die Verweildauer im Beruf zu sein und Auswirkungen auf die Qualität der Berufsarbeit haben.

Bauer et al. (1992) beschreiben in den Beruf einsteigende Lehrpersonen als kompetente Berufseinsteiger/-innen, die bezüglich Professionswissen über genügend Kompetenzen verfügen, um sich in der Praxis professionsbezogenes Wissen und Können anzueignen. Mit selbstregulativen Fähigkeiten kann auf die Wahrnehmung von Beanspruchung Einfluss genommen werden.

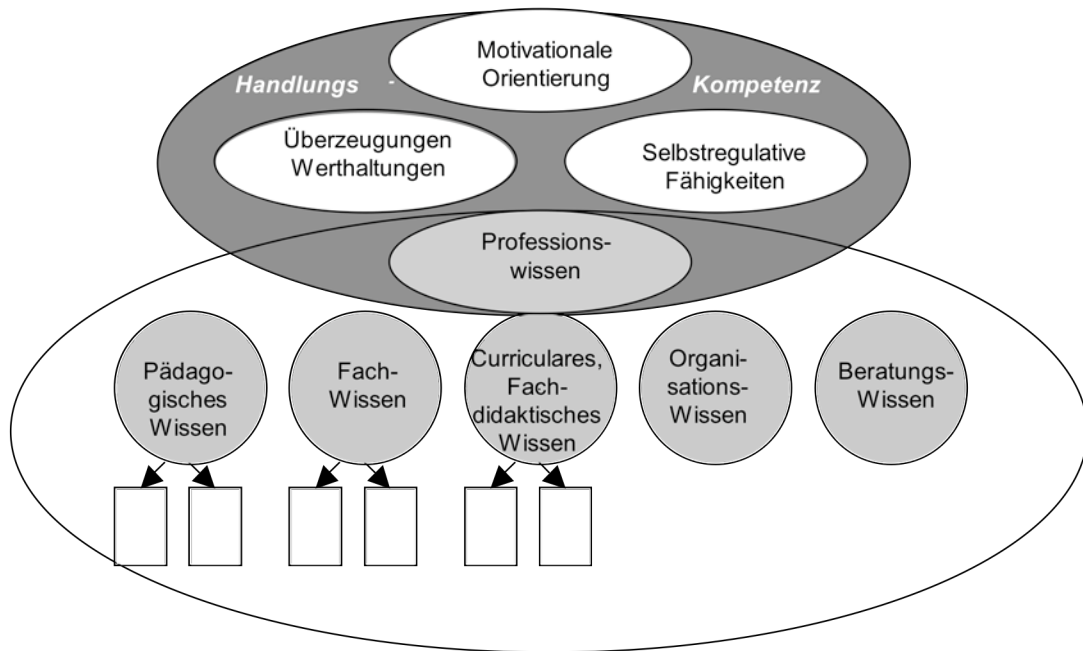


Abb. 1.4. Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006, S. 482).

Der Berufseinstieg fordert von den Lehrpersonen, dass sie in einer für sie neuen Rolle und in individuell neuen Aufgaben mit der Schulwirklichkeit in Kontakt kommen und domänenspezifisches Professionswissen aufbauen. Die Situation in der Ausbildung ist immer idealer, als sie in der Praxis sein kann, da in von der direkten Erfahrung abgehobenen Situationen durch Verlangsamung oder Fokussierung regelgeleitetes Wissen als Wissen über die Praxis vermittelt werden kann. Dieses regelgeleitete Wissen muss in jeder Situation auf das aktuell geforderte hin angepasst, somit verändert und weiterentwickelt werden. Gemäss Oelkers (2004) ist die Praxis immer individuell, die umfassende Dynamik und Mehrschichtigkeit kann mit Modellen nicht antizipiert werden. Bei Berufseintritt beginnt für die Lehrperson ein neuer Abschnitt der Kompetenzentwicklung, in welcher sie gefordert ist, ihr Wissen über die Praxis mit Erfahrungen und mit Wissen anderer Praktiker/-innen (Wissen aus der Praxis) kritisch und selektiv zu individuellem Wissen für die Praxis weiterzuentwickeln. Das reichhaltige Handlungswissen erfahrener Lehrpersonen kann weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zugänglich gemacht werden (Dick, 1994), muss von diesen aber in ihr aktuelles Wissen integriert und mit ihren bestehenden Erfahrungen vernetzt werden. Bleibt dieses Handlungswissen ‚Dritter‘ als zur Nachahmung empfohlene Tipps bestehen, so entsteht zu wenig Verbindung zur Einstellungs- und Handlungslogik der individuellen Lehrperson. Dies führt zu Inkonsequenzen, Brüchen und Stagnation in der Kompetenzentwicklung.

Die Lehrperson deutet erlebte Situationen vor dem Hintergrund ihres aktuellen impliziten Wissens (Regelwissen, Fallbezogenes Wissen und Erfahrungswissen in den verschiedenen Wissensarten) und handelt ihren Kompetenzen entsprechend. Durch die Reflexion neuer Erfahrungen (Niggli, 2005; Felten, 2005; Neuweg, 2000; Dick, 1996²) werden neue Kompetenzen aufgebaut. Durch aktive Reflexion von Erfahrungen und Vernetzung mit propositionalem und fallbezogenen Wissen entstehen neue Kompetenzen – Berufseinsteigende arbeiten sich in ihrer Kompetenzentwicklung weiter.

Wie sich neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen von Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung bezüglich selbst eingeschätzten Kompetenzen und bezüglich Kompetenzerwartung unterscheiden und wie sich kompetenzphasenspezifische Unterschiede zeigen, wird eine Teilfrage dieser Untersuchung sein (Kap. 4).

1.2.6 Zusammenfassung

Die Lehrperson hat im Studium Kenntnisse in verschiedenen Wissensarten aufgebaut und muss diese in der Praxis anwenden, erweitern und miteinander vernetzen. Propositionales und fallbezogenes Wissen wird zu Handlungswissen weiter entwickelt und in bestehende Wissensstrukturen integriert.

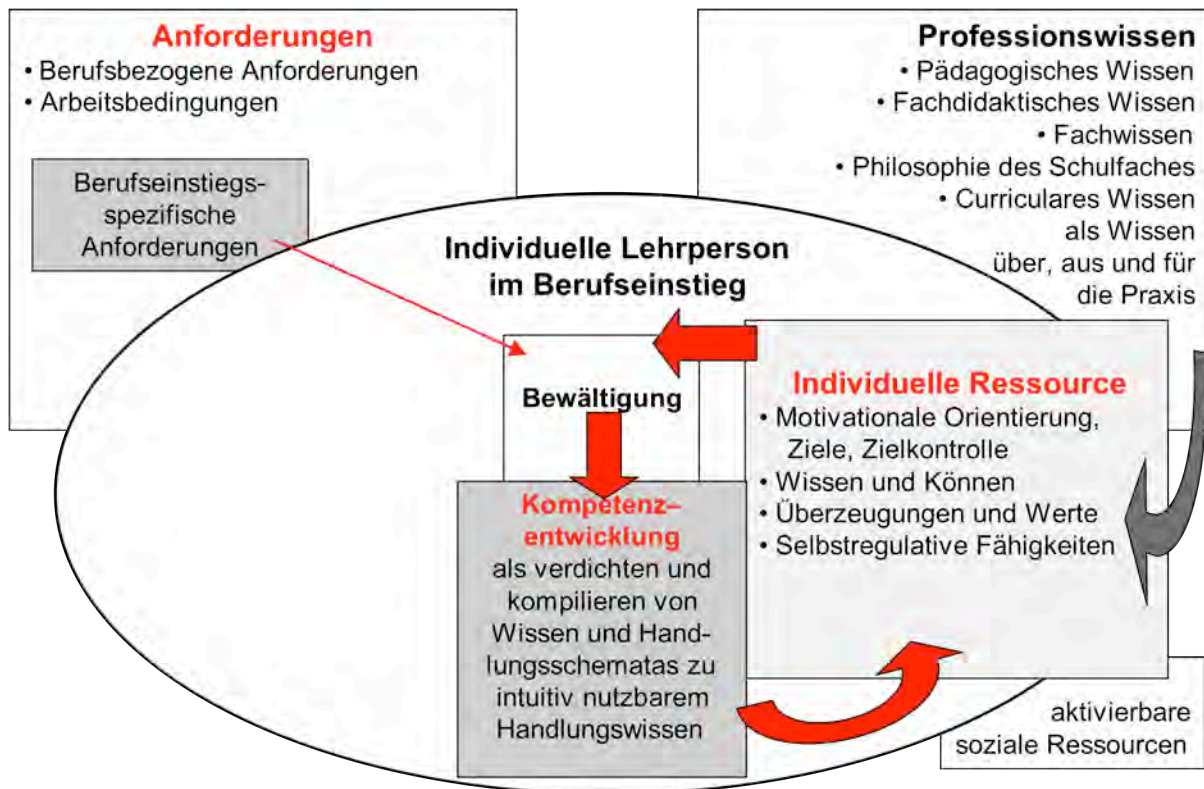


Abb. 1.5. Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von Anforderungen und individueller Handlungskompetenz

Professionelle Handlungskompetenz wird durch Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, wie auch durch Merkmale der psychischen Funktionsfähigkeit der handelnden Person bestimmt. Im Prozess vom Wissen zum Können werden fünf Phasen der Kompetenzentwicklung unterschieden, die sich bezüglich der Adaptivität des Wissens an die aktuelle Situation und bezüglich des bewussten oder intuitiven Einsatzes als Können unterscheiden.

Berufseinsteigende treten als kompetente Anfänger/-innen in eine neue Situation ein und sind gefordert, Wissen und Erfahrung zu vernetzen, Verbindungen zu knüpfen und Synergien zu bilden. Werthaltungen, Überzeugungen sowie weitere Regulationsfaktoren üben einen Einfluss auf das Entstehen des Professionswissens aus und sind Teil der Handlungskompetenz (vgl. Abb.1.5).

«Die Konzeptualisierung von Wissen, Überzeugungen und Merkmalen der psychologischen Funktionsfähigkeit im Rahmen eines Modells der professionellen Handlungskompetenz ermöglicht es weiterhin, über allgemeine Beschreibungen der Anforderungen im Lehrberuf hinauszugehen und den Schwerpunkt stärker auf Fragen nach interindividuellen und intraindividuellen Kompetenzunterschieden zu legen» (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). Die bisherige psychologische Modellentwicklung zusammenfassend kann beobachtet werden, dass trotz hoher Anzahl vorliegender Arbeiten zu einzelnen Aspekten der Handlungskompetenz eine systematische Analyse individueller Ressourcen fehlt. Insbesondere fehlen Befunde zur Frage, welche interindividuellen und persönlichen Merkmale von

Lehrpersonen massgeblich dazu beitragen, die Berufsaufgaben erfolgreich zu bewältigen (Baumert & Kunter, 2006, S. 505). Mayr & Neuweg (2006), wie auch Lipowsky (2003) liefern Befunde dazu.

In der nachfolgend dargestellten Studie werden daher berufsphasenspezifische Strukturierungen und individuelle Ausprägungen der Beanspruchungswahrnehmung nach Effekten personbezogener Merkmale untersucht.

1.3 Anforderung und Herausforderung

1.3.1 Anforderungen

Das Berufsfeld stellt Anforderungen, die von der Lehrperson aufgrund ihrer Ressourcen wahrgenommen, nach deren Bedeutung und Bewältigbarkeit wie auch nach den Möglichkeiten des Gelingens eingeschätzt werden (Lazarus & Launier, 1981). Welche Anforderungen als Herausforderungen wahrgenommen werden, ist individuell verschieden. Arbeitstätigkeit und Bewältigen von Anforderungen führen zu Zufriedenheit, sowohl durch die Arbeitstätigkeit selbst, als auch durch die Ergebnisse der Arbeit (Stoll, 1981).

Anforderungen stellen von aussen einwirkende *Belastungen* dar, die beim Menschen *Beanspruchungen* auslösen können (vgl. Abb. 1.6).

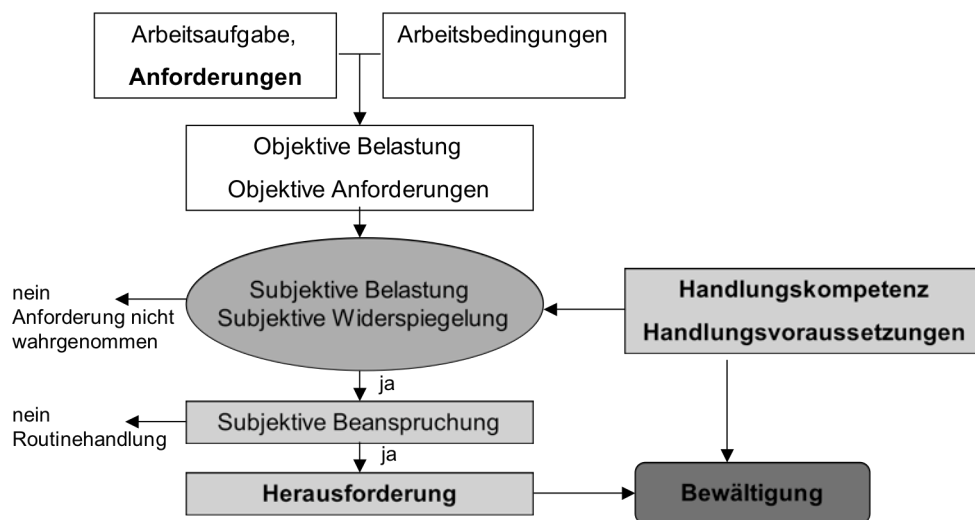


Abb. 1.6. Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung als Anforderung und Herausforderung, modifiziert nach Rudow (1994, S. 43) und Herzog (2007, S. 29).

In der deutschsprachigen Arbeitswissenschaft und Arbeitspsychologie wird nach der Definition von Rohmert & Rutenfranz (1975, in Frieling & Sonntag, 1999², S. 193) Belastung als objektive, von aussen her auf den Menschen einwirkende Grösse von Faktoren verstanden. Beanspruchung ist die subjektive Folge derartiger Belastungen im Menschen und auf den Menschen (Schönpflug, 1987). Belastung wirkt als Stress bzw. als Stimulus auf den Menschen. Objektiv gleiche Belastungen können in Abhängigkeit der Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse der arbeitenden Person interindividuell unterschiedliche Beanspruchungen bewirken (Frieling & Sonntag 1999²). Als Belastungen gelten sowohl körperliche und informatorische, wie auch psychosoziale Belastungen. Rohmert (1984, in Frieling & Sonntag 1999², S. 194) unterscheidet zwischen metrisch messbaren Belastungs-

grössen und qualitativ *beschreibbaren Belastungsfaktoren*. Die resultierenden Beanspruchungen lassen sich in physische und psychische Beanspruchungen differenzieren.

Gemäss Schönwälder (1997) ist die Belastung die Funktion von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingungen. Sie führt zur Beanspruchung des Arbeitenden und zum Arbeitsergebnis. Gemäss dieser Definition wäre Beanspruchung objektiv feststellbar. Schönwälder setzt die subjektiv wahrgenommene Belastung als subjektive Widerspiegelung der objektiven Belastung als Filter dazwischen, wodurch die individuelle Interpretation der objektiven Belastung zum Schlüssel der wahrgenommenen Belastung wird, welche die Anforderung je nach Einschätzung deren Bedeutung als Herausforderung erscheinen lässt. Je nach Einschätzung wird Beanspruchung durch Bewältigungshandlung auslöst.

Gemäss Studien zur Arbeitsbelastung (Forneck & Schriever, 2001; Landert, 1999 und 2006) bestehen bezüglich Arbeitsbelastung Unterschiede zwischen den Stufen der Volksschule. Die Jahresarbeitszeit ist bei den Lehrpersonen, welche mit jüngeren Schüler/-innen unterrichten, geringer als bei denjenigen mit älteren. Ob sich Unterschiede bezüglich der wahrgenommenen Beanspruchung zeigen, oder ob selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006) und subjektive Interpretationen der objektiven Belastung in der Bewertung eine Rolle spielen (Rudow, 1994; Herzog, 2007), wird unter anderem in der folgenden Studie geprüft.

Beanspruchungsfolgen ergeben sich aus der Diskrepanz zwischen *Anforderungen* an den Mitarbeiter (Auftrag und Ausführungsbedingungen) und den *individuellen Handlungs- bzw. Leistungsvoraussetzungen*. Sind die Beanspruchungsfolgen *positiv*, so entsteht als Folge des Anregungseffekts Herausforderung. Als psychisch und physisch beanspruchend wirkende Belastungsfaktoren mit positiven Beanspruchungsfolgen. Sie ermöglichen Anregung, die zur Bewältigung von Anforderungen motivieren und als Herausforderung gezieltes aufgabenorientiertes Bewältigungshandeln auslösen. Erweisen sich die Beanspruchungsfolgen als *negativ*, so sind die Anforderungen im Vergleich zur Handlungskompetenz als Ressource zu gering oder übersteigen diese. Routinehandlung, Überforderung oder Nicht-Handlung entsteht. Arbeit als Bewältigen von Anforderungen ermöglicht neben dem Erschaffen ökonomischer Grundlagen, sozialer Kontakte und sozialem Status auch Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung, wie auch die Möglichkeit zur Kontrolle der Umwelt (Stoll, 1981). Das Bewältigen beruflicher Anforderungen hat somit nicht nur beruflich eine Bedeutung, sondern ist allgemein als subjektive Resonanz essentiell im Leben des Menschen und fördert seine Entwicklung. Arbeit bietet Lerngelegenheiten, die als Möglichkeiten genutzt werden können (Baumert & Kunter, 2006).

Allgemeine Anforderungen an den Lehrer/-innenberuf (Kap. 1.1.2) und Anforderungen an neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen (Kap. 1.1.1) zeigen sich in einer aktuellen Situation als konkret wahrnehmbare Anforderungen. Subjektive Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse steuern durch die als Filter wirkenden Persönlichkeitsmerkmale und individuellen Werte die Wahrnehmung und Beurteilung der Situation. Wird die Anforderung als bedeutsam eingeschätzt, so werden sowohl die Anforderung bzw. das Ereignis wie auch die zur Bewältigung notwendigen Ressourcen mit zwei parallel laufenden Bewertungsprozessen eingeschätzt. Die Bedeutsamkeit eines Ereignisses zeigt sich darin, ob deren Bewältigung für das Subjekt bedeutsame Ziele darstellt, ob diese mit den Zielen des Subjekts übereinstimmen und wie gross das Ausmass der Beteiligung der handelnden Person sein muss. Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz⁵² wirken in der Bewertung selektionierend und steuernd mit.

Wodurch lassen sich Lehrpersonen im Berufseinstieg beanspruchen? Um den Effekt der Handlungskompetenz zu erfassen sollen in der folgenden Studie berufseinstiegsrelevante Anforderungen auf verschiedene individuelle Unterschiede zurückverfolgt werden.

⁵² Nach dem Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) sind das Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierung, selbstregulative Fähigkeiten und das Professionswissen.

1.3.2 Die transaktionale Stresstheorie

Die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Launier 1981, Schwarzer 2000,4) fokussiert die Verbindung zwischen einer sich verändernden Situation und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person. Stress beruht auf der Einschätzung der jeweiligen Person-Umwelt-Beziehung einer betroffenen Person und wirkt sich aus auf Verhalten, Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. Abb. 1.7). Stress wird somit weder auf den Reiz noch auf die Reaktion reduziert. Gleiche Situationen können verschiedene Bewältigungsprozesse auslösen, da sie von verschiedenen Personen unterschiedlich eingeschätzt werden.

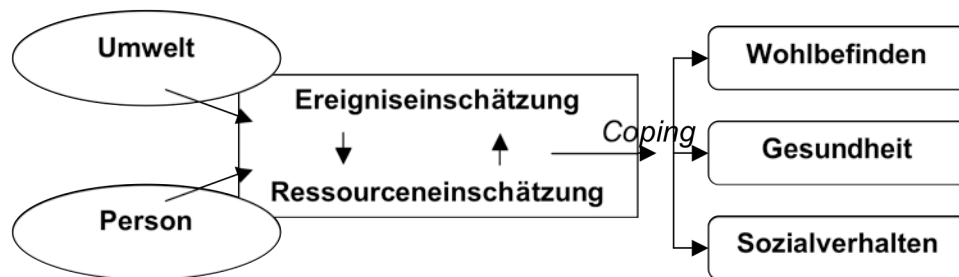


Abb. 1.7. Modell der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus⁵³

Einschätzung der Anforderung, bzw. des Ereignisses

In einer ersten Bewertung (Ereigniseinschätzung) wird die Wirkung des Geschehens subjektiv zu erfassen versucht (primary appraisal, Lazarus & Launier, 1981). Dabei werden drei Möglichkeiten von Folgen mit verschieden starker Wirkung unterschieden:

- Schädigung und Verlust, z.B. des Selbstwertgefühles, als direkte Folge des Ereignisses.
- Bedrohung als potentielle Schädigung: Die Schädigung oder der Verlust ist noch nicht eingetreten, kann jedoch antizipiert werden.
- Herausforderung als Anregung zur Bewältigung; die Situation kann gemeistert werden, jedoch unter Einsatz von Ressourcen und dem Risiko des Scheiterns. Beanspruchung folgt, der Einsatz von Ressourcen wird notwendig.

Als Herausforderung eingeschätzte Anforderungen werden vom Subjekt auch als bedeutsam eingeschätzt. Zielrelevanz, Zielstimmigkeit und die Art des individuellen Engagements entscheiden über die Bedeutsamkeit.

Einschätzung des Bewältigungspotentials: Ressourceneinschätzung

In einer zweiten Einschätzung werden die Anforderungen vor dem Hintergrund der allgemeinen, individuellen und in der Situation geforderten Ressourcen beurteilt und eingeschätzt. Gefragt wird, ob eine Bewältigung möglich ist oder nicht (secondary appraisal, Lazarus & Launier, 1981).

- Können die Ressourcen den Umwelтанforderungen standhalten (Schwarzer 2000,4), so wird die Anforderung als bewältigbar eingeschätzt, Bewältigungsprozesse werden eingeleitet.
- Übersteigen die verfügbaren Ressourcen die Umwelтанforderungen, so wird die Anforderung *nicht oder routinemässig* bewältigt.

⁵³ nach Schwarzer 2000⁴, S. 16.

- Sind nicht genügend Ressourcen vorhanden, so entsteht Stress in der Bewältigung mit der *Gefahr der Überforderung oder Vermeidung*.

Durch das Einsetzen von Ressourcen in herausfordernden Situationen resultiert aus der Bewältigung eine Erweiterung der Erfahrung, die einen Beitrag in der Kompetenzentwicklung darstellt. Werden dagegen keine Ressourcen benötigt, da die Anforderung routinemässig bewältigt werden kann, so resultiert keine Kompetenzerweiterung. Schwarzer (2000,4) präzisiert, dass die *adaptiven Ressourcen* im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die das Individuum zu verfügen glaubt, entscheidend sind in der zweiten Bewertung der Anforderungen. Damit kommt der Selbsteinschätzung als Selbstwirksamkeitserwartung⁵⁴ oder als subjektive Überzeugung⁵⁵ eine wichtige Bedeutung zu. Selbst- und Fremdeinschätzungen können stark divergieren, die individuell wahrgenommenen adaptiven Ressourcen entscheiden über die Einschätzung der Bewältigbarkeit⁵⁶ von wahrgenommenen Anforderungen. Die sekundäre Bewertung hat nicht nur Einfluss auf die Bewältigbarkeit einer Situation, sondern auch auf den primären Bewertungsprozess, indem als nicht bewältigbar eingeschätzte Anforderungen nicht als Herausforderung, sondern als Bedrohung wahrgenommen werden. Werden ungenügende adaptive Ressourcen antizipiert (auch wenn objektiv gesehen genügend vorhanden sein könnten), so wird die Anforderung als Bedrohung erlebt. Ereigniseinschätzung und Ressourceneinschätzung (primary und secondary appraisal) stehen nicht in zeitlicher Abfolge, sondern stellen unterschiedliche Zugänge dar.

Bilanz und Neubewertung

Die Bilanz von primärer Ereigniseinschätzung und sekundärer Ressourceneinschätzung, kann zu einer *Neubewertung der Situation* führen. Sind die Ressourcen nicht ausreichend, so kann in der Neubewertung der Situation deren Bedeutung und damit auch das Bedrohungspotential reduziert werden.

1.3.3 Die Bedeutung der subjektiven Einschätzung von Anforderungen

Die Bewältigung der Anforderungen werden sowohl von der subjektiven Wahrnehmung als Reiz und vom Bewältigungspotential als Ressource bestimmt. Die Gestaltung der Bewältigung (Coping) der unter Stress stehenden Person hängt von der subjektiven Bewertung der Situation, der Bewältigungsfähigkeit und von den subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten ab (Frieling et al., 1999²).

Den kognitiven Einschätzungen liegen objektive Anforderungen zugrunde; entscheidend ist, wie das Subjekt die Dinge sieht und (neu)bewertet. Weder die tatsächlichen objektiven Berufoanforderungen noch die tatsächlichen Kompetenzen und Eigenschaften der Person bestimmen die Stresserfahrung und das Bewältigungsverhalten. Entscheidend ist die subjektive, vielleicht verzerrende Sicht (vgl. Abbildung 1.8). Die Selbstwirksamkeitserwartung⁵⁷ als individuelle Ressource (vgl. Kap. 1.4.) stellt eine wichtige Ressource im sekundären Bewältigungsprozess dar.

Im Anschluss an die Bewertungsprozesse folgt *Bewältigungshandeln*, dessen Folgen zu einer *Neuinterpretation* der Situation oder zu *Erfolg bzw. Misserfolg* führen können. *Bewältigungsfolgen* bilden Erfahrungswissen, das durch Vernetzung mit bisherigem Wissen und bisherigen Erfahrungen einen Beitrag in der Kompetenzentwicklung leistet.

⁵⁴ gemäss Jerusalem, 2000.

⁵⁵ gemäss Kompetenzmodell von Baumert & Kunter, 2006.

⁵⁶ Daraus wird für die Fragebogenerhebung abgeleitet, dass die Erfassung der Selbsteinschätzung sowohl über die Beanspruchung wie auch über die subjektive Kompetenz bedeutsame Informationen zu den Herausforderungen im Berufseinstieg erschliessen.

⁵⁷ Die Selbstwirksamkeitserwartung umschreibt die Überzeugung, spezifische Anforderungen durch eigenes kompetentes Handeln unter Kontrolle zu bringen (Bandura, 1977, 1992, 1997).

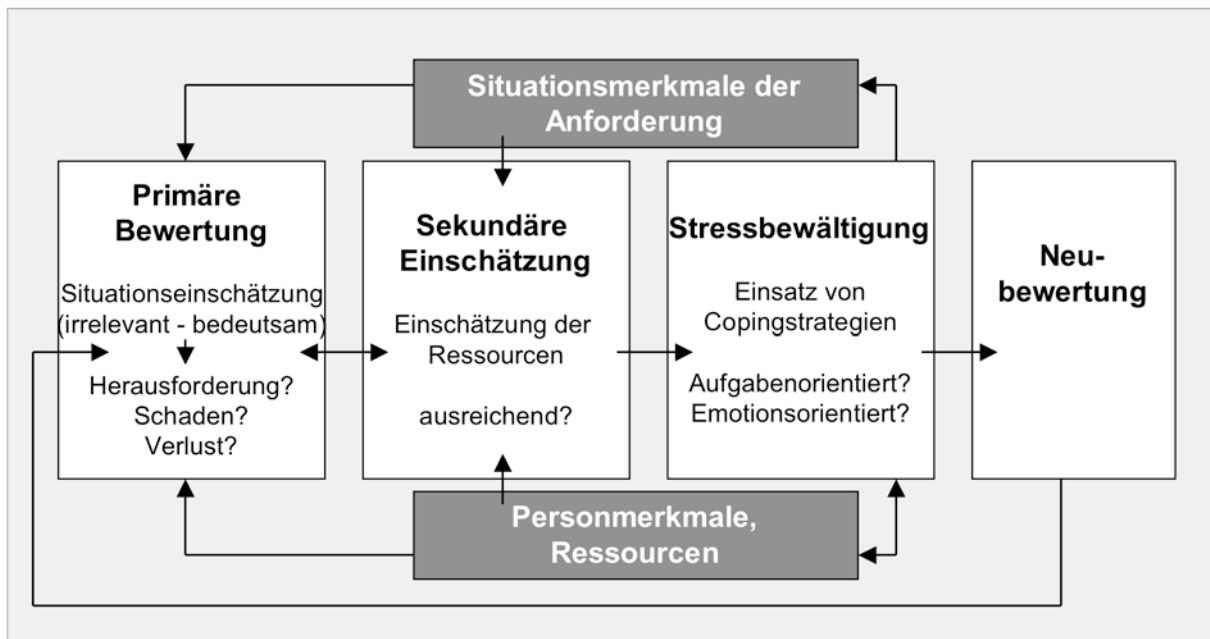


Abb. 1.8. Stressbewältigung nach Lazarus (nach Kohlmann & Hock, 2005, S. 375, modifiziert nach Lazarus & Folkman, 1984, und Krohne, 1996)

Zeichnet sich der Bewältigungsprozess als nicht erfolgreich ab oder hat er sich als nichterfolgreich erwiesen, so werden die dahinter stehenden Ziele der motivationalen Orientierung modifiziert, um die schädigende Wirkung unter Kontrolle zu halten. Erweist sich eine Anforderung als zu gross und die verfügbaren Ressourcen übersteigend, so wird die Anforderung subjektiv neu wahrgenommen und eingeschätzt, damit das Gelingen der Bewältigung wieder sichergestellt werden kann. Gemäss Kontrolltheorie von Heckhausen (Heckhausen & Schulz, 1995; Lang & Heckhausen, 2005) erleben sich Menschen, die ihre Umwelt aktiv auswählen und mitgestalten, als primär kontrollierend. Diese primäre Kontrollstrategie baut auf dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten auf. Ist eine solche Interaktion mit der Umwelt nicht möglich, kommen sekundäre Kontrollstrategien zum Zuge. Sekundäre Kontrolle wird ausgeübt, indem man die Ziele und die *motivationale Orientierung reaktiv anpasst*, so dass sich daraus neue Möglichkeiten der primären Kontrolle ergeben (Asendorpf, 2005).

Wird beispielsweise erkannt, dass in der Berufseinstiegsphase die individuelle Passung an den Lernstand und an die Arbeitsweise des einzelnen Kindes nicht erreicht werden kann, so kann die Bedeutung dieser Zielsetzung reduziert oder verlagert werden. Die Energie wird vermehrt in eine differenzierte Vermittlung investiert, welche der eigenen Kontrolle unterliegt, als in eine adressatenbezogene Begleitung, welche nicht oder wenig der eigenen Kontrolle unterstellt ist. Die Wichtigkeit der Bewältigung einer differenzierten Vermittlung steigt, die Bedeutung der individuellen Passung des Unterrichts in Begleitanforderungen sinkt. Durch diese Zielverlagerung wird primäre Kontrolle wieder möglich. Damit kann die Beanspruchung durch die Bewältigung von Anforderungen reduziert und kontrolliert werden.

Anforderungen werden als Herausforderungen angenommen, wenn deren Bewältigung vom Subjekt als bedeutsam eingeschätzt wird (Lazarus & Launier, 1981), anzustrebende Ziele darstellen (Heckhausen & Schulz, 1995) und die Bewältigung aufgrund der vorhandenen Ressourcen als möglich eingeschätzt wird (Kompetenzerwartung, Schwarzer, 2000⁴). Dadurch werden neue Erfahrungen ermöglicht, deren Reflexion und Internalisierung Erfahrungswissen und *Kompetenzerweiterung* zur Folge hat. Gelingt die Bewältigung, so resultiert Kompetenzzuwachs und Freude, die als Ressource und Motivator wiederum in die individuellen Ressourcen einfließen und dadurch nachfolgende Anforderungen vor einem neuen Hintergrund erscheinen lassen.

Die objektiven Anforderungen werden als Anforderungen an die eigene Person und damit als Herausforderungen interpretiert. Daraus werden Aufgaben an die eigene Entwicklung formuliert, deren Bewältigung zu Kompetenzerweiterung führt. Dieser Kompetenzgewinn wird in der Bildungsgangsforschung als *individuelle Lerngeschichte* wahrgenommen, in welcher sich *Entwicklungsaufgaben* (vgl. Kap. 1.5) in zeitlicher Abfolge dem individuell Lernenden stellen. Entwicklungsaufgaben werden als Teil des individuellen Bildungsgangs betrachtet (Hericks, 1998; Meyer & Reinartz, 1998). Anforderungen an den Lehrberuf allgemein und an die einzelne Lehrperson haben verschiedene Wirkungen und zeigen sich in individuell verschiedenen Bewältigungen. Daraus resultieren auch individuelle Aspekte von Zufriedenheit. Objektive, im Sinne von allgemein wirkenden Anforderungen und Belastungen, und subjektiv bedeutsame Herausforderungen und Beanspruchungen lassen sich unterscheiden. Sie sind nicht unabhängig voneinander (Combe & Buchen, 1996).

1.3.4 Herausforderung, Beanspruchung und Kompetenzzuwachs

Belastungen sind objektive Anforderungen der Arbeitswelt. Die damit einhergehenden Beanspruchungen werden je nach Person verschieden erlebt⁵⁸. Belastungserleben ist das Produkt des Vergleichs zwischen personspezifischen Handlungsmöglichkeiten und situationsspezifischen Anforderungen⁵⁹. Auf Belastungserleben von Lehrkräften übertragen bedeutet das, dass objektive Anforderungen der Lehrtätigkeit je nach vorhandenen personalen und situativen Ressourcen als mehr oder weniger beanspruchend erlebt werden⁶⁰ individuelles Bewältigungshandeln auslösen und in unterschiedlichem Ausmass und in verschiedenen Bereichen Kompetenzzuwachs ermöglichen.

Beanspruchungen umfassen die *subjektive Widerspiegelung* im Sinne von Resonanz dieser objektiven Belastungsfaktoren.⁶¹ Der Prozess der Widerspiegelung gliedert sich in die zeitlich einander folgenden Phasen der Wahrnehmung, Bewertung und kognitiver Verarbeitung von objektiven Anforderungen; ein Vergleich von Bedürfnissen und Motiven, wie auch von den Handlungsmöglichkeiten und den antizipierten Realisierungsmöglichkeiten liegen ihm zugrunde. Jeder dieser einzelnen Prozessabschnitte wirkt entscheidend darauf, ob ein Phänomen überhaupt wahrgenommen wird und wie es bewertet wird. Dabei kann zwischen emotionalen und kognitiven Beanspruchungen unterschieden werden (Nitsch, 1981). Kognitive und emotionale Beanspruchungen wirken so lange als Herausforderungen, wie sie als bewältigbar eingeschätzt werden. Grundsätzlich bewältigbare Herausforderungen lösen Stress im Sinne eines Anregungspotentials aus (Lazarus & Launier, 1981).

Versuche einer objektiven Ermittlung beruflicher Belastungen, wie dies in Studien zum Berufseinstieg der 80er und 90er Jahre im Zentrum stand (vgl. Kap. 1.1.3), lassen die subjektive Sicht der Lehrpersonen ausser Acht. Für die einzelne Lehrperson wirkt als Belastung, was sie aus ihrer individuellen Sicht als beanspruchend erlebt (Ulich, 1996).

1.3.5 Handlungsziele und Regulation von Beanspruchung

Ziele als übernommene oder selbst gestellte Aufträge spielen als psychische Handlungsregulatoren eine zentrale Rolle in der Regulation von Beanspruchung und Kompetenzentwicklung (Heckhausen & Schulz, 1995; Baumert & Kunter, 2006). Ziele oder je nach Einschätzung der Realisationsmöglichkeit auch Zielanpassungen (sekundäre Kontrolle) lenken und organisieren hierarchisch strukturierte Teilziele und bewirken Tätigkeiten, wie auch damit verbundene Beanspruchungen. Sie ermöglichen, Tä-

⁵⁸ Semmer & Udris 2004; Abele 2007; Frieling & Sonntag, 1999².

⁵⁹ Lazarus 1966; Lazarus & Launier 1978; Lazarus & Launier 1981; Schwarzer 1987; Schwarzer 2000⁴.

⁶⁰ Semmer & Udris 2004; Schwarzer 2004; Kälin 1995.

⁶¹ Rudow, 1994; Frieling & Sonntag, 1999²; Schönpflug, 1987.

tigkeitsergebnisse im rückkoppelnden Soll-Ist-Vergleich zu beurteilen. Zielanpassung und somit Zielkontrolle ergibt Spielraum, der dazu genutzt werden kann, Handlungsziele den persönlichen Leistungsvoraussetzungen und Ansprüchen entsprechend zu formulieren. Einschätzung der Ressourcen⁶² wie auch die Bereitschaft zum Einsatz von Ressourcen⁶³ wirken ebenfalls regulierend mit. Je nach Selbsteinschätzung kann das Anspruchsniveau reguliert werden und damit eine grössere oder kleinere Spannung und Beanspruchung bewirken.

Zufriedenheit ist somit nicht nur von der Situationswahrnehmung und den eigenen Kompetenzen abhängig, sondern auch von den Handlungszielen und damit von den subjektiven Ansprüchen (Rudow, 1994). Ebenso kann die rückwirkende Beurteilung als Korrektiv belastend oder entlastend wirken, je nachdem welche Optik eine Lehrperson einnimmt (sieht sie, was gut war, oder beachtet sie, was nicht befriedigend war) oder/und welche Zielverfolgung mit welchem Anspruchsniveau sie an sich stellt.

Als Gegenpol der ressourcenreduzierenden Beanspruchung steht die ressourcengenerierende Funktion der Freude am Gelingen der Bewältigung einzelner Herausforderungen. In der Theorie der Ressourcenerhaltung fokussiert Hobfoll (Schwarzer, 2000,4; Buchwald & Hobfoll, 2004) nicht die Einschätzung der Anforderungen und Ressourcen, sondern die Stressbewältigung und die Beweggründe dazu. Wertschätzung der Ziele wird der Bewältigung zugrunde gelegt. Anzustrebende Ziele werden als bedeutsam eingeschätzt, sonst würde kein Bewältigungsprozess ausgelöst und keine Ressourcen eingesetzt werden. Dabei wird dem Vermeiden von Verlust ein grösseres Gewicht beigemessen als dem Streben nach Gewinn. Stress entsteht dann, wenn Ressourcen bedroht werden (verloren gehen oder fehlinvestiert werden). Durch Stressbewältigung werden Ressourcen gebraucht, um vor Verlust zu schützen. Erfolge bewirken neue Ressourcen (Schwarzer, 2000⁴), steigern das Selbstwertgefühl (Lipowskys, 2003) und wirken unterstützend in der Bewältigung neuer Herausforderungen (Hirsch, 1990). Gewinn und Verlust von Ressourcen bewirken positive und negative Spiralen, die einander gegenüber gestellt eine Ressourcenbilanz ermöglichen (Buchwald & Hobfoll, 2004). Werden mehr Ressourcen genutzt als generiert, so besteht Erschöpfungsgefahr (Burnoutisiko), wie eine Vielzahl von Studien belegt⁶⁴. Werden mehr Ressourcen generiert als gebraucht, so sind Zufriedenheit sowie eine gewisse Risikobereitschaft und Weiterentwicklung möglich. Abbildung 1.9 fasst die Mechanismen von Gewinn- und Verlustspiralen sowie deren Folgen zusammen.

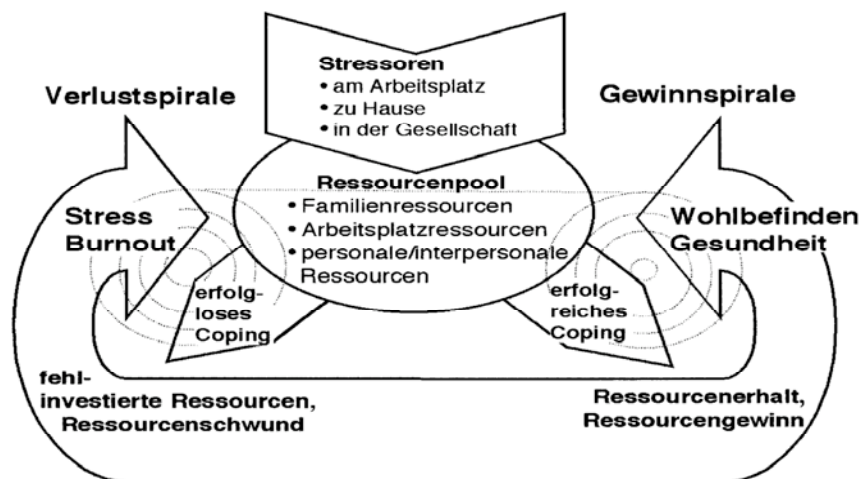


Abb. 1.9. Abb. 1.1 Modell der Ressourcenerhaltung (COR-Theorie) von Hobfoll mit Gewinn- und Verlustspiralen⁶⁵

⁶² Schwarzer, 2000⁴; Jerusalem & Schwarzer, 2002; Jerusalem, 2005.

⁶³ Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Asendorpf, 2005.

⁶⁴ Enzmann, 1996; Stöckli, 2000; Neuenschwander, 2003; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Albisser et al., 2006.

⁶⁵ aus Buchwald & Hobfoll 2004, S. 250.

Welche Anforderungen zu Bewältigungen mit Ressourcenverlust und welche eher zu Ressourcengewinn führen, soll in der nachfolgend dargelegten Studie geprüft werden.

1.3.6 Soziale Ressourcen

Soziale Unterstützung ist eine bedeutende Ressource im Umgang mit Stress (Udris & Frese (1988) und hilft in der Stressreduktion und der Stressverarbeitung, wie auch als Puffer in der Stressauswirkung. Als von aussen wirkende Quelle wirkt das soziale Netz als protektive Kraft in der Bewältigung von Anforderungen. Bereits das Wissen darum, dass diese existiert, kann entlastend wirken (Frese, 1989). Soziale Unterstützung kann als Puffer zwischen Stressoren und Befindungsbeeinträchtigung wirken, so dass es auch bei gegebenen Stressbedingungen nicht zu psychischer Beeinträchtigung kommen muss. Gemäss Frese (1989) ist das soziale Netzwerk Voraussetzung für soziale Unterstützung, mit dieser aber nicht gleichzusetzen. Soziale Unterstützung wirkt sich nicht direkt auf das Befinden aus; das *Unterstützungspotential muss vom Empfänger wahrgenommen* werden. In diesem Prozess wirken wiederum individuelle Ressourcen (Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzüberzeugungen, Werte und Orientierung, vgl. Kap. 1.4) als Filter mit.

Soziale Unterstützung kann als *antizipiert wahrgenommene* Unterstützung in hypothetischen Stresssituationen aufgefasst werden. Als *erhaltene* Unterstützung wird die Leistung retrospektiv beurteilt. Erhaltene wie auch wahrgenommene Unterstützung werden weiter nach deren Funktion differenziert (Klauer, 2005). *Emotionale* Unterstützung zeigt sich als empathisches Zuhören, Bestärken, allenfalls trösten. *Instrumentelle* Unterstützung meint direkte Hilfestellungen und stellvertretende Problemlösung. *Informationelle* Unterstützung umfasst Ratschläge wie auch die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten zur Bewältigung der Anforderungen. Als *Unterstützungsquellen* werden verschiedene Personengruppen unterschieden.

Personen unterscheiden sich sowohl in der Wahrnehmung der sozialen Ressourcen wie auch darin, wie auf sie wirken. Ebenso unterscheiden sich im Ausmass, wie sie vorhandene soziale Ressourcen wahrnehmen und auch, wie sie diese nutzen können und wollen (Klaue, 2005).

Die Wahrnehmung sozialer Unterstützung wirkt als individuelle Ressource im Deutungs- und Differenzierungsprozess von Anforderungen mit und kann sowohl die Zielausrichtung der Bewältigung, wie auch die Gelingenserwartung und die mit der Bewältigung der Herausforderung zusammenhängende Beanspruchung mitbestimmen.

1.3.7 Zusammenfassung

Das gesellschaftliche Feld stellt Anforderungen an die berufliche Entwicklung des Individuums.

Die gestellten Anforderungen (vgl. Abb. 1.10) müssen vom Individuum wahrgenommen, nach deren Bedeutung und Bewältigbarkeit eingeschätzt und als Herausforderungen angenommen werden. Damit werden Bewältigungsprozesse eingeleitet. Aus der Bewältigung der Herausforderungen resultiert Kompetenzzuwachs und Kompetenzentwicklung, indem das Erfahrungswissen erweitert, verdichtet und kompiliert wird. Mit propositionalem Wissen der verschiedenen Wissensbereiche vernetzt wird es zur neuen Ressource in der Wahrnehmung und Einschätzung nachfolgender Anforderungen (vgl. Kap. 1.2.). Routinebildungen führen dazu, dass sich die Palette der als Herausforderungen wahrgenommenen Anforderungen verändert. In der Entwicklung der Erarbeitung von Routinebildung wird das Individuum beansprucht; der Einsatz von Ressourcen ist erforderlich. Ohne beanspruchenden Ressourceneinsatz ist keine Entwicklung möglich. Gleichzeitig werden durch diese Entwicklung auch Ressourcen im Sinne von Kompetenz, Erfahrungswissen und Überzeugungen generiert, die ermöglichen, nachfolgende Anforderungen und Belastungen neu zu bewerten. Beanspruchungsregulation (sekundäre Kon-

trolle der Kontrolltheorie von Heckhausen, 1995) ist durch Neubewertung der Anforderung und durch Veränderung der Ziele möglich. In diesem Sinn gestaltet das Individuum seinen eigenen Bildungsgang mit (Meyer & Reinartz, 1998).

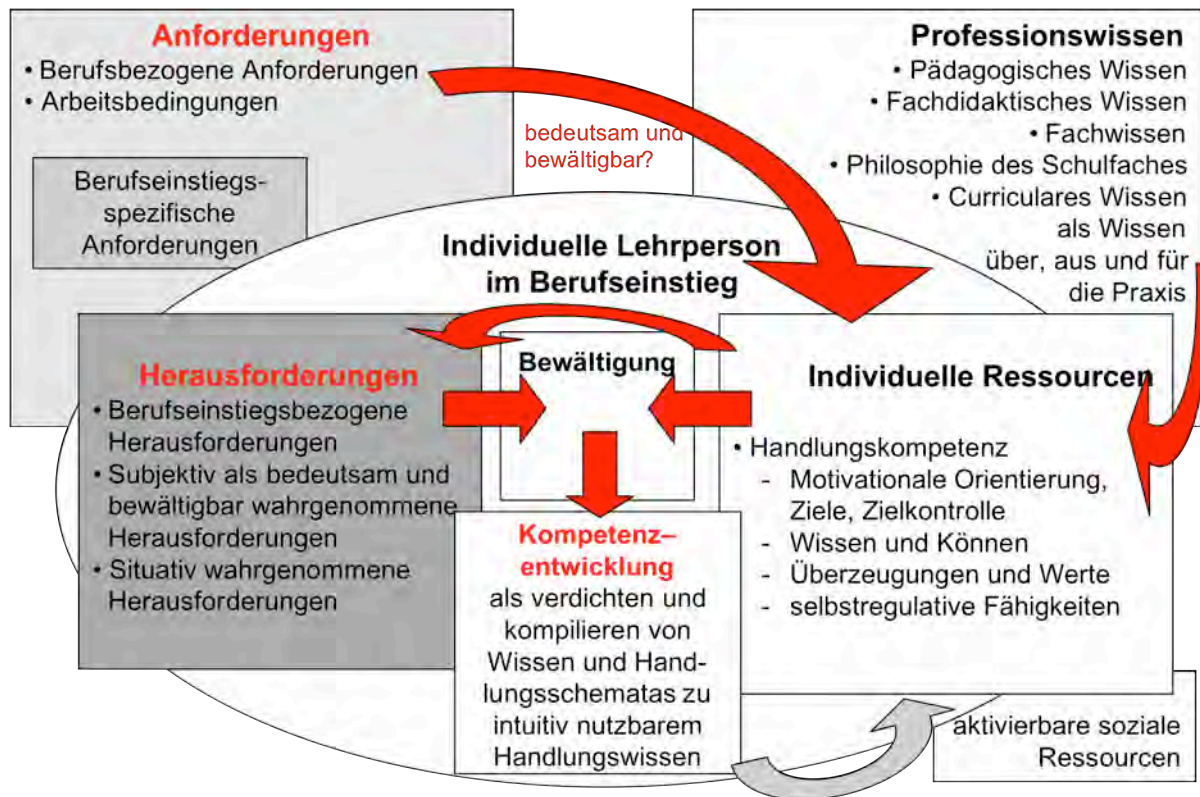


Abb. 1.10. Anforderungen werden, nach deren Bedeutung und Bewältigbarkeit mittels individueller Ressourcen gewertet, zu Herausforderungen; deren Bewältigung führt zu Kompetenzzuwachs.

In der Regulation der Wahrnehmung von Herausforderungen mittels Zielen und Zieladaptationen wird die Beanspruchung und der Ressourceneinsatz gesteuert, als Folge davon auch die Art und das Ausmass von Kompetenzzuwachs und der damit zusammenhängende Ressourcengewinn bzw. Ressourcenverlust. Worin die individuellen Ressourcen⁶⁶ bestehen wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

1.4 Individuelle Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen

1.4.1 Persönlichkeit als individuelle Ressource

Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 1.3) erfordert den Einsatz individueller Ressourcen, die als Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen der *Persönlichkeit* und ihrer Bewältigungsstrategien, als be-

⁶⁶ In Ergänzung zu den individuellen Ressourcen werden auch soziale und informationelle Ressourcen genannt (Frese, 1989).

reits erworbenes *Professionswissen*, als *Überzeugungen* über normative Wirkungsbilder wie auch als *Selbstkonzept* die psychologische Funktionsfähigkeit sicher stellen (Baumert & Kunter, 2006). Die Frage stellt sich nun, wie individuelle Ressourcen in der Selektion und Bewertung der Herausforderungen Einfluss nehmen, welche Anteile der individuellen Ressourcen als situationsunabhängige Dispositionen wirken und wie sich situative oder berufsphasenspezifische Ausprägungen zeigen. Die Persönlichkeit wirkt als Filter in der Selektion, wie auch in der Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition (Asendorpf, 2005); das erarbeitete und noch zu bearbeitende Erfahrungswissen wird durch den Filter der individuellen Ressourcen geprägt.

Individuelle Ressourcen umfassen *Persönlichkeitsmerkmale* und zeigen sich in den Handlungen, die durch die private und die professionelle Persönlichkeit bestimmt werden. Im Kern der professionellen Persönlichkeit bzw. der Lehrer/-innenpersönlichkeit (Bauer et al., 1996) liegt eine private Persönlichkeit, die sich in professionellen Handlungen als überdauerndes Grundmuster zeigt (vgl. Abb. 1.11). Als individuelle Ressource gelten auch verschiedene Aspekte des Selbstkonzeptes, wie das subjektive Fähigkeitskonzept, die Selbstwirksamkeitserwartung, Zielsetzungen und Kontrollüberzeugung. Berufszufriedenheit wirkt als individuelle Ressource und als Teil des Selbstkonzeptes regulierend (Grimm, 1993; Grunder & Bieri, 1995; Schönknecht, 1997; Bieri, 2006; Lipowsky, 2003). Berufszufriedenheit bildet sich aus Erfahrungen, die Freude bereiten und die Ressourcen stärken (Buchwald & Hobfoll, 2004). Hirsch (1990) nennt als die individuellen Ressourcen stärkende Erfahrung das eigene Beobachten wachsender beruflicher Kompetenz, die emotionale Verarbeitung und die Relativierung von Schwierigkeiten, Selbstakzeptanz und die Erfüllung, die durch das Bewältigen der Probleme entsteht.

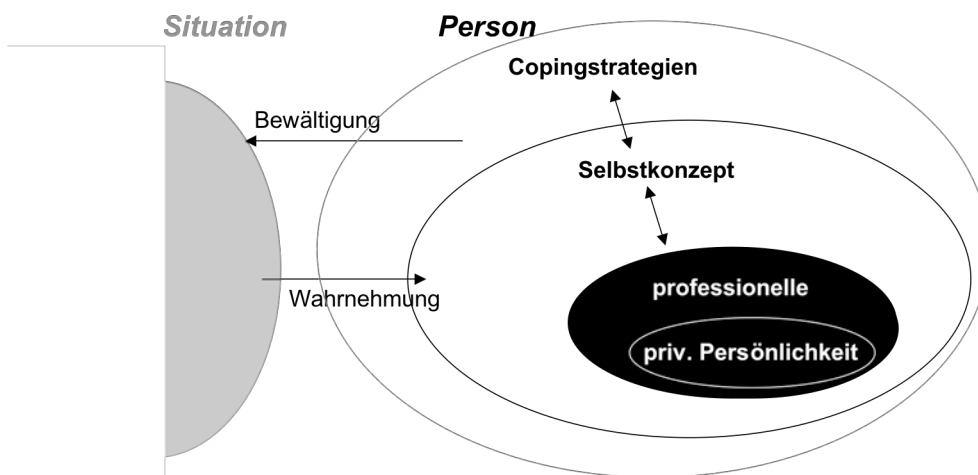


Abb. 1.11. Zusammenwirken verschiedener Persönlichkeitsmerkmale

Auf dieser Grundlage werden Bewältigungsprozesse ausgelöst, die nach Einschätzung der situativ angenommenen Herausforderung auf der Basis des habitualisierten Copingstils (Kälin, 1995), *Copingstrategien* bewirken, um die Herausforderung zu meistern.

Persönlichkeitsdispositionen wirken als Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition selektionierend mit und tragen als Identitätsfilter zu einer gewissen Konstanz im Erleben und Verhalten bei und tragen dadurch zum Aufbau der Identität bei. Identität ist die unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen (Erikson, 1982,8). Die Situationswahrnehmung wird durch die Persönlichkeit gestaltet, welche relativ zeitstabile und situationsübergreifende Wesenszüge, Eigenschaften und Verhaltensbereitschaften von Personen beinhalten, die von Individuum zu Individuum unterschiedlich stark entwickelt und ausgeprägt sein können (Hobmaier, 1997²). Die Persönlichkeit umfasst die Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten (Asendorpf, 2007⁴), wobei in dieser Definition überdauernd als Zeitraum von wenigen Wochen bis

Monaten verstanden wird. Gemäss Schwarzer & Jerusalem (1989) übt die Persönlichkeit einen wichtigen Einfluss auf das Stresserleben und auf die Stressverarbeitung aus, und somit auf die Einschätzung der wahrgenommenen Situation.

Daraus entsteht die Hypothese, dass *Persönlichkeitsmerkmale*, neben den berufeinstiegsspezifischen Aspekten, zur Wahrnehmung von Anforderungen als Herausforderungen, zur Einschätzung der Kompetenz bezüglich der Bewältigung, wie auch zum Ausmass bzw. zur Art der Beanspruchung durch die Bewältigung und zur Freude am Gelingen beitragen (vgl. Kap. 2, Konstruktion des Fragebogens).

Persönlichkeit wird als eine aus relativ stabilen und konstanten Persönlichkeitsmerkmalen bestehende Struktur definiert, die in einem gewissen Mass doch veränderbar ist (Asendorpf, 2005). Je nach Altersgruppe zeigen sich spezifische Ausprägungen, Veränderung und Stabilität. Gemäss Roberts und Walton (2006) nehmen im Laufe des Erwachsenenalters Neurotizismus ab und Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit im Durchschnitt zu. Die Stabilität nimmt bis ins 50. Altersjahr diskontinuierlich zu und erreicht ein sehr hohes Niveau. Eine erste Stabilisierung zeigt sich beim Übergang ins Kindergartenalter (ab 3 Jahren), eine zweite beim Verlassen des Elternhauses (ab 18 Jahren) und eine dritte in dem Alter, in welchem typischerweise die eigenen Kinder ausziehen (ab 50 Jahren). In der Lehrer/-innenforschung wird davon ausgegangen, dass es berufsbedeutsame Persönlichkeitsmerkmale gibt und dass diese Merkmale relativ stabil sind (Mayr & Neuweg, 2006).

Die zunehmende *Stabilisierung* zeigt sich in allen Persönlichkeitsmerkmalen. Dieser Befund widerspricht der Auffassung, die Persönlichkeit werde bereits in der frühen Kindheit oder im jungen Erwachsenenalter geprägt (Roberts & DelVecchio, 2000, in Asendorpf, 2005, S. 18ff.). Demzufolge fällt der Berufseinstieg in eine Stabilisierungsphase der Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale. Zur Stabilisierung der Persönlichkeit tragen die genetische Individualität und die Stabilität der Umweltunterschiede zwischen verschiedenen Personen bei, wie auch die Kristallisierung von Anlage und Umwelteffekten. Vergangene Effekte kristallisieren sich als idealtypische Tendenzen des Erlebens und Verhaltens, die erhalten bleiben können und einen stabilisierenden Effekt ausüben. Als vierter Faktor der Persönlichkeitsstabilisierung wirkt die Akzentuierung im Wahrnehmungsprozess (Asendorpf, 2005). Die aktive Auswahl und Gestaltung der Umwelt trägt ebenso zur Stabilisierung der Persönlichkeit bei. *Persönlichkeitsentwicklung* folgt einem Prinzip der kumulativen Stabilisierung. Umwelt wird so gewählt und wahrgenommen, dass sich vergangene Erfahrung darin zeigen und ähnliche Verhaltensweisen zulassen.

1.4.2 Persönlichkeitsdimensionen

Die Persönlichkeitsmerkmale zeigen bei jeder Person in unterschiedlicher Ausprägung und entwickeln sich aus der Dynamik des Zusammenwirkens des für ein Individuum charakteristischen Persönlichkeitssystems und den jeweiligen personexternen Gegebenheiten (Schneewind, 2005). Der Erfassung durch Selbstberichte zugänglich sind explizite Persönlichkeitskonzepte (Mummenday, 2005); implizite sind dem Bewusstsein nicht zugänglich, zeigen sich als unterbewusste Botschaften beispielsweise in einer tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie. Persönlichkeitsmerkmale können nur indirekt über Fragebogen oder Interviews erfasst werden. Sie sind nicht beobachtbar und nicht direkt messbar. Als überdauernde Wahrnehmungs- und Erlebensdispositionen bestimmen sie die selektive Wahrnehmung, Gewichtung und Handlung eines Individuums mit.

Da die Persönlichkeitsmerkmale nicht direkt beobachtbar, sondern nur indirekt erschliessbar sind, entwickelten sich in der Psychologie verschiedene Persönlichkeitstheorien, als Modelle zur Annäherung an die nicht fassbare Persönlichkeit (vgl. Weber et. al., 2005). Schicht- und Instanzenmodelle umschreiben die Persönlichkeit in Verhaltensweisen, die auf unterschiedlich tief liegende Schichten zurück schliessen lassen. Instanzen regeln die bewussten und unbewussten Interaktionen zwischen diesen Schichten (tiefenpsychologische und psychodynamische Modelle). Sie ermöglichen eine Erklärung der innerpsychischen Vorgänge innerhalb eines Modells.

Empirisch entwickelte Modelle (im Unterschied zu tiefenpsychologischen) ermöglichen, Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen und in empirischen Studien zu nutzen. Aus lexikalischen Modellentwick-

lungen werden Dimensionen entwickelt, die zur Erfassung und Vergleichbarkeit der Persönlichkeitsdimensionen eingesetzt werden. Erste Klassifikationen wurden von Catell (1950, in Asendorpf, 2007⁴, S. 149) und Eysenck (1969, in Asendorpf, 2007⁴, S. 149) entwickelt, die zu Persönlichkeitsinventaren und Persönlichkeitsdimensionen führten. Diese Hauptdimensionen lassen sich durch verschiedene Eigenschaften beschreiben. *Faktorenanalytische Persönlichkeitsmodelle* gehen davon aus, dass jedes Verhalten auf einige wenige grundlegende Dimensionen oder Faktoren zurückzuführen ist, mit denen sich eine Persönlichkeit beschreiben lässt. Daraus wird abgeleitet, dass durch die Kenntnisse dieser Persönlichkeitsdimensionen die Vorhersagbarkeit des Verhaltens grösser ist. Faktorenanalytische Modelle erlauben eine Beschreibung der Person (Hobmair, 1997²). Die Persönlichkeitspsychologie ist bestrebt, die Vielfalt alltagspsychologisch repräsentierter Eigenschaften variablenorientiert auf möglichst wenige, statistisch möglichst unabhängige Dimensionen zu reduzieren (Asendorpf, 2007⁴).

Eigenschaftstheoretisch fundierte Hauptdimensionen wurden immer wieder neu überarbeitet. So unterscheidet Catell zwischen sechzehn Dimensionen (Schneewind & Graf, 1998), Eysenck (Eggert, 1974) zwischen zwei und Goldberg (1981, in Angleitner & Riemann, 2005, S.99f.) zwischen fünf. Aus der lexikalischen Zusammenstellung von Adjektiven einer Sprache als «Sedimente»⁶⁷ der alltäglichen Erfahrung tatsächlicher Persönlichkeitseigenschaften (Asendorpf, 2007⁴) wurden Fremd- und Selbsteinschätzungen faktoranalytisch⁶⁸ auf fünf Faktoren reduziert. Diese unabhängig von der Beurteilungsart gewonnenen fünf Faktoren werden als Big Five bezeichnet (Asendorpf, 2007⁴, S. 154f.). Im deutschsprachigen Raum wurden durch Angleitner et al. (1990) Adjektivlisten, die Persönlichkeitseigenschaften beschreiben, welche mit denjenigen des angloamerikanischen und des holländischen Sprachraums weitgehend übereinstimmen (Angleitner & Riemann, 2005).

In den letzten 20 Jahren, basierend auf mehreren Studien, hat sich der Konsens durchgesetzt, dass mit dem Modell der *Big Five* mit fünf orthogonalen Faktoren die wichtigsten Persönlichkeitseigenschaften «ziemlich vollständig und mit hinreichender Genauigkeit» (Angleitner & Riemann, 2005, S. 99) beschrieben werden können. Die Big Five als Persönlichkeitsfaktoren oder Persönlichkeitsdimensionen beinhalten fünf Skalen mit je einigen Subskalen, die in Abb. 1.12 dargestellt und nachfolgend beschrieben werden (aus Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 27-28).

Emotionale Instabilität (Neurotizismus)

Die Skala erfasst individuelle Unterschiede in der emotionalen Stabilität und der emotionalen Labilität (Neurotizismus) von Personen. Der Begriff Neurotizismus darf nicht im Sinne der Diagnose einer psychischen Störung bzw. der Zuordnung einer psychiatrischen Kategorie missverstanden werden. Der Kern der Dimension liegt in der Art und Weise, wie Emotionen, vor allem negative Emotionen, erlebt werden. Personen mit einer hohen Ausprägung in Neurotizismus geben häufiger an, sie seien leicht aus dem seelischen Gleichgewicht zu bringen. Im Vergleich zu emotional stabilen Menschen berichten sie häufiger negative Gefühlszustände zu erleben und von diesen manchmal geradezu überwältigt zu werden. Sie berichten über viele Sorgen und geben häufig an, z.B. erschüttert, betroffen, beschämt, unsicher, verlegen, nervös, ängstlich und traurig zu reagieren. Sie neigen zu unrealistischen Ideen und sind weniger in der Lage, ihre Bedürfnisse zu kontrollieren. Emotional stabile Menschen haben diese Probleme kaum, sie beschreiben sich selbst als ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei, und sie geraten auch in Stresssituationen nicht so schnell aus der Fassung. Der Prototyp lässt sich durch nichts aus der Ruhe bringen.

⁶⁷ Gemäss der Sedimentationshypothese werden die im Alltag besonders wichtige Persönlichkeitseigenschaften in der Sprache durch Adjektive oder auch Substantive abgebildet. Daher sollten Lexika im Alltag besonders wichtige Persönlichkeitseigenschaften als Adjektive enthalten.

⁶⁸ Das Statistische Verfahren der Faktorenanalyse wird dazu genutzt, die vielen Items eines Persönlichkeitsinventars auf möglichst wenige, voneinander unabhängige Faktoren zu reduzieren, welche als gemeinsame Struktur die Items auf der Grundlage der Korrelationen zusammenfassen. Diese Faktoren lassen sich als Eigenschaftsdimensionen interpretieren.

Persönlichkeitsdimensionen	Untergeordnete Eigenschaften	Facetten des NEO-PI-R (Persönlichkeitstest)
Emotionale Instabilität, Neurotizismus	Nervosität Ängstlichkeit Erregbarkeit	Ängstlichkeit Reizbarkeit Depression soziale Befangenheit Impulsivität Verletzlichkeit
Extraversion	Geselligkeit Nicht-Schüchternheit Aktivität	Herzlichkeit Geselligkeit Durchsetzungsfähigkeit Aktivität Erlebnishunger Frohsinn, positive Emotionen
Verträglichkeit, Liebenswürdigkeit	Wärme Hilfsbereitschaft Toleranz	Vertrauen Freimütigkeit Altruismus Entgegenkommen Bescheidenheit Gutherzigkeit
Gewissenhaftigkeit	Ordentlichkeit Beharrlichkeit Zuverlässigkeit	Ordentlichkeit Beharrlichkeit Zuverlässigkeit
Offenheit für Erfahrung, Kultur Intellekt	Gebildetheit Kreativität Gefühl für Kunst	Kompetenz Ordnungsliebe Pflichtbewusstsein Leistungsstreben Selbstdisziplin Besonnenheit

Abb. 1.12. Persönlichkeitsfaktoren der Big Five (Asendorpf 2007⁴)

Extraversion

Extravertierte sind gesellig, doch Geselligkeit ist nicht der einzige Aspekt dieser Dimension. Personen mit hohen Punktwerten in der Skala beschreiben sich zusätzlich auch als selbstsicher, aktiv, gesprächig, energisch, heiter und optimistisch. Extravertierte mögen Menschen, sie fühlen sich in Gruppen und auf gesellschaftlichen Versammlungen besonders wohl, sie lieben Aufregungen und neigen zu einem heiteren Naturell. Die Charakterisierung einer typisch introvertierten Person fällt weniger leicht, da Introversion zum Teil eher als ein Fehlen von Extraversion statt als Gegensatz von Extraversion angesehen werden muss. So sind Introvertierte eher zurückhaltend als unfreundlich, eher unabhängig als folgsam, eher ausgeglichen als unsicher oder phlegmatisch. Introvertierte leiden nicht notwendigerweise unter sozialer Ängstlichkeit; das Hauptcharakteristikum ist vielmehr der Wunsch allein zu sein. Wenn ihnen auch nicht die überschäumende Lebhaftigkeit des Extravertierten eigen ist, so sind Introvertierte doch nicht unglücklich oder pessimistisch.

Offenheit für neue Erfahrungen

Die Skala erfasst das Interesse an und das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Personen mit hohen Punktwerten geben häufig an, dass sie ein reges Phantasieleben besitzen, ihre eigenen Gefühle, positive wie negative, akzentuiert wahrnehmen und an vielen persönlichen und öffentlich Vorgängen interessiert sind. Sie beschreiben sich als wissbegierig, intellektuell, phantasievoll, experimentierfreudig, und künstlerisch interessiert. Sie sind eher bereit, beste-

hende Normen kritisch zu hinterfragen und auf neuartige soziale, ethische und politische Wertvorstellungen einzugehen. Sie sind unabhängig in ihrem Urteil, verhalten sich häufig unkonventionell, erproben neue Handlungsweisen und bevorzugen Abwechslung.

Personen mit niedrigen Punktwerten neigen demgegenüber eher zu konventionellem Verhalten und zu konservativen Einstellungen. Sie ziehen Bekanntes und Bewährtes dem Neuen vor, und ihre emotionalen Reaktionen sind eher gedämpft.

Verträglichkeit

Ebenso wie Extraversion ist Verträglichkeit in erster Linie eine Dimension, die interpersonelles Verhalten beschreibt. Ein zentrales Merkmal von Personen mit hohen Werten in der Skala ist ihr Altruismus. Sie begegnen anderen mit Verständnis, Wohlwollen und Mitgefühl. Sie sind bemüht, anderen zu helfen und überzeugt, dass diese sich ebenso hilfsbereit verhalten werden. Sie neigen zu zwischenmenschlichem Vertrauen, zur Kooperativität, zur Nachgiebigkeit, und sie haben ein starkes Harmoniebedürfnis.

Personen mit niedrigen Punktwerten beschreiben sich im Gegensatz dazu als antagonistisch, egozentrisch und misstrauisch gegenüber den Absichten anderer Menschen. Sie verhalten sich eher kompetitiv als kooperativ. Somit erscheint die verträgliche Seite der Dimension eindeutig sozial erwünschter, denn verträgliche Menschen dürften sicherlich beliebter sein als unkooperative. Dennoch darf man nicht übersehen, dass die Fähigkeit, für eigene Interessen zu kämpfen, in vielen Situationen hilfreich ist. In verschiedenen Berufssituationen und in der Wissenschaft helfen Misstrauen und Skepsis, den Problemen auf den Grund zu gehen.

Gewissenhaftigkeit

Personen mit hohen Punktwerten in der Skala beschreiben sich als zielstrebig, ehrgeizig, fleißig, ausdauernd, systematisch, willensstark, diszipliniert, zuverlässig, pünktlich, ordentlich, genau und penibel. Der sozial erwünschte Aspekt dieser Dimension liegt in ihrer Beziehung zu akademischen und beruflichen Leistungen, ihre negative Seite mag sich in einem übertrieben hohen Anspruchsniveau, in zwanghafter Ordentlichkeit oder in Formen von Arbeitssucht äußern. Personen mit niedrigen Punktwerten beschreiben sich eher als nachlässig, gleichgültig und unbeständig, sie verfolgen ihre Ziele also mit geringerem Engagement.

Testverfahren zur Erschliessung dieser Persönlichkeitsdimension setzen entweder bei der *Beschreibung der Persönlichkeitseigenschaften* auf lexikalischer Basis⁶⁹, den *habituellen*⁷⁰ oder der *spezifischen Reaktionen* an⁷¹. Alle diese Testverfahren dienen der Einschätzung der Eigenschaften und ergeben für jede Person in jeder Dimension einen Mittelwert.

Ob die Lehrer/-innenpersönlichkeit stabil oder veränderbar ist, variiert je nach der Definition von Persönlichkeit und wird immer wieder diskutiert. Im Zentrum steht die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale als Voraussetzung in die Grundausbildung mitgebracht werden können und welche veränderbar sind. Wird Lehrer/innenpersönlichkeit als «Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind» verstanden (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183), so schliesst diese Definition Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn (Big Five), Fähigkeit und Leistungsbereiche, wie auch motivationale Merkmale ein. Je nach Akzentsetzung werden formbare Aspekte (z. B. motivationale Merkmale und Überzeugungen, vgl. Praxisschock und Einstellungswandel) oder weniger veränderbare (vgl. Eignungskriterien für der Lehrberuf, Hanetseder & Keller-Schneider, 2006) Merkmale in den Vordergrund gestellt. Gemäss aktuellem Forschungsstand

⁶⁹ Schallberger & Venetz, 2001

⁷⁰ Fahenberg & Selg, 1970; Eggert, 1974; Costa & McCrae, 1985; Ostendorf & Angleitner, 2004; Rammstedt, & John, 2005

⁷¹ z.B. Reicherts & Perrez, 1993

zeigen sich Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsdimensionen und unterrichtsmethodischen Grundeinstellungen, wie auch zu Führungsverhalten. Je stärker Extraversion und Offenheit ausgeprägt sind, desto schülerorientiert-kommunikativer erleben die Schüler/-innen das Verhalten der Lehrperson (Mayr & Neuweg, 2006). Als für den *Lehrberuf relevante Persönlichkeitsdimensionen* erweisen sich *Extraversion*, *psychische Stabilität* (Neurotizismus) und *Gewissenhaftigkeit*. Diese gehen mit engagiertem Studienverhalten, guten Praxisleistungen im Studium, sowie kompetentem Lehrerhandeln und Wohlbefinden im Beruf einher (Mayr & Neuweg, 2006).

Inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Beanspruchungswahrnehmung zeigt, wird Gegenstand meiner Studie sein.

1.4.3 Selbstkonzept und selbstbezogene Kognitionen

Ob Anforderungen zu Herausforderungen werden, hängt gemäss Lazarus & Launier (1981) nicht nur von der Bewertung der subjektiven Bedeutsamkeit ab, sondern auch von Persönlichkeitsmerkmalen, die Tendenzen der Ressourceneinschätzung mitbestimmen (Selbstregulative Fähigkeiten im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter, 2006). Ebenso von Bedeutung sind die Einschätzung der Kontrollierbarkeit der Situation (Kontrollmeinung, Locus of control) und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Kompetenzerwartung). In einer Situation, die grundsätzlich als kontrollierbar eingeschätzt wird, werden nur subjektiv relevante Anforderungen, denen mit knapp genügenden Fähigkeiten (Kompetenzerwartung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) begegnet werden kann, zu bewältigbaren Herausforderungen und ermöglichen Entwicklungsschritte.

«Selbstbezogene Kognitionen und Emotionen spielen wahrscheinlich eine zentrale Rolle für die Art und Weise, wie Menschen belastende Situationen und Probleme wahrnehmen und wie sie damit umgehen und zurechtkommen.» (Jerusalem & Schwarzer 1989, S.320). Der Begriff des Selbstkonzeptes wird als Überbegriff, wie auch als Teilaspekt selbstbezogener Kognition verwendet. Dies soll zuerst im Überblick dargestellt werden. Anschliessend folgen einzelne Teilaspekte etwas ausführlicher, um den Fokus der Studie darin zu verankern.

Das *Selbstkonzept* (self-concept) wird definiert als kognitives Konzept des deklarativen Wissens, das eine Person im Laufe ihres Lebens über sich selbst erwirbt. Es umfasst die Sicht, welche die einzelne Person von sich selbst bzw. von ihrer Persönlichkeit hat (Hannover, 2005). Filipp & Mayer (2005) beschreiben das Selbstkonzept als Gesamtheit des relativ zeitstabilen, selbstbezogenen Wissens. Das Selbst umfasst gemäss William James (1890, in Filipp 2005, S. 265) das erkennende Subjekt («I») und das Objekt der Erkenntnis («me»). Das Selbstwertkonzept bildet sich durch direkte, indirekte, komparative und reflexive Quellen, wobei ein Bezugsrahmen Anhaltspunkte gibt.

Das *fähigkeitsbezogene Selbstkonzept* bezieht sich auf das Leistungsverhalten, das eine Person von sich erwartet, gegliedert nach Anforderungsbereichen einer Person, z.B. nach schulischen oder beruflichen Anforderungen, die sich von Anforderungen in Freizeittätigkeiten abheben (Weinert & Helmke, 1997).

Selbstwertschätzung (self-esteem) umschreibt die allgemeine Bewertung der eigenen Person, als habituelle Selbstbewertung und als subjektives Empfinden des eigenen Wesens. Die habituelle selbstbezogene Haltung beinhaltet auch evaluative Aspekte selbstbezogener Einstellungen. Die Selbstwertschätzung umfasst emotionale, leistungsbezogene, soziale und körperbezogene Selbstwerte (Schütz & Schröder, 2005). Selbstwertschätzung kann als stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden, situative Schwankungen sind aber beobachtbar (Kernis, 2003, in Schütz, 2005, S. 425).

Selbstwirksamkeit (self-efficacy) umschreibt die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können (Schwarzer, 2000⁴; Jerusalem, 2005).

Kontrollüberzeugung und Kontrollmeinung: Menschen unterscheiden sich darin, ob sie den Ort der Kontrolle sich selber oder anderen zuschreiben. Die Erwartung, durch eigene Fähigkeiten Einfluss auf

das Geschehen nehmen zu können, hat Einfluss auf das Verhalten und die Erklärung des Verhaltens. Kontrollüberzeugungen und ermöglichen Verhaltensvorhersagen (Flammer, 1990; Salewskl, 2005).

Kontrolltheorien: In der Persönlichkeits-Umwelt-Passung kann der Mensch gemäss der Kontrolltheorie (Heckhausen & Schulze, 1995) Einfluss auf die Umwelt nehmen. Das Individuum kann Ziele auswählen oder verändern, um der Umwelt nicht einfach ausgeliefert zu sein. Durch die Veränderung von Umfeld und Zielen kann dem externalen Locus of Control begegnet und Kontrollverlust aufgefangen werden.

Neben der Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerwartung und der allgemeinen Kontrollüberzeugung werden auch *proaktive Einstellungen* und *Selbstaufmerksamkeit* als weitere handlungswirksame selbstbezogene Kognitionen und Überzeugungen beschrieben. Da gemäss Schmitz & Schwarzer (2000) proaktive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stark korrelieren, beschränke ich mich nachfolgend auf drei Faktoren des Selbstkonzeptes: Subjektive Kompetenzeinschätzung, Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen.

Subjektive Einschätzung der Kompetenz

Zu den individuellen und subjektiv wahrgenommenen Ressourcen zählt die Einschätzung der eigenen *Kompetenzen und Fertigkeiten* (Schwarzer, 2000⁴; Baumert & Kunter, 2006). Diese werden laufend generiert. Bewältigte Herausforderungen führen zu neuem Erfahrungswissen (vgl. Kap. 1.2.), das in die individuelle Kompetenz einfließt, diese einerseits anreichert, andererseits aber auch ermöglicht, Kompetenzanforderungen differenzierter wahrzunehmen. Die Einschätzung der eigenen Kompetenz ist grundlegend für die Bewältigung von Herausforderungen (Hericks, 1989), wie auch für die Wahl der Bewältigungsstrategien (vgl. 1.4.4.).

Der externale und der internale Bezugsrahmen ermöglichen, das Ausmass der Fähigkeit einzuschätzen. Das Selbstkonzept kann leistungsbezogenes Verhalten, vermittelt über motivationale Variablen, erklären und vorhersagen. Ob Leistung kausal das Fähigkeitskonzept oder das Selbstkonzept die Leistung beeinflusst, wird kontrovers diskutiert, reziproke Beziehungen wurden festgestellt (Hannover, 2005).

Im Berufseinstieg entfällt der normative Bezugsrahmen, das Selbstkonzept muss vorwiegend durch Selbstbeobachtung (Reflexion) erweitert werden. Indirekte Quellen (z.B. das Verhalten der Schüler/-innen oder die Beurteilung des Unterrichtsverlaufs, Wünsche und Reklamationen) werden in der Regel wahrgenommen und tragen dazu bei, dass berufeinsteigende Lehrpersonen das Verhalten anderer eher als Wirkung ihrer Fähigkeit oder eben Nicht-Fähigkeit interpretieren. Das subjektive Wahrnehmen der eigenen wachsenden Kompetenz stärkt die Lehrperson im Berufseinstieg (Hirsch, 1990). Sie muss bereit sein, sich diese durch Reflexion und Selbstbeobachtung zu erschliessen und sich auf Erfolge auszurichten. Gemäss Selbsteinschätzungen in der Studie von Terhart et al. (1994) nimmt aus subjektiver Sicht die Kompetenz über die Berufsjahre zu.

Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartung oder Kompetenzerwartung ist eine generalisierte, dispositionelle Überzeugung, eine generalisierte Situations-Handlungs-Ergebnis-Erwartung (Schmitz & Schwarzer, 2000). Sie umschreibt die subjektive Überzeugung einer Person, durch eigenes kompetentes Handeln spezifische Anforderungen beeinflussen (Bandura 1977, 1991, 1992, 1997) und Herausforderungen meistern (Schwarzer, 2000⁴) und dadurch unter Kontrolle bringen zu können (Krempen, 1985; Heckhausen & Schulz, 1995).

Denken, Motivation, Gefühle und Verhalten werden durch persönliche Überzeugungen wie Ergebnis- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung gesteuert. Selbstwirksamkeit bezeichnet nicht nur die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, sondern auch die Gewissheit, durchhalten zu können, wenn Schwierigkeiten und Hindernisse beharrliche Strategien zur Zielerreichung erfordern (Jerusalem, 2005). Somit beeinflusst Selbstwirksamkeit nicht nur Denken, Fühlen und Handeln, sondern auch motivationale Ziele, Anstrengung und Ausdauer bei der Bewältigung von Problemen. Selbstwirksamkeit übernimmt regulative Funktionen

(Bandura, 1997) und wird als Kompetenzfacette der Handlungskompetenz betrachtet (Baumert & Kunter, 2006). Die Meinung der eigenen Wirksamkeit hat grossen Einfluss auf die Handlung und den Handlungserfolg. Personen mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung erreichen höhere Leistungen (Weinert, 1998; Jerusalem & Schwarzer, 2002).

Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit gehen Anforderungen zuversichtlicher an, nutzen bessere Verhaltenstrategien und sind durch Rückschläge weniger entmutigt. Sie schreiben Fortschritte eher ihrer Kompetenz zu, was zu weiteren Anstrengungen motiviert. Sie erreichen ein besseres Wohlbefinden als Menschen mit geringer Selbstwirksamkeit. Hoch wirksame Menschen nehmen Anforderungen, bei denen man Fähigkeiten zeigen kann, eher als Herausforderungen wahr (Jerusalem, 2005). Menschen mit hoher Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen sehen oft eine feste Verbindung zwischen ihren Erfolgen und ihren guten Fähigkeiten (Herrmann & Hertrampf, 2000a), während sie bei Misserfolgen nicht ihre Inkompetenz als ursächlich wahrnehmen (Kramis-Aebischer, 1995). «Lehrer mit hoher spezifischer Selbstwirksamkeitserwartung glauben daran, über wichtige Kompetenzen für ihre Berufsausübung zu verfügen. Sie trauen sich zu, Schüler zu begeistern und ihnen wichtige Kompetenzen zu vermitteln. Sie sind sich sicher, einen guten Kontakt zu den Schülern und Eltern herstellen zu können und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen zu können. Dagegen sind Lehrer mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung der Ansicht, wenig ausrichten zu können, selbst wenn sie sich dafür engagieren.» (Lipowsky, 2003, S.147).

Damit Berufserfolg sich aufbauen kann, darf die Selbstwirksamkeitserwartung nicht überhöht sein und den Blick zur Überprüfung verwehren. «Eine realitätsgerechte Selbstdefinition ist eine wesentliche Grundlage erfolgreicher Berufsausübung und der Ausprägung eines dauerhaft zufriedenstellenden beruflichen Selbstbildes» (Herrmann & Hertrampf, 2000a, S.62). Bei überhöhter Selbstwirksamkeitserwartung und angemessenem Realitätsbezug wird mangelnder Handlungserfolg als eigenes Versagen interpretiert. «Ich müsste es doch schaffen, dass diese Schüler/-innen ...» zeugt allenfalls von zu hohen Erwartungen bezüglich der eigenen Wirkung. Die allgemeine Tendenz, Erfolge internal und Misserfolge external zu attribuieren, erhöht die Selbstwertsteigerung (Flammer, 1990) und damit auch die Selbstwirksamkeitserwartung.

Je größer der eigene *Handlungsspielraum* zur Problemlösung eingeschätzt wird, desto größer ist die Motivation, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in aktives Handeln umzusetzen.

Selbstwirksamkeitserwartung gilt als wichtige *Ressource* im sekundären Bewertungsprozess der Stresstheorie von Lazarus. Je grösser die Selbstwirksamkeitserwartung, desto wirksamer werden die individuellen Ressourcen eingeschätzt, die zur Bewältigung der Herausforderungen eingesetzt werden können. Je grösser die Ressourcen, desto grösser ist die Motivation, eine Handlung auszuführen (Schwarzer, 2000⁴) und desto höher die Gewissheit, die Herausforderung bewältigen zu können (van Dick, 2006²).

Die Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartung (self efficiency), gemäss Jerusalem & Schwarzer (1989) äquivalente Begriffe, schiebt sich als moderierende Variable zwischen die Person in der Situation und ihrer Handlung und beeinflusst die Handlungsentscheidung und Copingstrategie (Schnidrig, 1993). In der Handlungsplanung ist die Erwartung entscheidend, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein erwünschtes Ereignis herbeigeführt oder ein unliebsames verhindert werden kann (Grob und Janschinski, 2003). Ein Mangel an subjektiver Verfügbarkeit effektiver Bewältigungshandlungen als geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung bringt Verwundbarkeit zum Ausdruck (Jerusalem, 1990) und schwächt die Person. Die Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen beeinflussen die Auswahl von Handlungen (Copingstrategie), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer und indirekt auch den Grad des Handlungserfolges (Schmitz & Schwarzer, 2000; Jerusalem, 2005). Durch neu erworbene Kompetenzen, Erfahrungen und Fähigkeitskonzepte wird die Selbstwirksamkeitserwartung immer wieder aktualisiert (Schwarzer & Jerusalem, 1989) und ist somit einem Entwicklungsprozess unterworfen. Kompetent und somit selbstwirksam handeln zu können, reduziert Stress und steigert das Wohlbefinden und die Zufriedenheit (Bandura, 1997). Personen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen leiden weniger unter Arbeitsbelastung, d.h. entwickeln weniger Stressreaktionen und Burnout. (Weinert, 1998; van Dick, 2006²). Berufserfolg und Berufszufriedenheit bedingen sich gegenseitig und werden von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung geprägt.

Selbstwirksamkeit korreliert positiv mit Optimismus, internaler Kontrollüberzeugung und hoher Leistungsmotivation, negativ mit Ängstlichkeit, Depressivität und Neurotizismus (Schwarzer, 1997, 2000,4). Die Wahrnehmung von Ressourcen, zu welchen die Selbstwirksamkeitserwartung gerechnet wird, stellt ein wichtiges Potential dar, um die beruflichen Herausforderungen als bewältigbar und weniger beanspruchend einzuschätzen.

Kontrollmeinung und Kontrolltheorie

Gemäss Flammer (1990) ist der englische Begriff 'control' mit dem deutschen Wort Kontrolle, trotz der gleichen Wurzel, nicht synonym. Während das engl. Wort z.B. auch die Bedeutung der Regelung oder Regulation umfasst, lässt das deutsche Wort vor allem an Überprüfung und Korrektur denken. Kontrolle ist zielbezogen, d.h. bezogen auf angestrebte Zustände oder Veränderungsformen und hat eine objektive und eine subjektive Seite. Die Ausübung von Kontrolle führt zu tatsächlichen und oft von aussen feststellbaren, objektiven Wirkungen. Kontrollmeinung bringt zum Ausdruck, dass eine Person glaubt, Kontrolle auszuüben, ohne dass sie die entsprechenden objektiven Wirkungen erzielt. Sie geht von einer subjektiven Wirkungserwartung aus (Flammer, 1990).

*Kontrollüberzeugungen*⁷² sind generalisierte Erwartungen, ob Ereignisse im Lebensbereich beeinflusst werden können oder nicht. Sie beschreiben das Ausmass an Kontrolle durch verschiedene internale und externale Instanzen, die eine Person in bestimmten Situationen generell erwartet (Flammer, 1990; Grob und Jaschninski 2003; Semmer, 1990; Dick, 2006²; Krampen, 1985). Sie ist situativ und zeitlich relativ stabil und entscheidet darüber, wie der Zusammenhang von Umweltereignissen und eigenem Handeln aufgefasst wird. Ob die Kontrolle über die Situation sich selber oder andern zugeschrieben wird, hat einen Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln. Wie viel Kontrolle jemand tatsächlich hat, ist nicht feststellbar, wohl aber die diesbezügliche Meinung. Die Kontrollmeinung hat bedeutenden Einfluss auf die Wahl der Copingstrategie. Internale Kontrollüberzeugungen zeigen sich in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung; die handelnde Person ist davon überzeugt, dank ihrer Fähigkeiten eine Erfolg versprechende Handlung ausführen zu können. Die Kontrolle ist externalisiert, wenn die Person davon überzeugt ist, dass die Kontrolle von andern ausgeht und sie die Situation nicht beeinflussen kann (Krempen, 1985; Flammer, 1990; Schwarzer, 2000⁴).

Kontrollüberzeugungen machen die *Ereignisse vorhersagbar*, wenn der *locus of control* als habituellem Aspekt des Selbstkonzeptes internal gesehen wird. Menschen mit hoher Kontrollmeinung, resp. internalem locus of control, haben eine höhere Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartung, als Menschen mit externalem locus of control (andere machtvolle Personen bzw. Instanzen oder Zufall) (Flammer, 1990). Ihre Arbeitsmotivation wie auch ihre erbrachten Leistungen sind höher. Allgemein sind internal Orientierte weniger besorgt (Weinert, 1998).

Kontrollüberzeugungen werden durch sich wiederholende Erfahrungen gelernt, so dass Verhalten und Folgen zusammenhängen. Diese *Kontingenzerfahrung* bzw. Erfahrungen der Nichtkontingenz werden durch verschiedene Sozialisationsinstanzen vermittelt (Salewski, 2005; Krempen, 1985; Flammer, 1990). Ein Bedürfnis nach Kontrolle macht aber nur dann Sinn, wenn eine eigene Einflussnahme die Zielerreichung am ehesten garantiert (Semmer 1990, S. 197). Kann das Ziel trotz Einflussnahme nicht erreicht werden, so ist es sinnvoller, den Locus of control nicht internal sondern external anzusiedeln.

Stützen sich Kontrollüberzeugung bzw. Kontrollmeinungen auf Kontingenzerfahrungen von Verhalten und dessen Wirkung, fokussiert die *Kontrolltheorie* den Umgang mit Zielen. Heckhausen & Schulz (1995) umschreiben die Regulation der Anforderungen durch die Veränderung von Umwelt oder die Anpassung von Zielen. Damit kann dem externalen Locus of control begegnet werden. 'Control' zeigt sich in diesem Ansatz nicht nur als Ausüben der Kontrolle, sondern als regulierende Einwirkung in die Person-Umfeld-Interaktion. In der *primären Kontrolle* hat der Mensch die Möglichkeit, die Umwelt auszuwählen und zu gestalten. *Sekundäre Kontrolle* über die Umwelt kann durch die Veränderung der

⁷²Die Annahmen über die Lokation der Kontrollinstanzen des eigenen Lebens werden seit Rotter (1966, 1972) 'Kontrollüberzeugungen' genannt. Rotter, als einer der Gründer der Forschungstätigkeit zu Kontrollüberzeugungen, entwickelte den ROT-IE-Fragebogen (Rotter, 1966), der generalisierte Kontrollüberzeugungen verschiedener Lebensbereiche erfasst. In der Folgezeit wurden bereichsspezifische Instrumente entwickelt, da die generalisierte Kontrollüberzeugung wenig Varianz bei spezifischen Lebensbereichen aufklärte.

Ziele vorgenommen werden. Besteht die Gefahr, ein angestrebtes Ziel nicht zu erreichen, so kann das Ziel umformuliert oder neu formuliert werden. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten primärer Kontrolle. Einstellungswandel kann sich somit dadurch ereignen, dass die anfänglich gesteckten Ziele nicht erreicht werden können und die berufseinstiegende Lehrperson diese so umgestaltet, dass sie erreichbar werden. Daraus resultiert ein Angleichen der Ziele an das Verhalten der Schüler/-innen (Scarth, 1991).

Lehrpersonen im Berufseinstieg kommen in eine Situation, deren Bewältigung sie nicht mit Sicherheit abschätzen können. Die Ungewissheit des Handlungserfolges in der erstmaligen Umsetzung des Gelernten steht auf dem unsicheren Boden der berufsbezogenen Ungewissheit des pädagogischen Handelns allgemein. Der Mensch strebt danach, sich wirksam zu erfahren (Deci & Ryan, 1993). Erfahren Berufseinstiegende, dass ihr Verhalten das Erreichen beabsichtigter Ziele bewirkt und dass sie damit ihre Umwelt kontrollieren können, so werden ihre Kontrollmeinung wie auch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärkt. Erleben sie in einzelnen Bereichen Nichtkontingenz, so besteht die Gefahr, die Kontrollmeinung zu externalisieren (in dieser Klasse geht es einfach nicht) oder die Ziele so zu ändern (sekundäre Kontrolle), dass die Klassenführung möglich wird. Dabei besteht die Gefahr, dass sie ihr Handeln soweit ändern, dass dieses nicht mehr ihren Einstellungen entspricht („Nun musste ich einfach eine Strafe erteilen, auch wenn ich weiss, dass es eigentlich nichts bringt“). Im Berufseinstieg besonders aber auch im Lehrerberuf allgemein, besteht die Gefahr, zuviel – auch nicht kontrollierbares – in die eigene Verantwortung zu ziehen und dabei zuviel Energie ineffizient einzusetzen, was die Gefahr birgt auszubrennen (Enzmann & Kleiber, 1989). Die ‚pädagogische Differenz‘ zwischen Zeigen und Lernen (Prange, 2000, S. 100-102), die ein klare Rollenzuteilung⁷³ vorsieht, kann dazu führen, dass besonders Berufseinstiegende, die ihre Selbstwirksamkeitserwartung auch auf das Lernen ausdehnen und sich somit nicht kontrollierbare (da external lokalisierte) Ziele stellen, was zu sehr hohen Beanspruchungen führen kann. Gemäss Befunden von Albisser et al. (2006) zeigt sich auch, dass Berufseinstiegende im Vergleich zu routinierten Lehrpersonen einen grösseren Anteil der Personen ausmachen, die durch einen schonungsvollen Umgang mit Anforderungen hervortreten⁷⁴. In diesen divergierenden Befunden zeigt sich, dass durch selbstregulative Fähigkeiten die Beanspruchung beeinflusst werden kann. Im aktuellen soziokulturellen und institutionellen Kontext der Ausbildungsinstitutionen realisieren Berufseinstiegende offenbar rascher als frühere Lehrer/-innengenerationen einen Wechsel in der Kontrollstrategie⁷⁵.

Kontrollüberzeugungen wirken entscheidend mit, ob eine Situation als Stress auslösend eingeschätzt wird oder nicht. Bei einer völligen Kontrolle der Situation ist Stress nicht möglich (Semmer, 1997). Durch absolute Kontrolle kann nichts Unvorhersehbares geschehen, Abläufe sind trivialisiert, Störfaktoren können keine auftreten. Dadurch entstehen keine Unsicherheiten und somit auch kein Stress. Fehlt die Kontrollmöglichkeit völlig, d.h. steht die Einflussnahme völlig ausserhalb des Möglichen, so entsteht ebenfalls kein Stress. Die Situation stellt keine Herausforderung dar und erzeugt somit keinen Handlungsdruck, allenfalls löst sie palliative Copingstrategien oder Ablenkungsstrategien aus (vgl. nächster Abschnitt 1.4.5). Das sichere Wissen, ein Ziel nicht zu erreichen, kann unter bestimmten Umständen eine Stressreduktion ermöglichen, indem das Ziel modifiziert wird, z.B. palliativ umgedeutet in ‚das wird schon vorbei gehen‘. Die Unsicherheit über den Ausgang ist bei höchster Kontrollierbarkeit und bei völlig fehlender Kontrolle am geringsten. Halten sich Kontrollierbarkeit und Handlungsmöglichkeiten die Waage, so entsteht das höchste Mass an Stress und auch an Handlungsdruck. Stress ist somit mit tatsächlichem oder vermutetem Kontrollverlust verbunden (Semmer, 1990), in Situationen die als eigentlich kontrollierbar eingeschätzt werden.

⁷³ Zur Pädagogischen Differenz von Zeigen und Lernen, Baumert & Kunter, 2007, S.476: «Für das Erste sei der Fachmann zuständig, für das zweite habe jeder selbst einzustehen.»

⁷⁴ Gemäss AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2003) wird der schonungsvolle Umgang der Anforderungsverarbeitung durch geringe Verausgabebereitschaft und Perfektion, geringer beruflicher Ehrgeiz und hohe Distanzierungsfähigkeit gekennzeichnet.

⁷⁵ Näheres siehe Albisser, E. (2008) und Albisser, S. et al. (2008).

Bewältigbare Anforderungen sind per definitionem kontrollierbare Anforderungen. Die Steigerung der Kontrolle kann deshalb der Stressvermeidung dienen. Als kontrollierbar eingeschätzte Anforderungen, deren locus of control eigentlich external anzusiedeln ist, erzeugen hohen Stress. Deren Bewältigung ist stark beanspruchend. Beispielsweise wird das Verhalten der Schüler/-innen von Berufseinsteigenden häufig der internalen Kontrolle unterstellt; sie gehen davon aus, dass sie mit der richtigen Methode und der notwendigen Kompetenz alle Schüler/-innen führen können. Die Bewältigung aller auf die aktuelle Situation auszurichtenden dynamischen Interaktionen bewirken Stress und können durch Bewältigungsstrategien reguliert werden.

1.4.4 Bewältigungsstrategien und Coping

Coping (engl. handeln, bewältigen) bedeutet Auseinandersetzung, Bewältigung und bezeichnet die Auseinandersetzung mit Stressoren und belastenden Situationen (Dorsch 1982¹⁰). Mit etwas fertig werden, Herausforderungen meistern und Anforderungen bewältigen stehen im Zentrum. Der Begriff Coping (Bewältigung) bezeichnet den Prozess, mit dem Menschen versuchen, ihre Probleme und Schwierigkeiten zu lösen bzw. mit ihnen umzugehen (Lazarus & Folkman, 1984; Grob & Jaschinski, 2003). Coping umfasst Bewertungsprozesse und Bewältigungshandeln, das dem Individuum ermöglicht, die als stresshaft bzw. herausfordernd wahrgenommenen Anforderungen der Person-Umwelt-Beziehung und die daran beteiligten Emotionen zu regulieren (Kälin, 1995). Als Personmerkmal kann Coping eine gewisse Stabilität zeigen (Enzmann, 1996). Die Wahl von Copingstrategien auf der Grundlage habitueller Copingstile ist nicht nur ein Merkmal von Bewältigungshandeln, sondern stützt sich auf das *Selbstkonzept* und auf die *Einschätzung der Kontrollierbarkeit* der Situation.

Wie in den vorhergehenden Kapiteln ausführlich aufgezeigt sind berufseinsteigende Lehrpersonen sind vor neue Anforderungen gestellt, die als Stressoren wirken und die sie subjektiv als Herausforderungen annehmen und lösen müssen. Durch die individuelle Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten und durch das daraus folgende Bewältigungshandeln im Sinne von Coping werden Anforderungen bewältigt. Bewältigungshandeln wirkt stabilisierend auf die Person und ermöglicht gleichzeitig, individuelle Ressourcen aufzubauen. Diese können durch Kompetenzerweiterung oder durch den Aufbau emotionaler und physischer Kräfte gestärkt werden. Die Art und Weise wie sie diese Herausforderungen bewältigen, wird mit Coping beschrieben.

Copingstrategien und Copingstile

Copingstrategien umschreiben Verhaltensweisen, wie eine Person auf eine bestimmte Situation reagiert. *Copingstile* sind habituell gefestigte Bewältigungsstile, die umschreiben, wie eine Person typischerweise auf Herausforderungen reagiert (Kälin, 2004). In neuen Lebenssituationen, wie die Phase des Berufseinstiegs, können sich allenfalls habituell eingespielte Copingstile in der neuen Berufsrolle als nicht optimal erweisen. Durch mehrfach eingesetzte situativ bedingte Copingstrategien, die als bewährt beurteilt werden, können sich Copingstile verändern und entwickeln.

In der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus wird zwischen zwei unterschiedlichen Bewältigungsprozessen unterschieden. Diese umfassen das *aktive, problemorientierte* und das *internale, emotionsorientierte* Coping (Lazarus & Folkman, 1984). Mit problemorientiertem Coping versucht das Individuum, durch Informationssuche, direkte Handlungen oder auch durch Unterlassen von Handlungen Problemsituationen zu überwinden oder sich den Gegebenheiten anzupassen. Durch emotionsregulierendes Coping wird versucht, die durch die Situation entstandene emotionale Erregung abzubauen, ohne sich mit der Ursache auseinandersetzen zu müssen. Diese Bewältigungsstrategie bezieht sich auf die Ebene der Situation bzw. des Reizes. Beide Strategien tragen dazu bei, das Wohlbefinden in schwierigen Lebenssituationen wiederherzustellen (Grob, 1996; Seiffge-Krenke, 2002; Grob & Jaschinski, 2003).

Diese Zweiteiligkeit bezüglich Copingstrategien wurde im Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie zu einer Vierteiligkeit weiter entwickelt und umfasst gemäss Endler & Parker (1990, nach

Kälin, 1995) aufgaben-, emotions- und vermeidungsorientiertes (in Möglichkeiten der Zerstreuung oder der soziale Ablenkung gegliedert) und palliatives Coping.

Problem- oder aufgabenbezogenes Coping

Dieses umfasst alle aktiven Handlungen, die sich direkt mit der Herausforderung befassen. Die Herausforderung oder das Problem wird direkt mit Handlung, mit Informationsbeschaffung oder auch durch Unterdrückung einer Handlung angegangen. Aktives, aufgabenbezogenes Coping bezeichnet den Versuch, die Situation durch eigenes planvolles Handeln so zu ändern, dass sie wieder der eigenen Vorstellung entspricht (Grob & Jaschinski, 2003, S.129). Problemorientiertes Coping ermöglicht Handlungsfelder neu zu erschliessen und Kompetenzen zu erweitern.

Personen mit starkem Selbstwertgefühl und hohen Kompetenzüberzeugungen, mit optimistischen Kontrollerwartungen und mit einer positiven Problemsicht, die sich um eine aktive Beeinflussung bzw. Kontrolle der Umwelt bemühen, tendieren zum habituellen Copingstil des problemorientierten Copings (Jerusalem & Schwarze, 1989).

Emotionsfokussiertes Coping

In erster Linie dient es dem Zweck, unangenehme Spannungszustände und andere negative Emotionen zu beseitigen oder zu reduzieren. Es ermöglicht, sich von den Anforderungen abzuwenden und die Aufmerksamkeit auf die eigene Person zu richten. Als mögliche Gefühlsregungen zeigen sich Ärger, Wut, Enttäuschung, Entmutigung, Trauer. Da dieses Verhalten Rückzug darstellt, ist kein Kompetenzzuwachs möglich.

Emotionale Bewältigung ist nicht zwangsläufig eine schwache, ineffektive oder inadäquate Strategie. Es gibt Situationen, in denen Menschen gar nicht über die Möglichkeiten verfügen, ein Problem durch aktives Handeln zu lösen. In diesen Situationen bietet emotionales Coping eine sehr hilfreiche Selbstwert erhaltende Strategie (Jerusalem & Schwarzer 1989, s.321).

Vermeidungsorientiertes Coping

Das vermeidungsorientierte Coping umschreibt Handlungen, die es dem Individuum erlauben, sich einer stressvollen Situation zuerst zu entziehen. Dabei können Wege der *Zerstreuung* durch Tätigkeiten, die auf Objekte gerichtet sind, oder der *sozialen Ablenkung* mit Hinwendung auf Personen aus dem Umfeld gewählt werden (Kälin, 2004). Diese Ersatzhandlungen lenken vorübergehend von der direkten Bewältigung ab.

Palliative Verhaltensweisen

Handlungen, welche den Leidensdruck in beanspruchenden Situationen durch Selbstberuhigung und Selbstschutz lindern helfen, werden als palliatives Coping zusammengefasst. Dieses Coping ändert an der Situation nichts, ermöglicht aber Stressregulation durch Selbstberuhigung, um die eigenen Gefühle in den Griff zu bekommen (Kälin, 2004). Palliatives Coping, wie bspw. die Ermunterung ‚es wird schon gehen‘, ist ebenfalls eine aktive Form von Coping, die sich aber nicht auf die Situation, sondern auf die eigene Person richtet.

Coping wirkt sich auf das *Befinden* aus. Mit Beendigung des Stresszustandes kann Coping als erfolgreich betrachtet werden. Coping hat aber auch Folgen im Sinne von Kosten (Semmer, 1997) und Nutzen. Wenn durch aufgabenorientiertes Coping Kompetenz aufgebaut und damit die Sicherheit in der Bewältigung erhöht werden kann, dann hat sich der Einsatz von Ressourcen gelohnt. Fordert aufgabenorientiertes Coping aber einen Einsatz, welcher die Ressourcen übersteigt, so birgt dies die Gefahr von Erschöpfung. Tendenziell zeigt sich als allgemeiner Trend, dass aufgabenorientiertes Coping mit besserem Befinden, vermeidungs- und emotionsbezogenes Coping eher mit Stresssymptomen einher-

gehen. Vermeidung und Ablenkung sind langfristig ungünstig, kurzfristig können sie von Vorteil sein, wenn eine als nicht zu bewältigende Anforderung als solche erkannt wird (Semmer, 1997). Kompetenzaufbau kann nur durch aufgabenorientiertes Coping erreicht werden. Emotionsfokussiertes, vermeidendes und palliatives Coping stellen Rückzugsformen dar, die in einer anderen Form auf die Person-Situations-Interaktion eingehen und das Wohlbefinden in anderer Form unterstützen.

1.4.5 Zusammenfassung

Individuelle Ressourcen werden benötigt, um Herausforderungen zu bewältigen. Zu den individuellen Ressourcen werden die Einschätzung der eigenen Kompetenz, Persönlichkeitsdispositionen, Aspekte des Selbstkonzeptes und Bewältigungsstrategien gezählt. Das Selbstkonzept als umfassendes Wissen über die eigene Person wird in zahlreiche Unteraspekte gegliedert. Aspekte des Selbstkonzeptes umfassen das Bild, das eine Person von sich hat und damit auch von den Ressourcen, die zur erfolgreichen Bewältigung eingesetzt werden können.

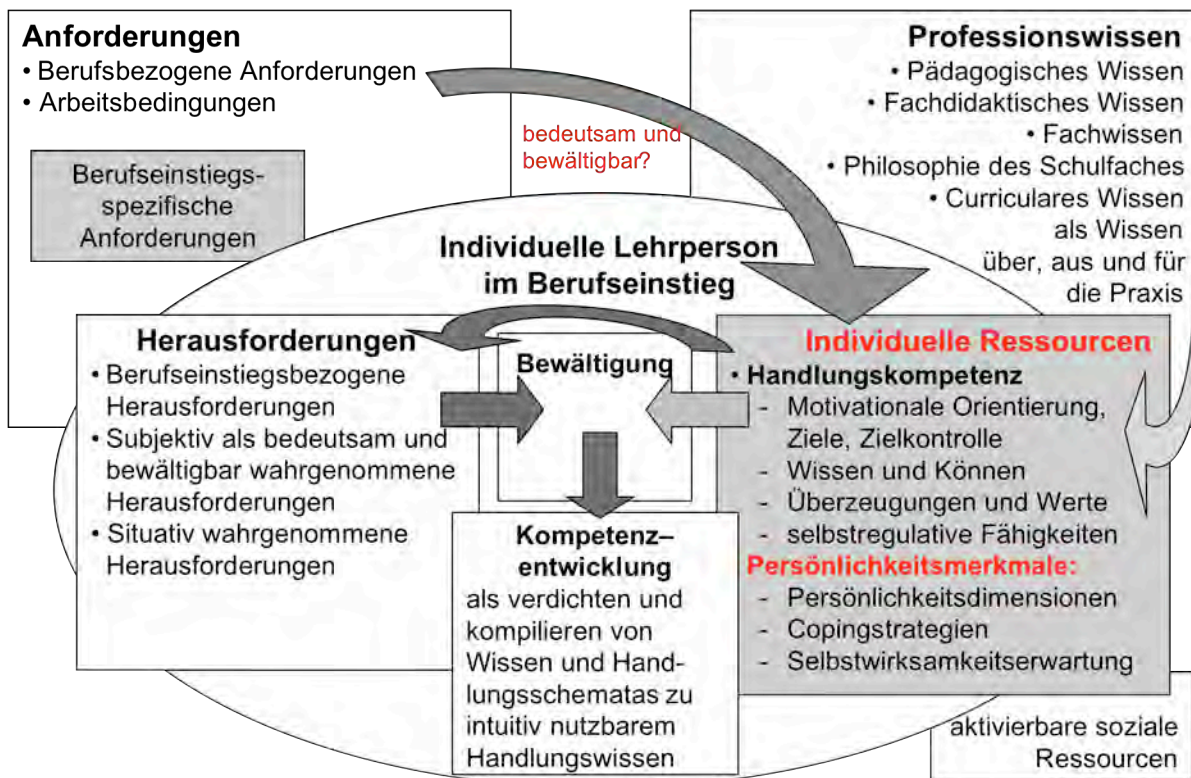


Abb. 1.13. Anforderungen und individuelle Ressourcen (Erläuterungen siehe Text).

Kompetenz und Kompetenzzuwachs wirken auf die Einschätzung der Anforderungen, da sie als Ressourcen zur Bewältigung beitragen können. Je nach Kompetenzentwicklung werden Anforderungen zu Herausforderungen oder können routiniert bewältigt werden.

Die Persönlichkeit als relativ zeitstabile und situationsunabhängige Größe weist individuelle Besonderheiten im Erleben und Verhalten auf, und somit auch im Erleben von Herausforderungen und Beanspruchungen.

Als Herausforderungen angenommene Anforderungen lösen Bewältigungshandeln (Coping) aus, wodurch Ressourcen genutzt und neue generiert werden. Bewältigungshandeln löst Beanspruchungen aus und führt zu Kompetenzaufbau wie auch zur Stärkung oder Schwächung vorhandener Kräfte.

Überzeugungen, motivationale Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten gelten im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) als Kompetenzfacetten, die zusammen mit Professionswissen Handlungskompetenz bewirken. Die Einschätzung der eigenen Kompetenz, Ziele und Zielkontrolle, wie auch Persönlichkeitsmerkmale, Beanspruchungswahrnehmung und habituelles Bewältigungsverhalten bilden Facetten der Handlungskompetenz. Sie bewirken mit, wie und ob Anforderungen zu Herausforderungen werden und zu Bewältigungshandlungen wie auch zu Kompetenzerweiterung führen (vgl. Abb. 1.13).

Wie sich in den Beruf einsteigende Lehrpersonen bezüglich der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale, Copingstrategien, Kontrollmeinung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstkonzept unterscheiden und ob allfällige Unterschiede einen Einfluss auf die Bedeutsamkeit von Teilanforderungen haben, soll in der dargelegten Untersuchung nachgegangen werden.

1.5 Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe geht von einem aktuellen Entwicklungsstand aus, der in einem situativen Kontext dringlich zu bewältigende Anforderungen an die Person stellt, die zur biografischen Weiterentwicklung notwendig sind. Eingeleitet durch allgemeine Merkmale von Entwicklungsaufgaben (Kap. 1.5.1) wird Berufseinstieg als lebensphasenspezifische Aufgabe aufgegriffen (Kap. 1.5.2), gefolgt von Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf (Kap. 1.5.3). Im letzten Unterkapitel werden berufseinstiegsspezifische Entwicklungsaufgaben gemäss dem aktuellen Forschungsstand dargelegt (Kap. 1.5.4).

1.5.1 Merkmale von Entwicklungsaufgaben

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe umfasst Beschreibungen von einmaligen Entwicklungsschritten als «Marksteine» *menschlicher Entwicklung* (Krapp & Weidenmann 2001⁴), deren Bewältigung neue Perspektiven eröffnen. Entwicklungsaufgaben erstrecken sich auf die gesamte Lebensspanne. Der Begründer dieses Konzepts, Havighurst (1948) versteht Entwicklungsaufgaben als Anforderungen, die im Verlaufe bestimmter Lebensphasen typischerweise zu bewältigen sind. Diese Aufgaben entstehen zum Teil aufgrund *biologischer Reifungsprozesse* (z.B. laufen lernen), sie werden aber auch von der *Gesellschaft* bzw. dem Sozialsystem definiert (z.B. lesen lernen, Berufseintritt). *Individuen* stellen sich auch selber Aufgaben, die sie als Herausforderungen zur persönlichen Zufriedenheit bewältigen wollen (z.B. Berufswahl, Berufskarriere, Hobby). *Biologische* Reifung, *gesellschaftliche* Anforderungen und *individuelle* Ziele sind Determinanten von Entwicklungsaufgaben. Diese entspringen drei verschiedenen Quellen (Grob & Jaschinski, 2003; Krapp & Weidenmann, 2001,4) – gelöst werden sie im Zusammenspiel dieser drei Instanzen. Gemäss Havighurst (1948) liegt dann eine Entwicklungsaufgabe vor, wenn neue Fertigkeiten und Kompetenzen «zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind» (Grob & Jaschinski, 2003, S. 23). Diese Bewältigung als Entwicklungsschritt muss sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft zufrieden stellend und bedeutsam sein. Kordes (1998) präzisiert zwei Merkmale dieses Konzepts, nämlich ihre Bedeutung für die *Kompetenzentwicklung* und die *Identitätsentwicklung*. «Entwicklungsaufgaben sind 'unhintergebar'; sie müssen wahrgenommen, angegangen und bewältigt werden, wenn es zu einer Progression in der Kompetenzentwicklung und zur Konstitution von Identität kommen soll» (Kordes, 1998, S.46).

Entwicklungs- und Erziehungspsychologie versuchen, Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf einzuordnen. Angenommen wird, dass *sensible Phasen* als Zeiträume für das Bewältigen von Entwick-

lungsaufgaben optimales Lernen ermöglichen. Diese «Teachable moments» (Havighurst) zeigen sich, wenn körperliche Voraussetzungen zum Erlernen eines Inhalts gegeben sind, der Inhalt seitens der Gesellschaft gefordert ist und das Individuum auch gewillt ist, eine Aufgabe anzugehen (Grob & Jaschinski, 2003). Somit stellen Entwicklungsaufgaben sowohl Anforderungsbereiche wie auch individuelle, intrapsychische und soziale Prozesse dar.

Entwicklungsaufgaben als Lern- und Initiationsaufgaben eines sozialen Kontextes werden von jemandem gestellt und durch jemanden gelöst; deren Lösung wird schliesslich auch durch jemanden beurteilt (Flammer, 1993). Sie liegen nicht nur in der *individuellen Verantwortung*, sondern stehen im *sozialen Bezugsrahmen*. Eine Entwicklungsaufgabe umfasst den gesamten Prozess von der Wahrnehmung einer möglichen Anforderung über die Akzeptanz der Anforderung als subjektive Herausforderung, bis zu deren Lösung und anschliessenden Beurteilung. Die *Überprüfung* erfolgt sowohl durch die handelnde Person selber wie auch durch das Umfeld, das die Anforderung stellt.

Entwicklungsaufgaben werden durch den kulturellen, gesellschaftlichen (Krapp & Weidenmann 2001⁴) und historischen Kontext geprägt, indem dieser als Hintergrundschaablone definiert, was als «normale Lebensweise» gilt und welche *gesellschaftlichen und kulturellen Normen* erreicht werden müssen. Entwicklungsaufgaben beschreiben die für eine bestimmte historische Epoche verbindlichen gesellschaftlichen Anforderungen an die nachwachsende Generation als Aufgaben an die einzelne Person. *Individuelle Kompetenzen und Entwicklungswünsche* (Hericks, 1998) stellen Spielraum dafür dar, wie eine Entwicklungsaufgabe gelöst wird und welche Aspekte dabei für die einzelne Person wichtig sind. Entwicklungsaufgaben kennzeichnen eine handelnde Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und umfassen jene Handlungsziele, welche die kulturelle Umwelt an ihre Individuen in einer bestimmten Lebensphase stellt. Soziale Erwartungen müssen subjektiv als Aufgabe an die eigene Person interpretiert werden. So kann die gesellschaftlich gestellte Entwicklungsaufgabe «Berufseinstieg» nach individuellen Kompetenzen und Wünschen zu einer Berufswahl mit mehr oder weniger Verantwortung, Handlungs- und/oder Gestaltungsspielraum, Beanspruchungen und Anforderungen etc. führen.

Entwicklungsaufgaben bewegen sich zwischen den Polen der individuellen *Dringlichkeit*, sich in einem Feld mit neuen Herausforderungen zurechtzufinden, und den *Erwartungen* der Gesellschaft bzw. des ‚signifikanten Andern‘ des Berufsfeld, die Anforderung zu meistern, um als vollwertiges Mitglied in eine Gesellschaft aufgenommen zu werden. Diese Erwartungen, die in bestimmten Phasen des Lebenslaufs zu meistern sind, setzen individuelle Kompetenzen voraus und ermöglichen individuelle Entwicklung im Sinne von *Lerngeschichten*. Lerngeschichten sind einmalig, jedoch aus der Sicht der Bildungsgangforschung keinesfalls beliebig (Meyer & Reinartz, 1998). Lernerbiografien entfalten sich in einem Rahmen, der durch objektive, d.h. gesellschaftliche, Anforderungen abgesteckt ist, die für alle Menschen in jeweils ähnlichen Lebenssituationen weitgehend verbindlich sind (Hericks, 1998; Grob & Jaschinski 2003). Flammer (1993) spricht von gelösten Entwicklungsaufgaben als gesellschaftlich relevante Entwicklungsabschnitte. Entwicklungsaufgaben fördern Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind.

Entwicklungsaufgaben markieren Bereiche und Zielsetzungen, die zu verschiedenen Lebensabschnitten die Entwicklung innerhalb einer Gesellschaft regulieren (Dreher & Dreher, 1985). Die Sozial- und Wertestruktur einer Gesellschaft als äussere Realität interagiert mit den psychischen und körperlichen Strukturen der inneren Realität. Die Persönlichkeit vermittelt zwischen der inneren und äusseren Realität. Unter einer Entwicklungsaufgabe wird der spezifische *Zuschnitt von Handlungsanforderungen* verstanden, die für eine bestimmte Lebensphase charakteristisch ist (Hurrelmann, 1990). Das Konzept des Lebensstils dient dabei als organisierendes Gesamtkonzept. Es spricht Muster und Strukturen von *habitualisierten Verhaltensweisen* an, die sich in Reaktionen auf punktuell belastende Lebensereignisse oder andauernde Belastungen einstellen. Lebensstil umfasst die sich als Reaktion bildenden, mehr oder wenig kulturell akzeptierten Verhaltensstrategien zur Kontrolle und Bewältigung der Anpassungsprobleme.

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe geht u.a. auch auf Kurt Lewin (1946, in Grob & Jaschinski, 2003) zurück, welcher das Verhalten und Erleben eines Menschen an dessen konkreten *Lebensraum* knüpft (vgl. Kap. 1.1). Der Lebensraum eines Menschen ist zum einen durch tatsächliche, reale Gegebenheiten gekennzeichnet, die das Verhalten beeinflussen. Zum andern wirkt sich die *Wahrnehmung einer Situation* auf das Verhalten des Menschen aus. Eine objektive Situation wird von verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen. «Wenn ein Individuum auf die Umgebung eingeht, dann immer nur so, wie das Individuum dessen Charakteristika wahrnimmt» (Grob & Jaschinski, 2003, S.25).

Das Zusammenspiel von Lernen und Entwicklung, in welchem *Kompetenzerweiterungen* als Bindeglied zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen lokalisiert werden, steht im Zentrum (vgl. Kap. 1.2). Die individuelle Entwicklung wird dadurch in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext situiert, Lernaufgaben werden als Teil eines Kompetenzaufbaus über die gesamte Lebensspanne identifiziert (Grob & Jaschinski, 2003, Albisser 2005). Die normative und kompetenzbezogene Bedeutung von Entwicklungsaufgaben lässt sich beschreiben als die handelnde Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sachlichen, materialen und sozialen Umwelt und umfasst das Bewältigen jener Handlungsziele, welche die kulturelle Umwelt an die Individuen einer bestimmten Altersphase resp. Lebenslage stellt. Sie kennzeichnen somit einen *Austauschprozess*, der das Individuum mit seiner Umwelt verbindet. Dieser Umweltbezug betrifft sowohl das gegenständliche wie auch das soziale Handeln (Albisser, 2005).

Gemäss Havighurst (1948) stellen subjektiv wahrzunehmende und individuell zu bewältigende allgemeine Anforderungen Entwicklungsaufgaben dar. Die objektiven Anforderungen als Ausgangspunkt müssen als Anforderungen an die eigene Person interpretieren werden und aus ihnen müssen Aufgaben an die eigene Entwicklung geformt werden (vgl. Kap. 1.3). Durch die Bewältigung subjektiv bedeutsamer objektiver Anforderungen wächst das Erfahrungswissen im Laufe der *Professionalitätentwicklung*. Individuelle Ressourcen (vgl. Kap. 1.4) müssen eingesetzt werden, soziale Ressourcen können in der Bewältigung Unterstützung geben. Das Novizenwissen wird durch Divergenzen mit der erlebten Situation und damit durch situativ bedingte Regelabweichungen erweitert und diversifiziert (Neuweg, 2004,3). Die Bildungsgangsforschung beleuchtet die Entfaltung von Lerngeschichten als Gratwanderung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Lösungen und versucht die Entfaltung von Lerngeschichten in der Zeit als Abfolgen von Entwicklungsaufgaben zu beschreiben (Hericks, 1998). Die Kompetenz- und *Identitätentwicklung* konstruiert sich das Individuum selbst durch die individuelle Bearbeitung und Lösung allgemeiner Entwicklungsaufgaben (Dreher & Dreher, 1985; Fend, 2001).

Die Lösung einer Entwicklungsaufgabe kann dann als gelungen betrachtet werden, wenn die gestellten Anforderungen objektiv angemessen und subjektiv identitätskonform bzw. neu als identitätsstiftend bewältigt werden können und wenn die in ihr entwickelte Kompetenz und Identität tragfähig und stabil genug für die Lösung der folgenden Entwicklungsaufgabe aufgebaut wurden (Hericks, 1998) (vgl. Kap. 1.5).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu persönlicher Zufriedenheit führt und eine unabdingbare Voraussetzung für die Lösung nachfolgender Entwicklungsaufgaben darstellt. Das Nichtbewältigen oder das Stagnieren im Bearbeitungsprozess von Entwicklungsaufgaben führt zu Unzufriedenheit, sozialem Druck und allenfalls auch zu psychischen Störungen.

1.5.2 Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nimmt einen *aktiv Lernenden* (Grob & Jaschinski, 20003) und *aktiv Handelnden* (Lipowsky, 2003) an, der mit einer *aktiven sozialen Umwelt* im Austausch steht und als Gestalter seiner Biographie - nicht als Opfer seiner Lebensumstände - seine Entwicklung mitbestimmt (Lipowsky, 2003). Entwicklungsaufgaben verbinden das Individuum mit seiner Umwelt und

erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne. Einige sind lebensphasenspezifisch und widerspiegeln die Problematik typischer Lebenssituationen, wie die Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg, und verlangen vom Einzelnen eine Neuorientierung und Neuorganisation des Lebens. Rückblickend können sie als Einschnitt in der Biographie ausgemacht werden (Albisser, 2005, Hericks, 1998). Entwicklungsaufgaben sind von Veränderungs- und Stabilisierungsprozessen beeinflusst. Menschen begeben sich auf Grund von individuellen oder gesellschaftlichen Notwendigkeiten oder Interessen in neue Kontexte, die eine Neuorientierung als Veränderung vor dem Hintergrund der bestehenden Erfahrung und der bereits erworbenen Kompetenzen als Stabilisierung fordern. In diesem Wechsel steuert das Individuum das Mass von Stabilisierung und/oder Veränderung mit⁷⁶.

Der *Berufseinstieg* stellt eine zu lösende Entwicklungsaufgabe dar und steht in der Regel⁷⁷ an der Schwelle zwischen dem Jugend- und dem Erwachsenenalter. Der Berufseinstieg als solcher muss geschafft werden, um sozial anerkannt und ökonomisch unabhängig zu sein. Havighurst (1948 und 1952, nach Krapp & Weidenmann, 2002, S.121) nennt als umfassende und allgemeine Entwicklungsaufgaben der Phase des Jugendalters und des frühen bis mittleren Erwachsenenalters die «Vorbereitung der Familiengründung und das Übernehmen von bürgerlicher Verantwortung»⁷⁸. In der Formulierung der Entwicklungsaufgabe von Havighurst zeigt sich die Kultur-, Gesellschafts- und Zeitgeistabhängigkeit von Formulierungen der Entwicklungsaufgaben. Familiengründung auch als Altersvorsorge stellte damals einen Hauptaspekt des Erwachsenenalters dar (die AHV wurde in der Schweiz erst 1948 eingeführt, ebenso in England⁷⁹) Diese Normalität wurde durch die Wahlfreiheiten der heutigen Zeit abgelöst (Beck, 1986 und 1997) und lässt erweiterten Aufgaben und Formulierungen Raum. Die Berufsausbildung und der Berufseinstieg als Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters (Grob & Jaschinski, 2003) stellen eine Teilanforderung dieser Lebensphase dar. Im Zentrum stehen die Lösung von der Herkunftsfamilie, die Übernahme von *Primärverantwortung* und die *Rollenfindung* in einem erweiterten sozialen Raum mit gesellschaftsbezogenen und individuumsbezogener Verantwortung. Die jungen Erwachsenen sind vor die Aufgabe gestellt, in der sozialen Resonanz des Umfeldes eine eigene Position zwischen Individualität und Kooperation, wie auch eine neue *Identität*, z.B. Berufsidentität, zu finden, um nicht in der Rollendiffusion zu scheitern (Erikson, 1982,8, 1974). Die jungen Erwachsenen sind gefordert, Primärverantwortung sich selbst gegenüber und für nächste Generationen und Peers bzw. Partner/-in zu übernehmen (Eckensberger & Keller, 1998, in Krapp & Weidenmann, 2001, S.121). Transferiert auf die heutige Zeit ist diese Verantwortung nachfolgender Generationen gegenüber nur sekundär; Verantwortung primärer Natur muss gegenüber Peers und des Partners bzw. der Partnerin. Damit tritt erstmals die gesellschaftliche Notwendigkeit des Entwicklungsschrittes in den Vordergrund. Mit der Lösung der Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg als gesellschaftliche Eintrittskarte (Flammer, 1993) ist ein Entwicklungsschritt gelungen, der in der Regel unwiderruflich ist. Kann keine Berufszufriedenheit aufgebaut werden und steht eine Differenzierung oder ein Berufswechsel an, so wird dieser vor dem Hintergrund des bewältigten Berufseinstiegs angegangen, Primärverantwortung sich selber gegenüber und Verantwortung der Gesellschaft gegenüber bleiben bestehen.

⁷⁶ vgl. das Kompetenzmodell von Baumert & Kunter, 2006 und die Kontrolltheorie von Heckhausen & Schulze, 1995

⁷⁷ Ausnahme bilden die Berufswwechsler, die mit dem Einstieg in den Erstberuf die Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg als biografischen Entwicklungsschritt bereits bewältigt haben.

⁷⁸ Diese Aufgabe würde heute erweitert formuliert, da auch andere Lebensentwürfe ohne Familiengründung hinzugekommen sind.

⁷⁹ Der 1942 veröffentlichte Bericht «Social Insurance and Allied Services» (besser bekannt als "Beveridge Report") von William Henry Beveridge wurde zur Grundlage des Aufbaus der sozialen Sicherungssysteme im Großbritannien der Nachkriegszeit. Somit muss dieses in den folgenden Jahren entwickelt worden sein und noch keine Auswirkung auf die Formulierung der Entwicklungsaufgaben des jungen Erwachsenenalters ausüben.

1.5.3 Berufliche Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf

Berufliche Entwicklungsaufgaben beschreiben berufsbezogene, individuell zu bewältigende Felder des Kompetenzgewinns innerhalb eines sozialen Kontextes, welcher ein bestimmtes berufsbezogenes Rollenverhalten fordert. Diese beruflichen Kernaufgaben können verschieden wahrgenommen und verarbeitet werden, was Biographieforschungen zum Lehrerberuf aufzeigen (z.B. Hirsch, 1990; Hubermann, 1998; Terhart et al., 1994; Albisser et al., 2006). Das Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgabe führt individuelle Kompetenzfacetten, wie das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, Motive und Ziele, wie auch selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006) und objektive Anforderungen bzw. äusserliche Ansprüche und Belastungen an das Subjekt (Frierling, 1999²) zusammen.

Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf werden somit vom aktiv handelnden Individuum als Herausforderungen wahrgenommen und bewältigt. Lehrberufsbezogene Kompetenzen werden dabei aufgebaut, die folgende Anforderungen in einem neuen Bezugsrahmen zeigen. Dies zeigt sich im Phasenmodell beruflicher Entwicklung von Lehrpersonen von Fuller & Brown (1975), welches die Orientierung der Ausrichtung auf *berufsphasenspezifische Charakteristika* identifiziert. In der Einstiegsphase ist die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf sich und ihr Handeln gerichtet, in der mittleren Phase auf den Unterricht und in der späteren Phase auf die Schüler/-innen und die Wirkung des Unterrichts (vgl. Kap. 1.1.3.3).

Durch die *fehlenden Karrieremöglichkeiten* verändern sich die Anforderungen an die Lehrpersonen nicht direkt, sondern nur indirekt im Spiegel der zeitkontextbezogenen Berufsauffassungen. Entwicklungsaufgaben im späteren Berufsverlauf können individuell sehr verschieden wahrgenommen werden und werden auf dem Hintergrund der Berufsauffassung neu konzipiert. Da der Lehrberuf mit zunehmender Erfahrung keine Erweiterung des Aufgabenbereichs vorsieht, muss die Herausforderung immer wieder neu gefunden werden. Im Vergleich verschiedener Zeitkontexte lassen sich unterschiedliche *Berufsauffassungen* identifizieren. So war die Erwartung an die Volksschullehrperson der Primarstufe, die als Klassenlehrer/-in alle Fächer⁸⁰ erteilt, bis in die 90er Jahre integral fokussiert, während die aktuelle Bildungsgesetzgebungen in der Schweiz zunehmend eine stärkere Fächerorientierung⁸¹ anvisiert. Älter werdende Lehrpersonen haben die Aufgabe, ihre Berufsbild zu verändern. Je nach Bereitschaft zur Modifikation der beruflichen Identität und der Zielanpassungen wird der Berufsauftrag weiter entwickelt und das Berufsbild verändert.

Das Anforderungsfeld wird nicht verändert, die umfassende Berechtigung zur Berufsausübung ist im Lehrberuf von Anfang an gegeben (vgl. Kap. 1.2). Die Entwicklungsaufgaben späterer Berufsjahre bestehen somit im weiteren Sinn darin, die Freude im Beruf und Ressourcen zur Berufsausübung zu erhalten und sich auf die erweiterten Anforderungen der Institution Schule einzulassen.

Berufliche Entwicklungsaufgaben müssen von den Lehrpersonen während des Berufslebens stets aufs Neue gelöst werden und beinhalten eine zu erreichende subjektiv tragfähige Lösung zwischen den eigenen Berufsvorstellungen, Idealbildern und Kompetenzen auf der einen und den objektiven, subjektiv wahrgenommenen Anforderungen auf der andern Seite. *Soziale Unterstützung* kann die Bewältigung begünstigen; die Stressoren werden verringert, das Befinden kann verändert oder abgefedert werden (Frese, 1989). Soziale Unterstützung zeigt sich auf drei Ebenen (Herzog, 2007). Als Netzwerk bietet es Quellen möglicher Unterstützung. In der Art der Unterstützung wird inhaltlich zwischen instrumenteller, informationeller oder emotionaler Unterstützung unterschieden. Auf der Bewertungsebene wird die Wahrnehmung der vermittelten Signale, Hinweise und Interaktionen fokussiert. Dabei spielt die Passung zwischen Quelle und Art für die Wahrnehmung der potentiellen Unterstützung eine Rolle.

Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entwickeln sich die beruflichen Kompetenzen weiter und stabilisiert sich die berufliche Identität der einzelnen Lehrperson (Hericks, 2006). *Entwicklungsfördernd* dabei ist der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfreiraum, der für individuelle

⁸⁰ wobei Handarbeit bzw. Werken textil ausgeschlossen war.

⁸¹ Aktuell umfasst eine Ausbildung zur Primarlehrperson sieben Fächer.

Deutungen genutzt werden kann. *Erschwerend* ist aber, dass dieser genutzt werden muss, da klare Qualitätsanforderungen fehlen und das berufliche Handeln von verschiedenen Unsicherheiten begleitet wird, die in jeder Situation und oft simultan gelöst werden müssen (vgl. Kap. 1.1.2).

Der Prozess des ‚Lehrer/-in-Werdens‘ ist nicht nur im Rahmen des Berufseinstiegs zu sehen, sondern zeigt sich im grösseren Lebenskontext und wird mit der Entwicklungsaufgabe ‚Lehrer/-in-Bleiben‘ in den späteren Berufsjahren fortgesetzt. Dabei bewirken Sozialisationsinstanzen Sozialisationseffekte. *Sozialisation* umschreibt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der sich in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen im Kontext der aktuellen Entwicklung einer Gesellschaft vollzieht. In diesem Prozess wird das Individuum zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit, die sich über den Lebenslauf hinweg weiterentwickelt. Sozialisation gilt als produktive Verarbeitung der inneren und der äusseren Realität (Hurrelmann, 1986) und umschreibt einen wechselseitig wirksamen Prozess der Beeinflussung und Veränderung zwischen dem Subjekt und der Gesellschaft. Die Realität, welche die Gesellschaft vermittelt, wird vom Subjekt vor dem Spiegel seiner aktuellen Persönlichkeit (Kap. 1.4) aufgenommen und verarbeitet; durch Handlungen wirkt dieses wieder auf die Gesellschaft zurück. *Berufssozialisation* umfasst nicht nur *Sozialisationsprozesse im Beruf*, sondern beginnt bereits früher mit *Sozialisationsprozessen für den Beruf* (Heinz, 1991). Sozialisation meint nicht nur die Prägung durch die soziale Umwelt, sondern auch das im Prozess der aktiven Auseinandersetzung und Reflexion als aktives Aufnehmen, Übernehmen und Gestalten von Impulsen.

In Sozialisationsprozessen, die zur Berufswahl führen – als *Sozialisation für den Beruf* – spielen vermittelte Werte, die sich in den Berufswahlmotiven vor der Berufswahl und während der Berufstätigkeit zeigen, wie auch in Überzeugungen und in Handlungszielen eine Rolle und üben als Kompetenzfacetten⁸² einen Einfluss aus. Die geschlechts- und schichtspezifische Sozialisation in Familie und Schule lenkt die Aneignung von Wertvorstellungen, Interessen und Fähigkeiten für bestimmte Berufsfelder, indem sie diese fördert und/oder begrenzt. Berufswahlmotive zeigen einen geschlechts- und schichtspezifischen Zusammenhang⁸³.

Als *Sozialisation im Beruf* kann der Aneignungs- und Veränderungsprozess von arbeitsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Wertorientierungen und sozialen Deutungsmustern im Lehrberuf verstanden werden (Heinz 1995). Die Berufssozialisation interpretiert die berufsbezogenen Identitätsentwicklungen als Anpassungsprozess berufsrelevanter Vorstellungen und Wertorientierungen an externe soziale Normen und Standards im Berufsfeld. Bei Berufsaufnahme übt besonders die erste Berufswelt prägende Wirkung aus. Neu Eintretende werden von einer Betriebskultur empfangen und durch diese geprägt. Die gemachten Erfahrungen im Arbeitsprozess und die damit vermittelten Angleichungen an Wertvorstellungen und Sichtweisen stellen Sozialisationseffekt durch den Beruf dar. Diese üben neben kompetenz- und bewusstseinsbildenden Effekten auch persönlichkeitsfördernde wie auch -deformierende Wirkungen aus.

Die Lösung von Entwicklungsaufgaben hat sowohl für die sich entwickelnde Person, wie auch für das Umfeld Wirkung. Die Lehrperson kommt durch die Entwicklungsaufgaben des Berufs allgemein oder des Berufseinstiegs im Spezielle in ihrer Entwicklung voran; dabei übt sie auch Einfluss auf ihr Umfeld aus, indem sie durch Fragen und Infragestellungen von alt Bewährtem und Einbringen von eigenen Lösungen Innovationspotential in eine Schule hineinbringt. Der dynamische Interaktionismus von Lernen (1982 und 1986, in Grob und Jaschinski 2003, S.25) geht von einem wechselseitig beeinflussenden Individuum-Umwelt-System aus. Jedes Element innerhalb des Systems ist zugleich Produkt und Produzent des jeweiligen anderen. Damit sind Fremd- und Selbstgestaltung untrennbar aufeinander bezogen und beeinflussen sich gegenseitig. Je nach Team und Schuleinheit kann die Bewältigung von beruflichen Entwicklungsaufgaben als Innovationspotential genutzt werden. Dieses Innovationspotential kann sowohl von langjährig Amtierenden oder von Berufseinsteigenden eingebracht werden; je nach Teamkultur ist Innovationspotential erwünscht oder nicht. Berufseinsteigende, als aktuell aus-

⁸² Gemäss Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2007).

⁸³ Denzler, Fiechter & Wolter, 2005; Denzler & Wolter, 2006; Ulich, 2004; Lipowsky, 2003; Herzog et al. 2005; Terhart, 1994.

gebildete und bezüglich aktuellem Wissen kompetente Kolleg/-innen, bringen als neu Eintretende Innovationspotential mit, das als solches geschätzt oder abgelehnt wird.

Das Zusammenwirken von im Schulfeld erwünschtem und nicht erwünschtem Innovationspotential soll am folgenden Beispiel erörtert werden. Als ein im Berufseinstieg erstmals zu bewältigender Entwicklungsschritt steht das erste Elterngespräch in der 1. Klasse an, das als «Zeugnisgespräch» das Notenzeugnis ersetzt. Die Lehrpersonen informieren die Eltern über ihre Beurteilungen zum Lern-, Entwicklungs- und Leistungsstand jedes einzelnen Kindes. Dies stellt neben der hohen zeitlichen Beanspruchung oft auch eine emotionale Beanspruchung dar, die durch instrumentelle und informationelle Unterstützung in fakultativen Kursen der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich oder durch kollegiale Unterstützung durch Personen aus dem Schulfeld gemindert werden können. Dabei lassen sich unterschiedliche Bewältigungen erkennen. Nach Kursende verlassen die meisten Lehrpersonen den Raum mit der Sicherheit, nun über genügend Hintergrundwissen und über konkrete Anregungen und Möglichkeiten zu verfügen, um selber einen lernzielbezogenen Beurteilungsbogen zu erstellen, den sie als Hilfsmittel für die Vorbereitung und Durchführung der Gespräche nutzen können. Sie können mit angemessener Sicherheit in die zu bewältigende Herausforderung einsteigen und sowohl bezüglich Lernzieltransparenz, Beurteilungsfunktion und Gesprächsführung mit Eltern die neuen Anforderungen bewältigen. Vereinzelt gibt es auch Lehrkräfte, die sagen, dass sie nun wüssten wie es richtig gemacht werden sollte, dass aber in ihrem Team eine weniger differenzierte Informationskultur üblich sei. Sie befürchten Ablehnung von ihren Kolleg/-innen und durch eine so differenzierte Beurteilungsrückmeldung unter Druck zu kommen. Diesen Lehrpersonen werden Hindernisse oder vielleicht auch nur vermeintliche Hindernisse von Seiten der lokalen Schule in den Weg gestellt, so dass sie daran gehindert werden oder sich hindern lassen, einen Entwicklungsschritt Richtung Professionalisierung zu gehen. Eine dritte Variante kann auch erfolgen. In einem Fall meldete sich kurze Zeit nach dem Kursabend ein Schulleiter mit der Bitte, die von der berufseinsteigenden Lehrerin ins Team gebrachten Impulse und Unterlagen vom gesamten Team als Grundlage zu Schulentwicklungsprozessen benutzen lassen zu dürfen. So kann das Innovationspotential durch aktuell ausgebildete Lehrpersonen unterschiedlich genutzt werden und vom Kollegium als Antrieb für teambezogenen Entwicklungsaufgaben genutzt oder missachtet werden.

Die Lösung von Entwicklungsaufgaben, welche dem Individuum in seinem gesellschaftlichen Kontext neue Handlungsmöglichkeiten erschliesst, bietet auch diesem Umfeld Chancen, individuell gefundene Lösungen als Potenzial zur Stabilisierung und Weiterentwicklung der Professionalität aufzugreifen.

Die Entwicklungsaufgabe ‚Berufseinstieg in den Lehrberuf‘ steht im Zentrum dieser Studie. Berufseinsteigende müssen einerseits Berufsidentität, andererseits Kompetenzen und Kontrollmöglichkeiten bezüglich ihrer Funktion in der Schulklasse und Verantwortung im institutionellen Rahmen übernehmen und gestalten. Hericks (2006) identifiziert für die Phase des Berufseinstiegs *vier Entwicklungsaufgaben* (vgl. das folgende Kap. 1.5.4). In *späteren Berufsphasen* werden Anforderungen aufgrund erweiterter Handlungskompetenz neu wahrgenommen und weiter bearbeitet. Das Älterwerden im Beruf erfordert beispielsweise das Lösen neuer Koordinationsaufgaben von Beruf und Privatleben, wie auch einen veränderten Umgang mit Verausgabungsbereitschaft und (teilweise abnehmenden) Ressourcen (Albisser et al., 2006). Hinzu kommen auch Anforderungen der beruflichen Selbstvergewisserung (Huberman, 1991), welche bei Bewältigung zu erneutem Engagement und beruflicher Gelassenheit, im umgekehrten Fall zu Selbstzweifel, Zynismus und Verbitterung führt. Im Beruf verbleiben kann somit als weiterführende, individuell zu lösende Entwicklungsaufgabe beschrieben werden.

In der hier vorgestellten Studie soll geprüft werden, ob und wie sich die Entwicklungsaufgaben und Teilanforderungen im Berufseinstieg von denjenigen späterer Berufsjahre abheben.

1.5.4 Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

In der gesellschaftlich relevanten Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg unterscheiden sich die verschiedenen Berufe. Die für den *Lehrberuf berufseinstiegrelevanten Entwicklungsaufgaben* sind auch

von denjenigen zu lösen, die als Berufswechsler in den Lehrberuf einsteigen. In einem ersten Berufseinstieg haben sie die Aufgabe der Wahrnehmung von Primärverantwortung übernommen, in einem zweiten Berufseinstieg sind die berufsrelevanten und berufseinstiegsrelevanten Entwicklungsaufgaben zu lösen. Die Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg mit den berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgaben hat somit eine gesellschaftliche, individualbiografische und berufsrelevante Bedeutung, die nur im Erstberuf gleichzeitig gelöst werden muss.

Gemäss Hericks und Kunze (2002) müssen alle Lehrpersonen im Berufseinstieg des Lehrberufs Teilaufgaben lösen, um den lehrberufsbezogenen Berufseinstieg zu meistern. Es zeigen sich neue Anforderungen, die unter Einsatz der vorhandenen Ressourcen als Kompetenzen und Entwicklungswünsche, sowie nach Massgabe der individuellen Identität subjektiv gedeutet und bearbeitet werden (Hericks, 2004). Dies führt zu Beanspruchung. Das in der Ausbildung erworbene Wissen und die bis anhin entwickelten berufsrelevanten Kompetenzen stellen einen Teil der Handlungskompetenzen dar, die für die Berufsausübung benötigt werden (Neuweg, 2004³). Bauer et al. (1998) bezeichnen junge Lehrpersonen als kompetente Berufseinsteiger/-innen, die über die grundlegenden Fähigkeiten verfügen, um sich in der Praxis Wissen und Können anzueignen. Berufseinsteigende Lehrpersonen verfügen aufgrund ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Ausbildung über mehr oder weniger übertragbare Teillösungen. Studierende im letzten Ausbildungsjahr⁸⁴ bezeichnen sich beispielsweise als fähig, Unterricht zu planen, durchzuführen und an konkrete Situationen anzupassen. Ebenso sind sie überzeugt, eine Klasse führen zu können, auch wenn diese Anforderung als Herausforderung eingeschätzt wird.

Die Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg stellt Anforderungen an die Individuen, die sie als Erwartungen wahrnehmen, als Herausforderungen annehmen und zur eigenen wie auch zur gesellschaftlichen Zufriedenheit lösen müssen. Anders betrachtet baut eine in den Beruf einsteigende Lehrperson durch das Bewältigen von Anforderungen Kompetenzen im Sinne von Erfahrungswissen und Können auf (vgl. Kap. 1.2). Eine Weiterentwicklung ist unabdingbar, da die neuen Anforderungen eine differenziertere Handlungskompetenz erfordern und Erfahrungen zu neuen Sichtweisen führen. Gemäss Neuweg (2004³) entwickelt sich der Novize zum fortgeschrittenen Anfänger und weiter in ein Kompetenzstadium. Dadurch werden Kompetenzen und Fähigkeiten aufgebaut, erweitert und verfeinert. Professionalität im Lehrberuf stellt eine berufsbiografische Entwicklungsanforderung dar (Terhart, 1994) und Berufsidentität wird durch die Bearbeitung und Lösung beruflicher Entwicklungsaufgaben aufgebaut (Hericks, 2006). Hericks & Kunze (2002) gehen von einer begrenzten Anzahl Entwicklungsaufgaben aus. Diese Entwicklungsaufgaben setzen sich aus Teilaufgaben zusammen. Bei der nachfolgenden Ausdifferenzierung der Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg stütze ich mich auf das von Hericks (2006) bzw. das von Hericks & Kunze (2002) erarbeitete Modell.

Hericks (2006) hat die Bestimmung von vier Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs aus Fallanalysen von Berufseinsteigenden der Sekundarstufe II entwickelt. Es handelt sich dabei um Fachlehrpersonen, welche Mathematik und Physik (oder Chemie) unterrichteten. Da in meiner Studie Lehrpersonen der Volksschule (vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I) befragt werden, ergeben sich Akzentverschiebungen von Anforderungen bzw. Tätigkeiten. Die Herleitung der in meiner Studie verwendeten Begriffe wird im folgenden Abschnitt in drei Schritten erläutert. Im ersten Schritt werden die Begriffe von Hericks dargestellt, anschliessend mit Blick auf die spezifischen Anforderungen der Berufseinsteigenden meiner Studie kommentiert und schliesslich, drittens, die in meiner Arbeit verwendeten Begriffe definiert.

Hericks (2006, S. 62f.) formuliert eine heuristische Begründung der vier Entwicklungsaufgaben, mit denen sich die in den Beruf einsteigenden Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II befassen: « ... meine zentrale These (lautet), dass sich auch die spezifischen Strukturen und Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes Schule, mit denen es Berufseinsteiger zu tun bekommen, in der Form beruflicher Entwicklungsaufgaben beschreiben lassen. Man gelangt zu einem vorläufigen Kanon solcher Aufgaben, wenn man sich das didaktische Dreieck (Lehrer – Schüler – Stoff) in den Rahmen der Institution hineingestellt denkt. Aus der Perspektive des Lehrers im Dreieck zeigt sich die objektive Anforderungsstruktur pädagogischen Handelns dann in vier Teilbereiche aufgegliedert: Die Anforderungen

⁸⁴ Resultate aus einem Forschungsseminar zum Thema Berufseinstieg an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Nov. 2007.

beziehen sich auf die eigene Person (1), die Sach- und Fachvermittlung (2), die Adressaten (3) und die Institution (4).»

Dies führt zu folgender Beschreibung der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben, denen er je einen Titel mit der Kernaussage voranstellt (nach Hericks, 2006, S. 62f. und S. 92):

(1) Kompetenz⁸⁵:

Damit werden folgende Anforderungen umschrieben: Fachliche und personbezogene Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten, mit den eigenen Ressourcen haushalten sowie mit Schwächen und Grenzen umgehen, eine Brücke zwischen eigenen Möglichkeiten und Erwartungen schlagen, wie auch als Berufsperson einen eigenen Stil im Umgang mit den Schüler/innen entwickeln.

Daraus ergeben sich zwei Hauptaufgaben, in denen Antinomien ausbalanciert werden müssen.

- Handeln in der Berufsrolle und als ganze Person
- Nähe und Distanz in der Lehrer-Schüler-Beziehung

(2) Vermittlung

Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln und dabei die Auswahl von Fachinhalten und Fachaspekten klären.

(3) Anerkennung

Ein Konzept der pädagogischen (Fremd-) Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ‚als der entwicklungsbedürftigen Anderen entwickeln‘ und dabei die Bedeutung und Relativität von schulischen Bewertungsprozessen berücksichtigen.

(4) Institution

Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation im Kollegium entwickeln und danach handeln.

Die von Hericks (2006) untersuchten Berufeinsteigenden, welche an der gymnasialen Oberstufe in Hamburg Mathematik und mindestens eine Naturwissenschaft (Physik oder/und Chemie) unterrichten fokussieren die Berufsanforderungen vorwiegend auf die Vermittlung von Fachinhalten in einem zeitlich begrenzten Rahmen von über die Woche verteilten Einzelstunden. Anforderungen an die Klassenführung bleiben auf die Unterrichtssequenzen reduziert, Elternkontakte stehen kaum an. Die Rolle als Berufsperson in der Institution ist stärker auf die Fachperspektive gerichtet.

Die Lehrpersonen meiner Studie unterrichten an der Volksschule mehrere bis fast alle Fächer und sind mehrheitlich als Klassenlehrpersonen tätig. In dieser Aufgabe sind sie zusätzlich für die Entwicklung der Klasse als Ganzes und der einzelnen Schüler/innen zuständig. In der Funktion als Klassenlehrer/in kommen Elternkontakte dazu. Durch die teilweise veränderten Aufgaben zeigen sich Akzentverschiebungen in den beruflichen Anforderungen. Die Entwicklungsaufgaben von Volksschullehrpersonen unterscheiden sich teilweise von den von Hericks formulierten Entwicklungsaufgaben von Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II. Diese Akzentverschiebung werde ich in der Benennung der Entwicklungsaufgaben, die meiner Studie zu Grunde gelegt werden, abbilden.

Ausgehend von den Umschreibungen von Hericks (2006, S. 62) definiere ich die Begriffe wie folgt:

⁸⁵ Person- und fachbezogene Kompetenzen fasst Hericks (2006, s. 63) neu als Entwicklungsaufgabe Kompetenz zusammen. Damit wechselt er den Oberbegriff von ‚Person‘ zu ‚Kompetenz‘.

(1) Rollenfindung

Diese Entwicklungsaufgabe umfasst Anforderungen zur *Rollenfindung als Berufsperson*. Dies erfordert, einen Umgang mit den eigenen Ansprüchen und Qualitätsmassstäben zu entwickeln, dabei zu lernen, sich abzugrenzen, mit Ressourcen haushälterisch umzugehen und das eigene Handeln in der Rolle als Berufsperson zu klären. Dabei müssen die Antinomien von Rolle und Person, wie auch von Nähe und Distanz zu den Adressaten ausbalanciert werden.

Diese Anforderungen entsprechen der Umschreibung von Hericks; die Benennung derselben als ‚Kompetenz‘ erscheint mir zu unspezifisch, denn die Bewältigung aller vier Entwicklungsaufgaben führt zu Kompetenz. Somit grenze ich mich vom Hericks’schen Begriff der ‚Kompetenz‘ ab und nenne den Anforderungsbereich ‚Rollenfindung‘. Damit wird die Tätigkeit in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe fokussiert.

(2) Vermittlung

Darunter werden Anforderungen zur *Vermittlung von fachspezifischen Unterrichtsinhalten und kulturellen Sachverhalten* subsumiert. Die Ausrichtung auf die Schüler/innen als aktiv Lernende wird im Begriff der Vermittlung betont. Der unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählte und strukturierte Inhalt wird dazu genutzt, bei den Schüler/innen der zu unterrichtenden Klasse Lernprozesse zu bewirken. Die Vermittlungstätigkeit führt dazu, Lernprozesse systematisch aufzubauen und gezielt zu steuern. Kontinuierliche Beurteilung führt zu fortwährenden Anpassungen der Vermittlungstätigkeit, um Bildungsprozesse zu ermöglichen.

In dieser Definition werden die Umschreibungen von Hericks übernommen, der Adressatenbezug wird jedoch im Vergleich zu den Anforderungen an Fachlehrpersonen verstärkt. Darin zeigt sich die Akzentverschiebung von Volksschullehrpersonen im Unterschied zu Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II.

(3) Führung

Im Vordergrund stehen Anforderungen an die Lenkung und Führung der einzelnen Schüler/innen, wie auch der Klasse als Lerngruppe, in welcher ein Klima der Anerkennung aufgebaut und erhalten werden muss. *Führungsbezogene Interaktionsanforderungen* zeigen sich einerseits in indirekten Lenkungstätigkeiten, andererseits in direkten, aktiv gestaltenden Führungshandlungen.

In dieser Entwicklungsaufgabe wird von Hericks der Anforderungsanteil der ‚Anerkennung‘ übernommen und um den Interaktionsaspekt der Führung in komplementären Rollen erweitert.

(4) Mitgestaltung

Die zentralen Anforderungen dieser Entwicklungsaufgabe liegen in den Tätigkeiten, institutionsbezogene Anforderungen zu erkennen, institutionelle Rahmenbedingungen mitzugestalten und mit den professionellen Akteuren der Schule zu kooperieren.

In der Umschreibung dieser inhaltlichen Anforderungen zeigt sich keine Abweichung zur Entwicklungsaufgabe ‚Institution‘ von Hericks. In der Benennung wird die anforderungsbezogene Tätigkeit in den Vordergrund gerückt.

1.6 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Abb. 1.14 stellt die Wahrnehmung von beruflichen *Anforderungen* vor dem Hintergrund der individuellen und aktivierbaren sozialen *Ressourcen* dar. Sie zeigt auf, wie durch die individuelle Deutung der Anforderungen *Herausforderungen* entstehen und *Bewältigungshandlungen* auslösen. Diese führen zur Erweiterung von Erfahrungswissen und treiben damit die *Kompetenzentwicklung* voran.

Das Berufsfeld stellt *Anforderungen* an die berufseinsteigende Lehrperson, die im erweiterten Verantwortungsrahmen neue Aufgaben darstellen (Terhart, 2001). Im Studium erworbene Kompetenzen (Oser 1997a) stellen Grundlagen für die Ausübung der Berufstätigkeit dar. Im grösseren Zeithorizont und mit zunehmender Komplexität müssen berufliche Anforderungen zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst werden. Anforderungen werden von der Lehrperson aufgrund ihrer (beruflichen) Sozialisation wahrgenommen. Internalisierte Ziele und individuelle Ressourcen wirken als Filter mit. Wahrgenommene Anforderungen werden nach der subjektiven Bedeutung und nach der Bewältigbarkeit eingeschätzt; gleichzeitig erfolgt die Prüfung der Möglichkeit, diese erfolgreich zu bewältigen (Lazarus & Launier, 1981; Heckhausen & Schulz, 1995). Die Wahrnehmung von sozialen Ressourcen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Bewältigung gelingt (Klauer, 2005; Frese 1989). Dieser Bewertungsprozess bewirkt eine individuelle Interpretation der allgemein gestellten Anforderungen. Als zu bewältigen wahrgenommene Anforderungen werden zu *Herausforderungen* und lösen *Bewältigungshandlungen* aus.

Individuelle Ressourcen als Dispositionen prägen die Wahrnehmung und die Bewältigung der Anforderungen. Diese umfassen einerseits erwerbbar Kompetenzen, andererseits stabile und situationsunabhängige Persönlichkeitsdispositionen, Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Asendorpf, 2005). Individuelle Ressourcen wirken als Filter in der Selektion von Anforderungen und tragen dazu bei, neue Ressourcen aufzubauen. Anforderungen oder objektive Belastungen werden durch die individuelle Interpretation zu subjektiv empfundenen Beanspruchungen. Je nach Ausgang des Bewertungsprozesses werden die wahrgenommenen Anforderungen als *Herausforderungen* aufgegriffen, abgearbeitet und zu bewältigen versucht.

Herausforderungen lösen *Handlungsschritte* aus, die neue Erfahrungen ermöglichen. Damit leisten sie einen Beitrag zur Lösung von *Entwicklungsaufgaben* oder von Teilentwicklungsaufgaben der gesamten Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg (bzw. der berufsbiografischen Entwicklung insgesamt). Berufliche Herausforderungen werden *Ziel eines Bewältigungs- und Kontrollprozesses*. Werden die Herausforderungen als bedeutsam wahrgenommen, so entsteht Antrieb zur Bewältigung. Die Bereitschaft wächst, sich zu engagieren, bzw. Ressourcen einzusetzen. Genügen die sozialen und individuellen Ressourcen nicht, um gesteckte Ziele zu erreichen, so können die Ziele verändert werden (sekundäre Kontrollstrategie, Heckhausen & Schulz, 1995). Persönlichkeitsdispositionen, Kompetenz und selbstregulative Fähigkeiten wirken in der Interpretation, in der Bewältigung und in der allfälligen Neuformulierung von Herausforderungen mit.

Handlungskompetenz zeigt sich in der Bewältigung von Anforderungen und entsteht im Zusammenwirken von Wissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006). Berufsbezogenes Wissen und Können, wie auch Ziele und die Überzeugung von der eigenen Kompetenz werden zur Zielerreichung eingesetzt. Diese sind der primären Kontrolle unterstellt; die individuelle Person ist bereit, Ressourcen einzusetzen und auf die Umwelt so einzuwirken, dass die Ziele erreicht werden können. Ein Austarieren von Verausgabebereitschaft und Adaptieren der Ziele (sekundäre Kontrollstrategie; Heckhausen & Schulz, 1995) ermöglichen einen optimalen Ressourceneinsatz. Die *psychologische Funktionsfähigkeit* wird durch motivationale Orientierungen und Selbstregulation erhalten (Flammer, 1990).

Im *Berufseinstieg* ist die Lehrperson erstmals in eigenverantwortlicher Tätigkeit in einer neu zu gestaltenden Schulwirklichkeit vor Anforderungen gestellt, die im Voraus in dieser Komplexität nicht erfahren werden können. Wird diese Phase als *Entwicklungsphase* verstanden (Terhart, 2001), so wird klar, dass dieser Prozess sich über eine längere Phase hinzieht und berufsphasenspezifisch Anteile zeigt. Mit vorwiegend regelgeleitetem (Neuweg, 2004³; Dick, 1994) und auf kurze Zeiteinheiten und schmale Verantwortungsbereiche adaptiertem *Professionswissen* als Basiskompetenz ausgerüstet (Bromme,

1992), müssen Berufsanfänger/-innen die Wichtigkeit und die Bewältigbarkeit neuer Anforderungen erst einschätzen und versuchen, diese gewinnbringend zu lösen. Diese Bewältigung der zu erfüllenden Anforderungen führt zu neuen Erfahrungen. Dadurch wird neues Wissen erschlossen. Die Integration des Erfahrungswissens in bestehende Denk- und Handlungsschemata bewirkt *Kompetenzentwicklung*. Jener Teil der Anforderung, welcher als Herausforderung erfahren wird und dessen Bewältigung einerseits zu Beanspruchung und andererseits zu weiterem Erfahrungswissen führt, treibt die Kompetenzentwicklung voran. Das sich weiter entwickelte Erfahrungswissen lässt Anforderungen aufgrund der aktualisierten Ressourcen anders hervortreten, wodurch sie neu wahrgenommen und bewertet werden; der als Herausforderung angenommene Teil wird wiederum Ziel des Bewältigungsprozesses. Die Wahrnehmung und Bewältigung beruflicher und berufsphasenspezifischer Anforderungen führt zu *Beanspruchungen*, die als Triebfeder der Kompetenzentwicklung wirken.

Modell des Zusammenwirkens von Anforderungen, Herausforderungen und individuellen Ressourcen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben:

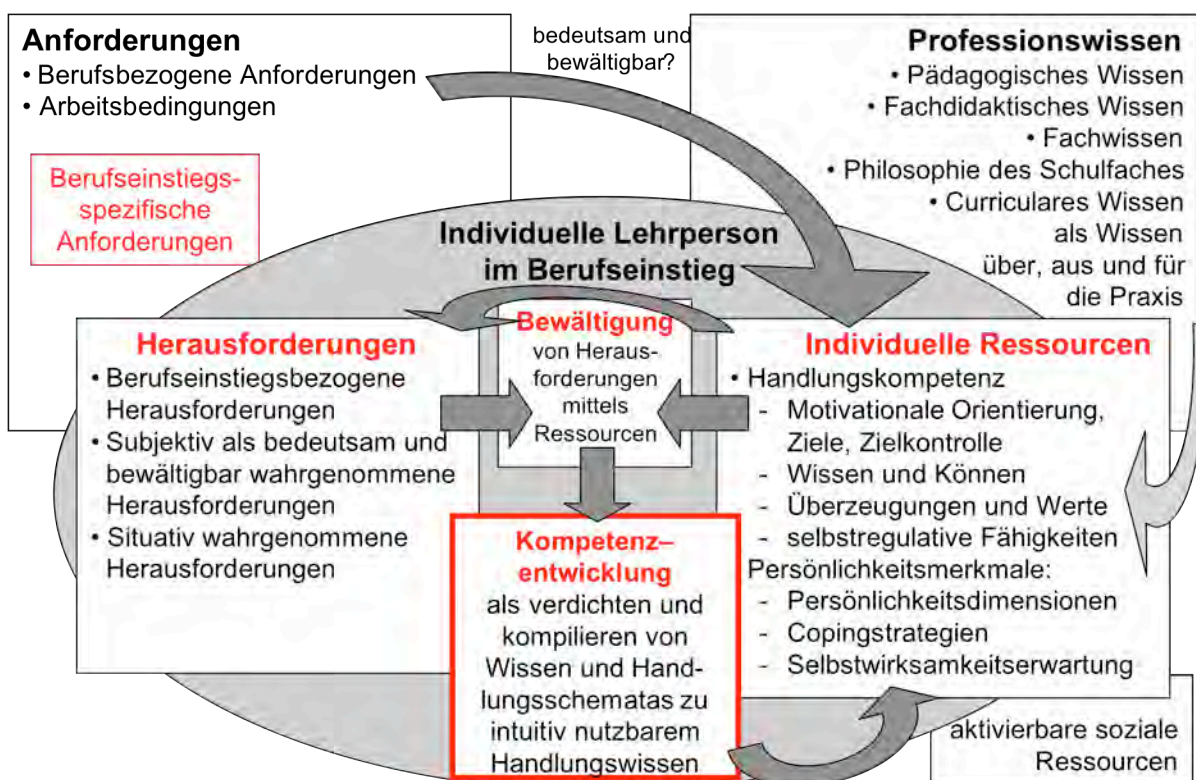


Abb. 1.14. Herausforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg.

Welche Anforderungen zu Herausforderungen werden, kann berufsphasenspezifisch wie auch individuell variieren. Berufsphasenspezifische Herausforderungen stehen in Zusammenhang mit der komplexer gewordenen Anforderung; individuelle Unterschiede werden bestimmt durch die individuellen Ressourcen, wie Persönlichkeitsdisposition, Bewältigungsstrategien, Kompetenz und Kompetenzüberzeugung, wie auch Zielsetzungen und Selbstregulationsfähigkeiten. Gemäss dem aktuellen Forschungsstand wird klar, dass die Anforderungsbewältigung im Berufseinstieg nicht als Kompensieren von Defiziten aufgefasst werden kann, sondern eine für alle aktiv zu bewältigende Herausforderung darstellt. Weniger klar ist, welche Teilanforderungen *berufsphasenspezifisch* wahrgenommen werden und in welchen Strukturierungen sich diese zeigen. Ebenfalls nicht geklärt ist, wie Berufseinsteigende diese Anforderungen *individuell* wahrnehmen, strukturieren und gewichten. Ebenso ist offen, und Rolle individuelle Aspekte wie Persönlichkeit, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen und motivationale Orientierungen dabei einnehmen. Welche Eigenschaften der Lehrkräfte massgeblich dazu

beitragen, dass die Hauptaufgaben des Lehrberufs erfolgreich bewältigt werden kann, ist gemäss Baumert & Kunter (2006) noch offen.

Ziel meiner Studie ist, berufsphasenspezifische Anforderungen zu identifizieren und das beanspruchungsspezifische Zusammenwirken von Kompetenzfacetten und Persönlichkeitsmerkmalen zu erfassen. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die wahrgenommene Beanspruchung gelegt.

Leitfragen und Hypothesen ergeben folgende Übersicht:

1.7 Fragestellungen und Hypothesen der Studie

1. **Welche beruflichen Anforderungen zeigen sich in der Berufseinstiegsphase? (Kap. 3)**

Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe stellt Lehrpersonen vor neue Anforderungen, die sie auf Grund ihrer Ressourcen bewerten und bewältigen. Berufseinstieg fordert Kompetenzentwicklung in vier Entwicklungsaufgaben. Personbezogene, vermittlungs- und interaktions-, wie auch kooperationsbezogene Anforderungen im System Schule müssen im erweiterten Verantwortungsrahmen erneut bewältigt werden (Hericks, 2006). Aktives Bestreben nach Bewältigen der Herausforderungen ermöglicht, als wichtig eingeschätzte Anforderungen unter Einsatz von Ressourcen zu bearbeiten, so dass Sicherheit und Gewissheit in der wahrgenommenen Kompetenz entstehen kann.

Die Berufseinführung des Kantons Zürich bietet die Möglichkeit an, Supervision zur Bewältigung der Herausforderungen zu nutzen. In einer Vorstudie werden Aufgaben und Aufgabenfelder der Berufseinstiegsphase identifiziert, um diese nach Unterschiede in der Wahrnehmung von erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen zu prüfen.

Die von den Berufseinsteigenden thematisierten Anforderungen lassen sich in das Modell der vier Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase einordnen. (Hypothese 1)

Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen stehen in unterschiedlichen Phasen ihrer Kompetenzentwicklung (Neuweg, 2004³). Berufseinsteigende sind in der Vorbereitung ihrer Handlungen stärker durch regel- und richtliniengeleitetes Wissen geprägt. Sie verfügen über weniger internalisiertes Erfahrungswissen, das situativ angemessenes Adaptieren der Handlungen ermöglicht. Die Möglichkeit der Komplexitätsreduktion durch Routinebildung ist erst wenig entwickelt. Professionswissen allein garantiert noch keine Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Diese entsteht im Zusammenwirken mehrere Kompetenzfacetten, die in der Wahrnehmung wie auch in der Bewältigung von Anforderungen mitwirken. Daraus folgt die zweite Frage:

2. **Wie zeigen sich die wahrgenommenen Anforderungen? Worin unterscheiden sich Berufsanfänger/-innen von Routiniers? (Kap. 4)**

Da Berufseinstieg als Herausforderung gilt und Berufseinsteigende davon ausgehen, dass sie Anforderungen bewältigen müssen, auf die sie erst in einem kleinen Erprobungsfeld vorbereitet sind, kann folgende Annahme formuliert werden:

Berufsanfänger/-innen schätzen ihre *Kompetenz* im Durchschnitt tiefer ein als erfahrene Lehrpersonen dies tun. (Hypothese 2)

Anforderungen werden durch individuelle Interpretation zu Herausforderungen und lösen je nach Zielvorstellungen und Ressourcen Bewältigungshandeln aus⁸⁶. Selbstregulative Fähigkeiten wirken dabei mit. Da Beanspruchung keine Funktion der objektiven Belastung darstellt⁸⁷, sondern im individuellen Bewertungsprozess entsteht, kann davon ausgegangen werden, dass Anregbarkeit als wahrgenommene Beanspruchung eher ein individuelles und weniger ein berufsphasenspezifisches Merkmal darstellt:

Berufsanfänger/-innen und Routiniers nehmen sich im Durchschnitt ähnlich stark *beansprucht* wahr. (Hypothese 3 als Ho erwartet)

Motivationale Orientierung als Zielkontrolle kann zur Regulation von Beanspruchung beitragen⁸⁸. Da davon ausgegangen wird, dass Berufsanfänger/-innen die Bewältigung der Berufsaufgabe insgesamt ähnlich hoch einschätzen, wie die erfahrenen Lehrpersonen, wird *im Gesamtmass kein Unterschied* erwartet.

Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen zeigen sich in der Priorisierung einzelner *Anforderungsbereiche*. Berufsanfänger/-innen insgesamt gewichten die Anforderungen stärker, die im Schulalltag direkt wirksam werden. (Hypothese 4)

Da Freude erleben als selbstregulative Fähigkeit zur Erhaltung der Ressourcen beiträgt⁸⁹ und eher einen Aspekt der Persönlichkeit darstellt, wird im Ausmass der wahrgenommenen Freude kein Unterschied zwischen den Gruppen erwartet.

In der wahrgenommenen Freude am Gelingen unterscheiden sich im Durchschnitt Berufsanfänger/-innen und Routiniers nicht. (Hypothese 5 als Ho)

Die Annahmen bezüglich Kompetenzüberzeugung, Beanspruchung, motivationaler und emotionaler Orientierung unterscheiden sich. Von daher wird davon ausgegangen, dass die Anforderungen nicht in erster Linie nach deren Inhalt beurteilt werden, sondern dass die Einschätzungsdimension als Facette im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) zu unterschiedlichen Werten führen.

Die Werte der Einschätzungsdimensionen unterscheiden sich. Sie korrelieren in unterschiedlicher Zusammenhangsstärke. (Hypothese 6)

Da Berufeinsteigende und Routiniers in unterschiedlichen Phasen ihrer Kompetenzentwicklung⁹⁰ stehen, werden Unterschiede in der Strukturierung der Wahrnehmung erwartet.

In der Strukturierung der wahrgenommenen Anforderungen zeigen sich Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen. Berufsanfänger/-innen erkennen weniger Synergien und vernetzen die Anforderungen weniger stark. (Hypothese 7)

Gemäss Hericks (2006) müssen vier Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase gelöst werden, um den Einstieg in den Lehrerberuf zu bewältigen. Da «Lehrer-Werden» als kontinuierlicher

⁸⁶ Transaktionale Stresstheorie von Lazarus & Launier, 1981.

⁸⁷ Schönwälder, 1997; Herzog 2007).

⁸⁸ Theorie der Kontrollmeinung nach Flammer, 1990; Kontrolltheorie von Heckhausen und Schultz, 1995. Individuelle Bedeutsamkeit und Notwendigkeit von Standards beruflicher Kompetenzen bei Oser 1997a und 1997b.

⁸⁹ COR-Theorie von Hobfoll, nach Schwarzer 1995; Ressourcenspiralen von Buchwald & Hobfoll, 2004.

⁹⁰ Novizen-Experten-Theorie nach Dreyfus & Dreyfus, 1986; Neuweg, 2004³; Dick, 1996².

Prozess verstanden werden muss (Terhart, 2001), in welchem eine Auseinandersetzung zwischen Anforderungen von Aussen und Anforderungen von Innen stattfindet, verändern sich die wahrgenommenen Beanspruchungen im Laufe der Berufsbiografie.

Anforderungen werden aufgrund der individuellen Ressourcen interpretiert und lösen Bewältigungshandlungen aus, die zu Beanspruchungen führen. Als Indikator der eingesetzten Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen wird das Mass der Beanspruchung gewählt. Besteht die Bereitschaft, Ressourcen einzusetzen, so wird eine Anforderung als wichtig wahrgenommen. Ebenso besteht die Einschätzung, diese erfolgreich zu bewältigen (Lazarus & Launier, 1981). Daraus folgt die dritte Fragestellung:

3. Wie zeigt sich die Beanspruchung in der Berufseingangsphase? (Kap. 5)

Da Berufseinsteigende und Routiniers auf Grund ihres Erfahrungswissens vor anderen Herausforderungen stehen und durch die unterschiedlichen Kompetenzstufen über weniger Synergiebildungen verfügen, wird eine berufseinstiegsspezifische Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung erwartet.

In der Wahrnehmung der Beanspruchungen zeigt sich eine berufseinstiegsspezifische Strukturierung. Die beanspruchenden Anforderungen lassen sich im Feld der vier Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase einordnen. (Hypothese 8)

Berufseinsteigende sind vor die Aufgabe gestellt, in einer noch zu gestaltenden Schulwirklichkeit Aufgaben zu übernehmen, die sie im vollen Umfang während des Studiums nicht erproben konnten. Dadurch werden die Anforderungen besonders stark beanspruchen, die weniger absehbar und planbar sind, sondern eine situative Adaption fordern.

Bestimmte berufliche Anforderungen beanspruchen Berufsanfänger/-innen im Durchschnitt stärker als andere Anforderungen. Stärker beanspruchende Aufgaben umschreiben Tätigkeiten, die eine situative Adaption der Handlungen fordern. (Hypothese 9)

Da Beanspruchung keine Funktion der objektiven Belastung⁹¹ darstellt, sondern durch individuelle Bewertungsprozesse auf Grund der individuellen Ressourcen⁹² entstehen, wird davon ausgegangen, dass die Beanspruchung im Berufseinstieg individuell verschieden erlebt werden kann. Daraus folgt die nächste Frage:

4. Wodurch wird die Beanspruchung in der Berufseinstiegsphase mitbestimmt? (Kap. 6)

Da Beanspruchung nicht direkt aus der objektiven Belastung abgeleitet wird (Schönwälder, 1997; Herzog, 2007) stellt sich die Frage nach der Wirkung von Bedingungsmerkmalen auf die wahrgenommene Beanspruchung. Daraus abgeleitet folgt die Frage nach Unterschieden in der wahrgenommenen Beanspruchung zwischen Lehrpersonen, nach verschiedenen Bedingungsmerkmalen differenziert. Da die *Interpretation* der Belastungen die Beanspruchung bedingt, werden insgesamt keine Unterschiede erwartet.

⁹¹ Lazarus & Launier, 19981; Schwarzer, 2000⁴; Herzog, 2007; Fierling & Sonntag, 1999²; Schönplflug 1987.

⁹² Asendorpf, 2005; Mayr & Neuweg, 2006; Schwarzer & Jerusalem, 2002, Jerusalem, 2005.

Die Lehrpersonen der Berufseingangsphase unterscheiden sich im Durchschnitt *nicht* in der wahrgenommenen Beanspruchung, wenn nach Merkmalen der Bedingungen differenziert wird. (Hypothese 10 als Nullhypothese angenommen)

Persönlichkeitsmerkmale als Teil der individuellen Ressourcen steuern sowohl die Wahrnehmung der Situation, die Beurteilung der Bewältigungsmöglichkeiten, wie auch die Art der Bewältigung der Herausforderung (Asendorpf, 2005). Als zeitstabil und situationsübergreifende Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen wirken sie als Filter mit. Gemäss aktuellem Forschungsstand (Mayer & Neuweg, 2006) zeigen Extraversion, emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit einen Effekt auf kompetentes Lehrerhandeln und Wohlbefinden. Daraus folgt die Erwartung:

Persönlichkeitsmerkmale haben einen Einfluss auf die Beanspruchungswahrnehmung. (Hypothese 11)

Da die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen individuell verschieden ist und die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg individuell verschieden bearbeitet werden können (Hericks, 2006), stellt sich die Frage nach Typenbildung in der Beanspruchungswahrnehmung durch die vier Entwicklungsaufgaben:

5. Lassen sich Gruppen von Berufseinsteigenden identifizieren, die sich in der Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben unterscheiden? (Kap. 7)

Berufseinstieg fordert Kompetenzentwicklung in vier Entwicklungsaufgaben, welche individuell gedeutet werden und als Herausforderungen angenommen werden müssen. Werden diese individuell unterschiedlich beanspruchend wahrgenommen, so stellt sich die Frage nach der unterschiedlichen Ausprägung der Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben.

Es lassen sich Typen identifizieren, die sich in der wahrgenommenen Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase unterscheiden. (Hypothese 12)

6. Unterscheiden sich die Berufseinsteigenden mit unterschiedlichen Mustern durch berufseinstiegsspezifischen Beanspruchung auch in Merkmalen der Persönlichkeit?

Da Beanspruchung aufgrund von Einschätzungen entsteht und Persönlichkeitsmerkmale als Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen in der Wahrnehmung von Beanspruchung mitwirken, wird davon ausgegangen, dass sich die Beanspruchungstypen in den Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden.

Die Beanspruchungstypen der Berufseinstiegsphase unterscheiden sich in der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale. (Hypothese 13)

Diese Fragen werden mit im Kapitel 2 dargestelltem Forschungsdesign bearbeitet.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Ausgangslage und Design

Welche Herausforderungen im Berufseinstieg sind berufsphasenspezifisch? Wie zeigen sich individuelle Beanspruchungswahrnehmungen und wovon werden sie mitbestimmt? Die Einschätzung der Herausforderungen soll mittels Fragebogen erfasst werden.

Da es keine Skalen zur differenzierten Erfassung berufsphasenspezifischer Anforderungen (nicht Schwierigkeiten oder Probleme) gibt, müssen als erstes Items generiert werden, die *berufseinstiegsbezogene Anforderungen* umreißen. In einer *Vorstudie* werden Stichwortprotokolle der Supervisionen nach Herausforderungsaspekten inhaltsanalytisch ausgewertet, zu Items umformuliert und als Teil eines Fragebogens zur Einschätzung nach mehreren Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) dargeboten. Mit diesem Erhebungsinstrument und zusätzlichen, erprobten Einschätzungsskalen lässt sich folgendes Untersuchungsdesign realisieren (vgl. Abb. 2.1):

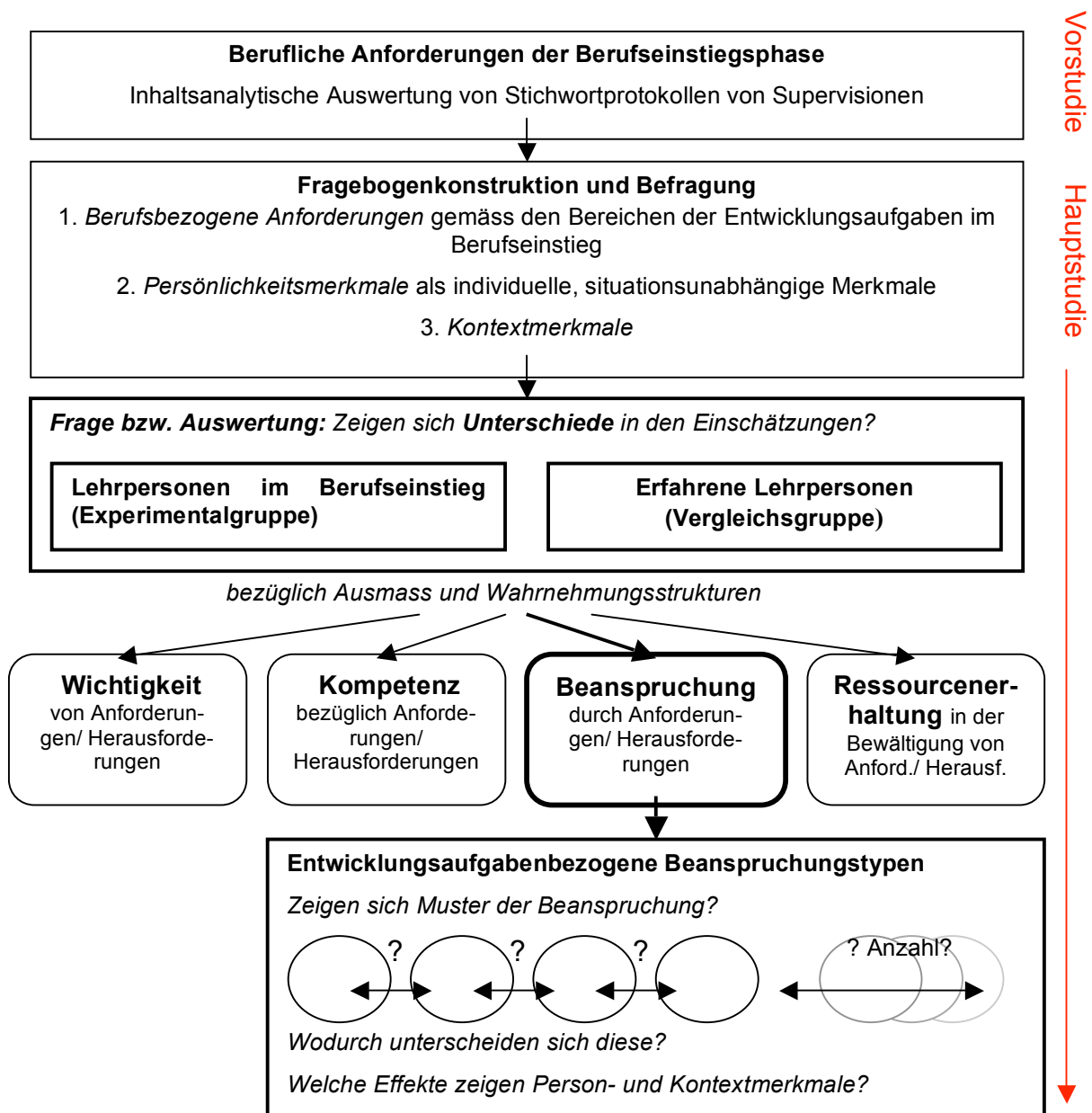


Abb. 2.1. Untersuchungsanlage und Teilschritte

2.2 Vorstudie: Anforderungen im Berufseinstiegs Inhaltsanalyse von Supervisionen

2.2.1 Zielsetzung und Einsatzbereich der Inhaltsanalyse

Das Hauptinteresse der vorliegenden Studie liegt im differenzierten Erfassen berufsbezogener Anforderungen der Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs – eine der zentralen Entwicklungsaufgaben in der Entwicklung des Individuums im Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter¹ (vgl. Kapitel 1).

Da keine differenzierten Erhebungsinstrumente zum Erfassen beruflicher Anforderungen bestehen, werden durch heuristisches Vorgehen Beschreibungen gesucht, die berufsphasenspezifische Rollenanforderungen an die Lehrperson in der Situation des Berufseinstiegs aufzeigen. Mittels theoriegeleiteter² inhaltsanalytischer Auswertung³ von in qualitativer Beobachtung⁴ erstellten Stichwortprotokollen wird induktiv verstehend⁵ die ganze Breite möglicher Anforderungen zusammengestellt. Diese werden von den Berufseinsteigenden individuell verschieden als Herausforderungen angenommen, um die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg des Lehrberufs zu lösen.

Die Inhaltsanalyse der Stichwortprotokolle, die in qualitativer Beobachtung (Bortz & Döring, 2006,4) entstanden sind, soll ausgehend von subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen zu einem Categoriesystem führen, das im hermeneutischen Sinne eine valide Zusammenstellung von Anforderungen beinhaltet⁶.

Aus den Unterkategorien der Inhaltsanalyse werden Items für eine Fragebogenerhebung generiert. Der Fragebogen wird den Lehrpersonen im Berufseinstieg und einer Vergleichsgruppe von erfahrenen Lehrpersonen zur individuellen Gewichtung der wahrgenommenen Anforderungen dargeboten, um individuelle Sinnzusammenhänge und Beutungen zu erfassen.

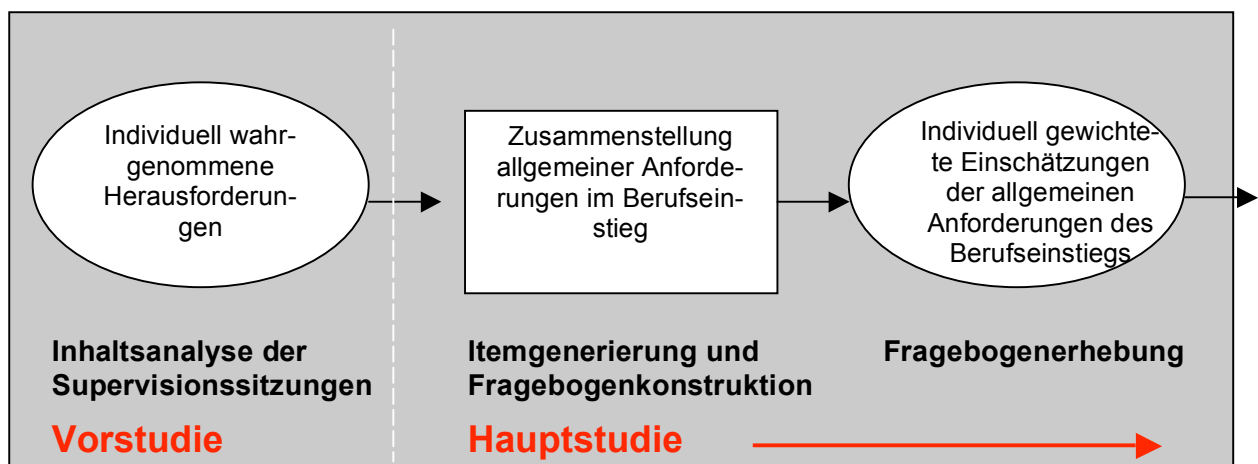


Abb. 2.2. Erste Schritte des Forschungsdesign

¹ Diese gestalten sich anders, wenn Berufseinsteigende den Lehrberuf als Zweitberuf erwerben.

² Stresstheorien von Lazarus und Hobfoll, Entwicklungsaufgaben von Hericks, vgl. Kap. 1.

³ nach Mayring 2003,8; Lamnek, 2005; Flick et al. 1991; Flick, 2005.

⁴ Bortz & Döring, 2006,4 Kap. 5.2.2. und 5.3.

⁵ Bortz & Döring, 2006,4 Kap. 5.1.

⁶ Bortz & Döring, 2006,4 S. 321f., S. 328f., S. 331.

2.2.2 Ausgangsmaterial, Fragestellung und Vorgehen

2.2.2.1 Wahl des Materials

Für neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen besteht im Rahmen der Angebote der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich die Möglichkeit, in den ersten zwei Berufsjahren Supervision fakultativ und unentgeltlich in Anspruch zu nehmen. Interessent/-innen werden nach erfolgter Anmeldung durch Zufallskriterien (z.B. Auslastung der Supervisor/-innen) und somit unabhängig von Fragestellungen den einzelnen Supervisor/-innen⁷ zugeteilt. Terminierung, Dauer und Frequenz der Supervision⁸ wird individuell geregelt. Im Zentrum der Supervision stehen Anliegen und Fragen der Lehrperson zu ihrer beruflichen Entwicklung (Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg). Als Gedankstütze für die laufende und für die nachfolgende, Supervisionssitzungen werden während der Sitzungen handschriftliche Notizen erstellt. Diese sind der Schweigepflicht unterstellt, dienen der Prozessbegleitung und bleiben in der Hand der einzelnen Supervisor/-in. Es bestehen keine normativen Vorgaben zur Aktenführung.

Zur Generierung des Fragebogens zu den berufsbezogenen Anforderungen wurden die Stichwortprotokolle dieser Supervisionsprozesse inhaltsanalytisch nach Mayring (2003⁸) ausgewertet.

Textkorpus

Als ‚**Text-Corpus**‘ der Auswertung (Mayring 2003⁸, S.47) werden die Stichwortprotokolle aller Sitzungen in den Jahren 2002- 2005 einer Supervisorin⁹ bestimmt. Diese umfassen 43 Lehrpersonen (Gesamterhebung), welche insgesamt 295 Supervisionen (Anzahl pro Person von 2 bis 14) in Anspruch genommen haben. Daraus resultierten 1948 Analyseeinheiten.

Entstehungssituation und formale Charakterisierung: Die Stichwortprotokolle (Textkorpus) sind in *teilnehmender Beobachtung* (Bortz & Döring, 2006⁴) innerhalb der Sitzungen mit individuell unterschiedlichem Verlauf entstanden. Teilnehmende Beobachtung ist charakterisiert durch Beobachtung im natürlichen Umfeld, durch die aktive Teilnahme des Beobachters am Geschehen¹⁰, durch Konzentration auf grössere Einheiten, Systeme und Verhaltensmuster, wie auch durch Offenheit für neue Einsichten und Beobachtungen.

Die Stichwortprotokolle der teilnehmenden Beobachtung stellen somit bereits eine *erste Reduktion* des Materials dar (Lamnek, 2005⁴). Das Auswertungsmaterial entspricht Dokumenten, wird in der Auswertung mit explikativen Elementen (Mayring 2003⁸, S.58) komplettiert und wird somit keiner reinen Dokumentenanalyse¹¹ unterzogen. Da eine Auslegeordnung der berufseinstiegsbezogenen Anforderungen beabsichtigt wird, hat die Frage nach der Repräsentativität des Textkorpus und die Relativität einzelner Anliegen keine Bedeutung. Aufgrund der zufälligen Supervisionszuteilung kann von einer weitgehenden Vielfalt der Berufseinstiegsthemen ausgegangen werden.

Definition der Analyseeinheit

Als Analyseeinheit wird jedes Stichwort erfasst, das Anliegen von subjektiver Dringlichkeit enthält¹² und mit zu bewältigenden oder bewältigten Berufstätigkeiten zusammen hängen. Nicht analysiert werden Textstellen, die als neutrale Berichterstattung dargeboten und festgehalten wurden. Kleinste

⁷ In der Lehre und der Beratung, ev. auch Forschung tätige Dozierende der PHZH mit Dreifachqualifikation: Lehrperson der Volksschule, Studium in Psychologie/Pädagogik und Beratungs- bzw. Therapieausbildung.

⁸ Die maximale unentgeltliche Gesamtstundenzahl beträgt 16 Stunden, Mehrstunden werden kostenpflichtig.

⁹ mit der Autorin der Forschungsarbeit identisch.

¹⁰ Forscher/in und Beforschte bzw Beforschter stehen in interaktiver Beziehung, somit wird die Subjekt-Objekt-Trennung aufgehoben.

¹¹ wie dies Mayring (2003⁸) und Lamnek (2004⁵) beschreiben.

¹² Ereignisseinschätzung (primary appraisal), Lazarus & Launier, 1981; Schwarzer, 2000⁴).

Einheiten bestehen aus einem Wort oder einem Zeichen, grösste Einheiten können sich aus mehreren Sätzen zusammensetzen. Die Textstellen werden mit Explikationen (Mayring 2003⁸, S.58) angereichert, da sie teilweise sehr stark verkürzt festgehalten wurden.

Theoriegeleitete Fokussierung der Textstellen

Aus den Stichwortprotokollen herausgegriffen und interpretiert werden subjektiv relevante Inhalte¹³ als Resultierende der aktuellen Handlungskompetenz (vgl. Kap. 1.2 und Baumert & Kunter, 2006), wie auch subjektives Bewältigungshandeln¹⁴ und die damit in Verbindung stehenden Strategien zur Ressourcenerhaltung¹⁵.

Da Entwicklungsaufgaben aus dem Zusammenwirken von situationsbedingten Anforderungen und personbezogenen Ressourcen resultieren und die Dynamik der Dringlichkeit, diese zu bewältigen, als treibende Kraft wirkt, steht die subjektive Realitätswahrnehmung und -deutung der neu in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen im Vordergrund. Die subjektiv wahrgenommene und eingebrachte Situation gibt Auskunft darüber, dass diese als bedeutsam eingeschätzt wird und dass zur Bewältigung zusätzliche Kompetenzen als Ressourcen benötigt werden (Oser & Oelkers, 2001).

Vorgehen

Deduktive Zuordnung zu Haupt-Kategorien (Ebene der Entwicklungsaufgaben)

Im ersten Auswertungsschritt werden die markierten Analyseeinheiten deduktiv den als a-priori-Struktur¹⁶ eingesetzten vier berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 1.5) zugeordnet (Reinhoffer, 2005) und mit den Ziffern 1 bis 4 an erster Position des dreistelligen Codes bezeichnet.

- Rollenfindung
- Vermittlung
- Führung
- Mitgestaltung

Eine Textstelle kann doppelt nummeriert und somit zwei Entwicklungsbereichen zugeordnet werden. Dies soll am folgenden Beispiel erläutert werden. Die Notiz 'Gespräch Km N?' wird mit 'Worauf soll ich im Gespräch mit Frau N. achten?' im Rohmaterial festgehalten und dann der Kategorie 'Wie Gespräche mit einzelnen Eltern führen' (Unterkategorie der Entwicklungsaufgabenfeldes 3) zugeordnet. Hinter dem Fragezeichen und der Tatsache, dass Interaktionen mit Frau N. in mehreren vorgängigen Sitzungen angesprochen wurden, steht auch die durch Explikation zugefügte Frage 'Schaffe ich es, mich im Gespräch mit Frau N. abzugrenzen und den Inhalt sachlich darzulegen?', was mit der Unterkategorie 'professionelle Distanz halten' bezeichnet wird und dadurch auch im Feld 1 (Kompetenzen bezüglich der eigenen Person) festgehalten wird.

Induktive Kategorienbildung - Gliederung in Unter- und Oberkategorien

Je Hauptkategorie werden die Textstellen in einem ersten Induktionsschritt inhaltsanalytisch-hermeneutisch zusammengefasst oder als Ausgangspunkt für die Bildung einer neuen Unterkategorie genutzt. Daraus resultieren 120 Anforderungen.

Im zweiten Induktionsschritt werden diese 120 Unterkategorien nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten zu 19 Oberkategorien zusammengefasst.

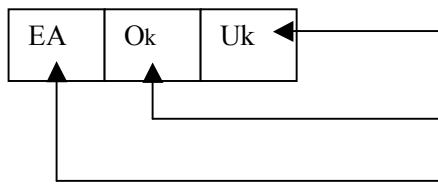
¹³ Stressoren gemäss der Transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (1981, 1984).

¹⁴ verschiedene Copingstrategien, Kälin 1995.

¹⁵ Hobfoll (1988, 1989) in Schwarzer, 2000⁸; Buchwald & Hobfoll, 2004.

¹⁶ Bortz & Döring, 2006⁴, S. 330.

Jede Textstelle ist somit dreistellig codiert.



3. Erster Induktionsschritt: Bildung von Unterkategorien
2. Zweiter Induktionsschritt: Zusammenfassung zu Oberkategorien
1. Deduktive Zuordnung zu einer der vier Hauptkategorien (Entwicklungsaufgaben)

Reduktion der 120 Unterkategorien auf 80 Anforderungen

Ziel der Inhaltsanalyse ist die Generierung von Items, welche die berufseinstiegsbezogenen Anforderungen möglichst facettenreich abbilden¹⁷. Eine Sichtung der 120 Unterkategorien zeigt, dass mehrere Unterkategorien nicht klar voneinander abgrenzbare Anforderungen enthalten. Mit Blick auf einen ökonomischeren Fragebogenumfang werden diese nicht trennscharfen Unterkategorien zusammengefasst. Daraus wird eine Liste von insgesamt 80 Anforderungen erstellt (pro Hauptkategorie (EA 1 bis 4) je 20 Items, was 4 bis 5 Unterkategorien ergeben hat, siehe Kap. 3.1).

2.2.2.2 Quantitative Auswertung

Die dreistellig codierten Textstellen werden anschliessend nach Haupt-, Ober- und Unterkategorien getrennt im Zeitverlauf nach Semester gegliedert ausgezählt und im Kapitel 3.2. dargestellt. Die Aussagekraft dieser Ergebnisse bleibt gebunden an die analysierten Supervisionseinheiten. Eine personenbezogene Auswertung und Auszählung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen, könnte aber zur Typenbildung der Fokussierung auf einzelne Entwicklungsaufgaben und anschliessend als Grundlage für Fallanalysen mit Tiefeninterviews genutzt werden, um verschiedene Entwicklungsverläufe zu erforschen.

2.2.2.3 Beurteilung des Instruments (Kommunikative Validierung)

In Prätest mit fünf *Berufseinsteigenden* (Versuchspersonen des Prätests) zeigte sich, dass das Feld der Anforderungen dicht erfasst ist. Rückmeldungen führten zu einer Umstellung in der Abfolge der berufsbezogenen Anforderungen, um einen besseren Fluss in der Bearbeitung zu erzielen. Das Instrument kann gemäss den Aussagen auch als anregendes Reflexionsinstrument dienen, um die eigene Berufssituation wahrzunehmen und einzuschätzen.

Im kommunikativen Validierungsprozess (Mayring, 2003⁸, S. 112) mit einer Gruppe von *Expert/-innen*¹⁸ wurde das Instrument als umfangreich, dicht und umfassend beurteilt. Es zeigte sich Übereinstimmung darin, dass mit diesem Instrument die beruflichen Anforderungen sehr dicht erfasst werden. Vereinzelt wurden Einschätzungen geäussert, dass wenige dieser Anforderungen nur selten in die Supervisionen eingebracht werden.

¹⁷ Somit wurde auf eine Überprüfung der Inhaltsanalyse durch eine Zweiteinschätzung und auf die Berechnung der Interraterreliabilität verzichtet.

¹⁸ Gesamtgruppe der in der Supervision der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich tätigen Dozierenden.

2.3 Hauptstudie: Einschätzung der Berufsanforderungen

2.3.1 Konstruktion des Fragebogens

2.3.1.1 Überblick und Vorgehen

Durch die subjektive Wahrnehmung und Bewertung werden allgemeine Anforderungen als Herausforderungen oder als Routinetätigkeiten aufgenommen. Ob Anforderungen herausfordernd und entwicklungsfördernd (Grob & Jaschinski, 2003) wirken oder in angemessener Sicherheit als Routinehandlung ausgeübt werden können, hängt einerseits von der durch reflektierte Erfahrung weiterentwickelten und weiter differenzierten Kompetenz ab (Neuweg, 2004³; Dick, 1996²), und andererseits von der individuellen Persönlichkeit und der Verhaltensdisposition der Lehrperson (Hericks, 1998).

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Anforderungen an Lehrpersonen (1), welche von diesen im Berufseinstieg individuell verschieden wahrgenommen werden können. Ein zweiter Schwerpunkt richtet sich auf die Zusammenhänge der Anforderungsbewältigung mit Personmerkmalen (2) wie auch mit Bedingungsaspekten (3). Zu jedem dieser Schwerpunkte wird ein Fragenkomplex konzipiert. Da die subjektive Sichtweise nicht die objektiv beobachtbaren Verhaltensweisen erfasst werden sollen, wird ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung dieser Facetten konzipiert (Oser & Oelkers, 2001).

Der Fragebogen (siehe Anhang¹⁹) besteht aus folgenden drei Teilen (vgl. Abb. 2.3):

1. Berufsbezogene Anforderungen im Berufseinstieg
2. Merkmale der Persönlichkeit
3. Bedingungsaspekte, Kontextmerkmale

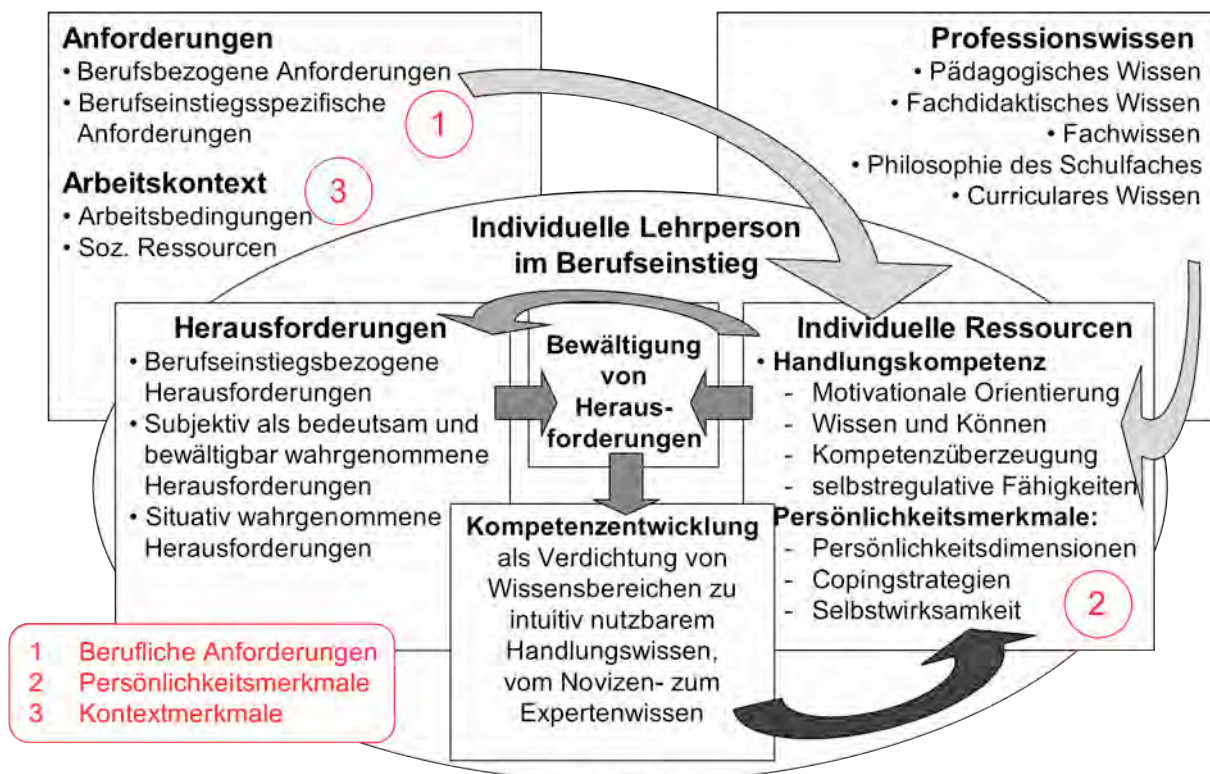


Abb. 2.3. Darstellung der Teile des Fragebogens im Modell des Zusammenwirkens von Anforderungen, Herausforderungen und individuellen Ressourcen.

¹⁹ Aus dem umfangreichen Material des Fragebogens wird in der hier präsentierten Studie ein Teil ausgewertet.

Der Fragebogen wurde als Papier- und Bleistift-Test konzipiert und im Juni 2006 auf dem postalischen Weg allen im Kanton Zürich tätigen Berufseinsteigenden und einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen zugestellt.

2.3.1.2 Teil 1 – Berufliche Anforderungen im Berufseinstieg

Items und Hauptkategorien

Die aus der Inhaltsanalyse resultierenden 80 Unterkategorien²⁰, in 18 Oberkategorien und wiederum zu 4 Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) zusammengefasst (vgl. Tab. 2.1), werden zu Items umformuliert, so dass die zu bewältigenden Anforderungen Tätigkeiten darstellen, die mit einem Prädikat in sechs Abstufungen eingeschätzt werden.²¹

Tab. 2.1 Berufliche Anforderungen gegliedert in die Anforderungen durch die vier Entwicklungsaufgaben mit je 20 Items und deren Subskalen mit Anzahl Item je Subskala.

Rollenfindung	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	5 Items
	Schutz und Abgrenzung	4 Items
	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	3 Items
	Rollenklarheit	5 Items
	Professionalitätsentwicklung, Berufszufriedenheit	3 Items
Vermittlung	Lernziele und Lehrplanorientierung	5 Items
	Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse	5 Items
	Beurteilung von Lernprozessen	5 Items
	Binnendifferenzierung	2 Items
	Hausaufgaben	2 Items
	Externe Unterrichtsanlässe	1 Items
Führung	Klassenkultur und Dynamik	5 Items
	Direkte Führung	5 Items
	Förderung einzelner Schüler/-innen	5 Items
	Elternkontakte	5 Items
Mitgestaltung	Positionierung im Team	5 Items
	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	5 Items
	Kooperation in der Schuleinheit	5 Items
	Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte	5 Items

Einschätzungsdimensionen

Um den im Kap. 1 vorgestellten und in der Fragestellung dargelegten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess differenziert zu erfassen, werden die berufsbezogene Anforderungen (Items) in einer abgeschlossenen Liste unter den nachfolgenden Perspektiven zur Einschätzung gegeben. Die Anforderungen sollen nach der Wichtigkeit, des Gelingens und der Beanspruchung der Bewältigung, wie auch nach der Freude am Gelingen der Bewältigung eingeschätzt werden. (vgl. Abb. 2.4). Diese vier Einschätzungsperspektiven beziehen sich auf die Kompetenzfacetten der Handlungskompetenz (Überzeugungen, motivationale Orientierung und Selbstregulationsfähigkeiten) im Modell von Baumert &

²⁰ Siehe Anhang, Teil A

²¹ Beispiele für Items zur Erfassung der Berufsanforderungen: «Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern» (u25), «Die Dynamik der Klasse wahrnehmen und lenken.» (i41), «Schulinterne Regelungen kennen und nutzen.» (s72), «Meine Ressourcen nutzen und einteilen.» (p09).

Kunter (2006). Die *motivationale Orientierung* trägt zur Aufrechterhaltung der Intentionen bei und umfasst Ziele, die subjektiv bedeutsam eingeschätzt werden²². Mit der Einschätzung der Wichtigkeit der beruflichen Anforderungen soll diese Facette der Handlungskompetenz erfasst werden. Als Facette von Überzeugungen und Werthaltungen werden *selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen* als die Einschätzung des Gelingens der Bewältigung erfasst. Als selbstregulative Fähigkeiten gelten *Belastungs-erleben* und *Resilienzfaktoren*, die mit der Beanspruchungswahrnehmung und der Wahrnehmung von Freude am Gelingen erhoben werden. Die Regulationsfähigkeit zeigen sich im Sinne der Ressourcen-spiralen von Buchwald & Hobfoll (2004) im Ausbalancieren des Ausmasses von investierten und neu generierten Ressourcen.

Die beruflichen Anforderungen werden unter folgenden Aspekten eingeschätzt:

«... ist mir wichtig»	erfasst die Bedeutsamkeit der Handlungsziele im Sinne von als Herausforderung wahrgenommene Anforderungen bzw. Entwicklungsteilaufgaben (w).
«... gelingt»	beschreibt die subjektive Einschätzung der individuellen Kompetenzen zur Lösung von Anforderungen (g)
«... beansprucht»	beurteilt den zur Bewältigung eingesetzten Ressourcenaufwand der Anforderung (b)
«...freut, was gelingt»	beleuchtet die aus dem Bewältigungsprozess resultierende Ressourcenerhaltung, identifiziert durch Freude am Gelingen (f)

Jedes Item wird in jeder Einschätzungsperspektive auf einer sechsteiligen Skala (mit den Werten 1= wenig bis 6= sehr) markiert.

Zur Veranschaulichung folgt ein Ausschnitt aus dem Fragebogen:

	ist mir wichtig	gelingt mir	beansprucht mich	freut mich, was gelingt
141 Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr
142 Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr
143 Mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr	wenig <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr

Abb. 2.4. Darstellung von drei Items des Fragebogens als Beispiel, Original im Querformat A4.

Gruppierung der Items und Abfolge des Fragebogens

Die Items werden den Entwicklungsaufgaben entsprechend nach Sinneinheiten gruppiert, die aus der Inhaltsanalyse resultierten (EA 1 bis EA 4). Ein *Prätest* mit 5 Proband/innen zeigte, dass die ursprünglich an den Anfang gestellten Items zu den rollenfindungsbezogenen Anforderungen (EA 1) den Bearbeitungsfluss bremsen, wenn diese als erstes bearbeitet werden müssen. Somit wurde die Abfolge umgestellt. Am Anfang des Fragebogens stehen eher handlungsnahen Anforderungen, die flüssig bearbeitet werden können. Den Abschluss des ersten Teils bilden die eher reflexionsbezogenen Anforderungen, deren Bearbeitung als anstrengender eingeschätzt wurde.

Die *Abfolge der vier Entwicklungsaufgaben* zeigt sich nun wie folgt: An erster Stelle stehen vermittlungsbezogene Anforderungen (EA 2), anschliessend die führungsbezogenen (EA 3) gefolgt von mitgestaltungsbezogenen Anforderungen (EA 4). Der erste Teil des Fragebogens wird mit den zu den rollenfindungsbezogenen Anforderungen (EA 1) formulierten Items abgeschlossen.

²² Primäre Kontrolle in der Kontrolltheorie von Heckhausen (Heckhausen & Schulz, 1995).

2.3.1.3 Teil 2 – Skalen zur Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen

Zur Erfassung von Merkmalen der handelnden Person werden erprobte Skalen eingesetzt. Diese beschreiben generelle Persönlichkeitsmerkmale im Sinne von relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften und verhaltensnahen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Verhaltensdispositionen, welche Personen in bestimmten Situationen zeigen (Asendorpf, 2007⁴; Enzmann, 1996).

Persönlichkeitsdimensionen mit BFI-K²³

Die Anforderungswahrnehmung soll in Zusammenhang mit dimensional beschreibbaren Persönlichkeitsmerkmalen gesetzt werden, um Zusammenhänge mit berufsphasenunspezifischen Merkmalen der Person zu erkennen. Persönlichkeitsmerkmale bzw. Eigenschaften sind «als relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen definiert» (Angleitner & Riemann, 2005, S.93) und beinhalten für verschiedene Situationen konsistente Verhaltensweisen. Persönlichkeitsmerkmale drücken eine personspezifische Wahrnehmungs-, Zugangs- und Reaktionsweise aus. Die berufliche Anforderungswahrnehmung kann somit nicht unabhängig von entwickelten bzw. erworbenen individuellen Reaktionsweisen betrachtet werden. Beruflich-situative Herausforderungen können durchaus durch Persönlichkeitsdispositionen mitbestimmt sein. Mit einer deutschsprachigen Version des lexikografischen Big-Five-Faktorenmodells (Kurzform von Rammstedt & John, 2005) wird dem Einflussbereich der Persönlichkeit auf die Anforderungswahrnehmung nachgegangen. Dieses Inventar umfasst als stabile und situationsunabhängige Aspekte der Persönlichkeit (Asendorpf, 2007⁴) die Dimensionen *Extraversion*, *Neurotizismus* bzw. *emotionale Stabilität*, *Offenheit*, *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit*.

Diese BFI-Kurzversion hat sich als erhebungswirtschaftliches und valides Verfahren für Forschungszwecke erwiesen (Rammstedt & John, 2005)²⁴. Die von Schallberger & Venetz (2001) entwickelten Kurzformen des MRS-Inventars von Ostendorf mit 30, 25 oder 20 Items, ist ebenfalls ein ökonomisches und zuverlässiges Instrument zur Erfassung der Big Five. In diesem Inventar werden Adjektivlisten in Gegensatzpaaren dargeboten. Die Proband/innen haben sich zwischen den Pools zu lokalisieren. Da Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag ausschliesslich vor die Situation gestellt sind, ihre Urteile und Handlungen im aktuellen Kontext zu begründen, könnte eine kontextfreie Adjektivliste Widerstand auslösen und sich somit als ungeeignetes Arbeitsinstrument für diese Erhebung erweisen. Die Formulierungen in Sätzen²⁵, wie wir sie im BFI-K vorfinden, umschreiben klarer, worauf sich ein Selbsturteil beziehen soll. Die fünf Dimensionen werden mit 4 bis 5 Items erfasst (vgl. Tab. 2.2).

Tab. 2.2 Persönlichkeitsfaktoren des BFI-K mit Anzahl Items je Skala

BFI N	Emotionale Instabilität, Neurotizismus	4 Items
BFI E	Extraversion	4 Items
BFI O	Offenheit für Erfahrungen	4 Items
BFI V	Verträglichkeit	4 Items
BFI G	Gewissenhaftigkeit	5 Items

Die 21 Items des BFI-K, welche die Big Five erfassen, werden durch folgende Anweisung eingeleitet: «Inwieweit treffen die folgenden Aussagen für Sie persönlich zu? Markieren Sie den Wert, der Ihrer Einschätzung am ehesten entspricht.» und auf einer fünfteiligen Skala eingeschätzt (von 1= sehr unzutreffend bis 5=sehr zutreffend).

²³ Big-Five-Inventar von Lang, F.R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J.B. (2001), Kurzform von Rammstedt & John (2005)

²⁴ Das gemäss Rammstedt & John (2005) bekannteste Inventar zur Messung der Big Five, das NEO-Personality Inventory, umfasst 240 Items, die Kurzform NEO-FFI noch 60 Items. Das Big-Five-inventar von John, Donahue & Kentle (1991) umfasst 44 Items und wurde von Rammstedt & John (2005) als Kurzform mit 21 Items entwickelt.

²⁵ Items als Beispiele: Ich bin begeisterungsfähig und kann andere mitreissen (BFI 06), Ich werde leicht nervös und unsicher (BFI 19), Ich mache Pläne und führe sie auch aus (BFI 18)

Bewältigungsstrategien – Coping (CISS)

Zur Erfassung der Copingstrategien als Verhaltensdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen wird²⁶ der CISS (Coping-Inventory for Stressfull Situations) von Kälin (1995) nach Endler & Parker (1990) eingesetzt. Das 'Coping Inventory for Stressfull Situations' (CISS) wurde 1990 von Endler und Parker veröffentlicht und umfasst 48 Items. Aus dieser 48-Items enthaltender Form des CISS entwickelte Kälin (1995) die unveröffentlichte Deutsche 24-Item Kurzform und 2003 die ebenfalls unveröffentlichte 14-Items umfassende Kurzform. Die ursprüngliche von Lazarus (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984) entwickelte Zweiteiligkeit der Copingprozesse in aktives und emotionsorientiertes Coping wurde im Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie zu einer Vierteiligkeit weiterentwickelt und umfasst gemäss Kälin (1995, nach Elder & Parker, 1990) vier, je nach Gliederung auch fünf Bewältigungsdispositionen. Gemäss Kälin wird mit der 24-Item-Kurzform²⁷ die höhere innere Konsistenz der Skalen erreicht, weshalb in dieser Untersuchung die 24-Items umfassende Kurzform, ergänzt durch die 4 Items zu palliativem Coping (Kälin & Semmer, 2001²⁸) eingesetzt wird.

Auf der fünfteiligen Originalskala (von 1= sehr untypisch bis 5=sehr typisch) werden die in fünf Skalen gegliederten 28 Items mit folgendem Einleitungssatz dargeboten: «Denken Sie bei folgenden Aussagen an schwierige, stressvolle oder ärgerliche Situationen im Schulalltag. Wie erleben Sie typischerweise solche Situationen? Kreuzen Sie den Wert an, der ihre Einschätzung am ehesten trifft.»

Tab. 2.3 Copingstrategien aus CISS mit Anzahl Items je Skala

CISS A	Aufgabenorientierung	8 Items
CISS E	Emotionsorientierung	8 Items
CISS Va	Vermeidung mittels sozialer Ablenkung	4 Items
CISS Vz	Vermeidung mittels Zerstreuung	4 Items
CISS P	palliatives Coping	4 Items

Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen (LSW)

Die Selbstwirksamkeit oder Kontrollmeinung ist die subjektive Gewissheit innerhalb einer Situation bestimmte Ziele zu erreichen und damit auch Einfluss auf die Situation ausüben zu können (Grob & Jaschinski, 2003) oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (nach Schwarzer, 2000⁴). Wieviel Kontrolle jemand tatsächlich hat, ist nicht feststellbar, wohl aber die diesbezügliche Meinung (Flammer, 1990).

Selbstwirksamkeitserwartung als individuelle Ressource soll mittels der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung²⁹ (Schmitz & Schwarzer, 2000) erfasst werden³⁰. Die 10 Items werden auf einer 6-stufigen Antwortskala (1= sehr unzutreffend bis 6= sehr zutreffend) markiert.

Tab. 2.4 Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Anzahl Items der Skala

LSW	Lehrer-Selbstwirksamkeit	10 Items
-----	--------------------------	----------

²⁶ nach Rücksprache mit W. Kälin im Mai 2006, Universität Bern.

²⁷ Items aus CISS als Beispiele: «Ich werde wütend.» (co21), «Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Problem gelöst habe.» (co09).

²⁸ von W. Kälin Mai 2006 erhalten.

²⁹ Von Schmitz und Schwarzer (2000) aus der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1999) abgeleitet.

³⁰ Items aus LSW als Beispiele: «Ich traue mir zu, die Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern.» (lsw02), ; Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schüler/innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.» (lsw06).

Soziale Unterstützung

Da soziale Unterstützung nicht als spezielle Copingdimension gilt, aber als Moderator von Bewältigungsaktivitäten eine wichtige Quelle für Copingaktivitäten darstellt (Endler & Parker 1990, in Kälin 1995), wird diese als weiterer Aspekt der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erfasst.

Soziale Unterstützung als externe Ressource, die vom Individuum erkannt und genutzt werden muss, läuft quer zu den vier Copin Strategien, kann sowohl aufgabenorientiert, emotionsorientiert, wie auch vermeidend und palliativ genutzt werden. Da bereits das Wissen um Unterstützung stressreduzierend wirken kann (Klauer, 2005), wird dieses Potential mit dem Instrument von Frese (1989, 1999) erfasst. Diese besteht aus sechs items (vgl. Tab. 2.5). Eingeleitet werden die Items mit der Frage «Wie gut können Sie sich auf folgende Personen verlassen, wenn es in der Arbeit schwierig wird?» Mit dieser Frage nach der Verlässlichkeit der Unterstützung werden sechs verschiedene Personenkreise³¹ als potenzielle Unterstützungsquellen auf einer fünfteiligen Skala (1= gar nicht bis 5=sehr gut) eingeschätzt.

Tab. 2.5 Skala Soziale Unterstützung Anzahl Items (Frese, 1989)

SZ	Soziale Unterstützung	6 Items
----	-----------------------	---------

2.3.1.4 Teil 3 – Kontextmerkmale

Um allfällige Einflüsse des Kontextes durch Gruppenvergleiche prüfen zu können, werden neben den üblichen Angaben auch biografische Angaben zur Person und zur Arbeitssituation erfasst. Zur Person werden die Kontextmerkmale gezählt, die unabhängig von der Anstellung bestehen. Arbeitsbezogene Kontextmerkmale sind an die aktuelle Situation gebunden.

Angaben zur Person:

Um soziale und sozio-historische Kontextvariablen zu erfassen, werden folgende Angaben erhoben:

- Jahrgang
- Geschlecht
- Stufe Unterrichtstätigkeit in der Volksschule³²
- Zeitpunkt der Berufsaufnahme
- Anzahl Berufsjahre
- Wohnsituation³³

Jahrgang und Wohnsituation geben Hinweise über die biografischen Entwicklungsschritte, Effekte von Geschlecht könnten einen Beitrag zur Diskussion um die Feminisierung der Lehrer/-innenberufe liefern und ermöglichen, allfällige geschlechtsspezifische Unterschiede zu erfassen. Die Angabe der Anzahl Berufsjahre ermöglichen eine feingliedrige Kategorisierung der Berufserfahrung und gibt allenfalls Auskunft darüber, ob sich Anforderungen in verschiedenen Erfahrungsgruppen unterschiedlich zeigen.

³¹ Die sechs Personenkreise umfassen: Kolleg/innen im Team, andere Berufskolleg/innen, Schulleitung (2006 im Kanton Zürich nicht in allen Schulen bestehend), Schulpflege, professionelle Begleitung, Personen im privaten Bereich.

³² Stufe der Volksschule: Kindergarten, Primar, Sekundar, andere

³³ Wohnsituation: allein, bei Herkunftsfamilie, mit Partner/in, mit andern Personen, eigene Familie mit Kindern

Angaben zur Arbeitssituation:

Als Kontextvariablen der Arbeitssituation werden folgende Arbeitsbedingungen erfasst:

- Beschäftigungsgrad³⁴
- Anstellung³⁵
- Funktion³⁶
- Klasse/n
- Klassengrösse³⁷
- Schule mit Schulleitung oder mit Hausvorstand³⁸
- Parallelklassen in der Schuleinheit
- Grösse der Schule³⁹

Die Merkmale der Arbeitssituation könnten einen Effekt auf das Ausmass der Beanspruchung (z.B. Beschäftigungsgrad, Klassengrösse) und auf die Beanspruchung durch einzelne Anforderungsbereiche (Klasse bzw. daraus abgeleitet Stufe, Funktion), wie auch auf das Profil der Beanspruchung durch die vier Anforderungsbereiche zeigen.

Diese Items werden an den Schluss des Fragebogens gesetzt, um wenig beanspruchende Fragen in die Phase der Ermüdung zu setzen.

Überlegungen zu den im Fragebogen enthaltenen Items zu **Berufswahlmotiven** als Einflussgrössen für die Wahrnehmung von Herausforderungen werden nicht ausgeführt, da die Berufswahlmotive in dieser Studie nicht ausgewertet werden.

2.3.2 Durchführung der Befragung und Rücklauf

2.3.2.1 Angeschriebene Personen

Die Auswahl und die Anzahl der angeschriebenen Lehrpersonen richtet sich nach der Anzahl der Berufseinsteigenden⁴⁰ im Kanton Zürich und deren Verteilung auf die verschiedenen Stufen der Volksschule.

Stichprobe der Lehrpersonen im Berufseinstieg

In einer Vollerhebung wird allen 586 Lehrpersonen in der Berufseinführungsphase ein Fragebogen postalisch zugestellt, die ihre Berufstätigkeit im Kanton Zürich zwischen August 2004 und Februar 2006 erstmals aufgenommen haben. Die Gruppe der Lehrpersonen mit der Unterrichtsberechtigung für die Primarstufe stellt mit 370 Personen die grösste Gruppe dar. An zweiter Stelle folgt die Gruppe der

³⁴ Beschäftigungsgrad: 91-100%, 75-90%, 50-74%, 25-49%, andere

³⁵ Anstellung: befristet, unbefristet, Stellvertretung

³⁶ Funktion: Klassenlehrer/-in, Klassenlehrer/-in in Doppelstelle, Entlastungslehrer/-in, Fachlehrer/-in, andere

³⁷ Klassengrösse: <15, 15-18, 19-22, 23-26, >26

³⁸ Im Kanton Zürich sind die Schulleitungen noch nicht flächendeckend eingeführt

³⁹ Grösse der Schule: 1-10 Klassen, 11-20 Klassen, >20 Klasse

⁴⁰ Im Kanton Zürich umfasst die Phase des Berufseinstiegs die ersten zwei Berufsjahre mit einer Anstellung von mehr als 8 Lektionen pro Woche an einer öffentlichen Schule im Kanton Zürich. Die Angebote der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich stehen allen Lehrpersonen der Volksschule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) in ihren ersten zwei Berufsjahren offen.

Lehrkräfte mit der Unterrichtsbefähigung für die Sekundarstufe mit 112 Proband/innen. Lehrkräfte mit dem Abschlussdiplom für den Kindergarten sind mit 72 und Fachlehrpersonen mit Abschluss in Handarbeit und/oder Hauswirtschaft mit 32 vertreten.⁴¹

Wird zwischen dem ersten und zweiten Berufsjahr nach Geschlecht getrennt unterschieden so zeigt sich folgende Verteilung⁴² (vgl. Tab. 2.6):

Tab. 2.6 Stichprobe der angeschriebenen Berufseinsteigenden, getrennt nach Stufe, Geschlecht und Anzahl Berufsjahren.

Abschluss Stufe	Berufseinsteigende total			davon im 1. Berufsjahr			davon im 2. Berufsjahr		
	Total	Frauen	Männer	Total	Frauen	Männer	Total	Frauen	Männer
Kindergarten	72	72	0	27	27	0	45	45	0
Primar	370	316	54	186	167	19	184	149	35
Sekundar	112	77	35	41	27	14	71	50	21
Fachlehrpersonen	32	28	4	10	9	1	22	19	3
Total	586	493	93	264	230	34	322	263	59

Die Geschlechterverteilung ist berufsspezifisch zu Gunsten der Frauen unausgeglichen; Männer sind mit einem Anteil von 18,7% vertreten (Kindergarten 0%, Primarstufe 14,6%, Sekundarstufe mit 31,2%, Fachlehrpersonen mit 12,5%).

Durch die Reformen im Jahr 2002 und die Einführung von Englisch als neues Unterrichtsfach gibt es vermehrt Lehrpersonen, die ohne Klassenverantwortung in den Beruf einsteigen und in mehreren Klassen wenige Fächer unterrichten. Somit hat sich die Rolle der Fachlehrperson, die bis 2002 auf Handarbeit und Hauswirtschaft beschränkt war, auf andere Fächer verlagert. Der Unterschied besteht darin, dass diese Fachlehrpersonen Klassenlehrer/innenfunktion übernehmen könnten und in der Regel auch möglichst bald die Anstellungsfunktion wechseln möchten. Da der Status 'Lehrperson ohne eigene Klasse', was früher der 'Fachlehrperson' entsprochen hat, weiterhin in der Volksschule existieren wird, werden die Fachlehrpersonen von Handarbeit und Hauswirtschaft in die Befragung einbezogen.

Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen

Um einen Vergleich zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlicher Berufserfahrung ziehen zu können, wird eine Stichprobe aus Lehrpersonen zusammengestellt, die in der Phase der beruflichen Stabilität steht (Hirsch, 1990; Hubermann, 1991; Terhart et al., 1994). Zusätzlich soll durch die Auswahl erreicht werden, dass diese in ihrer Kompetenzentwicklung auf einer höheren Stufe stehen (Dick, 1996²; Neuweg, 2004³) und sich in einer anderen Berufsphase befinden. Als *Experten* sollen sie über ein verdichtetes und vernetztes Wissen mit situativer Anpassungsfähigkeit verfügen. Deshalb werden als Vergleichsgruppe Praxislehrkräfte beigezogen, die als Ausbilder/-innen des Praxisfeldes mit der Pädagogischen Hochschule zusammenarbeiten. Aus der Gruppe dieser Praxislehrpersonen⁴³ wird eine halb so grosse Vergleichsgruppe je Stufen gezogen. Aus Gründen des Commitments kann die Rücklaufquote der Praxislehrpersonen als etwas doppelt so hoch wie jene der Berufseinsteigenden angenommen werden. Somit wurden numerisch 50% der Berufseinsteigenden aus der Gruppe der Praxispersonen angeschrieben. Die befragten Praxislehrpersonen stehen im 30.-55. Altersjahr und verfügen über 7 bis 35 Berufsjahre.

⁴¹ Im Adressatz sind auch Lehrpersonen enthalten, die trotz Meldung der Bildungsdirektion aktuell nicht im Beruf stehen. Die Anzahl Fehlmeldungen reduziert den Prozentsatz der Rücklaufquote und lässt sich im Voraus nicht prüfen.

⁴² Die Verteilung nach Berufsjahren innerhalb der Berufseingangsphase wird in dieser Studie nicht weiter verfolgt. Zu Beanspruchung in der Berufseingangsphase werden die Mittelwerte der Teilstichproben miteinander verglichen (vgl. Kap. 6.1.3, in der wahrgenommenen Beanspruchung unterscheiden sich die Teilstichproben erwartungsgemäss nicht).

⁴³ Lehrpersonen der Volksschule inkl. Kindergarten (n=601), die nach einer Begutachtung der Qualität als Praxislehrpersonen mitarbeiten, Weiterbildungen besuchen und von der PHZH für Praktika der Studierenden eingesetzt werden.

Angeschriebene Stichproben

Die angeschriebenen Stichproben (Vollerfassung bei den Berufseinsteigenden und analoge hälftige Ziehung bei den Praktikumslehrpersonen) zeigt sich wie folgt (vgl. Tab. 2.7):

Tab. 2.7 Umfang und Verteilung der Ausgangsstichprobe

Stufe	Berufseinsteigende			Erfahrene Lehrpersonen			
	Total angeschrieben	Frauen (in %)	Männer (in %)	Total aller Praxislehrpersonen	Anz. anzuschreibender PxL, 50% der B	Frauen (in %)	Männer (in %)
Kindergarten	72	72 (100%)	0	53	36	36 (100%)	0
Primar	370	316 (85.4%)	54 (14.6%)	421	185	157 (84.7%)	28 (15.3%)
Sekundar	112	77 (68.5%)	35 (31.2%)	127	35	23 (41.1%)	33 (58.9%)
Fachlehrpersonen	32	28 (87.5%)	4 (12.5%)	0	0	0	0
Total	586 ohne FL 554	493 (84.1%)	93 (15.9%)	601	277 (keine FL)	216 (78%)	61 (22%)

Fachlehrpersonen ohne Stufendiplom gibt es in der Vergleichsgruppe keine, da an der Pädagogischen Hochschule Zürich keine Fachlehrpersonen ausgebildet werden und somit auch keine Praktikumsplätze bei Fachlehrpersonen bereit gestellt werden müssen.

Die *Geschlechteranteile* in den beiden Stichproben der ‚Berufseinsteigende‘ und ‚erfahrene Lehrpersonen‘ entsprechen sich nicht durchgehend. Auf der Stufe des Kindergartens sind die Anteile identisch, da weder in der Stichprobe der Berufseinsteigenden noch in derjenigen der Erfahrenen Männer vertreten sind. Innerhalb der Praxislehrpersonengruppe der Primarstufe (n= 421) konnten die identischen Anteile von Frauen (rund 85%) und Männern (rund 15%) gezogen werden, die auch für die Berufseinsteigenden gelten. Unter den Praxislehrpersonen der Sekundarstufe wirken prozentual entschieden mehr Männer als Frauen mit. Vergleichbare geschlechtsspezifische Anteile zwischen den Berufseinsteigenden und den Erfahrenen konnten dadurch nicht erreicht werden. Somit werden sämtliche Frauen der Praxislehrpersonen der Sekundarstufe angeschrieben (n=23). Der Rest bis zur erwarteten Stichprobengrösse wurde mit Männern aufgefüllt (n= 33).

2.3.2.2 Rücklauf

Von den Total 863 versandten Fragebogen sind insgesamt 304 zurückgeschickt worden, was einem Rücklauf von 35,2% entspricht.

2.3.2.3 Bereinigung der Stichprobe

Von den 304 eingegangenen Fragebogen waren 11 lückenhaft ausgefüllt. Teilweise fehlen ganze Seiten. Diese Fragebogen wurden nicht in den Datensatz aufgenommen.

Die Bereinigung erfolgte nach folgenden Kriterien:

- **Alle Seiten des Fragebogens müssen bearbeitet sein.** Fehlt eine Seite, so wird der Fragebogen nicht berücksichtigt. 11 Fragebogen werden nicht aufgenommen, B1 111 wieder ausgeschlossen.
- **Alle Einschätzungsdimensionen der berufsbezogenen Anforderungen müssen bearbeitet sein.**

B2 204 wird ausgeschlossen, da im Teil der berufsbezogenen Anforderungen nur die Einschätzungsdimension ‚wichtig‘ bearbeitet wurde; zu den anderen wurde vermerkt, die Antworten gelten für alle Einschätzungsdimensionen. Da beim Betrachten der Mittelwerte der Gesamtstichprobe

zwischen den Einschätzungsdimensionen ‚wichtig‘, ‚gelingt‘, ‚beansprucht‘ und ‚freut, was gelingt‘ deutliche Unterschiede feststellbar sind, wird die Ausfülltechnik eher als ökonomisch und nicht als der inneren Realität entsprechend betrachtet. Somit wurde dieser Fall ausgeschlossen.

- **Alle berufsbezogenen Anforderungsbereiche⁴⁴ müssen mit mindestens 17 der 20 Items beantwortet werden.**

Einschränkungen: (1) Wenn Lehrpersonen in der Fachlehrfunktion alle Items zur Elternarbeit (i56-i60) unbeantwortet lassen, so werden diese nicht gezählt, da diese Lehrpersonen in ihrer Funktion nicht in die Elternarbeit eingebunden sind. (2) 50% der Kindergärtnerinnen haben die hausaufgabenbezogenen Items (u38 und u39) nicht beantwortet. Diese Lücken können auf das Berufsverständnis dieser Kindergärtnerinnen zurückgeführt werden; die Fragebogen werden nicht ausgeschlossen.

Ergebnis der Bereinigung:

11 Fragebogen wurden nicht aufgenommen, zwei wurden gemäss Kriterien ausgeschlossen.

Daraus resultiert der Datensatz mit insgesamt 291 Lehrpersonen, mit den Stichproben von 155 berufseinsteigenden und 136 erfahrene Lehrpersonen. In Tabelle 2.6 werden die Stichproben nach Geschlecht und Stufe dargestellt.

Tab. 2.8 Anzahl angeschriebener Personen und Rücklauf, nach Stufe und Geschlecht.

Stufe	Berufseinsteigende						Erfahrene L					
	angeschrieben			Rücklauf			angeschrieben			Rücklauf		
	Total	Frauen	Männer	Total	Frauen	Männer	Total	Frauen	Männer	Total	Frauen	Männer
Kindergarten	72	72	0	26	26	0	36	36	0	9	9	0
		(100%)		(16,8%)	(100%)		(13,0%)	(100%)		(6,6%)	(100%)	
Primar	370	316	54	90	82	8	185	157	28	79	59	20
		(84,5%)	(14,6%)	(58,1%)	(91,1%)	(8,9%)	(66,8%)	(84,9%)	15,1%	(58,1%)	(74,7%)	(25,3%)
Sekundar	112	77	35	39	30	9	56	23	33	48	13	35
		(68,8%)	(31,2%)	(25,1%)	(76,9%)	(23,1%)	(20,2%)	(41,1%)	58,9%	(35,3%)	(27,1%)	(72,9%)
Fachlehrperson	32	28	4	0⁴⁵	0	0	0	0	0	0	0	0
		(87,5%)	(12,5%)	(0%)						(0%)		
Total	586	493	93	155	138	17	277	216	61	136	81	55
		(84,1%)	(15,9%)	(89,0%)	(89,0%)	(11,0%)	(78,0%)	(78,0%)	(22,0%)	(59,6%)	(59,6%)	(40,4%)

Der Rücklauf der *Berufseinsteigenden* beträgt 26,8%, derjenige der *Erfahrenen* 48,4%.

Die prozentuale Verteilung der *Stichprobenrückläufe je Stufe* (vgl. rote Zahlen in Tab. 2.8) zeigt für die Primarstufe gleiche Quoten von Berufseinsteigenden und Erfahrenen. Ungleiche Quoten zeigen sich in den anderen Stufen. Gegenläufige Zahlen ergeben sich für den Kindergarten (16,8% Berufseinsteigende bzw. 6,6% Erfahrene) und die Sekundarstufe (25,1% Berufseinsteigende, 35,3% Erfahrene). Diese Unterschiede sind hauptsächlich durch den schlechten Rücklauf der Kindergärtnerinnen entstanden. Gemäss Anmerkungen von Kindergärtnerinnen kann vermutet werden, dass einige Items als schulnah wahrgenommen wurden.

Gründe für die Asymmetrie in der *Geschlechterverteilung* zwischen den Stichproben können einerseits in der zunehmenden Feminisierung der Lehrberufs gesucht werden. Andererseits sind in der Gruppe der Praxislehrkräfte mehr Männer vertreten; die Spezialisierung in der Berufsentwicklung wird häufiger von Männern gewählt.

Gesamthaft betrachtet kann die Stufenverteilung als angemessen taxiert werden, unter Berücksichtigung des zu geringen Anteils der Kindergärtnerinnen. Die Geschlechterverteilung ist unausgeglichen.

⁴⁴ Vier den Entwicklungsaufgaben entsprechende Anforderungsbereiche mit je 20 Items.

⁴⁵ Die angeschriebenen Lehrpersonen mit einem Fachlehrdiplom konnten gemäss den Angaben zur Funktion ihrer Tätigkeit im Schulfeld einer Stufe der Volksschule zugewiesen werden.

2.3.3 Auswertung

2.3.3.1 Deskriptive Auswertungen

Nominale und ordinale Daten: Kontextvariablen

Diese Erhebungen werden deskriptiv mittels Häufigkeitsverteilungen, Kreuztabellen und Berichte über beobachtbare Gruppenunterschiede dargestellt. Chi-Quadrat-Tests werden nur dort eingesetzt, wo die Zellbesetzungen die Mindestanforderungen erfüllen.

Intervallskalierte Daten: berufsspezifische Anforderungen und Persönlichkeitsmerkmale

Mit Mittelwert und Standardabweichung werden die Ergebnisse der Stichproben charakterisiert. Für weitere inferenzstatistische Auswertungen werden die Daten auf Normalverteilung bzw. deren Dichtefunktionen überprüft (Vergleich der Histogramme mit der darüber gelegten Normalverteilungskurve⁴⁶, mittels Kolmogorov-Smirnov-Test mit Shapiro-Wilks-Test⁴⁷ wie auch mittels Quotient⁴⁸ aus Schiefe und Excess).

2.3.3.2 Mittelwertsunterschiede

Geht es um die Prüfung von Fragen unterschiedlicher Gruppenausprägungen *intervallskalierter* Daten, so können Mittelwertsvergleiche unter Einhaltung statistischer Kennwerte durchgeführt werden. Zur Prüfung der *Varianzhomogenität*⁴⁹ wird der Levene-Test (Brosius, 2006, S. 402f.) angewendet. Sind die beobachteten Variablen in ihren Grundgesamtheiten normalverteilt und weisen Varianzhomogenität auf, so können Mittelwerte mit Varianzanalysen (univariat bzw. multivariat) geprüft werden. Dabei wird getestet, ob die Unterschiede zwischen den Gruppen bedeutsam sind, d.h. es wird geprüft, ob die Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% nicht zufällig entstanden ist. Wenn ja, dann werden die Unterschiede als signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $\leq .05$) sehr signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $< .01$) oder höchst signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit $< .001$) bezeichnet. Werden zwei Variablen miteinander verglichen, so wird die univariate Methode gewählt (UNIANOVA). Sollen Unterschiede von mehreren Variablen zwischen zwei Stichproben geprüft werden, so wird eine multivariate Methode (GLM) gewählt. Falls diese Mittelwertsprüfung einen signifikanten Unterschied anzeigt, wird mittels Post-hoc-Test geprüft, wo der Unterschied liegt.

Falls sich die Gruppen bezüglich Varianzhomogenität unterscheiden, wird der errechnete Unterschied in Klammern gesetzt. Zeigt die Signifikanz ein Niveau von mindestens .01, so wird der Unterschied

⁴⁶ Histogramme und Box-Plot-Diagramme geben Auskunft über Verteilung, Schiefe und Anzahl der Gipfel der Verteilung. Da in dieser Studie mit einer Stichprobengröße von ca. 150 gearbeitet wird und Skalen neu entwickelt werden, werden leichte Abweichungen von den statistischen Berechnungen der Normalverteilung toleriert, wenn sich in der grafischen Darstellung eine Normalverteilung zeigt.

⁴⁷ Mittels Kolmogorov-Smirnov (Bühl & Zöfel, 2005, S.223; Brosius, 2006, S.399ff.) wird geprüft, ob das beobachtete Merkmal in der Grundgesamtheit normalverteilt vorliegt. Signifikanzwerte geben die Irrtumswahrscheinlichkeit an, mit welcher die Nullhypothese – die Werte seien normalverteilt - zurückgewiesen werden kann. Da der Kolmogorov-Smirnov-Test von einer perfekten Normalverteilung ausgeht (Brosius, 2006, S.401), wird der Shapiro-Wilks-Test auf Normalverteilung beigezogen, um die Werte auf annähernde Normalverteilung zu prüfen. Wenn dieser Signifikanzwert $\leq .05$ ist, so kann von einer Normalverteilung gesprochen werden (Signifikanzwert des Kolmogorov-Smirnov $> .20$). Ist dieser Wert nur knapp nicht erreicht, so kann die Art und das Mass der Abweichung mittels grafischer Darstellung der Häufigkeitsverteilungen überprüft werden.

⁴⁸ Zur Überprüfung der Normalverteilung kann ein Koeffizient aus Schiefe und Exzess und deren Standardabweichung berechnet werden (Wittenberg, 1998², S. 89). Wenn Skewness/Std.dev. und Kurtosis/Stand.dev. zwischen -1.96 und +1.96 liegen, kann mit 95% Wahrscheinlichkeit von einer Normalverteilung ausgegangen werden.

⁴⁹ Der Levene-Test (Brosius, 2006, S. 402f.) prüft die Varianzhomogenität der verschiedenen Gruppen. Die Nullhypothese, die Varianzen seien in der Grundgesamtheit aller verglichenen Gruppen identisch, muss mit signifikanter Wahrscheinlichkeit ($p < .05$) verworfen werden. Ist dies nicht möglich ($p > .05$), dann kann von Varianzhomogenität ausgegangen werden. Mittelwertsunterschiede können interpretiert werden.

trotz fehlender Varianzhomogenität interpretiert, da gemäss Bortz (2005⁶, S. 287) der F-Test durch heterogene Varianzen bei etwa gleich grossen Stichproben nur unerheblich beeinflusst werde. Die Stichproben von 155 berufseinsteigenden und 136 erfahrenen Lehrpersonen differieren wenig. Sie können als etwa gleich gross bezeichnet zu werden. Um aber einem allfälligen Verfälschungseffekt entgegenzuwirken, wird ein strengerer Massstab an das Signifikanzniveau angesetzt.

Der Signifikanztest wird von mehreren Grössen beeinflusst. Bei festgelegtem Signifikanzniveau, einer Teststärke von mindestens .8 (Bortz & Döring, 2006⁴, S. 742) und einem Stichprobenumfang von gegen 300, wird eine Effektstärke (η^2) von $\leq .06$ erwartet (Bortz & Döring, 2006⁴, S.642) verlangt. Bei einem Stichprobenumfang von ca. 150 wird eine Effektstärke $\eta^2 \leq .85$ gefordert. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so kann der Mittelwertsunterschied als bedeutsam interpretiert werden. Solche Mittelwertsunterschiede werden in den Tabellen in Kap. 4 fett gedruckt.

2.3.3.3 Reduktion der berufsbezogenen Anforderungen Skalenbildung mittels Faktorenanalyse

Im heuristisch erstellten umfangreichen Variablensatz berufsbezogener Anforderungen wird eine strukturelle Ordnung für die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Variablen gesucht. Diese entsteht durch die Reduktion der Items der berufsbezogenen Anforderungen. Mit dem statistischen Verfahren der Faktorenanalyse können die den wahrnehmbaren und einschätzbaren Anforderungen zugrunde liegenden latenten Variablen identifiziert werden (Bortz, 2005⁷, S.511ff.). Diese ordnende Struktur kann aufgrund der korrelativen Beziehungen der Variablen in voneinander mehr oder weniger unabhängige Bereiche bzw. Teilkonzepte klassifiziert werden. Die Faktorenanalyse liefert Indexzahlen (Ladungswerte), die darüber informieren, wie gut eine Variable zu einer Variablengruppe passt und wie stark sie mit der unsichtbar dahinter liegenden Dimension (Faktor) zusammenhängt. Faktoren sind wechselseitig voneinander möglichst unabhängige hypothetische Grössen, die die Zusammenhänge der Variablen erklären, so wie sie aus der Sicht der Personen der jeweiligen Stichprobe wahrgenommen werden. Faktoren erklären sukzessiv maximale Varianz, je mehr Faktoren (bis zum Eigenwert 1) zugelassen werden, desto genauer kann die ordnende Struktur erfasst werden. In der Regel bleibt ein Rest offen und kann mit den festgesetzten Faktoren nicht erklärt werden.

Als heuristische Hypothesen generierendes Verfahren werden die Ergebnisse der Faktorenanalyse nach konzeptbezogenen Sinnzusammenhängen und mittels statistischer Kennzahlen (Trennschärfe, Ladung, Reliabilität) nach Kohärenz geprüft, modifiziert und erneut erprobt. Faktorenstrukturen stellen als Wahrscheinlichkeitsberechnung Annäherungswerte dar, die als Instrument dazu eingesetzt werden, latente Strukturen in der Aufgabenwahrnehmung und im Denken der Stichprobe zu erkunden. Gesucht werden mittels Faktorenanalyse Beanspruchungsbereiche und Teilanforderungen, so wie sie von den befragten Lehrpersonen im Berufseinstieg wahrgenommen und gedeutet werden. Da sich Unterschiede zwischen der Wahrnehmung von subjektiv betroffenen Berufsanfänger/innen und der Aussensicht von Experten zeigen können, wird empirisch die Struktur der Beanspruchungen von Betroffenen konstruiert. Ob und inwiefern sie sich von der inhaltsanalytisch erarbeiteten Struktur (theoretische Struktur) unterscheidet, wird sich zeigen (vgl. Kap 5.1).

Skalenbildungen sind stichprobenabhängig und stellen die Wahrnehmungsstruktur der betroffenen Gruppe dar. Erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen stehen in verschiedenen Phasen ihrer Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 1.2). Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass sich die Berufseinsteigenden in der Wahrnehmung der berufsbezogenen Anforderungen, wie auch in deren struktureller Ordnung von den Erfahrenen unterscheiden (Hypothese 7). Im Fokus der Studie steht die Beanspruchungswahrnehmung von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Nach Überprüfung der strukturellen Ordnungen in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen wird der Schwerpunkt auf die Beanspruchungswahrnehmung der Berufseinsteigenden gelegt und nach latenten Strukturen untersucht.

Eine Faktorenanalyse mit allen 80 Items kann nur konsultativ genutzt werden, da die Stichprobengrösse im Vergleich zur Anzahl zu prüfenden Variablen (Hair et al., 1998, S. 98) und im Vergleich zu den erwarteten Faktoren (Bortz, 2005⁷) zu gering ist. Hair (1998, S.98f.) geht davon aus, dass eine Stichprobe mindestens 50, besser 100 Versuchspersonen umfassen soll. Die Zahl der zu prüfenden Variablen soll im Verhältnis zur Anzahl Beobachtungen mindestens 1 zu 5, besser 1 zu 10 stehen. Um 80 Vari-

ablen faktoranalytisch prüfen zu können, müsste die Stichprobe deutlich grösser sein. Gemäss Bortz (2005⁷, S. 523) muss in der Planungsphase darauf geachtet werden, dass auf jeden zu erwartenden Faktor 10 oder mehr Variablen entfallen, damit eine Stichprobengrösse von $n=150$ ausreichend ist. Da beide Bedingungen nicht erfüllt werden, soll die Faktorenanalyse mit allen 80 Variablen konsultativ genutzt und die Struktur innerhalb der a priori Struktur⁵⁰ der vier Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006) gesucht werden. Die Reduktion des Variablensatzes erfolgt einerseits durch Faktorenanalysen innerhalb der erwarteten theoretisch fundierten Anforderungsbereichen, wie auch nach schrittweisem Ausschluss einzelner Variablen über alle verbleibenden, um modellübergreifende Faktoren zu identifizieren. Damit soll einerseits mit einem reduzierten Variablensatz die Vierteiligkeit des gesamten Anforderungsbereiches repliziert werden und andererseits sollen Subskalen zur feineren Ausdifferenzierung der Anforderungen gefunden werden (Das genaue Vorgehen der Itemreduktion und Skalenbildung wird im Kapitel 5.1 ausgeführt).

Da die Einschätzungen der Berufsanforderungen als nicht gänzlich voneinander unabhängige Dimensionen erscheinen, wird zur Berechnung der Hauptkomponenten die schiefwinklige, oblique Rotationsform der Faktorenanalyse gewählt (Bortz 2005⁷, S.547). Die oblique Methode geht von miteinander korrelierenden Faktoren aus und legt die Achsen (Faktoren) frei und nicht orthogonal, wie bei der rechtwinkligen (orthogonalen) Rotationsform (Methode Varimax), in den Raum. Dadurch können die Variablen klarer, d.h. mit weniger Nebenladungen zu Faktoren zusammengefasst werden. Da die Faktorenanalyse stichprobenabhängig ist, muss die Generalisierbarkeit der gefundenen Faktoren, welche die Mehrdimensionalität des Phänomens darstellt, auf die hinter der geprüften Stichprobe stehende Population begrenzt werden.

2.3.3.4 Prädiktoren der Beanspruchungswahrnehmung (Regressionsanalyse)

Um festzustellen, welche Merkmale einen *Einfluss auf das Ausmass der Beanspruchung* ausüben, werden mittels Regressionsanalyse Prädiktoren der Beanspruchungswahrnehmung ermittelt (Rudolf & Müller, 2004; Brosius, 2006, Bortz, 2005⁶; Hirsig, 2006⁵; Brosius, 2006) Die Regressionsanalyse erfasst nicht nur die *Stärke* (Korrelationsanalyse), sondern auch die *Art des Zusammenhangs* (Rudolf/Müller, 2004, S. 31ff.). Gesucht wird eine Regressionsgerade, die am besten in den Punkteschwarm passt und die kleinste Summe der quadrierten Abweichungen (Residuen) ergibt. Die an der Regression beteiligten *unabhängigen Variablen* müssen nominal- oder intervallskaliert sein (Bortz, 2005⁶, S. 448); nominalskalierte Variablen werden in Dummy-Variablen übergeführt und gehen so als erklärende Variablen ins Modell ein (Brosius, 2006, S. 547). Die intervallskalierten Variablen müssen Normalverteilung und Varianzhomogenität aufweisen. Die *abhängige Variable* kann sowohl ein Intervall-, Ordinal- und als ordinal interpretierbares nominales Niveau aufweisen (Bühl & Zöfel, 2006, S. 343).

Die ermittelten *Regressionskoeffizienten* geben Auskunft über die Vorhersage und die formale Beschreibung des Zusammenhangs zwischen der unabhängigen (Prädiktor, Einflussvariable) und der abhängigen Variable (Kriterium). Die Regressionsanalyse (Rudolf & Müller, 2004, S.53ff.) berechnet einen Regressionskoeffizienten, dessen Quadrierung Auskunft gibt über den Varianzanteil im Modell, welcher durch den Prädiktor aufgeklärt wird. Mittels F-Test wird geprüft, ob der Anteil der erklärten Varianz signifikant ist.

In der *multiplen Regressionsanalyse* werden mehrere unabhängige Variablen in ein Modell eingeführt (Bortz, 2005⁶, S. 448), deren Regressionskoeffizienten z-transformiert als Beta-Gewichte miteinander verglichen werden können, um das Gewicht der einzelnen Prädiktoren zu erkennen. Beta-Gewichte können dann interpretiert werden, wenn die unabhängigen Variablen nicht miteinander korrelieren, deren Residuen zufällig auftreten, keinem systematischen Muster folgen und Normalverteilung⁵¹ auf-

⁵⁰ Als Ausgangsmodell wird die dem Fragebogen zu Grunde gelegte Strukturierung der Anforderungen nach den Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006) genutzt.

⁵¹ Geprüft mit den grafischen Darstellungen der Normalverteilung und des P-P-Diagramms der Residuen.

weisen (Brosius, 2006, S. 570). Die Berechnung des Durbin-Watson-Koeffizienten (Brosius 2006, S. 570 und 575) gibt Auskunft⁵² über die Korrelationen der Residuen.

Die Regressionsanalyse wird sowohl zur Erfassung von Prädiktoren (Kap. 6.) auf die *Gesamtbeanspruchung* wie auch auf die *einzelnen Beanspruchungsbereiche* genutzt, um die Effekte beruflicher Anforderungen, wie auch diejenigen von Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien, Selbstwirksamkeitserwartung und der sozialen Unterstützung zu prüfen. Zur inferenzstatistischen Absicherung der multiplen Korrelation muss die Anzahl der Versuchspersonen grösser als 40 bei weniger als 10 Kriteriumsvariablen betragen (Bortz, 2005⁶, S. 450)⁵³. Dies wird in den Berechnungen in der Stichprobe der Berufseinsteigenden (n= 155) gut erreicht. Ob auch in einzelnen Beanspruchungstypen⁵⁴ (Cluster) mittels Regressionsanalyse nach Prädiktoren gesucht werden kann, hängt von der Anzahl der Versuchspersonen je Typ ab (und wird im Kap.7 berichtet).

Prädiktoren werden in mehreren Bereichen gesucht: Als unabhängige Variablen werden die *Persönlichkeitsdimensionen*, *Copingstrategien* und die *Selbstwirksamkeit* je Instrument (BFI-K, CISS, LSW) und insgesamt geprüft. Die Effekte der *Beanspruchungsbereiche* (Ebene Entwicklungsaufgaben), wie auch der *Teilbereiche* (Ebene Subskalen der Entwicklungsaufgaben) und der allenfalls nicht in eine Faktorenstruktur integrierbaren *Einzelitems* der beruflichen Anforderungen als unabhängige Variablen werden ebenfalls geprüft.

2.3.3.5 Typenbildung (Clusteranalyse) und Unterschiede (Varianzanalyse) zwischen den Typen

Mittels Clusteranalyse wird versucht, die Gruppe der Lehrpersonen im Berufseinstieg systematisch zu klassifizieren (Bortz 2005⁶, Brosius 2006, S. 643ff.) und in möglichst homogene Gruppen zu gliedern, die sich voneinander unterscheiden. Distanz- und Ähnlichkeitsmasse bilden die Grundlage der Clusterbildung. Die *Wahl der Variablen* zur Typenbildung erfolgt über die faktoranalytisch gefundenen Skalen der Beanspruchungsbereiche, die als stabil und gesichert beurteilt werden. Als (*Un*)*Ähnlichkeitsmass* wird die quadrierte euklidische Distanz genutzt, da alle Variablen intervallskaliert sind und in den gleichen Dimensionen (Beanspruchung zwischen 1 = wenig und 6 = sehr) messen.

In der *hierarchischen Clusteranalyse* wird jeder Fall als Cluster behandelt und mit ähnlichen Objekten (mit geringer Distanz) gruppiert. Zu einem Cluster zusammengefasste Objekte werden nicht mehr getrennt und werden weiter zusammengefasst (Brosius, 2006, S. 654). Nach Berechnung der euklidischen Distanz fusioniert die Ward-Methode (Bortz 2006, S. 575; Brosius, 2006, S. 668) als hierarchisches Verfahren sukzessive diejenigen Cluster, mit deren Fusion die geringste Erhöhung der gesamten Fehlerquadratsumme einhergeht. Für jeden Cluster werden die Variablenmittelwerte berechnet, anschliessend werden die Distanzen der einzelnen Objekte des Clusters zum Clusterwert bestimmt und aufaddiert. Schliesslich werden die Objekte zusammengefasst, bei denen sich der geringste Zuwachs der Gesamtsumme ergibt.

Die Clusteranalyse liefert kein abschliessendes Resultat, sondern beschreibt ein Kontinuum unterschiedlicher Clusterlösungen (Brosius, 2006, S. 646). Es muss jene Clusterlösung ausgewählt werden, die für die Fragestellung am besten geeignet ist. Die Clusterzahl wird aufgrund des Dendogramms festgelegt, mittels Cluster-Zenteranalyse überprüft und die Clusterzugehörigkeit als Variable gespeichert. Anschliessend werden descriptive Werte erhoben, um die einzelnen Cluster nach verschiedenen Variablen zu beschreiben.

Die so gebildeten Typen werden mittels *deskriptiver Angaben* zur Beanspruchung, zu den Persönlichkeitsmerkmalen und den Kontextvariablen beschrieben und dargestellt. Mittelwertsunterschiede wer-

⁵² Der Wert kann zwischen 0 bis 4 liegen. Je näher der Wert bei 2 liegt, desto geringer ist das Ausmass der Autokorrelation der Residuen. Werte zwischen 1,5 bis 2,5 sind akzeptabel (Brosius 2006, S. 575). Tiefere Werte weisen auf eine positive Korrelation, höhere auf eine negative hin. Werte von unter 1 und über 3 weisen auf stark Autokorrelationen.

⁵³ Oder die kontinuierlichen Variablen müssen multivariat-normalverteilt sein, wozu es aber noch keinen ausgereiften Test gebe. Weitere Angaben zur optimalen Stichprobengrösse siehe Bortz 2005⁶, S. 463f.

⁵⁴ Die Anzahl Personen je Typ ist noch unklar.

den geprüft und aufgezeigt, um zu klären, wodurch sich die Typen unterscheiden und in welchen Bereichen die Unterschiede signifikant sind (vgl. Kap. 2.5.2).

Die Unterschiede der Beanspruchungstypen werden bezüglich folgender Merkmale geprüft:

Intervallskalierte Variablen werden mittels Varianzanalyse nach Mittelwertsunterschieden geprüft; die nominalen und ordinalen Kontextvariablen werden einerseits deskriptiv ausgewertet und mittels Kreuztabellen nach deren proportionalen Verteilung und typenspezifischen Häufungen untersucht.

- *Gesamtbeanspruchung*: Prüfung der bedeutsamen Unterschiede in der Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items der Einschätzungsdimension ‚beansprucht‘ zwischen den Beanspruchungstypen.
- *Beanspruchungsbereiche*⁵⁵: Prüfung der bedeutsamen Unterschiede in den Beanspruchungsbereichen zwischen den Beanspruchungstypen.
- *Persönlichkeitsmerkmale*: Prüfung der bedeutsamen Unterschiede in den Persönlichkeitsfaktoren, den Copingstrategien und der Selbstwirksamkeit zwischen den Beanspruchungstypen.
- *Kontextvariablen*: Prüfung der typenspezifische Unterschiede in den Kontextvariablen der Person bzw. der Arbeitssituation und in der sozialen Unterstützung.

Ob die einzelnen Beanspruchungstypen auch mittels Regressionsanalyse nach Prädiktoren untersucht werden können, hängt von der Grösse der Cluster ab (siehe 3.5.5.) und wird nach der Clusterbildung entschieden.

2.3.4 Zusammenfassung

Die aus Gesprächsnotizen zu Supervisionen der Berufseingangsphase auf der Grundlage der Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006) inhaltsanalytische herausgearbeiteten Anforderungen werden zu Items umformuliert und deren Bewältigung unter den Einschätzungsdimensionen von «ist mir wichtig», «gelingt mir», «beansprucht mich» und «freut mich, was gelingt» zur Einschätzung dargeboten. Der Fragebogen wird mit bestehenden Skalen zu Persönlichkeitsmerkmalen (BFI-K, CISS; LSW) und Bedingungsvariablen ergänzt.

Mittels Fragebogen werden die Einschätzungen einer Gruppe von berufseinsteigenden Lehrpersonen der Berufseingangsphase (Kanton Zürich) und einer Gruppe erfahrener Lehrpersonen (Praxislehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich) erfasst.

Deskriptiv und mittels *Varianzanalyse* werden die Erfahrungsgruppen miteinander verglichen, um berufsphasenspezifische Differenzen zu klären. Mittels *Faktorenanalyse* wird die Strukturierung der Wahrnehmung überprüft. Ein Modell der berufsphasenspezifischen Beanspruchungswahrnehmung wird entwickelt und nach Effekten der Persönlichkeitsmerkmale auf die wahrgenommene Beanspruchung erforscht (*Regressionsanalyse*). Eine Typenbildung (*Clusteranalyse*) nach der wahrgenommenen Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase soll zeigen, ob sich verschiedene Muster in der Beanspruchung zeigen, oder ob diese berufsphasenspezifisch für alle vergleichbar sind. Falls verschiedene Typen identifiziert werden können, so wird nach typenspezifischen Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale (inkl. varianzanalytischer Prüfung der Mittelwertsunterschiede) und der Bedingungsaspekte (*Kreuztabellen*) gesucht.

⁵⁵ Beanspruchungsbereiche und Teilbereiche, die nach Abschluss der Faktoranalytischen Auswertungen definiert werden.

3. Anforderungen im Berufseinstieg

Ergebnisse der Vorstudie

Gemäss dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Kap. 1) bestehen keine erprobten Skalen, welche ausgehend vom Verständnis des Berufseinstiegs als Entwicklungsaufgabe die Anforderungen an die Lehrperson im Berufseinstieg erfassen. In einer *qualitativen Vorstudie* wird eine Liste von Anforderungen erarbeitet, welche von Lehrpersonen im Berufseinstieg subjektiv als bedeutsam und beanspruchend wahrgenommen werden (zum methodischen Vorgehen vgl. Kap. 2.2). Diese Anforderungen stammen aus *inhaltsanalytisch ausgewerteten Stichwortprotokollen von Supervisionsprozessen*. Das Supervisionsangebot steht allen Lehrpersonen im Berufseinstieg zur Bearbeitung individueller Anliegen und Fragestellungen fakultativ und unentgeltlich offen.

Im folgenden Kapitel werden die erarbeiteten Anforderungen als Resultat dieses Prozesses dargestellt (3.1), anschliessend wird dieses zusammengefasst in den berufsbiografischen Verlauf gestellt (3.2); Auswertungen der Häufigkeiten der Nennungen in den Supervisionen und deren Verteilung über die vier Semester der Berufseinführung folgt nach (3.3). Eine kurze Zusammenfassung mit Schlussfolgerungen (3.4) schliessen das Kapitel ab.

3.1 Inhalte der Ober- und Unterkategorien

Aus den hermeneutisch-inhaltsanalytischen Auswertungen der Stichwortprotokolle zu Supervisionsprozessen resultieren 120 Unterkategorien, gruppiert nach den vier Anforderungsbereichen¹, die als Hauptkategorien der Auswertung zu Grunde gelegt wurden. Die 120 anforderungsbezogenen, inhaltlichen Unterkategorien werden zu 80 Unterkategorien reduziert und in 18 Oberkategorien zusammengefasst. Sie dienen als Ausgangspunkt der Itemgenerierung für den Fragebogen. Die 80 Unterkategorien gehen als theoretische Skalen in spätere Auswertungen ein (vgl. Kap. 4). Ein Überblick über die Haupt- und Oberkategorien wurde bereits in den Aufzeichnungen zum methodischen Vorgehen im Kapitel zur Konstruktion des Fragebogens gegeben (vgl. Kap. 2.3.2, Tab. 2.1) und wird am Ende dieses Kapitels (vgl. Tab. 3.1) als Zusammenfassung wiederholt. Ein Überblick über alle Haupt-, Ober- und Unterkategorien, Items und deren Codes der Inhaltsanalyse und die Itemnummern des Fragebogens ist im Anhang A zu finden.

In den folgenden Ausführungen zu den berufseinstiegsbezogenen Anforderungen werden die 80 Anforderungen gruppiert nach den Oberkategorien dargestellt. Die im Text in Klammern angeführten Hinweise sind wie folgt zu lesen: *Reine Zahlen-Codes* beziehen sich auf die Codierung in der Inhaltsanalyse: zweistellige Zahlen beziehen sich auf den Code der Oberkategorie, dreistellige auf denjenigen der Unterkategorie. Die Items des Fragebogens werden mit einem aus *Buchstaben und Zahlen* bestehenden Code bezeichnet: Der Buchstabe benennt die Hauptkategorie² bzw. den Anforderungsbereich, die zweistellige Zahl entspricht der Itemnummer³.

Es folgt nun eine Beschreibung der entwicklungsaufgabenbezogenen Hauptkategorien mit den jeweiligen Ober- und Unterkategorien. Dabei wird aufgezeigt, woraus sich die Unterkategorien zusammensetzen und wie diese zu Items umformuliert Eingang in den Fragebogen gefunden haben.

¹ Die vier Anforderungsbereiche «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» werden als a-priori-Struktur der Auswertung zu Grunde gelegt. Sie wurden aus den vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen von Hericks (vgl. Hericks & Kunze, 2002; Hericks, 2006) abgeleitet (vgl. Kap. 1.5.4).

² Die Skalenkürzel stammen aus der Grobkategorisierung der Anliegen, welche in die Supervision eingebracht wurden. Sie geben die theoretische Struktur wieder, entsprechen in der Namensgebung nicht den vier Entwicklungsaufgaben. p= Anforderungen an die eigene Person als Berufsperson (Rollenfindung), u= unterrichtsbezogene Anforderungen (Vermittlung), i= interaktionsbezogene (Führung) und s= system- bzw. institutionsbezogene Anforderungen (Mitgestaltung).

³ von 01 bis 80, je 20 pro Anforderungsbereich

3.1.1 Anforderungen an die Rollenfindung

Umgang mit Qualität und eigenen Ansprüchen (skth_p1)

Lehrpersonen im Berufseinstieg stehen vor der Aufgabe, in einem unklar definierten Anforderungsbereich des Berufsfeldes einen eigenen Referenzrahmen zur Einschätzung der Qualität ihrer Arbeit aufzubauen. Die Zielvorgaben und der Beurteilungsrahmen der Ausbildungssituation fehlt, ebenso die Peergruppe. Beurteilungen von Vorgesetzten können individuell unterschiedlich ausfallen, da die Qualitätsanforderungen des Berufsauftrags unklar sind und die subjektiven Überzeugungen, was eine gute Lehrperson ist, stark differieren. In dieser Oberkategorie werden die Anforderungen zusammengefasst, die das Austarieren von Ansprüchen und Effizienz, Möglichkeiten und Wirkungen umschreiben.

«**Mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen**» (p01) umfasst Aspekte der Orientierung am eigenen Massstab. Der eigene *Qualitätsmassstab* kann in der Berufseinstiegsphase noch nicht erfahrungsbasiert aufgebaut und gefestigt sein, da die Berufssituation bei eigenverantwortlich ausgeübter Tätigkeit andere Massstäbe stellt, als während der Ausbildung. Eine Vergleichsgruppe, wie sie während der gesamten Schulzeit bestanden hat, fehlt. Die Frage nach der Einschätzung der eigenen Qualität kann direkt (111) oder indirekt (112, 113, 114) über Projektionen angesprochen werden. Beispiele dazu sind ‚Ich weiss nicht, wann ich gut genug vorbereitet bin.‘ (111), ‚Ist das den Eltern genug, ...‘ (112), ‚Als gute Lehrerin muss ich doch ...!‘ (113), ‚Für die Schulpflege muss ich doch ...‘ oder ‚Ich weiss nicht, warum die Schulpflegerin das nicht gut genug findet.‘ (114).

«**Sich auf die eigene Qualität verlassen**» (p02) beleuchtet die Qualitätswahrnehmung und erfolgt durch die Fokussierung auf eigene Ressourcen (135) oder indirekt über die Möglichkeit, sich Rückmeldungen zu holen (115). Beispiele dazu sind: ‚Ich habe Angst, etwas zu vergessen.‘; ‚Ich möchte nach dieser Dusche wieder Sicherheit gewinnen.‘; ‚Eigentlich weiss ich, dass es geht, wenn ich mich darauf konzentriere.‘ (135) oder ‚Eigentlich möchte ich wissen, was die anderen denken.‘ (115).

«**Als Lehrer/-in bewirken, was ich erreichen möchte**» (p03) umfasst Aspekte des realistischen Klärens von Erwartungen, Handlungen und Interventionen (117) und das Austarieren von Erwartungen und Befürchtungen (118). ‚Lohnt es sich, dass ich das durchsetze, wenn ich es mir vorgenommen habe?‘ (117); ‚Ja, ich habe nun gesehen, dass ich etwas bewirken kann, wenn ich selber davon überzeugt bin.‘ (118).

«**In konkreten Situationen sachlogisch denken und handeln**» (p04) bezieht sich auf das Nutzen von bereits geklärten Erwartungen, Zielsetzungen und sachlogischen Folgehandlungen, die somit als sachlogische Konsequenz an die Handlung anschliesst. ‚Wie kann ich konsequenter dran bleiben, ohne mich auf einen Machtkampf einzulassen?‘ (119).

«**Die von mir zu leistenden Arbeiten überblicken und diese effizient organisieren**» (p05) umfasst verschiedene Ansätze, sich einen Überblick zu verschaffen. Die Bandbreite geht von Abstand einnehmen, Prioritäten setzen, eigene Strategien erkennen bis zur Bilanzierung von Aufwand und Ertrag (121), und thematisiert Bemühungen, den Überblick über die verschiedenen Anforderungen behalten (143). Beispiele: ‚Ich brauche einen Raumwechsel, um die Sache zu überblicken.‘; ‚Wie kann ich planen und Schwerpunkte setzen?‘; ‚Ich schiebe manchmal etwas lange vor mir her.‘; ‚Ich habe oft zu lange, bis ich mit der Gestaltung zufrieden bin, dabei käme es ja nicht drauf an.‘ (121); ‚Ich vergesse immer wieder, dass auch Administration dazu gehört‘ (143).

Schutz und Abgrenzung (skth_p2)

Lehrpersonen im Berufseinstieg stehen vor der Anforderung, die Aufgaben des gesamten Tätigkeitsfeldes vom ersten Tag her zu übernehmen, obwohl sie das Ausmass und die Facetten des gesamten Berufsfeldes nicht kennen können. Anforderungen an Abgrenzung und Ressourcenerhaltung werden in dieser Oberkategorie zusammengefasst und beinhalten das Abwägen von Verausgabungsbereitschaft und Schutz der eigenen Ressourcen.

«**Sich vor Überbeanspruchung schützen**» (p06) kann sich als subjektiv wahrgenommene Wirkung auf effektive Beanspruchungen beziehen (122) oder auf die Lösung, etwas in Kooperation (124) zu

bewältigen und damit die Beanspruchung zu reduzieren. Beispiele sollen dies illustrieren: ‚Wie kann ich steuern, dass im Team von mir nicht so viel erwartet wird?‘; ‚Wie kann ich daran arbeiten, dass mir nicht immer wieder alles zuviel wird?‘ (122); ‚Ich möchte mit jemandem austauschen und gemeinsam vorbereiten; ich denke, da komme ich zügiger voran.‘ (124).

«**Sich sinnvoll abgrenzen und vor Belastungen schützen**» (p07) Belastung beschreibt das Mass der Anforderungen, denen man ausgesetzt ist oder sich aussetzt. Einerseits werden Belastungen zusammengefasst, die von aussen an die Lehrperson herangetragen werden (123), wie Prüfungen, Beurteilungen und Stellenunsicherheiten; andererseits sind auch Belastungen gemeint, die von der Berufseinstiegenden als selbst verschuldete Häufungen wahrgenommen werden (125). Beispiele: ‚Der Englischabschluss belastet mich sehr.‘; ‚Ich weiss einfach nicht, wie es mit meiner Stelle weitergeht‘ (123); ‚Immer wieder passiert mir, das ich zuviel annehme, aber so vieles ist spannend!‘ (125).

«**Sich Momente der Erholung verschaffen**» (p08) setzt sich aus den Ansätzen zusammen, sich ein Zeitfenster für Erholung zu verschaffen oder Strategien zur Reduktion der Anforderungen zu suchen (126), wie auch sich Momente der Psychohygiene ermöglichen (127). Beispiele: ‚Nun ist es mir gelungen, am Abend abzuschalten und wieder Sport zu betreiben‘; ‚Ich weiss nicht, ob ich zwei Lektionen abgeben soll, um mehr Luft zu haben‘ (126); ‚Ja, es hilft, dass wir zuerst gegenseitig abladen, bevor wir mit Arbeiten beginnen.‘ (127).

«**Eigene Ressourcen nutzen und einteilen**» (p09) umfasst die Anforderung, die eigenen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen (131) wie auch diese sinnvoll einzuteilen und zu dosieren (132). Beispiele sind: ‚Es hat sich bewährt, dass ich das Minutentraining⁴ in dieser Woche jeden Morgen mache und nicht jeden Tag anders beginne.‘ (131); ‚Es ist nervenaufreibend, bis alle so weit sind. Ich glaube ich muss in kleineren Schritten verändern.‘ (132).

Ressourcen wahrnehmen und nutzen (skth_p3)

Im Berufseinstieg muss nicht nur ein eigener Referenzrahmen entwickelt und die eigenen Ressourcen genutzt wie auch geschützt werden; es müssen auch immer wieder neue Ressourcen erschlossen werden. Diese können darin bestehen, Erlebnisse und Ereignisse angemessenen zu gewichten, externe Ressourcen zu erschliessen oder sich bewusst machen, wo die Stärken liegen. Lehrpersonen im Berufseinstieg müssen einen Wechsel vollziehen von der Erwartung, die Anforderungen selber zu bewältigen und zu zeigen, dass man fähig ist wegzukommen, hin zu einem Suchen, Finden und Einsetzen verschiedener Ressourcen, um die Gesamtanforderungen zu meistern.

«**Das Wesentliche im Auge behalten**» (p10) geht von der individuellen Gewichtung aus. Was Wesentlich ist, hängt einerseits mit allgemeinen Anforderungen und andererseits mit den individuellen Priorisierungen zusammen. In dieser Unterkategorie geht es darum, das was subjektiv als wesentlich aufgefasst wird, zuerst zu erkennen und anschliessend im Auge zu behalten und nicht zu verlieren (133) ‚Ich weiss nicht, was wirklich wichtig ist, damit der Unterricht läuft.‘ ‚Wenn ich genau weiss, worauf das Ganze hinführen soll, dann weiss ich auch, worauf ich achten muss, damit nicht gleich am Anfang ein Tumult entsteht und ich nicht mehr durchblicke‘ (133).

«**Ressourcen von aussen wahrnehmen**» (p11) umfasst Bestrebungen, instrumentelle (134) und soziale (116)⁵ Ressourcen wahrzunehmen, einzusetzen oder anzunehmen. ‚Was mache ich, wenn ich nicht mehr weiterkomme und S. den Unterricht so sehr stört?‘ (134). ‚Ich kann doch nicht immer die Kollegin bitten‘ (116).

«**Durch Reflexion Kompetenzen und Ressourcen erschliessen**» (p12) fokussiert, Erfahrungswissen (136) und Kompetenzen (137) zugänglich zu machen. Kann auf das eigene Erfahrungswissen zurückgegriffen werden, so können Synergien gebildet und genutzt werden, welche neue Anforderungen in einen erweiterten und vernetzten Kontext stellen. ‚Wenn ich genau überlege, was eigentlich gut läuft,

⁴ Eine ritualisierte Form eines Rechenstrainings.

⁵ Diese Unterkategorie wurde von Ansprüche und Qualität (p1) zu Ressourcen (p3) verschoben, da der ressourcenstärkende Anteil stärker gewichtet wurde.

dann finde ich eigentlich viel.' (136); Dass aber das Eine einfach nicht geht und ich das einfach nicht kann, stört mich sehr.' (137).

Rollenklarheit (skth_p4)

Der Rollenwechsel stellt Berufseinsteigende vor hohe Anforderungen. Die professionelle Rolle zu verkörpern und auch ausserhalb der Arbeitszeiten nicht wirklich ablegen zu können, stellt eine bedeutende Anforderung dar. Die Rollenübernahme als Berufsperson bestimmt nicht nur die Zeiten der Arbeitstätigkeit; sie fliesst auch ins Privatleben ein und bewirkt Veränderungen in privaten Beziehungen. Die Anforderungen zur Rollenklarheit sind aus folgenden Unterkategorien zusammengefasst worden:

«**Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren, ohne sich angegriffen zu fühlen**» (p13) zielt auf die Wahrnehmung und Zielorientierung der professionellen Beziehung hin, mit den damit verbundenen Reaktionen des Gegenübers umzugehen (142). ‚Ich weiss nicht mehr, was ich machen soll, damit sie wirklich hört, was ich meine‘ oder ‚Wenn ich wissen will, wie die Hausaufgaben gegangen sind, dann erhalte ich immer wieder die Antwort ‚Ja, aber ich habe sie ja gemacht‘. Wie muss ich denn fragen?‘ (142).

«**Die Verantwortung als Lehrer/-in wahrnehmen und ausführen**» (p14) wird damit umschrieben, in die Führungsrolle einzusteigen (141), den Beurteilungsauftrag auszuüben (144) und rollenspezifische Verantwortung zu übernehmen (145). Beispiele sind: ‚Ich muss klarer sagen, wenn ich etwas wirklich will, aber wie?‘ (141); ‚Ich weiss, Beurteilen gehört dazu, aber ich finde es schwierig, etwas Negatives zu sagen.‘ (144); ‚Ich muss anders Grenzen setzen, als ich dies als Pfadileiterin mache.‘ (145). In allen drei Beispielen steht die berufsspezifische Führungsverantwortung im Zentrum.

«**Die Grenzen der Verantwortung als Lehrer/-in wahrnehmen und respektieren**» (p15) wird der Rollenfindung subsumiert, da es sich um den zur Übernahme der Verantwortung komplementären Anteil handelt. Das professionelle Rollenbewusstsein umfasst sowohl das Eingehen auf die Rolle, wie auch das Abgrenzen von rollenfernen Verantwortungsanteilen (146). ‚Muss ich A. mit ins Lager nehmen, wenn ich nicht weiss, welchen Mist er wieder baut?‘; ‚Soll ich über ein Protokoll kontrollieren, wann A. zu Bett geht, oder genügt es, wenn ich den Eltern sage, das A. oft sehr müde ist in der Schule?‘; ‚Wie kann ich vom Kind Konzentration verlangen, wenn ich weiss, dass zuhause alles drunter und drüber geht?‘ (146).

«**Eine der Berufsrolle entsprechende Position zwischen Nähe und Distanz einnehmen**» (p16). Die professionelle Beziehung erfordert einerseits Nähe und andererseits eine gewisse Distanz, um die Beziehung rollenspezifisch zu erhalten und den Berufsauftrag zu erfüllen. In dieser Antinomie muss eine Positionierung immer wieder neu austariert werden (147). ‚Wie kann ich die Kontrolle ausüben, ohne die Schüler/-innen handfest (im Sinne von handgreiflich) vom Umher-Rennen abzuhalten?‘ (147).

«**Die Vorstellungen als Lehrer/-in klären**» (p17) steht auf übergeordneter Ebene und zeigt, dass die Ausgangslage vieler Handlungen geklärt werden muss, um stringente Handlungskonzepte zu entwickeln. Ausgehend von Erziehungszielen müssen Wege gesucht werden, die sachlogisch in pädagogische und didaktische Handlungen münden (148). Beispiel: ‚Ich musste ihm nun eine Strafarbeit aufbrummen, dabei will ich doch eigentlich gar nicht‘ (148).

Professionalitätsentwicklung und Berufszufriedenheit (skth_p5)

Die Unterkategorien beschreiben Anforderungen, die sich auf der Metaebene zeigen. Sie lassen sich an verschiedenen Handlungen und Anforderung ausdifferenzieren und sind in grundlegenden Berufsanforderungen verwurzelt. Für die Zuordnung eines Anliegens zu dieser Oberkategorie ist der Aspekt ausschlaggebend, dass die Lehrperson ihr Anliegen als Facette der übergeordneten Anforderung ‚Lehrer/-in zu werden‘ erkennt. Im Zentrum steht das Überwinden der einmaligen Anfangssituation durch Erfahrungserweiterung und Kompetenzaufbau, wie auch in der Frage des Klärens der Berufsrolle und der Berufszufriedenheit insgesamt.

«**Die eigene Professionalitätsentwicklung vorantreiben**» (p18) zeigt sich darin, den eigenen Kommunikationsstil zu erkennen, Interpretationsspielraum des regelgeleiteten Wissen zu entwickeln, eigene Fortschritte zu erkennen und sich Handlungsziele zu setzen (161). Beispiele: ‚Ich weiss, ich höre sehr schnell einen Appell.‘; ‚Eigentlich weiss ich, dass ich die Schüler/-innen in diesem Alter nicht so lange arbeiten lassen sollte; aber sie waren so gut bei der Sache, dass ein Unterbruch schade gewesen wäre. Es ist sinnvoll, dass ich es so gemacht habe.‘; ‚So langsam habe ich es geschafft, dass sie auf mich hören.‘; ‚Da muss ich klarer dran bleiben, sonst komme ich nicht weiter.‘ (161).

«**Anfangssituation überwinden**» (p19) zeigt sich ebenfalls in verschiedenen Anliegen. Die Anforderung muss von der Supervisorin als eine erstmals zu bewältigende Herausforderung einer Anfangssituation wahrgenommen werden (162). Beispiele: ‚Nun habe ich erkannt, mit welchen Handlungen ich Störungen selber verursache – da bin ich nun weiter.‘; ‚Aha, jetzt muss ich anders führen, als ich dies im Praktikum jeweils gemacht habe.‘ (162).

«**Berufszufriedenheit aufbauen**» (p20) umfasst Absichten, Zwischenbilanz zu ziehen und dabei die eigene Befindlichkeit wie auch Qualitätseinschätzungen abzuwägen, um die Berufswahl und Wohlbefinden zu überprüfen (163). ‚Auch wenn es sehr streng ist, dann weiss ich, dass ich den richtigen Beruf gewählt habe.‘; ‚Obwohl alles super läuft und ich viele positive Rückmeldungen erhalte, weiss ich nicht, ob ich wirklich zufrieden bin.‘ (163).

3.1.2 Vermittlungsbezogene Anforderungen

Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung (skth_u1)

Der Lehrplan stellt Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, welche diese im Unterricht durch die Vermittlung der Lehrperson erreichen sollen. Zielorientierung stellt dabei das Bindeglied zwischen den allgemeinen Vorgaben und den spezifischen Umsetzungen dar. Lernzielorientierung dient der Planung in grossen und kleinen Zeiträumen, wie auch der Umsetzung im Unterricht und der Lenkung der Arbeits- und Lernprozesse. Zielorientierung auf mehreren hierarchisch strukturierten Ebenen ermöglicht, verschiedene Aspekte der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung unter derselben Absicht zu beleuchten und im grösseren Kontext der Vorgaben einzuordnen. Als Teilfacetten zeigen sich folgende Unterkategorien:

«**Lernzielbezogen planen und handeln**» (u21) wird entweder im Anschluss an Unterrichtsbesuche und Rückmeldungen zu Unterrichtsfluss und -störungen thematisiert oder als Hilfe zur Planung grösserer Unterrichtssequenzen angesprochen (211). Unklarheiten im Einsatz von Lehrmitteln, wie auch Stockungen und Brüche im Unterrichtsfluss lassen sich oft auf unklare Zielsetzungen zurückführen. Beispiele: ‚Was nützt mir das, wenn ich zuerst die Ziele aufschreibe, da brauche ich zu lange dafür.‘ ‚Ja, das habe ich seit der Ausbildung vergessen, nun sehe ich, wie ich Zielformulierungen in der Planung, aber auch in der Durchführung nutzen kann.‘ (121).

«**Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen**» (u22) umfasst Lernziele zu formulieren und damit transparent zu machen (212), Lernziele für die Auftragerteilung zu nutzen (213), Anforderungen und Kriterien verständlich zu machen (214) und durch Zielklärung präventiv Schwierigkeiten zu begegnen (215). Beispiele dazu: ‚Ich kann doch nicht jede Stunde mit den Zielen beginnen! Wie soll ich das machen?‘ (212); ‚Nun sehe ich, wenn ich sage, wohin das Ganze führt, muss ich gar nicht alles ausformulieren, was nicht gemacht werden soll.‘ (213); ‚Wie soll ich das nun korrigieren? Hätte ich die Kriterien im Voraus mitteilen sollen?‘ (214); ‚Wenn ich sage, was erreicht werden soll, muss ich weniger auf den Lärmpegel an und für sich, sondern nur noch auf den Inhalt der Gespräche achten. Das erleichtert mir, klare Hinweise zu geben.‘ (215).

«**In grossen Zeiträumen planen**» (u23) stellt eine im Berufseinstieg erstmals zu bewältigende Anforderung dar und zeigt sich in Anliegen nach Strategien zur Planung von grossen Zeiträumen (217). Beispiele: ‚Wie genau soll ich das Quartal vorbereiten?‘ ‚Wie kann ich denn planen, wenn ich noch gar nicht weiss, was alles kommt?‘ (217).

«**Die Anforderungen des Lehrplans in Feinziele gliedern**» (u24) wird im Kontext des erlebten Stoffdrucks und der Nutzung der Lehrmittel eingebracht (218). Eine Brücke zwischen dem im Lehrmittel empfohlenen Vorgehen und den im Lehrplan geforderten Zielen zu finden, stellt Anforderungen dar. ‚Wie schaffe ich es, das Mathebuch noch zu Ende zu bringen und die Lernziele zu erreichen, wenn so oft die Schule ausfällt?‘; ‚Ich habe mir vorgenommen, in jedem Quartal ein Grobziel von Deutsch als Schwerpunkt zu setzen, um so jedes Grobziel mal bearbeitet zu haben. Macht das Sinn?‘ (218).

«**Korrekturen lernzielbezogen ausführen und Verbesserungen machen lassen**» (u36) umfasst Fragen zur Bewältigung und indirekt auch zur Zielsetzung der Korrektur (253). ‚Muss ich alles korrigieren und verbessern lassen, auch Dinge, die sie noch nicht gehabt haben?‘ (253).

Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse (skth_u2)

Anforderungen an die Unterrichtsführung verändern sich im Berufseinstieg. Während der Praktika waren Studierende gefordert, sich in die gegebene Lernkultur der Klasse einzufinden und in einem gewissen Sinn auch einzupassen. Dies ermöglichte, von eingespielten Abläufen, Ritualen und Selbstverständlichkeiten zu profitieren. Im Berufseinstieg muss erstmals eine Arbeits- und Lernkultur aufgebaut, gepflegt und weiterentwickelt werden. Ebenso müssen Unterrichtsabläufe neu ritualisiert und störungsanfällige Elemente minimiert werden. Diese Anforderungen werden mit folgenden Unterkategorien gefasst.

«**Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen und störungsanfällige Abläufe minimieren**» (u25) zeigt sich in Anliegen zur Unterrichtsgestaltung (221), indirekt zu Fragen von Unterrichtsstörungen (225) oder zum Verhalten einzelner Schüler/-innen (226). Beispiele: ‚Sind die Aufträge genügend klar formuliert?‘; ‚Macht es Sinn, dass alle zuhören müssen, auch wenn sie wissen was zu tun ist?‘ (221); ‚Was soll ich machen, damit wir schneller beginnen können; so schaut ja wenig heraus.‘ (225); ‚F. macht oft ein Durcheinander und lenkt die anderen damit ab, alle müssen warten. Wie kann ich damit umgehen?‘ (226).

«**Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren**» (u26) richtet sich auf wiederkehrende Elemente, wie z.B. Anfangsrituale wählen, Trainingselemente pflegen, Stundenbeginn strukturieren und Sozialformen sinnvoll nutzen (222), wie auch Anliegen zu sinnvoller Raumeinrichtung und Möblierung, um eine reibungslosere Unterrichtsführung zu ermöglichen (223). Beispiele: ‚Wie soll ich den Tag beginnen, damit nicht so viel Zeit verloren geht?‘; ‚Wie muss ich vorgehen, damit ich nicht jedes Mal so viel erklären muss?‘ (222); ‚Wie soll ich die Tische stellen, damit der Wechsel zum Kreis schneller geht?‘ (223).

«**Schüler/-innenbeiträge sinnvoll in den Unterricht einbauen**» (u27) umschreibt den Konflikt, einerseits die Schüler/-innen zum Mitdenken und sich Mitteilen zu animieren, und andererseits die Planung einzuhalten, in welcher meist wenig offene Zeiträume eingerechnet werden. Dabei zeigt sich oft, dass nicht klar unterschieden wird zwischen Beiträgen, die zur Zielerreichung führen, und Beiträgen, die Dargelegtes illustrieren (224). ‚Die Schüler/-innen wollen immer so viel erzählen, was mache ich da bloss?‘; ‚Nach fünf Beiträgen klemme ich jeweils ab, sonst geht zuviel Zeit verloren.‘ (224) sind Äusserungen zu dieser Unterkategorie.

«**Die Komplexität des Unterrichts dem Lernstand der Schüler/-innen anpassen**» (u28) fasst Anliegen zur Adaption der Ziele zusammen, die den Vorbereitungen zu Grunde gelegt werden (228). ‚Was mache ich, wenn einige das einfach nicht begreifen?‘; ‚Wie gehe ich weiter, wenn Gelerntes immer wieder weg ist?‘; ‚Ich zeige ihnen einen Trick, aber ich glaube das bringt nicht viel.‘ (228).

«**Arbeitsform und Lärmpegel definieren**» (u37) bezieht sich auf die Klarheit und Beurteilbarkeit des Lärmpegels in verschiedenen Sozialformen. Die Definition des Lärmpegels soll als Teil der Unterrichtsplanung im Sinne einer prospektiven Handlungsabsicht wahrgenommen werden. Mehrheitlich wird diese Anforderung erst als Reaktion wahrgenommen und ausgeführt. Die Bewältigung dieser Anforderung wird eher als ‚Grenzen setzen‘ statt als ‚Freiräume abstecken‘ formuliert (251). ‚Es ist einfach zu laut, wenn in Gruppen gearbeitet wird‘ oder ‚Was mache ich, einige bleiben einfach nicht beim Flüstern.‘ (251).

Beurteilen von Lernprozessen (skth_u3)

Beurteilung über grössere Zeitspannen und in verschiedenen Formen stellt Berufseinsteigende vor neue Herausforderungen. Da die Festlegung der Teilziele wie auch die Unterrichtsgestaltung in der Verantwortung der Lehrperson liegen und Beurteilung auch gemäss Zeugnisreglement keine objektive und somit unanfechtbare Tätigkeit ist, muss ein Weg gefunden werden. In der Oberkategorie zur Beurteilung von Lernprozessen werden die folgenden Facetten zusammengefasst:

«**Lernkontrollen zielbezogen gestalten**» (u29) umfasst Anliegen zur Erfassung und Überprüfung von Lernfortschritten. Lernprozesse sichtbar machen und sich an einem Massstab zu orientieren stellt Herausforderungen dar (234). ‚Wie kann ich einschätzen, ob das Lernziel erreicht ist?‘; ‚Wie setze ich das zu erreichende Minimum fest?‘ (234).

«**Elemente der Selbstbeurteilung einbauen**» (u30) zeigt sich in Anliegen, wie die Schüler/-innen dazu geführt werden können, Verantwortung für die Qualität ihrer Leistung zu übernehmen und sich Qualitätsmassstäbe auch selber zu setzen. Es werden Möglichkeiten gesucht, wie eine realistische Selbsteinschätzung gefördert werden kann (235). Beispiele: ‚Selber korrigieren lassen geht nicht, einige setzen einfach überall einen Haken?‘; ‚Die einen bringen ihren Text einfach gleich zu mir, ohne selber durchgelesen zu haben!‘; ‚Wie kann ich die Schüler/-innen auf die Zeugnisnote vorbereiten, damit sie sich nicht so ausgeliefert fühlen?‘ (235).

«**Beurteilungsnormen zielbezogen nutzen**» (u31) umfasst das Unterscheiden der verschiedenen Beurteilungsnormen (Individual-, Ideal- bzw. Kriterial-, wie auch Sozialnorm). Es müssen Beurteilungskriterien formuliert werden, welche die individuelle Entwicklung wie auch das allgemeine Ziel fokussieren (236a)⁶. ‚Wie kann ich erklären, dass Beat zwar Fortschritte macht, das Ziel aber nicht erreicht hat?‘ (236a).

«**Beurteilungsfunktionen zielbezogen nutzen**» (u32) umfasst Anliegen zur Differenzierung der Beurteilung, um sie sowohl zur Förderung, zur Zwischenbilanz und zur Prognose nutzen zu können (236b). Die Unterkategorie wurde nachträglich nochmals in Kategorien zu Beurteilungsfunktionen und Beurteilungsnormen unterteilt, da diese Differenzierung unterschiedliche Lösungsansätze fordert. ‚Wie soll ich alltägliche Arbeiten beurteilen? Zählen die auch fürs Zeugnis oder brauche ich die nur, um zu wissen, wer was lernen muss?‘ (236b).

«**Gesamtbeurteilung kompetent vornehmen**» (u33) umfasst Anliegen zur Einschätzung von Entwicklungen (237), zur Notensetzung als Zusammenfügen von unterschiedlichen Beurteilungen zu einem Gesamtbild im Zeugnis (238), wie auch zur prognostischen Nutzung der Beurteilung (239). Beispiele: ‚Die Leistungen wären eigentlich gut, aber er strengt sich so überhaupt nicht an und hat wenig Fortschritte gemacht.‘ (237); ‚Wie mache ich aus Noten, aus Arbeiten und weiteren Beurteilungen ein Zeugnis?‘ (238); ‚Kann ich abschätzen, ob Sek A oder B richtig ist?‘ (239).

Binnendifferenzierung (skth_u4)

In diesen Anforderungen zeigen sich methodische Vorgehensweisen zur Unterrichtsorganisation und Strukturierungen von Lernwegen und Lernzielen, mit welchen den Schüler/-innen ermöglicht wird, Aufgaben zu bearbeiten und Anforderungen zu erfüllen, die ihren Kompetenzen entsprechen. In dieser Oberkategorie werden Anliegen zusammengefasst, welche Wege der methodischen Gestaltung des Unterrichts beinhalten, wie auch jene, welche sich auf die Differenzierung des Stoffs und der Lernziele beziehen.

«**Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen**» (u34) bezieht sich auf Anliegen zur individuellen Passung (241) und zu Methoden des individualisierenden Unterrichts (242). Beispiele: ‚Wie kann ich die Anforderungen so formulieren, dass nicht alle alles machen müssen?‘ (241); ‚Wie kann ich mit dem Wochenplan arbeiten? Ist das wirklich besser für die Schüler/-innen?‘ (242).

⁶ Die Unterkategorie 236 wurde nachträglich getrennt in Anforderungen, die schwerpunktmässig Aspekte der Beurteilungsfunktionen (236a) und Anforderungen, welche die Beurteilungsnormen (236b) fokussieren.

«**Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern**» (u35) bezieht sich auf die Lernweg- (243) und die Lernziendifferenzierung (244). ‚Wie lasse ich die Schüler/-innen wählen, wie sie etwas machen sollen?‘ (243); ‚Wie weiss ich, was alle wissen müssen? Und was mache ich mit den Schnellen?‘ (242).

Hausaufgaben (skth_u5)

Anforderungen zur Erteilung von Hausaufgaben und zur Beachtung, dass diese ausgeführt werden, sind in zwei Unterkategorien gegliedert. Sie beschreiben verschiedene Wege zur Bewältigung der Anforderungen an die Lehrperson.

«**Sinnvolle, lernzielbezogene Hausaufgaben erteilen**» (u38) fasst Anliegen zur Auswahl von Aufgaben, die sich als Hausaufgaben eignen (261). ‚Welche Hausaufgaben sind sinnvoll?‘ ‚Soll ich allen dieselben Hausaufgaben geben?‘ (261).

«**Einen eingespielten Modus der Hausaufgabenerteilung und -organisation finden**» (u39) umfasst Anliegen, wie die Hausaufgaben erteilt und kontrolliert werden können, so dass die Unterrichtszeit möglichst wenig tangiert wird (262). ‚Wann sollen die Hausaufgaben eingepackt werden? Am Schluss oder gleich wenn ich diese erteile?‘; ‚Bis auch der letzte seine Hausaufgaben abgegeben hat, dauert es lange, die anderen müssen immer warten. Muss das so sein?‘ (262).

Schulexterne Anlässe (skth_u6⁷)

In dieser Oberkategorie werden Anforderungen zusammengefasst, welche die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtstätigkeiten umfassen, die ausserhalb des Schulraumes stattfinden, wie Schulreisen, Exkursionen, Klassenlager.

«**Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen (Exkursion, Klassenlager, Schulreise) finden**» (u40) umfasst nur eine Unterkategorie und bezieht sich auf Fragen nach Zielen, Vorbereitungen, Verantwortung und Regeln. Die anfänglich erstellte Einteilung in Exkursion, Schulreise und Klassenlager wurde wieder aufgehoben, da die Grenzen nicht klar gezogen werden können und sich die Herausforderungen an die Lehrperson nicht wirklich unterscheiden lassen. Beispiele: ‚Kann ich Schleckwaren verbieten?‘; ‚Wie soll ich die Nachtruhe organisieren?‘ (272).

3.1.3 Führungsbezogene Anforderungen

Klassenkultur und Dynamik (skth_i1)

In dieser Oberkategorie werden Interaktionsaspekte im System Klasse mit der Lehrperson als Teil davon zusammengefasst. Als Interaktionspartner wird die Klasse als Ganzes oder einzelne Schüler/-innen betrachtet. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse bzw. der Schüler/-innen ist asymmetrisch mit komplementären Rollenanforderungen. Die erreichte Klassenkultur wird dabei oft zum Massstab des Erreichbaren⁸.

«**Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen**» (i41) kreist um die Herausforderung, eine Klassenkultur und einen Klassengeist aufzubauen, der eine konstruktive Lernatmosphäre darstellt (311). Beispiele: ‚Jetzt haben sie sich eher gefunden und sind ruhiger geworden, wie kann ich das beibehalten?‘; ‚Die Dynamik unter den Kinder ist schwierig, wie kann ich verändern, was schon seit dem Kin-

⁷ wird als Grossform von Unterrichtsprozessen in den Auszählungen (Kap. 3.3) der Skala «Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse» zugeordnet

⁸ vgl. Herrmann & Hertrampf 2000a; Scarth, 1991.

dergarten schwierig war?'; ‚Wie kann ich klar stellen, dass sich alle an die Regeln halten müssen?‘ (311).

«**Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken**» (i42) thematisiert Aspekte der Gruppendynamik und der Funktion der Lehrperson darin⁹. Zusammengefasst werden Aspekte der Dynamik und der Phasenentwicklung von Gruppen (312), Fragen zu Klassenregeln und wie damit gearbeitet werden kann (313), Anliegen zu Genderfragen (314) und zur Integration neuer Schüler/-innen (315). Beispiele: ‚Nach den Herbstferien wurde es wieder schwieriger, warum denn? Ich kann doch nicht immer neu anfangen?‘ (312); ‚Jetzt haben wir doch die Regeln aufgestellt und unterschrieben! Was mache ich, sie halten sich einfach nicht daran!‘ (313); ‚Die Knaben nehmen so viel Raum ein!‘ (314); ‚Seit S. in der Klasse ist, ist alles wieder schwieriger, wie kann ich ihn einbeziehen und die anderen an das Eingespielte erinnern?‘ (315).

«**Mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen**» (i43) fokussiert die Verhaltensweisen einzelner Schüler/-innen, mit denen sie im Klassengeschehen auffallen und die Dynamik und Produktivität mitbestimmen (316). Beispiel: ‚Es ist so mühsam, die einen würden so gerne intensiv dran bleiben, die anderen schaffen es einfach nicht, selber im Text nachzulesen, die stören nach kurzer Zeit.‘ (316).

«**Die geforderten Arbeitsformen und Kommunikationsstrukturen durchsetzen**» (i44) bezieht sich auf das Umsetzen von geplanten Interaktionsformen (317). Als Voraussetzung dazu dient eine klare, zielorientierte und tätigkeitsorientierte Vorgabe. Oft ist das Durchsetzen in den Augen der Berufseinsteigenden eher eine Frage der Konsequenz der Umsetzung von Absichten. Die zu erreichenden Ziele als Mass des Lärmpegels werden weniger berücksichtigt als die Frage nach der Konsequenz des eigenen Handelns. Beispiele: ‚Wie soll ich den Lärmpegel durchsetzen?‘; ‚Es ist immer so unklar, wo die Unruhe beginnt?‘ (317).

«**Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen und störungsanfällige Elemente minimieren**» (i45) thematisiert Anliegen zum Arbeitsklima und zur Disziplin (318), wie auch zum Umgang mit Disziplinproblemen (325). Beispiele sind: ‚Es dauert lange, bis wieder Ruhe ist, die einen schaffen es einfach nicht, direkt in den Kreis zu kommen.‘ (318); ‚Die Klasse arbeitet so unruhig, ist das normal oder muss ich etwas tun?‘ (325).

Direkte Führung (skth_i2)

Damit werden die Führungsanforderungen zusammengefasst, mit denen die Lehrperson vorwiegend aktiv handelnd und weniger reagierend das Geschehen bestimmt und anleitet. Die Lehrperson gibt den Rahmen und formuliert Erwartungen, lobt und setzt auch Grenzen. Ebenso übernimmt sie die Leitung in Gesprächen, in denen Schwierigkeiten besprochen oder Vereinbarungen ausgehandelt werden.

«**Klare Anhaltspunkte und Strukturen geben**» (i46) fokussiert die aktiv strukturierende Führungsrolle der Lehrperson (323). Beispiele: ‚Eigentlich ist doch klar, dass ... , muss ich das alles vorgeben?‘; ‚Die Kinder brauchen von mir einen klaren Rahmen und konstante Bedingungen, dann geht es gut. Doch mir fällt das manchmal schwer.‘ (323).

«**Verhaltenserwartungen explizit formulieren**» (i47) bezieht sich darauf, die erwünschte Handlung beschreibend zu nennen und den Rahmen der Erwartungen¹⁰ zu klären. Fehlen diese Klarstellungen, so wissen die Kinder nicht, von welchem Verhalten als Normalität ausgegangen wird. Reagiert die Lehrperson nur auf Abweichungen von unausgesprochenen Erwartungen, so ist den Schüler/-innen nicht klar genug, was eigentlich gefordert ist. Erwartungen zu formulieren und nicht als unausgesprochene Gegebenheiten vorauszusetzen, stellen Anforderungen dar (324). Beispiele: ‚Ich will doch nicht ständig Polizist sein und sagen, was falsch war?‘; ‚Wie kann ich klar machen, was ich erwarte, ohne

⁹ vgl. Stanford, 1980; Klippert, 1999² und Städeli, 2008.

¹⁰ Gemäss Wertpluralismus (Beck, 1997 und 1984) sind als grundlegend eingeschätzte Verhaltenserwartungen nicht allen Kindern selbstverständlich klar.

alle Verbote aufzuzählen?'; ‚Nun wird mir klar, wie komplex und unklar die Erwartung <auf einander Rücksicht nehmen> ist.‘ (324).

«**Erwünschtes Verhalten loben**» (i48) zeigt sich im Fokussieren auf das gewünschte Verhalten. Erfüllte Verhaltenserwartungen werden explizit gemacht und dabei den Verhaltensabweichungen weniger Gewicht beigemessen (326). Belohnungssysteme, Wochenziele, Wochenfeedbacks oder Wochenrückmeldungen können als Instrumente eingesetzt werden (327). ‚Ja, nun habe ich gesehen, wie er auf Lob reagiert und dass er dadurch eher bereit ist, etwas zu tun.‘ (326); ‚Wie lange soll ich mit dem Einschätzungsprotokoll weitermachen?‘; ‚Gibt es noch andere Arten, wie ich das Lob zum gewünschten Verhalten sichtbar machen kann?‘ (327).

«**Die Führungsverantwortung als Lehrer/-in verbindlich ausführen**» (i49) betrifft Anliegen zur aktiven, lenkenden und bestimmenden Klassenführung, mit welcher die eigenen Vorstellungen von Klassenkultur angestrebt werden. Oft stehen zuerst Handlungen im Vordergrund, die als Reaktion auf abweichendes Schüler/-innenverhalten erfolgen. Die Anforderung, einen Rahmen zu setzen und damit auch zu bestimmen, um Halt und Klarheit zu geben, muss oft erst erarbeitet werden (328). ‚Wenn ich konsequent bin, dann wissen sie, woran sie sind.‘; ‚Kann ich am Klassenrat auch Vorgaben und meine Überlegungen einbringen?‘ (328).

«**Mit der Klasse schwierige Situationen und Konflikte besprechen**» (i50) betrifft die Führungsaufgabe der Lehrperson in Klassengesprächen, in welchen Schwierigkeiten besprochen und lösungsorientiert¹¹ bearbeitet werden. Die Klassengespräche werden teilweise direkt anschliessend an eine problematische Situation (329), oder geplant in einer dafür vorgesehenen Stunde (330) durchgeführt. Beispiele: ‚In letzter Zeit wird der erste Teil der Stunde nach der Zehnuhrpause regelmässig von Gesprächen zur Streitschlichtung belegt. Die Kinder kommen sehr erregt zurück und sind fast nicht zu beruhigen. Wie kann ich damit umgehen?‘ (329); ‚Es hat sich bewährt, dass die Schüler/-innen im Klassenrat auch formulieren, was sie zur Vermeidung beitragen werden, nicht nur zu klären, wer was gemacht und damit zum Problem beigetragen hat.‘ (330).

Förderung einzelner Schüler/-innen (skth_i3)

Diese Oberkategorie umfasst die Teilaspekte der Führungsverantwortung der Lehrperson, die komplementär zum Schüler/-innenverhalten stehen und an das Verhalten der Schüler/-innen anknüpfen. Die Begleitung des Lern- und Arbeitsprozesses verhaltensauffälliger Schüler/-innen und entsprechende Interventionen zur Förderung richten sich auf das Verhalten oder auf die Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Die Führungsverantwortung umfasst aktive und reaktive Handlungen, mit welchen die Arbeitsbeziehung zielorientiert gestaltet wird. Dazu können folgende Teilanforderungen gezählt werden:

«**Die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/-innen einschätzen**» (i51) bildet die Grundlage der Interaktion und der Förderabsichten. Die Einschätzung der Möglichkeiten als Potential ist Ausgangslage der Intervention oder steht im ständigen Wechsel dazu. ‚Ich weiss einfach nicht, was A. wirklich kann, oder was sie vorspielt, um Zuwendung zu erhalten.‘; ‚Wenn seine Stimmung ausgewogen ist, dann kann er erstaunlich viel leisten, doch wenn das nicht der Fall ist, dann weiss ich nicht wo ansetzen.‘ (331).

«**Die Schüler/-innen individuell fördern**» (i52) umfasst Anliegen zu Förderplanungen bei Entwicklungsauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten, wie auch bei Lernschwierigkeiten und psychischen Aspekten eines ineffizienten Arbeitsverhaltens. ‚Wo soll ich ansetzen? Es fehlt so vieles!‘; ‚Damit er mit einem eigenen Programm arbeiten könnte, müsste er auch selber durchhalten können. Doch eben das geht nicht. Ich kann doch nicht immer neben ihm bleiben.‘ (332).

«**Mit verhaltensschwierigen Schüler/-innen umgehen und Veränderungen bewirken**» (i53) fokussiert Anliegen, bei den Schüler/-innen Veränderungen im Verhalten erwirken zu können, die mit ihren Verhaltensauffälligkeiten sich und das Klassenklima stören und den Unterrichtsverlauf beein-

¹¹ Gemäss der engeren Definition von z.B. S. de Shazer (2004,7), welche darauf hinzielt, dass die Lösungen von den Betroffenen gesucht werden und somit ihrer Sinnlogik entstammen.

trächtigen. ‚Wie gut das Klassengespräch verläuft, hängt häufig davon ab, wie ausgeglichen A. und H. sind.‘; ‚Wie kann ich sie dazu bringen, sich wie eine 4.Klässlerin zu verhalten und wir nicht laufend von ihren Stimmungsschwankungen gestört werden?‘ (334).

«**Individuelle Erwartungen formulieren**» (i54) bezieht sich auf den aktiv gestaltenden Umgang mit einzelnen Schüler/-innen, um zu bewirken, dass sie die Erwartungen und Forderungen erfüllen. Diese Kategorie umfasst aktive Tätigkeiten der Lehrperson, die sich auf das Verhalten der Schüler/-innen beziehen. Diese richten sich entweder direkt auf die arbeitsbezogenen Tätigkeiten der Schüler/-innen (z.B. auf die Gliederung und Portionierung von Arbeiten), oder auf Instrumente, mit welchen der Arbeitsprozess protokolliert, reflektiert oder begleitet wird. Beispiele: ‚Wenn mir G. immer wieder zeigen kann, was er geleistet hat, dann kommt er vorwärts.‘; ‚Nun haben wir mit den Eltern besprochen, dass F. das Hausaufgabenbüchlein unterschreiben lassen soll, damit klar wird, dass die Eltern kontrolliert haben, ob er alles erledigt hat.‘ (335).

«**Selbststeuerungsfähigkeit der Schüler/-innen fördern**» (i55) umfasst Anliegen der Lehrperson, die Schüler/-innen in ihrer Selbststeuerungs- und Selbstbeurteilungsfähigkeit zu fördern. Damit wird ermöglicht, dass die Erwartungen erfüllt und die Leistungen gesteigert werden. Es werden Arbeitstechniken wie auch Mittel thematisiert, mit welchen die Schüler/-innen die Zielerreichung selber überprüfen können. Beispiele: ‚Wenn ich nicht sage, was bis wann gemacht werden muss, dann verschieben einige alles bis auf den letzten Moment. Somit kann ich keine Wochenaufgaben erteilen.‘; ‚Wie kann ich die Schüler/-innen dazu bringen, dass sie sich auch in der Pause noch an die Klassenregeln halten?‘ (336).

Elternkontakte (skth_i4)

Kontakte mit Eltern ist für Lehrpersonen im Berufseinstieg eine neue Anforderung. Als Studierende wurden sie von den Eltern noch nicht als Gegenüber wahrgenommen. Als Lehrpersonen sind sie gefordert, vom ersten Tag an die neue Rolle überzeugend einzunehmen und als Gegenüber aufzutreten. Elternkontakte zeigen sich in den Stichwortprotokollen in folgenden Unterkategorien:

«**Eltern in Gesprächen über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren**» (i56) umfasst einerseits Anliegen zur Vorbereitung von Elternkontakten, wie diese aufgebaut, gepflegt und wie die Gespräche vorbereitet, strukturiert und geführt werden können (341). Andererseits gelangen auch spezifische Anliegen zu bereits geführten Gesprächen in diese Unterkategorie, indem bereits geführte Gespräche, deren Verlauf und Ergebnis reflektiert und nach möglichen Zusammenhängen und Folgerungen analysiert werden (348). ‚Wie kann ich Zeugnisgespräche mit Eltern führen?‘ (341); ‚Was hätte ich machen können? Die Eltern sehen das ganz anders.‘ (348).

«**Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen**» (i57) beinhaltet die Anliegen, in welchen Grundunsicherheiten bezüglich Elternkontakten zur Sprache kommen (349) oder diejenigen, mit welchen sich Lehrpersonen absichern wollen, was zu machen wäre, wenn etwas nicht klappt (342 bezieht sich auf Eltern generell, 344 auf bestimmte Eltern). ‚Es ist einfach unangenehm den Eltern gegenüberzutreten. Ich bin doch jünger und habe keine eigenen Kinder.‘ (249); ‚Was mache ich, wenn Eltern ihr Kind ganz anders einschätzen?‘ (342); ‚Wie gehe ich mit der Mutter von E. um, wenn sie sich über die anderen Kinder beschwert, statt den Anteil ihres Sohnes an den Schwierigkeiten zu sehen?‘ (344).

«**Sicherheit im Planen, Vorbereiten und Durchführen von Elternabenden**» (i58) bezieht sich auf unterschiedliche Anliegen zu Elternabenden. Zur Sprache kommen Fragen zur Organisation, wie auch zu den Zielen, Häufigkeiten und Aktivitätsformen. Beispiele: ‚Ich habe mir den Ablauf überlegt und möchte diesen gerne besprechen‘; ‚Wie ausführlich soll ich mich vorstellen?‘; ‚Sollen die Eltern etwas zu ihrem Kind sagen oder überfordere ich Fremdsprachige damit?‘ (345).

«**Gespräche mit Eltern und Kind führen**» (i59) fokussiert Aspekte der Gesprächsführung mit Beteiligten aus verschiedenen Generationen. Ist das betroffene Kind dabei, stellt die Situation andere Anforderungen an die Lehrperson. Zusammengefasst werden Anliegen zu Ziel, Durchführung, Kommunikationsebenen und altersgemäßem Umgang, wie zur Art, die Schüler/-innen in das Gespräch einzubinden. ‚Soll ich alles so formulieren, dass das Kind es versteht? Dann kann ich aber nicht alles sagen, was ich möchte.‘; ‚Was macht das Kind, wenn ich mit den Eltern spreche?‘ (346).

«**Elterngespräche zur prognostischen Beurteilung (Übertritte, Repetition, Entwicklungen) führen**» (i60) betrifft alle Arten von Gesprächen, in welchen Übertritte geplant werden. Die Schwierigkeit dieser Gespräche zeigt sich darin, dass Zukünftiges zur Sprache kommt, das auf der Grundlage des Vergangenen eingeschätzt wird. Eine Prognose so zu formulieren, dass sie hilfreich ist, um Entschlüsse zu fällen, stellt immer wieder grosse Herausforderungen an die Lehrperson; im Berufseinstieg fehlt das Erfahrungswissen, ebenso ist die diagnostische Kompetenz erst gering. ‚Wie formuliere ich das? Ich kann ja nicht mit Sicherheit sagen, dass es so werden wird?‘ (347).

3.1.4 Anforderungen an die Mitgestaltung

Positionierung im Team (skth_s1)

Berufseinsteigende sind vor die Aufgabe gestellt, sich im Rahmen des Teams zu positionieren, Kooperationen verschiedenster Art einzugehen und Beziehungen aufzubauen. Gleichzeitig findet auch eine Prägung durch das Team statt. Selbstverständlichkeiten und Normen eines Teams können mit Sichtweisen der Berufseinsteigenden kollidieren und zu Verunsicherungen führen. Der Prozess, Teammitglied zu werden und die Teamkultur mitzugestalten wird mit folgenden Unterkategorien gefasst:

«**Kooperationspartner/-innen im Team finden**» (s61) umfasst einerseits Anliegen zur Optimierung der Kooperation zwischen gleichgestellten Partner/-innen (411) oder Anliegen zu eher einseitiger Unterstützung durch Teammitglieder (412). ‚Mit der Parallellehrerin klappt es einfach nicht. Wie kann ich erreichen, dass sie hört, was ich sage und was ich möchte?‘ (411); ‚S. sagt mir, ich könne alles fragen, ich weiss aber nicht, ob sie das wirklich so meint.‘ (412).

«**Platz im Team finden**» (s62) umfasst Anliegen, Fragen und Lösungen, wie sich die berufseinsteigende Lehrperson eine Position im Team als gleichwertiges Mitglied erarbeiten kann. ‚Ich sehe, dass im Team dieses Problem von niemandem zur Sprache gebracht wird. Soll ich mich da exponieren oder als Jüngste auch schweigen?‘; ‚Soll ich mein Anliegen in eine Teamsitzung bringen oder dies vorher mit ein paar Einzelnen besprechen?‘ (413).

«**Aspekte der Teamkultur erkennen**» (s63) befasst sich mit Einschätzungen aus einer gewissen Distanz, um die Erfolgchancen des sich Einzubringens abzuschätzen oder ungeschriebene Gesetze im Team erkennen zu können. Beispiele: ‚Ich glaube, in diesem Team kann ich das nicht vorbringen.‘; ‚Ich glaube ich habe sachlich richtig gehandelt, aber dabei die unausgesprochene Sichtweise des Teams nicht erkannt. Wie löse ich das?‘ (414).

«**Meine Möglichkeiten und Grenzen im Team wahrnehmen**» (s64) umschreibt Anliegen, mit Besonderheiten des konkreten Teams umzugehen. Welche Offenheit und Verschwiegenheit, Solidarität oder Isoliertheit, Form und Intensität von Zusammenarbeit in diesem Team geläufig ist, muss zuerst erkannt werden. Damit wird klarer, was in diesem Team möglich ist und was nicht. Berufseinsteigende können sich davor schützen, in ihren Erwartungen enttäuscht zu werden. Beispiel: ‚Ich weiss, dass dieses Team mir besondere Möglichkeiten bietet.‘; ‚In dieser Schule habe ich die Nase voll, da kann ich nichts ändern und länger zuschauen will ich auch nicht.‘; ‚Ich weiss nun, dass ich im Team nichts ändern kann, sondern mal beginne, in kleinen Gruppen zusammenzuarbeiten.‘ (416).

«**Meine Sichtweisen im Team vertreten**» (s65) bezieht sich auf die eigene Sicherheit, sich mit Meinungsäusserungen ins Team einzubringen. Je nach Teamcharakter stellt dies eine hohe Herausforderung dar. Beispiele: ‚Ich sehe das anders als das Team; ich will mich dem nicht beugen und finde falsch, dass es in der zweiten Klasse keine ungenügenden Noten und auch keine 6 geben soll. Ich weiss aber nicht so recht, ob ich das sagen soll, oder nicht.‘; ‚Es freut mich, dass ich an der Sitzung eingebracht habe, die Zeugnispraxis zu überdenken, und dass das Team auf mich gehört hat. Wir haben nun eine Zusatzsitzung vereinbart, damit wir uns damit befassen.‘ (418).

Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (skth_s2)

«**Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen**» (s66) umfasst den organisatorischen Teil, der oft implizite Selbstverständlichkeiten beinhaltet. Beispiel: ‚Ich weiss nicht, wer mir sagen kann, bis wann ich die provisorischen Anmeldungen abgeben kann und wie verbindlich diese sind.‘ (431).

«**Die Schulleitung bzw. Schulpflege informieren und beiziehen**» (s67) thematisiert das Rollenverhalten in der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten wie Schulleitung (422) und Schulpflege (424). In vielen Schulen ist dieses noch nicht eingespielt, da Schulleitungen im Kanton Zürich erst eingeführt werden. Berufseinstiegende erhalten dazu eher wenig oder sich widersprechende Informationen und müssen sich erkundigen, wie die Abläufe geregelt sind. Beispiele: ‚Was mache ich, wenn die Eltern nicht kooperieren? Gehe ich da zur Schulleitung?‘ (422); ‚Da ich nicht weiter gekommen bin, habe ich mich an die Schulpflege gewandt, doch ich glaube, das war falsch.‘ (424).

«**Funktion und Rolle der Schulleitung und der Schulpflege kennen**» (s68) Schulleitung und Schulpflege nehmen verschiedene Funktionen im System Schule ein und haben dadurch auch verschiedene Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten. Vielen Berufseinstiegenden sind diese wenig bekannt; zusätzliche Unsicherheiten entstehen dadurch, dass die Rollen auch unterschiedlich ausgeübt werden. Die rollenbezogene Verantwortung der Schulleitung (421) und der Schulpflege (425) muss oft geklärt und auf die lokalen Verhältnisse und Auffassungen übertragen werden. ‚Es ist schwierig, wenn ich mich mit diesem Anliegen an die Schulleitung wende, denn die Kollegin akzeptiert die Schulleitung allgemein nicht; sie sagt, das sei unsere Sache.‘ (421); ‚Ich bin nicht sicher, müsste das nicht die Schulpflege tun? Aber die Schulpflege hier sagt, dass sie das schon immer so gemacht haben und dass dies somit nicht ihre Aufgabe sei.‘ (425).

«**Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpflege finden**» (s69) hängt mit Rollenbewusstsein beider Seiten zusammen und wird den Berufseinstiegenden erst im Laufe der Einstiegsphase bewusst. Die optimale Nähe und Distanz muss gefunden werden, wobei diese oft von der oberen Hierarchieebene definiert wird; die Lehrperson muss damit umgehen. Beispiele: ‚Ich wäre mit der Schulpflegerin lieber per Sie, aber ich konnte das Du doch nicht ablehnen.‘; ‚Ich bin nicht sicher, ob die Schulpflege mich darin unterstützt. Eigentlich möchte ich mehr Klarheit, wie soll ich das angehen?‘; ‚Was mache ich, wenn die Schulpflege das nicht macht?‘ (426).

«**Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können**» (s70) umschreibt die Anliegen, wie mit oft wenig differenzierten Rückmeldungen von Vorgesetzten umgegangen werden kann. Einerseits müssen diese ernst genommen, andererseits aber auch relativiert werden. ‚Eigentlich weiss ich, womit ich Eindruck machen könnte, doch lieber wäre mir, sie würden mich genauer erfassen und mir ein richtiges Feedback geben.‘ (427).

Kooperation in der Schuleinheit (skth_s3)

Damit werden Möglichkeiten innerhalb der Schule, Regelungen und Abläufe, wie auch Aspekte der Schulkultur zusammengefasst.

«**Schulinterne Ressourcen erschliessen**» (s71) betrifft das Bewusstsein, Teil einer Schule zu sein, andere Funktionen der Schule einzubeziehen und somit nicht alles selber bewältigen zu müssen. Zusammengefasst wird der Umgang mit den sozialen, den instrumentellen und emotionalen Ressourcen innerhalb der Schuleinheit. ‚Ich weiss nicht, was genau vorhanden ist, viele Materialien der Schule sind in den einzelnen Zimmer deponiert.‘; ‚Ich weiss nicht, wie andere damit umgehen.‘ (432).

«**Schulinterne Regelungen kennen und nutzen**» (s72) umfasst die expliziten (431), wie auch die impliziten Regelungen und Selbstverständlichkeiten (434) einer Schule. Beispiele: ‚Wo hole ich mir die Information zu den Terminen?‘ (431); ‚Wen frage ich, um zu wissen, was gilt?‘ (434).

«**Mich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben und diese mitgestalten**» (s73) umfasst Anliegen zu allen schulinternen, klassenübergreifenden Aufgaben (433) und Anlässen (435), die eine Schule zu bewältigen hat. ‚Ich bin froh, das ich in keiner Arbeitsgruppe mitarbeiten muss, das wäre mir am Anfang zuviel.‘ (433); ‚Soll ich ins OK des Hausfestes einsteigen? Eigentlich mache ich das noch gerne, weiss aber nicht, ob meine Ideen ankommen.‘ (435).

«**Mit Mängeln auf der Ebene der Schule umgehen**» (s74) fasst Schwierigkeiten zusammen, die durch die lokalen Gegebenheiten bedingt werden. Zusammengefasst werden Anliegen zu Infrastruktur, wie auch zu schulischen Fördermöglichkeiten oder zu nicht veränderbaren Rahmenbedingungen. ‚Dass die Duschanlage nicht genügt, ist schon lange bekannt; es nervt, dass da nichts geändert wird.‘; ‚Alle wissen, dass der ISF-Lehrer nicht viel bringt und mich damit abfinden – aber ich wäre auf seine Unterstützung angewiesen.‘ (436).

«**Mir einen Überblick über schulinterne und schulexterne Fachstellen verschaffen und diese nutzen**» (SPD, Schulsozialarbeit, Logopäd/-in, etc.) (s75) bezieht sich auf Kenntnisse, wofür welche Stelle zuständig ist und welche Stelle über welche Kanäle beigezogen werden kann. In der Auswertung wird zwischen schulinternen (441) und schulexternen Stellen (442) unterschieden. Da die Grenzen fließend sein können, werden die Codierungen in eine Unterkategorie zusammengefasst. ‚Soll ich zuerst die Logopädin fragen (441) und wenn diese nicht weiter weiss, zum Schulpsychologischen Dienst gehen (442), oder soll ich gleich zum SPD, da ich denke es geht um mehr?‘; ‚Somit könnte ich den Schulsozialarbeiter einbeziehen, ohne jemanden fragen zu müssen (441), den Schulpsychologen aber nicht.‘ (442).

Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte (skth_s4)

Rechtliche und berufspolitische Aspekte, wie auch Kenntnisse über den Berufsauftrag und über Berufsverbände werden meist erst dann angesprochen, wenn Schwierigkeiten auftreten.

«**Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen**» (s76) bezieht sich auf Regelungen, Kooperationsmöglichkeiten und Gegebenheiten am Schulort, wie z.B. der Einbezug von Hort, Schulsozialarbeit, Parallelklasse, Schulpsychologischen Dienst. ‚Bei uns hat der Hortleiter gesagt, ich könne die Kinder zu ihm schicken, wenn es im Klassenzimmer nicht geht.‘ (451).

«**Wissen über Rechtliches erschliessen**» (, s77) wird dann relevant, wenn es um Haftpflicht, Kündigung oder um Rekurse geht. Beispiel: ‚Die Mutter sagt, die Schule müsste die Reparatur der Brille zahlen, die auf dem Heimweg bei einem Streit verbogen wurde. Ich weiss nicht, ob das so stimmt?‘; ‚Kann mir während des Jahres gekündigt werden?‘ (452).

«**Grenzen über Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems erkennen**» (s78) bezeichnet Anliegen, deren Lösbarkeit im Rahmen der Schule wahrgenommen und geklärt werden muss. Dabei geht es um die Grenzen der Verantwortung der Lehrperson und/oder der Schule. Beispiele: ‚Ich kann diesem Kind nicht gerecht werden, er braucht etwas, das ich in der Regelklasse nicht geben kann.‘; ‚Die Schule ist der einzige Ort, der ihm Konstanz bietet, aber ich kann doch nicht alles auffangen!‘ (453).

«**Die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen**» (s79) thematisiert den Facettenreichtum des Berufs auf der Metaebene. Dabei geht es um Klärungen des allgemeinen Berufsauftrags und der individuellen Berufsauffassung. Was wird von mir als Lehrer/-in verlangt und was verlange ich von mir? sind Leitfragen, die zur Klärung beitragen können. Beispiel: ‚Es nervt mich, dass immer wieder besprochen wird, ob Teamsitzungen zum Beruf gehören oder Zusatzaufgaben darstellen.‘; ‚Muss ich wirklich per Natel für die Eltern erreichbar sein? Ich will das eigentlich gar nicht. Dazu habe ich andere Kanäle eingerichtet und diese auch den Eltern mitgeteilt.‘ (454).

«**Einen Überblick über die Berufsverbände und ihre Funktionen haben**» (s80) wird erst dann angesprochen, wenn rechtlich etwas unkorrekt läuft oder zu laufen scheint. Dieser Aspekt ist den Berufseinsteigenden oft erst wenig bewusst. Dass eine Mitgliedschaft im Berufsverband fast automatisch zum Berufsverständnis gehören sollte, liegt den meisten fern. Was Berufsverbände ihren Mitgliedern an Möglichkeiten bieten, wird oft erstmals dann relevant, wenn Rechtsauskünfte benötigt werden. ‚Kann ich anonym bei der Bildungsdirektion anfragen, oder wollen die wissen worum es geht?‘; ‚Gibt es keine unabhängige Stelle?‘ (455).

Diese Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen Anforderungsbereiche mit Facetten der vier Entwicklungsaufgaben und werden im Kapitel 3.2 und in der Abbildung 3.1 zusammenfassend dargestellt.

3.2 Anforderungen im Berufseinstieg

Ergebnisse der Inhaltsanalyse im Überblick

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind vor die Aufgabe gestellt, ihre Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) weiter zu entwickeln, ihr Wissen zu verdichten (Dick, 1996; Neuweg, 2004³) und die vier berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben zu lösen (Hericks, 2006). Das Ergebnis der qualitativen Auswertung der im Berufseinstieg genannten Anforderungen definiert in jeder Entwicklungsaufgabe Teilanforderungen und gliedert diese wiederum in spezifische Tätigkeiten. Damit wird das Feld der berufseinstiegsspezifischen Anforderungen umrissen. Welche nicht ausgesprochenen oder nicht aussprechbaren Anforderungen zusätzlich bestehen, kann damit nicht erfasst werden, da sich die Auswertung nur auf explizite Botschaften stützen kann.

Die Inhaltsanalytisch erarbeiteten Anforderungen lassen sich ins Feld der vier Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an Hericks (2006) einordnen. Die in Hypothese 1 formulierte Annahme kann damit bestätigt werden. Die folgende Tabelle (Tab. 3.1) stellt die nach Hauptkategorien gruppierten Oberkategorien mit der Anzahl der jeweiligen Unterkategorien im Überblick dar. Eine Ausdifferenzierung der Ober- und Unterkategorien ist im Anhang A zu finden.

Tab. 3.1 Überblick zu Haupt- und Oberkategorien der Inhaltsanalyse, mit Anzahl Unterkategorien

Hauptkategorie ¹²	Oberkategorie ¹³	Anz. Unterkategorien ¹⁴
Rollenfindung	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	skth_p1 4
	Schutz und Abgrenzung	skth_p2 5
	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	skth_p3 3
	Rollenklarheit	skth_p4 5
	Professionalitätsentwicklung, Berufszufriedenheit	skth_p5 3
Vermittlung	Lernziele und Lehrplanumsetzung	skth_u1 5
	Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse	skth_u2 5
	Beurteilung von Lernprozessen	skth_u3 5
	Binnendifferenzierung	skth_u4 2
	Hausaufgaben	skth_u5 2
Führung	Klassenkultur und Dynamik	skth_i1 5
	Direkte Führung	skth_i2 5
	Förderung einzelner Schüler/-innen	skth_i3 5
	Elternkontakte	skth_i4 5
Mitgestaltung	Positionierung im Team	skth_s1 5
	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	skth_s2 5
	Kooperation in der Schuleinheit	skth_s3 5
	Professionsbezogene u. berufspolitische Aspekte	skth_s4 5

¹² Gemäss den Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006)

¹³ ergänzt mit der Bezeichnung dieser theoretisch fundierten Skalen. Diese werden in Kapitel 4 für Vergleiche zwischen den Teilstichproben genutzt und nach Überprüfung der Beanspruchungswahrnehmung der Lehrpersonen im Berufseinstieg geändert.

¹⁴ Daraus werden Items für den Fragebogen abgeleitet.

Anforderungen an die Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Mitgestaltung beschreiben die Berufsarbeit und stellen phasenspezifische Aufgaben an die Lehrperson. Die inhaltsanalytisch entwickelte, theoretische Struktur der Anforderungen im Berufseinstieg wird in Abb. 3.1 zusammenfassend dargestellt und in den berufsbioграфischen Verlauf gestellt. Die Anforderungen, die *während des Studiums* bearbeitet und bewältigt werden müssen, sind aus dem Arbeitspapier zur ‚Allgemeinen Didaktik und schulpraktischen Ausbildung‘ des Seminars für Pädagogische Grundausbildung (Wanzenried et al., 1995) abgeleitet. Die Anforderungen der *späteren Berufsjahre* stützen sich auf Resultate eines Workshops (Zürich, PHZH 2003) mit Praktikumslehrpersonen, die ihre zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben im Kontrast zu denjenigen der Berufseinsteigenden formulierten. Sowohl die studiumsbezogenen Entwicklungsaufgaben wie auch diejenigen der späteren Berufsjahre sind als Annahmen formuliert und nicht empirisch geprüft. Damit soll gezeigt werden, wie sich die Stränge der Anforderungsbereiche durch alle Phasen der Berufstätigkeit durchziehen und sich je nach Zeithorizont und Tragweite der Verantwortung in den verschiedenen Berufsphasen unterscheiden.

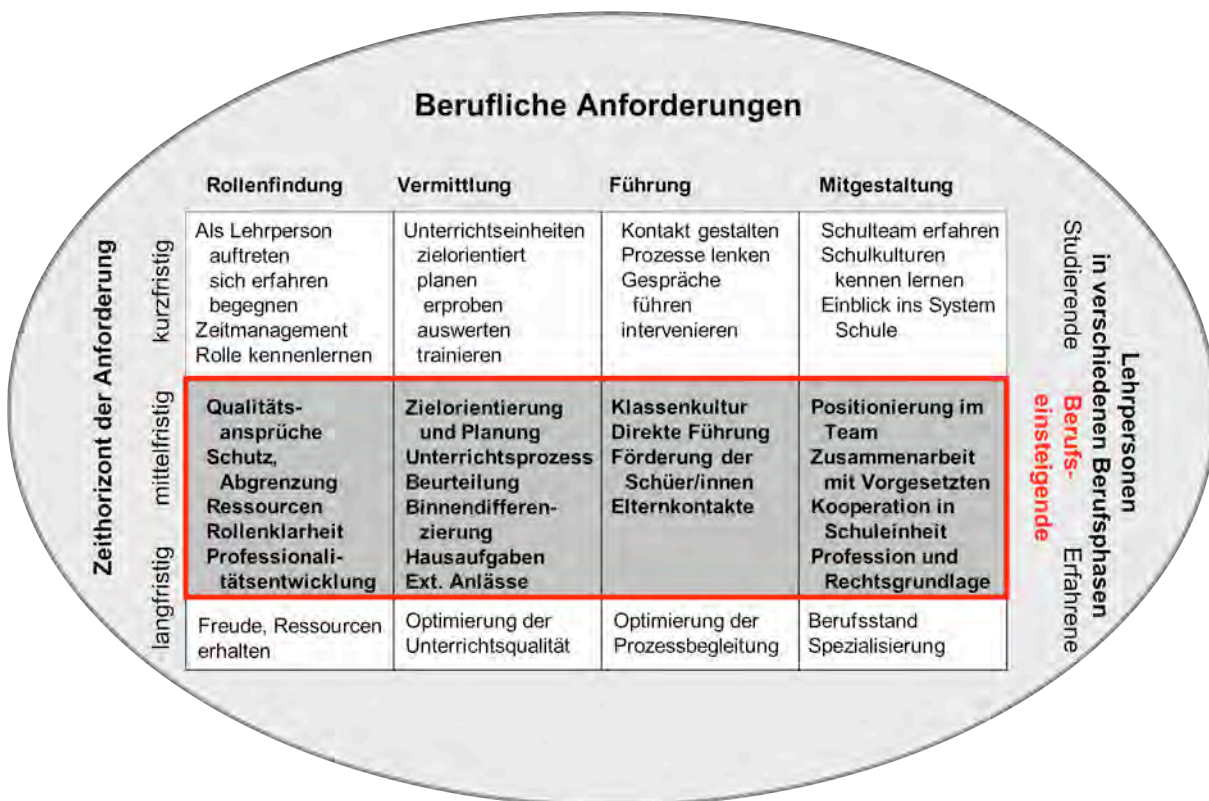


Abb. 3.1 Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase

Zusammenfassung:

Für «schnell Lesende» wird zusammenfassend erwähnt, aus welchen Anforderungen die berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgaben bestehen (vgl. auch Tab. 3.1 und Anhang A):

Anforderungen zur Rollenfindung zeigen sich im Umgang mit der Qualität und den Ansprüchen an die eigene Arbeit, im Abwägen von Schutz und der Abgrenzung, im Umgang mit Ressourcen, in Anforderungen zur Rollenklarheit, wie auch in der Professionalitätsentwicklung und dem Aufbau von Berufszufriedenheit.

Vermittlungsbezogene Anforderungen umfassen Anforderungen zu Zielorientierung und Lehrplanumsetzung, zur Unterrichtsdurchführung und Gestaltung bzw. Lenkung von Unterrichtsprozessen, zur

Beurteilung von Lernprozessen, zur Binnendifferenzierung und zum Erteilen und Kontrollieren von Hausaufgaben.

Führungsbezogene Anforderungen werden durch den Aufbau und die Lenkung der Klassenkultur, durch die Ausübung direkter Führung, der Förderung einzelner Schüler/-innen wie auch durch Anforderungen an die Elternkontakte umrissen.

Mitgestaltungsbezogene Anforderungen umfassen die Positionierung im Team, die Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten, die Kooperation in der Schuleinheit, wie auch professionsbezogene und berufspolitische Aspekte.

Die Oberkategorien als Teilbereiche der Hauptkategorien umfassen je zwischen 2 und 5 Unterkategorien. In Tab. 3.1. ist die Gliederung der Hauptkategorien (Entwicklungsaufgaben) in die Oberkategorien (theoretische Skalen) und die Anzahl der Unterkategorien dargestellt.; im Anhang A finden sich zusätzlich die ausformulierten Unterkategorien mit den zugeordneten Facetten, welche die Unterkategorie ausmachen.

3.3 Häufigkeiten der Nennungen

Im folgenden Kapitel werden die Häufigkeiten der Nennungen dieser Anforderungen im Rahmen der Supervisionen aufgezeigt. Mit den Darstellungen soll *illustriert* werden, wie sich die eingebrachten Anliegen *insgesamt und im zeitlichen Verlauf* der vier Semester auf die *vier Entwicklungsaufgaben und die Teilbereiche* verteilen. Damit kann die Häufigkeit der Nennungen, nicht aber die Gewichtung und Bedeutsamkeit der Anliegen wiedergegeben werden.

Ziel der Inhaltsanalyse ist, eine breite Palette möglicher Anforderungen zu finden, so dass auch Unterkategorien, die inhaltlich neue Anforderungen beinhalten, erhalten geblieben sind, auch wenn sie wenige Nennungen vorweisen. Die Auszählung wird auf die Ober- und Hauptkategorien beschränkt, um Verzerrungen durch Unterkategorien mit wenigen Nennungen zu vermeiden.

Die nun *folgenden Abbildungen* zeigen die Anzahl der Nennungen auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben insgesamt (Abb. 3.2) und im Verlauf der vier Semester (absolute und prozentuale Anteile, Abb. 3.3. bzw. Abb. 3.4). Anschliessend folgt eine Darstellung der Häufigkeiten je Oberkategorie (Abb. 3.5) (theoretische Subskalen der spätem empirischen Überprüfung) und eine Darstellung der Rangfolge der Nennung je Oberkategorie (Abb. 3.6).

Grenzen in der Interpretierbarkeit dieser Häufigkeiten liegen nicht nur in der unterschiedlichen Bedeutsamkeit der Nennungen und der nicht berücksichtigten Gewichtung, sondern auch in der Generalisierbarkeit der Verteilung der Nennungen. Da sich die Häufigkeiten auf die Supervisionen¹⁵ einer Supervisorin beziehen, kann ein persongebundener Effekt der Supervisorin nicht kontrolliert und nicht ausgeschlossen werden. Die Auszählung gibt als Tendenz Auskunft über die Verteilung und kann Ausgangspunkt für weitere Überprüfungen darstellen.

3.3.1 Ebene der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben)

3.3.1.1 Anzahl der Nennungen insgesamt

In Abb. 3.2 werden die Anteile der Gesamtmenge der zur Bearbeitung genannten Anforderungen je Entwicklungsaufgabe dargestellt.

¹⁵ 40 Fälle gingen in die Inhaltsanalyse ein.

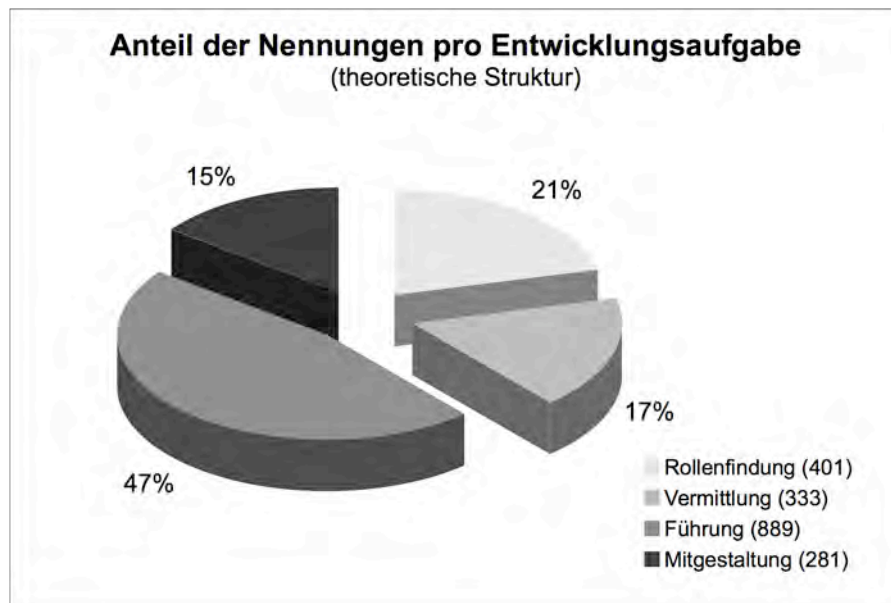


Abb. 3.2 Anteil der Nennungen aus der Inhaltsanalyse pro Entwicklungsaufgabe

Folgende Ergebnisse der Gesamtverteilung zeigen sich:

- *Führungsbezogene Anforderungen* stellen im Berufseinstieg die häufigsten Herausforderungen dar.
- *Anforderungen zur Rollenfindung* folgen mit deutlichem Abstand an zweiter Stelle. *Vermittlungsbezogene* und *Mitgestaltungsanforderungen* nehmen die letzten Rangplätze ein.

Führungsbezogene Anforderungen müssen bewältigt werden, um den Schulalltags zu meistern. Weniger dringliche Anforderungen können eher zurückgestellt werden. Dieser Befund trägt dazu bei, die in *Hypothese 4* formulierte Annahme zu bestätigen. Direkt im Schulalltag wirksame Anforderungen werden als vordergründig zu bearbeiten beurteilt, als veränderbar eingeschätzt und in die Supervision eingebracht. Sie werden als veränderbare Herausforderungen wahrgenommen. Das eigene Können in Handlung umzusetzen und sich dabei nach der jeweiligen Situation zu richten, benötigt ein rasches Adaptieren des regelgeleiteten und des bisherigen Erfahrungswissens. In den führungsbezogenen Anforderungen bleibt oft wenig Zeit zum Überlegen; die Situation erfordert direktes Handeln. Da Berufseinsteigende erstmals gefordert sind eine Klasse zu führen, können sie auf wenig Routine zurückgreifen (Neuweg 2003, Dick 1994). Kenntnisse und erste Teilerfahrungen zur Klassenführung sind vorhanden; die Ausrichtung auf einen grösseren Zeithorizont und auf die sich laufend verändernde Situationen sind neu. Teilerfahrungen und Teilkenntnisse müssen in ein umfassendes Verständnis integriert werden. Aus der grossen Anzahl der Nennungen kann abgeleitet werden, dass die Lehrpersonen im Berufseinstieg mit ihren auf den Moment bezogenen Lösungen noch nicht zufrieden sind und dass ihnen Optimierung ein Anliegen ist. Die Adaption des mit subjektiven Überzeugungen und Werthaltungen gekoppelten Ausbildungswissens in eine sich laufend und dynamisch verändernde Schulwirklichkeit, die Führung und die indirekte Lenkung stellt eine grosse Herausforderung im Berufseinstieg dar. Die Interaktion in der komplementären Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers zu gestalten und zu bestimmen, und damit Führungsverantwortung wahrzunehmen, wirft viele Fragen auf. Das Geschehen zu reflektieren und Veränderungen im eigenen Handeln anzugehen ist Berufseinsteigenden wichtig.

Sich als Lehrperson in der Führungsaufgabe zu behaupten, die eigene Schulwirklichkeit aktiv zu gestalten und eine Lernkultur aufzubauen, die den eigenen Vorstellungen entspricht, wirkt sich unmittelbar auf den Schulalltag aus und wird dadurch in der Supervision oft thematisiert. Die Bewältigung der Anforderungen zur Rollenfindung, Vermittlung und Mitgestaltung wirken sich weniger direkt aus und werden von den Berufseinsteigenden als weniger dringlich wahrgenommen.

3.3.1.2 Verlauf während der ersten zwei Berufsjahre:

Werden die in Abb. 3.3 gezeigten Häufigkeiten in die Zeitachse der vier Semester der ersten zwei Berufsjahre (Phase der Berufseinführung im Kanton Zürich) gelegt, so zeigt sich die in Abbildung 3.3 dargestellte Verteilung.

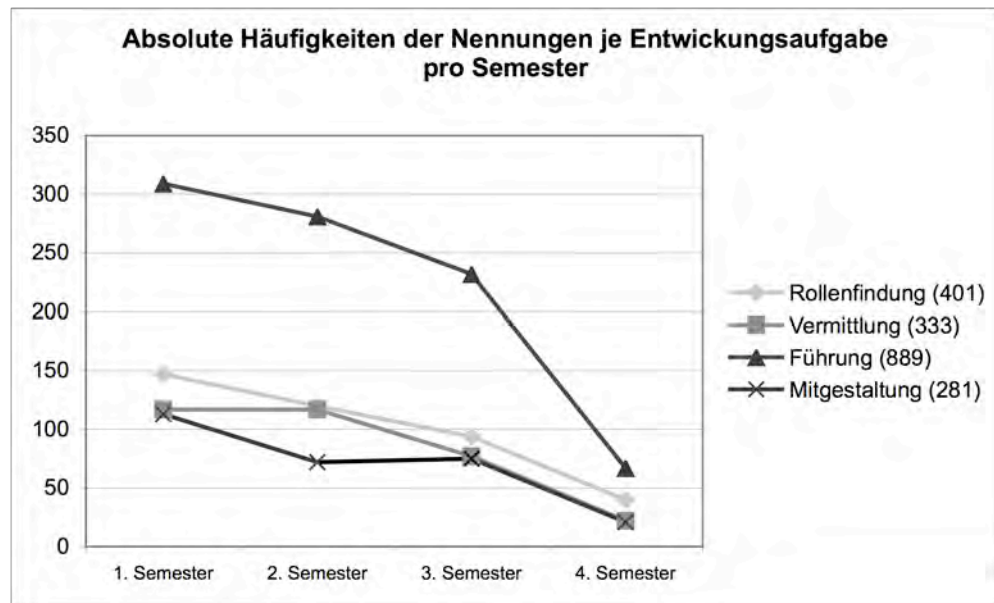


Abb. 3.3 Absolute Häufigkeiten der Nennungen nach Entwicklungsaufgabe, gemäss der theoretischen Struktur, pro Semester

Im Verlaufe der vier Semesters zeigen sich folgende Veränderungen:

- In allen Anforderungsbereichen nimmt die Anzahl der Anliegen deutlich ab. Ein Einfinden in die Berufsaufgabe als Ganzes kann daraus abgeleitet werden. Ob der Bedarf an Supervision abnimmt, bleibt aber offen.
- Die Abnahme der Anzahl Nennungen zu *führungsbezogener Anforderungen* ist in den ersten drei Semestern stetig, im vierten Semester sprunghaft. Ob die Lehrperson nach einer Anfangsphase¹⁶ von drei Semestern erste Sicherheiten in der Klassenführung entwickelt oder ob sich die Gruppe auf die Lehrperson ausgerichtet hat¹⁷, bleibt dabei offen.
- Die Anzahl Nennungen von *Anforderungen zur Rollenfindung* sinkt kontinuierlich. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Lehrperson im Berufseinstieg sich zunehmend in die Berufsrolle einfindet und mit Ansprüchen und Ressourcen rollenbewusst umgehen kann.
- Die Anzahl Nennungen zu *vermittlungsbegogene Anforderungen* bleibt im ersten Berufsjahr konstant und nimmt im zweiten Berufsjahr ab. Das durch die Berufsaufnahme sprunghaft erweiterte Feld von Anforderungen kann zunehmend eingenommen und überblickt werden.
- Die Anzahl Anliegen zu *Mitgestaltungsanforderungen* reduzieren sich nach dem ersten Semester, bleiben anschliessend konstant und nimmt im vierten Semester erneut ab. Anforderungen zur Positionierung im Team, in der Schule und im Berufsstand lösen am Anfang mehr Fragen aus. Die

¹⁶ Gemäss div. Studien zu Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg (vgl. Kap. 1.1.3.2), in welchen die Klassenführung häufig eine oft genannte Schwierigkeit darstellt.

¹⁷ Gemäss der Theorie der Entwicklung von Gruppen, z.B. in Stanford, 1980 oder Klippert, 1996, stellt sich nach einer Phase des Kennens und einer Phase des allenfalls konfliktreichen Gruppenbildungsprozesses eine Konstanz ein, die Kontinuität in der Zusammenarbeit ermöglicht.

Stagnation anfangs zweitem Berufsjahr kann durch verschiedene Veränderungen zustande kommen: Die Lehrperson muss im zweiten Berufsjahr, nach einem ersten Jahr der Schonung, oft neue Aufgaben in der Schuleinheit übernehmen. Ebenso führt ein Stellenwechsel nach dem ersten Berufsjahr erneut zu einer Auseinandersetzung mit den Strukturen der neuen Schule. Ein dritter Faktor stellt einerseits der Schuljahresrhythmus und die damit verbundenen Arbeiten auf der Ebene der Schuleinheit dar, andererseits erfordert eine allfällige Neukonstellation im Team und/oder mit der Schulpflege neue Auseinandersetzungen und damit verbunden weitere Anliegen.

- Die klare Abnahme im vierten Semester kann Hinweis darauf geben, dass der Einfindungsprozess in die neue Berufsaufgabe mit etwa zwei Jahren abgeschlossen ist und dass in der Regel die Einstiegssupervision¹⁸, in welcher Teilfragen bearbeitet werden, nach zwei Jahren abgeschlossen werden kann¹⁹.

Der prozentuale Anteil der Anliegen je Entwicklungsaufgabe soll ebenfalls nach Semester getrennt betrachtet werden (vgl. Abb. 3.4).

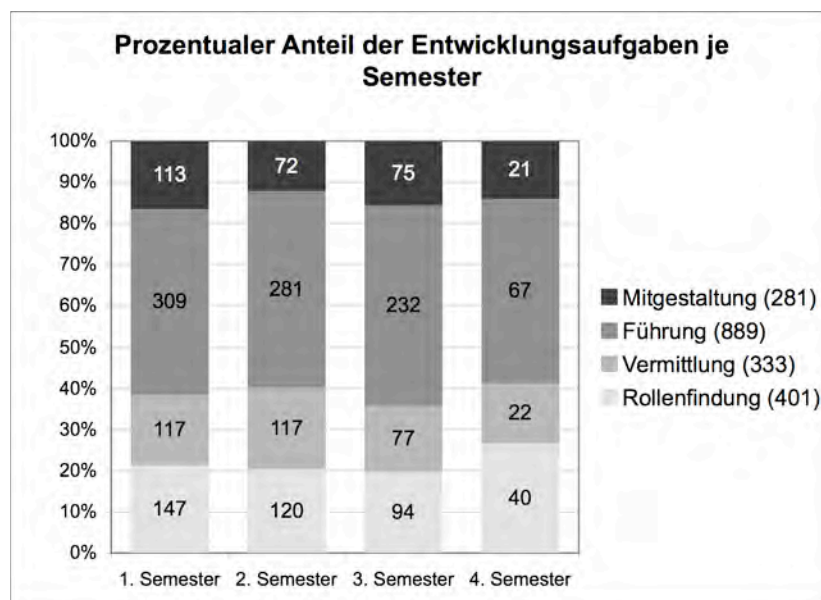


Abb. 3.4 Anteile der genannten Anliegen nach Entwicklungsaufgabe pro Semester

Folgende Ergebnisse zeigen sich:

- Der prozentuale Anteil der einzelnen Bereiche bleibt im Vergleich zwischen den Semestern in etwa gleich.
- Anliegen zur Rollenfindung nehmen im vierten Semester den grössten Anteil ein. Ob dabei der Umgang mit den Ressourcen, der allenfalls nach der beanspruchenden Anfangszeit neu überdenkt werden muss, oder ob eher Fragen der Berufszufriedenheit im Vordergrund stehen, bleibt dabei offen.
- Vermittlungsbezogene Anliegen nehmen im zweiten Semester tendenziell den grössten Anteil ein.
- Führungsbezogenen Anliegen nehmen während den zwei untersuchten Jahren einen konstanten Anteil ein.

¹⁸ Nicht aber Supervision allgemein

¹⁹ In einigen Kantonen der Schweiz dauert die Berufseinführung nur ein Jahr. Diese Zahlen können Hinweis darauf geben, dass nach einem Jahr noch keine genügende Stabilisierung erfolgen, die Berufseingangsphase etwa zwei Jahre dauert und dass somit eine Berufseinführung von einem Jahr zu kurz ist.

- Mitgestaltungsbezogene Anliegen zeigen jeweils im ersten Semester des Schuljahrs grössere Häufigkeiten, als im zweiten Semester.

Die anteilmässige Verteilung der Anliegen ist in den ersten zwei Jahren relativ konstant und entspricht in etwa der Verteilung insgesamt (vgl. Abb. 3.2).

3.3.2 Anzahl Nennungen innerhalb der Oberkategorien pro Entwicklungsaufgabe

Werden die Anliegen nach Oberkategorien gezählt, so zeigen sich folgende Häufigkeiten (Abb. 3.5).

- Innerhalb der Entwicklungsaufgaben zeigen sich Unterschiede in den Häufigkeiten der einzelnen Teilanforderungen. Drei der vier führungsbezogenen Anforderungen werden von keiner der weiteren Teilanforderungen übertroffen.
- Die Anliegen zur Förderung einzelner Schüler/-innen weisen die grösste Häufigkeit auf. Berufseinstiegende beurteilen diese Anforderungen als wichtig und veränderbar, so dass sie in der Supervision daran arbeiten wollen. Herausforderungen durch Elternkontakte wie auch durch das Einnehmen der aktiven Führungsausübung folgen nach.
- In den vermittlungsbezogenen Anforderungen zeigen die Anliegen zur Unterrichtsdurchführung die höchste Anzahl Nennungen.
- In den Anforderungen zur Rollenfindung werden die Anliegen zu Schutz und Abgrenzung am häufigsten genannt.
- Anliegen zur Kooperation in der Schuleinheit werden innerhalb der Mitgestaltungsanforderungen am häufigsten genannt.

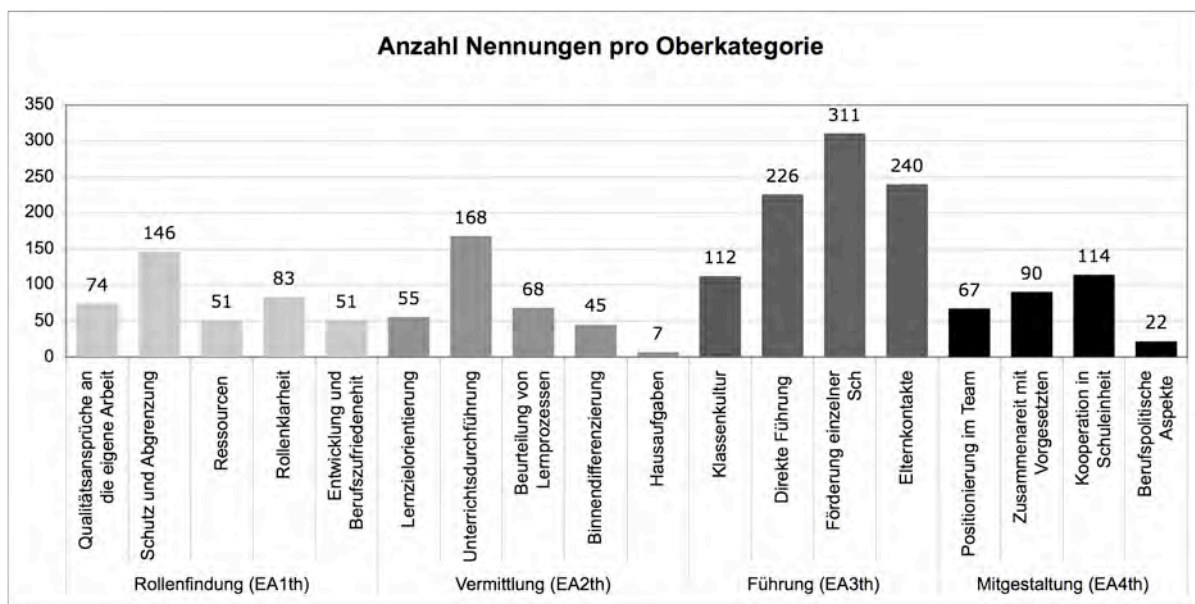


Abb. 3.5 Anzahl der Nennungen pro Oberkategorie in den ersten zwei Berufsjahren

Werden die Häufigkeiten der genannten Teilanforderungen in eine *Rangreihe* gestellt, so zeigt sich die in Tabelle 3.2 dargestellte Abfolge. Die ersten fünf Rangplätze heben sich von den anderen ab, doch ist die Abnahme eher nicht linear.

Tab. 3.2 Rangfolge der Häufigkeiten der Nennungen je Oberkategorie.

Rang	Oberkategorie	Anzahl	Hauptkategorie
1	Förderung einzelner Schüler/-innen	311	Führung
2	Elternkontakte	240	Führung
3	Direkte Führung	226	Führung
4	Unterrichtsdurchführung	168	Vermittlung
5	Schutz und Abgrenzung	146	Rollenfindung
6	Kooperation in der Schuleinheit	114	Mitgestaltung
7	Klassenkultur und Dynamik	112	Führung
8	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	90	Mitgestaltung
9	Rollenklarheit	83	Rollenfindung
10	Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit	74	Rollenfindung
11	Beurteilung der Lernprozesse	68	Vermittlung
12	Positionierung im Team	67	Mitgestaltung
13	Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung	55	Vermittlung
14	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	51	Rollenfindung
15	Professionalitätsentwicklung und Berufszufriedenheit	51	Rollenfindung
16	Binnendifferenzierung des Unterrichts	45	Vermittlung
17	Berufspolitische Aspekte	22	Mitgestaltung
18	Hausaufgaben erteilen und kontrollieren	7	Vermittlung

Die obersten Rangplätze werden von Anforderungen belegt, die im Berufsalltag zwingend bewältigt werden müssen, da sich die Folgen unmittelbar in der Situation auswirken. Diese Dringlichkeit ist allen meist genannten Teilanforderung gemeinsam. Die Anforderungen werden auch als veränderbar wahrgenommen und werden somit in der Supervision thematisiert. Diese umfassen Anliegen zur Förderung der Schüler/-innen, zur direkten Führung und zu Elternkontakten. Schutz und Abgrenzung, wie auch die Steuerung der Unterrichtsprozesse folgen nach. Diese Anforderungen müssen bewältigt werden, um den Schulalltag zu sichern. Misserfolge in den anderen Teilanforderungen wirken sich weniger direkt auf den Berufsalltag aus und werden weniger oft genannt. Bereits 1975 hatten Fuller & Brown (1975) vom Berufseinstieg als «Phase des Überlebens und Entdeckens» gesprochen – ihr Befund kann auf dieses Ergebnis übertragen werden.

Aus der Nennung von *mittelfristig zu bewältigenden Anforderungen* lässt sich ableiten, dass es den Berufseinsteigern ein Anliegen ist, nicht nur den unmittelbaren Alltag zu bewältigen, sondern auch mittelfristig wirksame Anforderungen anzugehen und Lösungen zu finden. Die Aufstellung zeigt, dass nicht nur Schwierigkeiten behoben und Alltagssituationen gemeistert werden wollen, sondern dass im Berufseinstieg auch weiterführende Fragen von Bedeutung sind.

Individuelle Unterschiede zeigen sich, wenn die Fallgeschichten einzeln ausgewertet und nach Schwerpunkten je Entwicklungsaufgabe analysiert werden. Dazu wird in dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen.

3.4 Zusammenfassung

Die inhaltsanalytische Auswertung der Stichwortprotokollen von Anliegen, an welchen in der Supervision gearbeitet wurde, zeigt Facetten berufseinstiegsbezogener Anforderungen. Diese stellen Teilaspekte der nach Hericks (2006) aufgestellten Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs von Lehrpersonen dar. Anforderungen der Rollenfindung, der Vermittlung und Führung, wie auch Mitgestaltung müssen bewältigt werden. Die Struktur lässt sich replizieren und mit Ober- und Unterkategorien ausdifferenzieren (vgl. Kap. 3.2 und Anhang A). Da nur die Aussagen in die Auswertung gelangt sind, die als Herausforderung wahrgenommen wurden, lassen sich alle Textstellen ins Konzept der Entwicklungsaufgaben einordnen (Hypothese 1 bestätigt). Das Feld der als bedeutsam und bewältigbar wahrgenommenen Anforderungen im Berufseinstieg wird damit abgesteckt; die Zielsetzung der Vorstudie, einen Anforderungskatalog berufeinstiegspezifischer Anforderungen zu erhalten, ist damit erreicht.

Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, werden auf der Basis der hermeneutisch-inhaltsanalytisch gesuchten Unterkategorien Items formuliert, die zu bewältigende Anforderungen darstellen. Mit Skalen zu Persönlichkeitsmerkmalen ergänzt wird der zusammengestellte Fragebogen einer Gruppe von Berufseinstiegenden und zum Vergleich der Einschätzungen einer Gruppe erfahrener Lehrpersonen zugestellt. Die Hauptzielsetzung wurde mit der Inhaltsanalyse erreicht.

Die Auszählung der Anzahl Nennungen (Kap. 3.3) dient lediglich einer Veranschaulichung der thematischen Schwerpunkte der Supervision. Individuelle Unterschiede werden in dieser Auszählung nicht berücksichtigt.

Direkt die Alltagssituation betreffende Herausforderungen werden häufiger genannt, als Anforderungen, deren Lösung sich mittelfristig auswirken. Dies zeigt sich auf der Ebene der Oberkategorien (führungsbezogene Anforderungen weisen die höchste Häufigkeit auf), wie auch innerhalb der Oberkategorien (vgl. Tab. 3.2).

Lehrpersonen im Berufseinstieg bearbeiten in der Supervision²⁰ nicht nur unmittelbar dringliche Anforderungen, sondern auch mittelfristig bedeutsame. Daraus lässt sich ableiten, dass ihnen die Kompetenz- und Professionalitätsentwicklung ein Anliegen ist (vgl. Kap. 1.2). Das Konzept des Berufseinstiegs als Phase der Anfangsschwierigkeiten²¹ greift zu kurz.

Die Berufseinstiegsphase stellt vielfältige Anforderungen an die Lehrperson. Wie und ob sich erfahren und berufseinstiegende Lehrpersonen unterscheiden zeigen die Ergebnisse der empirischen Überprüfung im folgenden Kapitel.

Umgang als Belastungsreaktion und damit zusammenhängende Beanspruchungen bleiben offen. Nicht beachtet ist die Frage, ob die genannten Problemfelder von der Berufsphase oder von der Person und ihren Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, und ob diese Schwierigkeiten berufs- oder berufseinstiegspezifisch sind. Diesen Fragen wird im Kapitel 4 (Vergleich zwischen berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen) und im Kapitel 6 (Effekte der Persönlichkeitsmerkmale) nachgegangen.

²⁰ Ein fakultative Angebot der Berufseinführung der PHZH; findet in der ‚Freizeit‘ oder der ‚unterrichtsfreien‘ bzw. ‚veranstaltungsfreien Arbeitszeit‘ statt.

²¹ Hirsch; 1990, Huberman; 1991; Terhart et al., 1994; Zingg & Grob, 2002; Martinuzzi, 2007.

4. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich (Hauptstudie)

In der nun vorgestellten Hauptstudie wurde zur empirischen Erfassung der Anforderungswahrnehmung im Berufseinstieg ein Fragebogen konstruiert (siehe Kap. 2.3), der einer Gruppe von Lehrpersonen im Berufseinstieg¹, sowie einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen zur Einschätzung vorgelegt wurde. Der Fragebogen umfasst im ersten Teil die inhaltsanalytisch erarbeiteten berufsspezifischen Anforderungen (vgl. Kap.3), die nach den vier verschiedenen Kompetenzfacetten² der motivationalen Orientierung («ist mir wichtig»), der Kompetenzüberzeugung («gelingt mir»), und zwei Indikatoren selbstregulativer Fähigkeitsattributionen («beansprucht mich» und «freut mich, was gelingt») erfasst werden. Im zweiten Teil werden Persönlichkeitsmerkmale und im dritten Teil Bedingungsaspekte erfragt. Nach postalischem Versand und erfolgtem Rücklauf wurden die Stichproben bereinigt (vgl. Kap. 2.4) und erste Auswertungen getätigt.

Im folgenden Kapitel wird zuerst die Stichprobe bezüglich der Bedingungsaspekte (4.1) und der Persönlichkeitsmerkmale (4.2) dargestellt. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen werden dabei einander gegenüber gestellt. Anschliessend werden die deskriptiven Auswertungen der berufsbezogenen Anforderungen (4.3) je Teilstichprobe (berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen) auf der Ebene der Einzelitems wie auch auf der Ebene der theoretischen Skalen innerhalb der vier Entwicklungsaufgaben dargestellt. Rangfolgen, Mittelwerte und Reliabilitäten werden geprüft und interpretiert. Im Kapitel 4.4 werden die Profile der wahrgenommenen Beanspruchung insgesamt der beiden Erfahrungsgruppen auf der Ebene der Teilanforderungen miteinander verglichen (4.4) und Schlussfolgerungen daraus abgeleitet (4.5).

4.1 Bedingungsmerkmale der Stichproben

Die Stichprobe besteht aus 155 Lehrpersonen in der *Berufseingangsphase* (Rücklauf der Gesamterhebung der Berufseinsteigenden im Kanton Zürich Ende Schuljahr 2005/06) und aus 136 *erfahrenen Lehrpersonen*. Die Grösse der beiden Stichproben ist in etwa ausgeglichen. (Insgesamt 53,3 % Berufseinsteigende und 46,7% erfahrene Lehrpersonen.)

Als Bedingungsmerkmale werden Angaben zur Person (Stufe der Lehrtätigkeit, Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Wohnsituation) und zur Arbeitssituation (Funktion, Beschäftigungsgrad, Klassengrösse, Schulgrösse, Vorhandensein einer Parallelklasse in der Schuleinheit, Leitungsstruktur der Schule), wie auch die Einschätzung der sozialen Ressourcen erfasst. Die Verteilungen der Bedingungsvariablen werden nach Abweichungen ihrer proportionalen Verteilung zwischen den Stichproben mittels Chi²-Tests (siehe Anhang B) geprüft. Zusätzlich werden Abweichungen der erwarteten Häufigkeit nach Stichprobe und Stufen gliedert untersucht. Die Stichproben und ihre Aussagekraft wurden im Kapitel 2.4 charakterisiert.

4.1.1 Angaben zur Person

Stufe der Lehrtätigkeit

Abbildung 4.1 stellt die Verteilung der Stufen je Stichprobe grafisch dar. Die Stichprobe der *Lehrpersonen im Berufseinstieg* (n=155) verteilen sich auf 26 Kindergärtnerinnen, 90 Lehrpersonen der Pri-

¹ Vollerhebung der Lehrpersonen der Vor-, Primar- und Sekundarschule, die im Sommer 2006 im Kanton Zürich berufstätig sind und als Berufseinsteigende der Berufseinführung PHZH gemeldet waren.

² Gemäss des Modells der Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006), wonach Handlungskompetenz im Zusammenwirken von Professionswissen (nach Shulman, 1986), Überzeugungen, motivationalen Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten resultiert.

marstufe³ und 39 Sekundarlehrpersonen. Die Stichprobe der *erfahrenen Lehrpersonen* (n=136) umfasst 9 Kindergärtnerinnen, 79 Primarlehrpersonen und 48 Sekundarlehrpersonen (vgl. Abb. 4.1).

Ein Vergleich der Verteilung der *Stufen* zwischen den erfahrenen und den berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigt, dass sich die Stichproben in der Verteilung auf die Stufen unterscheiden. Die Anzahl der Kindergärtnerinnen bei den Berufseinsteigenden ist tiefer als bei den erfahrenen Lehrpersonen⁴ (vgl. Anhang B1). Einzelne Kindergärtnerinnen ergänzen mit Bemerkungen, dass der Fragebogen auf die Schule ausgerichtet sei. Im Kindergarten werde nicht lernzielorientiert unterrichtet und nicht beurteilt – ob dieses Verständnis des Berufsauftrags zum geringen Rücklauf der Fragebogen von erfahrenen Kindergärtnerinnen beigetragen hat, könnte ein möglicher Grund sein, kann aber nicht geprüft werden. Weitere Angaben zur Zusammensetzung der Stichproben siehe Kap. 2.4.

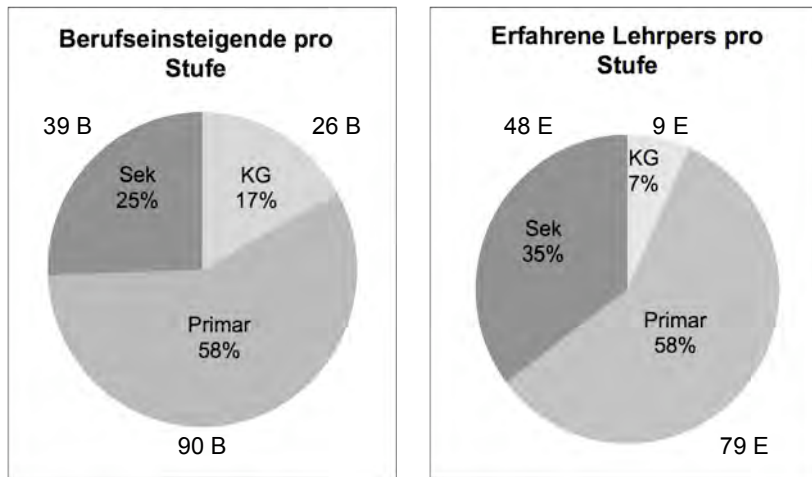


Abb. 4.1 Zusammensetzung der Stichproben nach den Stufen der Volksschule

Alter

Abbildung 4.2 zeigt die Altersverteilung der beiden Stichproben. Lehrpersonen im Berufseinstieg sind durchschnittlich 27 Jahre alt (von 23 bis 52 Jahren mit einer Streuung von 5,0 Jahren), erfahrene Lehrpersonen sind durchschnittlich 47,6 Jahre (von 28 bis 57 Jahre, mit einer Streuung von 7,6 Jahren). Erwartungsgemäss unterscheiden sich die Stichproben im Alter. Die Lehrpersonen stehen nicht nur in unterschiedlichen Berufsphasen, sondern unterscheiden sich gesamthaft auch in der Lebensphase, dadurch auch in lebensphasenspezifischen Anforderungen.

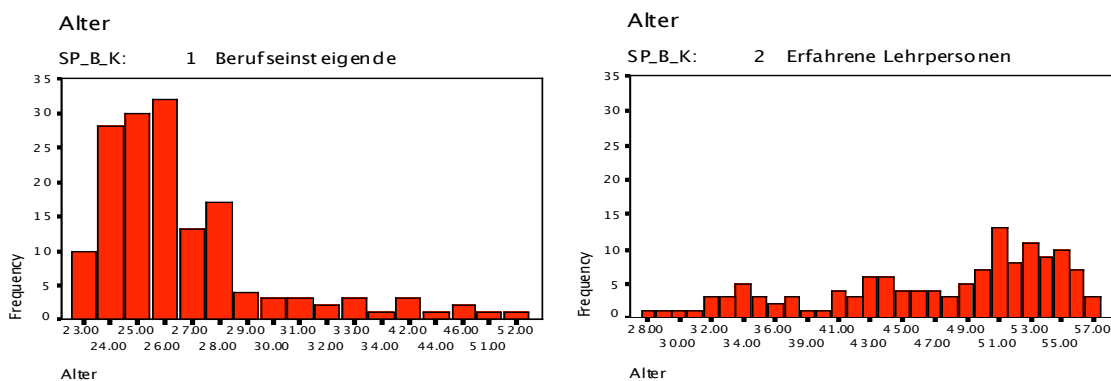


Abb. 4.2 Altersverteilung der Stichproben der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen.

³ Die Berufseinsteiger/-innen der Primarstufe teilen sich auf in 30 Unterstufe, 44 Mittelstufe, 14 beide Stufen, diejenige der erfahrenen in 36 Unterstufe, 40 Mittelstufe, 3 beide Stufen.

⁴ χ^2 nach Pearson (2, 291)=8.703; $p = .013$. Die Anzahl Kindergärtnerinnen der Vergleichsgruppe ist signifikant tiefer als diejenige der Experimentalgruppe.

Die Verteilung nach Geschlecht, Teilstichproben und Wohnsituation wird in Tabelle 4.1 in Zahlen zusammengefasst und im Text kommentiert.

Tab. 4.1 Angaben zur Person: Geschlecht, Berufserfahrung und Wohnsituation

Stufe	Best ⁵ Erf ⁶	Geschl		Teilstichprobe ⁷				Wohnsituation ⁸				
		w	m	B1	B2	E1	E2	allein	Herk	Partn	and	m Ki
KG	B 26	26	0	3	23			9	4	8	5	0
	E 9	9	0			4	4	1	1	2	1	3
Primar	B 90	82	8	50	40			19	21	29	14	7
	E 79	59	20			17	57	12	0	28	1	38
Sek	B 39	30	9	16	23			4	3	21	8	3
	E 48	13	35			16	32	1	0	9	1	37
Total	B 155	138	17	69	86			32	28	58	27	10
	E 136	81	55			37	93	14	1	39	3	78

Differenzen entstehen durch fehlende Angaben. Ausführungen folgen im Text.

Geschlecht

Die Stichproben sind bezüglich des Geschlechts unterschiedlich zusammengesetzt (vgl. Tab. 4.1). Die Männer sind in der Gruppe der Berufseinsteigenden deutlich unter-, die Frauen leicht übervertreten (vgl. Anhang B2)⁹

Die Geschlechtsverteilung der Stichproben innerhalb der Stufen ist erwartungsgemäss unausgeglichen, der Frauenanteil überwiegt (vgl. Tab. 4.1). Die Stichprobe der *Berufseinsteigenden* besteht im Kindergarten zu 100% Frauen, auf der Primarstufe zu 91% Frauen und auf der Sekundarstufe zu 77% Frauen. Dem stehen in der Stichprobe der *erfahrenen Lehrpersonen* ebenfalls 100% Frauen der Kindergartenstufe gegenüber, 75% auf der Primarstufe, jedoch nur 27% Frauen auf der Sekundarstufe.

In der Stichprobe der *Berufseinsteigenden* sind auf der Sekundarstufe die Männer übervertreten, bei den *erfahrenen Lehrpersonen* sind sie auf der Primar- und der Sekundarstufe übervertreten; auf der Sekundarstufe sind die Frauen untervertreten¹⁰ (vgl. Anhang B2). Der höhere Anteil der Frauen im Berufseinstieg entspricht der Erwartung, die Übervertretung der berufserfahrenen Männer ist im Vergleich zum Berufsstand allgemein eher erwartungswidrig. Die Differenz könnte darauf zurückgeführt werden, dass als Vergleichsgruppe Praxislehrpersonen beigezogen wurden, die eine nicht repräsentative Auswahl der Volksschullehrpersonen darstellt. Diese Lehrpersonen haben sich mit der Funktion als Praxislehrperson eine zusätzliche berufliche Perspektive aufgebaut. Dies entspricht wahrscheinlich überproportional einer Berufsbiografie der männlichen Lehrpersonen. Da die Vergleichsstichprobe aus dieser Spezialgruppe gezogen wurde, wird ein grösserer Männeranteil erwartet. Zusätzlich hat sich gezeigt, dass bei den erfahrenen Lehrpersonen der Rücklauf der Männer höher ist als derjenige der Frauen.

Teilstichproben

Um feinere Abstufungen in berufsphasenspezifischen Auswertungen vornehmen zu können, werden die beiden Stichproben je unterteilt (vgl. Tab. 4.1 und Anhang B3).

⁵ Best= Berufseinsteigende, Lehrpersonen in der Berufseingangsphase, welche die ersten zwei bis drei Berufsjahre umfasst.

⁶ Erf= erfahrene Lehrpersonen mit fünf bis dreissig Jahren Berufserfahrung.

⁷ B1= Lehrpersonen in der Berufseinführung im ersten Berufsjahr, B2= Lehrpersonen in der Berufseinführung im zweiten bzw. dritten Berufsjahr; E1= Lehrpersonen mit 5-15 Berufsjahren und E2= Lehrpersonen mit 16-30 Berufsjahren.

⁸ Wohnsituation: allein= allein lebend, Herk= in der Herkunftsfamilie, Partn= mit Partner/-in, and= gemeinsam mit anderen Personen, m Ki= in einer Familienform mit Kindern.

⁹ Chi² nach Pearson (1,290)= 34.27; p≤ .000

¹⁰ Chi² wird nicht interpretiert, da in 2 Zellen eine Besetzung von weniger als 5 erwartet wird.

In der *Stichprobe der Berufseinsteigenden* wird zwischen den Lehrpersonen im ersten und denjenigen im zweiten bzw. im dritten Berufsjahr unterschieden¹¹. Die Teilstichproben der Berufseinsteigenden sind in der Anzahl vergleichbar. Im ersten Berufsjahr (B1) umfasst 4,5% Kindergärtnerinnen, 72% Lehrpersonen der Primar- und 23,5% der Sekundarstufe. Im zweiten Jahr (B2) stehen 26,7% Kindergärtnerinnen, 46,5% Primarlehrpersonen und 26,7% Sekundarlehrkräfte. Die Gruppe der Kindergärtnerinnen ist im zweiten Berufsjahr¹² anteilmässig deutlich stärker vertreten. (vgl. Tab. 4.1).

Die Gruppe der *berufserfahrenen Lehrpersonen* wird in Anlehnung an das Modell von Huberman (1991) in die Gruppe der frühen (5-15 Jahre) und der späteren Mittelphase (16-30 Jahre) unterteilt. Die Teilstichprobe der frühen Mittelphase (E1) ist deutlich kleiner und besteht aus 11% Kindergärtnerinnen, 46% Lehrpersonen der Primarstufe, 43% Sekundarlehrpersonen. Die Teilstichprobe der späten Mittelphase (E2) setzt sich aus 4% Kindergärtnerinnen, 57% Primarlehrpersonen, 31% Sekundarlehrkräfte zusammen. Die Anzahl der Kindergärtnerinnen ist in beiden Teilstichproben gleich hoch, ist prozentualer Anteil ist in der Gruppe der späten Mittelphase geringer. Die Primar- und der Sekundarlehrkräfte sind in der spätern Berufsphase stärker vertreten (vgl. Tab. 4.1). Die Verteilung der Kindergärtnerinnen weicht von den erwarteten Häufigkeiten ab (siehe Anhang B). Kindergärtnerinnen der späteren Berufseinstiegsphase sind deutlich übervertreten, diejenigen der späten Mittelphase untervertreten.

Lehrpersonen der späten Berufsphase (> 30 Berufsjahre) sind in der Stichprobe nicht enthalten. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese andere berufs- und lebensbezogene Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen (vgl. dazu Huberman, 1991; Albisser et al., 2006).

Wohn- und Lebenssituation

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich in der Wohnsituation (vgl. Tab. 4.1, Abb. 4.3 und Anhang B4)¹³. Berufseinsteigende wohnen überproportional häufiger bei der Herkunftsfamilie und mit anderen Personen zusammen; in der Wohnsituation einer Familie mit eigenen Kindern sind sie deutlich untervertreten. Bei den erfahrenen Lehrpersonen zeigen sich die Abweichungen in umgekehrter Art.

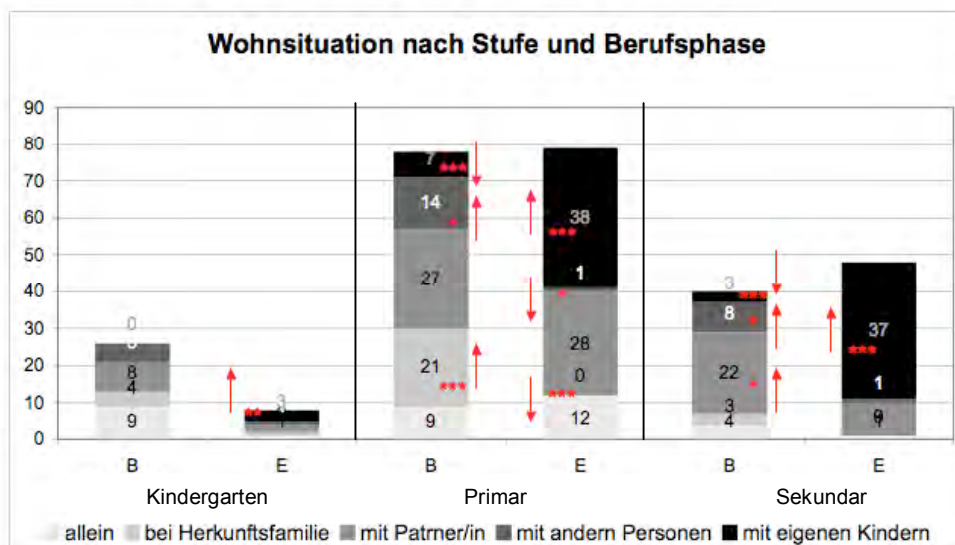


Abb. 4.3 Wohnsituation nach Stufen und Stichproben (absolute Werte)

¹¹ Ein Vergleich zwischen den Teilstichproben ermöglicht zu erkennen, ob einzelne Anforderungen besonders zu Beginn der Berufstätigkeit herausfordernd sind und ob sich querschnittlich betrachtet Veränderungen in den ersten Berufsjahren abzeichnen. Da in einigen Kantonen der Schweiz (z.B. St. Gallen, Thurgau, Luzern) die Berufseinführungsphase nur ein Jahr umfasst, in anderen zwei (z.B. Kanton Zürich), kann aus Vergleichen zwischen den Teilstichproben abgeleitet werden, ob die Dauer eines Jahres als Einstiegsphase angezeigt oder zu kurz ist.

¹² Teilstichproben der berufseinsteigenden Lehrpersonen: Chi2 Pearson (2, n=155)= 15.244; p= .000

¹³ Chi2 Pearson (4,290)= 106.8; p= .000, Abweichungen siehe Text und Anhang B4.

Während der Berufseingangsphase (Lehrberuf als Erstberuf) stehen Veränderungen im Privatleben an. In dieser Lebensphase lösen sich viele Berufseinsteigende von der Herkunftsfamilie und wählen neue Wohnformen. Die Bewältigung dieses Entwicklungsschrittes kann ebenfalls zur Beanspruchung beitragen und die Wahrnehmung der berufsbezogenen Herausforderungen mitbestimmen. Die meisten Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs haben die Herkunftsfamilie bereits verlassen. Ob dies vor Eintritt in die Berufstätigkeit (oder in die Berufstätigkeit als Lehrperson im Zweitberuf) erfolgt ist, lässt sich aus dieser Erhebung nicht ableiten, da der früheste Befragungszeitpunkt auf Ende des ersten Berufsjahres angesetzt ist. In der Teilstichprobe der Berufseinsteigenden wohnen anteilmässig weniger in der Herkunftsfamilie, als Lehrpersonen im zweiten Jahr der Berufseingangsphase. Die altersphasenspezifische Ablösung und Wechsel der Wohnsituation hält im zweiten Jahr an.

Abbildung 4.3 zeigt die Häufigkeiten der verschiedenen Wohnformen je Stichprobe, gegliedert nach Stufe. Bedeutsame Abweichungen von der Propositionalität (gemäss Mass der standardisierte Residuen) werden mit einem Pfeil markiert. Es lassen sich statistisch bedeutsame Abweichungen von der erwarteten Verteilung je Stufe zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen bezüglich der Wohnsituation identifizieren (Kreuztabellen siehe Anhang B4). In allen Stufen leben erfahrene Lehrpersonen signifikant häufiger als Berufsanfänger/-innen in Familien mit Kindern. Berufseinsteigende der Primar- und der Sekundarstufe leben bedeutsam häufiger als Erfahrene in der Herkunftsfamilie oder mit anderen Personen zusammen¹⁴ (Kreuztabellen vgl. Anhang B4).

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich in der Wohnsituation. Dieser Unterschied kann als Spiegel der Lebensphase gedeutet werden. Der Vergleich zwischen den Erfahrungsgruppen zeigt, dass Berufseinsteigende nicht nur beruflich in einer Umbruchsituation stehen, sondern auch biografisch zentrale Entwicklungsschritte bewältigen. Die Ablösung von der Herkunftsfamilie und die Neuausrichtung auf andere Wohnformen und Lebenssituationen erfolgt vor Ende des ersten Berufsjahres und zeigt eine Fortsetzung im zweiten Berufsjahr. Beanspruchungen während der Berufseinstiegsphase dürften somit nicht nur berufsbedingt sein. Sie werden generell auch von der altersbezogenen Lebensphase mitbedingt.

4.1.2 Aspekte der Arbeitssituation und der Schule

4.1.2.1 Anstellungsbedingungen

In der folgenden Tabelle (Tab. 4.2) finden sich die Häufigkeitsverteilungen der Anstellungsbedingungen nach Stufe und Stichprobe.

Tab. 4.2 Anstellungsbedingungen der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen.

Stufe	Best Erf	Funktion ¹⁵				Anstellungs-Prozente					Anstellungsart ¹⁶		
		KL	KL/D	Entlas	FL	90-100%	75-89%	50-74%	25-50%	unreg	unbegr	befrist	Stellvertret
KG	B	20	5	1		17	6	3	0	0	23	2	1
	E	8	1			6	1	0	1	1	9	0	0
Primar	B	56	15	9	7	40	14	28	2	4	66	8	14
	E	54	20	0	5	47	14	10	6	2	78	0	1
Sek	B	29	3	0	7	21	7	7	1	3	33	3	3
	E	39	4	0	5	31	3	7	3	4	47	0	0
Total	B	106	24	9	13	78	27	38	3	7	122	13	18
	E	101	25	0	13	84	18	17	10	7	134	0	1

Differenzen entstehen durch fehlende Angaben. Erklärungen folgen in den nächsten Abschnitten.

¹⁴ Gemäss der standardisierten Residuen (>2) der Kreuztabellen.

¹⁵ KL= Klassenlehrer/-innenfunktion, KL/D Klassenlehrer/-innenfunktion in Doppelstelle, Entlas= Lehrperson für Entlassungsstunden, FL= Fachlehrer/-innenfunktion.

¹⁶ unbegr= unbefristete Anstellung, mit sechsmonatiger Kündigungsfrist per Ende Schuljahr kündbar (in den ersten Berufsjahren mit dreimonatiger Kündigungsfrist), befrist= befristeter Anstellungsvertrag, in der Regel ein Jahr, nicht kündbar; Stellvertret= auf Tage oder Wochen begrenzte und in Etappen vom Arbeitgeber verlängerbareres Anstellungsverhältnis.

Funktion

Erfahrene und berufseinstiegende Lehrpersonen unterscheiden sich geringfügig in ihrer Funktion in der Volksschule (siehe Tab. 4.2 und Anhang B5). Die Funktion als Entlastungslehrperson ist nur bei den Berufseinsteigenden vorhanden. Die erfahrenen Lehrpersonen der Stichprobe dieser Studie arbeiten als Praktikumslehrpersonen an der PHZH mit; als Entlastungslehrer/-innen können sie keine Ausbildungsfunktion übernehmen. Der Unterschied ist somit stichprobenbedingt.

Im *Berufseinstieg* übernehmen 69% der Lehrpersonen (Kindergarten 77%, Primar- 64% und Sekundarstufe 75%) Klassenlehrer/-innenfunktion in alleiniger Verantwortung, in Doppelstelle sind es 16% (Kindergarten 20%, Primar- 18%, Sekundarstufe 8%). Als Entlastungslehrpersonen arbeiten 6% (KG 4%, Primar 10%, Sek 0%) und als Fachlehrer/-in 9% (Kindergarten 0%, Primar- 8%, Sekundarstufe 20%).

Bei den *erfahrenen Lehrpersonen* nehmen 74% die Klassenlehrer/-innenfunktion ein (KG 89%, Primar 68%, Sek 81%), in Doppelstelle 18% (KG 11%, Primar 25%, Sek 8%), als Entlastungslehrpersonen 0% und als Fachlehrkraft 8% (KG 0%, Primar 6%, Sek 10%). Diese Verteilung zu Lasten der Fachlehr- und Entlastungslehrpersonen hängt mit der Auswahl der Stichprobe zusammen, die sich aus Praxislehrpersonen¹⁷ zusammensetzt.

Die absoluten Werte der Funktionen nach Stufen sind in Tab. 4.2 wiedergegeben, grafisch dargestellt werden diese in Abb. 4.4.

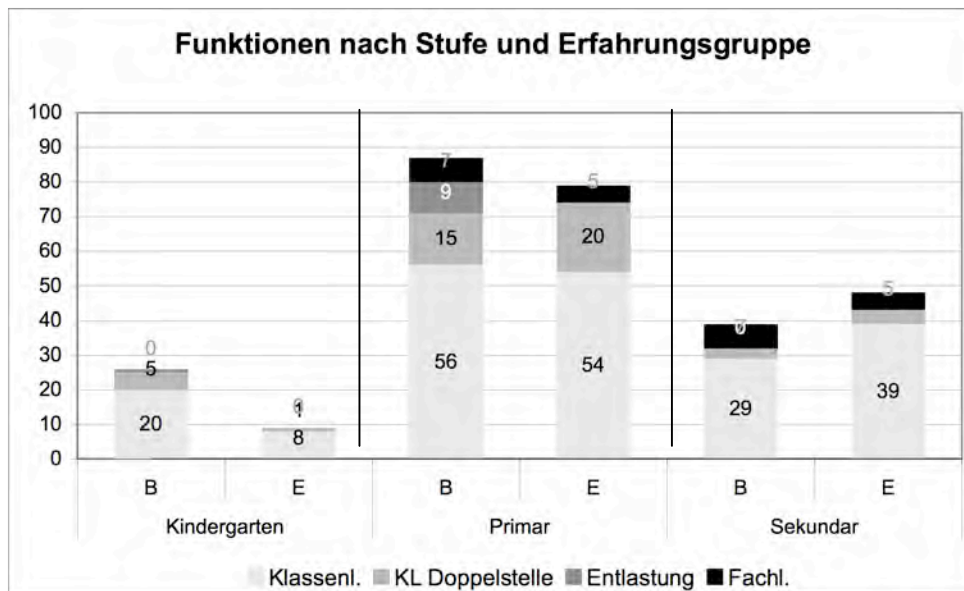


Abb. 4.4 Häufigkeiten der Funktionen nach Stufe je Stichprobe (absolute Werte)

In der Gruppe der Berufseinsteigenden ist die Anzahl der Entlastungslehrpersonen bedeutsam höher als in der Vergleichsgruppe (vgl. Anhang B5). In den anderen Funktionen unterscheiden sich die Stichproben nicht. Da Entlastungslehrpersonen keine Ausbildungsfunktion übernehmen können, ist der Unterschied zwischen den Stichproben durch die Auswahl der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen verursacht und darf nicht interpretiert werden. Daher wird der Unterschied in der Grafik nicht markiert.

Die Funktion der Entlastungslehrperson ist vorwiegend in der Gruppe der Berufseinsteigenden der Primarschule zu finden. Im Kindergarten steht eine Lehrperson in dieser Funktion, in der Sekundarstufe existiert die Funktion der Entlastungslehrperson nicht; Teilstellen werden mit Fachlehrkräften besetzt. In der Funktion als Entlastungslehrer/-in in den Beruf einzusteigen, ist eine für Primarlehrperso-

¹⁷ Da nach der Neukonzeption der Lehrerbildung (2002) keine Fachlehrpersonen mehr ausbildet und somit keine Praktikumslehrpersonen benötigt werden, ist diese Funktion in der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen nicht vertreten.

nen relativ häufige, von diesen aber nicht gesuchte Form des Berufseinstiegs. Gemäss Äusserungen von Lehrpersonen in der Tätigkeit als Entlastungslehrer/-in wünschen sich diese in der Regel eine Klassenlehrer/-innenfunktion, haben aber nur als Entlastungslehrperson eine Stelle gefunden. In der Regel wird ein Wechsel im zweiten Berufsjahr angestrebt.

Beschäftigungsgrad

Die Stichproben unterscheiden sich in der Verteilung nach dem Beschäftigungsgrad (siehe Anhang B6)¹⁸; der Unterschied zeigt sich im Gesamtmodell und lässt sich nicht an bestimmten Verteilungen ablesen. Berufseinsteigende sind tendenziell in der Gruppe der 50-75% angestellten übervertreten und in der Gruppe der 25-49% angestellten untervertreten. Wird nach Stufen differenziert, so werden die Abweichungen nicht deutlicher (siehe Anhang B6); sie können aber in der Primarstufe lokalisiert werden.

Abbildung 4.5 zeigt die Verteilung der Beschäftigungsgrade der Stufen je Stichprobe (vgl. Tab. 4.2).

In Prozentanteilen ausgedrückt zeigen sich die Beschäftigungsgrade ohne Stufendifferenzierung wie folgt: *Berufseinsteigenden* sind zu 51% in einer Beschäftigung von 90-100%, bei 17% beträgt dieser 50-75%, bei 2% 25-49% und bei 4,5% ist die Beschäftigung unregelmässig. 62% der *Erfahrenen* ist zu 90-100% angestellt, 13% zu 75-90%, 12% 50-74%, 7% zu 25-49% und 5% unregelmässig.

Wird nach Stufen unterteilt, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 4.5 und Anhang B6). Berufseinsteigende der Primarstufe übernehmen tendenziell (n.s.) überproportional weniger eine volle Stelle als erfahrene Lehrpersonen (vgl. Anhang B6) und sind in der Gruppe der 50-74% Berufstätigen tendenziell übervertreten. Ob dies als Zeichen des Umgangs mit der subjektiven Beanspruchungswahrnehmung zu deuten ist oder ob dieser Anteil durch die Stellensituation bedingt wird, bleibt dabei offen.

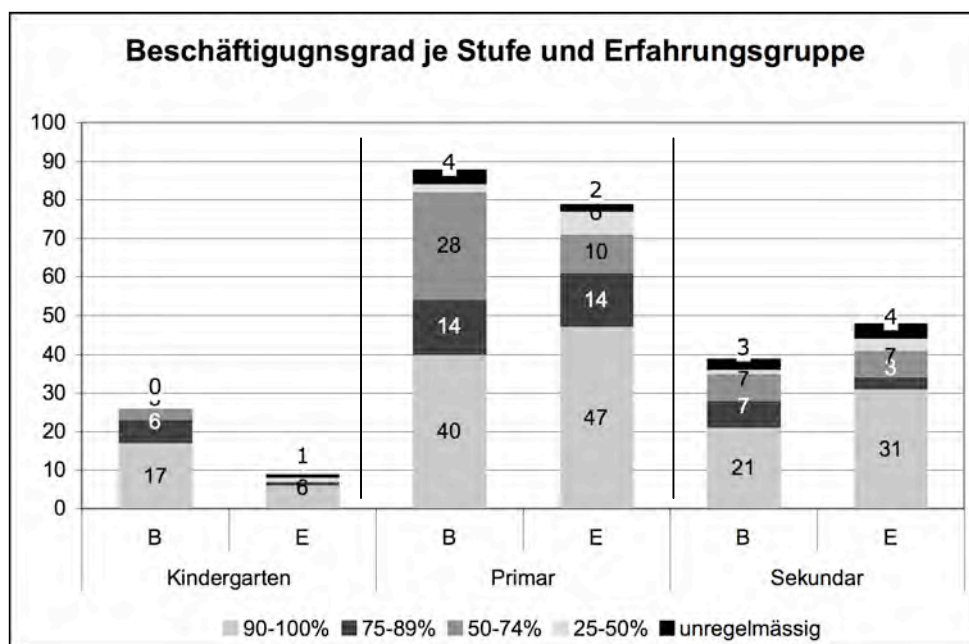


Abb. 4.5 Beschäftigungsgrad je Stufe und Stichprobe (absolute Werte)

4.1.2.2 Merkmale der Klasse und der Schule

Um den arbeitsbezogenen Kontext der Lehrpersonen genauer beschreiben und nach Unterschieden zwischen den Stichproben prüfen zu können, werden verschiedene Merkmale der Arbeitsbedingungen am Arbeitsort erfasst. Festgehalten werden Angaben zur Klassengrösse und zur Schulgrösse, zur Exis-

¹⁸ Chi² nach Pearson (4,291)= 13.18; p≤ .010

tenz einer Parallelklasse in derselben Schuleinheit und zur Leitungsstruktur der Schule. Dabei zeigt sich, dass sich in der Situation am Arbeitsort die Berufseinsteigenden nicht bedeutsam von den erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden (vgl. Tab. 4.3).

Tab. 4.3 Angaben zu den Merkmalen der Schule (absolute Werte)

Stufe	Klassengrösse						Parall.kl ¹⁹		Leitung ²⁰		Schulgrösse ²¹		
	<15	15-18	19-22	23-26	>26	div.	ja	nein	SL	HV	1-10	11-20	>20
KG B	3	13	10	0	0	0	23	3	17	8	10	11	3
	E	0	1	8	0	0	7	1	6	2	2	5	1
Primar B	12	9	37	21	2	7	58	27	61	27	41	40	6
	E	2	5	35	29	5	54	25	48	31	33	35	11
Sek B	6	12	13	4	0	4	33	4	31	8	10	25	4
	E	4	7	27	8	1	35	13	41	7	15	29	4
Total B	21	34	60	25	2	11	114	34	109	43	61	76	13
	E	6	13	70	37	6	96	39	95	40	50	69	16

Differenzen entstehen durch fehlende Angaben. Erklärungen folgen in den nächsten Abschnitten.

Klassengrösse

Tendenziell unterscheiden sich die Stichproben in der Grösse der zugeteilten Klassen. Berufseinsteigende führen proportional weniger sehr grosse Klassen und häufiger kleine Klassen. Bei den Erfahrenen Lehrpersonen zeigt sich die Tendenz in umgekehrter Weise (siehe Anhang B7).

Wie in Tab. 4.3 aufgelistet, führen Berufseinsteigende zu 14% Klassen mit weniger als 15 Schüler/-innen, 22% umfassen 15-18 Schüler/-innen, 39% 19-22 Schüler/-innen, 16% 23-26 Schüler/-innen, 1% über 26 und 8% in Klassen unterschiedlicher Grösse. Erfahrene unterrichten zu 4% in Klassen mit weniger als 15 Schüler/-innen, zu 10% mit 15-18 Schüler/-innen, zu 52% in Klassen mit 19-22 Schüler/-innen, in 27% mit 23-26 Schüler/-innen, in 4% über 26 und 3% in unterschiedlich grossen Klassen.

Berufseinsteigende unterrichten häufiger in kleineren Klassen als erfahrene Lehrpersonen (vgl. Anhang B 17). Stufenspezifische Gewichtungen zeigen sich nicht. Ob sich darin ein schonungsvoller Umgang der Schule mit Lehrpersonen im Berufseinstieg zeigt oder ob diese Zuweisung aus anderen Gründen erfolgt, bleibt dabei offen.

Parallelklasse

Die Häufigkeit der Existenz einer Parallelklasse in derselben Schule ist bei beiden Stichproben vergleichbar (B 76%, E 71%), der Unterschied ist nicht bedeutsam.

Schule mit Schulleitung oder Schulen mit Hausvorstehenden²²

Der prozentuale Anteil von Schulen mit Schulleitung beträgt bei den Berufseinsteigenden 71,5% bei den Erfahrenen 70,5% und ist somit vergleichbar.

Schulgrösse

Die Verteilung nach der Grösse der Schule ist in beiden Stichproben ähnlich. Ca 40% arbeiten in Schulen mit weniger als 10 Klassen, ca. 50% in Schulen mit 1-20 Klassen und etwa 10% in grossen Schulen mit mehr als 20 Klassen.

¹⁹ Parall.kl= eine Parallelklasse ist in der Schuleinheit vorhanden bzw. nicht vorhanden

²⁰ Leitung: SL= Schulleitung, HV= Hausvorsteher/-in

²¹ Schulgrösse: Anzahl Klassen in der Schule

²² Im Kanton Zürich werden ab 2007 in allen Schulen Schulleitungen installiert.

4.1.3 Sozialen Ressourcen

Als weitere Ressource in der Bewältigung von Anforderungen wurden Werte zur sozialen Unterstützung mittels der Skala von Frese (1989) erfasst. Sechs Quellen wurden nach der Einschätzung des Unterstützungspotentials differenziert.

Die Mittelwerte auf Einzelitem-Ebene liegen zwischen wenig über 3 bis knapp unter 5, was auf einer 5-teiligen Skala bedeutet, dass alle Quellen unterstützend wahrgenommen werden. Die Items mit den höchsten Mittelwerten sind in beiden Stichproben identisch. Private Personen sind bezüglich Unterstützung in schwierigen Situationen die wichtigsten Partner, gefolgt von Teamkolleg/-innen. Die Schulpflege, andere Berufskolleginnen und die professionelle Unterstützung sind von geringerer Bedeutung.

Die Resultate zur professionellen Unterstützung können in der Interpretation nicht mit den anderen Unterstützungsquellen gleichgesetzt werden, da die wenigsten Lehrpersonen professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen. Ihre Einschätzung stützt sich weniger auf Erfahrungswerte, als in den anderen Quellen.

Da nicht nur das Ausmass der sozialen Unterstützung²³ sondern auch die Quellen der möglichen Unterstützung bedeutsam erscheinen, werden nicht nur die Skalenwerte, sondern auch die Werte der einzelnen Items dargestellt (vgl. Tab. 4.4).

Tab. 4.4 Skala der sozialen Unterstützung

Soziale Unterstützung		Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
α^{24}		M	SD	Alpha	VA ²⁵	M	SD	Alpha
.86	Skala der sozialen Unterstützung 1=wenig bis 5=sehr	3.95	.52	.49	n.s.	3.91	.55	.46
-	Kolleg/-in im Team	4.38	.82	-	n.s.	4.32	.77	-
-	Andere Berufskolleg/-innen	3.97	.95	-	n.s.	3.94	1.00	-
-	Schulleitung	3.94	1.16	-	(n.s)	3.99	1.01	-
-	Schulpflege	3.07	1.08	-	(n.s)	3.29	1.10	-
-	Professionelle Unterstützung	3.65	1.22	-	(n.s)	3.43	1.40	-
-	Private Personen	4.72	.57	-	(B > * E)	4.51	.79	-

Private: Varianzhomogenität nicht gegeben²⁶

Private $F(1,174)=3.93$; $p=.049$; Teststärke .51; $\eta^2=.022$

Im Ausmass der wahrgenommenen Unterstützung insgesamt unterscheiden sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen nicht. Werden die Mittelwerte der einzelnen Unterstützungsquellen miteinander verglichen, so schätzen berufseinsteigende die wahrgenommene Unterstützung durch Private leicht höher²⁷ ein als erfahrene Lehrpersonen.

²³ Die tiefen Alphas der beiden Stichproben weisen auf eine geringe innere Konsistenz des Antwortverhaltens. Da sich die Quellen auf verschiedene soziale Bezugssysteme beziehen und sich somit inhaltlich unterscheiden, werden die Mittelwerte der Einzelitems dargestellt und nach Mittelwertsunterschieden geprüft.

²⁴ Referenzstichprobe (Frese, 1989)

²⁵ Bei fehlender Varianzhomogenität wird der Befund in Klammer gesetzt. Gemäss Bortz (2005⁶, S. 287) wird bei gleich grossen Stichproben der F-Wert nur gering beeinflusst.

²⁶ Gemäss Bortz (2006⁵, S. 267) wird der F-Wert nur unerheblich beeinflusst, wenn die Stichproben gleich gross sind.

²⁷ Die Differenz ist nur auf dem 5%-Niveau signifikant. Bei fehlender Varianzhomogenität wird ein strengeres Mass angesetzt (vgl. Kap. 5.2.5), obwohl gemäss Bortz (2005⁶, S.267) bei etwa gleich grossen Stichproben davon ausgegangen wird, dass der F-Wert nur unerheblich durch ungleiche Varianzhomogenitäten beeinflusst werde. Da die Varianzhomogenität nicht gegeben ist, wird das Resultat in Klammern gesetzt.

4.1.4 Zusammenfassung

Merkmale der Person

In den Personmerkmalen unterscheiden sich die Stichproben erwartungsgemäss im Alter und in der Wohnsituation. Bezüglich Stufe und Geschlecht sind die Stichproben unausgeglichen.

Die *Grösse der Stichproben* der erfahrenen und der berufseinsteigenden Lehrpersonen ist etwa ausgewogen.

Im *Alter* unterscheiden sich die Stichproben erwartungsgemäss; die erfahrenen Lehrpersonen sind durchschnittlich 20 Jahre älter als die Berufseinsteigenden. Die Differenz von 20 Jahren zwischen dem Durchschnittsalter der beiden Stichproben entspricht der Lebensphase der Berufseinsanfänger/-innen bzw. der erfahrenen Lehrpersonen, welche als Praktikumslehrpersonen tätig sind²⁸.

Die Verteilung nach *Stufen der Lehrtätigkeit in der Volksschule* ist unausgeglichen, zwischen den Stichproben jedoch vergleichbar, mit Ausnahme des Kindergartens²⁹. Die Gruppe der Primarlehrpersonen ist die grösste, gefolgt von der Sekundarstufe. Die Kindergartenstufe umfasst am wenigsten Personen. Die Verteilung der Stufen verhält sich etwa proportional zu den Schuljahren, welche die jeweilige Stufe³⁰ umfasst.

Bezüglich der *Geschlechterverteilung* sind die Stichproben unausgeglichen. In der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen sind die Männer übervertreten, besonders stark auf der Sekundarstufe. Da die Beanspruchungswahrnehmungen zwischen den Geschlechtern nur unbedeutend differieren, kann die Beanspruchungswahrnehmung ohne Berücksichtigung der Geschlechter geprüft werden.

Die *Wohnsituation* widerspiegelt biografische Merkmale der Lebensphasen. Berufseinsteigende leben häufiger bei der Herkunftsfamilie, mit andern Personen oder in Partnerschaften und weniger häufig in Familien mit eigenen Kindern als erfahrene Lehrpersonen.

Merkmale der Arbeitssituation

In den meisten Merkmalen der Arbeitssituation unterscheiden sich die Berufsanfänger/-innen *nicht* von den erfahrenen Lehrpersonen. Die Stichproben sind bezüglich ihrer Kontextmerkmale vergleichbar. In folgenden Merkmalen lassen sich Unterschiede als Tendenzen feststellen.

Zwischen den Erfahrungsgruppen zeigt sich nur in der *Funktion* (vgl. Abb. 4.4) als Entlastungslehrperson ein Unterschied, der aber auf Grund der Auswahl der erfahrenen Lehrpersonen aus der Gruppe der Praxislehrkräfte nicht als berufsphasenspezifische Differenz gedeutet werden darf. Für Primarlehrpersonen stellt die Funktion der Entlastungslehrer/-in eine mögliche Art des Berufseinstiegs dar. Gemäss Aussagen von Berufseinsteigenden wird diese Funktion dann gewählt, wenn keine andere Stelle gefunden wird. Sobald sich eine Möglichkeit zeigt, wird ein Wechsel angestrebt.

Im *Beschäftigungsgrad* weichen die Berufsanfänger/-innen leicht von den erfahrenen Lehrpersonen ab. Sie sind tendenziell (n.s.) häufiger in Teilzeitstellen zwischen 50-74% angestellt als erfahrene Lehrpersonen (vgl. Abb. 4.5).

Den Berufseinsteigenden werden tendenziell kleinere *Klassen* zugeteilt (n.s.) als erfahrenen Lehrpersonen.

Bezüglich der *Merkmale der Schule* (Schulgrösse, Leitungsstruktur, Parallelklassen) zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Stichproben.

Einschätzung der sozialen Ressourcen

Lehrpersonen nehmen unabhängig von der Berufserfahrung soziale Unterstützung als Ressource wahr (vgl. Tab. 4.4). Sie können sich auf die soziale Unterstützung sowohl durch das berufliche wie auch

²⁸ Welche allgemeinen oder individuellen lebensphasenspezifischen Beanspruchungen die Beanspruchungswahrnehmung mitbestimmen, wird in dieser Studie nicht thematisiert.

²⁹ Im Kindergarten sind bedeutend weniger in der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen (n= 9) vertreten, als in derjenigen der Berufseinsteigenden (n= 26).

³⁰ Zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primar- und 3 Jahre Sekundarschule

durch das private Netz verlassen; es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben und zwischen den drei Stufen. Die Unterstützung durch private Personen ist in beiden Gruppen an erster Stelle, gefolgt von der Unterstützung durch Teammitglieder.

4.2 Merkmale der Persönlichkeit

Merkmale der Persönlichkeit als individuelle Ressourcen tragen zur Bewältigung der Anforderungen bei (vgl. Kap. 1.4) und wurden mittels bestehender Skalen erfasst (vgl. Kap. 2.3.3). Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen einander gegenübergestellt. Bedeutsame Mittelwertsunterschiede werden fett markiert. Ist die Voraussetzung der Varianzhomogenität der Stichproben nicht gegeben, so wird der Wert in Klammern gesetzt. Im ersten Unterkapitel werden die Persönlichkeitsfaktoren beleuchtet (vgl. Kap. 4.2.1), anschliessend die Copingstrategien (vgl. Kap. 4.2.2) und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Kap. 4.2.3). Kap. 4.3.4 fasst die Ergebnisse zusammen.

4.2.1 Persönlichkeitsfaktoren

Die Persönlichkeitsfaktoren *Extraversion*, *emotionale Instabilität* (Neurotizismus), *Offenheit für Neues*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit* wurden mittels BFI-K (Rammstedt & John, 2005) erfasst. In der Stichprobe der *berufseinsteigenden* und in der Stichprobe der *erfahrenen Lehrpersonen* liegen die Mittelwerte der Items bei 2,3 bis 4,5 im mittleren Bereich der fünfteiligen Skala. Die Standardabweichungen beider Gruppen zeigen Werte zwischen .69 und 1³¹ (vgl. Tab. 4.4). Auffällig ist, dass in beiden Stichproben die höchsten und tiefsten Mittelwerte, wie auch die grössten und kleinsten Standardabweichungen bei denselben Items liegen. Diese Ausprägungen sind eher berufsspezifisch, nicht berufsphasenspezifisch zu deuten.

Tab. 4.5 Statistische Kennwerte und Mittelwertsunterschiede der Persönlichkeitsfaktoren

Referenzstichprobe ³²				Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
M	SD	α	Persönlichkeitsfaktoren	M	SD	α	VA	M	SD	α
3.55	1.03	.81	Extraversion	4.00	.74	.77	n.s.	3.90	.82	.80
3.11	1.16	.77	Emotionale Instabilität ³³	2.64	.83	.75	n.s.	2.53	.76	.75
4.00	.95	.70	Offenheit	4.12	.63	.70	(n.s.)	4.26	.57	.70
3.47	.96	.69	Gewissenhaftigkeit	3.62	.57	.71	B < ** E	3.79	.48	.60
2.89	1.16	.59	Verträglichkeit	3.67	.70	.56	n.s.	3.64	.71	.60

Offenheit: keine Varianzhomogenität Gewissenhaftigkeit $F(1,287) = 7.554$; $p = .006$, Teststärke .78, $\eta^2 = .026$
 GLM: Inter $F(1,287) = .079$; $p = .375$ ³⁴, Teststärke .061, $\eta^2 = .000$

Die Stichprobe der berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen weisen *Normalverteilung* und *Varianzhomogenität* auf³⁵. Die *innere Konsistenz* der Skalen zeigt in beiden Stichproben angemessene

³¹ Die Mittelwerte der Items gehen von 2,3 (bfi 4: Ich werde leicht deprimiert und niedergeschlagen) bis 4,5 (bfi 5: Ich bin vielseitig interessiert) im mittleren Bereich der fünfteiligen Skala. Die Standardabweichungen beider Gruppen zeigen Werte zwischen .69 (bfi 5: Ich bin vielseitig interessiert) und 1.2 (bfi 12: Ich kann mich kalt und distanziert verhalten).

³² Vergleichsstichprobe aus Rammstedt & John (2005, S. 199), 459 der Studierenden der Uni Mannheim,

³³ Im BFI-K und in weiteren Persönlichkeitstests als ‚Neurotizismusskala definiert. Um eine bessere Verständlichkeit zu erreichen, wird der Begriff ‚emotionale Instabilität‘ verwendet.

³⁴ Global $F(1,287) = 1.822$; $p = .178$; Between $F(1,287) = .094$; $p = .759$

Alpha-Werte (die Alphas der Verträglichkeit und bei den Erfahrenen der Gewissenhaftigkeit sind eher knapp) und ist vergleichbar mit derjenigen der Eichstichprobe von Rammstedt & John (2005, S. 199).

Die *Mittelwerte* der beiden Stichproben weichen nur sehr wenig voneinander ab; insgesamt unterscheiden sich die Stichproben in der Ausprägung der Persönlichkeitsdimensionen nicht (GLM n.s.). In der Gewissenhaftigkeit zeigen die Erfahrenen signifikant höhere Mittelwerte als die Berufseinsteigenden (vgl. Tab. 4.5). Gemäss den Befunden von Roberts & Walton (2006) entspricht diese geringe Differenz der Entwicklung innerhalb der Lebensspanne und kann somit weder berufs- noch berufsphasenspezifisch gedeutet werden.

Wird innerhalb der *Stufen* zwischen den Stichproben verglichen, so zeigen sich in der Primarstufe dieselben Unterschiede wie in der Gesamtstichprobe. In der Kindergarten- und der Sekundarstufe kann dieser Unterschied in der Gewissenhaftigkeit nicht festgestellt werden. Wird je *Geschlecht* zwischen den Stichproben verglichen, so zeigt sich, dass männliche Lehrer der Berufseinstiegsphase zusätzlich zur geringeren Gewissenhaftigkeit auch weniger offen sind für Neues. Da aber die Stichproben bezüglich Geschlechter und Stufen unausgeglichen sind, müsste dieser Befund in grösseren Stichproben geprüft werden.

Die *Rangfolge* der Skalenmittelwerte ist in beiden Stichproben gleich (vgl. Tab. 4.4). Offenheit für Neues liegt an oberster Stelle, gefolgt von Extraversion. Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit liegen in der Mitte der Skala, emotionale Instabilität (Neurotizismus) unterhalb der Mitte.

Die folgende Grafik (Abb. 4.6) zeigt die Lage der Mittelwerte der beiden Stichproben.

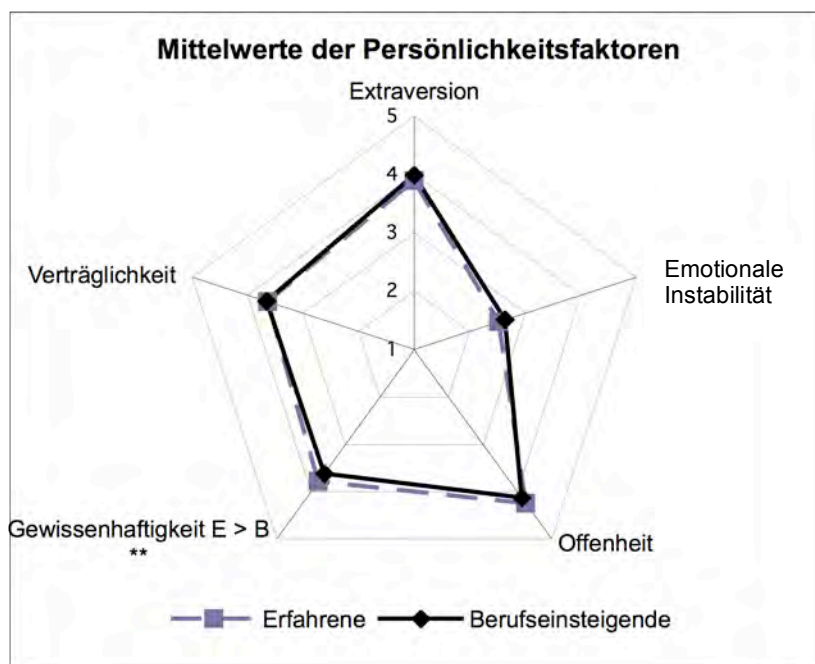


Abb. 4.6 Mittelwerte der Persönlichkeitsfaktoren, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich

Zusammenfassung (Persönlichkeitsfaktoren)

Die Ausprägung der Persönlichkeitsfaktoren können als überwiegend berufsphasenunabhängig bezeichnet werden. Lehrpersonen sind offen für Neues und extravertiert, eher verträglich und gewissen-

³⁵ In der Skala zur Offenheit ist die Varianzhomogenität knapp nicht erreicht, wenn zwischen den Erfahrenen und den Berufseinsteigenden unterschieden wird (Varianzhomogenität Verträglichkeit: Levene $F(1, 287)=4.04$; $p=.45$). Wird zwischen den drei Erfahrungsgruppen ‚Einstieg, frühe und späte Mittelphase‘ unterschieden, so weisen alle Skalen Varianzhomogenität auf. Zwischen den Teilstichproben zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

haft und emotional stabil. Interindividuelle Unterschiede lassen sich aus den Streuungen ableiten. Die *Gewissenhaftigkeit* ist bei den erfahrenen Lehrpersonen, höher als bei den berufseinsteigenden. Offen ist, ob dies einer individuellen Entwicklung entspricht, oder durch die Zusammensetzung der Stichprobe bedingt wird. Ob weniger Gewissenhafte den Beruf wieder verlassen oder ob sie gewissenhafter werden, kann nicht geklärt werden. Gemäss den Studien von Roberts & Walton (2006) nehmen im Laufe des Erwachsenenalters emotionale Instabilität ab, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit zu (siehe Kap. 1.4.2). Ihr Befund lässt sich mit den Daten dieser Studie bestätigen, der Unterschied in der Gewissenhaftigkeit muss somit eher auf die Lebensphase, als auf die Berufsphase hin interpretiert werden.

4.2.2 Coping

Die Copingstrategien Aufgabenorientierung, Emotionsorientierung, Vermeidungsorientierung durch soziale Ablenkung oder durch Zerstreung, wie auch Palliationsorientierung (Selbstberuhigung) werden mit dem CISS erhoben (Coping Inventory for Stressfull Situations von Kälin, 1995, nach Endler & Parker, 1990).

Die Items zum Bewältigungsverhalten weisen auf einer fünfteiligen Skala in der Stichprobe der *Berufseinsteigenden* Mittelwerte von knapp 2 bis gegen 4 auf; sie liegen somit im mittleren Bereich der Skala. Die Standardabweichungen betragen zwischen .78 bis 1.3. Die Einschätzungen der *erfahrenen Lehrpersonen* zeigen Mittelwerte zwischen 1.7 und 4, mit Standardabweichungen von .72 bis 1.4 (vgl. Tab. 4.6).

Tab. 4.6 Statistische Kennwerte und Mittelwertsunterschiede der Copingstrategien

Referenzstichprobe ³⁶				Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
M	SD	α	Copingstrategie	M	SD	α	VA	M	SD	α
3.55	.56	.81	Aufgabenorientiertes Coping	3.72	.59	.76	B < ** E	3.94	.62	.83
2.80	.66	.80	Emotionsorientiertes Coping	2.45	.66	.75	n.s.	2.37	.61	.73
3.25	.91	.83	Vermeidung: soziale Ablenkung	3.73	.8	.70	B > *** E	3.30	.96	.79
2.33	.85	.71	Vermeidung: Zerstreung	2.26	.78	.58	(B > ** E)	1.97	.60	.61
3.32	.85	.84 [°]	Palliativ orientiertes Coping	3.80	.66	.72	n.s.	3.80	.65	.71

[°] fehlt in Kälin, 2004, Alpha aus Kälin 1995 GLM: Inter $F(1,287)= 21.68$; $p=.000$; Teststärke .998; $\eta^2= .028$ ³⁷
 Aufgabenorientiert $F(1,287)=9.43$; $p=.002$; Teststärke .87; $\eta^2= .032$
 Soz. Ablenkung $F(1,287)=14.06$; $p=.000$; Teststärke .96; $\eta^2= .047$
 Zerstreung $F(1,287)=9.77$; $p=.002$; Teststärke .88; $\eta^2= .033$

Die Items weisen gemäss Histogramm mit Normalverteilungskurve *Normalverteilung* auf. *Varianzhomogenität* liegt vor, mit Ausnahme des zerstreungsorientierten Copings³⁸. Die *innere Konsistenz* (Cronbach Alpha) der Skalen beider Stichproben ist ähnlich, sie zeigen mit Ausnahme des zerstreungsorientierten Coping einen angemessenen Wert. Im Vergleich zur Eichstichprobe zeigen die Lehrpersonen allgemein eine leicht höhere Aufgabenorientierung, tiefere Emotionsorientierung, höhere Vermeidung durch soziale Ablenkung, geringere Vermeidung durch Zerstreung und höhere palliative Orientierung (vgl. Tab. 4.6).

³⁶ Referenzwerte der Eichstichprobe von 505 Personen nach Berufseintritt in verschiedene Berufe (Schweiz), aus Kälin (2004, Anhang D, S. 56).

³⁷ Global $F(1,287)= 271.26$; $p=.000$; Between $F(1,287)=7.56$; $p=.006$, Teststärke .78, $\eta^2=.026$

³⁸ Varianzhomogenität ist nicht gegeben, wenn zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen unterschieden wird. Gemäss Bortz (2005,6, S. 286) wird bei gleich grossen Stichproben der F-Wert dadurch wenig beeinträchtigt, so dass die fehlende Varianzhomogenität vernachlässigt werden kann.

In Abb. 4.7 werden die *Mittelwerte* der beiden Stichproben dargestellt, um die Unterschiede zu illustrieren. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich bedeutsam im Muster des Bewältigungsverhaltens. Signifikante Unterschiede zwischen den erfahrenen und den berufseinstiegenden Lehrpersonen zeigen sich im aufgabenorientierten Coping, im zerstreuerorientierten Coping und am stärksten im Coping mittels sozialer Ablenkung³⁹. Wird innerhalb der Stufen zwischen den Stichproben verglichen, so zeigen sich keine neuen Befunde; das Signifikanzniveau der Differenzen variiert. Wird innerhalb der Geschlechter zwischen den Stichproben unterschieden, so zeigen sich die Differenzen nur bei den Lehrerinnen (Frauen). Berufseinsteigende und erfahrene Lehrer (Männer) unterscheiden sich nicht in den Copingstrategien.

- Im Allgemeinen bewältigen Lehrpersonen berufliche Anforderungen mit einem Muster, das vor allem aus aufgabenorientiertem, palliativem und sozial ablenkenden Verhalten besteht. Zerstreuer- und Emotionsorientierung sind schwächer ausgeprägt.
- Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich insgesamt im Copingverhalten (vgl. Abb. 4.7). Die Unterschiede sind in der Tabelle 4.6 aufgelistet. Es zeigt sich, dass Erfahrene im Durchschnitt etwas mehr aufgabenorientiert und etwas weniger zerstreuer- und ablenkungsorientiert mit beruflichen Anforderungen umgehen, als Berufseinsteigende⁴⁰. (Die Tendenz könnte durch die Auswahl der erfahrenen Lehrpersonen aus der Gruppe der Praxislehrpersonen mitbedingt werden, bei welchen allgemein ein höheres berufliches Commitment erwartet werden kann.)
- Bei den Kindergärtnerinnen der Berufseinstiegsphase ist die Copingstrategie der sozialen Ablenkung bedeutend höher als in den anderen Stufen der Stichprobe (KG>** P/S)⁴¹.

Abbildung 4.7 zeigt die Lage der Mittelwerte der Stichproben.

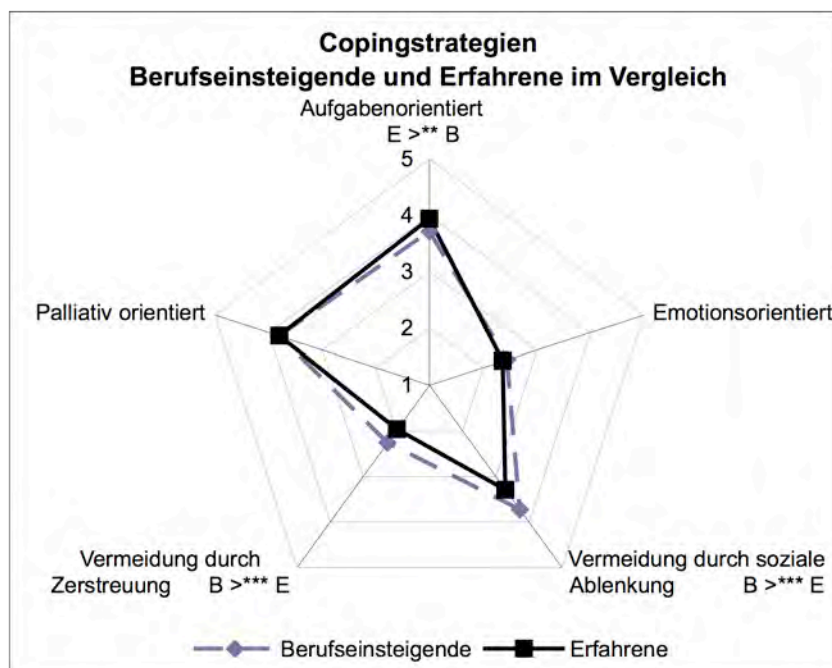


Abb. 4.7 Mittelwerte der Copingstrategien: Erfahrenen und berufseinstiegenden Lehrpersonen im Vergleich

³⁹ Die Prüfung der Mittelwertesunterschiede der sozialen Ablenkung zwischen den drei Berufsphasen (Berufseinstieg, frühere und spätere Mittelphase) ergeben einen signifikanten Unterschied zwischen den Berufseinstiegenden und den Lehrpersonen der späteren Mittelphase (B > E2).

⁴⁰ Werden die beiden vermeidungsorientierten Strategien zusammengenommen, wie im 4-Faktoren-Modell vorgeschlagen (Kälin, 1995), so zeigen sich Varianzhomogenität und signifikante Mittelwertesunterschiede.

⁴¹ Kindergärtnerinnen der Berufseinstiegsphase bewältigen stärker durch soziale Ablenkung als die Lehrpersonen der andern Stufen (F (2; 150) = 3.173; p = .007; Post hoc KG > P/S; p = **).

Nach *Rangfolge* betrachtet (vgl. Abb. 4.8) bewältigen *Berufseinsteigende* Anforderungen am stärksten palliativ, gefolgt von Vermeidung durch Zerstreuung und Aufgabenorientierung. Emotionsorientierung liegt unterhalb der Mitte, Zerstreuung folgt an letzter Stelle. In der Rangfolge der *Erfahrenen* zeigt sich in den drei ersten Rängen eine andere Folge. An der Spitze steht aufgabenorientiertes Coping, gefolgt von palliativem Bewältigungsverhalten. Vermeidung durch soziale Ablenkung liegt leicht unterhalb der Mitte, gefolgt von Emotionsorientierung. Zerstreuung liegt auch bei ihnen mit tiefen Mittelwerten auf der letzten Position.

Mittelwert	Berufseinsteigende L	Erfahrene L	Mittelwert
3.80	Palliativ orientiertes Coping	Aufgabenorientiertes Coping	3.94
3.73	Soziale Ablenkung	Palliativ orientiertes Coping	3.80
3.72	Aufgabenorientiertes Coping	Soziale Ablenkung	3.30
2.45	Emotionsorientiertes Coping	Emotionsorientiertes Coping	2.37
2.26	Vermeidung durch Zerstreuung	Vermeidung durch Zerstreuung	1.97

Abb. 4.8 Rangfolgen und Mittelwerte der Copingstrategien (Skala mit 1-5 Punktwerten)

Zusammenfassung (Coping)

Erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen unterscheiden sich im Muster bevorzugter Copingstrategien. Während *palliatives Coping* für beide Lehrpersonengruppen von gleich hoher Wichtigkeit ist und für die Gruppe der Berufseinsteigenden sogar den wichtigsten Bewältigungsstil darstellt, dominiert bei den erfahrenen Lehrpersonen bedeutsam die *Aufgabenorientierung*. Letztere folgt bei den Berufseinsteigenden zusammen mit sozialer Ablenkung *nach* palliativem Coping, ist aber auch bei ihnen relativ hoch. In beiden Stichproben liegen die Werte für Emotionsorientierung und Zerstreuungsorientierung eher tief. Ein stufenspezifischer Unterschied besteht zwischen Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe in der Berufseingangsphase. Kindergärtnerinnen benützen Strategien der sozialen Ablenkung bedeutsam häufiger als die Lehrpersonen der anderen Stufen; in den anderen Strategien unterscheiden sich die Stufen nicht.

Die leicht geringere Aufgabenorientierung der Berufseinsteigenden zeigt sich nicht nur im Vergleich zwischen den Stichproben (berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen), sondern auch in der unterschiedlichen Rangfolge. Selbstberuhigung ist bei den Berufseinsteigenden die typischste Strategie, Aufgabenorientierung bei den Erfahrenen.

Die berufseinstiegsspezifische Kombination von hoher Aufgabenorientierung mit hohem palliativem Coping und hoher sozialer Ablenkung ermöglicht, die Anforderungen einerseits aufgabenorientiert zu bewältigen, gleichzeitig aber auch die Ressourcen zu schonen und darauf zu vertrauen, dass es gut gehen wird. Das Pflegen von Sozialkontakten ermöglicht Ausgleich und ersetzt die Peergruppe der Ausbildungszeit. Das Muster der berufsphasenspezifischen Copingverhaltens kann in der Regulation der Beanspruchung durch die Anforderungsbewältigung mitwirken und kann dazu beitragen, dass (gemäß der Erwartung in Hypothese 3 als Ho) berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen sich im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung nicht unterscheiden.

Offen bleibt, ob die Akzentverschiebung in den Copingstrategien individuellen Entwicklungen entspricht oder von der Stichprobe und den jeweiligen Sozialisierungseffekten bewirkt wird.

4.2.3 Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit als individuelle Ressource, eine Kompetenzfacette im Modell der Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006), wird als Überzeugung vom eigenen Können und von der Wirkung des eigenen Handelns beschrieben (vgl. Kap. 1.2.3). Schmitz & Schwarzer (2000) haben Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit entwickelt, wovon in dieser Studie die Skala zur berufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen eingesetzt werden (vgl. Kap. 2.3).

Die Mittelwerte der Items liegen in beiden Stichproben auf der sechsstufigen Skala zwischen 3.75 und 5.2; berufseinsteigende Lehrpersonen zeigen leicht tiefere Werte (von 3.75 bis 5.1) als die erfahrenen (von 4.0 bis 5.3)⁴². Normalverteilung und Varianzhomogenität sind gegeben. Die Mittelwerte der Erfahrungsgruppen unterscheiden sich unbedeutend. Es zeigen sich keine berufsphasenspezifischen und keine stufenspezifischen Unterschiede. Wird nach Geschlecht unterschieden (wobei die Stichprobe der Berufsanfänger/-innen aus sehr wenigen Männern besteht), zeigt sich bei den Frauen ein bedeutender Unterschied. Erfahrene Lehrerinnen schätzen sich wirksamer ein als sich Berufsanfängerinnen einschätzen⁴³.

Tab. 4.7 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Referenzwerte ⁴⁴				Berufseinsteigende L			Erfahrene L			
M	SD	α		M	SD	α	VA	M	SD	α
3.93	-	.76	Lehrer-Selbstwirksamkeit	4.26	.52	.68	n.s.	4.67	.59	.75

Zusammenfassung (Lehrer-Selbstwirksamkeit)

In der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Stichproben. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist in der Gruppe der erfahrenen Lehrpersonen leicht höher als bei den Berufseinsteigenden. Die Unterschiede zwischen den Stichproben sind nicht bedeutsam. Selbstwirksamkeitsüberzeugung erscheint somit als eine von der Berufsphase unabhängige individuelle Ressource. Bei den Lehrerinnen ist ein signifikanter Anstieg bei grösserer Berufserfahrung sichtbar.

4.2.4 Zusammenfassung: Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale als relativ stabile individuelle Ressourcen tragen zur Bewältigung von Anforderungen bei (vgl. Kap. 1.4). Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen zeigen keine berufsphasenspezifischen Unterschiede in den Persönlichkeitsfaktoren und der globalen, lehrerbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung; in den Copingstrategien werden berufsphasenspezifische Ausprägungen sichtbar.

Persönlichkeitsfaktoren: Lehrpersonen beider Stichproben sind extravertiert und offen für Neues, bei eher mittlerer Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und emotionaler Stabilität. In der Ausprägung der einzelnen Persönlichkeitsdimension unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nur geringfügig. Berufseinsteigende sind weniger gewissenhaft als erfahrene Lehrpersonen. Da dieses Ergebnis gemäss Forschungsstand den altersspezifischen Werten entspricht (Roberts & Walton, 2006), lassen sich daraus keine berufsphasenspezifischen Erkenntnisse ableiten.

⁴² Interessanterweise sind die Items mit dem höchsten Mittelwert (Ich traue mir zu, die Schüler/innen für neue Projekte zu begeistern, lsw 2) und diejenigen mit dem tiefsten Mittelwert (Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den Stoff zu vermitteln, lsw 1) in beiden Gruppen identisch.

⁴³ Erfahrene Lehrerinnen schätzen sich in der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit wirksamer ein als Berufsanfängerinnen, $F(1,126) = 10.64$; $p = .001$; Teststärke .90, Effektstärke .047

⁴⁴ Schmitz/Schwarzer 2000, S. 18f.

Coping: Lehrpersonen bewältigen Herausforderungen aufgabenorientiert, selbstberuhigend und durch soziale Ablenkung. Die Berufseinsteigenden bewältigen im Vergleich zu den erfahrenen Lehrpersonen Herausforderungen weniger aufgabenorientiert und stärker durch Vermeidungsstrategien wie soziale Ablenkung und Zerstreuung. Die verstärkte Aufgabenorientierung nimmt in späteren Berufsphasen bedeutsam zu. Vermeidungsorientierung nimmt nach dem Berufseinstieg bedeutsam ab. Ob sich dieser Gruppenunterschied auch auf die Entwicklung von Einzelpersonen übertragen lässt, kann in dieser Querschnitterhebung nicht geprüft werden.

Selbstwirksamkeit erweist sich als eine berufsphasenunabhängige individuelle Ressource. Lehrpersonen beider Stichproben schätzen sich selbstwirksam ein; es zeigen sich keine stufenspezifischen Unterschiede. Bezüglich Geschlecht zeigt sich ein Unterschied bei den Frauen. Erfahrene Lehrerinnen nehmen sich stärker wirksam wahr als sich Berufsanfängerinnen wahrnehmen.

Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich vorwiegend berufsphasenunabhängig, in der Ausprägungen der Anforderungsbewältigung jedoch lassen sich berufsphasenspezifische Muster erkennen. Die geringer ausgeprägte Aufgabenorientierung der Berufseinsteigenden könnten gekoppelt mit stärkerer Vermeidungsorientierung einen Schutz vor überstarker Beanspruchung durch die vielen erstmals zu bewältigenden Anforderungen darstellen. Selbstregulative Fähigkeiten als Teil der Persönlichkeitsmerkmale, wirken mit (Baumert & Kunter, 2006; Jerusalem & Schwarzer, 2002; Flammer, 1990).

4.3 Berufsbezogene Anforderungen

Überblick und Lesehilfe

Die Ergebnisse der Befragung werden im ersten Unterkapitel (4.3.1) nach den vier *Anforderungsbereichen* «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» getrennt je in einem Teilkapitel mit folgenden Teilkapiteln dargestellt und diskutiert: **Itemebene**: Nach den vier Entwicklungsaufgaben getrennt werden die *Mittelwerte* der Einschätzungen auf der Itemebene in Liniendiagrammen je Stichprobe dargestellt. Dabei werden die Einschätzungsperspektiven⁴⁵ «wichtig», «gelingt», «beansprucht» und «freut, was gelingt» unterschieden. **Skalenebene** (Teilbereiche): *Deskriptive Kennwerte* der Skalen je Stichprobe⁴⁶ und Prüfung der *Mittelwertsunterschiede* zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen folgen.

Im anschliessenden Kapitel (4.3.2) werden die Einschätzungen der erfahrenen und der berufseinsteigenden Lehrpersonen als Teilanforderung der *Anforderungen insgesamt* betrachtet. **Skalenebene** (Teilbereiche): Die *Mittelwerte* der Skalen je Einschätzungsdimension (wichtig, gelingt, beansprucht, freut) werden zuerst getrennt nach den Stichproben in Liniendiagrammen dargestellt, anschliessend gemeinsam, um durch die grafische Darstellung einen Vergleich zwischen den Stichproben zu erleichtern. Ein Vergleich der *Rangfolgen* zwischen den Stichproben folgt. Ebene der **Anforderungsbereiche** (Entwicklungsaufgaben): Darstellungen der *statistischen Kennwerte*, der *Mittelwertsvergleiche*, *Rangfolgen* und *Korrelationen* zwischen den Einschätzungsdimensionen je Stichprobe sollen dazu dienen, berufsphasenspezifische Unterschiede herauszuschälen.

Kapitel 4.3.3 thematisiert die berufsphasenspezifische Strukturierung der Anforderungswahrnehmung, die sich als Folge der unterschiedlichen und teilweise geringen internen Konsistenz der Skalen ergibt.

Die Beschreibung der Ergebnisse je Berufsphase und der Vergleich zwischen den beiden Stichproben werden mit einer Zusammenfassung abgeschlossen (4.3.4).

Um die Verständlichkeit der Ergebnisdarstellung zu erhöhen, wird mit Signaturen markiert (Abb. 4.9), auf welche Ebene des Modells sich die Ausführungen beziehen. Dies sollte auch den ausschnittsweise Lesenden einen Überblick erleichtern. Die Signatur enthält drei bzw. vier Ebenen: die unterste entspricht der Itemebene, die zweite den theoretischen Skalen (skth, Teilbereiche der Anforderungen), die dritte der Ebene der Anforderungsbereiche (EA, Entwicklungsaufgaben), die vierte der Gesamtanfor-

⁴⁵ Einschätzung von Kompetenzfacetten im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006).

⁴⁶ Berufseinsteigende (n=155) und Erfahrene (n=136)

derung (Ges). Die Buchstaben P, U, I, S⁴⁷ markieren den Anforderungsbereich, auf den sich die Ausführungen beziehen. Die Schwarzfärbung hebt die entsprechende Ebene hervor. Zusätzlich wird mit dem Buchstaben B und E bezeichnet, um welche Stichprobe es sich handelt.

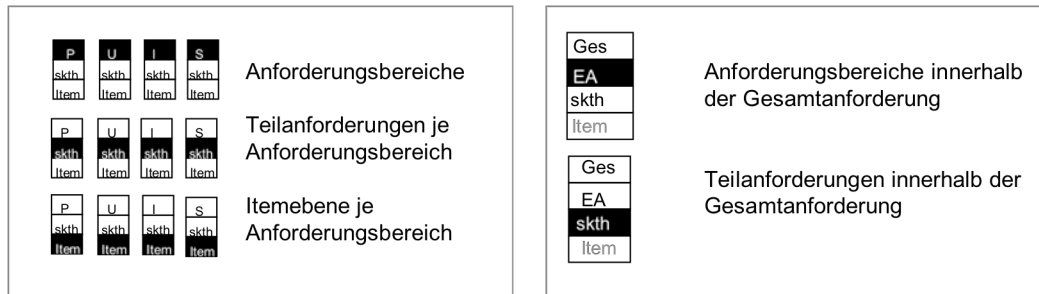


Abb. 4.9 Signaturen als Lesehilfe zur Lokalisierung der Ausführungen auf den drei (Kapitel 4.3.1) bzw. vier Ebenen (Kapitel 4.3.2) des Modells berufsbezogener Anforderungen.

Datenexploration

Itemebene: Die Einschätzungen der berufsbezogenen Anforderungen verteilen sich in der Regel zwischen den Werten 1 und 6; der Wert 1 (= wenig) wird deutlich weniger benutzt als der Wert 6 (=sehr). Die Skalenbreite wird ausgeschöpft, die Mehrheit der Mittelwerte liegt aber in der oberen Skalenhälfte. Auf Itemebene kann gemäss Histogramm mit darüber gelegter Normalverteilungskurve in den Einschätzungen «beansprucht» und «gelingt» von *Normalverteilung* ausgegangen werden. In den Einschätzungen zu «wichtig» und «freut» zeigen sich meist rechtssteile Verteilungen, besonders ausgeprägt ist diese Tendenz in den führungsbezogenen Anforderungen. Führungsanforderungen zeigen sowohl in der Wichtigkeit wie auch im Gelingen mehrheitlich Normalverteilung, ganz vereinzelt auch eine linkssteile Verteilung.

Die *Mittelwerte* liegen insgesamt zwischen 2.6 und 5.7, vorwiegend in der oberen Skalenhälfte. Die Standardabweichungen zeigen Werte von .6 bis 1.5. Eher schmale Streuungen bedeuten hohe Übereinstimmung in den Einschätzungen, breite Streuungen geben Hinweise auf interindividuelle Unterschiede.

Ebene der Teilbereiche: Die *Normalverteilung* ist gemäss Histogramm mit darüber gelegter Normalverteilung gegeben⁴⁸. Mittelwerte und Standardabweichungen werden tabellarisch je Anforderungsbereich in den Unterkapiteln (von 4.3.2) zusammengefasst dargestellt.

Ebene der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben): Die *Normalverteilung* ist gegeben, Mittelwerte und Standardabweichungen werden im Kapitel 4.3.3 dargestellt.

⁴⁷ Gemäss der Grobkategorisierung der Inhaltsanalyse: P= personbezogene, U= vermittlungsbezogene, I= interaktionsbezogene und S= institutionsbezogene Anforderungen

⁴⁸ Hohe Werte und dadurch eine eher rechtssteile Verteilungen zeigen sich in der Stichprobe der *Berufseinsteigenden* in der Beanspruchung im «Umgang mit den eigenen Ansprüchen» (p1b), in der Wichtigkeit wie auch in der Beanspruchung durch «Abgrenzung und Schutz» (p2w, p2b), in der Freude am Gelingen der «Rollenklarheit» (p4f), in der Wichtigkeit, Beanspruchung und Freude am Gelingen in der «Binnendifferenzierung» (u4w, u4g, u4f), Freude am Gelingen in der «Lenkung der Klassendynamik» (i1g, i1f) und in der Wichtigkeit der «Elternkontakte» (i4w). Hohe Werte und damit eher rechtssteile Verteilungen sind bei den *erfahrenen Lehrpersonen* in der Wichtigkeit und der Freude am Gelingen von «Schutz und Abgrenzung» (p2w, p2f), in der Wichtigkeit der «Rollenklarheit» (p4w), der «Binnendifferenzierung» (u4w), der «Wahrnehmung der Führungsverantwortung» (i2w) und in der Wichtigkeit und Freude am Gelingen der «Elternkontakte» (i4w, i4f).

4.3.1 Einschätzungen der beruflichen Anforderungen innerhalb der vier Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben)

4.3.1.1 Beschreibung der Daten und des Vorgehens

Lage der Mittelwerte und Streuung

In den folgenden Kapiteln werden die *Mittelwerte* der Einschätzungsperspektiven (wichtig, gelingt, beansprucht und freut, was gelingt) grafisch dargestellt, deren Lage innerhalb der Skalenwerte beschrieben und im Text kommentiert. Allen Anforderungen gemeinsam ist, dass die Wichtigkeit und die Freude über das Gelingen die höchsten Mittelwerte zeigen, mehr oder weniger parallel verlaufen und sich mehrmals kreuzen, dabei aber nur wenig überlappen. Die Mittelwerte zum Gelingen und zur Beanspruchung liegen tiefer, kreuzen sich und zeigen auch gegenläufige Tendenzen. Die *Streuungen* der Einschätzungen pro Anforderungsbereich und Einschätzungsdimension unterscheiden sich. Breite Streuungen weisen auf individuelle Einflussgrößen hin, schmalere Streuungen lassen Rückschlüsse auf berufsspezifische oder berufphasenspezifische Zusammenhänge zu.

Die Mittelwerte der Anforderungseinschätzungen nach den Facetten der Handlungskompetenz werden nach bedeutsamen Unterschieden untersucht. Dabei stellt sich die Frage nach berufphasenspezifischen Ausprägungen.

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Die Relation von Gelingen und Beanspruchung gibt Hinweise auf das Ausmass der herausfordernden Wirkung oder der bereits routinierten Bewältigung von Anforderungen. Zeigt sich bei hoher Wichtigkeit eine geringe Beanspruchung und hohes Gelingen, so kann von einer *Routinebildung* ausgegangen werden. Im Sinne von Neuweg (2004³) und Dick (1996²) sind Handlungsabfolgen internalisiert; es kann auf ein bereits erarbeitetes Repertoire als Handlungskompetenz und auf intuitives Wissen zurückgegriffen werden. Das Können ermöglicht, mit geringem Aufwand eine Anforderung zu bewältigen (vgl. Kap.1.2.4). Liegt der Mittelwert der Beanspruchung über dem Gelingenswert, so kann bei hoher Wichtigkeit davon ausgegangen werden, dass die Anforderung Stress und Bewältigungshandeln auslöst⁴⁹ und *Kompetenzentwicklung* einleitet und/oder bewirkt (vgl. Kap. 1.3). Die Anforderung wird zur Herausforderung und unter Einsatz von Ressourcen bewältigt. Dabei wird gleichzeitig Handlungskompetenz als neue Ressourcen aufgebaut⁵⁰ (vgl. Kap. 1.4). Ist die Wichtigkeit, die der Anforderungsbewältigung zugeschrieben wird, gering, so besteht ein geringer Anreiz zur Bewältigung. Die motivationale Orientierung steuert die Richtung der Kompetenzentwicklung und kann die Beanspruchungswahrnehmung regulieren⁵¹. Welche Anforderungen beanspruchend wirken und somit unter Ressourceneinsatz neue Ressourcen generieren und die Kompetenzentwicklung vorantreiben, wird genauer betrachtet.

Zieldimensionen der Kompetenzentwicklung

In allen Anforderungsbereichen liegt die *Wichtigkeit*, die Anforderungen zu bewältigen, deutlich über dem *Gelingen*, diese zu bewältigen. Anforderungen, die als wichtig beurteilt werden, wirken als Antrieb für Bewältigungshandlungen (vgl. Kap. 1.3) und führen zu neuen Erfahrungen. Die hoch besetzte Wichtigkeit als Facette der motivationalen Orientierung⁵² fokussiert die professionelle Tätigkeit im entsprechenden Handlungsfeld als Handlungsziel⁵³ und treibt die Kompetenzentwicklung voran (vgl. Kap. 1.2).

Im Allgemeinen liegen in dieser Befragung die Mittelwerte der Wichtigkeit über denjenigen des Gelingens, sowohl bei den berufseinsteigenden wie auch bei den erfahrenen Lehrpersonen. Die Kompetenzentwicklung scheint somit aus der Sicht der jeweiligen Lehrpersonen noch nicht abgeschlossen.

⁴⁹ Lazarus & Launier, 1981, Kramis, 1995, Schwarzer, 2000⁴; Herzog, 2007.

⁵⁰ Buchwald & Hobfoll, 2004

⁵¹ Baumert & Kunter, 2006; Heckhausen & Schulz, 1995

⁵² Eine Facette der Handlungskompetenz im Rahmenmodell von Baumert & Kunter, 2006.

⁵³ Primäre Kontrolle der Kontrolltheorie von J. Heckhausen, Heckhausen & Schulz, 1995

Vereinzelte Einschätzungen des Gelingens und der Wichtigkeit im ähnlichen Bereich und lassen auf wenig Antrieb zur Weiterentwicklung schliessen. Wird die Bedeutung einer Anforderung nicht erkannt und als subjektive Überzeugung handlungswirksam, so wird die Entwicklung in dieser Anforderung stagnieren.

Ressourcenerhaltung

Gemäss des Modells der Ressourcenspirale von Buchwald & Hobfoll (2004) (vgl. auch Kap. 1.3.5) kann die Lage der Mittelwerte von «beansprucht» und «freut, was gelingt» unter dem Aspekt der Ressourcenerhaltung betrachtet werden. Der Wert sagt etwas darüber aus, wie hoch die Beanspruchung bzw. die motivierende Emotion (Freude) eingeschätzt wird.

In allen Anforderungsbereichen liegen die ressourcenstärkenden Einschätzungen (*freut, was gelingt*) über den Einschätzungen der Beanspruchung durch die Anforderungsbewältigung. Dies begünstigt den Energiehaushalt und ermöglicht, Kräfte zu sammeln und Ressourcen aufzubauen bzw. zu erhalten. Breite Streuungen weisen auf interindividuelle Unterschiede.

In den folgenden Kapiteln (4.3.1.2 bis 4.3.1.5) werden die eingeschätzte Wichtigkeit, das Gelingen und die Beanspruchung im Hinblick auf Routinebildung und Kompetenzentwicklung beschrieben.

4.3.1.2 Rollenfindung

4.3.1.2.1 Ebene der Einzelanforderungen (Itemebene)

Lehrpersonen im Berufseinstieg

p
skth
Item

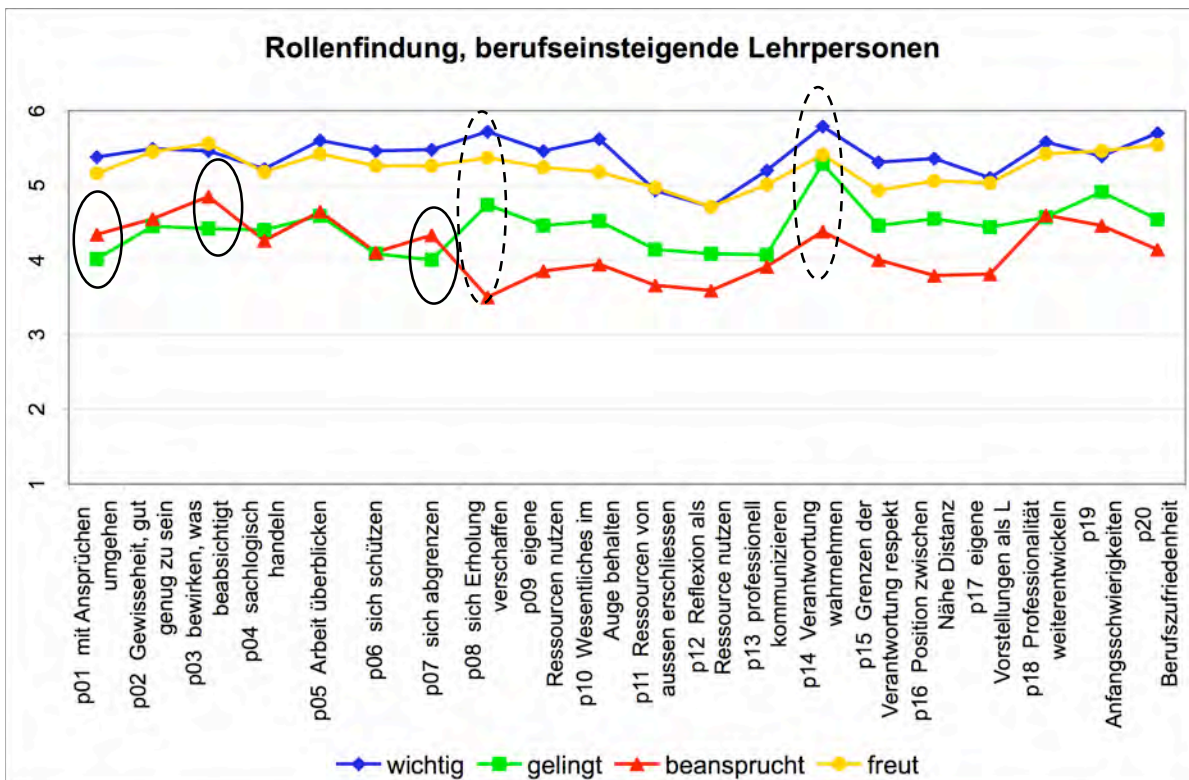


Abb. 4.10 Einschätzungen der Anforderungen zur Rollenfindung durch Lehrpersonen im Berufseinstieg (n= 155).

Lage der Mittelwerte und Streuung

Die *Mittelwerte* der Einschätzungsdimensionen liegen mehr oder weniger parallel (vgl. Abb. 4.10). Wichtigkeit und Freude am Gelingen weisen sehr hohe Mittelwerte auf. Die Mittelwerte der Beanspruchung liegen am tiefsten, leicht darüber bewegen sich die Mittelwerte des Gelingens. Die *Streuungen* der Wichtigkeiten und der Freude am Gelingen liegen in der Regel unter 1, tiefere Mittelwerte streuen breiter.⁵⁴ Die Mittelwerte zum Gelingen (von .7 bis 1.3)⁵⁵ und zur Beanspruchung (zwischen 1.1 bis 1.6)⁵⁶ streuen breiter.

Berufseinsteigenden ist es *wichtig*, Anforderungen an die Rollenfindung zu bewältigen (Mittelwerte zwischen 5 und 6), ebenso hoch sind die Werte zur *Freude*. Das *Gelingen* wird mit Werten zwischen 4 und 5 im leicht erhöhten Bereich relativ ausgeglichen eingeschätzt; die Werte streuen ebenfalls breit. Lehrpersonen im Berufseinstieg fühlen sich durch Anforderungen der Rollenfindung im leicht erhöhten Bereich *beansprucht*. Die Werte liegen um 4, die breiten Streuungen (> 1.1) lassen auf individuelle Unterschiede in der Beanspruchungswahrnehmung schliessen.

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Den Lehrpersonen im Berufseinstieg ist sehr wichtig, Anforderungen der Rollenfindung zu bewältigen. Die Mittelwerte von Gelingen und Beanspruchung verlaufen mehrheitlich parallel. Die Differenz der subjektiven Kompetenzeinschätzung in Relation zur Wichtigkeit als Handlungsziel kann dann als Triebfeder der *Kompetenzentwicklung* betrachtet werden. Die weitgehend geringe Differenz zwischen Gelingen und Beanspruchung kann als Indikator einer angemessenen, die Entwicklung vorantreibenden Beanspruchung interpretiert werden. Als Kompetenz steigernd wirken die Anforderungen, deren Bewältigung als wichtig erachtet werden und bei denen die Beanspruchung höher als die subjektive Kompetenzeinschätzung liegt. In folgenden Anforderungen liegt die Beanspruchung leicht über dem Gelingen bei hoher Wichtigkeit (in Abb. 4.10 umkreist).

«Bewirken, was beabsichtigt ist» (p03) beansprucht die Berufseinsteigenden innerhalb der Rollenfindung am stärksten.

«Mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen» (p01)

«Sich abgrenzen» (p07)

In zwei Anforderungen zeigen sich bei geringer Beanspruchung und angemessenem Gelingen erste *Routinebildungen*, wobei interindividuelle Unterschiede bestehen. Erste Routinebildungen können angenommen werden, wenn bei hoher Wichtigkeit und Freude die Einschätzung des Gelingens über der Beanspruchungswahrnehmung liegt. Dies zeigt sich in folgenden Anforderungen (in Abb. 4.10 punktiert umkreist):

«Die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen» (p14)

«Sich Momente der Erholung verschaffen» (p08)

Ressourcenerhaltung

Ressourcen stärkende Aspekte (freut, was gelingt) werden im Allgemeinen höher gewertet als *Ressourcen zehrende* (beansprucht). Diese Relation kann als positive Bilanz des Energiehaushaltes gewertet werden. Sich Momente der Erholung zu verschaffen gelingt den Berufseinsteigenden gut bei geringer Beanspruchung. Sich abzugrenzen beansprucht deutlich stärker und gelingt weniger gut, wobei die breite Streuung auf individuell verschiedene Ausprägungen hinweist.

Die Verantwortung als Lehrperson wahrzunehmen gelingt den berufseinsteigenden im Vergleich zu den andern Anforderungen der Rollenfindung am besten. Diese ist ihnen auch sehr wichtig und freut sie gleichzeitig, bei mittlerer Beanspruchung. Berufseinsteigende nehmen aus ihrer Sicht von Anfang an die volle Verantwortung wahr.

⁵⁴ Professionsbezogenen Anforderungen (p17w bis p20w) wie auch Reflexion als Ressource nutzen (p08w) zeigen eher breitere Streuungen (≤ 1).

⁵⁵ ressourcenerhaltende und -schützende Aspekte (06g, p07g, p08g) zeigen die höchsten Streuungen und somit die höchsten interindividuellen Unterschiede.

⁵⁶ Am breitesten streut die Beanspruchung, sich Momente der Erholung zu verschaffen (p08b).



Erfahrene Lehrpersonen

Lage der Mittelwerte und Streuung

Die *Mittelwerte* der Anforderungen an die Rollenfindung liegen in der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen mehr oder weniger parallel zueinander (vgl. Abb. 4.11). Wichtigkeit und Freude über das Gelingen weisen sehr hohe Mittelwerte auf. Die Mittelwerte der Beanspruchungen liegen mit wenigen Ausnahmen am tiefsten, in der Regel unterhalb der Mittelwerte des Gelingens. Die *Streuungen* der Einschätzungen der Wichtigkeit liegen zwischen .4 bis 1, des Gelingens zwischen .7 bis 1.4, der Beanspruchung zwischen 1.2 bis 1.6 und der Freude über das Gelingen zwischen .7 bis 1. Bezüglich Wichtigkeit und Freude am Gelingen zeigen sich geringere interindividuelle Unterschiede, im Gelingen streuen die Einschätzungen breiter, in der Beanspruchungswahrnehmung zeigen sich bei den erfahrenen Lehrpersonen grosse interindividuelle Unterschiede.

Die Bewältigung der Anforderungen an die Rollenfindung ist erfahrenen Lehrpersonen sehr *wichtig* und *gelingt* weitgehend gut. Die *Freude* am Gelingen wird hoch eingeschätzt; die *Beanspruchung* liegt im leicht erhöhten Bereich. Erfahrene Lehrpersonen erachten sich kompetent, die rollenfindungsbezogenen Anforderungen zu bewältigen, freuen sich am Gelingen und lassen sich nur mittelstark beanspruchen.

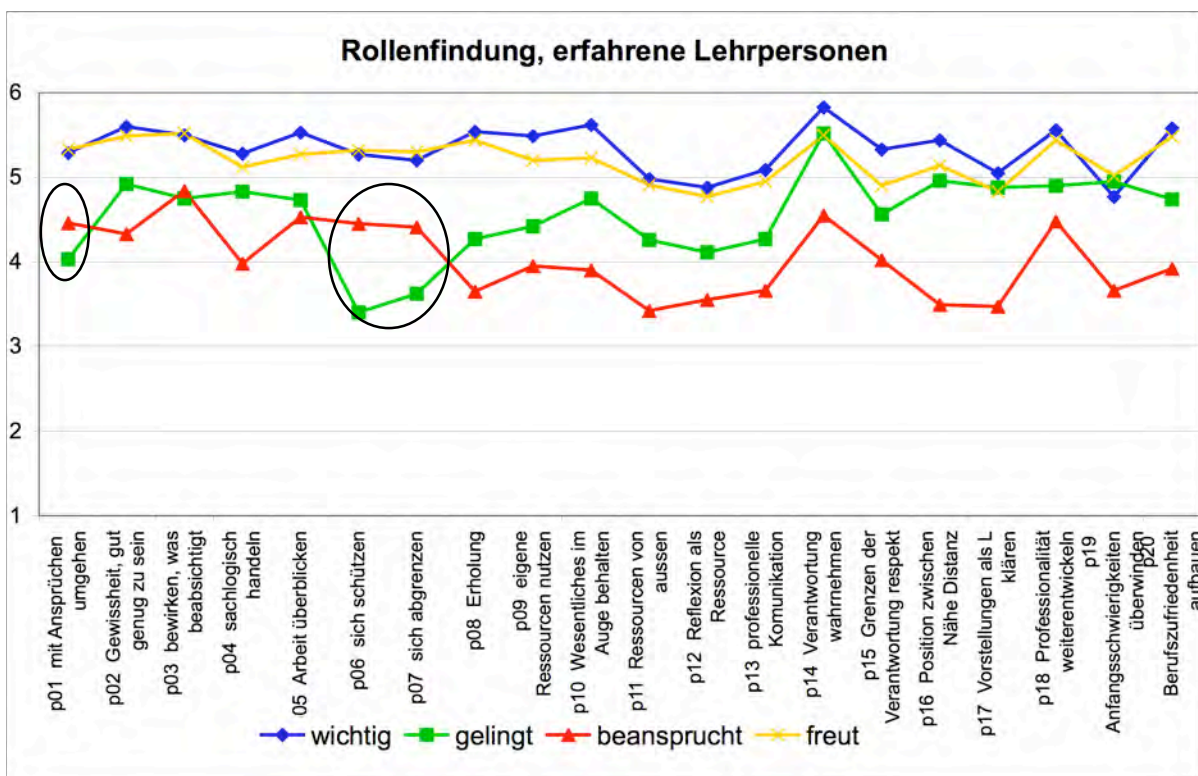


Abb. 4.11 Einschätzungen der Anforderungen zur Rollenfindung durch erfahrene Lehrpersonen (n= 136).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Auf die Frage der Kompetenzentwicklung als Relation von Gelingen und Beanspruchung zeigt sich, dass die Mittelwerte der Beanspruchung fast durchwegs unter denjenigen des Gelingens liegen. Erfahrene Lehrpersonen schätzen ihre Fähigkeit höher ein als die Beanspruchung; in den meisten Anforderungen zeigen sich *Routinebildungen*.

Die Beanspruchung liegt in folgenden Anforderungen höher als das Gelingen (in Abb. 4.11 schwarz eingekreist) und kann *Kompetenzentwicklung* bewirken, da auch deren Bewältigung als wichtig eingeschätzt wird:

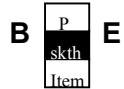
«sich schützen» (p06)

«sich abgrenzen» (p07)

«mit den eigenen Ansprüchen umgehen» (p01); die Differenz ist hier geringer.

Erfahrene Lehrpersonen nehmen die Anforderungen, sich abzugrenzen und sich zu schützen bei hoher Wichtigkeit, leicht erhöhter Beanspruchungen und nur mittlerem Gelingen, als Herausforderung wahr. Bezüglich Schutz und Abgrenzung, wie auch im realistischen Umgang mit den eigenen Ansprüchen bestehen keine ausreichenden Routinebildungen. Dieser Unterschied ist allenfalls durch die Auswahl der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen als Praxislehrpersonen mitbedingt.

4.3.1.2.2 Vergleich zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen auf Skalenebene



Motivationale Orientierung: Einschätzungsperspektive «wichtig»

In der Wichtigkeit, Rollenfindungsanforderungen zu bewältigen, zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen (vgl. Tab.4.8). Werden die Einzelitems betrachtet, so besteht die Tendenz, dass Berufseinsteigende die Wichtigkeit um Schutz und Abgrenzung höher gewichten, als erfahrene Lehrpersonen. Werden diese gemäss der theoretischen Skalensetzung (mit guter innerer Konsistenz) zusammengefasst und die Mittelwertsunterschiede geprüft, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 4.8 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «wichtig»

skth	... ist mir wichtig	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
p1w	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	5.43	.45	.58	n.s.	5.44	.48	.65
p2w	Schutz und Abgrenzung	5.53	.59	.85	n.s.	5.37	.73	.78
p3w	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	5.12	.66	.70	n.s.	5.13	.62	.70
p4w	Rollenklarheit	5.38	.55	.64	n.s.	5.41	.54	.58
p5w	Professionalität, Berufszufriedenheit	5.17	.47	.52	B < ** E	5.29	.69	.52

p5w Professionalität, $F(1,260)=8.79$, $p=.003$, $\eta^2=.033$

In der Einschätzung der Wichtigkeit, rollenfindungsbezogene Anforderungen zu bewältigen, zeigen sich vorwiegend keine Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Erfahrenen ist es wichtiger, die eigene Professionalität weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen (wobei die tiefen Alphas der Skalen skth_p5w auf eine geringere innere Konsistenz der Items hinweisen).

Kompetenzeinschätzung: «gelingt»

Anforderungen der Rollenfindung zu bewältigen gelingt den erfahrenen Lehrpersonen mit Ausnahme von Schutz und Abgrenzung besser als den Berufsanfänger/-innen (vgl. Tab. 4.9).

Als *berufseinstiegsspezifische Herausforderungen*, deren Bewältigung den erfahrenen Lehrpersonen besser gelingt als den berufseinsteigenden, zeigen sich folgende Teilbereiche:

- Umgang mit den eigenen *Ansprüchen* (p1g)
- *Ressourcen* wahrnehmen und nutzen (p3g)
- *Rollenklarheit* zeigen (p4g)
- *Professionalitätsentwicklung* und *Berufszufriedenheit* (p5g)

Wird zwischen den beiden Erfahrungsgruppen innerhalb der Berufseinsteigenden unterschieden so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Kompetenzüberzeugung. Zwischen denjenigen im ersten und denjenigen im zweiten bzw. dritten Berufsjahr. Der Kompetenzzanstieg erfolgt erst später.

Da die innere Konsistenz der Skalen «Ressourcen nutzen» und «Rollenklarheit zeigen» gering ist, der latenten Struktur der Wahrnehmung der Stichproben allenfalls nur wenig entspricht und Eindimensionalität nicht garantiert werden kann, werden die Ergebnisse als Tendenz gewertet.

Als *Herausforderung für die erfahrenen* Lehrpersonen zeigt sich folgende Anforderung:

- *Schutz und Abgrenzung* (p2g)

Diese Anforderung zu bewältigen zu erfüllen gelingt den Berufseinsteigenden signifikant besser.

Tab. 4.9 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «gelingt»

skth	... gelingt mir	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
p1g	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	4.37	.72	.69	(B < ** E)	4.65	.6	.61
p2g	Schutz und Abgrenzung	4.31	1.05	.83	B > ** E	3.93	1.02	.80
p3g	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	4.19	.65	.42	B < ** E	4.35	.73	.62
p4g	Rollenklarheit	4.48	.64	.59	B < *** E	4.98	.57	.54
p5g	Professionalität, Berufszufriedenheit	4.66	.71	.45	B < * E	4.84	.72	.50

p1g Varianzhomogenität nicht gegeben GLM Inter(4,1148)=16.125; p= .000; Teststärke 1, $\eta^2 = .053$ ⁵⁷
 p1g Ansprüche F(1,287)=11.58; p= .001; Teststärke .924, $\eta^2 = .043$
 p2g Abgrenzung F(1, 287)=8.93; p= .003; Teststärke .845, $\eta^2 = .033$
 p3g Ressourcen F(1, 287)=6.77; p= .010; Teststärke .737, $\eta^2 = .026$
 p4g Rollenklarheit F(1, 287)=15.22; p= .000; Teststärke .973, $\eta^2 = .056$
 p5g Professionalität F(1,259)=6.57; p= .011; Teststärke .724, $\eta^2 = .025$

Berufseinsteigende schätzen das Gelingen der Anforderungen an *die eigene Person als Berufsperson* deutlich tiefer ein, als Erfahrene dies von sich sagen. Ihre Kompetenzeinschätzung entspricht der Erwartung, dass zunehmende Berufserfahrung das Gelingen erhöht.

Mit den eigenen *Ansprüchen* realistisch umzugehen gelingt bei gleich hoch eingeschätzter Wichtigkeit den erfahrenen Lehrpersonen bedeutend besser und kann als berufseinstiegsspezifische Herausforderung bezeichnet werden. Den Berufseinsteigenden fehlt der Referenzrahmen, um die Qualität ihrer Arbeit einzuschätzen. Das Fehlen der Peergruppe als Vergleichsgrösse stellt eine neue Erfahrung dar. Eigene Erfahrungen als Referenzrahmen fehlen noch.

Berufseinsteigenden gelingt es umgekehrt deutlich besser, *sich abzugrenzen* und sich zu schützen. Auch schreiben sie dieser Anforderung eine höhere Wichtigkeit zu, als erfahrene Lehrpersonen dies tun. Diese von der Berufserfahrung unabhängige Ressource lässt sich am ehesten durch unterschiedliche Sozialisierungseffekte erklären. Haushälterisch mit den Ressourcen umzugehen entspricht nicht der Berufsauffassung der Lehrpersonen der 80er Jahre und wird auch heute von der älteren Lehrer/-innengeneration erst wenig beachtet⁵⁸. Abgrenzung stellt bei den Berufseinsteigenden einen eigenen Wert dar, bei den Erfahrenen wird es zur Konsequenz von Überforderungssituationen.

Ressourcen von aussen zur Bewältigung von Anforderungen zu nutzen stellt ebenfalls eine berufseinstiegsspezifische Herausforderung dar. Dies könnte damit zusammenhängen, dass den Berufseinsteigenden die möglichen Ressourcen erst wenig vertraut sind, oder dass sie davon ausgehen, die Anforderungen allein bewältigen zu müssen, um sich als kompetent wahrzunehmen (Ausbildungseffekt).

Rollenklarheit und eine rollenbewusste Beziehungsdefinition zu finden, wie auch die Vorstellungen als Lehrperson zu klären, können als berufseinstiegsspezifische Herausforderungen bezeichnet werden. Diese Aufgabe muss während der Ausbildung bearbeitet und trainiert werden; Erfahrungen dazu können aber nicht direkt in den Berufsalltag übertragen werden, da sich die Notwendigkeit zu Rollenklarheit durch die Berufstätigkeit ändert. Die Berufsrolle kann nicht mehr abgelegt werden, sie muss

⁵⁷ Global F(4,1148)= 76.57; p= .000; Teststärke 1, $\eta^2 = .21$; Between F(1, 287)= 2.65; p= .11; Teststärke .368; $\eta^2 = .009$

⁵⁸ vgl. Albisser et al., 2006; Keller-Schneider, 2006; Albisser & Keller-Schneider, 2007.

als Teil der Identität integriert werden. Dies kann erst in der realen Situation erprobt und weiterentwickelt werden.

Die eigene *Professionalität* weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen stellt bei hoher subjektiver Bedeutsamkeit eine berufseinstiegsspezifische Herausforderung dar – die Hürde des Einstiegs muss bewältigt werden.

Einsatz von Ressourcen: «beansprucht»

In der Beanspruchung durch Anforderungen der Rollenfindung zeigen sich mit Ausnahme der Beanspruchung durch die Professionalitätsentwicklung keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. 4.10). Die Streuungen lassen auf interindividuelle Unterschiede schliessen.

Tab. 4.10 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «beansprucht»

skth	... beansprucht mich	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
p1b	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	4.53	.94	.82	n.s.	4.44	.98	.80
p2b	Schutz und Abgrenzung	3.95	1.19	.84	n.s.	4.13	1.17	.87
p3b	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	3.78	1	.76	n.s.	3.64	.99	.71
p4b	Rollenklarheit	4.00	1.02	.69	n.s.	3.90	1.07	.75
p5b	Professionalität, Berufszufriedenheit	4.41	1.01	.59	B > ** E	4.03	1.16	.64

p5b Professionalität $F(1,258) = 7.33$; $p = .007$; Teststärke .771, $\eta^2 = .029$

Erfahrene und Berufseinsteigende unterscheiden sich *nicht* in der Beanspruchung durch Anforderungen an die Rollenfindung. Dieses Ergebnis erstaunt im ersten Moment, da der Berufseinstieg in der Regel als anstrengend bezeichnet wird. In den Studien der 80er und 90er Jahre, welche diese allgemeine Einschätzung empirisch belegen, wird aber nicht nach Beanspruchung gefragt, sondern nach Problemen und Schwierigkeiten, was eher einer Belastung entspricht. Trotz unterschiedlicher subjektiver Kompetenz unterscheiden sich die Stichproben der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen in der wahrgenommenen Beanspruchung nicht. Da Beanspruchungen nicht direkt aus Belastungen resultieren, sondern erst in der Bewältigung (unterschiedliche Copingstrategien sind dabei möglich, vgl. Kap. 4.2) von akzeptierten Herausforderungen entstehen, kann davon ausgegangen werden, dass durch die *selbstregulativen Fähigkeiten* das Mass der Beanspruchung individuell gestaltet wird. In dieser Gedankenführung entspricht der Befund den Erwartungen (Hypothese 3 als H_0 in der EA1 bestätigt).

Berufseinsteigende werden durch die *Weiterentwicklung ihrer Professionalität* (Skala skth_p5b, **B > ** E**) stärker beansprucht als Erfahrene. Berufszufriedenheit aufbauen (p20b) und sich in der gewünschten Berufstätigkeit zu erproben, allenfalls auszuhalten, dass der Berufsalltag nicht ganz dem Traumberuf entspricht, stellt in erster Linie eine berufseinstiegsspezifische Herausforderung dar und könnte zum Mittelwertsunterschied beitragen. In späteren Berufsjahren steht jedoch die Anforderungen im Vordergrund, Berufszufriedenheit zu erhalten. Somit erstaunt nicht, dass sich die Mittelwerte der Stichproben darin nicht unterscheiden. Im Item «Anfangsschwierigkeiten überwinden» (p19b in der Skala skth_p5b) zeigt sich ein höchst signifikanter Unterschied ($\eta^2 = .073$, d.h. zu hoch). Dieses Item ist für die erfahrenen Lehrpersonen nicht geeignet und könnte das Resultat verfälschen. Da auch die innere Konsistenz der Skala gering ist, wird dieses Ergebnis nicht stark gewichtet.

Ressourcengewinn: «freut, was gelingt»

In der Freude am Gelingen der Bewältigung rollenfindungsbezogener Anforderungen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der erfahrenen und den berufseinsteigenden Lehrpersonen.

Die Freude am Gelingen der Bewältigung von Anforderungen an die Rollenfindung erweist sich als berufsphasenunabhängig. Die breiten Streuungen lassen auf andere Effekte schliessen. Da die Anfor-

derungen in der Wahrnehmung durch die Einschätzung der individuellen Ressourcen gedeutet werden, kann ein Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale vermutet werden.

Tab. 4.11 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «freut, was gelingt»

skth	... freut mich, was gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
p1f	Umgang mit Qualität und Ansprüchen	5.36	.66	.80	n.s.	5.35	.56	.71
p2f	Schutz und Abgrenzung	5.29	.95	.91	n.s.	5.32	.73	.83
p3f	Ressourcen wahrnehmen und nutzen	4.97	.89	.84	n.s.	4.96	.84	.79
p4f	Rollenklarheit	5.13	.83	.83	n.s.	5.11	.79	.78
p5f	Professionalität, Berufszufriedenheit	5.24	.66	.70	n.s.	5.31	.66	.62

4.3.1.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Rollenfindung

Anforderungen an die eigene Person als Berufsperson zu bewältigen ist erfahrenen und berufseinstiegenden Lehrpersonen ähnlich wichtig. In der *motivationalen Orientierung* zeigen sich geringe Unterschiede. Sie fühlen sich in einem ähnlichen Ausmass beansprucht und freuen sich vergleichbar am Gelingen. Unterschiede lassen sich somit nicht durch berufsphasenspezifische Aspekte erklären. Professionalität weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen ist erfahrenen Lehrpersonen wichtiger als Berufsanfänger/-innen (vgl. Tab. 4.8).

In der *Kompetenzeinschätzung* zeigen sich bedeutsame Unterschiede in allen Teilbereichen (vgl. Tab. 4.9). Berufseinstiegende Lehrpersonen schätzen sich weniger kompetent ein als erfahrene dies tun. Als berufseinstiegsspezifische Herausforderung, aus deren Bewältigung Kompetenzzuwachs resultiert, zeigen sich Anforderungen zur Rollenklarheit, zum Umgang mit den eigenen Ansprüchen und zur Nutzung von Ressourcen⁵⁹. In der Teilanforderung sich zu schützen und abzugrenzen erachten sich Berufseinstiegende kompetenter, als Erfahrene sich einschätzen. Ob dies mit unterschiedlicher Berufssozialisation und im Zeitkontext bedingter Idealvorstellungen zusammenhängt, kann hier nur vermutet werden.

In der wahrgenommenen *Beanspruchung* durch die Rollenfindung zeigen sich vorwiegend keine Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen. Berufseinstiegende nehmen sich stärker beansprucht wahr durch die Anforderung, ihre Professionalität weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen (vgl. Tab. 4.10). Dies zu bewältigen ist ihnen jedoch weniger wichtig als den erfahrenen Lehrpersonen.

In der wahrgenommenen *Freude am Gelingen* der Bewältigung von Beanspruchungen durch die Rollenfindung unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nicht (vgl. Tab. 4.11).

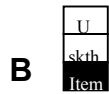
Die Ergebnisse des Vergleich zwischen den Stichproben in der Beanspruchung durch *Anforderungen an die Rollenfindung* entsprechen den im Kap. 1.7 festgehaltenen Erwartungen: Berufseinstiegende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich *nicht* in der Gewichtung berufsbezogener Anforderungen (H4). Ebenso zeigt sich kein Unterschied in der emotionalen Orientierung (H5) und in der Beanspruchung (H3). Der erwartete Unterschied in der Kompetenzeinschätzung trifft ein (H2).

⁵⁹ Diese Mittelwertsvergleiche stützen sich auf die Mittelwerte der theoretischen Skalen. Die tiefen Alphas weisen darauf hin, dass die Antworten allenfalls nicht auf derselben Dimension liegen.

4.3.1.3 Vermittlung

4.3.1.3.1 Ebene der Einzelanforderungen (Itemebene)

Lehrpersonen im Berufseinstieg



Lage der Mittelwerte und Streuung

Die *Mittelwerte* der vermittlungsbezogenen Anforderungen zeigen Schwankungen und uneinheitliche Relationen zwischen den Kompetenzfacetten (vgl. Abb. 4.12); die Mittelwerte liegen vorwiegend in der oberen Skalenhälfte, mit Ausnahme vereinzelter Beanspruchungseinschätzungen. *Wichtigkeit* und *Freude* über das Gelingen liegen vereinzelt tiefer als in anderen Anforderungsbereichen, durchwegs aber über den Mittelwerten von Beanspruchung und Gelingen. Hohe Wichtigkeit erlangen die Anforderungen an die Ausrichtung des Unterrichts an die Schüler/-innen und an die Binnendifferenzierung des Unterrichts. Als wenig wichtig werden die grossräumige und lernzielbezogene Planung wie auch die Umsetzung des Lehrplans und Differenzierungen zu Beurteilungsaufgaben eingeschätzt.

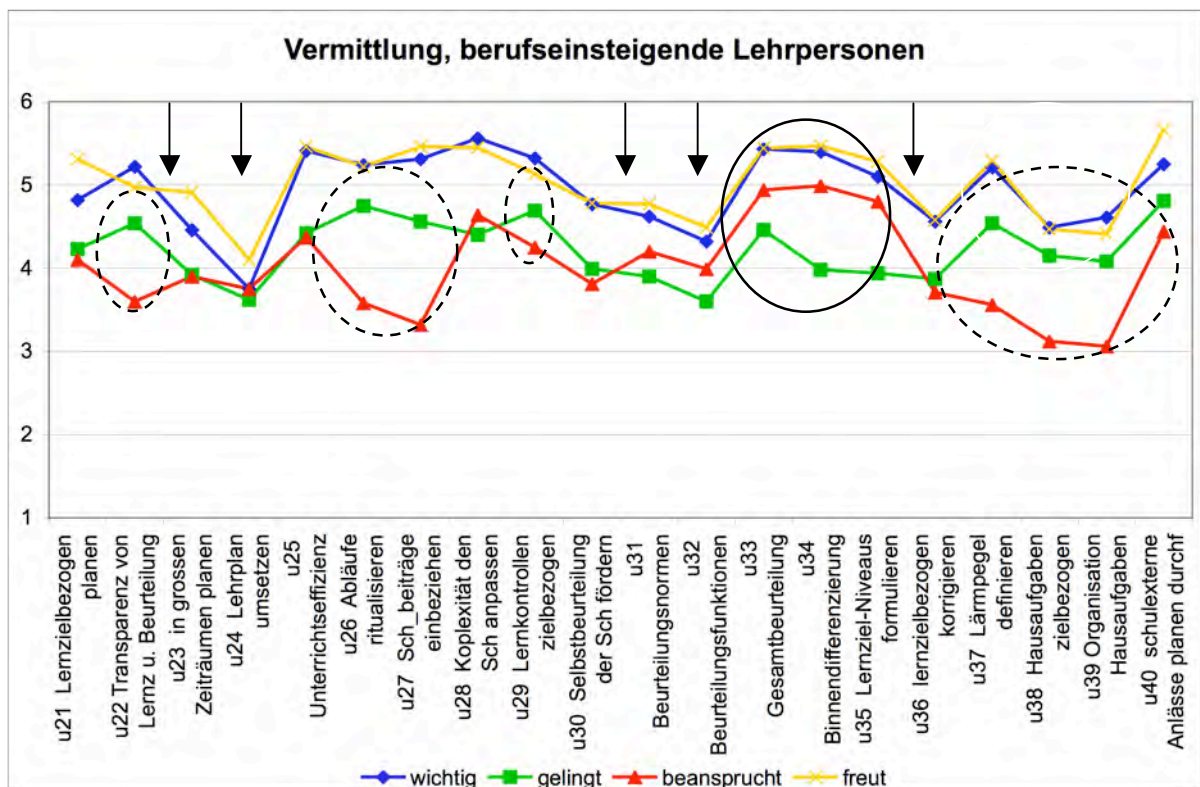


Abb. 4.12 Einschätzung der Vermittlungsanforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg (n= 155).

Bezüglich der subjektiven Kompetenzeinschätzung (*gelingt*) liegen die Mittelwerte in der oberen Skalenhälfte. Lehrpersonen im Berufseinstieg fühlen sie durch die vermittlungsbezogenen Anforderungen unterschiedlich *beansprucht*. Anforderungen von hoher Wichtigkeit lösen teilweise hohe Beanspruchungen aus. Beanspruchend wirken die Anforderungen, welche die individuelle Passung, die Strukturierung des Unterrichts, wie auch die Beurteilung der Gesamtleistung der einzelnen Schüler/-innen betreffen. Eher wenig beanspruchend wirken die Anforderungen zu Planung, Unterrichtsorganisation und Unterrichtsdurchführung.

Die Anforderungen zur Lehrplanumsetzung (u24) zeigt in der Wichtigkeit, wie auch in der Freude über das Gelingen die tiefsten Werte aller 80 Anforderungen⁶⁰.

Die *Streuungen* in der Wichtigkeit liegen zwischen .65 und 1.64⁶¹ und im Gelingen zwischen .7⁶² und 1.6⁶³. In der Beanspruchung streuen alle Mittelwerte eher breit (zwischen 1.14 und 1.57) und in den Items zur *Freude* über das Gelingen variieren sie zwischen .37⁶⁴ und 1.6⁶⁵. Die Mittelwerte streuen breit, so dass in allen Kompetenzfacetten von individuellen Unterschieden ausgegangen werden muss.

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Wird die relative Ausprägung von Gelingen und Beanspruchung zueinander in Beziehung gesetzt, so ergeben sich verschiedene Muster. Folgende Anforderungen (in Abb. 4.12 schwarz umkreist) können als Herausforderungen wahrgenommen werden und die *Kompetenzentwicklung* fördern; dabei liegt der Mittelwert der Beanspruchung bei hoher Wichtigkeit deutlich über dem Mittelwert des Gelingens. Die Einschätzungen zeigen breite Streuungen sowohl im Gelingen wie auch in der Beanspruchung:

- «Gesamtbeurteilung vornehmen» (u33)
- «Binnendifferenzierung ermöglichen» (u34)
- «Unterrichtsinhalte in verschiedene Lernzielniveaus gliedern» (u35)

Liegt das Gelingen bei hoher Wichtigkeit deutlich über der Beanspruchung, so kann auf eine gewisse *Routinebildung* geschlossen werden. Dies betrifft folgende Anforderungen (in Abb. 4.12 gestrichelt umkreist):

- «Lernzieltransparenz» (u22)
- «Abläufe ritualisieren» (u26)
- «Schüler/-innenbeiträge einbeziehen» (u27)
- «Lernkontrollen zielbezogen durchführen» (u29)
- «Lärmpegel definieren» (u37)
- «Hausaufgaben zielorientiert und ritualisiert erteilen» (u38, u39)

Einzelnen Berufseinsteigenden gelingt es bei angemessener Beanspruchung gut, vermittlungsbezogene Anforderungen zu bewältigen⁶⁶. Die Werte streuen breit, so dass von individuellen Unterschieden ausgegangen werden muss.

Zieldimensionen der Kompetenzentwicklung

Die Wichtigkeit einzelner vermittlungsbezogener Anforderungen liegt im Vergleich zu den meisten anderen eher tief. Einzelne Items werden als relativ wenig wichtig beurteilt und liegen im mittleren Bereich auf ähnlicher Höhe wie das Gelingen und die Beanspruchung. Bei geringerer Wichtigkeit sinkt die Beanspruchung deutlich. Besonders auffällig sind folgende Anforderungen (in Abb. 4.12 mit Pfeilen markiert):

⁶⁰ Ein Blick in die Vergleichsgruppe zeigt, dass dies auch bei den erfahrenen Lehrpersonen der Fall ist.

⁶¹ Die Umsetzung des Lehrplans (u24w), die Nutzung von Beurteilungsfunktionen (u32w), wie auch die Wichtigkeiten Hausaufgaben zielorientiert (u38w) und eingespielt (u39w) zu erteilen, weisen die tiefsten Mittelwerte und die breitesten Streuungen (1.2 bis 1.6) auf. Der höchste Mittelwert und die geringste Streuung zeigt sich bei der Anpassung der Komplexität des Unterrichts an die Voraussetzungen der Schüler/innen (u28w).

⁶² Unterrichtseffizienz ermöglichen (u25g)

⁶³ Hausaufgaben zielbezogen (u38g) und ritualisiert (u39g) erteilen, wie auch in grossen Zeiträumen planen (u23g).

⁶⁴ Komplexität des Unterrichts den Schüler/-innen anpassen (u28f)

⁶⁵ Abläufe ritualisieren (u26f), in grossen Zeiträumen planen (u23f)

⁶⁶ Ob dies auch aus der Fremdperspektive so eingeschätzt wird, bleibt dabei offen.

- «Umsetzung des Lehrplans» (u24) zeigt eine relativ geringe Wichtigkeit und stimmt mit der Beanspruchung und dem Gelingen überein. Die Freude am Gelingen liegt leicht darüber. Durch die geringe Wichtigkeit und die bereits deckungsgleiche Kompetenzeinschätzung wird in dieser Anforderung wenig Entwicklung stattfinden. Die sehr breite Streuung der Wichtigkeit und der Beanspruchung (>1.8) zeigt eine grosse Heterogenität in dieser Anforderungseinschätzung.
- «Lernzielbezogen korrigieren und verbessern lassen» (u36) zeigt ein ähnliches Bild der Mittelwerte wie auch der Streuungen. Es bestehen grosse individuelle Unterschiede.
- «In grossen Zeiträumen planen» (u23) zeigt ebenfalls ein geringe Wichtigkeit, Beanspruchung und Gelingen liegen ebenfalls eher tief.
- «Beurteilungsnormen differenziert nutzen» (u31), «Beurteilungsfunktionen differenziert nutzen» (u32) und «Selbstbeurteilungskompetenz der Schüler/-innen fördern» (u30) werden mit hohen Streuungen durchschnittlich als wenig wichtig beurteilt, bei geringer Beanspruchung und geringem Gelingen.
- «Hausaufgaben zielbezogen erteilen» (u38) und «Hausaufgaben ritualisiert erteilen» (u39) gilt bei hohen Streuungen durchschnittlich als eher weniger wichtig, beansprucht wenig und gelingt angemessen.

Die als weniger wichtig beurteilten Anforderungen zeigen mittlere Beanspruchungen. Das Gelingen wird im mittleren Bereich eingeschätzt. Es besteht wenig Antrieb, die Kompetenzentwicklung in diesen Anforderungen voranzutreiben, da hohe Wichtigkeiten als Ziele fehlen (vgl. Heckhausen, 1995). Die Streuungen lassen individuelle Unterschiede erkennen.

Die Einschätzungen der vermittlungsbezogenen Anforderungen ist bei den Lehrpersonen im Berufseinstieg sehr heterogen (breite Streuungen). Es zeigen sich nicht nur Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung, sondern auch in der motivationalen Orientierung. Die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Kompetenz ist unterschiedlich ausgerichtet und zeigt wenige allgemeine Tendenzen.

Erfahrenen Lehrpersonen



Lage der Mittelwerte und Streuung

Erfahrene Lehrpersonen zeigen in den Einschätzungen der verschiedenen Kompetenzfacetten der vermittlungsbezogenen Anforderungen ein ausgeglicheneres Bild (vgl. Abb. 4.13) als die berufseinsteigenden. Die Werte weisen aber breite Streuungen auf, so dass sich auf individueller Ebene sehr unterschiedliche Bilder zeigen können. Die Beanspruchungswahrnehmung streut besonders breit - es kann somit nicht von Berufsroutine gesprochen werden. Die *Mittelwerte* der Wichtigkeit und der Freude am Gelingen verlaufen fast deckungsgleich, Gelingen zeigt sich in einem gering schwankenden Linienverlauf leicht unterhalb. In der Beanspruchung zeigen sich grössere Ausschläge von 3 bis 5.2. Die *Streuung* der Wichtigkeit geht von .7 bis 1.5, im Gelingen von .7 bis 1.1, in der Beanspruchung von 1.1 bis 1.5 und in der Freude von .7 bis 1.3. Die Werte streuen breit, aber etwas geringer als bei den Berufseinsteigenden.

Die Einschätzungen von *Wichtigkeit* und *Freude* liegen vorwiegend über dem *Gelingen* und der *Beanspruchung*. Die Beanspruchungswahrnehmung variiert in den einzelnen Anforderungen. Planung und Lehrplanumsetzung, wie auch die differenzierte Beurteilung und lernzielorientierte Korrekturen werden als weniger wichtig eingeschätzt als die auf Schüler/-innen und die Unterrichtseffizienz bezogenen Anforderungen.

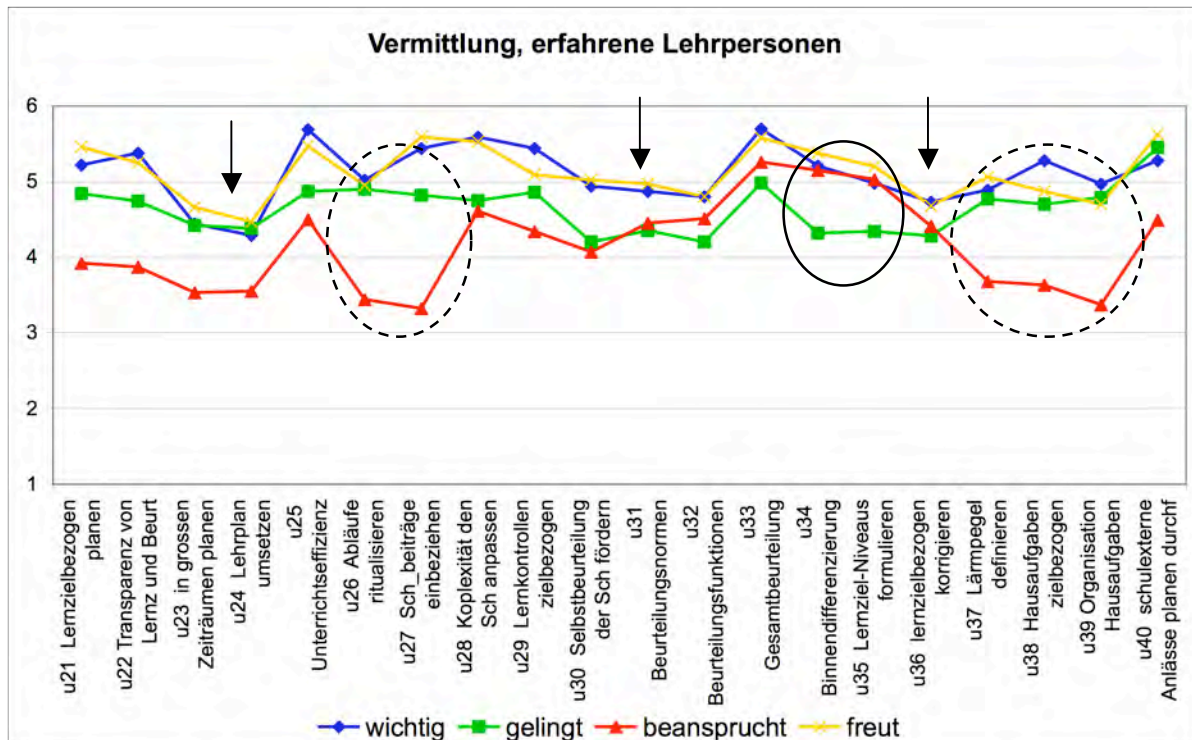


Abb. 4.13 Einschätzungen der Vermittlungsanforderungen durch erfahrene Lehrpersonen (n= 136).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

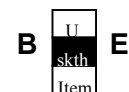
In den vermittlungsbezogenen Anforderungen zeigt sich, dass sich erfahrene Lehrpersonen bei hoher Wichtigkeit durch Binnendifferenzierungsanforderungen stärker beansprucht als kompetent fühlen (in Abb. 4.13 schwarz umkreist). Binnendifferenzierung stellt für erfahrene Lehrpersonen eine Herausforderung dar. In diesen Bereichen besteht eine Diskrepanz zwischen der Beanspruchung und der Kompetenzeinschätzung; die hohe Wichtigkeit kann als Indikator für anstehende *Kompetenzentwicklung* betrachtet werden. Werden die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung zwischen den Lehrpersonen der frühen und der späteren Mittelphase verglichen, so zeigt sich eine stetige aber nicht bedeutsame Zunahme.

Anforderungen zur Unterrichtsdurchführung wirken bei guter Kompetenz eher wenig beanspruchend und scheinen vorwiegend routiniert bewältigt zu werden, besonders schwach beanspruchende Anforderungen sind in Abb. 4.13 gestrichelt umkreist.

Zieldimensionen der Kompetenzentwicklung

Von eher geringer Wichtigkeit (in Abb. 4.13 mit Pfeil markiert) sind Anforderungen zur Umsetzung des Lehrplans und zu differenzierten Teilaufgaben der Beurteilung, die anders wahrgenommen werden, als die Anforderung der Gesamtbeurteilung. Wie weit die Kompetenzentwicklung in diesen Anforderungen stagniert, kann nicht geprüft werden.

4.3.1.3.2 Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen auf Skalenebene



Motivationale Orientierung: «wichtig»

In der Wichtigkeit der Bewältigung vermittlungsbezogener Anforderungen zeigen sich zwischen den Stichproben einzelne bedeutsame Unterschiede (vgl. Tab. 4.12).

Tab. 4.12 Statistische Kennwerte und Mittelwertvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «wichtig»

skth	... ist mir wichtig	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
u1w	Lernziele und Lehrplanumsetzung	4.56	0.69	.44	B < ** E	4.80	0.77	.67
u2w	Unterrichtsdurchführung	5.34	0.46	.40	(n.s.)	5.32	0.53	.52
u3w	Beurteilung von Lernprozessen	4.88	0.71	.70	B < *** E	5.14	0.67	.72
u4w	Binnendifferenzierung	5.25	0.85	.65	n.s.	5.10	0.91	.63
u5w	Hausaufgaben	5.37	0.84	.61	(n.s.)	5.29	0.77	.69

u2w keine Varianzhomog. GLM Inter $F(4,1060) = 8.731$; $p = .094$; Teststärke .39, $\eta^2 = .011$ ⁶⁷

u5w keine Varianzhomog. u1w Lernziel-, Lehrplanor. $F(1,260) = 7.29$; $p = .008$; Teststärke .84, $\eta^2 = .027$

u3w Beurteilung $F(1,260) = 9.56$; $p = .002$; Teststärke .87, $\eta^2 = .035$

In der Wichtigkeit der Unterrichtsbezogenen Anforderungen unterscheiden sich die berufseinsteigenden von den erfahrenen Lehrpersonen nur in einzelnen Teilbereichen der Vermittlungsanforderungen; im Gesamten lässt sich statistisch kein Unterschied feststellen.

Die *Lernziel- und Lehrplanorientierung* (u1w) und die *Beurteilungsanforderung* kompetent erfüllen (u3w, angemessene innere Konsistenz) ist den Erfahrenen bedeutsam wichtiger, als den Berufseinsteigenden.

Die tiefen Alphas dieser theoretischen Skalen (mit Ausnahme von u3w) weisen darauf hin, dass sich die latenten Strukturen der Wahrnehmung der Befragten von denjenigen der theoretischen Struktur unterscheiden. Die geringe innere Konsistenz der Berufseinsteigenden in der Skala zu Lernziel- und Lehrplanorientierung wie auch zur Unterrichtsdurchführung zeigt, dass sie in diesen Anforderungen weniger Gemeinsamkeiten erkennen oder andere Zusammenhänge wahrnehmen. Die Differenz in der Einschätzung kann dadurch mitbedingt sein. Das Ergebnis kann lediglich eine Tendenz aufzeigen. Für die Ausbildung bedeutet dies jedoch, dass an Vernetzungen gearbeitet werden muss, um den Bogen von der Zielorientierung über die Durchführung bis hin zur Beurteilung spannen zu können und die Anforderungen als zusammenhängend erkennbar zu machen.

Kompetenzeinschätzung: «gelingt»

Tab. 4.13 Statistische Kennwerte und Mittelwertvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «gelingt»

skth	... gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
u1g	Lernziele und Lehrplanumsetzung	4.04	0.72	.56	B < *** E	4.52	0.66	.65
u2g	Unterrichtsdurchführung	4.68	0.49	.48	B < *** E	4.94	0.53	.56
u3g	Beurteilung von Lernprozessen	4.12	0.60	.52	B < *** E	4.51	0.58	.63
u4g	Binnendifferenzierung	3.95	0.96	.70	B < *** E	4.34	0.97	.77
u5g	Hausaufgaben	4.10	1.32	.68	(B < E)	4.77	.93	.62

u5g keine Varianzhomogenität GLM Inter $F(4,1056) = 2.911$; $p = .082$; Teststärke .41, $\eta^2 = .011$ ⁶⁸

u1g Lernziel-, Lehrplanor. $F(1,260) = 34.59$; $p = .000$; Teststärke 1, $\eta^2 = .118$

u2g Unterrichtsdurchf $F(1,260) = 22.18$; $p = .000$; Teststärke .99, $\eta^2 = .079$

u3g Beurteilung $F(1,260) = 31.07$; $p = .000$; Teststärke 1, $\eta^2 = .107$

u4g Binnendifferenzierung $F(1,260) = 22.99$; $p = .000$; Teststärke .97, $\eta^2 = .062$

⁶⁷ Global $F(4,1060) = 31.85$; $p = .000$; Teststärke 1, $\eta^2 = .107$; Between $F(1,265) = 7.87$; $p = .005$; Teststärke .79, $\eta^2 = .029$; Within $F(4,1060) = 8.731$; $p = .094$; Teststärke .39, $\eta^2 = .011$

⁶⁸ Global $F(4,1056) = 38.50$; $p = .000$; Teststärke 1, $\eta^2 = .127$; Between $F(1,264) = 49.31$; $p = .000$; Teststärke 1, $\eta^2 = .157$

Vermittlungsbezogene Anforderungen zu bewältigen, gelingt den berufseinsteigenden Lehrpersonen erwartungsgemäss⁶⁹ bedeutend schlechter als den erfahrenen (vgl. Tab. 4.13). Berufseinsteigende schätzen sich in allen Teilbereichen weniger kompetent ein als die Erfahrenen. Wird die Gruppe des ersten Berufsjahres mit denjenigen des zweiten bzw. dritten Berufsjahres verglichen, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede. Der Kompetenzsprung erfolgt anschliessend. Diese aus der Aussensperspektive erwartungsgemässe Differenz zeugt davon, dass sich berufseinsteigende Lehrpersonen als Anfänger/-innen identifizieren und sich bewusst sind, dass Kompetenzentwicklung erfolgen muss – dies ist professionalitätsbezogen eine wichtige Einsicht, damit Entwicklung einsetzen bzw. weiter gehen kann.

Lernziel- und Lehrplanorientierung (u1g), eine klare, effiziente Unterrichtsführung (u2g), Lernprozesse und Verhalten beurteilen (u3g), wie auch den Unterricht den Schüler/-innen anpassen und Formen der Binnendifferenzierung einzusetzen gelingt den Berufseinsteigenden deutlich schlechter als den erfahrenen Lehrpersonen. Die Unterschiede werden trotz geringer innerer Konsistenz der Skalen signifikant. Da aber nur die Skala zur Binnendifferenzierung zufriedenstellende Alphas in beiden Stichproben aufweist und somit Berufseinsteigende und Erfahrene diese Anforderung ähnlich verstehen, wird diesem Ergebnis mehr Gewicht beigemessen.

In den teilweise tieferen inneren Konsistenzen der Wahrnehmung durch die Berufseinsteigenden zeigt sich, dass diese erwartungsgemäss⁷⁰ weniger oder andere Vernetzungen bilden und Synergien wahrnehmen, als erfahren Lehrpersonen.

Einsatz von Ressourcen: «beansprucht»

In der Beanspruchungswahrnehmung zeigen sich teilweise Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Stichproben (vgl. Tab. 4.14). Die Einschätzungen der Beanspruchung bezüglich Lernziel- und Lehrplanorientierung, Unterrichtsführung und Binnendifferenzierung von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen sind ähnlich.

Tab. 4.14 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «beansprucht»

skth	... beansprucht	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
u1b	Lernziele und Lehrplanumsetzung	3.82	0.90	.59	n.s.	3.85	0.92	.66
u2b	Unterrichtsdurchführung	3.91	0.81	.77	(n.s.)	3.91	0.94	.72
u3b	Beurteilung von Lernprozessen	4.24	0.80	.56	B <* E	4.52	0.82	.71
u4b	Binnendifferenzierung	4.91	1.05	.68	n.s.	5.10	0.88	.77
u5b	Hausaufgaben	3.13	1.30	.74	B <* E	3.50	1.37	.81

u2b keine Varianzhomogenität

GLM Inter F(4,1056)= 3.122; p=.014; Teststärke .818, η^2 = .012⁷¹

u3b Beurteilung F(1,258)= 6.24; p= .008; Teststärke .702, η^2 = .025

u5b Hausaufgaben F(1,258)= 5.22; p= .023; Teststärke .63, η^2 = .02

In der Beanspruchung durch die *Beurteilungsanforderungen* zeigen die Erfahrenen signifikant höhere Werte. Diese Anforderung zu bewältigen ist ihnen wichtiger (vgl. oben), die Kompetenzeinschätzung liegt tiefer als die Beanspruchung. Die Beurteilungsanforderung kompetent auszuführen kann als Herausforderung an die Kompetenzentwicklung der Lehrperson in den mittleren Berufsjahren und als Praxislehrpersonen mit Modellfunktion gedeutet werden. Die innere Konsistenz der Einschätzungen durch die Berufseinsteigenden ist geringer; wie und ob Berufseinsteigende die Beurteilungsanforderung vernetzen, bleibt dabei offen.

Hausaufgaben zielorientiert und ritualisiert zu erteilen beansprucht Erfahrene bedeutsam stärker als Berufseinsteigende. Diese Anforderung zu bewältigen ist ihnen wichtiger und gelingt auch besser. Sie

⁶⁹ Hypothese 2 bestätigt.

⁷⁰ Beitrag zur Bestätigung der Hypothese 7

⁷¹ Global F(4,1056)= 159.20; p=.000; Teststärke 1, η^2 = .367; Between F(1,264)=3.65; p= .058; Teststärke .475, η^2 = .014

kann als Herausforderung an Lehrpersonen der mittleren Berufsphase identifiziert werden und hängt wahrscheinlich mit der differenzierteren Wahrnehmung zusammen. Den Berufseinsteigenden ist diese Beanspruchung allenfalls weniger bewusst oder sie wird eher als wenig veränderbare Belastung wahrgenommen.

In der Wahrnehmung vermittlungsbezogener Beanspruchungen unterscheiden sich erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen nur gering. Die tiefere Kompetenzeinschätzung der Berufseinsteigenden wirkt sich nicht auf die Beanspruchungswahrnehmung aus. Selbstregulative Fähigkeiten wirken in der Wahrnehmung von Herausforderungen mit⁷². Durch die geringere Gewichtung dieser Anforderungsbewältigung kann das Mass der Beanspruchung reguliert werden⁷³.

Ressourcenstärkung: «freut, was gelingt»

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich erwartungsgemäss nicht in der Wahrnehmung von Freude am Gelingen (vgl. Tab. 4.15).

Tab. 4.15 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der zur Vermittlung der Perspektive «freut was gelingt»

skth	... freut, was gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
u1f	Lernziele und Lehrplanumsetzung	4.79	0.80	.64	n.s.	4.90	0.70	.62
u2f	Unterrichtsdurchführung	5.38	0.58	.63	n.s.	5.32	0.56	.63
u3f	Beurteilung von Lernprozessen	4.91	0.80	.76	B < E	5.10	0.69	.72
u4f	Binnendifferenzierung	5.38	0.84	.61	n.s.	5.29	0.77	.69
u5f	Hausaufgaben	4.45	1.42	.786	(B<E)	4.75	1.05	.739

u5f keine Varianzhomogenität

u3f Beurteilung $F(1,248)= 4.25$; $p= .018$; Teststärke .563, $\eta^2= .018$

4.3.1.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Vermittlung

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich teilweise in der Wahrnehmung der vermittlungsbezogenen Anforderungen. Unterschiede zeigen sich in der Einschätzungen subjektiven Kompetenzüberzeugung (Hypothese 2 bestätigt), aber auch in der Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung. Vermittlungsbezogene Anforderungen zu bewältigen ist ihnen in denjenigen Anforderungen weniger wichtig, die sich nicht direkt auf den Schulalltag auswirken (Hypothese 4 bestätigt). In der Freude am Gelingen unterscheiden sich die Stichproben nicht (Hypothese 5 bestätigt). In der Freude am Gelingen zeigt sich die direkte Wirkung im Schulalltag weniger klar. Wie erwartet unterscheiden sich die Stichproben in der Beanspruchung und in der Freude am Gelingen der vermittlungsbezogenen Anforderungen insgesamt nicht (Hypothese 3 und Hypothese 5 als H_0 bestätigt). Aus der teilweise tiefen internen Konsistenz der Einschätzungen kann eine Differenz in der Strukturierung der Wahrnehmung abgeleitet werden. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen strukturieren vermittlungsbezogene Anforderungen unterschiedlich; Berufsanfänger/-innen vernetzen diese weniger (Hypothese 7 bestätigt).

Berufseinsteigende Lehrpersonen schätzen sich *weniger kompetent* ein als sich erfahrene Lehrpersonen beurteilen. Dies zeigt sich in Mittelwertsvergleichen der Skalenwerte (vgl. Tab. 4.13) wie auch in den Einschätzungen auf der Ebene der Items. In den vermittlungsbezogenen Anforderungen liegen alle Mittelwerte und alle Skalenwerte der Gelingenseinschätzungen der Berufseinsteigenden unterhalb

⁷² Beitrag zur Bestätigung von Hypothese 3 (als H_0 Kein Unterschied in der wahrgenommenen Beanspruchung) und Hypothese 10 (Persönlichkeitsmerkmale, hier als selbstregulative Fähigkeiten, wirken in der Beanspruchungswahrnehmung mit).

⁷³ Secondary appraisal nach Lazarus & Launier, 1981 und sekundäre Kontrolle gemäss Kontrolltheorie von Heckhausen, 1995.

derjenigen der erfahrenen Lehrpersonen. Dies kann als Indiz ihrer geringeren Berufserfahrung gewertet werden. Berufseinsteigende sind sich bewusst, dass Ihnen die Anforderungsbewältigung erst wenig gelingt. Diese Einschätzung spiegelt einerseits realistische Erwartungen und ermöglicht Selbstregulation der Erwartungen (Heckhausen, 1995; Baumert & Kunter, 2006), weist aber auch darauf hin, dass Berufsanfänger/-innen Ansprüche stellen und in diesen Bereichen Entwicklungsbedarf erkennen. Dem Kompetenzentwicklungsmodell der Novizen-Expertenforschung (Neuweg, 2004,3) entsprechend, zeigt sich Kompetenzentwicklung auch als Kompilieren und Vernetzen von Wissensfacetten. Die geringere innere Konsistenzen der Einschätzungen der Berufsanfänger/-innen in den vermittlungsbezogenen Anforderungen weisen auf die für ihre Entwicklungsphase typische geringere Verdichtung hin. Diese tendenziell voneinander losgelöste Wahrnehmung von Anforderungen zeigt sich am deutlichsten in den vermittlungsbezogenen Anforderungen. Erfahrenen Lehrpersonen zeigen stärkere innere Konsistenzen in der Wahrnehmung der Kompetenzfacetten vermittlungsbezogener Anforderungen.

Vermittlungsbezogene Anforderungen zu erfüllen wird von den Berufseinsteigenden teilweise als weniger wichtig eingeschätzt («Lernziel- und Lehrplanorientierung»), wie auch «Beurteilung»). Die Werte liegen tiefer als in den Anforderungen zur Rollenfindung und zur Führung. Die Bewältigung ist ihnen in diesen Bereichen weniger wichtig und löst damit auch weniger Anreiz zur Bearbeitung aus. Durch die Ereignisbewertung (Lazarus & Launier, 1981) und durch sekundäre Zielkontrolle als Veränderung der Ziele bei ungenügenden Ressourcen (Heckhausen & Schultz, 1995) ermöglichen sich die Berufseinsteigenden, bei geringerer subjektiver Kompetenzeinschätzung die Beanspruchungen zu reduzieren.

Zielorientierung und Lehrplanumsetzung, wie auch eine *differenzierte Beurteilung* wird von den Berufseinsteigenden weniger stark gewichtet als von den erfahrenen Lehrpersonen. Da diese Anforderungen weniger direkte Auswirkungen im Schulalltag zeigen, kann im Berufseinstieg deren Wichtigkeit zurückgestellt werden (Hypothese 4 bestätigt). Durch die abgeschwächte Motivation gemäss dem Ansatz der sekundären Zielkontrolle⁷⁴, diesbezügliche Kompetenzen aufzubauen, kann die Beanspruchung reduziert werden. Selbstregulative Fähigkeiten⁷⁵ kommen zum Tragen. Die *Beurteilungsaufgabe* kompetent und differenziert zu bewältigen und zielorientiert die *Anforderungen des Lehrplans* zu erfüllen können als Entwicklungsaufgaben der späteren Berufsjahre bezeichnet werden; Mittelwertsunterschiede in der Wichtigkeit geben Hinweise dazu. Erfahrenen Lehrpersonen ist die Bewältigung dieser Anforderung wichtiger als den berufseinsteigenden.

Berufseinsteigende schätzen sich ähnlich *beansprucht* ein wie erfahrenen Lehrpersonen; dies trotz geringerer Kompetenzeinschätzung. Die Einschätzungen der Beanspruchung der Berufseinsteigenden ist mit derjenigen der Erfahrenen vergleichbar (Hypothese 3 als H_0 bestätigt). Dieser Befund kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass Selbstregulative Fähigkeiten in der Ausdifferenzierung von Beanspruchung beitragen. Ansätze zur Annahme, dass Persönlichkeitsmerkmale mitwirken (Hypothese 10) zeichnen sich ab. Beanspruchungen entstehen in der individuellen Deutung von Anforderungen.

In der Wahrnehmung der *Freude* am Gelingen zeigen sich mehrheitlich keine berufsphasenspezifischen Unterschiede (Hypothese 5 als H_0 bestätigt). In der wahrgenommenen Freude an der Bewältigung der Beurteilungsaufgabe zeigen erfahrenen Lehrpersonen höhere Werte als berufseinsteigende. Sie gewichten diesen Bereich auch höher und lassen sich stärker dadurch. Darin unterscheidet sich der Befund von der Annahme.

Da die innere Konsistenz der theoretisch gebildeten Skalen teilweise gering ist, muss davon ausgegangen werden, dass Berufseinsteigende vermittlungsbezogene Anforderungen anders wahrnehmen oder weniger als zusammenhängende Aufgabe erkennen, als erfahrenen Lehrpersonen dies tun (Bestätigung der Hypothese 7). Die Strukturierung der Wahrnehmung weicht von der theoretisch angenommen ab.

⁷⁴ Kontrolltheorie von Heckhausen (z.B. Heckhausen & Schul, 1995)

⁷⁵ Jerusalem 2005; Jerusalem & Schwartz, 2002; Lazarus & Launier, 1981.

4.3.1.4 Führung

4.3.1.4.1 Ebene der Einzelanforderungen

Lehrpersonen im Berufseinstieg



Lage der Mittelwerte und Streuung

Die *Mittelwerte* der Führungsanforderungen, nach Wichtigkeit und Freude über das Gelingen eingeschätzt, bewegen sich parallel und zeigen die höchsten Werte. Gelingen und Beanspruchung verlaufen auf tieferer Ebene und wechseln ihre Position zu einander mehrmals (vgl. Abb. 4.14). Einzelne Anforderungen gelingen bereits gut, andere beanspruchen stark. Die Werte der Wichtigkeit *streuen* eher schmal, zwischen .6 und 1⁷⁶. Das Klassenklima aufzubauen (i41) zeigt in der Wichtigkeit und in der Freude über das Gelingen die höchsten Mittelwerte (5.93 und 5.89) und die geringste Streuung (.28 und .38). Diese Anforderung ist für alle Berufseinsteigende äusserst wichtig (höchste Werte alle 80 Items)⁷⁷. Im Gelingen zeigen sich mittlere Streuungen von .82 bis 1⁷⁸. Interindividuelle Unterschiede zeigen sich in der Elternarbeit stärker als in Anforderungen in der Interaktion mit den Kindern. Beanspruchungen streuen breit, von 1 bis 1.5. Die Beanspruchungswahrnehmung scheint individuell verschieden zu sein. Die Freude über das Gelingen streut mit Werten zwischen .65 und 1 geringer⁷⁹. Die individuellen Unterschiede zeigen sich in den Beanspruchungen am stärksten, gefolgt von Gelingen; Wichtigkeit und Freude streuen eher wenig.

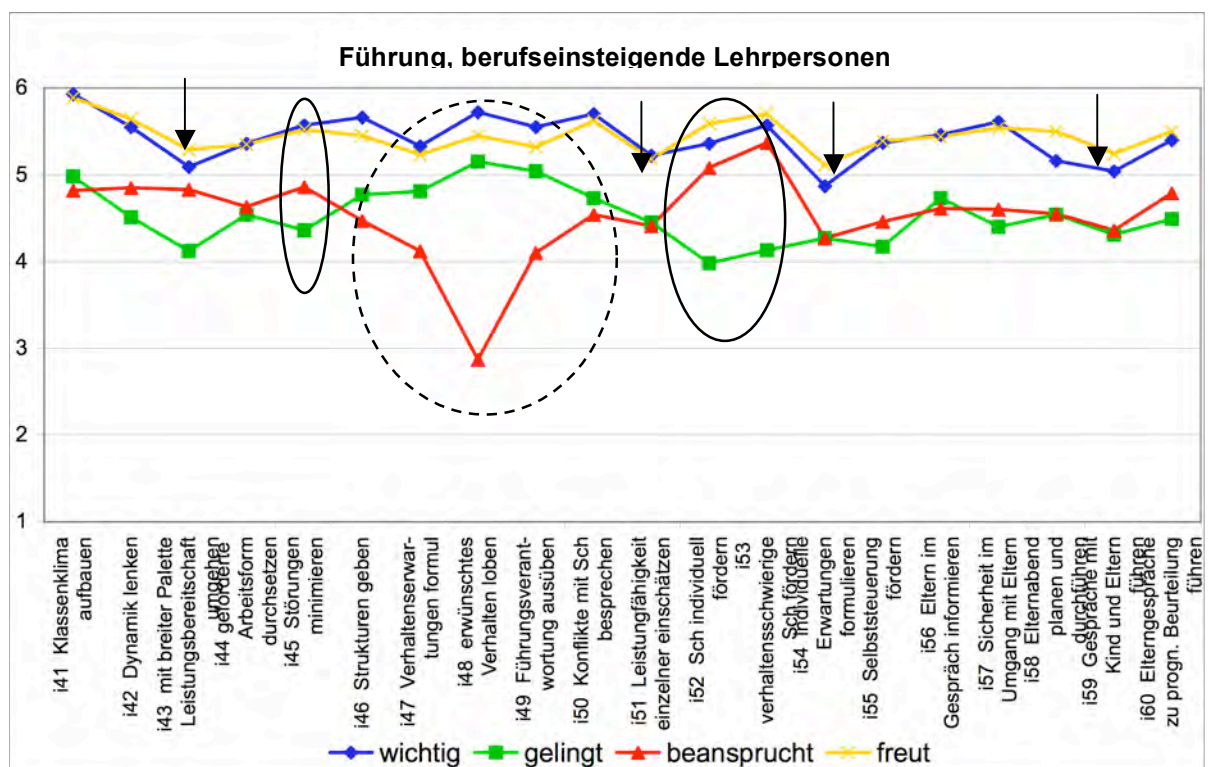


Abb. 4.14 Einschätzung der Führungsanforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg (n = 155).

⁷⁶ Breite Streuung zeigt die Wichtigkeit, Gespräche mit Eltern und Kind zu führen (i59w mit einer Streuung von 1.34), sowie die Wichtigkeit, Elternabende zu planen und durchzuführen (i58w, Streuung 1.16).

⁷⁷ Ein Blick in die Rangfolge der Einschätzungen von erfahrenen Lehrpersonen zeigt, dass auch ihnen diese Anforderung zu bewältigen am wichtigsten ist.

⁷⁸ einzig die Anforderungen zur Elternarbeit (i57g, i58g, i59g, i60g) streuen breiter (bis 1.4).

⁷⁹ Eine sehr geringe Streuung zeigt die Freude über das Gelingen, das Klassenklima aufzubauen (i41f), eine sehr breite zeigt sich in der Freude über das Gelingen, Gespräche mit Kind und Eltern zu führen (i59f, Streuung 1.2).

Die Bewältigung von Führungsanforderungen, wie auch die *Freude* am Gelingen, werden, von wenigen Ausnahmen abgesehen, als sehr *wichtig* wahrgenommen. Das *Gelingen* variiert im leicht erhöhten Bereich; die Berufseinsteigenden fühlen sich eher herausgefordert. Die *Beanspruchungslinie* zeigt teilweise eine Tendenz zur Spiegelung der Gelingenslinie. Bei hohem Gelingen zeigen sich eher geringe Beanspruchungen⁸⁰, bei hohen Beanspruchungen eher tiefe Gelingenswerte⁸¹.

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Bezüglich *Kompetenzentwicklung* zeigen sich folgende Befunde: Als stark beanspruchend bei mittlerem Gelingen und hoher Wichtigkeit zeigen sich die folgenden Anforderungen (schwarz eingekreist), welche als Stressoren und fördern Kompetenzerweiterung wirken.

- «Individuelle Förderung der Schüler/-innen» (i52)
- «Förderung verhaltensauffälliger Schüler/-innen» (i53)
- «Störungen minimieren» (i45)

Die folgenden Anforderungen zeigen höhere Werte im Gelingen als in der Beanspruchung, wobei die Beanspruchungseinschätzung eine breite Streuung zeigt. Es kann eine gewisse *Routinebildung* angenommen werden (in Abb. 4.14 gestrichelt eingekreist):

- «Erwünschtes Verhalten loben» (i48), zeigt die tiefsten Beanspruchungswerte.
- «Verhaltenerwartungen formulieren» (i47)
- «Führungsverantwortung wahrnehmen» (i49)

Zieldimensionen der Kompetenzentwicklung

Von geringerer Wichtigkeit und eher wenig beanspruchend und gelingend werden folgende Anforderungen eingeschätzt (mit Pfeil markiert). Da diesen Anforderungen keine grosse Bedeutung beigemessen wird, stagniert die Entwicklung in diesen Anforderungen eher. Es zeigt sich im Vergleich zu andern Anforderungen wenig Dringlichkeit, an der subjektiven Kompetenz etwas zu ändern. Die Werte streuen breit und zeigen, dass die Einschätzungen stark differieren können.

- «Mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen» (i43)
- «Individuelle Erwartungen formulieren» (i54)
- «Gespräche mit Eltern und Kind führen» (i59)

Das Klassenklima aufzubauen und zu lenken wird als wichtigste aller Anforderungen bei gutem Gelingen und ähnlicher Beanspruchung eingeschätzt. Die Schüler/-innen zu loben, Konflikte zu besprechen und Strukturen zu geben folgen nach.

Erfahrene Lehrpersonen



Lage der Mittelwerte und Streuung

Erfahrene Lehrpersonen verfügen über angemessene Routine in der Bewältigung von führungsbezogenen Anforderungen, insbesondere der Ausübung der Führungsverantwortung und in den Elternkontakten. In der individuellen Förderung wie auch im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/-innen werden sie stärker beansprucht, als ihnen die Bewältigung gelingt; diese Anforderungen wirken bei hoher Wichtigkeit herausfordernd.

⁸⁰ Beispiele: Verhaltenserwartungen formulieren (i47), erwünschtes Verhalten loben (i48), Führungsverantwortung wahrnehmen (i49)

⁸¹ Beispiele: verhaltensauffällige Sch fördern (i53), Sch individuell fördern (i52), mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen (i43), wuch auch Störungen minimieren (i45) und die Dynamik lenken (i41)

Die *Mittelwerte* (vgl. Abb. 4.15) der Wichtigkeit und der Freude liegen hoch und zeigen, dass die Bewältigung führungsbezogener Anforderungen auch für die erfahrenen Lehrpersonen von grosser Bedeutung ist. Gelingen zeigt ebenfalls Werte im oberen Skalendrittel; Einschätzungen zu den Elternkontakten wie auch zur Führungsverantwortung liegen am höchsten. Die Beanspruchung durch Führungsanforderungen schwankt zwischen 3 bis 5.5. Die *Streuungen* der Einschätzungen zur Wichtigkeit und zur Freude am Gelingen liegen zwischen .2 bis .9 und zeigen teilweise geringere interindividuelle Unterschiede. «Klassenklima aufbauen» (i41w, i41f) zeigt wie bei den Berufseinsteigenden die höchsten Mittelwerte und die geringsten Streuungen. In der Kompetenzeinschätzung (Gelingen) liegen die Werte ebenfalls eher nahe beisammen (von .6 bis 1). In der Beanspruchung zeigen sich grosse interindividuelle Unterschiede Streuung von 1.2 bis 1.7).

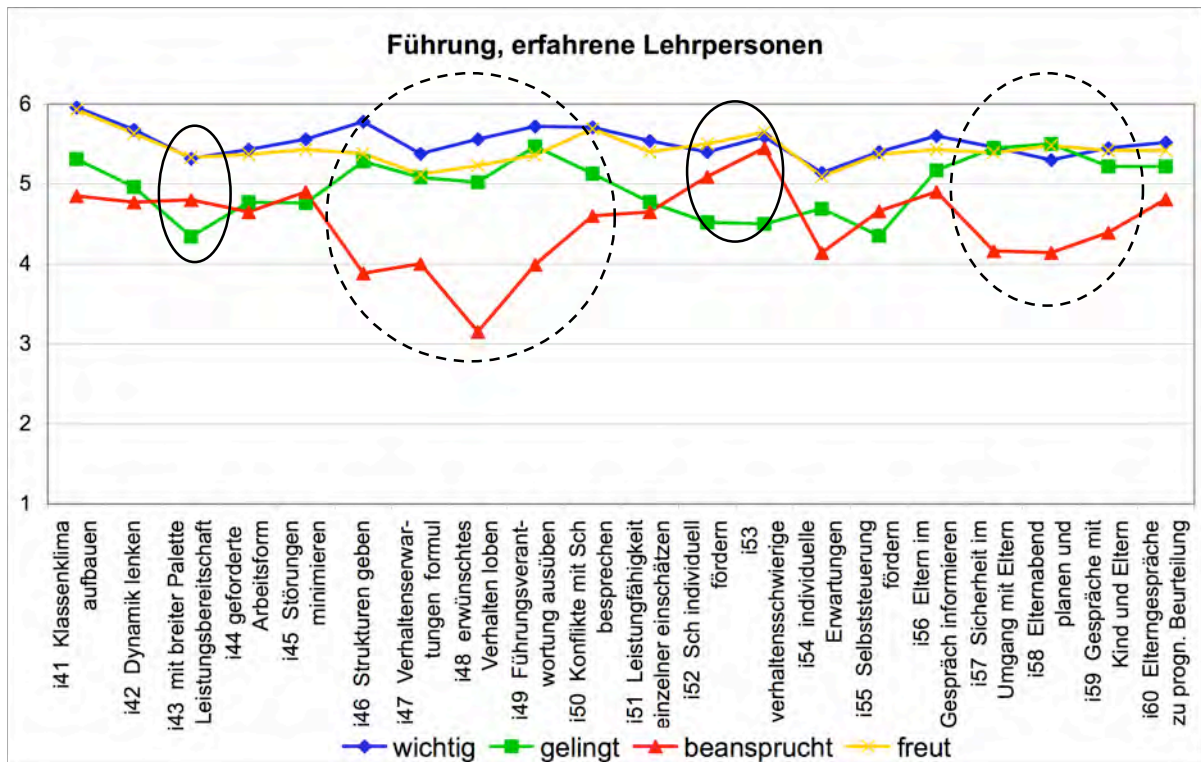


Abb. 4.15 Einschätzungen der Führungsanforderungen durch erfahrene Lehrpersonen (n= 136).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Herausfordernd wirken folgende Anforderungen (in Abb. 4.15 schwarz umkreist): der

- «individuellen Förderung» (i52)
- «Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/-innen» (i53)
- «Umgang mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft» (i43).

Die Streuungen liegen im mittleren Bereich (um 1). Die Einschätzung der Wichtigkeit dieser Anforderungen liegt höher als bei den Berufseinsteigenden und lassen in späteren Berufsjahren die Anforderung zur Herausforderung werden.

Erfahrene verfügen über *Routinebildungen* (in Abb. 4.15 gestrichelt umkreist) in folgenden Führungsanforderungen:

- «Direkte Führung» (i46 bis i50)
- «Elternkontakte » (i56 bis i60)

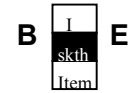
Die Mittelwerte der Gelingenseinschätzungen liegen höher als diejenigen der Berufseinsteigenden.

Zieldimension und Kompetenzentwicklung

Der Aufbau eines guten Klassenklima stellt die *wichtigste Anforderung* dar, wobei die Beanspruchung unterhalb des Gelingens liegt.

Von relativ *geringer Wichtigkeit* wird die Formulierung individueller Erwartungen an die Schüler/-innen beurteilt. Bei geringer Beanspruchung besteht keine Dringlichkeit, darin die Kompetenzentwicklung voranzutreiben.

4.3.1.4.2 Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen auf Skalenebene



Motivationale Orientierung: Einschätzungsperspektive «wichtig»

Die *Wichtigkeit*, Führungsanforderungen zu bewältigen, wird in beiden Stichproben als sehr hoch eingeschätzt (vgl. Tab. 4.16). Die Mittelwerte liegen über 5, die individuelle Variationsbreite ist gering (Standardabweichungen < .5). Dennoch zeigen sich auf der Skalenebene signifikante Unterschiede. Die Wahrnehmung der Zusammenhänge der Anforderungen durch die erfahrenen Lehrpersonen scheint sich von derjenigen der Berufseinsteigenden zu unterscheiden, da die innere Konsistenz der Skalen (Alpha s.u.) bei den Berufseinsteigenden gering ist. Berufseinsteigende bilden weniger oder andere Synergien in der Anforderungsbewältigung.

Tab. 4.16 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «wichtig»

skth	... ist mir wichtig	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
i1w	Klassenkultur und Dynamik	5.50	0.41	.54	B < ** E	5.59	0.37	.64
i2w	Direkte Führung	5.59	0.38	.49	n.s.	5.63	0.43	.72
i3w	Förderung einzelner Schüler/-innen	5.28	0.53	.66	B < ** E	5.41	0.54	.72
i4w	Elternkontakte	5.33	0.69	.65	B < * E	5.46	0.60	.75

GLM Inter F(3,852)= .91; p= .436; Teststärke .251, η^2 = .003⁸²

i1w Klassenkultur F(1,260)=4.25; p=.004; Teststärke .54, η^2 = .016

i3w Förderung der Sch F(1,260)= 6.69; p= .01; Teststärke .73, η^2 = .025

i4w Elternkontakte F(1,260)= 3.57; p= .05; Teststärke .47, η^2 = .014

Berufseinsteigenden wie auch erfahrenen Lehrpersonen ist die Bewältigung der Führungsanforderungen sehr wichtig (hohe Mittelwerte, geringe Streuungen). Berufseinsteigenden sind jedoch erwartungsgemäss⁸³ diejenigen Führungsanforderungen weniger wichtig, die keine direkten Auswirkungen im Schulalltag zeigen. Folgenden Anforderungen schreiben Berufseinsteigende signifikant geringere Wichtigkeiten zu als die erfahrenen Lehrpersonen:

- Förderung einzelner Schüler/-innen (i3w)
- Klassenkultur aufbauen (i1w)
- Elternkontakte (i4w)

Berufseinsteigende gewichten erwartungsgemäss diejenigen Führungsanforderungen am stärksten, die sich im direkten Kontakt zeigen und das Bewältigen des Schulalltags bestimmen. Differenziertere und über längere Zeitspannen dauernde Führungsanforderungen, wie der Aufbau einer Klassenkultur, die Förderung einzelner Schüler/-innen, wie auch die Elternkontakte werden erst in den späteren Berufsjahren bedeutsam. Längerfristig wirksame Lenkungsaufgaben gewinnen mit höherer Berufserfahrung an Bedeutung.

⁸² Global F(3,852)=27.86; p= .000; Teststärke 1, η^2 = .089; Between F(1,284)= 5.045; p= .025; Teststärke .61, η^2 = .017

⁸³ Hypothese 4

Kompetenzeinschätzung «gelingt»

Die Voraussetzung der Varianzhomogenität der Stichproben wird in zwei Teilanforderungsbereichen nicht erfüllt, ebenso erreichen die Effektstärken der Varianzanalysen die Minimalanforderungen für optimale Stichprobenumfänge nicht (Bortz & Döring, 2006⁴, S. 642). Im Gesamtmodell (geprüft mittels GLM) wird bei angemessener Effektstärke das Mass der optimalen Stichprobe eingehalten, die Effektstärken (η^2) liegen im Toleranzbereich, so dass aus den statistisch festgestellten Unterschieden gefolgert werden darf.

Die Berufseinsteigenden schätzen erwartungsgemäss⁸⁴ ihre Kompetenz insgesamt wie auch in allen Teilaspekten der Führungsanforderungen bedeutsam tiefer, ein als die erfahrenen Lehrpersonen.

Diese umfassen folgende Anforderungen:

- Klassenkultur und Dynamik (i1g)
- Direkte Führung (i2g)
- Förderung einzelner Schüler/-innen (i3g)
- Elternkontakte (i4g)

Tab. 4.17 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «gelingt»

skth	... gelingt mir	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
i1g	Klassenkultur und Dynamik	4.50	0.58	.66	(B <*** E)	4.82	0.47	.62
i2g	Direkte Führung	4.89	0.58	.59	B <***E	5.20	0.51	.68
i3g	Förderung einzelner Schüler/-innen	4.21	0.58	.57	B <*** E	4.56	0.66	.73
i4g	Elternkontakte	4.50	0.92	.81	(B <*** E)	5.31	0.43	.64

GLM Inter F(3,840)= 19.54; p= .000; Teststärke 1, η^2 = .065⁸⁵

i1g keine Varianzhomogenität

i1g Klassenkultur F (1,258) =33.77; p= .000; Teststärke .999, η^2 = .107

i2g Direkte Führung F (1,258) =23.79; p= .000; Teststärke .99, η^2 = .084

i3g Förderung der Sch F (1,258) =28.74; p= .000; Teststärke .99, η^2 = .10

i4g keine Varianzhomogenität

i4g Elternkontakte F (1,258) =48.31; p= .000; Teststärke 1, η^2 = .255

Diese Befunde zeigen, dass die erstmalige Berufstätigkeit in diesem Bereich Anforderungen stellt, die während der Ausbildung in dieser Art nicht erfahren und erprobt werden konnten, sondern sich erst in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit zeigen. Ein Mittelwertsvergleich zwischen den Berufseinsteigenden im ersten und im zweiten Jahr zeigt keine signifikanten Unterschiede. Die Kompetenzentwicklung in den Führungsanforderungen benötigt somit mindestens zwei Jahre. Der Gruppenunterschied stellt sich erst nach der Berufseinstiegsphase ein. Die hohe Wichtigkeit (s.o.), die sie diesen Anforderungen einräumen, wird dazu beitragen, das Kompetenzgefälle zu reduzieren und Erfahrungswissen aufzubauen.

Berufseinsteigende Lehrpersonen fühlen sich in allen Führungsanforderungen deutlich weniger kompetent als erfahrene. Die Erfahrung muss mehr als ein Jahr umfassen, bis ein signifikanter Sprung in der Kompetenzwahrnehmung einsetzt.

Einsatz von Ressourcen: «beansprucht»

In der Beanspruchungswahrnehmung zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen (vgl. Tab. 4.18). Die innere Konsistenz der Skalen ist hoch, die Variationsbreite eher gross, womit angenommen werden kann, dass in diesem Anforderungsbereich

⁸⁴ Hypothese 2

⁸⁵ Global F(3,840)=23.74; p= .000; Teststärke 1, η^2 = .296; Between F(1,282)= 64.87; p=.000; Teststärke 1, η^2 = .187

andere Faktoren die Beanspruchungswahrnehmung beeinflussen als die Berufserfahrung. Diese Befunde bestätigen die Annahme⁸⁶.

Berufseinsteigende wie erfahrene Lehrperson werden durch Führungsanforderungen ähnlich stark beansprucht. Die Berufserfahrung hat keinen Einfluss auf das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung. Individuelle Unterschiede der Beanspruchungswahrnehmung sind vorhanden.

Tab. 4.18 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «beansprucht»

skth	... beansprucht mich	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
i1b	Klassenkultur und Dynamik	4.80	0.86	.78	n.s.	4.81	1.00	.86
i2b	Direkte Führung	4.02	0.94	.72	n.s.	3.94	1.18	.86
i3b	Förderung einzelner Schüler/-innen	4.60	1.10	.68	n.s.	4.48	1.01	.77
i4b	Elternkontakte	2.98	1.15	.82	n.s.	3.32	1.15	.84

Ressourcenstärkung: «freut, was gelingt»

In der Freude am Gelingen erscheinen in den Führungsanforderungen keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. 4.19). Die Mittelwerte sind sehr hoch, woraus abzuleiten ist, dass das Gelingen der führungsbezogenen Anforderungsbewältigung als Ressourcenspender bedeutsam ist. Interindividuelle Unterschiede lassen sich nicht mit Berufserfahrung erklären.

Tab. 4.19 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «freut, was gelingt»

skth	... freut, was gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
i1f	Klassenkultur und Dynamik	5.54	0.48	.64	n.s.	5.54	0.50	.74
i2f	Direkte Führung	5.42	0.54	.65	(n.s.)	5.36	0.64	.80
i3f	Förderung einzelner Schüler/-innen	5.39	0.61	.73	n.s.	5.41	0.56	.75
i4f	Elternkontakte	5.44	0.71	.75	n.s.	5.43	0.59	.81

In der Wahrnehmung der Freude am Gelingen von Führungsanforderungen besteht erwartungsgemäss⁸⁷ kein Unterschied zwischen den Stichproben.

4.3.1.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Führung

Führungsanforderungen zu bewältigen ist sowohl den berufseinsteigenden wie auch den erfahrenen Lehrpersonen sehr *wichtig*. Als gleich bedeutend schätzen beide Erfahrungsgruppen die Wahrnehmung der Führungsverantwortung ein. Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäss in den Teilanforderungen, deren Bewältigung im Schulalltag weniger wirksam ist. Diese umfassen den Aufbau einer Klassenkultur, die Förderung einzelner Schüler/-innen, wie auch den Aufbau einer von Elternkontakten. Die diesbezüglich Annahme (Hypothese 4) kann damit bestätigt werden.

Bezüglich subjektiv wahrgenommener *Kompetenz* schätzen sich die berufseinsteigenden Lehrpersonen deutlich tiefer ein, als dies die erfahrenen tun. Auch in den Führungsanforderungen entspricht dieser Befund der Annahme (Hypothese 2). Den Berufseinsteigenden scheint klar zu sein, dass die Führungsanforderung neue Aufgaben an sie stellen, zu deren Bewältigung das Erfahrungswissen erst auf-

⁸⁶ Hypothese 3

⁸⁷ Hypothese 5 als H_0 bestätigt, wobei unterschiedliche Ausprägungen erwartet wurden. In der emotionalen Orientierung unterscheiden sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen weder im Ausmass, noch in einzelnen Ausprägungen. Dringlich zu bewältigende Führungsanforderungen führen nicht zu grösserer Freude, als im Schulalltag weniger vordergründige.

gebaut werden muss. Wird die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen im ersten Berufsjahr mit denjenigen im zweiten Berufsjahr verglichen, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede. Der dafür benötigte Zeitrahmen erstreckt sich über eine längere Phase.

In der *Beanspruchungswahrnehmung* bestehen erwartungsgemäss keine berufsphasenspezifische Unterschiede. Die Befunde zur Beanspruchung durch Führungsanforderungen bestärkt die diesbezügliche Annahme (Hypothese 3 als H_0 bestätigt). Die breite Streuung der Beanspruchungseinschätzung lassen auf interindividuelle Unterschiede schliessen und weisen darauf hin, dass individuelle Ressource zur Beanspruchungswahrnehmung beitragen (Hypothese 10 bestärkt).

Im Ausmass der Wahrnehmung von *Freude* am Gelingen insgesamt ist erwartungsgemäss kein Unterschied zwischen den Stichproben erkennbar (Hypothese 5 bestätigt). Erwartet wurde jedoch, dass das Gelingen der im Schulalltag direkt wirksamen Anforderungen zu grösserer Freude führen, als längerfristig wirksame. Diese Annahme kann nicht bestätigt werden (H5a falsifiziert). Emotionale Orientierung scheint weniger vom Gelingen abzuhängen und ist allenfalls auch eher von individuellen Ressourcen abhängig.

4.3.1.5 Mitgestaltung

4.3.1.5.1 Ebene der Einzelanforderungen

Lehrpersonen im Berufseinstieg

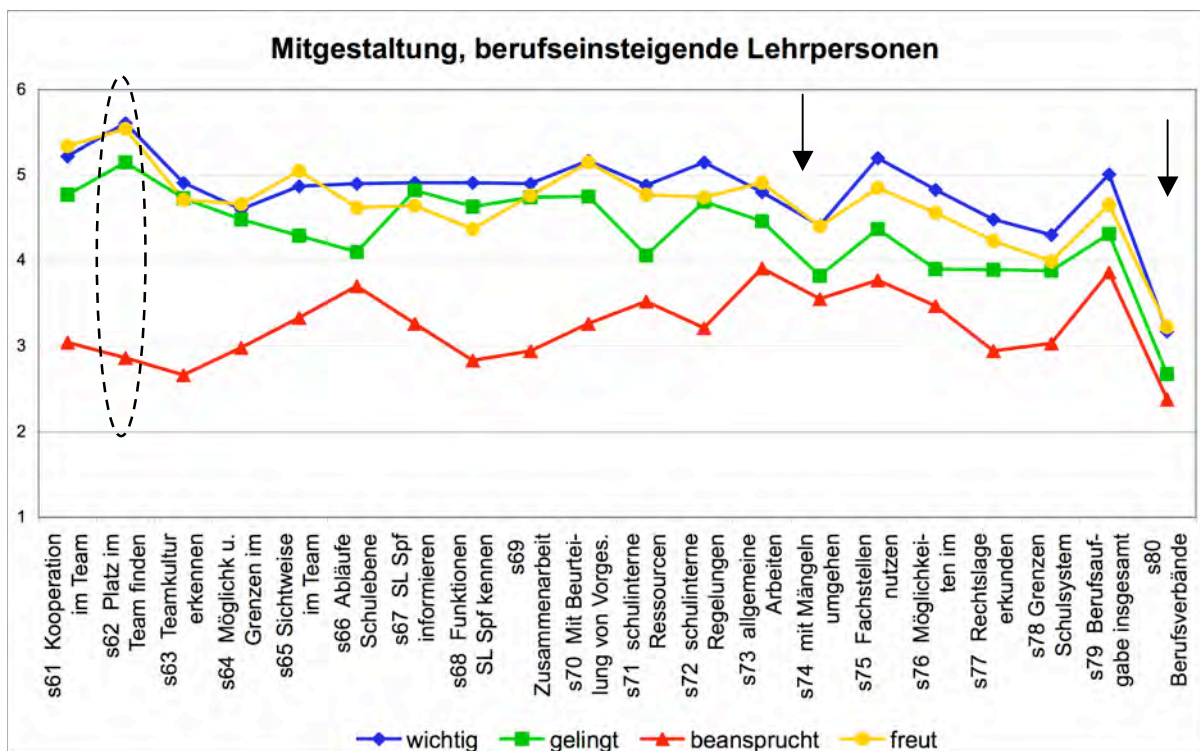


Abb. 4.16 Einschätzung der Anforderungen zur Mitgestaltung durch Lehrpersonen im Berufseinstieg (n= 155)

Lage der Mittelwerte und Streuung

Die Anforderungen der Mitgestaltung sind den Lehrpersonen im Berufseinstieg im Vergleich zu den drei anderen Anforderungsbereichen am wenigsten wichtig und beanspruchen auch am wenigsten. Die *Mittelwerte* liegen allgemein tiefer als in den anderen Anforderungsbereichen (vgl. Abb. 4.16). Wich-

tigkeit, Gelingen und die Freude am Gelingen liegen im leicht erhöhten Bereich⁸⁸. Die Beanspruchungen fallen deutlich ab, liegen vorwiegend in der unteren Skalenhälfte, was in keinem der anderen Anforderungsbereichen der Fall ist. Die *Streuungen* der Mittelwerte bezüglich wichtig, gelingt und freut, was gelingt, liegen im mittleren Bereich⁸⁹, die Beanspruchungswahrnehmungen streuen sehr breit (von 1.3 bis 1.55).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Die Verlaufskurven von Gelingen und Beanspruchung kreuzen sich nicht – wahrgenommene Beanspruchungen erscheinen durchwegs tiefer als die Kompetenz. In diesem Anforderungsbereich besteht wenig Entwicklungsbedarf, da die Beanspruchung und damit der Wunsch zur Veränderung gering sind. Die Streuung der Mittelwerte deutet auf individuelle Unterschiede.

Wenig beanspruchend bei hoher Wichtigkeit, Gelingen und Freude zeigt sich die Anforderung,

«Einen Platz im Team finden» (s62).

Diese Anforderung ist den Berufseinsteigenden am wichtigsten und beansprucht zugleich sehr wenig (in Abb. 4.16 gestrichelt markiert). Dieses Ziel zu erreichen gelingt im Durchschnitt von allen Einzelanforderungen gesehen auch am besten.

Zielorientierung und Kompetenzentwicklung

Von geringer Wichtigkeit, wie auch wenig beanspruchend, wenig gelingend und wenig freudend (in Abb. 4.16 mit Pfeil markiert) ist die Anforderung

«Berufspolitische Aspekte kennen» (s80)

Wichtigkeit, Gelingen und Beanspruchung, wie auch der Mittelwert zu Freude über das Gelingen liegen am tiefsten, streuen aber sehr breit und lassen Rückschlüsse auf individuelle Unterschiede zu. Auffällig sind die Einschätzungen zu den Berufsverbänden. Kenntnisse über Berufsverbände und gewerkschaftliches Bewusstsein sind bei den Berufseinsteigenden sehr gering verankert. In der Phase des Berufseinstiegs ist der Umgang mit Mängeln auf der Ebene der Schule und auf der Ebene des Systems als Ganzes erst von geringer Bedeutung.

«Der Umgang mit Mängeln und Grenzen» (s74)

ist den Berufseinsteigenden durchschnittlich betrachtet wenig wichtig und wenig beanspruchend.

Erfahrene Lehrpersonen

Lage der Mittelwerte und Streuung

Auch bei den erfahrenen Lehrpersonen liegen die Werte der Mitgestaltungsanforderungen allgemein tiefer, als diejenigen der anderen Anforderungsbereiche (vgl. Abb. 4.17). *Wichtigkeit*, *Gelingen* und die *Freude über das Gelingen* liegen im leicht erhöhten Bereich. Die *Beanspruchungen* fallen deutlich ab, liegen vereinzelt in der untern Skalenhälfte, was in keinem der andern Anforderungsbereiche der Fall ist. Einzig die Beanspruchung durch allgemeine, schuleinheitsbezogene Arbeiten (s73b) ist eher hoch, signifikant höher als bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen.

Die Werte bezüglich *wichtig*, *gelingt* und *freut was gelingt* streuen eher breit (.9 bis 1.5), die *Beanspruchungswahrnehmungen* streuen sehr breit (von 1.2 bis 1.6); der interindividuelle Spielraum ist eher gross.



⁸⁸ vorwiegend zwischen 4 und 5; einen Platz im Team finden ist den Berufseinsteigenden am wichtigsten.

⁸⁹ *Wichtig* von .82 bis 1.2, *gelingt* von .9 bis 1.2; *freut* von .9 bis 1.4. «Einen Platz im Team finden» streut in den Einschätzungen *wichtig* und *freut, was gelingt* wenig (s62w .66; s62f .67). In allen drei Perspektiven zeigen sich breite Streuungen in den Anforderungen «Grenzen des Schulsystems wahrnehmen» (s78w 1.34; s78f 1.5) und «Berufsverbände kennen» (s80w 1.47; s80g 1.3; s80f 1.65).

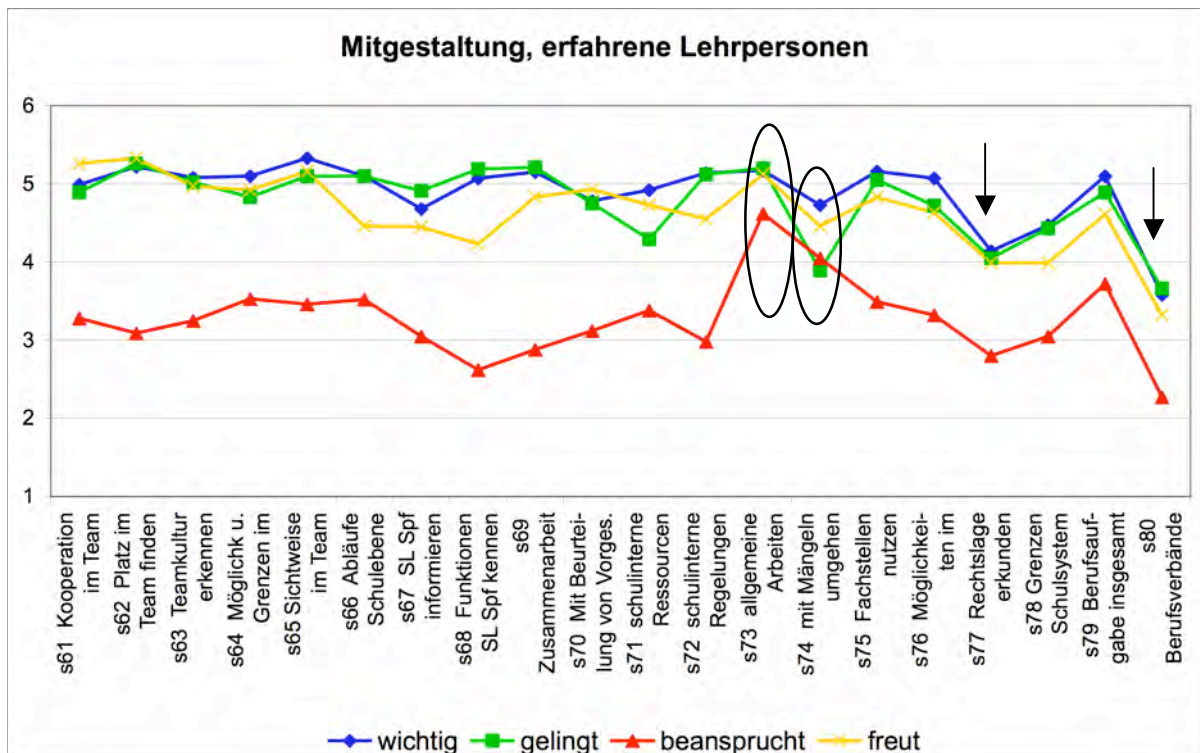


Abb. 4.17 Einschätzung der Anforderungen zur Mitgestaltung durch erfahrene Lehrpersonen (n= 136).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

Im Umgang mit Mitgestaltungsanforderungen zeigen sich bei den erfahrenen Lehrpersonen keine Herausforderungen. Die Bewältigung von Mitgestaltungsanforderungen stellt geringere Herausforderungen an die erfahrenen Lehrpersonen dar, als die anderen Anforderungsbereiche. In folgender Anforderung liegt die Beanspruchung bei mittlerer Wichtigkeit ganz wenig über dem Gelingen und fordert Kompetenzentwicklung (in Abb. 4.17 eingekreist).

«Mit Mängeln der Schule umgehen» (s74)

Geringe Routinebildung bei hoher Beanspruchung zeigt sich darin

«Allgemeine Arbeiten der Schule zu übernehmen» (s73)

Die Routinebildung ist bei den erfahrenen Lehrpersonen noch nicht abgeschlossen.

Routinebildung ist in fast allen Mitgestaltungsanforderungen gebildet, so dass die Beanspruchung bei eher hohem Gelingen eher gering ist. Um die Lesbarkeit zu erhalten, wird auf ein Einkreisen mit gestrichelter Linie verzichtet.

Zielorientierung und Kompetenzentwicklung

Von geringer Wichtigkeit (in Abb. 4.17 mit Pfeil markiert) sind auch bei den erfahrenen Lehrpersonen folgende Anforderungen:

«Kenntnisse über die Berufsverbände» (s80w) (aber bedeutsam höher als bei den Berufseinsteigenden)

«Kenntnisse über die Rechtslage» (s77w) (bedeutsam weniger wichtig als bei den Berufseinsteigenden, die noch keine gefestigte Stellung im Anstellungsverhältnis haben).

Berufspolitische Anforderungen (s77, s80) zeigen die tiefsten Einschätzungen, doch auch darin zeigt sich eine breite Streuung.

4.3.1.5.2 Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen auf der Skalenebene



Motivationale Orientierung: «wichtig»

Bei Mittelwerten im oberen Mittelband und eher schmaler individueller Variationsbreite zeigen sich keine berufsphasenspezifischen Unterschiede in der Wichtigkeit mitgestaltungsbezogener Anforderungsbewältigung (Tab. 4.20).

Auf der Ebene der Items sind Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen sichtbar: Den Berufseinsteigenden ist es wichtiger, eine Platz im Team zu finden (s62w). Erfahrenen ist es wichtiger, die eigene Sichtweise im Team zu vertreten (s65w) und Möglichkeiten und Grenzen im Team zu erkennen (s64w). Die Positionierung im Team bedeutet in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden eher dem Gefühl des Dazugehörens, in derjenigen der Erfahrenen steht Mitbestimmung (Partizipation) im Vordergrund. In der Wichtigkeit, sich im Team zu positionieren (s1w), unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen⁹⁰ in der Art und Weise, nicht aber in der Wichtigkeit insgesamt.

Tab. 4.20 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «wichtig»

skth	... ist mir wichtig	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
s1w	Positionierung im Team	5.04	0.67	.66	n.s.	5.14	0.73	.76
s2w	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	4.97	0.74	.75	n.s.	4.91	0.85	.70
s3w	Kooperation in der Schuleinheit	4.89	0.74	.75	n.s.	5.02	0.70	.68
s4w	Professionsbezogene Aspekte	4.35	0.93	.77	n.s.	4.47	1.00	.79

In der Wichtigkeit, Mitgestaltungsanforderungen zu bewältigen, unterscheiden sich erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen nicht.

In der Qualität der Positionierung im Team (s1w, n.s.) zeigt sich, dass Berufseinsteigende eher vom Bestreben, dazuzugehören getragen sind, erfahrene aber aktiv Einfluss nehmen und sinnvoll mitgestalten wollen. Dieser Befund belegt tradierte sozialpsychologische Theorien der Phasen von Gruppenbildungs- und Gruppenentwicklungsprozessen und der dahinter stehenden Dynamiken⁹¹.

Kompetenzeinschätzung: «gelingt»

In der Kompetenzentwicklung der mitgestaltungsbezogenen Anforderungsbewältigung schätzen sich Berufseinsteigende in allen Teilbereichen erwartungsgemäss höchst signifikant tiefer ein als erfahrene Lehrpersonen (vgl. Tab. 4.21). Dies bezieht sich auf folgende Bereiche:

- Positionierung im Team (s1g)
- Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (Varianzhomogenität nicht gegeben) (s2g)
- Kooperation in der Schuleinheit (s3g)
- Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte (s4g)

In der Kompetenzeinschätzung der mitgestaltungsbezogenen Anforderungsbewältigung zeigt sich durchwegs, dass sich die Berufseinsteigenden von den erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden und ihre Kompetenz geringer einschätzen. Bezüglich der Institution können Berufseinsteigende vorwiegend als Noviz/-innen bezeichnet werden. Die dazu getroffene Annahme (Hypothese 4) kann auch in den Mitgestaltungsanforderungen bestätigt werden.

Tab. 4.21 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «gelingt»

⁹⁰ Hypothese 4

⁹¹ vergleiche Stanford, 1980; Klippert, 1999.

skth	... gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
s1g	Positionierung im Team	4.68	0.76	.69	B <*** E	5.01	0.64	.73
s2g	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	4.73	0.77	.75	B <** E	5.01	0.67	.64
s3g	Kooperation in der Schuleinheit	4.25	0.77	.70	(B <E)	4.77	0.55	.39
s4g	Professionsbezogene Aspekte	3.73	0.88	.77	B <*** E	4.35	0.83	.71

s3g ungenügende Varianzhomogenität GLM Inter F(3,858)=6.019; p= .000; Teststärke .959, $\eta^2= .021$ ⁹²

s1g Team F(1,258)= 16.02; p= .000; Teststärke .98, $\eta^2= .059$

s2g Vorgesetzte F(1,258)=11.01; p= .001; Teststärke .91, $\eta^2= .041$

s4g Effektstärke zu hoch

s4g Profession F(1,258)=34.79; p= .000, Teststärke 1, $\eta^2= .119$

Einsatz von Ressourcen: «beansprucht»

Die wahrgenommene Beanspruchung durch die Mitgestaltung (Tab. 4.22) ist im Vergleich zu den Werten der anderen Anforderungsbereiche tiefer. Lehrpersonen fühlen sich durch Anforderungen der Mitgestaltung wenig beansprucht.

Tab. 4.22 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der zur Mitgestaltung der Perspektive «beansprucht»

skth	... beansprucht	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
s1b	Positionierung im Team	2.98	1.15	.87	B <* E	3.32	1.15	.87
s2b	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	3.08	1.10	.81	n.s.	2.92	1.17	.83
s3b	Kooperation in der Schuleinheit	3.61	0.93	.73	(n.s.)	3.65	1.01	.75
s4b	Professionsbezogene Aspekte	3.14	1.07	.81	n.s.	3.04	1.11	.81

s1b Team F(1,258)= 7.805; p= .006; Teststärke .79, $\eta^2= .03$

Zwischen den Stichproben zeigten sich vorwiegend keine Unterschiede. Auch in den Beanspruchungen durch die Mitgestaltung kann die Annahme (Hypothese 3) bestätigt werden, dass Beanspruchung unabhängig von der Berufsphase besteht und von der individuellen Deutung abhängig ist.

In der Beanspruchung durch die Positionierung im Team besteht ein bedeutsamer Unterschied. Die teambezogene Differenz der Beanspruchungswahrnehmung von erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen lässt sich durch die unterschiedlichen, entwicklungsphasenbedingten Ansprüche erklären. Berufseinsteigende gewichten das Dazugehören und sich Einfinden stärker (s62w, vgl. Abb. 4.16), Erfahrene das Mitgestalten und Position beziehen (s65w, vgl. Abb. 4.17). sich einlassen und teilnehmen führt zu geringeren Beanspruchungen als sich einbringen und zu Differenzierungen beizutragen.

Ressourcenstärkung: «freut, was gelingt»

Bei hohen Mittelwerten und mittlerer individueller Variationsbreite zeigt sich kein Unterschied zwischen den Erfahrungsgruppen (vgl. Tab. 4.23).

Die Wahrnehmung der Freude am Gelingen ist berufsphasenunabhängig und hängt mit anderen Faktoren zusammen. Interessant ist festzustellen, dass das Gelingen der Positionierung im Team in beiden Erfahrungsgruppen derjenige Mitgestaltungsanteil ist, der am meisten erfreut.

⁹² Global F(3,858)=146,93; p=.000; Teststärke 1, $\eta^2= .339$; Between F(1,286)= 40.96; p= .000; Teststärke 1, $\eta^2= .125$. Der Unterschied zwischen den Stichproben darf aufgrund der eingehaltenen optimalen Stichprobengrößen (gemäss Bortz & Döring, 2006⁴, S. 642) der GLM interpretiert werden. In der Prüfung der Unterschiede auf der Ebene der einzelnen Subskalen zeigt sich bei den professionsbezogenen Anforderungen (s4g) eine zu geringe Effektstärke. Diese wird im Gesamtmodell ausgeglichen.

Tab. 4.23 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «freut, was gelingt»

skth	... freut, was gelingt	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
s1f	Positionierung im Team	5.07	0.79	.80	n.s.	5.13	0.78	.83
s2f	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	4.75	0.92	.80	(n.s.)	4.60	1.06	.84
s3f	Kooperation in der Schuleinheit	4.73	0.93	.83	n.s.	4.69	0.91	.81
s4f	Professionsbezogene Aspekte	4.13	1.18	.88	n.s.	4.12	1.22	.86

4.3.1.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Mitgestaltung

Die Mittelwerte der Einschätzungen der Mitgestaltungsanforderungen liegen durchwegs tiefer als diejenigen der anderen Anforderungsbereiche.

In der Einschätzung der *Wichtigkeit* zeigen sich keine Unterschiede auf der Skalenebene. Werden in der Skala zur Positionierung im Team die Mittelwerte der Items analysiert, so wird erkennbar, dass den Berufseinsteigenden die Positionierung im Team wichtiger ist, den Erfahrenen die Mitgestaltung.

Bezüglich *Kompetenz* schätzen sich die Berufseinsteigenden tiefer ein als dies die Erfahrenen tun.

Mitgestaltungsbedingte Beanspruchung zeigt die tiefsten Beanspruchungswerte allen Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben). In der *Beanspruchung* durch Mitgestaltungsanforderungen liegen berufsphasenspezifischen Differenzen nur in einer der vier Teilanforderungen vor. Bezüglich Positionierung im Team fühlen sich die Berufseinsteigenden weniger beansprucht als die Erfahrenen. Ihr Integrationsbestreben zeigt sich anders als dasjenige der Erfahrenen, welche stärker durch Mitbestimmung im Sinne von Partizipation beansprucht sind und dazu wahrscheinlich höhere Anforderungen stellen.

Die Wahrnehmung von *Freude am Gelingen* von Mitgestaltungsanforderungen zeigt sich unabhängig von der Berufsphase.

Berufsverbände spielen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen eine geringe Rolle. Subjektive Dringlichkeit zeigt sich erst bei allfälliger Betroffenheit, wie dies aus den Supervisionsverläufen (siehe Kapitel 3) erkennbar ist.

Die Ergebnisse entsprechen den Annahmen, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen nur in der Kompetenzeinschätzung unterscheiden (Hypothese 2). Dies trifft auch bezogen auf die Beanspruchung durch Mitgestaltungsanforderungen zu.

Institutionsbezogene Mitgestaltungsanforderung beanspruchen im Vergleich zu den andern beruflichen Anforderungen wenig. Dieser Befund illustriert die Differenz von Beanspruchung und Belastung. In der Studie von Landert (199 und 2006) weisen Belastungen durch Mitgestaltungsanforderungen hohe Werte auf. Diesen ist man jedoch eher passiv ausgesetzt. Da sie wenig veränderbar bestehen, lohnt sich ein Ressourceneinsatz nicht. Dass diese Anforderungen weniger beanspruchen deutet auf einen sinnvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen hin (vgl. dazu Ressourcenspirale von Hobfoll, 2004).

4.3.2 Einschätzung der beruflichen Anforderungen insgesamt

Nachdem im vorangehenden Kapitel (4.3.1) die Mittelwerte der Items und der Skalen *innerhalb* der Anforderungsbereiche «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» dargestellt wurden, steht in diesem Kapitel das durch berufseinsteigende bzw. erfahrene Lehrpersonen wahrgenommene Ausmass beruflichen Anforderungen über *alle* inhaltsanalytisch generierten Teilbereiche der beruflichen Anforderung im Zentrum. Die 80 in die Studie eingegangenen Items zur Erfassung von Anforderungen werden dabei gruppiert nach den theoretischen Skalen, die bereits im Kapitel 3 vorgestellt und im Kapitel 4.3.1 als Vergleichsbasis benutzt worden sind. Die gesamthafte

vorgestellt und im Kapitel 4.3.1 als Vergleichsbasis benutzt worden sind. Die gesamthafte Anforderung an Lehrpersonen erscheint somit als Profil über 18 Skalen beruflicher Anforderungen, welche bezüglich Ziel (Wichtigkeit), Kompetenz (Gelingen), Beanspruchung und motivationalem Ressourcenwert (Freude am Gelingen) eingeschätzt werden und damit (weitere) Hinweise auf erfahrungsgruppenspezifische Prozesse der Anforderungsverarbeitung ergeben (siehe Unterkapitel 4.3.2.1). Im zweiten Unterkapitel (4.3.2.2) werden die Anforderungseinschätzungen auf der Ebene der vier Entwicklungsaufgaben (a-priori-Struktur der Inhaltsanalyse, vgl. Kap. 3) ausgewertet. Die als Lesehilfe eingesetzten Signaturen werden dementsprechend angepasst. Die Ebene der als Profil erfassten Gesamtanforderung wird in der Signatur als oberste Ebene hinzugefügt (vgl. Abb. 4.9).

4.3.2.1 Teilbereiche der berufsbezogenen Anforderung als Anteile an der gesamten berufsbezogenen Beanspruchung

4.3.2.1.1 Mittelwerte und Mittelwertsvergleiche

Die Einschätzungen der Teilbereiche werden zuerst je Stichprobe dargestellt (Abb. 4.18 und 4.19) und anschliessend in einer Grafik zusammengefügt miteinander verglichen (Abb. 4.20).

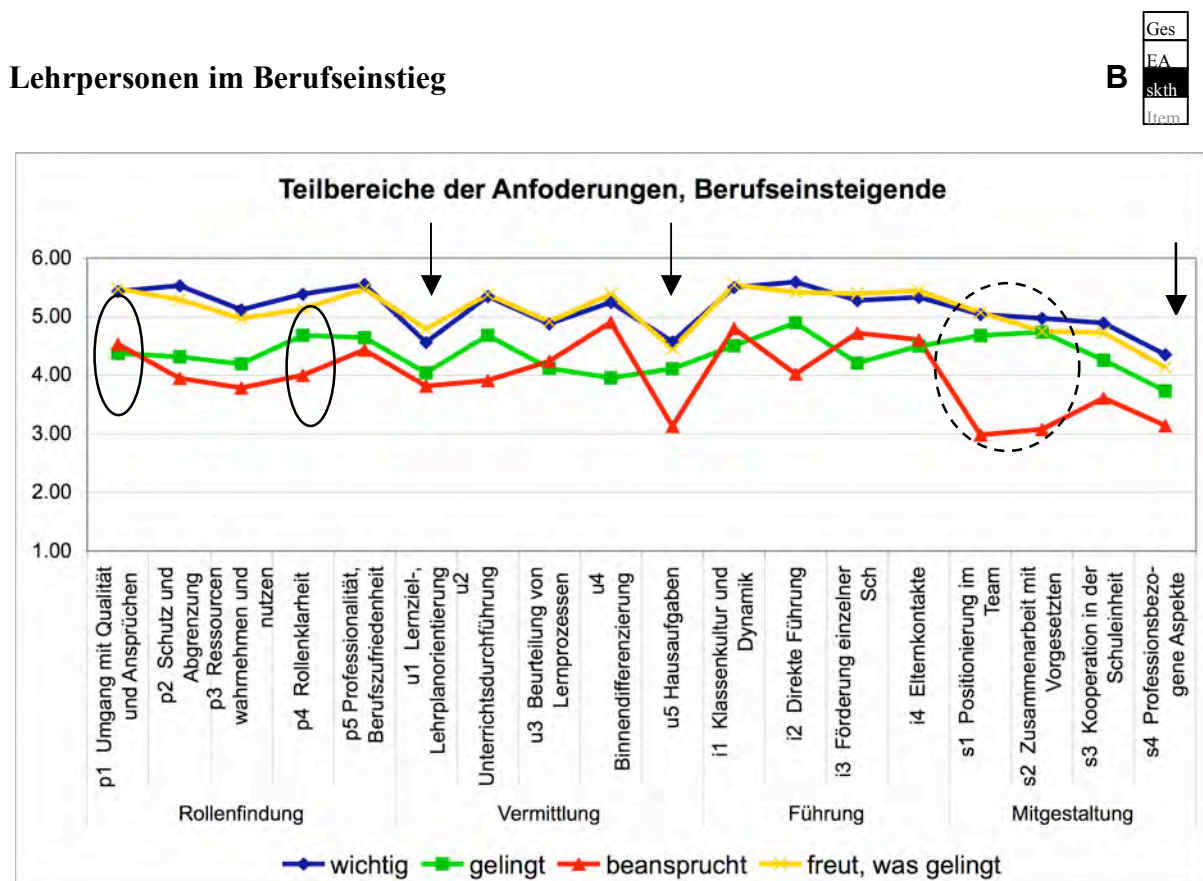


Abb. 4.18 Skalenmittelwerte der Teilbereiche, Lehrpersonen im Berufseinstieg (n=155).

Lage der Mittelwerte und Streuung

Die *Mittelwerte* der Einschätzungsperspektiven als Facetten der Handlungskompetenz liegen im Allgemeinen parallel (vgl. Abb. 4.18). Die Einschätzung der Wichtigkeit und der Freude am Gelingen liegen fast deckungsgleich. In den meisten Teilbereichen liegen die Einschätzungen zum Gelingen über denjenigen der Beanspruchung. Am geringsten beanspruchen Mitgestaltungsanforderungen bei eher geringen Wichtigkeit. Die *Streuungen* differieren stark (vgl. Tab. 4.8 bis 4.23 in Kap. 4.3.1).

Kompetenzentwicklung und Routinebildung

In einzelnen Teilanforderungen liegen die Beanspruchungsmittelwerte über denjenigen des Gelingens. In diesen Teilbereichen lässt sich Bedarf an *Kompetenzentwicklung* feststellen (in Abb. 4.18 eingekreist). Als stärker beanspruchend als gelingend werden folgende Teilbereiche eingeschätzt (nach Rangfolge der Differenz zwischen Beanspruchung und Gelingen geordnet):

- Binnendifferenzierung (u4)
- Klassenkultur und Dynamik (i1)
- Förderung einzelner Schüler/-innen (i3)
- Umgang mit den eigenen Ansprüchen (p1)
- Elternkontakte (i4)

Die grösste Differenz zwischen der subjektiven Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung liegt in der Anforderung der Binnendifferenzierung als Form der Unterrichtsgestaltung, die an den Lernstand und die Arbeitsweise der Schüler/-innen angepasst optimale Lernleistungen ermöglicht. Diese Anforderung stellt eine grosse Herausforderung dar.

Routinebildung (in Abb. 4.18 gestrichelt eingekreist) ist in folgenden Anforderungen sichtbar:

- Positionierung mit Team (s1)
- Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (s2)

Von geringerer Wichtigkeit und damit in der motivationalen und emotionalen Orientierung (wichtig und freut) weniger gewertet, sind die Anforderungen der Lernziel- und Lehrplanorientierung (u1), der zielbezogenen und effizienten Hausaufgabenerteilung (u5), wie auch professionsbezogenen Aspekte (s4) (in Abb. 4.18 mit Pfeil markiert).

Erfahrene Lehrpersonen

Ges
EA
skth
Item E

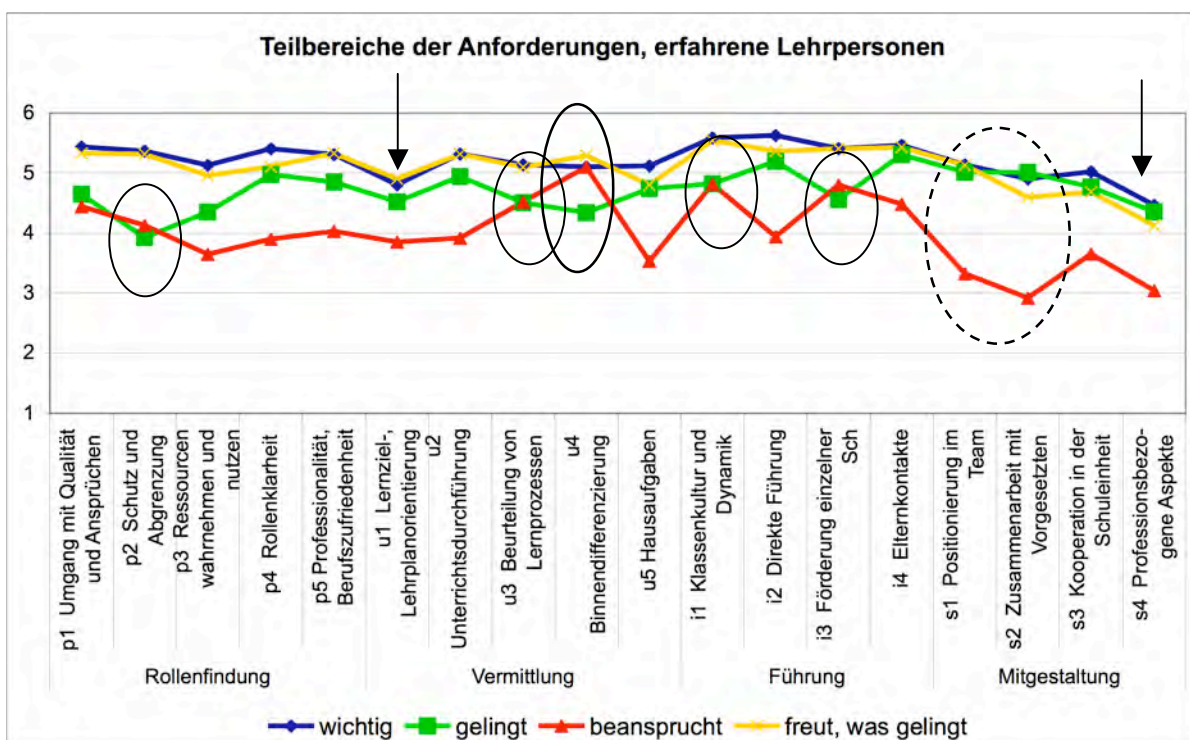


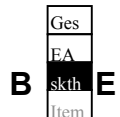
Abb. 4.19 Skalenmittelwerte der Anforderungsbereiche, erfahrenen Lehrpersonen

Deutliche *Routinebildung* zeigt sich in den Teilanforderungen der Positionierung im Team (skth_s1) und in der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (skth_s2).

Zielorientierung und Kompetenzentwicklung

Von geringer Wichtigkeit bei geringer Beanspruchung und eher geringem Gelingen (in Abb. 4.19 mit Pfeil markiert) zeigen sich auch bei den Erfahrenen die Teilanforderungen der Lernziel- und Lehrplanorientierung (u1) und der professionsbezogenen, berufspolitischen Anforderungen (s4). Darin zeigen sich Parallelen zu den wenig gewichteten Anforderungen durch die Berufseinsteigenden. Eine Stagnation in der Entwicklung kann erwartet werden.

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich



Werden die Mittelwerte zur *Wichtigkeit*, zum *Gelingen* und zur *Beanspruchung* der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen übereinander gelegt, so ergibt sich Abb. 4.20. Um die Lesbarkeit der Grafik zu erhalten, werden die Mittelwerte der Freude, die fast durchgehend mit den Einschätzungen der Wichtigkeit übereinstimmen, weggelassen. Bedeutsame Unterschiede werden gemäss dem Signifikanzniveau mit Sternen der entsprechenden Farbe markiert.

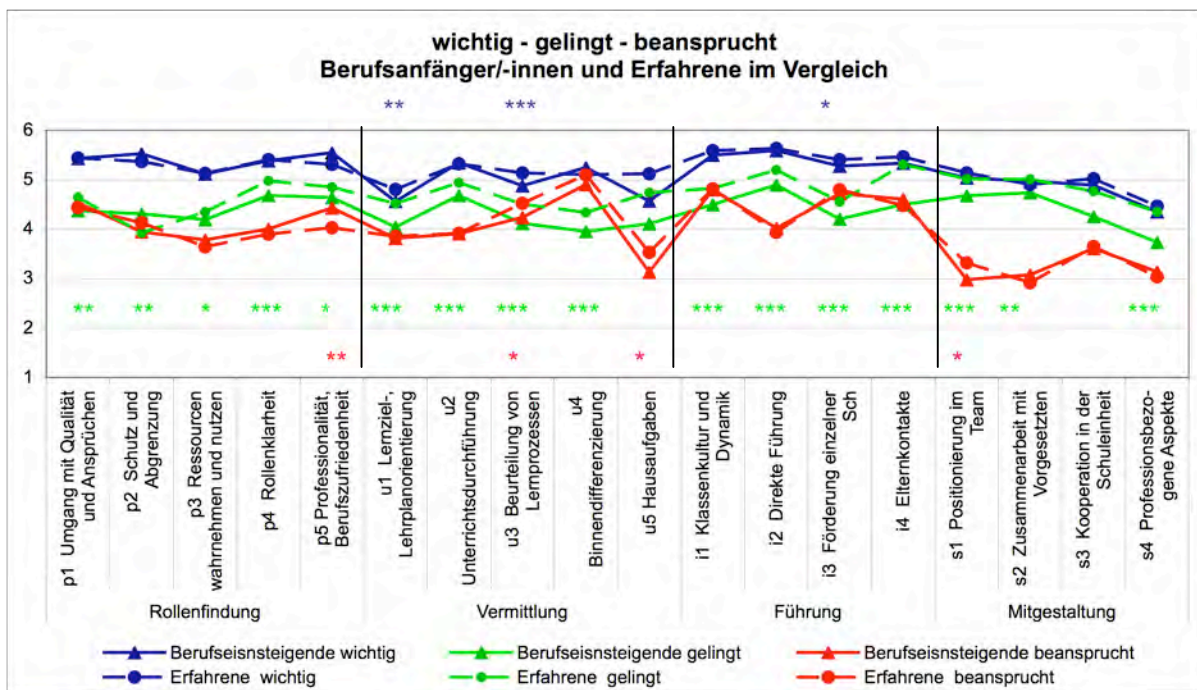


Abb. 4.20 Skalenmittelwerte der Teilanforderungen, berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen im Vergleich (Signifikante Unterschiede mit * markiert).

Lage der Mittelwerte und Streuung

Die Einschätzung nach *Wichtigkeit* liegt in beiden Stichproben im obersten Skalenbereich (vgl. Abb. 4.20). Unterschiede zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen zeigen sich in Anforderungen, die nicht direkt das unmittelbare Handeln im Schulalltag betreffen. Erfahrenen Lehrpersonen ist die Beurteilung von Lernprozessen, die Förderung einzelner Schüler/-innen und die Lernziel- und Lehrplanorientierung wichtiger, als Lehrpersonen in der Berufseingangsphase. Berufseinsteigende fokussieren das, was für die Bewältigung des Schulalltags vordergründig ist. Die diesbezüglich formulierte Annahme (Hypothese 4) zeigt sich in allen Teilbereichen.

Motivationale Orientierung «wichtig»

In der motivationalen Orientierung der Bewältigung zeigen sich berufsphasenspezifische Unterschiede. Berufseinsteigenden ist die Bewältigung von Anforderungen, die direkt im Schulalltag von Bedeutung sind, wichtiger. Die diesbezügliche Annahme (Hypothese 4) kann bestätigt werden.

Kompetenzeinschätzung «gelingt»

Die subjektive Kompetenzeinschätzung der Berufseinsteigenden liegt mit einer Ausnahme durchwegs tiefer als diejenige der erfahrenen Lehrpersonen; die Unterschiede sind in der Regel bedeutend. Die Annahme, dass sich Berufseinsteigende aufgrund des geringen Erfahrungswissens weniger kompetent einschätzen als Erfahrene, kann damit bestätigt werden (Hypothese 2 verifiziert). Die Anforderungen zu Schutz und Abgrenzung stellen als einzige eine Ausnahme dar: Lehrpersonen der Berufseingangsphase gelingt es signifikant besser, sich zu schützen und sich abzugrenzen (p2g). Ob dies als Spiegel des Sozialisationseffektes durch aktuelle Probleme und durch einen allgemeinen Zeitgeist bewirkt wird, bleibt offen. Die Fähigkeit zu Schutz und Abgrenzung trägt zu Regulation der Beanspruchung bei und stützt die in der Annahme formulierte Vergleichbarkeit der Beanspruchung von Berufseinsteigenden und Erfahrenen.

Ressourceneinsatz «beansprucht»

In der Beanspruchungswahrnehmung sind die Werte der beiden Stichproben erwartungsgemäss ähnlich (Hypothese 3 als H_0 bestätigt). Abweichungen bestehen darin, dass sich Berufseinsteigende durch Anforderungen der Beurteilung, der Positionierung im Team und der zielorientierten Hausaufgabenteilung weniger beansprucht wahrnehmen, als erfahrene Lehrpersonen. Diese Anforderungen betreffen das alltägliche Handeln in der Klasse weniger direkt.

Im ersten Moment kann dieser Befund überraschen, wird doch die Phase des Berufseinstiegs als schwierig dargestellt. In den Studien der 80er und 90er Jahre wurde nach Schwierigkeiten und Problemfeldern gesucht, um diese durch Unterstützung zu beheben. Die Berufseinsteigenden scheinen aber über selbstregulative Fähigkeiten zu verfügen, mit welchen die Beanspruchung reguliert und damit allenfalls reduziert werden kann. Gemäss Befunden von Albisser et al. (2006) und Schaarschmidt & Fischer (2001) zeigt sich die Regulation in einer geringeren Verausgabebereitschaft, geringerem beruflichen Ehrgeiz und in einer grösseren Distanzierungsfähigkeit. Das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung ist nicht direkt vom Erfahrungswissen abhängig, sondern wird durch die Situationswahrnehmung vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen gebildet. Dies entspricht auch den von Baumert & Kunter (2006) formulierten Kompetenzfacetten, die in einer gewissen Unabhängigkeit voneinander im Zusammenwirken zu Handlungskompetenz führt. Selbstregulative Fähigkeiten nehmen darin eine eigenständige Rolle ein. Im Befund dieser Studie wird sichtbar, dass die Beanspruchung als reguliert werden kann und keine direkte Folge der Belastung darstellt (als Nullhypothese formulierte Hypothese 3 verifiziert).

Ressourcenstärkung «freut, was gelingt»

In der emotionalen Orientierung besteht erwartungsgemäss kein Unterschied im Ausmass der erlebten Freude (Hypothese 5 als H_0 wird damit bestätigt). In der Art der Freude wurde aber erwartet, dass das Gelingen von im Schulalltag direkt wirksamen Anforderungen zu grösserer Freude führt, als das erfolgreiche Bewältigen anderer Anforderungen. Diese Annahme kann nicht bestätigt werden (H5a falsifiziert).

4.3.2.1.2 Rangfolgen der Teilbereiche,

	Ges	
	EA	
B	skth	E
	Mem	

In den folgenden Tabellen werden die Teilbereiche der Anforderungen je Kompetenzfacette in Rangfolge dargestellt. Rangplatzdifferenzen von mindestens 4 Rängen werden mit einer ausgezogenen Linie markiert, Unterschiede von zwei oder drei Rangplätzen mit einer gestrichelten, gleiche Rangplätze werden grau hinterlegt. Differieren die Rangplätze deutlich (≥ 4) so wird von berufsphasenspezifischen Gewichtungen ausgegangen. Stimmen die Rangplätze überein, so wird die Gewichtung als von

der Berufsphase unabhängig betrachtet. Mit Markierungen versehen werden die ersten und die letzten sechs Rangplätze, die mittleren bleiben unmarkiert und heben sich dadurch von den anderen ab.

Rangfolgen der Wichtigkeiten

Tab. 4.24 gibt die Rangfolgen der Gewichtung der Anforderungen je Stichprobe wieder und stellt damit die berufsphasenspezifische Priorisierung dar.

Tab. 4.24 Einschätzung der Wichtigkeit in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich

Motivationale Orientierung: ... ist mir wichtig					
Mean	Berufseinsteigende	Rang		erfahrene Lehrpersonen	Mean
5.59	i2w Direkte Führung	1	1	i2w Direkte Führung	5.63
5.55	p5w Profess u Zufriedenheit	2	2	i1w Klassenkultur und Dynamik	5.59
5.53	p2w Schutz und Abgrenzung	3	3	i4w Elternkontakte	5.46
5.50	i1w Klassenkultur und Dynamik	4	4	p1w Umgang mit Ansprüchen	5.44
5.43	p1w Umgang mit Ansprüchen	5	5	i3w Förderung einzelner Sch	5.41
5.38	p4w Rollenklarheit	6	6	p4w Rollenklarheit	5.41
5.34	u2w Unterrichtsführung	7	7	p2w Schutz und Abgrenzung	5.37
5.33	i4w Elternkontakte	8	8	u2w Unterrichtsführung	5.32
5.28	i3w Förderung einzelner Sch	9	9	p5w Profess u Zufriedenheit	5.31
5.25	u4w Binnendifferenzierung	10	10	u3w Beurteilung	5.14
5.12	p3w Ressourcen nutzen	11	11	s1w Positionierung im Team	5.14
5.04	s1w Positionierung im Team	12	12	p3w Ressourcen	5.13
4.97	s2w Zusammenarb. m Vorgesetzten	13	13	u5w Hausaufgaben	5.12
4.89	s3w Kooperation in der Schuleinheit	14	14	u4w Binnendifferenzierung	5.10
4.88	u3w Beurteilung	15	15	23w Kooperation in der Schuleinheit	5.02
4.57	u5w Hausaufgaben	16	16	s2w Zusammenarb. m Vorgesetzten	4.91
4.56	u1w Lernziel-, Lehrplanorientierung	17	17	u1w Lernziel-, Lehrplanorientierung	4.80
4.35	s4w Professionsbezogene Aspekte	18	18	s4w Professionsbezogene Aspekte	4.47

Übereinstimmungen: In den Rangreihen der Einschätzungen nach Wichtigkeit (als motivationale Orientierung und Zieldimension der Handlung) steht in beiden Erfahrungsgruppen die Wahrnehmung der *Führungsverantwortung* und der *Lenkung der Klassendynamik* an erster Stelle. Dieser Wert erreicht mit fast 6 den höchsten Mittelwert aller 72 Einschätzungen. Auf den ersten fünf Rangplätzen beider Gruppen steht ebenso der *realistische Umgang mit den eigenen Ansprüchen*.

Differenzen: In den folgenden Rangplätzen unterscheiden sich die beiden Erfahrungsgruppen. Den Berufseinsteigenden ist besonders wichtig, die Professionalität weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen wie auch Schutz und Abgrenzung zu sichern. Den erfahrenen Lehrpersonen sind Elternkontakte und die Förderung einzelner Schüler/-innen besonders wichtig.

Die Professionalität weiterzuentwickeln, Anfangsschwierigkeiten zu überwinden und Berufszufriedenheit aufzubauen ist eine *berufseinstiegsbezogene Herausforderung* von hoher Wichtigkeit. Oft entscheidet sich denn auch in den ersten drei Jahren, ob der Beruf weiter ausgeübt wird oder nicht. Sich bei hohen Anforderungen auch schützen zu können und Ressourcen sinnvoll einsetzen zu wollen, ist bestimmt ein hilfreicher Weg, um die hohen Anforderungen bewältigen zu können. Selbstmanagement und Reflexionskompetenz sind Themen der Ausbildung, die als überfachliche Kompetenz einen Einfluss haben können. Dass Binnendifferenzierung bei den Berufseinsteigenden höher gewertet wird, könnte ebenfalls als Effekt der Ausbildung gewertet werden, in welcher die individuelle Passung des Unterrichts als Qualitätsanforderung und zur Prävention von Disziplinschwierigkeiten gelehrt wird.

Von den *erfahrenen Lehrpersonen* werden Elternkontakte und die Förderung der einzelnen Schüler/-innen höher gewichtet. Dies sind Prioritäten, die gesetzt werden können, wenn die grundlegenden Anforderungen des Schulalltags erfüllt werden können und Kapazität für eine Neuausrichtung auf Ziele von weitreichenderer Tragweite frei wird.

Interessanterweise steht die Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung durch Hausaufgaben in beiden Erfahrungsgruppen auf den letzten Rangplätzen. Dieser Rangplatz erstaunt, da Hausaufgaben immer wieder Schwierigkeiten bereiten und oft in Eltern- und Konfliktgespräche gelöst werden müssen.

Erstaunlich und eher bedenklich stimmt der tiefe Rangplatz der Lernziel- und Lehrplanorientierung. Das Schlusslicht der Rangreihe bildet in beiden Erfahrungsgruppen die Teilanforderung ‚professionsbezogene Aspekte‘, was v.a. als Hinweis auf das berufspolitische Selbstverständnis interpretiert werden müsste.

Rangfolgen des Gelingens

In den Rangfolgen des Gelingens der berufsbezogenen Anforderungsbewältigung (Tab. 4.25) unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nur geringfügig, auch wenn sich die jeweilige Höhe der Kompetenzeinschätzungen deutlich unterscheiden (vgl. Abb. 4.20).

Übereinstimmungen: In beiden Gruppen stehen die *direkte Führung, die Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten, Rollenklarheit, Positionierung im Team* und *Unterrichtsführung* auf den ersten fünf (bzw. sechs) Rangplätzen. Kompetenzüberzeugungen zur Förderung einzelner Schüler/-innen, zur differenzierten Leistungs- und Verhaltensbeurteilung, wie auch zur Binnendifferenzierung stehen in beiden Erfahrungsgruppen im letzten Drittel der Rangplätze. Berufseinsteigende, wie auch erfahrene Lehrpersonen sehen sich in diesen Bereichen im Vergleich zu den anderen Anforderungen als eher wenig kompetent ein. Trotz Kompetenzsteigerung bleiben die Rangplätze unverändert.

Tab. 4.25 Einschätzung des Gelingens in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich

Subjektive Kompetenzeinschätzung: ... gelingt mir				
Mean	Berufseinsteigende	Rang	erfahrene Lehrpersonen	Mean
4.89	i2g Direkte Führung	1	1 i4g Elternkontakte	5.31
4.73	s2g Zusammenarb. m Vorgesetzten	2	2 i2g Direkte Führung	5.20
4.68	p4g Rollenklarheit	3	3 s1g Positionierung im Team	5.01
4.68	u2g Unterrichtsführung	4	4 s2g Zusammenarb. m Vorgesetzten	5.01
4.68	s1g Positionierung im Team	5	5 p4g Rollenklarheit	4.98
4.67	p5g Profess u Zufriedenheit	6	6 u2g Unterrichtsführung	4.94
4.50	u5g Hausaufgaben	7	7 p5g Profess u Zufriedenheit	4.86
4.50	i4g Elternkontakte	8	8 u5g Hausaufgaben	4.82
4.37	p1g Umgang mit Ansprüchen	9	9 i1g Klassenkultur und Dynamik	4.77
4.31	p2g Schutz und Abgrenzung	10	10 s3g Kooperation in der Schuleinheit	4.77
4.25	s3g Kooperation in der Schuleinheit	11	11 p1g Umgang mit Ansprüchen	4.65
4.21	i3g Förderung einzelner Sch	12	12 i3g Förderung einzelner Sch	4.56
4.19	p3g Ressourcen nutzen	13	13 u1g Lernziel-, Lehrplanorientierung	4.52
4.12	u3g Beurteilung	14	14 u3g Beurteilung	4.51
4.11	i1g Klassenkultur und Dynamik	15	15 s4g Professionsbezogene Aspekte	4.35
4.04	u1g Lernziel-, Lehrplanorientierung	16	16 p3g Ressourcen nutzen	4.35
3.95	u4g Binnendifferenzierung	17	17 u4g Binnendifferenzierung	4.34
3.73	s4g Professionsbezogene Aspekte	18	18 p2g Schutz und Abgrenzung	3.92

Differenzen: In der Rangfolge der Anforderungen liegt bei *Berufseinsteigenden* Schutz und Abgrenzung um acht Rangplätze höher als bei den Erfahrenen. In der Rangfolge der erfahrenen Lehrpersonen nimmt sich schützen und abgrenzen zu können den letzten Rangplatz ein. Schutz und Abgrenzung gelingt den Berufseinsteigenden nicht nur im Vergleich zu den Erfahrenen besser, sondern stellt auch im Vergleich mit den andern Anforderungen eine wichtige Ressource dar.

Bei den *erfahrenen Lehrpersonen* steht die Elternkontakte an erster Stelle, das Gelingen der Lenkung der Klassendynamik um sechs Rangplätze höher als bei den Berufseinsteigenden. Der Aufbau von Elternkontakten stellt eine zentrale berufseinstiegsbezogene Herausforderung dar; das Gelingen muss erst aufgebaut werden.

Unterschiede in der Gewichtung der Anforderungen zeigen sich auch in der Kompetenzentwicklung und geben Hinweise darauf, dass die Wichtigkeit als Handlungsziel die Richtung der Kompetenzentwicklung mitbestimmt. Elternkontakte sind den Erfahrenen besonders wichtig, Schutz und Abgrenzung den Berufseinsteigenden. Darin unterscheiden sie sich auch in der Kompetenzwahrnehmung.

Rangfolgen der Beanspruchung

Übereinstimmungen: Bezüglich Beanspruchung zeigen sich keine nennenswerten Rangplatzunterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen (vgl. Tab. 4.26). In beiden Gruppen steht die Beanspruchung durch die *Binnendifferenzierung* an erster Stelle, gefolgt von der Beanspruchung durch den *Aufbau einer Klassenkultur und die Lenkung der Dynamik* und der Beanspruchung durch die *Förderung einzelner Schüler/-innen*. Auf Rang fünf bzw. vier steht die Beanspruchung durch die *Elternkontakte*. Die Beanspruchungen durch *Beurteilungsanforderungen* und durch den *Umgang mit den eigenen Ansprüchen* folgen nach.

Wie bereits in den Mittelwertsvergleichen zeigt sich auch hier, dass *keine* wesentlichen Gruppenunterschiede bestehen. Die Gruppen unterscheiden sich weder im Ausmass noch in der Rangplatzfolge. Die Beanspruchung ist somit weniger berufsphasenspezifisch⁹³, sondern eher berufsspezifisch. Die Werte zeigen in Beiden Erfahrungsgruppen breite Streuungen; diese scheinen somit nicht von der Berufsphase, sondern von andern Grössen beeinflusst zu werden⁹⁴ (siehe dazu Kap. 6).

Tab. 4.26 Einschätzung der Beanspruchung in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich.

Ressourceneinsatz: ... beansprucht mich				
Mean	Berufseinsteigende	Rang	erfahrene Lehrpersonen	Mean
4.91	u4b Binnendifferenzierung	1	1 u4b Binnendifferenzierung	5.10
4.80	i1b Klassenkultur und Dynamik	2	2 li1b Klassenkultur und Dynamik	4.81
4.72	i3b Förderung einzelner Sch	3	3 i3b Förderung einzelner Sch	4.79
4.60	i4b Elternkontakte	4	4 u3b Beurteilung	4.52
4.53	p1b Umgang mit Ansprüchen	5	5 14b Elternkontakte	4.48
4.42	p5b Profess u Zufriedenheit	6	6 p1b Umgang mit Ansprüche	4.44
4.24	u3b Beurteilung	7	7 p2b Schutz und Abgrenzung	4.13
4.02	i2b Direkte Führung	8	8 Pp5b Profess u Zufriedenheit	4.03
4.00	p4b Rollenklarheit	9	9 i2b Direkte Führung	3.94
3.95	p2b Schutz und Abgrenzung	10	10 u2b Unterrichtsführung beansprucht	3.91
3.91	u2b Unterrichtsführung beansprucht	11	11 p4b Rollenklarheit	3.90
3.82	u1b Lernziele beansprucht	12	12 u1b Lernziele beansprucht	3.85
3.78	p3b Ressourcen nutzen	13	13 s3b Kooperation in der Schuleinheit	3.65
3.61	s3b Kooperation in der Schuleinheit	14	14 p3b Ressourcen nutzen	3.64
3.14	s4b Professionsbezogene Aspekte	15	15 u5b Hausaufgaben	3.50
3.13	u5b Hausaufgaben	16	16 s1b Positionierung im Team	3.32
3.08	s2b Zusammenarb. m Vorgesetzten	17	17 s4b Professionsbezogene Aspekte	3.04
2.98	s1b Positionierung im Team	18	18 s2b Zusammenarb. m Vorgesetzten	2.92

⁹³ Hypothese 3 kann als Ho bestätigt werden.

⁹⁴ Hypothese 10 kann damit gestützt werden.

Differenzen lassen sich keine feststellen. Die Rangfolge der berufsbezogenen Beanspruchungen scheint berufsspezifisch und von der Berufsphase unabhängig zu sein.

Rangfolgen der Freude am Gelingen

Übereinstimmungen: In der Rangfolge der Freude am Gelingen bestehen keine wesentlichen Unterschiede (vgl. Tab. 4.27). Die ersten Plätze sind in beiden Gruppen identisch. Der *Aufbau einer Klassenkultur und die Lenkung der Dynamik*, die *Elternkontakte*, die *direkte Führung*, wie auch die *Förderung einzelner Schüler/-innen* und die *Binnendifferenzierung* gelingt beiden Erfahrungsgruppen innerhalb der gruppenspezifischen Rangfolge gleich gut. Alle Anforderungen der oberen Ränge enthalten Aufgaben, die eine auf die Situation ausgerichtete Passung fordern.

Auf den letzten Rangplätzen in beiden Stichproben stehen *Professionsbezogene, berufspolitische Anforderungen* (s4f), *Kooperation in der Schuleinheit* (s3f), die *Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten* (s2f), *Hausaufgaben* (u5f) und *Lehrplan- und Lernzielorientierung* (u1f). Die Übereinstimmungen können durch die gesamte Rangfolge verfolgt werden. Die Rangfolge der Freude am Gelingen ist somit eher berufsspezifisch und mehrheitlich unabhängig von der Berufsphase.

Differenzen: Die Freude am Gelingen, die Professionalität weiterzuentwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen steht bei den *Berufseinsteigenden* an zweiter Stelle und stellt den einzigen nennenswerten Unterschied zwischen den Erfahrungsgruppen dar. Eine zentrale Herausforderung der Lehrpersonen der Berufseingangsphase ist das Erlangen der Berufszufriedenheit – einige scheiden nach dem Berufseinstieg wieder aus dem Beruf aus.

Tab. 4.27 Einschätzung der Freude am Gelingen in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich

Ressourcenaufbau: ... freut mich, was gelingt				
Mean	Berufseinsteigende	Rang	erfahrene Lehrpersonen	Mean
5.54	I1F Klassenklima und Dynamik	1	1 I1F Klassenklima und Dynamik	5.54
5.48	P5F Profess u Zufriedenheit	2	2 I4F Interaktion mit Eltern	5.43
5.44	I4F Interaktion mit Eltern	3	3 I3F Begleitung einzelner Sch	5.41
5.42	I2F Führungsverhalten	4	4 I2F Führungsverhalten	5.36
5.39	I3F Begleitung einzelner Sch	5	5 P1F Umgang m eigenen Ansprüchen	5.35
5.38	U4F Binnendifferenzierung	6	6 P5F Profess u Zufriedenheit	5.32
5.38	U2F Unterrichtsführung	7	7 P2F Schutz und Abgrenzung	5.32
5.36	P1F Umgang m eigenen Ansprüchen	8	8 U2F Unterrichtsführung	5.32
5.29	P2F Schutz und Abgrenzung	9	9 U4F Binnendifferenzierung	5.29
5.13	P4F Rollenklarheit	10	10 S1F Teamintegration	5.13
5.07	S1F Teamintegration	11	11 P4F Rollenklarheit	5.11
4.97	P3F Ressourcen nutzen	12	12 U3F Beurteilung	5.10
4.91	U3F Beurteilung	13	13 P3F Ressourcen nutzen	4.96
4.79	U1F Lernziel-, Lehrplanorientierung	14	14 U1F Lernziel-, Lehrplanorientierung	4.90
4.75	S2F Zusammenarb. m Vorgesetzten	15	15 U5F Hausaufgaben	4.80
4.73	S3F Schuleinheit	16	16 S3F Schuleinheit	4.69
4.46	U5F Hausaufgaben	17	17 S2F Zusammenarb. m Vorgesetzten	4.60
4.13	S4F Professionsbezogene Aspekte	18	18 S4F Professionsbezogene Aspekte	4.12

Zusammenfassung der Ergebnisse der Rangplatzvergleiche

- Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich in den Rangfolgen der Anforderungen wenig.
- In der *Wichtigkeit* zeigt sich, dass Berufseinsteigende Prioritäten im Aufbau von Berufszufriedenheit und im sinnvollen Umgang mit Ressourcen setzen; Erfahrene gewichten Ziele zur Differenzierung der individuellen Förderung der Schüler/-innen und Elternkontakte stärker.

- In der Rangfolge des *Gelingens* besteht trotz deutlich unterschiedlichen Kompetenzausprägungen (signifikante Mittelwertsunterschiede, vgl. Abb. 4.20) eine grosse Übereinstimmung. Die grösste Differenz besteht in den Elternkontakten. Die Fähigkeit, mit den Eltern umzugehen, muss in den ersten Berufsjahren aufgebaut werden und kann vorher nicht trainiert werden kann.
- Die *Beanspruchungswahrnehmung* erweist sich als von der Berufsphase unabhängig. Erfahrene und Berufseinsteigende Lehrpersonen zeigen weder Unterschiede in den Mittelwerten noch in den Rangfolgen. Die Annahme, dass die Beanspruchung unabhängig von der Berufsphase von andern Einflussgrössen geprägt ist, wird immer wahrscheinlicher.
- In der *Freude am Gelingen* zeigt sich eine Differenz in der Freude über das Gelingen, Berufszufriedenheit aufzubauen und die Professionalität weiterzuentwickeln. Diese Freude steht bei Berufseinsteigenden auf einem höheren Rangplatz als bei den Erfahrenen. Dies kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass sich Berufseinsteigende dessen weniger gewiss sind und die Erprobungsphase der Berufseinstiegs Sicherheit darüber geben kann.

Die Rangplatzfolgen geben differenzierte Information über die Art der wahrgenommenen Anforderungen und tragen zur Bestätigung der Annahmen bei.

4.3.2.2 Vergleich zwischen den Erfahrungsgruppen auf der Ebene der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) als Anteile der gesamten Berufsanforderung

Ges
B EA E
skth
Item

Stand im letzten Unterkapitel der Vergleich zwischen den Erfahrungsgruppen auf der Ebene der Teilanforderungen (theoretische Subskalen der Entwicklungsaufgaben) im Blickpunkt, so wird im kommenden Unterkapitel der Vergleich der Einschätzungen auf der Ebene der vier Entwicklungsaufgaben gezogen.

4.3.2.2.1 Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen, Mittelwertsvergleiche und Rangfolgen

Tabellarisch dargestellt (Tab. 4.28 bis 4.31) werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzungen je Stichprobe nach Einschätzungsdimensionen getrennt mit Angaben zur Signifikanz der Mittelwertsunterschiede (mittels Varianzanalysen), wie auch die Rangfolgen der Entwicklungsaufgaben.

Motivationale Orientierung: «wichtig»

Mittelwerte: Die Mittelwerte der Einschätzungen liegen allgemein sehr hoch. In beiden Gruppen werden die zu bewältigenden Anforderungen als wichtig eingeschätzt. Die Erfahrungsgruppen unterscheiden sich wenig.

Tab. 4.28 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «wichtig»

	Anforderungsbewältigung ... ist mir wichtig	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
eath1w	Rollenfindung	5.40	0.43	.83	n.s.	5.33	0.46	.80
eath2w	Vermittlung	4.93	0.57	.65	B < ** E	5.10	0.52	.66
eath3w	Führung	5.43	0.35	.61	B < * E	5.52	0.39	.81
eath4w	Mitgestaltung	4.81	0.62	.81	n.s.	4.88	0.68	.84

GLM Inter F(3,858)=6.49; p= .000; Teststärke .971, $\eta^2= .022$ ⁹⁵

eath2w Vermittlung F (1,281)= 7.08; p= .008, Teststärke .755, $\eta^2= .025$

eath3w Führung F (1,281)= 5.053; p= .025, Teststärke .61, $\eta^2= .018$

⁹⁵ Global F(3,858)= 222.72; p= .000; Teststärke 1, $\eta^2= .438$; Between F(1,286)= 1.675; p= .197; Teststärke .252, $\eta^2= .006$

In der Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung zeigen sich in der Rollendung und der Mitgestaltung keine signifikanten Unterschiede zwischen erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen (vgl. Tab. 4.28). Vermittlungsbezogene und führungsbezogene Anforderungen zu bewältigen ist den berufseinsteigenden Lehrperson signifikant weniger wichtig als den erfahrenen. Die Berufseinsteigenden ermöglichen sich, mit der leicht reduzierten Gewichtung eine Reduktion der wahrgenommenen Beanspruchung und eine Zieladaptation. Dieser Befund kann auch als Aspekt des hohen Commitments der Praxislehrpersonen gedeutet werden, das von dieser Gruppe als insgesamt höher erwartet wird, als von der übrigen Lehrerschaft.

In der *Rangfolge* (relative Gewichtung) der Wichtigkeit berufsbezogene Anforderungen zu bewältigen, zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen (vgl. Tab. 4.29).

Tab. 4.29 Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit (Ebene Anforderungsbereiche)

	Berufseinsteigende		Erfahrene	
1.	Führung	-----	Führung	1.
2.	Rollenfindung	-----	Rollenfindung	2.
3.	Vermittlung	-----	Vermittlung	3.
4.	Mitgestaltung	-----	Mitgestaltung	4.

Innere Konsistenz der Skalen: Die innere Konsistenz der Skalen zur Rollenfindung und zur Mitgestaltung (vgl. Tab. 4.28) zeigen hohe Werte (Cronbach Alpha) Es kann davon ausgegangen werden, dass die Erfahrungsgruppen die Anforderungen vergleichbar interpretiert. In der Strukturierung der Tätigkeiten, die in den Skalen zur Vermittlung und zur Führung zusammengefasst werden, unterscheiden sich erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen (unbefriedigende Alphas, vorwiegend bei den Berufseinsteigenden). Berufseinsteigende Lehrpersonen gruppieren vermittlungs- und führungsbezogene Anforderungen anders, als in der theoretischen Strukturierung angenommen wurde.

Zusammenfassung: Die geringen Mittelwertsunterschiede erreichen einen signifikanten Wert, zeigen aber in den Rangplätzen dieselbe Abfolge. Die leichte Reduktion der Wichtigkeit, vermittlungs- und führungsbezogene Anforderungen zu bewältigen, kann entweder infolge selbstregulativer Fähigkeiten erfolgen, oder auf die geringe inneren Konsistenz der theoretisch strukturierten Anforderungsbereiche zurückgeführt werden.

Kompetenzeinschätzung: «gelingt»

Tab. 4.30 Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «gelingt»

eath	Anforderungsbewältigung ... gelingt mir	Berufseinsteigende L				Erfahrene L		
		M	SD	α	VA	M	SD	α
eath1g	Rollenfindung	4.45	0.53	.73	n.s.	4.55	0.55	.80
eath2g	Vermittlung	4.19	0.55	.62	B <*** E	4.62	0.53	.73
eath3g	Führung	4.52	0.52	.76	B <*** E	4.97	0.42	.79
eath4g	Mitgestaltung	4.35	0.64	.81	B <*** E	4.79	0.51	.73

GLM Inter (3,853)= 15.504;p= .000; Teststärke 1, $\eta^2= .052$ ⁹⁶

eath2g Vermittlung F (1,281)= 44.216; p= .000, Teststärke 1, $\eta^2= .136$

eath3g Führung F (1,281)= 62.216; p= .000, Teststärke 1, $\eta^2= .181$

eath4g Mitgestaltung F (1,281)= 38.218; p= .000, Teststärke 1, $\eta^2= .12$

⁹⁶ Global (3,852)=47.69;p=.000; Teststärke 1, $\eta^2= .144$; Between F(1,284)=44.80; Teststärke 1, $\eta^2= .136$. Die Effektstärke ist zu hoch, der Stichprobenumfang zu gering.

Mittelwerte: Im Gelingen zeigen sich höchst signifikante Unterschiede in den Bereichen der Vermittlung, Führung und Mitgestaltung (vgl. Tab. 4.30). Erfahrenen Lehrpersonen gelingt es besser, diese berufsbezogenen Anforderungen zu bewältigen. Im Gelingen die Anforderungen zur Rollenfindung zu bewältigen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Stichproben.

Ob dieser Befund durch unterschiedliche Sozialisationen bedingt ist, bleibt dabei offen. Das bessere Gelingen der Bewältigung rollenfindungsbezogener Anforderungen wirkt sich auch in der Rangfolge aus.

In den *Rangfolgen* des Gelingens unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen (vgl. Tab. 4.31):

Tab. 4.31 Rangfolge der Gelingenseinschätzungen (Ebene Anforderungsbereiche)

	Berufseinsteigende		Erfahrene	
1.	Führung	-----	Führung	1.
2.	Rollenfindung	-----	Mitgestaltung	2.
3.	Mitgestaltung	-----	Vermittlung	3.
4.	Vermittlung	-----	Rollenfindung	4.

Die Differenz in der inneren Konsistenz (vgl. Tab. 4.30) der Skala ‚Gelingen vermittlungsbezogener Anforderungen‘ weist aber darauf hin, dass Berufseinsteigenden die Anforderungen anders und weniger vernetzt wahrnehmen als Erfahrene⁹⁷.

Einsatz von Ressourcen: «beansprucht»

Mittelwerte: Berufseinsteigende und Erfahrene unterscheiden sich im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung. Insbesondere in den vermittlungsbezogenen Anforderungen sind Berufseinsteigende bedeutend weniger beansprucht als Erfahrene (vgl. Tab. 4.32).

Tab. 4.32 Statistische Kennwerte und Mittelwertvergleiche der Anforderungsbereich der Perspektive «beansprucht»

eath	Anforderungsbewältigung ...beansprucht mich	Berufseinsteigende			VA	Erfahrene L		
		M	SD	α		M	SD	α
eath1b	Rollenfindung	4.14	0.78	.82	n.s.	4.03	0.86	.86
eath2b	Vermittlung	4.01	0.69	.69	B < * E	4.18	0.72	.76
eath3b	Führung	4.53	0.69	.74	n.s.	4.51	0.80	.81
eath4b	Mitgestaltung	3.21	0.88	.84	n.s.	3.23	0.93	.86

GLM Inter F(3,894)= 4.25; p= .015; Teststärke .862, $\eta^2= .005$ ⁹⁸

eath2b Vermittlung F (1,281)= 5.574; p= .019, Teststärke .653, $\eta^2= .019$

Die Bewältigung vermittlungsbezogener Anforderungen (eath2) ist den Berufseinsteigenden weniger wichtig und gelingt ihnen bedeutsam weniger gut, als den Erfahrenen. Die geringere Beanspruchung kann vor Überbeanspruchung schützen. Da die Berufseinsteigenden ihre Kompetenz in diesem Bereich als geringer einschätzen, setzen sie sich keine zu hohen Ziele. Die knappe innere Konsistenz der Skala stellt aber die Interpretierbarkeit des Befundes in Frage.

In der *Rangfolge* der Beanspruchung durch berufsbezogene Anforderung zeigen sich nur geringe berufsphasenspezifische Unterschiede. Die Beanspruchung durch die Rollenfindung steht im Berufseinstieg an zweiter Stelle, bei den Erfahrenen sind es die führungsbezogenen Beanspruchungen

⁹⁷ Der Befund stützt die Annahme der Hypothese 7

⁹⁸ Global F(3,894)= 333.42; p= ,999; Teststärke 1, $\eta^2= .541$; Between F(1,283)= ,187; Teststärke .071, $\eta^2= .001$

(vgl. Tab. 4.33). An letzter Stelle folgt bei beiden Erfahrungsgruppen die Beanspruchung durch die Mitgestaltung.

Tab. 4.33 Rangfolge der Beanspruchungen (Ebene Anforderungsbereiche)

	Berufseinsteigende		Erfahrene	
1.	Führung	-----	Führung	1.
2.	Rollenfindung	-----	Vermittlung	2.
3.	Vermittlung	-----	Rollenfindung	3.
4.	Mitgestaltung	-----	Mitgestaltung	4.

Die tiefere *innere Konsistenz* der vermittlung- und der führungsbezogenen Beanspruchungen lässt aber darauf schließen, dass Berufseinsteigende die Beanspruchungen anders wahrnehmen als Erfahrene (Hypothese 7).

Ressourcenstärkung: «freut, was gelingt»

In der Freude am Gelingen zeigen sich *keine* bedeutsamen Unterschiede zwischen den Mittelwerten (vgl. Tab. 4.34).

Tab. 4.34 Statistische Kennwerte und Mittelwertvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «freut, was gelingt»

eath	... freut was gelingt	Berufseinsteigende			VA	Erfahrene L		
		M	SD	α		M	SD	α
eath1f	Rollenfindung	5.25	0.65	.87	n.s.	5.21	0.60	.88
eath2f	Vermittlung	5.00	0.66	.76	n.s.	5.08	0.57	.79
eath3f	Führung	5.45	0.45	.76	n.s.	5.44	0.48	.86
eath4f	Mitgestaltung	4.67	0.82	.87	n.s.	4.64	0.85	.87

Die *Rangfolge* (vgl. Tab. 4.35) zeigt sich bei beiden Erfahrungsgruppen gleich: An erster Stelle steht die Freude am Gelingen der Führungsanforderungen, gefolgt von der Rollenfindung, der Vermittlung und zum Schluss der Mitgestaltung.

Tab. 4.35 Rangfolge der Beanspruchungen (Ebene Anforderungsbereiche)

	Berufseinsteigende		Erfahrene	
1.	Führung	-----	Führung	1.
2.	Rollenfindung	-----	Rollenfindung	2.
3.	Vermittlung	-----	Vermittlung	3.
4.	Mitgestaltung	-----	Mitgestaltung	4.

Die Wahrnehmung der Freude am Gelingen ist somit berufsphasenunabhängig, auch wenn zwischen den Anforderungsbereichen unterschieden wird⁹⁹.

Die *innere Konsistenz* der Skalen kann als ausreichend gewertet werden, so dass sich die Erfahrungsgruppen über diese Skalen vergleichen lassen.

⁹⁹ Die innere Konsistenz der Skalen ist angemessen hoch, so dass die Interpretation als relativ gesichert gelten kann; ob aber Eindimensionalität vorliegt, ist dabei nicht geklärt.

Rangplätze insgesamt:

Im Berufseinstieg stehen in allen Einschätzungsdimensionen die *Führungsanforderungen* an erste Stelle. An zweiter Stelle folgen *Anforderungen zur Rollenfindung*. Sich in der unmittelbare Gestaltung von Interaktionsprozessen zu behaupten, stellt die wichtigsten Themen des Berufseinstiegs dar. In der theoretischen Strukturierung der Anforderungen werden sowohl Anforderungen an die Führungsaufgabe auf die Klasse als Ganzes, wie auch auf einzelne Schüler/-innen ausgerichtet zusammengefasst. An dritter Stelle folgen die Vermittlungsbezogenen Anforderungen, mit Ausnahme des Gelingens. In dieser Einschätzung steht die Vermittlung an letzter Stelle. Nach Wichtigkeit, Beanspruchung und Freude gewichtet nehmen Anforderungen der Mitgestaltung in der Institution den letzten Rangplatz ein.

Erfahrene Lehrpersonen unterschieden sich in den Rangplätzen der Anforderungen von den Berufseinstiegenden. Das Muster der Abfolgen ist nicht einheitlich. Führungsanforderungen stehen in allen Einschätzungsperspektiven auf dem ersten Rangplatz. In den anderen Dimensionen unterscheiden sich die Abfolgen der Rangplätze.

4.3.2.2 Korrelationen zwischen den Kompetenzfacetten innerhalb der einzelnen Anforderungsbereiche

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie sich das Zusammenspiel der Kompetenzfacetten (Baumert & Kunter, 2006) innerhalb der Anforderungsbereiche als Entwicklungsaufgaben zeigt. Die Korrelationen der Einschätzungen nach Wichtigkeit, Gelingen, Beanspruchung und Freude am Gelingen werden innerhalb der beiden Stichproben je Entwicklungsaufgabe dargestellt. Die Frage soll geklärt werden, wie die Kompetenzfacetten zusammenhängen und ob sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Berufseinstiegenden und den Erfahrenen zeigen. Ebenso soll geklärt werden, ob sich die Art und die Intensität der Zusammenhänge in den Anforderungsbereichen unterscheiden.

Es folgen die Darstellungen der Korrelationen zwischen den Einschätzungsdimensionen je Anforderungsbereich nach Erfahrungsgruppen (Berufseinstiegende = B und Erfahrene = E) getrennt (Tab. 4.36 bis 4.39)

Anforderungsbewältigung lässt sich durch die Regulation der motivationalen Orientierung verändern und wirkt als Filter in der Anforderungswahrnehmung (Lazarus & Launier, 1981; Heckhausen & Schultz, 1995). Die Einschätzung der *Wichtigkeit* zeigt in allen Entwicklungsaufgaben den stärksten Zusammenhang mit den anderen Einschätzungsdimensionen. Ausführungen dazu folgen.

Rollenfindung

Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich nur gering in den Zusammenhangstärken und nicht in der Art der Zusammenhänge.

Die Korrelationskoeffizienten (vgl. Tab. 4.36) zeigen schwache und mittlere, aber vorwiegend signifikante Zusammenhänge. Einzig die Wichtigkeit und die Freude am Gelingen korrelieren in beiden Erfahrungsgruppen stark (.63 bzw. .69). Was als wichtig eingeschätzt wird, freut in der Regel, wenn es gelingt. Die Einschätzung der Wichtigkeit, Anforderungen zur *Rollenfindung* zu bewältigen, hängt ebenso, aber weniger ausgeprägt mit der Beanspruchung und dem Gelingen zusammen. Der Zusammenhang liegt etwa bei .34.

Beanspruchung und Gelingen korrelieren in beiden Erfahrungsgruppen schwach, aber negativ. Je weniger etwas gelingt, desto stärker beansprucht es und je weniger etwas beansprucht, desto stärker gelingt es. Verstärkter Ressourceneinsatz und erhöhte Verausgabebereitschaft sicher das Gelingen in der Rollenfindung nicht. Eine Modifikation der Ziele (sekundäre Zielkontrolle der Kontrolltheorie von Heckhausen) ermöglicht, mit sinnvollem Ressourceneinsatz angemessene Ziele zu erreichen.

Tab. 4.36 Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven zur Rollenfindung.

Rollenfindung	wichtig	gelingt	beansprucht	freut	Kommentar
Berufseinsteigende					Die <i>Wichtigkeit</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • schwach mit dem Gelingen • schwach mit der Beanspruchung • stark mit der Freude am Gelingen Das <i>Gelingen</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • negativ und schwach mit der Beanspr. • schwach mit der Freude Die <i>Beanspruchung</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • schwach mit der Freude
wichtig	1				
gelingt	.34**	1			
beansprucht	.34**	-.22**	1		
freut	.63**	.29**	.26**	1	
Erfahrene					
wichtig	1				
gelingt	.37**	1			
beansprucht	.34**	-.12	1		
freut	.69**	.20*	.26**	1	

Vermittlung

Die Einschätzung der *Wichtigkeit* vermittlungsbezogener Anforderungen bestimmt das Gelingen und die Freude am Gelingen deutlich, die Beanspruchung etwas weniger ausgeprägt mit (vgl. Tab. 4.37). Die Zusammenhänge sind sehr bedeutsam und hoch (zwischen .62 und .70), bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen leicht höher als bei den erfahrenen Lehrpersonen. Zwischen Wichtigkeit und Beanspruchung zeigen sich bedeutsame mittlere Zusammenhangsstärken; diese fallen bei den Berufseinsteigenden geringer aus, als bei den Erfahrenen (.33 bzw. .42). Was als wichtig erachtet wird, gelingt besser und beansprucht auch. Wichtigkeit und Gelingen zeigen nur in den vermittlungsbezogenen Anforderungen so hohe Zusammenhangsstärken.

Der Zusammenhang von *Beanspruchung* und *Gelingen* der vermittlungsbezogenen Anforderungen wird von den Erfahrungsgruppen unterschiedlich wahrgenommen. Zwischen Beanspruchung und Gelingen zeigt sich bei den Erfahrenen ein bedeutsamer Zusammenhang in mittlerer Stärke (.23**). Berufseinsteigende nehmen Gelingen und Beanspruchung durch vermittlungsbezogenen Anforderungen als unabhängig voneinander wahr. Erhöhter Ressourceneinsatz trägt somit nicht zur Bewältigung vermittlungsbezogener Beanspruchungen bei. Ein sonnvoller Umgang mit den Ressourcen und die Möglichkeit der Zieladaption schützen vor Überbeanspruchung, auch in den vermittlungsbezogenen Anforderungen.

Tab. 4.37 Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven der Vermittlung.

Vermittlung	wichtig	gelingt	beansprucht	freut	Kommentar
Berufseinsteigende					Die <i>Wichtigkeit</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • stark mit dem Gelingen • schwach bis mittel mit der Beanspr. • stark mit der Freude am Gelingen Das <i>Gelingen</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • sehr schwach bis schwach mit der Bean. • mittel mit der Freude Die <i>Beanspruchung</i> korreliert <ul style="list-style-type: none"> • schwach mit der Freude
wichtig	1				
gelingt	.69**	1			
beansprucht	.33**	.10	1		
freut	.70**	.53**	.32**	1	
Erfahrene					
wichtig	1				
gelingt	.68**	1			
beansprucht	.42**	.23**	1		
freut	.62**	.41**	.28**	1	

Führung

Tab. 4.38 zeigt ein Bild der Korrelationen, das mit demjenigen der vermittlungsbezogenen Anforderungen vergleichbares ist. Die motivationale Orientierung (*Wichtigkeit*) bestimmt das Ausmass von Freude stark, das Ausmass von Gelingen und Beanspruchung in einer mittleren Stärke mit.

Die *Beanspruchung* und das *Gelingen* der Bewältigung von Führungsanforderungen sind in beiden Stichproben voneinander unabhängig.

Auch in den Führungsanforderungen zeigen sich Zusammenhänge zwischen der motivationalen Orientierung und den andern Kompetenzfacetten. Beanspruchung und Gelingen sind unabhängig voneinander. Einerhöhter Ressourceneinsatz trägt somit nicht direkt zum Gelingen führungsbezogenen Anforderungen bei.

Tab. 4.38 Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven der Führung

Führung	wichtig	gelingt	bean- sprucht	freut	Kommentar
Berufseinsteigende					Die <i>Wichtigkeit</i> korreliert • schwach bis mittel mit dem Gelingen • eher schwach mit der Beanspruchung • stark mit der Freude am Gelingen
wichtig	1				
gelingt	.39**	1			
beansprucht	.41**	-.02	1		
freut	.66**	.31**	.32**	1	
Erfahrene					Das <i>Gelingen</i> korreliert • nicht mit der Beanspruchung • schwach mit der Freude Die <i>Beanspruchung</i> korreliert • schwach mit der Freude
wichtig	1				
gelingt	.51**	1			
beansprucht	.36**	.04	1		
freut	.61**	.36**	.22*	1	

Mitgestaltung

Tab. 4.39 Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven der Mitgestaltung.

Mitgestal- tung	wichtig	gelingt	bean- sprucht	freut	Kommentar
Berufseinsteigende					Die <i>Wichtigkeit</i> korreliert • mittel bis stark mit dem Gelingen • schwach bis mittel mit der Beanspruch. • stark mit der Freude am Gelingen
wichtig	1				
gelingt	.54**	1			
beansprucht	.35**	.04	1		
freut	.67**	.44**	.27**	1	
Erfahrene					Das <i>Gelingen</i> korreliert • nicht mit der Beanspruchung • mittel mit der Freude Die <i>Beanspruchung</i> korreliert • schwach mit der Freude
wichtig	1				
gelingt	.66**	1			
beansprucht	.42**	.04	1		
freut	.65**	.44**	.33**	1	

Die Einschätzung der *Wichtigkeit* zeigt auch in den Anforderungen zur Mitgestaltung bedeutsame Zusammenhänge mit den anderen Einschätzungsdimensionen (vgl. Tab. 4.39). Die Einschätzung der Wichtigkeit hängt bedeutsamen und stark mit der Freude am Gelingen und dem Gelingen zusammen,

mittelstark mit der Beanspruchung. Der Zusammenhang mit dem Gelingen und der Beanspruchung wird von den Berufseinsteigenden als geringer gesehen.

Beanspruchung und *Gelingen* zeigen keinen Zusammenhang und werden in beiden Erfahrungsgruppen als voneinander unabhängig wahrgenommen.

Zusammenfassung

Die Einschätzung der *Wichtigkeit* als Indikator der motivationalen Orientierung zeigt in allen Anforderungsbereichen wie auch in beiden Stichproben bedeutsame Zusammenhänge mit den anderen Einschätzungsperspektiven und nimmt in der Einschätzung der Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung eine Schlüsselposition ein. Sie bestimmt die Einschätzung der Beanspruchung, des Gelingens- und der Freude am Gelingen mit und prägt als Filter die Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen mit. Wird an der Einschätzung der Wichtigkeit etwas verändert, so wirkt sich diese Veränderung auch auf das Ausmass von Beanspruchung, von Gelingen und von Freude aus. Neubewertung und Zielanpassung kann zur Beanspruchungsregulation genutzt werden. Über die Modifikation der motivationalen Orientierung kann die Wahrnehmung berufsbezogener Anforderungen am direktesten verändert werden.

Wichtigkeit und die *Freude am Gelingen* hängen durchwegs bedeutsam und eher stark zusammen. Gelingende Anforderungsbewältigungen zeigen eher schwache Zusammenhänge mit der Freude am *Gelingen* (In der Vermittlung und der Mitgestaltung sind die Zusammenhänge stärker, als in der Führung und der Rollenfindung). Als wichtig eingeschätzte Anforderungen freuen, wenn sie gelingen; gelingende Bewältigungen freuen nur bedingt.

Beanspruchung und *Kompetenz* erweisen sich als voneinander unabhängige Kompetenzfacetten. Was gelingt, muss nicht beanspruchen, und was beansprucht muss nicht gelingen. Ein erhöhter Ressourceneinsatz gefolgt von stärkerer Beanspruchung trägt nicht zum Gelingen der Anforderungsbewältigung bei. Bei den Berufseinsteigenden zeigt Beanspruchung in den Anforderungen zur Rollenfindung sogar einen negativen Zusammenhang mit dem Gelingen. Stark beanspruchende Rollenfindungsanforderungen gelingen eher weniger, schwach beanspruchende eher besser. In der Wahrnehmung der erfahrenen Lehrpersonen zeigen in der vermittlungsbezogenen Beanspruchung und dem Gelingen einen schwachen und positiven Zusammenhang – erhöhtes Engagement und grössere Verausgabungsbereitschaft kann in den vermittlungsbezogenen Anforderungen die Gelingenswahrscheinlichkeit erhöhen.

Die Zusammenhänge erweisen sich als unterschiedlich. Die diesbezügliche Annahme (Hypothese 6) kann damit verifiziert werden.

Da sich die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzfacetten unterschiedlich zeigen, von einer gewissen Unabhängigkeit der Einschätzungsdimensionen ausgegangen werden muss, und sich die innere Konsistenz der theoretischen Skalen teilweise als gering erweisen, wird im nächsten Schritt die Strukturierung der Anforderungswahrnehmung der Berufsanfänger/-innen und der erfahrenen Lehrpersonen geprüft.

4.3.3 Überprüfung der theoretischen Struktur der Anforderungen, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich

In den vorhergehenden Kapiteln (4.3.1 und 4.3.2) wurde dargestellt, wie sich die beruflichen Anforderungen in der Einschätzung der erfahrenen und der berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigen und in welchen Bereichen sich die Einschätzungen unterscheiden. In der Kompetenzeinschätzung zeigen sich Unterschiede, in den anderen Einschätzungsdimensionen nicht. Die nach Teilanforderungen differenzierte Betrachtung führt zu Befunden über die Art und Weise der berufsphasenspezifischen Wahrnehmung der Anforderungen. In den Korrelationen zwischen den Einschätzungsdimensionen wird sichtbar, dass die Kompetenzfacetten unterschiedlich und vorwiegend wenig miteinander zusammenhängen. Der stärkste Einfluss geht von der Wichtigkeit aus.

Aus der Überprüfung der inneren Konsistenz der Skalen lässt sich zusätzlich ableiten, dass sich die Berufseinsteigenden und die Erfahrenen in der Strukturierung der Anforderungswahrnehmung unterscheiden (Bestätigung der Hypothese 7).

Die Prüfung der Reliabilität¹⁰⁰ der inhaltsanalytisch gebildeten Skalen und Subskalen¹⁰¹ je Stichprobe (vgl. Kap. 4.3.2) zeigt teilweise unbefriedigende Werte. Zwei Schlussfolgerungen liegen nahe:

- Die Einschätzungswerte der beiden Stichproben weisen auf eine andere Strukturierung der Anforderungsbereiche hin, als sie in der theoretischen Struktur vorliegt.
- Die Unterschiede zwischen den Stichproben deuten auf stichprobenspezifische Interpretationen der Anforderungen und deren Gruppierung.

Die latente Struktur der Einschätzungen je Stichprobe kann mittels Faktorenanalysen¹⁰² innerhalb der theoriegestützten a priori Struktur (vgl. Kap. 1.5.4) extrahiert werden. Die Überprüfung erfolgt je Einschätzungsperspektive (gemäss dem Kompetenzmodell von Baumert & Kunter, 2006) in den beiden Stichproben getrennt, da gemäss der unterschiedlichen Alphas unterschiedliche Strukturen angenommen werden.

Im Kapitel 4.3.3.1 wird nach Stichproben getrennt die Strukturierung der Einschätzungen je Einschätzungsdimension tabellarisch dargestellt und kurz beschrieben. Anschliessend (Kap. 4.3.3.2) wird die Strukturierung Beanspruchungswahrnehmung von Berufseinsteigenden und Erfahrenen miteinander verglichen, um die berufsphasenspezifischen Unterschiede in der Beanspruchung durch berufsbezogene Anforderungen aufzuzeigen.

4.3.3.1 Überprüfung Wahrnehmungsstrukturen je Anforderungsbereich

Die Struktur der Wahrnehmungen wird je Stichprobe und je Einschätzungsdimension mit Faktoranalysen (oblique Methode) ohne Vorgabe explorierend nach der Anzahl Faktoren überprüft. Das Resultat dieser Prüfungen wird in Tab. 4.40 zusammengestellt. Die Korrelationen der Items mit den Faktoren und die unterschiedliche Gruppierung der Items kann damit nicht gezeigt werden.

Vergleichbarkeit der Stichproben und der Einschätzungsdimensionen

In allen Faktorenstrukturen je Anforderungsbereich wird mit vorwiegend 5 Faktoren (Anzahl variiert zwischen 3 und 8) eine Varianz von ca. 60% aufgeklärt. Vermittlungsbezogene Anforderungen zeigen besonders bei den Berufseinsteigenden mehr Faktoren als bei den Erfahrenen; führungsbezogene Anforderungen zeigen bei den erfahrenen Lehrpersonen teilweise nur drei Faktoren. Die Anzahl Faktoren wie auch die darauf ladenden Items unterscheiden sich, teilweise deutlich. Die hohen Trennschärfen der insgesamt 640 Items ($\geq .6$, wenige mit $\geq .4$, eine Ausnahme $.3$) weisen darauf hin, dass nur mit In-

¹⁰⁰ Berechnung von Cronbach Alpha als Mass der inneren Konsistenz einer Skala

¹⁰¹ vgl. Kap. 3

¹⁰² Hauptkomponentenanalyse, oblique Methode, da nicht von einer Unabhängigkeit der Faktoren ausgegangen werden kann, vgl. Kap. 2.5.3. Ohne Vorgabe einer bestimmten Anzahl werden Faktoren nach dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert > 1) extrahiert. Die Anzahl der resultierenden Faktoren differieren zwischen den Einschätzungsdimensionen und zwischen den Stichproben.

formationsverlust eine allen Einschätzungsperspektiven übergeordnete, gemeinsame Strukturen herausgearbeitet werden könnte.

Tab. 4.40 Aufgeklärte Varianz und Anzahl Faktoren der Faktoranalysen je Stichprobe und je Einschätzungsdimension

Bereich	Dimensi- on	Stich- probe	aufgeklär- te Varianz	Anz. Fakt.	Varianz 1. Faktor	Varianz der wei- teren Faktoren
Rollenfindung	wichtig	B	60%	5	33%	≤ 9%
		E	65%	6	29%	2% bis 5%
	gelingt	B	56%	5	25%	11% bis 6%
		E	59%	6	29%	10.7 bis 5.7%
	bean- sprucht	B	63%	5	29%	5% bis 9%
		E	67%	5	38%	5% bis 9%
	freut	B	45%	4	38%	5% bis 9%
		E	61%	5	40%	5% bis 8%
Vermittlung	wichtig	B	62%	7	22%	5% bis 9%
		E	64%	6	23%	1% bis 5%
	gelingt	B	65%	8	20%	≤ 8%
		E	60%	6	25%	≤ 8%
	bean- sprucht	B	58%	6	22%	5% bis 9%
		E	59%	5	29%	5% bis 9%
	freut	B	58%	5	28%	5% bis 10%
		E	59%	5	31%	6% bis 10%
Führung	wichtig	B	61%	7	21%	5% bis 10%
		E	65%	6	32%	≤ 8%
	gelingt	B	56%	5	29%	≤ 8%
		E	55%	5	29%	≤ 8%
	bean- sprucht	B	58%	5	29%	5% bis 12%
		E	59%	3	39%	6% bis 11%
	freut	B	58%	5	28%	5% bis 11%
		E	61%	4	38%	6% bis 9%
Mitgestaltung	wichtig	B	60%	5	23%	≤ 8%
		E	60%	5	25%	5% bis 9%
	gelingt	B	58%	5	32%	≤ 8%
		E	60%	6	25%	5% bis 10%
	bean- sprucht	B	65%	5	37%	5% bis 10%
		E	65%	5	40%	5% bis 8%
	freut	B	59%	3	44%	6%, 9%
		E	61%	3	45%	6%, 11%

Schlussfolgerungen aus den unterschiedlichen Faktorstrukturen:

Im Zentrum der hier vorgestellten Studie steht die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Da sich gezeigt hat, dass die Anforderungen von den beiden Erfahrungsgruppen unterschiedlich wahrgenommen werden, ist ein Vergleich der berufseinsteigenden mit erfahrenen Lehrpersonen nur bedingt möglich. Unterschiede zeigen sich nicht nur in den Mittelwerten und den Zusammenhängen, sondern auch in der Art, wie Anforderungen gruppiert und Synergien gebildet werden.

An zentraler Stelle der Bewältigung von Herausforderungen steht der Ressourceneinsatz, mit welchem die als wichtig wahrgenommenen Anforderungen in Abstimmung zur subjektiven Kompetenzeinschätzung bearbeitet werden. Erkannte Beanspruchungen zeigen, dass die Bereitschaft besteht, Herausfor-

derungen meistern zu wollen. Da die berufsanforderungsbezogene Beanspruchung als Mass des Ressourceneinsatzes zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen angenommen werden kann, wird in den weiteren Auswertungen die Struktur der Beanspruchungswahrnehmung der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase fokussiert.

4.3.3.2 Vergleich der Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung zwischen erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen

Die inhaltsanalytisch erarbeitete Gruppierung von Anforderungen bündelt diese nach thematischen Gesichtspunkten. Die Prüfung der inneren Konsistenz dieser thematischen bzw. theoretischen Skalen wurde je Einschätzungsdimension vorgenommen und hat gezeigt, dass die vier verschiedenen Kompetenzfacetten¹⁰³ unterschiedliche Werte in der inneren Konsistenz aufweisen. Es kann somit weder von Übereinstimmung der Einschätzungen noch von Eindimensionalität der Skalen ausgegangen werden.

In den folgenden Auswertungen wird die *Beanspruchung* der Lehrpersonen als Indikator der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg ins Zentrum gesetzt. Daher wird die Beanspruchungswahrnehmung von erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen geprüft und nach der hinter den Anforderungen stehenden latenten Struktur gesucht. Die mittels der Faktorenanalyse gefundenen Strukturierungen der Anforderungsbereiche werden miteinander verglichen. Die extrahierten Faktoren werden je Stichprobe mit den darauf ladenden Items¹⁰⁴ in den Abbildungen 4.21 bis 4.24 dargestellt und im Text kommentiert.

Die Faktoranalyse wird ohne Vorgabe einer Anzahl zu bestimmenden Faktoren eingegeben, damit explorierend die Strukturierung der Wahrnehmung abgebildet wird. Jeder Faktor stellt eine als gemeinsam wahrgenommene Dimension dar. Mit den Ladungswerten wird ersichtlich, wie deutlich die Antwort eines Items mit der Dimension des Faktors zusammenhängt.

Rollenfindung

Aus den Beanspruchungen durch die Rollenfindung wird in beiden Stichproben mit fünf extrahierten Faktoren eine Varianz von 63% (Berufseinsteigende) bzw. 67% (Erfahrene) aufgeklärt. Die genaue Betrachtung der Ladungen der Items zeigt, dass diese je nach Stichprobe mit unterschiedlichen Faktoren Ladungen korrelieren (vgl. Abb. 4.21)¹⁰⁵.

In beiden Stichproben tragen alle 20 Items¹⁰⁶ zur aufgeklärten Varianz bei (alle Trennschärfen $>.46$). Die Faktorenstrukturen beider Stichproben werden in Abb. 4.25 einander gegenübergestellt.

¹⁰³ Ziele/Wichtigkeit, Kompetenz/Gelingen, Ressourceneinsatz/Beanspruchung, motivationale Ressourcen/Freude am Gelingen

¹⁰⁴ Ladungen stellen die Korrelation des Items mit dem Faktor dar und liegen im Wertebereich von -1 bis +1. Hohe Faktorladungen (gemäss dem Betrag des Wertes) geben an, welche Variablen den Faktor prägen (Bortz & Döring, 2006⁴, S. 727). Korrelationen $\leq .4$ werden als schwach bezeichnet (Brosius, 2006, S. 519). Da sie aber dennoch zur Skalenbildung beitragen werden auch tiefere Ladungswerte abgebildet. Ladungen ab .3 werden schwarz gedruckt; tiefere Ladungen ab .25 werden grau dargestellt.

¹⁰⁵ Mit folgendem Beispiel soll erklärt werden, wie die Darstellungen gelesen werden können: Die Beanspruchung, mit den eigenen Ressourcen realistisch umzugehen (p01), wird von den Berufsanfänger/-innen eindeutig mit den Anforderungen zum Umgang mit den eigenen Ansprüchen (Faktor 2) zugeordnet. Alle darauf zusammengefasst Items zeigen hohe Ladungen ($>.6$) auf dem gemeinsamen Faktor. Der aus diesen fünf Beanspruchungen gebildete Beanspruchungsbereich zeigt eine hohe innere Konsistenz von Cronbach Alpha = .817. In der Faktorenstruktur der erfahrenen Lehrpersonen zeigt die Beanspruchung, mit den eigenen Ansprüchen realistisch umzugehen (p01) mittlere Ladungen auf zwei Faktoren (Faktor 1 und 2). Inhaltlich wird diese Beanspruchung von den erfahrenen Lehrpersonen gleichmässig dem Umgang mit den eigenen Ansprüchen (Faktor 1) und einer Gruppe von Beanspruchungen (Faktor 2) zugeordnet, die mit Schutz und Abgrenzung in Verbindung gebracht werden. In der Denkstruktur der erfahrenen Lehrpersonen zeigt der realistische Umgang mit den eigenen Ansprüchen ein Gratwanderung zwischen Qualitätsansprüchen und Abgrenzung. Darin unterscheiden sie sich von den Berufseinsteigenden. Die Faktorenstruktur gibt Aufschluss darüber, wie Synergien gebildet und Zusammenhänge wahrgenommen werden.

¹⁰⁶ mit einer mittleren Trennschärfe von .63 bei den Anfänger/-innen und .67 bei den erfahrenen Lehrpersonen.

Rollenfindung			Beanspruchung durch die Rollenfindung													
Theoretische Subskalenbildung			Berufseinsteigende Lehrpersonen					Erfahrene Lehrpersonen								
th.Skalen	Alpha	Items EA1	1	2	3	4	5	emp B	Alpha	1	2	3	4	5	emp E	Alpha
P01		Mit den eigenen Ansprüche realistisch umzugehen		-0.27	-0.61						0.46	-0.46				
P02		Umgang mit Qualität und Ansprüchen			-0.68					0.611						
P03	B .816	Als Lehrperson zu bewirken, was ich erreichen möchte			-0.78					0.762		-0.3				
P04	E .795	In konkreten Situationen sachlogisch handeln			-0.68		-0.39			0.663						
P05		Die Arbeiten überblicken und effizient organisieren			-0.73					0.685						
P06		Mich vor Überbeanspruchung		-0.76												
P07	B .842	Mich sinnvoll abzugrenzen und vor Belastungen schützen		-0.77												
P08	E .868	Mir Momente der Erholung		-0.79												
P09		Meine Ressourcen nutzen und		-0.64			-0.34									
P10		Das Wesentliche im Auge behalten					-0.64									
P11	B .758	Ressourcen von aussen wahrnehmen und nutzen					-0.78				0.311	0.58	-0.25	-0.44		
P12	E .714	Durch Reflexion Ressourcen erschliessen	0.35				-0.61					0.678				
P13		Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren	0.426									-0.32	0.777			
P14		Die Verantwortung als L				0.619					0.711		0.268			
P15	B .687	Grenzen der Verantwortung				0.967					0.366	-0.34				
P16	E .754	Der Berufsrolle entsprechende Position zw. Nähe und Distanz				0.674										
P17		Meine Vorstellungen, wie ich als Lehrer/in handeln möchte, klären	0.755													
P18		Professionalität weiter entwickeln	0.562													
P19	B .586	Anfangsschwierigkeiten überwinden	0.528	0.35	-0.27											
P20	E .635	Berufszufriedenheit aufbauen	0.591													

theoretische Struktur und Cronbach Alpha je Stichprobe

Faktorenstruktur, Ladungen ab .25

Abb. 4.21 Strukturierung der Anforderungen zur Rollenfindung: Theoretische Struktur und die Gruppierung der Beanspruchungen in der Wahrnehmungen berufseinsteigende und der erfahrene Lehrpersonen¹⁰⁷.

In der Gruppierung um den Faktor «Umgang mit Qualität und den eigenen Ansprüchen» stimmen die Einschätzungen der Berufseinsteigenden mit der theoretischen Strukturierung überein. Erfahrene Lehrpersonen weichen davon ab und verbinden den ‚realistischen Umgang mit den eigenen Ansprüchen‘ (p01b) ebenso stark mit Beanspruchungen durch «Schutz und Abgrenzung». Realistischer Umgang entsteht somit in der Wahrnehmung der erfahrenen Lehrpersonen aus einer Balance zwischen Ansprüchen und Abgrenzung. Erfahrene Lehrpersonen ordnen die Beanspruchungen durch die ‚Verantwortungswahrnehmung‘ (p14b) ebenfalls den «Ansprüchen» zu, Berufseinsteigende ordnen diese den Anforderungen der «Rollenklarheit» zu.

Bezüglich «Schutz und Abgrenzung» weicht die Strukturierung der erfahrenen Lehrpersonen von der theoretischen Struktur ab. Schutz/Abgrenzung lädt in ihrer Wahrnehmung auf zwei verschiedenen Faktoren. Im einen steht die Abgrenzung im Vordergrund, im andern geht es um Erholung bzw. Aufbau von Ressourcen. «Schutz und Abgrenzung» wird somit unterschiedlich aufgefasst.

Erfahrene Lehrpersonen ordnen das ‚Wahrnehmen der Ressourcen von aussen‘ (p11b) und das ‚Wahrnehmung der Grenzen der Verantwortung‘ (p15b) mehreren Faktoren zu.

Die ‚Verantwortung als Lehrer/-in wahrnehmen‘ (p14b) ist bei den Berufseinsteigenden eine Frage der «Rollenklarheit», bei den Erfahrenen eine Frage des «Umgangs mit den Ansprüchen». Beanspruchungen durch die ‚Wahrnehmung der Grenzen der Verantwortung‘ (p15b) ist bei den Berufseinsteigenden ebenfalls eine Frage der «Rollenklarheit»; bei den Erfahrenen zeigt diese Anforderungen Mehrfachladungen und ordnet die Anforderung auch anderen Faktoren zu. Verantwortung und Grenzen der Ver-

¹⁰⁷ Für die abgebildete Strukturierung der Einschätzungen ist die Polung von + und – irrelevant. Zeigen alle Variablen dieselben Pole, so entsprechen die Ausrichtungen einander, differieren innerhalb eines Faktors die Vorzeichen, so weisen diese darauf hin, dass deren Einschätzung einander widersprechen. Bsp.: Ressourcen von aussen wahrnehmen und nutzen wird von den erfahrenen Lehrpersonen auf demselben Faktor wahrgenommen, wie sich vor Überbeanspruchung schützen und abgrenzen. Das umgekehrte Vorzeichen weist darauf hin, dass die Beanspruchung durch Schutz und Abgrenzung mit dem Nichtnutzen von externen Ressourcen zusammenhängt.

antwortung wahrnehmen wird von den Berufseinsteigenden als Anforderungen an die «Rollenklarheit» verstanden, bei den Erfahrenen hängt die Verantwortungswahrnehmung mit den «eigenen Ansprüchen» und die Grenzen der Verantwortung mit mehreren rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen zusammen.

Zusammenfassung: Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen gruppieren *Beanspruchungen durch die Rollenfindung* unterschiedlich. Die Einschätzung der Berufseinsteigenden entspricht der theoretischen Gruppierung, die Einschätzung der erfahrenen Lehrpersonen weicht teilweise davon ab. Berufseinsteigende Lehrpersonen trennen klarer zwischen Beanspruchungen durch «eigene Ansprüche», «Schutz und Abgrenzung» und «Ressourcen». Erfahrene Lehrpersonen ordnen Schutz und Abgrenzung verschiedenen Faktoren zu und nehmen die Beanspruchung durch die Nutzung von Ressourcen von aussen mit mehreren Faktoren zusammenhängend wahr. Eine Ausdifferenzierung verschiedener Anforderungsbereiche der Rollenfindung als Faktoren mit eindeutig ladenden Items ist bei den erfahrenen Lehrpersonen weniger sichtbar, als bei den berufseinsteigenden. Ob dies mit unterschiedlichen Berufssozialisierungen durch die dem Zeitgeist entsprechenden Berufsauffassungen zusammenhängt, bleibt offen.

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen

In Abb. 4.22 ist die geringere Gruppierung der Anforderungen in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden.

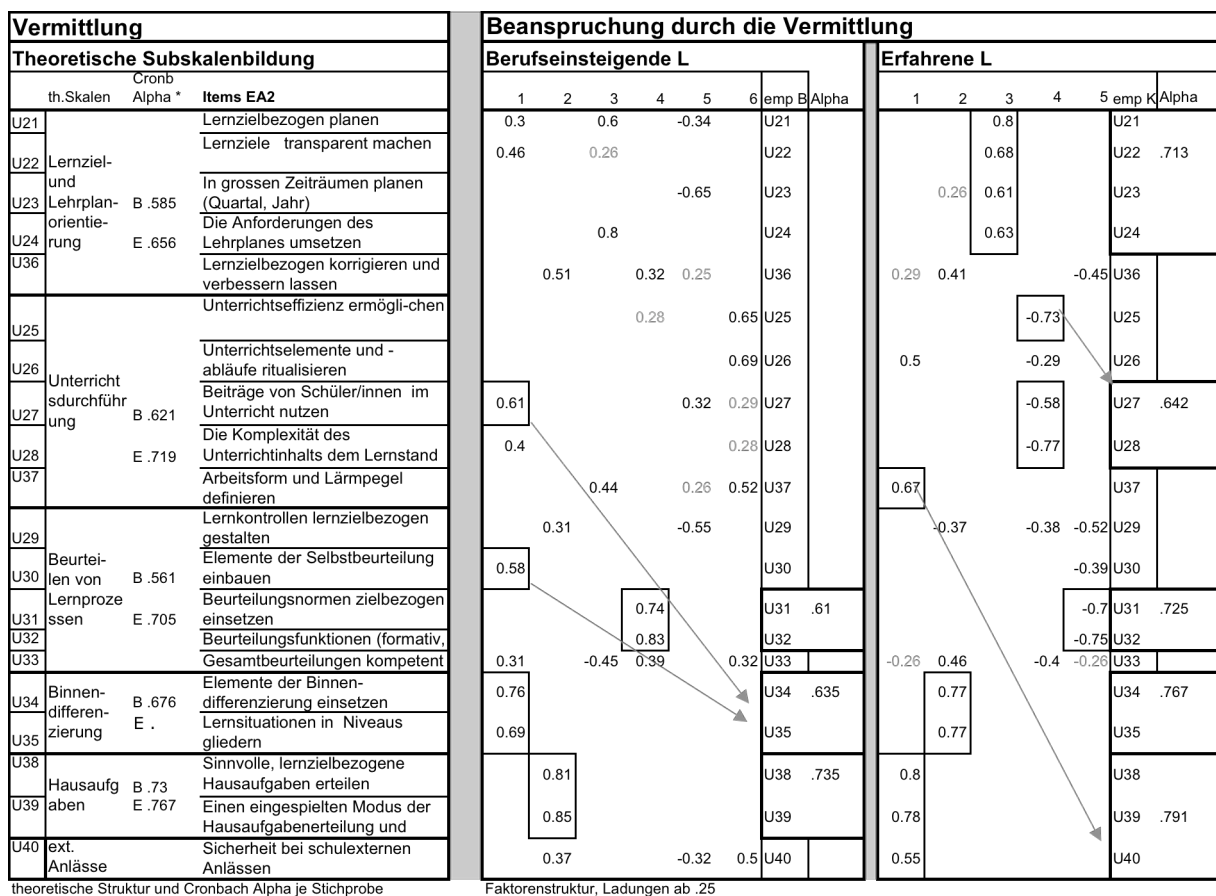


Abb. 4.22 Strukturierung der Anforderungen zur Vermittlung: Theoretische Struktur und die Gruppierung der Beanspruchungen in der Wahrnehmungen berufseinsteigende und der erfahrene Lehrpersonen

Mit der Extraktion von sechs Faktoren wird in der Stichprobe der *Berufseinsteigenden* aus den Items der vermittlungsbezogenen Beanspruchungen eine aufgeklärte Varianz von 58% erreicht. Viele Items zeigen Mehrfachladungen (vgl. Abb. 4.22)¹⁰⁸. Die Faktoren lassen sich teilweise durch die Mehrfachladung einzelner Items unklar voneinander abgrenzen; ebenso ergeben sich wenige eindeutige Gruppierungen. Beanspruchungen durch vermittlungsbezogene Anforderungen scheinen einzeln bewältigt zu werden (sich zeigende Gruppierungen sind allenfalls durch ähnliche Begriffe wie ‚Hausaufgaben‘ und ‚beurteilen‘ mitbedingt). Besonders in den Bereichen der Lehrplan- und Lernzielorientierung, wie auch der Unterrichtsdurchführung, zeigen sich wenige von den Berufseinsteigenden wahrgenommene Zusammenhänge.

In der Beanspruchungswahrnehmung der *erfahrenen Lehrpersonen* (aufgeklärte Varianz von 59% mit fünf Faktoren) zeigen sich klarere Bündelungen; Gemeinsamkeiten können erkannt und Synergien in der Bewältigung genutzt werden¹⁰⁹. Die «Lernziel- und Lehrplanorientierung» entspricht der theoretischen Strukturierung; die Zusammenfassung der Einzelanforderungen kann im Vergleich zu den Anfänger/-innen als Fortschritt gedeutet werden. Was sich bei den Berufseinsteigenden noch als isolierte Anforderungen zeigt, wird bei den erfahrenen Lehrpersonen inhaltsbezogen gruppiert und vernetzt¹¹⁰.

In einzelnen Anforderungen zeigen sich *Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen* in der Zuordnung zu latenten Faktoren: ‚Beiträge der Schüler/-innen im Unterricht nutzen‘ (u27b) hängt bei den Berufseinsteigenden mit Beanspruchungen durch Binnendifferenzierung zusammen. In der Sichtweise der erfahrenen Lehrpersonen entspricht diese Beanspruchung einem Teil der Unterrichtsführung. Auch die Beanspruchung durch die Anforderung ‚Arbeitsform und Lärmpegel definieren‘ (u37b) zeigt Mehrfachladungen; die mehrfache Vernetzung deutet darauf hin, dass Berufseinsteigende diese Anforderungen von mehreren Komponenten der Unterrichtsführung abhängig wahrnehmen. Erfahrene Lehrpersonen ordnen diese Anforderung der Gestaltung der Grossformen des Unterrichts zu (u37b, u38b, u39b, u40b). ‚Elemente der Selbstbeurteilung einbauen‘ (u30b) wird von den Berufseinsteigenden nicht als Aspekt der Beurteilung verstanden, sondern den Beanspruchungen durch die individuelle Passung des Unterrichts (Binnendifferenzierung) zugeordnet. Erfahrene ordnen diese Beanspruchung der Beurteilungsanforderung zu und zeigen damit, dass Beurteilung aus der Fremdsicht, wie auch aus der Selbstsicht erfolgen kann.

Gemeinsamkeiten zwischen beiden Erfahrungsgruppen zeigen sich in den Mehrfachladungen der Beanspruchungen durch ‚Gesamtbeurteilung kompetent ausführen‘ (u33b). Diese Beanspruchung wird nicht eindeutig der «Beurteilung von Lernprozessen» zugeordnet, sondern zeigt auch Vernetzungen zur «Binnendifferenzierung» und zur «Passung der Unterrichtsführung» an die einzelnen Schüler/-innen.

Zusammenfassung: Erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen gruppieren Beanspruchungen durch vermittlungsbezogene Anforderungen unterschiedlich. Lehrpersonen im Berufseinstieg erkennen erst wenige Synergien, die zur Anforderungsbewältigung genutzt werden könnten. Vernetzung in der Wahrnehmung von Beanspruchung vermittlungsbezogener Anforderungen wird erst mit zunehmender Berufserfahrung möglich und kann als Indikator der Kompetenzentwicklung gedeutet werden (vgl. Kompetenzentwicklungsmodell Neuweg (2003)¹ und Dick (1996), Kap. 1.2).

Führung

Die Strukturierung der Beanspruchung durch Führungsanforderungen (Abb. 4.23) erklärt bei den Berufseinsteigenden mit fünf Faktoren eine Varianz von 60%. In der Wahrnehmung der erfahrenen Lehrpersonen wird mit drei extrahierten Faktoren eine Varianz von 58% aufgeklärt (vgl. Abb. 4.23)¹¹¹. Die Strukturierung der Einschätzungen zeigt sich wie folgt:

¹⁰⁸ Die mittlere Trennschärfe der Items beträgt .58 (alle Werte >.44).

¹⁰⁹ Die mittlere Trennschärfe der Items beträgt .59 (alle Werte >.42), mit Ausnahme der Förderung der Selbstbeurteilung (u30b, rit .37).

¹¹⁰ auf der Basis der Kompetenzentwicklungsphasen von Neuweg (2004)³

¹¹¹ Die mittlere Trennschärfe der Items beträgt .60 bei den berufseinsteigenden und .58 bei den erfahrenen Lehrpersonen (alle Werte >.5), mit Ausnahme von drei Items um .4 bei den Erfahrenen.

Führung			Beanspruchungen durch die Führung									
Theoretische Subskalen			Berufseinsteigende L					Erfahrene L				
th.Skalen	Cronb Alpha	Items EA3	1	2	3	4	5 emp B	Alpha	1	2	3 emp K	Alpha
i41		Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	0.75						0.548	0.408		
i42	Klassen- kultur und Dynamik	Dynamik wahrnehmen und lenken	0.791					.763	0.347		0.577	
i43		Mit unterschiedl. Leistungsbereitschaft umgehen	0.251		0.575				0.368		0.527	
i44		Arbeitsformen durchsetzen	0.365		0.443	-0.27			0.609	-0.27	0.314	
i45		Eine sinnvolle Unterrichtseffiz., Störungen minimieren	0.6				-0.39		0.517		0.42	
i46	direkte Führung	Klare Strukturen geben	0.372		0.558				0.822			
i47		Verhaltenserwartungen explizit formulieren	0.392	0.391	0.35				0.722			.848
i48		Erwünschtes Verhalten loben		0.711				.543	0.782			
i49		Führungsverantwort. ausführen		0.648				0.7				
i50	Förde- rung einzelner Schüler/ innen	Mit der Klasse schwierige Situationen besprechen	0.612		0.306				0.325	0.433		
i51		Die Leistungsfähigkeit einzelner Sch einschätzen					0.734	.564		0.283	0.633	
i52		Die Schüler/innen ind. fördern			0.357		0.596				0.711	.766
i53		Mit verhaltensschwierigen Schüler/innen umgehen	0.54				0.367				0.542	
i54		Individuelle Erwartungen formulieren		0.309	0.672			.657			0.645	
i55	Selbststeuerungsfähigkeit der Sch fördern			0.67						0.654		
i56	Eltern- kontakte	Eltern in Gesprächen über Sch informieren		0.736						0.753		
i57		Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen		0.752				.821		0.604		.824
i58		Sicherheit bez. Elternabend		0.665	0.328					0.678		
i59		Gespräche mit Eltern und Kind führen		0.77						0.766		
i60		Elterngespräche zur progn Beurteilung führen	0.762						0.754			

theoretische Struktur und Cronbach Alpha je Stichprobe

Faktorenstruktur, Ladungen ab .25

Abb. 4.23 Strukturierung der Anforderungen zur Führung: Theoretische Struktur und die Gruppierung der Beanspruchungen in der Wahrnehmungen berufseinsteigende und der erfahrene Lehrpersonen

Die Beanspruchung durch «Elternkontakte» wird von *beiden Erfahrungsgruppen* klar als zusammengehörend wahrgenommen, der theoretischen Struktur entsprechend. Ob das Wort ‚Eltern‘ in allen Items dazu beigetragen hat oder ob die Ausrichtung auf diese Adressatengruppe bedeutsam ist, bleibt offen.

Die drei Faktoren der Beanspruchungswahrnehmung der *erfahrenen Lehrpersonen* sind vergleichbar mit der theoretischen Struktur. Die Items der theoretischen Struktur zur Beanspruchung durch die Klassendynamik zeigen Doppelladungen auf den Faktoren zur direkten Führung wie auch zum Faktor der Förderung einzelner Schüler/innen. Das Klassenklima scheint in ihrer Sicht sehr stark mit der Förderung einzelner Schüler/-innen zusammenzuhängen.

In der Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung der *Berufseinsteigenden* heben sich einzelne Items zur Klassenkultur und zur Lenkung der Dynamik von andern Faktoren ab; aber auch da erscheint der Einfluss der Beanspruchung durch die Förderung verhaltensschwieriger Schüler/-innen (i53b) sichtbar. Berufseinsteigende unterscheiden zwischen Beanspruchungen durch leistungsschwache und verhaltensschwierige Schüler/-innen, was sich bei den Erfahrenen nicht zeigt. ‚Verhaltenserwartungen explizit formulieren‘ (i47b) zeigt Mehrfachladungen und wird einerseits mit der Lenkung des Klassenklimas verbunden, andererseits mit der Führungsverantwortung und drittens mit Anforderungen zur Förderung einzelner Schüler/-innen. Die Beanspruchung ‚Arbeitsformen durchsetzen‘ (i44b) wird in Abhängigkeit von der Klassendynamik wie auch von der Beanspruchung durch die Förderung einzelner Schüler/-innen gesehen. Beanspruchungen durch die interaktiven Führungsanforderungen werden von den Berufseinsteigenden deutlich in Abhängigkeit vom Verhalten der Klasse und der einzelnen Schüler/-innen wahrgenommen. Aktive, gestaltende Führung, wie diese von erfahrenen Lehrpersonen wahrgenommen wird, zeigt sich bei den Berufseinsteigenden erst wenig.

Zusammenfassung: Berufseinsteigende und erfahrenen Lehrpersonen gruppieren die führungsbezogenen Beanspruchungen unterschiedlich. Die Faktoren der erfahrenen Lehrpersonen entsprechen in etwa der theoretischen Struktur, diejenige der berufseinsteigenden eher wenig. Die Beanspruchung durch Elternkontakte ist in beiden Erfahrungsgruppen eine Aufgabe, die sich von den weiteren Führungsaufgaben abgrenzen.

Mitgestaltung

Je fünf Faktoren werden aus der Beanspruchung durch Anforderungen der Mitgestaltung in der Institution Schule extrahiert. Sie klären eine Varianz von 65% bei den berufseinsteigenden bzw. von 66% bei den erfahrenen Lehrpersonen auf (vgl. Abb. 4.24)¹¹².

Mitgestaltung				Beanspruchungen durch die Mitgestaltung													
Theoretische Subskalen				Berufseinsteigende Lehrpersonen					Erfahrene Lehrpersonen								
th. Skalen	Cronb. Alpha*	Items	EATH4	1	2	3	4	5	emp B	Alpha	1	2	3	4	5	emp K	Alpha
s61	.865	Positionierung im Team	Kooperationspartner/innen im Team finden	0.572				-0.51	s61			-0.6				s61	
s62			Platz im Team finden	0.819						s62		-0.91				s62	
s63			Teamkultur erkennen	0.724						s63	.865	-0.76				s63	.866
s64			Möglichkeiten/Grenzen im Team wahrnehmen	0.643						s64		-0.77				s64	
s65			Sichtweisen im Team vertreten	0.531						s65		-0.77				s65	
s66	.830	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen		-0.38				s66		-0.34	-0.48			s66		
s67			Die Schulleit/Schulpf informieren und beiziehen		-0.63			-0.37	s67	.817	0.791		-0.29		s67		
s68			Funktion und Rolle der Schulleitung und der Schulpflege		-0.84				s68		0.813				s68	.86	
s69			Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpflege finden	0.288		-0.73			-0.25	s69		0.761				s69	
s70			Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können	0.482		-0.61				s70		0.542		0.569		s70	
s71	.748	Kooperation in der Schuleinheit	Schulinterne Ressourcen erschliessen						s71	.72				0.412	s71		
s72			Schulinterne Regelungen kennen und nutzen					-0.68	s72		0.614				s72		
s73			allgemeine Arbeiten der Schule mitgestalten					0.756	s73					0.724	s73	.544	
s74			Mit Mängeln auf der Ebene Schule umgehen					0.67	s74	.66				0.832	s74		
s75			Überblick über schulische Fachstellen verschaffen	0.308				0.592	s75				-0.5	0.432	s75		
s76	.813	Professionsbezogene und Berufspolitische Aspekte	Möglichkeiten im Schul-systems kennen und nutzen						s76				-0.35	0.39	s76		
s77			Wissen über Rechtliches erschliessen					0.601	s77	.811					0.795	s77	
s78			Grenzen über Möglichkeiten innerhalb der Schulsystems					0.755	s78						0.762	s78	.786
s79			Die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen					0.804	s79						0.682	s79	
s80			Überblick über Berufsverbände und Funktionen haben	0.38				-0.26	s80						0.742	s80	

theoretische Struktur und Cronbach Alpha je Stichprobe

Faktorenstruktur, Ladungen ab .25

Abb. 4.24 Strukturierung der Anforderungen zur Mitgestaltung: Theoretische Struktur und die Gruppierung der Beanspruchungen in der Wahrnehmungen berufseinsteigende und der erfahrene Lehrpersonen.

In der Gruppierung der teambezogenen Beanspruchungen besteht *Übereinstimmung* zwischen den Erfahrungsgruppen (wobei das Wort Team auch als Artefakt wirken kann). Die anderen Faktoren zeigen Ähnlichkeiten mit der theoretischen Struktur, wobei die Wahrnehmung der Berufseinsteigenden der theoretischen Struktur näher liegt. In beiden Erfahrungsgruppen zeigt die Beanspruchung durch ‚Einen Platz im Team finden‘ (s62b) und ‚Teamkultur erkennen‘ (s63b) hohe Ladungen. Die Beanspruchungen durch die ‚Wahrnehmung von Möglichkeiten und Grenzen des Teams‘ (s64b) und ‚die

¹¹² Die mittlere Trennschärfe der Items beträgt .64 bei den berufseinsteigenden und .66 bei den erfahrenen Lehrpersonen, alle Werte sind >.5, mit Ausnahme eines Items (‚Berufsaufgabe als Ganzes wahrnehmen‘) bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen.

eigene Sichtweise vertreten' (s65b) übt bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen ein geringeres Gewicht aus, als bei den Erfahrenen.

In beiden Erfahrungsgruppen zeigt die Beanspruchung durch ‚Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können' (s70b) Mehrfachladungen. Bei den *Berufseinsteigenden* wird diese Beanspruchung mit Teampositionierung wie auch mit Beanspruchungen durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten in Verbindung gebracht. *Erfahrene Lehrpersonen* erkennen in dieser Beanspruchung gegenläufige Gewichtungen (siehe Vorzeichen der Ladungen). Zur Beanspruchung durch das Kennen von Abläufen auf Schuleinheitsebene (s66b) wie auch von schulischen Fachstellen (s75b) zeigt der Umgang mit den Beurteilungen durch Vorgesetzte eine umgekehrte Ladung. Mit Beurteilungen umgehen können erscheint in der Wahrnehmung der erfahrenen Lehrpersonen im Kontrast zum Kennen von Abläufen, Nutzen von Möglichkeiten und Kooperieren mit Fachstellen zu stehen.

Zusammenfassung: Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen bündeln Beanspruchungen durch die Mitgestaltung in der Institution unterschiedlich. Übereinstimmungen bestehen in teambezogenen Beanspruchungen, wobei nicht klar ist, wie weit der Ausdruck ‚Team' in jedem Item dazu beigetragen hat. Weitgehende Übereinstimmungen weisen die professionsbezogenen Beanspruchungen. Beanspruchungen durch die Kooperation in der Schuleinheit differieren am stärksten; die Strukturierungen lassen sich nicht miteinander vergleichen. Ob da wiederum eine unterschiedliche Berufsozialisation Einfluss hat, bleibt offen.

Zusammenfassung: Vergleich der Faktorenstruktur der Beanspruchungswahrnehmung zwischen den Stichproben

In der explorativen Faktorenanalyse innerhalb der vier thematischen Bereiche von Entwicklungsaufgaben werden die einzelnen Items unterschiedlich strukt. Lassen sich die Anforderungen im Bereich Rollenfindung relativ klar in vier Faktoren bündeln, in welchen berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen teilweise recht gut übereinstimmen, so zeigt sich in anderen Bereichen ein disparates Bild.

Die Stichproben unterscheiden sich in der Strukturierung der Beanspruchung durch die *Rollenfindung* in der Einbindung von «Schutz und Abgrenzung». Berufseinsteigende erkennen diese Beanspruchungen als eine von anderen abgrenzbare Anforderung; Erfahrene vernetzen diese mit der Beanspruchung durch den «Umgang mit den eigenen Ansprüchen».

Die Divergenzen in der Strukturierung sind im Bereich der Beanspruchungen durch die *Vermittlung* besonders ausgeprägt. Beanspruchungen durch Planung und Durchführung von Unterricht werden von den berufseinsteigenden Lehrpersonen mehrheitlich als Einzelanforderungen wahrgenommen; Synergien werden nicht sichtbar. Erfahrene gruppieren Beanspruchungen klarer nach Planungs- und Durchführungsanforderungen.

In der Beanspruchungen im Bereich der *Führung* wird klar zwischen den Adressaten Schüler/-innen und Eltern unterschieden. Innerhalb der Führungsanforderungen den Schüler/-innen gegenüber lassen unterschiedliche Strukturierungen. Berufseinsteigende nehmen ihr Führungsverhalten stärker als erfahrene Lehrpersonen vom Verhalten der Klasse abhängig wahr.

Beanspruchungen durch die *Mitgestaltung* zeigen in der Gruppierung bezüglich Team und Profession klare, bezüglich Schuleinheit und Vorgesetzte geringere Übereinstimmung. In der Teampositionierung ist berufseinsteigenden das Vertreten eigener Sichtweisen weniger wichtig als den erfahrenen Lehrpersonen. Ebenso ordnen sie die Beanspruchungen durch das Kennen von Abläufen klarer der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und weniger stark dem Team zu, als erfahrene Lehrpersonen dies tun. Da die Berufsanfänger/-innen eindeutiger von der Existenz von Schulleitungen ausgehen, ist in ihrer Wahrnehmung die Unterscheidung zwischen Team und Hierarchie klarer, als diese den erfahrenen Lehrpersonen ist. Da im Kanton Zürich Schulleitung erst in den letzten Jahren eingeführt wurden, stehen die erfahrenen Lehrpersonen in der Phase des Übergangs zwischen einer Identität als autonome Lehrperson hin zu einem Teammitglied in einer geführten Schule. Dies kann in der Faktorenstruktur erkannt werden.

Da sich die Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen unterscheiden und sich nur sehr wenige Skalen identifizieren lassen, in welchen ihre Einschätzungen übereinstimmen, kann keine für beide Erfahrungsgruppen gemeinsame Beanspruchungsstruktur gefunden werden. Berufseinsteigende weisen erwartungsgemäss weniger Synergien und andere Vernetzungen in ihrer Beanspruchungswahrnehmung auf. Diese Feststellung kann als Spiegel der Kompetenzentwicklung gedeutet werden. Die Kompetenzstufe der *Lehrpersonen im Berufseinstieg* zeichnet sich durch voneinander isoliertere Wissensfacetten aus, deren Vernetzung im Rahmen der berufsphasenspezifischen Anforderungsbewältigung geleistet werden muss. Diese additive Wahrnehmung von Beanspruchungen kann das Ausmass der Beanspruchungswahrnehmung steigern.

Berufseinsteigende Lehrpersonen bündeln die berufsbezogenen Beanspruchungen weniger und anders als erfahrene Lehrpersonen. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen stehen in unterschiedlichen Phasen ihrer Kompetenzentwicklung. Die erkennbaren Synergien der erfahrenen Lehrpersonen werden durch die Theorie von Neuweg (1994³) und Dick (1996²) gestützt, wonach Expertenwissen aus Vernetzungen und Adaption von Wissen entsteht und im Laufe der Berufsarbeit aufgebaut werden muss. Die diesbezüglich formulierte Annahme (Hypothese 7) kann damit bestätigt werden.

4.3.4 Zusammenfassung berufsbezogener Anforderungen und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Anforderungseinschätzungen der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen wurden auf der Ebene *Anforderungsbereiche* (Entwicklungsaufgabe) beschrieben, indem die Mittelwerte der Einzelanforderungen (Itemebene) und Subskalenwerte (Teilanforderungen) dargestellt und zwischen den Stichproben verglichen wurden (Kap. 4.3.1). Anschliessend wurden auf der Ebene der Anforderung insgesamt (Kap. 4.3.2) die Mittelwerte der Subskalen (Teilanforderungen) und der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) dargelegt. Die Relation zwischen den jeweiligen Einschätzungsperspektiven wurde in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung und die Beanspruchungswahrnehmung, wie auch auf die Regulation der Beanspruchung diskutiert. Im dritten Unterkapitel (4.3.3) folgte ein Vergleich der berufsphasenspezifischen Strukturierung der Wahrnehmungen. Im folgenden Kapitel (4.3.4) werden die *Hauptergebnisse* zusammengefasst. Als erstes werden die Anforderungen insgesamt und anschliessend innerhalb der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) beschrieben.

Die Bewältigung der berufsbezogenen Anforderung wird generell als *wichtig* eingeschätzt (vgl. Kap. 4.3.1 und 4.3.2). Mittelwerte der Wichtigkeit liegen höher als die Werte der anderen Einschätzungsperspektiven. Die Freude am Gelingen wird mit geringer Differenz leicht höher oder leicht tiefer als die Wichtigkeit eingeschätzt. In der Einschätzung der Wichtigkeit unterscheiden sich die Erfahrenen und die Berufseinsteigenden wenig. Die Einschätzungen können als Regulatoren, im Sinne der sekundären Kontrollstrategie von Heckhausen (Heckhausen & Schulz, 1995) der Beanspruchung und der anforderungsbezogenen Verausgabungsbereitschaft gedeutet werden. Berufseinsteigende gewichten die Anforderungen stärker, deren Bewältigung sich im Schulalltag direkt auswirkt¹¹³. Die Mittelwerte zum Gelingen und zur Beanspruchung liegen jeweils tiefer als die Werte der Wichtigkeit und der Freude; Gelingen und Beanspruchung zeigen unterschiedliche Mittelwerte. Je nach Anforderung wird das Gelingen oder die Beanspruchung höher eingeschätzt. Berufseinsteigende Lehrpersonen schätzen ihre *Kompetenz* in der Regel tiefer ein als erfahrene dies tun¹¹⁴. Im Ausmass der *Beanspruchung* zeigen sich geringe Unterschiede. Erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen fühlen sich ähnlich stark beansprucht¹¹⁵. In der Wahrnehmung der Freude zeigen sich keine Unterschiede zwischen den

¹¹³ Die diesbezügliche Annahme, Hypothese 4, kann damit bestätigt werden.

¹¹⁴ Gemäss dem Modell der Kompetenzphasen vom Novizen zum Experten (Neuweg, 2004³) wurde dieser Unterschied erwartet (Hypothese 2 bestätigt).

¹¹⁵ In der Beanspruchungswahrnehmung wirken selbstregulative Fähigkeiten mit, so dass dieser Befund die diesbezügliche Annahme (Hypothese 3 als *H₀* formuliert) bestätigt werden konnte.

Stichproben¹¹⁶. Die Einschätzungsdimensionen korrelieren unterschiedlich stark, so dass die Annahme zur weitgehenden Unabhängigkeit der Einschätzungsdimensionen bestätigt werden konnte¹¹⁷. Die Werte streuen breit, so dass interindividuelle Unterschiede angenommen werden. Wie die berufseinstiegsspezifische Beanspruchung strukturiert ist und wodurch die breite Streuung der Beanspruchungswahrnehmung mitbedingt wird, werden in Kapitel 5 und 6 erörtert.

Nach Entwicklungsaufgaben (Anforderungsbereiche) gegliedert zeigen sich folgende Ergebnisse:

Rollenfindung (Kap. 4.3.1.2)

In der Wahrnehmung der Anforderungen zur Rollenfindung unterscheiden sich Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrene Lehrpersonen eher wenig (vgl. Abb. 4.10, 4.11 und 4.20).

Die Bewältigung der Teilanforderungen ist beiden Erfahrungsgruppen gleich *wichtig*. Die Bewältigung *gelingt* in der Regel den Erfahrenen besser; eine Ausnahme zeigt sich in der Anforderung sich zu schützen und abzugrenzen – dies gelingt den Berufsanfänger/-innen besser. Berufseinsteigende erkennen diese Anforderung (gemäss Abb. 4.21) als abgrenzbare Beanspruchung, Erfahrene koppeln diese mit der Beanspruchung durch den Umgang mit den eigenen Ansprüchen. Sich schützen und abgrenzen gelingt den erfahrenen Lehrpersonen dann, wenn es ihnen gelingt, mit den eigenen Ansprüchen realistisch umzugehen. *Berufseinstiegsspezifische Anforderungen* (Differenz zwischen den berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen, bei hoch eingeschätzter Wichtigkeit) zeigen sich im Umgang mit den eigenen Ansprüchen, in der Nutzung von Ressourcen, dem Aufbau von Rollenklarheit, von Professionalität und Berufszufriedenheit; diese Anforderungen zu bewältigen *gelingt* den Erfahrenen besser. Erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen nehmen sich ähnlich stark *beansprucht* wahr durch die Bewältigung der Anforderungen an die Rollenfindung. In der *Freude* am Gelingen zeigen sich keine berufsphasenspezifischen Unterschiede.

Vermittlung (Kap. 4.3.1.3)

In den Anforderungen zur Vermittlung unterscheiden sich die Berufsanfänger/-innen von den erfahrenen Lehrpersonen in mehreren Teilbereichen (vgl. Abb. 4.12, 4.13 und 4.20). Die Bewältigung der vermittlungsbezogenen Anforderungen fällt als erstes durch die variierende Einschätzung der Wichtigkeit auf.

In der Einschätzung der *Wichtigkeit* unterscheiden sich Erfahrene und Berufseinsteigende; die Werte der Berufseinsteigenden liegen mehrheitlich tiefer. Einzelne Anforderungen wie die Umsetzung des Lehrplans, Beurteilungsnormen und -funktionen gezielt einzusetzen und lernzielorientiert zu korrigieren wird von beiden Erfahrungsgruppen als weniger wichtig eingeschätzt. In den als weniger wichtig eingeschätzten Anforderungen liegen auch die Mittelwerte der Beanspruchung, des Gelingens und der Freude am Gelingen tiefer. Durch die Herabsetzung der Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung kann der Ressourceneinsatz, und damit auch die Beanspruchung reduziert werden. Diese Anforderungen werden zusätzlich auch stärker in Einzelanforderungen segmentiert wahrgenommen. Die innere Konsistenz (Cronbach Alpha) der Subskalen der Vermittlungsanforderung ist bei den Berufseinsteigenden geringer ist als bei den Erfahrenen. *Die Berufseinsteigenden nehmen in den vermittlungsbezogenen Teilbereichen weniger Zusammenhänge wahr und können weniger Synergien erkennen* als erfahrene Lehrpersonen und als in der theoretischen Struktur angenommen wird. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich in der Gewichtung der Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung, wie auch in der differenzierten Beurteilung (vgl. Tab. 4.12).

Berufseinsteigende schätzen ihre *Kompetenz* in allen Anforderungen deutlich geringer ein als die erfahrenen Lehrpersonen dies tun. In der Beanspruchung zeigen sich vereinzelt Unterschiede. Berufseinsteigende nehmen sich weniger durch Anforderungen der Beurteilung und der Erteilung von Hausauf-

¹¹⁶ Dazu wurde angenommen, dass sich die Berufsphasen im Ausmass der wahrgenommenen Freude nicht unterscheiden (H5 als Ho formuliert).

¹¹⁷ Hypothese 6 konnte bestätigt werden.

gaben beansprucht wahr. Die differenzierte Beurteilung ist den Berufseinsteigenden weniger wichtig als den Erfahrenen, gelingt ihnen bedeutsam weniger und beansprucht sie auch weniger.

In der *Freude am Gelingen* zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Stichproben. Gelingen schulexterne Anlässe, so führt das in beiden Erfahrungsgruppen zu hohen Werten, die Umsetzung des Lehrplans freut am wenigsten, wen es gelingt.

Führung (Kap. 4.3.1.4)

In der Einschätzung der Anforderungen an die Führung unterscheiden sich die beiden Erfahrungsgruppen nur in der Kompetenzüberzeugung (vgl. Abb. 4.14, 4.15 und 4.20).

Lehrpersonen im Berufseinstieg wie auch erfahrene Lehrpersonen schätzen die Bewältigung der Führungsanforderungen als sehr *wichtig* ein. Die Förderung einzelner Schüler/-innen ist den Berufseinsteigenden weniger wichtig als den Erfahrenen (vgl. Tab. 4.16) – diese Reduktion kann als Regulationsstrategie (sekundäre Kontrolle nach Heckhausen) interpretiert werden. Die innere Konsistenz dieser Subskalen ist teilweise gering, so dass davon ausgegangen werden muss, dass diese Anforderungen anders wahrgenommen werden, als in der theoretischen Strukturierung angenommen wurde.

Berufseinsteigenden *gelingt* die Bewältigung aller führungsbezogenen Anforderungen weniger gut als Erfahrenen; die Mittelwerte der Teilanforderungen unterschieden sich höchst signifikant (vgl. Tab. 4.17).

In der *Beanspruchung* wie auch in der *Freude* zeigen sich keine Unterschiede. Beanspruchung durch die Bewältigung und Freude am Gelingen erweist sich als unabhängig von der Berufsphase – Erfahrungswissen trägt somit nicht entlastend zu Bewältigung bei.

Mitgestaltung (Kap. 4.3.1.5)

In den Einschätzungen der Anforderungen durch die Mitgestaltung unterscheiden sich Berufsanfänger/-innen von den Erfahrenen vorwiegend in der wahrgenommenen Kompetenz und bezüglich Beanspruchung durch die Positionierung im Team (vgl. Abb. 4.16, 4.17 und 4.20).

Die Bewältigung mitgestaltungsbezogener Anforderungen wird von beiden Erfahrungsgruppen geringer *gewichtet* als die anderen berufsbezogenen Anforderungsbereiche.

In der subjektiven *Kompetenzeinschätzung* unterscheiden sich die berufseinsteigenden von den erfahrenen Lehrpersonen und schätzen ihre Kompetenz auch in den Anforderungen dieser Entwicklungsaufgabe geringer ein.

In der *Beanspruchung* zeigen sich vorwiegend keine Unterschiede. Die Beanspruchung durch die Mitgestaltung ist in beiden Gruppen eher tief. Die tiefsten Einschätzungen zeigen sich in den berufspolitisch ausgerichtete Anforderungen. Durch die Anforderung der Positionierung im Team nehmen sich Berufsanfänger/-innen weniger beansprucht wahr

In der Freude am Gelingen zeigen sich nur unbedeutende Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen.

In der Beanspruchung insgesamt lassen sich folgende Ergebnisse erkennen:

Teilanforderungen (Subskalen) insgesamt (Kap. 4.3.2.1)

Insgesamt schätzen erfahrene Lehrpersonen die *Wichtigkeit* der Bewältigung der beruflichen Anforderungen als Zielsetzungen der motivationalen Orientierung ähnlich ein wie die Berufseinsteigenden. Dies zeigt sich auf der Ebene der Teilbereiche und der Anforderungsbereiche. Berufseinsteigende gewichten nicht direkt im Schulalltag wirksame Anforderungen etwas weniger, als die Erfahrenen (Hypothese 4 bestätigt), was zu einer geringen Reduktion im Ausmass der Wichtigkeit insgesamt führt. Eine Parallele kann zur leicht, aber bedeutsam geringer ausgeprägten Aufgabenorientierung (folgt in Kap. 4.2.2) der berufseinsteigenden Lehrpersonen gezogen werden. Die Bewältigung ist den Erfahrenen wichtiger und ist gekoppelt mit verstärkt aufgabenorientiertem Coping. Berufsanfänger/-innen bewältigen stärker vermeidungsorientiert; die geringere Wichtigkeit kann dazu beitragen und als

sekundäre Kontrollstrategie entlastend wirken. Abweichungen zeigen sich in der Einschätzung der Anforderung, Berufszufriedenheit aufzubauen und sich abzugrenzen.

In der subjektiven *Kompetenzeinschätzung* liegen die Werte der Erfahrenen erwartungsgemäss höher als diejenigen der Berufseinsteigenden (Hypothese 2 bestätigt). Eine Ausnahme zeigt sich: Höhere Kompetenz schreiben sich die Berufsanfänger/-innen in der Fähigkeit zu, sich schützen und abgrenzen zu können.

In der wahrgenommenen *Beanspruchung* zeigen sich vorwiegend keine Unterschiede zwischen den Stichproben (Hypothese 3 als H_0 bestätigt). Insgesamt nehmen sich erfahrene Lehrpersonen ähnlich stark beansprucht wahr, wie Berufsanfänger/-innen. Trotz der vielen erstmals zu bewältigenden Anforderungen im komplexeren Rahmen und dem geringeren Erfahrungswissen bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen, die in verschiedenen Phasen der Kompetenzentwicklung stehen (Neuweg, 2004³). Dieser Befund kann als Indikator der selbstregulativen Fähigkeiten (Kompetenzmodell von Baumert & Kunter, 2006) interpretiert werden. Selbstregulative Fähigkeiten ermöglichen, die berufliche Funktionsfähigkeit zu stützen und aufrecht zu erhalten. Die leicht tiefer liegenden Werte der Wichtigkeit der Anforderungsbewältigung können als sekundäre Kontrollstrategie genutzt (Heckhausen & Schultz, 1995) ebenfalls zu Senkung der Beanspruchung beitragen. Die Mittelwerte der Beanspruchungen weisen breite Streuungen auf, so dass von Einflüssen auf die Beanspruchungswahrnehmung ausgegangen werden muss, die unabhängig von der Berufsphase auf die Beanspruchungswahrnehmung einwirken.

Werden die Teilbereiche der Anforderungen nach Einschätzungsperspektiven (wichtig, gelingt, beansprucht, freut)¹¹⁸ gegliedert in *Rangfolgen* gesetzt, so zeigt sich, dass in der Rangfolge der *Wichtigkeit* Übereinstimmungen in der direkten Führung und im Aufbau der Klassenkultur bestehen (vgl. Tab. 4.24). Berufseinsteigenden sind Anforderungen wie Berufszufriedenheit aufbauen und Schutz und Abgrenzung zu finden wichtiger; erfahrene Lehrpersonen setzen bei den Elternkontakten und der Förderung einzelner Schüler/-innen höhere Prioritäten.

In der Rangfolge des *Gelingens* zeigt sich nur ein geringer Unterschied zwischen den Erfahrungsgruppen (vgl. Tab. 4.25). Erfahrenen Lehrpersonen gelingt die Bewältigung elternbezogener Anforderungen und der Lenkung der Klassendynamik deutlich besser, so dass diese einige Rangplätze höher erscheinen; Berufsanfänger/-innen die Anforderung von Schutz und Abgrenzung.

In den Rangfolgen der *Beanspruchungen* und der *Freude* am Gelingen zeigen sich keine bedeutsamen Rangplatzverschiebungen (vgl. Tab. 4.26 bzw. Tab. 4.27). Die Beanspruchungswahrnehmung scheint individuell verschieden und nicht berufsphasenspezifisch zu sein¹¹⁹.

In der motivationalen Orientierung wie auch in der Kompetenzeinschätzung sind berufsphasenspezifische Profile erkennbar, in der Wahrnehmung von Beanspruchung und Freude nicht. Selbstregulative Fähigkeiten erweisen sich als weniger mit Berufsphasen in Verbindung stehend.

Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) innerhalb der Beanspruchung insgesamt (Kap. 4.3.2.2)

Vergleiche zwischen den Stichproben auf der Ebene der Anforderungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) ergeben folgende Befunde (Kap. 4.3.2.2.1):

Werden die Mittelwerte der *motivationalen Orientierung* der erfahrenen und der berufseinsteigenden Lehrpersonen auf der Ebene der Anforderungsbereiche verglichen, so zeigt sich, dass den erfahrenen Lehrpersonen die vermittlungsbezogenen und die führungsbezogenen Anforderungen bedeutsam wichtiger sind (vgl. Tab. 4.28). Trotz dieser Differenz zeigen sich die Rangfolgen in den beiden Stichproben gleich. Anforderungen an die Führung und die Rollenfindung sind beiden Erfahrungsgruppen am wichtigsten; vermittlungs- und mitgestaltungsbezogene Anforderungen folgen nach.

In den Einschätzungen der subjektiven *Kompetenz* liegen die Werte der erfahrenen bedeutsam höher als diejenigen der berufseinsteigenden Lehrpersonen (vgl. Tab. 4.30). Ausnahme bildet die Beanspru-

¹¹⁸ Entsprechend der Kompetenzfacetten im Modell von Baumert & Kunter (2006)

¹¹⁹ Die Effekte der Persönlichkeit auf die Beanspruchungswahrnehmung wird in Kapitel 6 geprüft; die Wirkung auf die emotionale Orientierung (Freude) wird in dieser Arbeit nicht geklärt.

chung in der Rollenfindung (kein signifikanter Unterschied). Dadurch rücken diese in der Rangfolge der Berufseinsteigenden um zwei Plätze höher, als sie bei den Erfahrenen liegen.

In der *Beanspruchung* unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen vorwiegend nicht. Die Berufseinsteigenden zeigen geringere Beanspruchungswerte in den vermittlungsbezogene Anforderungen, was sich auch in der Rangfolge niederschlägt (vgl. Tab. 4.32). Überleben und durchkommen ist bedeutsamer und muss vordergründig bewältigt werden; differenzierte Lernprozesse bewirkt wird etwas zurückgestellt.

In den Einschätzungen wie auch in der Rangfolge der Wahrnehmung von *Freude* zeigen sich keine Unterschiede (vgl. Tab. 4.34).

In den *Korrelationen* (Kap. 4.3.2.2) zwischen den Einschätzungsperspektiven zeigen sich hohe und signifikante Zusammenhänge zwischen der motivationalen Orientierung als Zielsetzungen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen (Wichtigkeit) und der Freude am Gelingen als ressourcengenerierende Facette¹²⁰ der selbstregulativen Fähigkeiten¹²¹. Diese bedingen sich in allen Entwicklungsaufgaben gegenseitig. Die subjektive Gewichtung der Anforderungsbewältigung korreliert ebenfalls mit dem Gelingen und mit der Beanspruchung, jedoch in bedeutsamen mittleren bis hohen Zusammenhangsständen (vgl. Tab. 4.36 bis 4.39). Beanspruchung und Gelingen zeigen schwache bis sehr schwache Zusammenhangsstände und erweisen sich als weitgehend voneinander unabhängige Kompetenzfacetten¹²². Was gelingt muss nicht beanspruchen – was beansprucht muss nicht gelingen. In der Beanspruchung zeigen sich bereite Streuungen der Mittelwerte; andere Einflussgrößen werden vermutet.

Strukturierung der Wahrnehmung je Einschätzungsperspektive (Kap. 4.3.3)

Wird die Konsistenz und die Eindimensionalität der theoretischen Skalen geprüft, so zeigt sich, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in der Wahrnehmung der einzelnen Kompetenzfacetten und in der Gruppierung der Anforderungen unterscheiden¹²³. Berufseinsteigende nehmen Anforderungen stärker als Einzelanforderung und weniger vernetzt wahr. Die berufseinstiegsspezifische Wahrnehmung der Anforderungen unterscheidet sich von derjenigen der Erfahrenen. Die Facetten der sich entwickelnden Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) werden nur bedingt voneinander abhängig wahrgenommen¹²⁴.

Höhere Kompetenzentwicklung zeigt sich somit nicht nur im Mass des Gelingens, sondern auch im Grad und der Art der Vernetzung der Anforderungen (Neuweg, 2004³).

Beanspruchung kann als Verausgabungsbereitschaft in der Bewältigung von Anforderungen gewertet werden und treibt die Kompetenzentwicklung voran, indem anzustrebende Ziele bewältigt werden sollen, die zu neuen Erfahrungen und Ressourcen führen. Wie sich die Beanspruchungswahrnehmung von berufseinsteigenden zeigt, wird im folgenden Kapitel (Kap. 5) aufgegriffen.

¹²⁰ gemäss Ressourcenspiralen von Buchwald & Hobfoll (2004)

¹²¹ als Kompetenzfacette im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) zur Erhaltung der beruflichen Funktionsfähigkeit und zur Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz.

¹²² Die diesbezügliche Annahme (Hypothese 7) kann damit bestätigt werden.

¹²³ Hypothese 7 kann damit bestätigt werden.

¹²⁴ Hypothese 6 lässt sich damit bestätigen.

4.4 Erfahrene und Berufseinsteigende im Vergleich

Diskussion der Ergebnisse

Im Kapitel 4 wurden die Ergebnisse der Befragung in einem Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen, die als Praktikumslehrpersonen an der Ausbildung der Studierenden mitarbeiten, dargelegt. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Lehrpersonen in ihrer berufsphasenspezifischen Kompetenzentwicklung unterscheiden. Anfänger/-innen müssen andere Herausforderungen bewältigen als erfahrene Lehrpersonen und unterscheiden sich auch in der Art der Bewältigung. Ergebnisse zu Bedingungsaspekten (Kap. 4.1), Persönlichkeitsmerkmalen (Kap. 4.2) und zur Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen (Kap. 4.4) wurden dargestellt. Da den schnell Lesenden ein Überblick über die Resultate gegeben werden soll, können sich einzelne Wiederholungen aus den Zusammenfassungen der Teilkapitel ergeben.

Ergebnisse zur Wahrnehmung der berufsbezogenen Anforderungen unter verschiedenen Kompetenzfacetten sollen die Klärung der ersten Hauptfrage der Studie ermöglichen. *Die Hauptbefunde des Vergleichs zwischen den Lehrpersonen im Berufseinstieg und den erfahrenen Lehrpersonen werden nun zusammengefasst dargestellt.* Teilbefunde können in den Zusammenfassungen der Teilkapitel nachgelesen werden.

4.4.1 Kontextmerkmale

Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht und Stufen der Volksschule

Die Stichprobe der berufseinsteigenden Lehrpersonen besteht vorwiegend aus Frauen, der Anteil Männer beträgt ca. 10%; in der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen beträgt der Männeranteil ca. 40%. Der hohe Männeranteil kann durch die Auswahl der erfahrenen Lehrpersonen aus dem Pool der Praktikumslehrpersonen der PHZH mit bedingt sein. Tendenziell nehmen sich die Männer weniger beansprucht wahr, als die Frauen; der Unterschied ist aber nicht bedeutsam. Da die Unterschiede in der Beanspruchungswahrnehmung nicht bedeutsam sind, wird in den weiteren Ausführungen der Geschlechtsaspekt nicht weiter berücksichtigt.

Die Teilstichprobe der Primarlehrpersonen nimmt den grössten Anteil ein, gefolgt von den Lehrpersonen der Sekundarstufe und zuletzt von denjenigen der Kindergartenstufe. Die Lehrpersonen der einzelnen Stufen nehmen etwa den Anteil an der Gesamtstichprobe ein, welcher der Anzahl Schuljahre einer Stufe entspricht.

Lebensphase und Wohnsituation

Lehrpersonen im Berufseinstieg stehen in einer anderen Lebensphase als die Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Dies zeigt sich einerseits im unterschiedlichen Durchschnittsalter, wie auch in den Unterschieden der Wohnsituation. Lehrpersonen im Übergang von der Ausbildung in die Berufswelt wechseln ihre primäre soziale Orientierung und lösen sich durch die Möglichkeit, die Primärverantwortung für sich zu übernehmen, von der Herkunftsfamilie (Grob & Jaschinski, 2003, Havighurst, 1953). Die Lösung der Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg ermöglicht, die primäre Verantwortung für sich zu übernehmen und wird von Flammer (1990) als gesellschaftliche Eintrittskarte bezeichnet. Diese Entwicklung lässt sich aus den Befunden zur Wohnsituation ablesen. Im ersten Berufsjahr wohnen ca. 20% der Lehrpersonen bei der Herkunftsfamilie. Ein Wechsel der Wohnsituation hat mehrheitlich bereits stattgefunden. Ob dieser mit der Berufsaufnahme gekoppelt ist, lässt sich aus dieser Befragung nicht ablesen. Es zeigt sich aber, dass sich der Wechsel im zweiten Berufsjahr fortsetzt. Lehrpersonen im ersten Berufsjahr wohnen bedeutsam häufiger bei der Herkunftsfamilie als Lehrpersonen im zweiten Berufsjahr. Ebenso leben die Berufsanfänger/-innen insgesamt im Durchschnitt bedeutsam häufiger allein oder mit anderen Personen, als erfahrene Lehrpersonen, welche überwiegend in einer Familienform mit Kindern leben. Die unterschiedlichen Wohnsituationen und Lebensgemeinschaften ziehen unterschiedliche Belastungen und Beanspruchungen nach sich und kön-

nen die Beanspruchungswahrnehmung im Berufseinstieg mitbestimmen. Dies wird in dieser Studie aber nicht geklärt.

Arbeitssituation

Lehrpersonen im Berufseinstieg übernehmen überwiegend eine Stelle mit Klassenlehrer/-innenfunktion, etwa 15% arbeiten als Entlastungs- oder Fachlehrperson. Im zweiten Berufsjahr nimmt die Zahl der Entlastungslehrpersonen bedeutsam ab. Eine Anstellung als Entlastungslehrer/-in wird in der Regel als Einstiegsstelle angenommen, ein Wechsel wird angestrebt. Lehrpersonen im Berufseinstieg sind tendenziell (n.s.) zu geringeren Beschäftigungsgraden angestellt als die erfahrenen Lehrpersonen. Ca. 50% aller Berufseinsteigenden übernehmen keine volle Stelle (90-100%). Die vergleichbar mit den erfahrenen Lehrpersonen erlebte Beanspruchung kann tendenziell auch durch ein geringes Arbeitspensum reguliert werden. Selbstregulative Fähigkeiten in der sich zugemuteten Beanspruchung, gemäss den Kompetenzfacetten im Modell der Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006), lassen sich daraus ableiten. Eine sehr deutliche Mehrheit der Berufsanfänger/-innen ist unbefristet angestellt; befristete Anstellungen umfassen ca. 13%. Unter den erfahrenen Lehrpersonen befinden sich keine befristeten Anstellungen.

Lehrpersonen im Berufseinstieg werden tendenziell (n.s.) kleinere Klassen zugeteilt als Erfahrenen. Der Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam und kann somit nur als Tendenz betrachtet werden. In der Regel arbeiten Berufseinsteigende in mittelgrossen Schulen mit Parallelklassen, die von einer Schulleitung geführt werden. Auch in diesen Kontextmerkmalen ist die Abweichung von der erwarteten Verteilung unbedeutend.

Bezüglich der Arbeitssituation zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Stichproben.

Soziale Unterstützung

Lehrpersonen verlassen sich im Allgemeinen auf soziale Unterstützung. Die Stichproben unterscheiden sich darin *nicht*. Als wichtigste soziale Ressource werden private Personen und Teamkolleg/-innen eingeschätzt. Geringe soziale Unterstützung wird von der Schulpflege erwartet. Deutlich wird, dass Beziehungen auf gleicher Ebene und in einem vertrauten Rahmen mehr Sicherheit geben, als Beziehungen, die durch eine hierarchische Rolle definiert werden. Soziale Ressourcen sind somit unabhängig von der Berufsphase bedeutsam (Klauer, 2005; Frese, 1989).

4.4.2 Merkmale der Persönlichkeit

Als Merkmale der Persönlichkeit wurden Persönlichkeitsfaktoren (Big five), Copingstrategien und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfasst und zwischen den Erfahrungsgruppen verglichen. Folgende Ergebnisse zeigen sich:

Persönlichkeitsfaktoren

Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrene Lehrpersonen zeigen keine berufsphasenspezifischen Unterschiede in den Ausprägungen der Persönlichkeitsfaktoren. Sie sind offen für Neues, extravertiert und emotional stabil, zeigen eine mittlere Ausprägung an Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Die statistisch bedeutsam höhere Gewissenhaftigkeit der erfahrenen Lehrpersonen lässt sich gemäss Roberts & Walton (2006) als altersspezifisch und somit nicht berufsphasenspezifisch erklären. Im Vergleich zur Eichstichprobe sind Lehrpersonen deutlich verträglicher, extravertierter und emotional stabiler. Die Werte für Offenheit und für Gewissenhaftigkeit sind nur geringfügig höher, als diejenigen der Eichstichprobe (vgl. Tab. 4.5). Lehrpersonen insgesamt zeigen ein berufsspezifisches Profil, durch das sie sich von einer Stichprobe ohne berufliche Spezifizierung unterscheiden.

Copingstrategien

Lehrpersonen bewältigen Herausforderungen aufgabenorientiert, selbstschützend (palliativ) und durch soziale Ablenkung. Zerstreuung und Emotionsorientierung sind schwächer ausgeprägt. Im Vergleich zur Eichstichprobe zeigen die Lehrpersonen allgemein eine leicht höhere Aufgabenorientierung, eine tiefere Emotionsorientierung, höhere Vermeidung durch soziale Ablenkung, geringere Vermeidung durch Zerstreuung und ausgeprägtere palliative Strategien (vgl. Tab. 4.6).

Aufgabenorientierte Bewältigungsstrategien sind für Lehrpersonen im Berufseinstieg weniger typisch als für erfahrene Lehrpersonen, ebenso wählen häufiger Strategien der Vermeidung. Ein Unterschied in den Mustern der Copingstrategien kann zwischen den Erfahrungsgruppen festgestellt werden. Berufseinsteigende wählen vermehrt ressourcenschonende Strategien. Dieser Befund bestätigt Ergebnisse von Albisser et al. (2006), Schaarschmidt & Fischer (2001) und Keller-Schneider (2006), welche mit teilweise unterschiedlichen Messinstrumenten festhalten, dass Lehrpersonen der Berufseingangsphase einen schonungsvolleren Umgang mit den Ressourcen pflegen und sich besser schützen und abgrenzen können, als Lehrpersonen in späteren Berufsjahren.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrene Lehrpersonen zeigen leicht erhöhte Werte in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie unterscheiden sich von den deutschen Lehrpersonen der Eichstichprobe (vgl. Tab. 4.7), welche weniger überzeugt sind von der eigenen Wirksamkeit.

In der Stichprobe dieser Studie zeigen erfahrene Lehrpersonen leicht höhere Mittelwerte als die Berufsanfänger/-innen, die Differenz ist jedoch nicht signifikant. Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann gemäss diesem Befund als stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden.

In der Studie von Larcher (2005) zeigen die Lehrpersonen der Primarstufe im Kanton Thurgau im ersten Berufsjahr eine signifikante Zunahme in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung¹²⁵. Ob sich dieser Befund von der in dieser Studie als stabil festgestellten Selbstwirksamkeitsüberzeugung unterscheidet, kann nicht festgestellt werden. Die Erhebung dieser Studie erfolgte Ende des ersten und Ende des zweiten Berufsjahr und schliesst somit an die Studie von Larcher an. Auch Lipowsky (2003) stellt eine Zunahme der Selbstwirksamkeit in den ersten Berufsjahren fest. Ob dieser Befund durch die Differenz in der Ausbildung in der Schweiz¹²⁶ erklärbar ist, oder ob sich die Ergebnisse der Studien widersprechen, kann nicht geklärt werden. Allenfalls trägt die Vernetzung von Studium und Berufspraxis in der Ausbildung zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit bereits während dem Studium bei. Ob sich die Selbstwirksamkeit von Ausbildungsabschluss bis Ende des ersten Berufsjahres verändert, wird in einer weiteren Studie geprüft (Keller-Schneider, 2008c in Vorb.).

4.4.3 Berufsbezogene Anforderungen

Motivationale Orientierung als Zielsetzung im Bewältigungsprozess

Lehrpersonen im Berufseinstieg und erfahrene Lehrpersonen schätzen die Bewältigung der Anforderungen allgemein als *wichtig* ein. Anforderungen zur Klassenführung zeigen die höchste Priorität, Anforderungen zu berufspolitischen Aspekten die geringste. Berufseinsteigende zeigen höhere Werte in den Teilbereichen, welche die direkte Schulalltagsbewältigung stützen. Die diesbezügliche Annahme (*Hypothese 4*) kann damit bestätigt werden. Erfahrene setzen höhere Prioritäten als Berufseinsteigende auch in denjenigen Anforderungen, welche sich auf längere Zeitspannen beziehen und nicht nur direkt im Moment bedeutsam sind. Diese betreffen bspw. Anforderungen zur Umsetzung des Lehrplans, zur differenzierten Beurteilung, zur Förderung einzelner Schüler/-innen und zu den Elternkontakten.

Die eingeschätzte Wichtigkeit korreliert in dieser Studie am stärksten mit den anderen Einschätzungsdimensionen (gelingt, beansprucht und freut, was gelingt). Veränderungen in den Zielsetzungen wirken sich auf die eingeschätzte Kompetenz, die Beanspruchung wie auch die Freude als Ressourcenstärkung (positive Ressourcenspirale, Buchwald & Hobfoll, 2004) aus.

¹²⁵ n=25, drei Messzeitpunkte; t1=Ende Studium, t2= nach einem halben Jahr, t3= nach einem Jahr Berufstätigkeit.

¹²⁶ Praxis während des ganzen Studiums integriert.

Subjektive Kompetenzeinschätzung berufsbezogener Anforderungen

In der Einschätzung der subjektiven Kompetenz zeigen die erfahrenen Lehrpersonen deutlich höhere Werte als die Berufseinsteigenden. Damit wird die diesbezügliche Annahme (*Hypothese 2*) bestätigt. Dies ist aus der Perspektive der Fremdeinschätzung erwartungsgemäss. Zeigt sich diese Differenz in der Selbsteinschätzung, so kann davon ausgegangen werden, dass sich die Berufsanfänger/-innen bewusst sind, in ihrer Kompetenzentwicklung noch weitere Schritte bewältigen zu müssen, um die beruflichen Anforderungen auch in ihrem Sinn zufriedenstellend zu erfüllen. Die Bewältigung der beruflichen Anforderungen gelingt ihnen noch nicht in dem Ausmass, wie sie es als gut bezeichnen würden. Die Diskrepanz zwischen den als wichtig eingeschätzten Herausforderungen (Ziele in der motivationalen Orientierung) und der erreichten Kompetenzeinschätzung ermöglicht als Triebfeder Kompetenzerweiterung und Kompetenzentwicklung.

Die Anforderung, sich zu schützen und abzugrenzen, gelingt den berufseinsteigenden besser als den erfahrenen Lehrpersonen. Diese Anforderung zu bewältigen ist ihnen auch wichtiger, als den Erfahrenen (s.o.) Wie weit sich darin andere Berufssozialisierungseffekte abbilden, kann nicht geklärt werden.

Beanspruchung durch die Anforderungsbewältigung und Freude am Gelingen

In der Beanspruchungswahrnehmung wie auch in der Wahrnehmung von Freude über das Gelingen zeigen sich insgesamt keine Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen fühlen sich ähnlich stark beansprucht. Die in *Hypothese 3* formulierte Annahme kann damit bestätigt werden. Die Werte zeigen breite Streuungen (um 1.5) und lassen vermuten, dass individuelle Merkmale einen Einfluss auf die Beanspruchungswahrnehmung ausüben.

Die Freude am Gelingen liegt in allen Einschätzungen über der Beanspruchung. Als Facette der selbstregulativen Fähigkeit (Baumert & Kunter, 2006) kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen insgesamt durch die Wahrnehmung von Freude in der Bewältigung beruflicher Anforderungen Ressourcen aufbauen (Buchwald und Hobfoll, 2004) und sich damit eine gute Ausgangslage schaffen, die Anforderungen zu bewältigen. Die Annahme, dass sich Berufseinsteigende und Erfahrene in der wahrgenommenen Freude nicht unterscheiden, kann damit bestätigt werden. Dass die Anforderungen, welche sich direkt auf den Schulalltag auswirken, zu höheren Werten führt (*Hypothese 5*) kann bestätigt werden und gilt für beide Erfahrungsgruppen.

Relationen zwischen den Kompetenzfacetten

Die Einschätzungen der Kompetenzfacetten «wichtig», «gelingt», «beansprucht» und «freut, was gelingt» zeigen nur bedingt Übereinstimmungen. Die Einschätzung der Wichtigkeit und der Freude am Gelingen zeigen hohe Korrelationen, die Einschätzung des Gelingens und der Beanspruchung sind vorwiegend unabhängig voneinander. Die Zusammenhangsstärke zwischen der Wichtigkeit und der Kompetenz, wie auch der Beanspruchung zeigt mittlere Werte. Die Einschätzungsdimensionen erweisen sich als weitgehend unabhängig voneinander (*Hypothese 6*). Darin unterscheiden sich die Befunde von denjenigen der Studie GOALS (Pöhlmann & Brunstein, 1997), in welcher die Einschätzung der Wichtigkeit, der Realisierbarkeit und des Erfolgs von Lebenszielen in derselben Struktur abgebildet werden konnten und sich somit bezüglich Korrelationen ähnlich verhalten. In der hier vorgestellten Studie ist dies nicht der Fall. Die Facetten der Einschätzung beruflicher Anforderungen nach Wichtigkeit, Kompetenz, Beanspruchung und Freude zeigen unterschiedliche Korrelationen (*Hypothese 8*) und unterscheiden sich auch in der Faktorenstruktur (*Hypothese 7*). Die Entwicklung der Handlungskompetenz kann im Sinne des Kompetenzmodells von Baumert & Kunter (2006) als Zusammenwirken der Kompetenzfacetten gedeutet werden – wie dieses Zusammenwirken im Einzelnen funktioniert, ist damit nicht geklärt.

Strukturierung der Einschätzungen

Wird in der Wahrnehmung der Anforderungen nach latenten Strukturierungen gesucht, so zeigt sich, dass erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen die Anforderungen unterschiedlich strukturieren. Lehrpersonen im Berufseinstieg erkennen weniger Synergien und latente Gemeinsamkeiten. Dadurch nehmen sie mehrere Anforderungen als Einzelanforderungen wahr und müssen diese auch einzeln

bewältigen. Die berufsphasenspezifische Strukturierung spiegelt die Entwicklung der Kompetenzen, wie dies als Annahme (*Hypothese 7*) formuliert wurde (vgl. Kap. 1.6). Einzelne Vernetzungen werden von den Berufseinsteigenden erkannt. In der Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen folgen Berufseinsteigende einer eigenen, individuellen und berufsphasenspezifischen Logik.

Die Differenz zwischen der Strukturierung der Einschätzungen der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen kann in den *berufsphasenspezifischen Kompetenzstufen* von Neuweg (2004³) und Dick (1996²) verortet werden, welche die mit steigender Berufserfahrung zunehmende Vernetzung und Synergiebildung im Professionswissen der Lehrpersonen beleuchten. Auf das *Kompetenzmodell* von Baumert & Kunter (2006) zurückgeführt, welches von Handlungskompetenz als Zusammenspiel von Kompetenzfacetten spricht, lässt sich ableiten, dass die aus verschiedenen Kompetenzfacetten stammenden Einschätzungen nicht kongruent sein können, da sonst nicht zwischen Kompetenzfacetten unterschieden werden müsste.

Hericks (2006) spricht von einer bestimmten *Abfolge* in der Bearbeitung von berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgaben – auch daraus lässt sich schliessen, dass die Entwicklungen innerhalb der einzelnen Entwicklungsaufgaben differieren, die Einschätzungen sich somit unterscheiden.

Da sich die Strukturen in der Wahrnehmung zwischen den Stichproben und je Kompetenzfacette unterscheiden und die Herausforderungswahrnehmung der Berufseinsteigenden im Zentrum der Studie steht, wird im kommenden Kapitel der Fokus auf die *Beanspruchungswahrnehmung als Triebfeder des Bewältigungshandelns* gelegt. Es wird nach latenten Strukturen in der Beanspruchungswahrnehmung (Kapitel 5) und allfälligen Effekten der Persönlichkeit (Kapitel 6) gesucht.

5. Beanspruchungswahrnehmung der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase

Wie im Kapitel 4 gezeigt, unterscheidet sich die Beanspruchungswahrnehmung zwischen den erfahrenen und den berufseinsteigenden Lehrpersonen weniger im Ausmass der Beanspruchung, als in der Strukturierung von beanspruchenden Anforderungen. Lehrpersonen der Berufseingangsphase und erfahrene Lehrpersonen nehmen sich ähnlich stark beansprucht wahr¹. Lehrpersonen im Berufseinstieg nehmen Beanspruchungen tendenziell stärker als Einzelanforderungen oder in einer berufsphasenspezifischen Gruppierung der Anforderungen wahr. Da sie über segmentiertes Wissen verfügen, stellt jede Anforderung eine neue Herausforderung dar, die einzeln bewältigt werden muss. Erfahrene Lehrpersonen erkennen mehr Verbindungen zwischen Anforderungen und können daraus sowohl in der Wahrnehmung wie auch in der Bewältigung Synergien ableiten.

Im Zentrum der Studie steht die Frage nach der Bewältigung der Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Die Fokussierung der Beanspruchung und der Beanspruchungswahrnehmung ermöglicht Hinweise auf das Mass der eingesetzten Ressourcen, die als Triebfeder die Kompetenzentwicklung vorantreibt. Da ein Vergleich wegen der phasenspezifisch unterschiedlichen Gruppierung der Beanspruchungsbereiche zwischen den Berufsphasen nur bedingt möglich ist, wird in der Fortsetzung die Beanspruchungswahrnehmung der Berufseinsteigenden fokussiert.

Die berufsphasenspezifische Logik der Beanspruchungswahrnehmung soll im nächsten Schritt erkundet werden. Mittels Faktorenanalysen wird die latente Struktur der Beanspruchungswahrnehmung durch die Berufseinsteigenden erfasst. Gesucht wird auf Grund faktoranalytischer Kennwerte eine Modellbildung der Beanspruchungswahrnehmung, gegliedert in Handlungskategorien als Anforderungsbereiche und Teilbereiche. Dieses Modell wird mit dem aktuellen Forschungsstand, insbesondere mit den von Hericks (2006) erschlossenen Entwicklungsaufgaben in Verbindung gebracht. Die Skalenbildung soll ermöglichen, die Beanspruchung durch berufliche Anforderungen insgesamt differenziert und doch reduktiv beschreiben zu können.

Die Suche nach einem Modell berufseinstiegsspezifischer Beanspruchungswahrnehmung mittels Faktorenanalyse wird im Kapitel 5.1. dargestellt. Darauf folgen die Überprüfung des Modells und die Beurteilung der gefundenen Skalen (Kap. 5.2). In Kapitel 5.3 werden die neu entwickelten Beanspruchungsbereiche und Teilbereiche beschrieben, anschliessend die nicht im Modell integrierten Einzeli-teme in ihrer Einbettung in den vier Entwicklungsaufgaben dargestellt (Kap. 5.4). Eine Darstellung der Gewichtung der Beanspruchung durch einzelne Beanspruchungsbereiche folgt (Kap. 5.5). Im Anschluss wird in einer Zusammenfassung (Kap. 5.6) die durch die Bewältigung beruflicher Anforderungen entstehende berufseinstiegsspezifische Beanspruchung erläutert.

5.1 Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung

5.1.1 Modellbildung

5.1.1.1 Latente Struktur der Beanspruchungswahrnehmung

Wie wird die berufsbezogene Beanspruchung von Lehrpersonen der Berufseingangsphase wahrgenommen?

Berufseinstieg wird als Phase hoher Beanspruchung bezeichnet (vgl. Kap. 1). Die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen im neu zu gestaltenden Berufskontext erprobt, erweitert

¹ Nur in wenigen Teilbereichen zeigen sich signifikant voneinander abweichende Mittelwerte, vgl. Kap. 4.3.2.1

und an die aktuelle Situation adaptiert werden. Das stärker regelgeleitete Wissen muss in Übereinstimmung mit dem in der Situation geforderten Können in Übereinstimmung gebracht werden. Durch die individuelle Wahrnehmung und Gewichtung werden die Anforderungen zu Herausforderungen; die Bewältigung von Herausforderungen erfordert Ressourceneinsatz und wird zur Beanspruchung. Wie sich die Beanspruchung im Berufseinstieg zeigt, soll differenziert erfasst werden.

Die Überprüfung der inneren Konsistenz (Reliabilitätsprüfung mittels Berechnung von Cronbach Alpha) der theoretischen Skalen als Versuch der Strukturierung berufseinstiegspezifischer Anforderungen zeigt teilweise unbefriedigende Werte. Es kann weder von einer genügenden inneren Konsistenz, noch von Eindimensionalität aller theoretischen Skalen ausgegangen werden. Daraus lässt sich folgern, dass die Wahrnehmung der Lehrpersonen im Berufseinstieg von der theoretischen Strukturierung abweicht. Ebenso hat sich gezeigt, dass aufgrund der unterschiedlichen Alpha-Werte je Kompetenzfacette (Einschätzungsperspektiven «wichtig», «gelingt», beansprucht») und «freut was gelingt») die latenten Strukturen voneinander abweichen. Um die Beanspruchung im Berufseinstieg als vorantreibende Kraft der Kompetenzentwicklung und als Indikator für die Ressourcen, die zur Bewältigung der Herausforderungen eingesetzt werden, zu erfassen, wird ein Modell gesucht, das möglichst alle in der Wahrnehmung der Lehrpersonen im Berufseinstieg als Beanspruchung wahrgenommenen beruflichen Anforderungen umfasst.

Mit dem statistischen Verfahren der Faktorenanalyse (vgl. Kap. 2.5.3) werden Faktoren extrahiert, welche die Beanspruchungswahrnehmungen nach statistischen Kriterien und inhaltlich nachvollziehbaren Gemeinsamkeiten bündeln. Mit reduzierter Itemzahl soll die latente Struktur innerhalb der Gesamtbeanspruchung sichtbar gemacht werden. Gesucht werden Faktoren, die eine Gruppe trennscharfer und hoch ladender Items zu einer Kategorie gruppieren. Die Items eines Faktors sollen auf dem entsprechenden Faktor hohe Ladungen aufweisen, auf andere Faktoren niedrig laden und eine Facette des Inhaltsbereiches enthalten, welche vom Faktor umschrieben wird. Faktorenbildungen werden somit nach statistischen Kennwerten und inhaltlicher Plausibilität gebildet. Diese Strukturierung soll einerseits ermöglichen, die Beanspruchung differenziert zu erfassen, andererseits auch in einer überschaubaren Struktur Aussagen über berufseinstiegspezifische Beanspruchungen abzuleiten.

5.1.1.2 Latente Struktur im Modell mit allen 80 Items

Die Reliabilitätsprüfung der Skala der Gesamtbeanspruchung, bestehend aus den 80 Variablen zeigt eine sehr hohe innere Konsistenz (Cronbach Alpha = .939). Das Feld berufseinstiegsbezogener Beanspruchungen kann damit facettenreich erfasst werden. Eine Optimierung der inneren Konsistenz durch Weglassen einzelner Variablen ist nicht möglich. Dies bedeutet, dass alle Variablen zur Gesamtbeanspruchung beitragen. Einige Items korrelieren (mit geringer Stärke aber signifikant) miteinander und deuten auf ein Feld von Beanspruchungen, die aus der Perspektive der Berufseinsteigenden in der Dynamik der Gesamtheit wahrgenommen wird.

Um latente Strukturen sichtbar zu machen, werden in einer ersten Hauptkomponentenanalyse² alle 80 Items der Einschätzungsperspektive «beansprucht» in ein Modell eingeführt. In diesem ersten explorierenden Auswertungsschritt³ entsteht ein Modell, welches mit 24 Faktoren eine Varianz von 78,68% aufklärt. Dies bedeutet, dass Berufseinsteigende die Beanspruchungen in 24 Bereiche abnehmender Gewichtung gliedern. Der erste Faktor klärt 16% der Varianz auf und fasst Beanspruchungen zur Sicherung zusammen, einerseits bezüglich der Qualität der eigenen Arbeit und andererseits der Positio-

² Faktorenanalyse, oblique Methode; da nicht von einer Unabhängigkeit der Faktoren ausgegangen werden kann, wird die oblique, schiefwinklige Methode gewählt, siehe Kap. 3.4.1)

³ Nur explorierend, da die Itemzahl im Verhältnis zur Stichprobe zu gross ist. Gemäss Hair et al. (1998, S. 98f.) muss das Fünffache (besser das 10-fache) an Versuchspersonen je Variable bei einer Stichprobengrösse von mind. 50 besser 100 zur Verfügung stehen. Mit einer Stichprobe von n=155 können nur 15-30 Variablen geprüft werden, um ein statistisch relevantes Ergebnis zu erhalten. Werden nur 4 Faktoren gesucht, so entspricht das damit erhaltene Resultat den von Bortz (2006, S. 463f., 523, 551) genannten Bedingungen. Da aber auch innerhalb der vier Beanspruchungsbereiche nach weiteren Strukturen gesucht wird, werden die Ergebnisse der ersten FA ohne Vorgabe als Exploration bezeichnet.

nierung im Team. Ein zweiter Faktor fasst Beanspruchungen durch die Führungsverantwortung, insbesondere der Lenkung verhaltensauffälliger Schüler/innen wie auch der Klassendynamik zusammen und klärt weitere 5% der Varianz auf. Berufseinsteigende benötigen somit als erstes eine Grundsicherheit, so wie dies in Modellen zu Gruppenentwicklung (bspw. Battegay, 1968; Stanford, 1980; Klippert, 1999) wie auch in entwicklungspsychologischen Modellen (Erikson, 1974) an den Anfang einer Entwicklung gestellt wird. Die Beanspruchung durch den Aufbau einer Identität in der neuen Rolle, einerseits sich selbst gegenüber, wie auch im sozialen Feld der Gleichgestellten, steht vor den Beanspruchungen durch das geforderte Handeln in der Berufsrolle. Die weiteren Faktoren tragen in abnehmenden Anteilen von 3,5% - 1% zur aufgeklärten Varianz bei und gruppieren teilweise Items mit Mehrfachladungen. Einzelne Itemgruppierungen, die sich im Laufe der Festsetzung der Subskalen ergeben, zeichnen sich bereits hier ab (vgl. Anhang C, Abb. 5.1).

Die sich zeigenden Faktoren können nicht als gesichert beurteilt werden, da die Stichprobe im Verhältnis zu den zu prüfenden Variablen und den resultierenden Faktoren zu klein ist (vgl. Kap 2.5). In den folgenden Schritten wird die Zahl der Faktoren und die Anzahl der zu prüfenden Variablen reduziert. Das Modell der vier inhaltlich definierten Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006) und die Struktur der Vorstudie (vgl. Kap. 3) werden beigezogen, um die verschiedenen Reduktionsvorgänge vorzunehmen.

Im nächsten Auswertungsschritt wird wiederum explorierend die Zahl der zu erreichenden Faktoren auf vier gesetzt. Damit soll geprüft werden, ob sich inhaltlich Ähnlichkeiten zur a priori Struktur der vier Entwicklungsaufgaben⁴ abzeichnen. Die Strukturierung der 80 Variablen in der Faktorenstruktur durch vier Faktoren⁵ (Anhang C Abb. 5.2) klärt eine Varianz von 36,1% auf. Die vier Handlungskategorien «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» zeichnen sich darin ab. Die Beanspruchungen durch Elternkontakte (i56b – i60b) laden nicht wie erwartet auf dem Faktor der Führungsanforderungen. Vermittlungsbezogene Beanspruchungen (einzelne u-Items) und Beanspruchungen durch Führungsaufgaben im Unterrichtsgeschehen (einzelne i-Items) verteilen sich auf mehrere Faktoren.⁶

Da die Itemzahl mit 80 Variablen hoch und im Vergleich dazu die Stichprobengröße von 155 Personen tief ist, um die Vorbedingungen einer Faktorenanalyse zu erfüllen (Bortz 2006, S. 523, 551), wird im nächsten Schritt innerhalb der theoriegestützten Hauptkategorien (vgl. Kap. 5.1. und Hericks, 2006), welche dem Fragebogen zugrunde gelegt sind, nach den vier Anforderungsbereichen getrennt weiter ausgewertet.

5.1.1.3 Teilbereiche der Beanspruchung durch die Rollenfindung

Die Beanspruchungseinschätzungen der 20 Items der Entwicklungsaufgabe 1 «rollenfindungsbezogene Anforderungen» werden mittels der Faktorenanalyse oblimer Methode (FAoblim) ohne Vorgabe nach latenten Zusammenhangsfaktoren untersucht.

Die Faktorenstruktur zeigt mit einer aufgeklärten Varianz von 63% fünf Faktoren. Gemäss Scree plot⁷ zeigt sich eine deutliche Veränderung der Steigung nach zwei Faktoren (aufgeklärte Varianz = 45%), erneut nach vier (Varianz 57,8%) und nach fünf Faktoren (aufgeklärte Varianz = 62,9%). Die fünfte Komponente enthält Items mit Mehrfachladungen und zeigt eine knapp zufrieden stellende innere Konsistenz (Alpha= .68). Sie setzt sich aus inhaltlich heterogenen und die Berufsaufgabe allgemein umfassenden Items zusammen. Da der fünfte Faktor keinen inhaltlich überzeugenden gemeinsamen

⁴ Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an Hericks (2006) und a priori Struktur der Vorstudie, vgl. 1.5.4

⁵ Werden nur vier Faktoren gesucht, so entspricht das damit erhaltene Resultat den von Bortz (2006, S. 523, 551) genannten Bedingungen. Da aber auch innerhalb der vier Beanspruchungsbereichen nach weiteren Strukturen gesucht wird, werden die Ergebnisse der ersten FA ohne Vorgabe als Exploration bezeichnet.

⁶ In der 5-Faktoren-Lösung streuen die U-Items breit, die Herausforderungen zur Elternarbeit liegen auf dem Faktor, auf welchem auch Anforderungen zu Beurteilung und Binnendifferenzierung der U-Items stehen.

⁷ Grafische Darstellung der Eigenwerte der Faktoren, in abnehmender Folge

Nenner zeigt und die aufgeklärte Varianz von fünf auf vier Faktoren nur gering sinkt (um 5,1%), soll geprüft werden, wie eine auf vier Faktoren begrenzte Analyse inhaltlich und statistisch sinnvolle Skalen ergeben kann. Dies wird in einem schrittweisen Vorgehen zur Reduktion um Items mit Mehrfachladungen erreicht.

Die explorative Faktorenanalyse ohne Vorgabe der Variablen (p01b bis p16b) aus dem Bereich der EA1 legt mit einer Varianz von 64,8% vier Faktoren fest. Die Variablen p17b, p18b, p19b und p20b thematisieren übergreifende Aspekte und korrelieren mit mehreren Beanspruchungsbereichen. Sie werden aus inhaltlichen Überlegungen und aus Gründen der Optimierung der Subskalen ausgeschlossen und als Einzelitems beibehalten.

Das Ergebnis der schrittweise in explorativen Faktoranalysen reduzierten Itemzahl findet sich in der linken Hälfte von Tab. 5.1.

Tab. 5.1 Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch die Rollenfindung

Items und statistische Kennwerte; Faktorenstruktur, Trennschärfe (r_{tot}), Subskalen und Skala mit Cronbach- α und statis-

EA1 «Beanspruchung durch die Rollenfindung»		FAoblime		Varianz = 64,72%									
				Ladungegn ab .35									
Code	Item	M	SD	1	2	3	4	r_{tot}	Subskala	M	SD	r_{tot}	Skala EA1
p01b	Mit den eigenen Ansprüchen realistisch umzugehen	4.34	1.326	0.618				0.647	Umgang mit den eigenen Ansprüchen (Alpha= .82)	4.529	0.9415	0.707	Beanspruchung durch die Rollenfindung Cronb. Alpha=.89 (aus 16 Items) M= 4.079, SD= .831
p02b	Mich darauf zu verlassen, dass ich meine Arbeit gut mache	4.55	1.355	0.735				0.634					
p03b	Als Lehrperson zu bewirken, was ich erreichen möchte	4.85	1.053	0.811				0.682					
p04b	In konkreten Situationen sachlogisch handeln	4.26	1.185	0.678				0.612					
p05b	Die von mir zu leistende Arbeiten überblicken und effizient organisieren	4.65	1.249	0.779				0.627					
p06b	Mich vor Überbeanspruchung schützen	4.1	1.39		-0.851			0.737	Eigene Ressourcen stärken und schützen (Alpha= .84)	3.947	1.1871	0.792	
p07b	Mich sinnvoll abzugrenzen und vor Belastungen schützen	4.33	1.355		-0.818			0.664					
p08b	Mir Momente der Erholung verschaffen	3.5	1.608		-0.793			0.701					
p09b	Meine Ressourcen nutzen und einteilen	3.85	1.392		-0.648			0.69					
p10b	Das Wesentliche im Auge behalten	3.94	1.385			0.701		0.639	Möglichkeiten und Ressourcen nutzen (Alpha= .76)	3.784	1.003	0.432	
p11b	Ressourcen von aussen wahrnehmen und nutzen	3.66	1.183			0.802		0.652					
p12b	Durch Reflexion Ressourcen erschliessen	3.59	1.226			0.764		0.671					
p13b	Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren und mich nicht angegriffen fühlen	3.91	1.469			0.397		0.399					
p14b	Die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen	4.38	1.504				0.658	0.625	Rollenklarheit und Verantwortung wahrnehmen (Alpha= .70)	4.057	1.096	0.454	
p15b	Die Grenzen der Verantwortung respektieren	4	1.307				0.913	0.755					
p16b	Eine der Berufsrolle entsprechende Position zwischen Nähe und Distanz einnehmen	3.79	1.354				0.669	0.621					

M = Mittelwert
SD = Standardabweichung
 r_{tot} = Trennschärfe

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
Rotation converged in 11 iterations.

tischen Kennwerten.

5.1.1.4 Teilbereiche der Beanspruchung durch die Vermittlung

Die olime Faktorenanalyse⁸ der 20 Items zur Beanspruchung durch Herausforderungen bezüglich der Vermittlungskompetenz (u21b bis u40b) zeigt ein disparates Bild (vgl. Kap. 4.4). Die durch die inhaltsanalytische Auswertung generierte Itemstruktur ist in der Gruppierung der Einschätzungen der Berufseinsteigenden nur in Ansätzen wieder erkennbar. Mit sechs Faktoren und zahlreichen Variablen mit Mehrfachladungen (10 der 20 Variablen zeigen Mehrfachladungen mit Werten ab >.25) wird eine Varianz von 58,25% aufgeklärt. Einschränkungen durch Vorgaben von Faktoren wie auch schrittweise Itemreduktionen (Items mit Mehrfachladungen unter .4) ergeben keine sinnvollen Skalen. Das Feld

⁸ Oblime Methode, da nicht von einer Unabhängigkeit der Faktoren ausgegangen werden kann (Bortz, 2005,6, S. 547).

der Anforderungen wird in Einzelanforderungen segmentiert wahrgenommen, Zusammenhänge werden wenig ersichtlich.

Nach einer schrittweisen Reduktion der Items resultieren nach dem Ausschluss von acht Variablen vier Faktoren, die durch je zwei Items gebildet werden, und ein Faktor, der fünf Variablen zusammenfasst – eine ungenügende Lösung; innerhalb der Unterrichts- und Vermittlungsbeanspruchungen können somit keine sinnvollen Subskalen gebildet bzw. erkannt werden.

Unterrichtsbezogene Herausforderungen werden von den Berufseinsteigenden anders wahrgenommen und weniger gebündelt, als dies in der theoretischen Vorannahme angenommen wurde. Lehrpersonen im Berufseinstieg nehmen die Beanspruchung durch Anforderungen an ihre Unterrichts- und Vermittlungskompetenz vorwiegend als Einzelanforderungen wahr und erkennen wenige Synergien. Damit kann die in Hypothese 7 formulierte Annahme gestützt werden.

5.1.1.5 Teilbereiche der Beanspruchung durch die Führung

In der Faktorenstruktur der 20 führungsbezogenen Beanspruchungen (i41b bis i60b) zeigt sich ebenfalls ein disparates Bild (vgl. Kap. 4.4). Es werden fünf Faktoren gebildet, 13 der 20 Variablen weisen Mehrfachladungen ab .25 auf. Diese Mehrfachladungen zeigen, dass auch die i-Variablen nur unklar einzelnen Faktoren zugeordnet werden können. Durch die Reduktion der Faktorenzahl (gemäss Scree plot) auf zwei, drei und vier Faktoren wird die Faktorstruktur zunehmend unklar, Mehrfachladungen treten häufiger auf, wobei sich die Werte der Ladungen verändern.

Die Beanspruchungen durch die Kontakte mit den Eltern sind als eigenständig erkennbare Gruppe mit hohen Ladungen sichtbar. Auch in dieser in der theoretischen Struktur festgelegten Entwicklungsaufgabe ergibt die Beanspruchungswahrnehmung keine sinnvolle Gruppierung. Einzig die Beanspruchungen durch die Elternkontakte wird als eigener in sich zusammenhängender Bereich wahrgenommen.

5.1.1.6 Teilbereiche der Beanspruchung durch die Mitgestaltung

Die Faktorenstruktur der 20 mitgestaltungsbezogenen Items (s61b bis s80b) zeigt eine Itemgruppierung, die den hermeneutisch-inhaltsanalytisch gebildeten, theoretischen Subskalen ziemlich gut entspricht. Nachdem das Item «Die Berufsaufgabe im gesamten erkennen» (s79b) mit tiefen Ladungen (.38 und -.26) und inhaltlich eher übergreifendem Inhalt aus dem Modell herausgenommen und als Einzelitem definiert wird, verstärkt sich die Ladung von «Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen» (s70b) auf dem Faktor 1 (Team), so dass dieses Item umgruppiert wird⁹.

Die Faktoren 4 und 5 werden aus inhaltlichen Überlegungen zusammengezogen, wodurch die innere Konsistenz der gesamten Subskala erhöht (von .72 und .66 auf .73, vgl. Tab. 5.2) und die Stabilität der Subskala durch die grössere Anzahl hoch ladender Items verstärkt wird.

Aus der Reduktion um ein Item (s79b) und der Zusammenfassung zweier Faktoren hat sich folgende Struktur ergeben (Tab. 5.2, linke Hälfte):

⁹ Obwohl s70b Ladungen auf zwei Faktoren zeigt, wird es nicht ausgeschlossen, da das Alpha nur geringfügig reduziert wird (Alpha ohne s70b = .87) und eine grössere Anzahl Variablen zur Stabilität einer Skala beiträgt.

Tab. 5.2 Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch die Mitgestaltung

EA4 «Beanspruchung durch die Mitgestaltung»		Pattern Matrix					Varianz 66,56%								
		Faktoren					Ladungegn ab .35								
Code	Item	M	SD	1	2	3	4	5	r_{tot}	Subskala	M	SD	r_{tot}	Skala EA4	
s61b	Kooperationspartner/innen im Team finden	3.04	1.425	0.609				-0.473	0.66	Sich im Team positionieren (Alpha= .86)	2.98	1.1543			
s62b	Platz im Team finden	2.86	1.398		0.837				0.732						
s63b	Aspekte der Teamkultur erkennen	2.66	1.402		0.72				0.715						
s64b	Meine Möglichkeiten und Grenzen im Team wahrnehmen	2.98	1.435	0.644					0.694	Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten aufbauen und pflegen (Alpha= .82)	3.189	1.0823			
s65b	Meine Sichtweisen im Team vertreten	3.33	1.482		0.527		-0.378		0.642						
s70b	Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können	3.26	1.537	0.44				0.372	0.535				0.6461		
s66b	Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen	3.7	1.336			-0.658		-0.358	0.666	Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten aufbauen und pflegen (Alpha= .82)	3.189	1.0823			
s67b	Die Schulleitung bzw. Schulpflege informieren und beiziehen	3.26	1.348			-0.854			0.708						
s68b	Funktion und Rolle der Schulleitung und der Schulpflege kennen	2.83	1.354			-0.755			0.723						
s69b	Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpflege finden	2.94	1.359			-0.627			0.68						
s71b	Schulinterne Ressourcen erschliessen	3.52	1.311					-0.658	Alpha 0.720	0.641	Schulinterne und schulexterne Handlungsmöglichkeiten erkennen und nutzen (Alpha= .73)	3.591	0.9597	0.7355	
s72b	Schulinterne Regelungen kennen und nutzen	3.21	1.391					-0.538	0.636						
s73b	Mich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben, mitgestalten	3.91	1.355				0.748		0.672						
s74b	Mit Mängeln auf der Ebene der Schule umgehen	3.55	1.386				0.681	Alpha 0.66	0.61						
s75b	Mir einen Überblick über schulinterne und schulinterne Fachstellen verschaffen	3.77	1.391				0.609		0.608						
s76b	Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen, nutzen	3.47	1.398		0.585		0.466		0.743	Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte kennen und nutzen (Alpha= .81)	2.96	1.118	0.823		
s77b	Wissen über Rechtliches erschliessen	2.94	1.383		0.761				0.667						
s78b	Grenzen über Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems	3.03	1.362		0.793				0.705						
s80b	Überblick über Berufsverbände und ihre Funktionen haben	2.38	1.452		0.745				0.61						
M = Mittelwert		Extraction Method: Principal Component Analysis.													
SD = Standardabweichung		Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.													
r_{tot} = Trennschärfe		Rotation converged in 15 iterations.													

Items und statistische Kennwerte; Faktorenstruktur, Trennschärfe (r_{tot}), Subskalen und Skala mit Cronbach- α und statistischen Kennwerten.

5.1.1.7 Subskalenbildung aus den zwei sich überlappenden Beanspruchungsbereichen der Vermittlung und der Führung

Die Reduktions- und Subskalenbildungsversuche der Beanspruchungswahrnehmung in den theoretisch gebildeten Bereichen «Vermittlungsbezogene Anforderungen» und «Führungsbezogene Anforderungen» haben zu keinen sinnvollen Lösungen geführt (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.1.4). Wie oben dargestellt (Kap. 5.1.1) zeigt die Faktorenanalyse der 80 Variablen (ohne Vorgabe und mit Vorgabe vier Faktoren, Anhang C Abb. 5.1 und 5.2) eine unklare Trennung zwischen den Beanspruchungen durch Vermittlungsanforderungen und Führungsanforderungen. Die Variablen dieser beiden Anforderungsbereiche korrelieren miteinander¹⁰. Je nach Ausschluss von Variablen wird die Faktorenstruktur verändert. Die durch Reduktionsvorgänge gebildeten Faktoren innerhalb der Anforderungsbereiche weisen (mit Alphas vorwiegend < .6) keine genügende innere Konsistenz auf, um damit als Skalen interpretiert werden zu können. Einzig der Faktor, welcher Beanspruchungen durch verschiedene Anforderungen der Elternkontakte gruppiert, zeigt mit Alpha= .82 eine gute innere Konsistenz (vgl. Kap. 5.1.6).

Im nächsten Schritt werden daher die 40 Variablen der beiden theoretisch festgesetzten und in der Beanspruchungswahrnehmung der Berufseinsteigenden ineinander greifenden Anforderungsbereiche zusammengenommen und gemeinsam weiteren Reduktionsberechnungen unterzogen¹¹. Die Faktorenstruktur einer FA ohne Vorgabe (Anhang C, Abb. 5.3) zeigt viele Variablen mit Mehrfachladungen; die Abgrenzung zwischen u-Items und i-Items ist nicht sichtbar. Die Variablen zu den Elternkontakten

¹⁰ mit geringer Teststärke, aber teilweise signifikant.

¹¹ Gemäss Bortz (2005,6, S. 523) ist dies unabhängig von der Stichprobengrösse möglich, wenn «auf jeden bedeutsamen Faktor mindestens 4 Variablen Ladungen >.6 aufweisen» oder wenn auf jeden Faktor 10-12 Variablen Ladungen um .40 oder darüber liegen. Ob diese Voraussetzungen erfüllt werden, wird in Kapitel 5.2 erörtert.

gruppieren sich auch hier auf einem Faktor, auf welchem keine weitere Variable eine Ladung $>.249$ aufweist.

Schrittweise Reduktion um schwach und unklar ladende Items

Zur Herausbildung einer latenten Struktur werden schrittweise die Variablen ausgeschlossen, die gleichzeitig Mehrfachladungen mit tiefen Werten, tiefe Werte auf wenig von andern Variablen gewichteten Faktoren und/oder geringe Kommunalitäten aufweisen. Die Reduktion wird so lange fortgesetzt, bis sich inhaltlich sinnvolle Subskalen mit Alphas $>.6$ ergeben.

u37b lädt auf fünf Faktoren mit tiefen Werten ($>.25$ bis $<.32$) und hohe Kommunalität (.64)

u40b zeigt Mehrfachladungen (.48, .46, .28) und hohe Kommunalität (.71).

u21b bis u30b: In der Fortsetzung der schrittweisen Reduktion zeigt sich, dass diese Items stark auf veränderte Variablenkonstellationen reagieren und je nach Variablensatz die Zuordnung wechseln. Da sie mit mehreren Faktoren korrelieren und hohe Kommunalitäten aufweisen, werden alle als Einzelitems ausgeklammert.

12 Items lassen sich nicht in eine Faktorenstruktur einbinden und werden als Einzelitems geführt, da sie mit hohen Kommunalitäten zur aufgeklärten Varianz und zur internen Konsistenz der Gesamtskala berufseinstiegsbezogene Beanspruchungen beitragen. Alle 12 Beanspruchungen lassen sich inhaltlich als unterrichtsbezogene Anforderungen zusammenfassen, statistisch sind sie aber nicht als Skala zusammenfassbar. In den nun zu bildenden Subskalen werden Strukturen in den Beanspruchungen zu Vermittlungs- und Führungsanforderungen gesucht.

Skalenbildung mit den vermittlungs- und führungsbezogenen Beanspruchungen

Die Hauptkomponentenanalyse (Faktorenanalyse obliminer Methode) mit den verbleibenden 28 Items (ohne u21b bis u30b, u37b, u40b) ergibt acht Faktoren. Da zur Stabilität der Faktoren mehr als drei Items (Bortz 2005,6) notwendig sind, wird geprüft, wie die Items unter Vorgabe von sechs Faktoren (gemäss Scree plot sinnvoll) gruppiert werden. Es zeigt sich, dass sich mit der Eingrenzung auf 6 Faktoren sinnvolle Subskalen bilden lassen (Anhang C, Abb. 5.4).

Die definitive Zuordnung einzelner Items mit Doppelladung zu den Subskalen erfolgt nach einer FA mit Vorgabe zwei Faktoren, aus welcher erkennbar wird, wie sich die Items und die Subskalen auf die zwei Anforderungsbereiche EA2 und EA3 gruppieren lassen (Anhang C Abb. 5.5). Durch den oben beschriebenen Reduktionsvorgang innerhalb der unterrichts-/vermittlungsbezogenen und führungsbezogenen Beanspruchungen wurden vorwiegend die unterrichtsnahen Anforderungen ausgeschlossen und als Einzelitem definiert. Zurückgeblieben sind die eher vermittlungsbezogenen Anforderungen, womit der Anforderungsbereich (EA 2) nun «vermittlungsbezogene Anforderungen» genannt wird¹².

Von besonderem Interesse ist die Verschiebung der Subskala, welche Beanspruchungen durch die Zusammenarbeit mit Eltern umschreibt. Lehrpersonen im Berufseinstieg nehmen Kontakte mit Eltern als vermittlungsbezogene und nicht als führungsbezogenen Beanspruchung wahr (Anhang C, Abb. 5.5). Gemäss der Inhaltsanalyse der Anforderungen im Berufseinstieg wurden die elternbezogenen Anforderungen der Führungskompetenz zugeordnet. In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden wird diese Anforderung aber als Vermittlung wahrgenommen. Ob diese Zuordnung eine Frage der Kompetenzentwicklung (berufsphasenspezifisch) ist oder unabhängig von der Berufsphase so wahrgenommen wird, bleibt dabei ungeklärt. Ob die Eltern informiert und überzeugt werden müssen oder ob die Beziehung als Führungsaufgabe verstanden wird bleibt als Frage zurück.¹³

¹² Und damit wieder näher bei der von Hericks (2006) definierten zweiten Entwicklungsaufgabe «Vermittlung» entspricht.

¹³ Wird in der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen (Praxislehrpersonen der PHZH) explorativ mit einer Faktorenanalyse mit Vorgabe 4 Faktoren geprüft, so zeigt sich, dass auch erfahrene Lehrpersonen die Beanspruchung durch Elternkontakte der Vermittlungsanforderungen zuschreiben.

Die Zuordnung zu den Skalen «vermittlungsbezogene Beanspruchungen» und «führungsbezogene Beanspruchungen» zeigt sich nun wie folgt (Tab. 5.3):

Tab. 5.3 Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch Vermittlung und Führung

EA2 «Vermittlungsbezogene Beanspruchung» EA3 «Führungsbezogene Beanspruchung»		FAoblime		Varianz = 68,5% Ladungen ab .35											
Code	Item	M	SD	Faktoren						Subskala	M	SD	r _{tot}	Skala EA2	
				1	2	3	4	5	6	r _{tot}					
u34b	Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen	5.4	0.902	0.718						0.744	Individuelle Passung des Unterrichts erreichen (Alpha= .75)	5.023	0.7903	0.5398	
u35b	Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern	5.1	1.067	0.738						0.715					
i43b	Mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen	4.83	1.125	0.459	-0.359					0.687					
i52b	Die Schüler/innen individuell fördern	5.08	1.063	0.697						0.627					
i53b	Mit verhaltensschwierigen Schüler/innen umgehen und Veränderungen bewirken	5.37	0.944	0.615						0.641					
u36b	Lernzielbezogen korrigieren und verbessern lassen	4.56	1.245			0.532				0.639	Lernzielbezogene Eigenverantwortlichkeit fördern (Alpha= .71)	3.598	1.024	0.5384	
u38b	Sinnvolle, lernzielbezogene Hausaufgaben erteilen	4.49	1.532			0.845				0.75					
u39b	Einen eingespielten Modus der Hausaufgabenerteilung und Hausaufgabenorganisation finden	4.61	1.632			0.797				0.687					
i55b	Selbststeuerungsfähigkeit der Sch fördern	4.46	1.173			0.42				0.696					
u31b	Beurteilungsnormen (Lernziel, Individualnorm, Sozialnorm) zielbezogen einsetzen	4.62	1.177							-0.616	Lern- und Leistungsverhalten beurteilen und fördern (Alpha= .62)	4.349	0.8557	0.5407	Vermittlungs- bezogene Beanspruchung Cronb. Alpha= .86 (19 Items) M= 4.42, SD= .726
u32b	Beurteilungsfunktionen (formativ, summativ, prognostisch) zielbezogen einsetzen	4.32	1.214							-0.684					
u33b	Gesamtbeurteilungen kompetent vornehmen	5.43	0.862							-0.433					
i51b	Die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/innen einschätzen	4.41	1.299	0.414						-0.287					
i54b	Individuelle Erwartungen formulieren	4.27	1.345							-0.36					
i56b	Eltern über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren	4.61	1.354							0.662	Eltern informieren und mit ihnen Gespräche führen (Alpha= .82)	4.605	1.1	0.493	
i57b	Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen	4.6	1.457							0.789					
i58b	Sicherheit im Planen, Vorbereiten und Durchführen von Elternabenden	4.55	1.526			*0.328				0.622					
i59b	Gespräche mit Eltern und Kind führen	4.36	1.467							0.658					
i60b	Elterngespräche zur prognostischen Beurteilung (Übertritte, Repetition, Entwicklungen) führen	4.79	1.462							0.761					
i60b	Elterngespräche zur prognostischen Beurteilung (Übertritte, Repetition, Entwicklungen) führen	4.79	1.462							0.803					
i41b	Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	4.82	1.27	0.475	-0.47					0.658	Arbeits- und Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken (Alpha= .80)	4.727	0.9013	0.4941	Führungs- bezogene Beanspruchung Cronb. Alpha= .82 (9 Items) M= 4.32, SD= .836
i42b	Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken	4.85	1.185	0.361	-0.565					0.744					
i44b	Die geforderten Arbeitsformen und Kommunikationsstrukturen durchsetzen	4.63	1.197		-0.807					0.692					
i45b	Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen und störungsanfällige Elemente minimieren	4.86	1.124		-0.789					0.737					
i46b	Klare Anhaltspunkte und Strukturen geben	4.47	1.274		-0.667					0.659					
i47b	Verhaltenserwartungen explizit formulieren	4.12	1.318		-0.44		0.46			0.67	Führungsaufgabe wahrnehmen und ausführen (Alpha= .68)	3.909	0.9895	0.5403	
i48b	Erwünschtes Verhalten loben	2.87	1.49				0.556			0.641					
i49b	Die Führungsverantwortung als Lehrer/in verbindlich ausführen	4.1	1.467				0.744			0.697					
i50b	Situationen und Konflikte besprechen	4.54	1.231				0.498	0.494		0.733					

Items und statistische Kennwerte; Faktorenstruktur, Trennschärfe (r_{tot}), Subskalen und Skala mit Cronbach-α und statistischen Kennwerten.

5.1.2 Das Modell der wahrgenommenen Beanspruchung

5.1.2.1 Das Modell

Die Gliederung der Beanspruchung durch Entwicklungsaufgaben mit Skalen, Subskalen und Einzelanforderungen wird in Abb. 5.1 zusammengefasst.

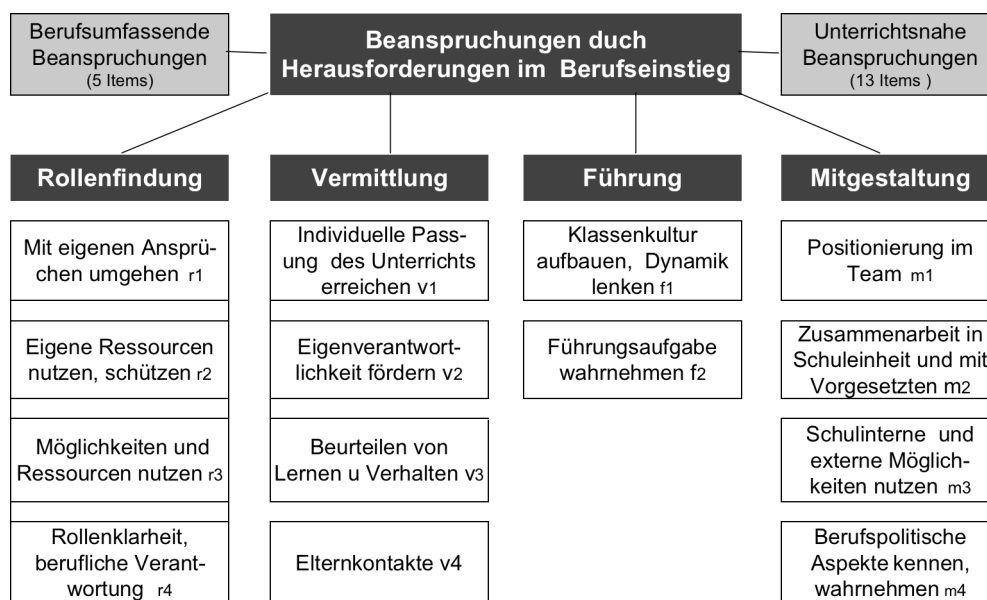


Abb. 5.1 Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen der Berufseingangsphase, gegliedert in Beanspruchungsbereiche, Teilbereiche und Einzelanforderungen

Die Gesamtskala lässt sich in vier Anforderungsbereiche gliedern, die gemäss Hericks (2006) berufseinstiegsbezogene Entwicklungsaufgaben darstellen. Die Skalenbildung wird sowohl über die 63 Items wie auch mittels der 14 damit gebildeten Subskalen repliziert.

Die nicht integrierten allgemein berufsbezogenen (p17b bis p20b) und die unterrichtsnahen (u21b bis u30b, u37b und u40b) Beanspruchungen wurden aus dem Modell ausgeklammert und als Einzelitems festgesetzt.

5.1.2.2 Überprüfung der Gliederung

Das Gesamtmodell der Skalenbildung auf drei Ebenen¹⁴ soll überprüft werden. Die in ein Gesamtmodell integrierbaren 63 Items lassen sich in 14 Subskalen und in 4 Skalen gruppieren. Nun stellt sich die Frage, ob die mit den bereinigten Items entstandenen Subskalen auch mit der Skalenbildung übereinstimmen, wenn an Stelle der Items die Subskalen in die Faktorenanalyse (FA) eingeführt werden.

Explorative Überprüfung der Subskalen innerhalb der Gesamtskala

Um explorativ zu prüfen, ob die in Subskalen gruppierten Variablen auch tatsächlich auf derselben Dimension liegen¹⁵ und ob in einem umfassenden Modell die Subskalen zu Skalen zusammengefasst

¹⁴ Gesamtbeanspruchung mit 80 Items, untergeordnete Skalen mit je neun bis 19 Items bzw. zwei bis vier Subskalen und 14 Subskalen mit je drei bis sechs (in der Regel vier bis fünf) Items.

¹⁵ Eine angemessene innere Konsistenz der Skalen garantiert noch keine Eindimensionalität (Bortz 2005,6)

werden können, werden die 63 Items der 14 Subskalen einer FA ohne Vorgabe unterzogen¹⁶. Es zeigt sich ein recht klares Bild (Anhang C Abb. 5.6). Abweichungen zu den definierten Subskalen zeigen sich im Bereich der Beanspruchung durch die Beurteilung (Faktor 13). Die zur Subskala «Beurteilung» (u3b) zusammengefassten Items zeigen Mehrdimensionalität. Die Subskalen «Klassenkultur aufbauen und Dynamik lenken» (i3b) und zu «Führungsverantwortung wahrnehmen» (i1b), beide Subskalen der Führungsanforderungen, liegen auf demselben Faktor (Faktor 2). Ebenso teilen sich die Subskalen zur «Positionierung im Team» (s1b) und der «Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen» (s2b) einen gemeinsamen Faktor (Faktor 5).

Überprüfung der Skalen und Subskalen innerhalb der Gesamtskala

Überprüfung der Skalenbildung durch Items innerhalb der Gesamtskala

Wie sich die Items der Subskalen zu Skalen als Beanspruchungsbereiche zusammenfassen lassen, soll im nächsten Schritt geprüft werden. Die 63 Variablen aller Subskalen werden einer FA mit Vorgabe vier Faktoren unterzogen. Die Items lassen sich relativ gut in vier Faktoren gruppieren, welche den vier als a priori Struktur eingebrachten Anforderungsbereichen unterstellt werden können (Anhang C Abb. 5.7) und replizieren in einem recht klaren Bild die vier Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006).

Die Beanspruchung durch die Vermittlungsanforderung hat eine Verschiebung in Richtung Führungsanforderungen erfahren, indem einerseits die unterrichtsnahen Beanspruchungen nicht im Modell integriert werden, und andererseits einzelne Beanspruchungen der Vermittlungskompetenz zugeordnet, welche im Ausgangsmodell der Führungskompetenz unterstellt waren. Berufseinsteigende nehmen einen Teil der Führungsanforderungen als Anforderungen an ihre Vermittlungskompetenz wahr. Dies zeigt sich auch in der Beanspruchung durch die Elternkontakte, welche von den Berufseinsteigenden eindeutig der Vermittlungskompetenz untergeordnet werden. Diese Wahrnehmung weicht deutlich vom theoretischen Modell und den allgemein verbreiteten Vorstellungen ab, in welchem die Kontakte mit den Eltern in der Führungskompetenz verankert werden. Die im Modell mit «Kontakte mit den Eltern» umschriebene Anforderung wird im Allgemeinen begrifflich mit «Zusammenarbeit mit den Eltern» gefasst. Der ebenfalls verbreitete Begriff der «Elternarbeit» stellt den Adressaten der Lehrer/-innenarbeit in den Vordergrund – dieser Begriff liegt der Vorstellung der Vermittlungsanforderung näher.

Überprüfung der Skalenbildung durch Subskalen innerhalb der Gesamtbeanspruchung

Im nächsten Schritt wird geprüft (Tab. 5.4), ob die gebildeten Subskalen auch wirklich auf den ihnen übergeordneten Skalen Ladung zeigen. Die 14 Subskalen werden als Variablen in eine Faktoranalyse ohne Vorgabe eingeführt und zeigen eine vorwiegend klare, das Gesamtmodell bestätigende Struktur.

Tab. 5.4 Faktorenstruktur der Subskalen innerhalb der Gesamtbeanspruchung

¹⁶ nur exopolativ, da die Itemzahl im Vergleich zur Anzahl Versuchspersonen zu gross ist.

Subskalen	Pattern Matrix				Trennschärfe
	Faktoren				
	1	2	3	4	
r1b Mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit umgehen	0.678				0.677
r2b Eigene Ressourcen nutzen, schützen und stärken	0.824				0.698
r3b Möglichkeiten und Ressourcen nutzen	0.43	0.318		0.349	0.653
r4b Rollenklarheit und Verantwortung wahrnehmen	0.435			0.314	0.516
r1b Individuelle Passung des Unterrichts erreichen		0.519	0.345		0.627
r2b Lernzielbezogene Eigenverantwortlichkeit der Schueler/innen foerdern		0.669			0.592
r3b Lern und Leistungsverhalten der Schuelerinnen beurteilen und foerdern		0.765			0.645
r4b Eltern informieren und mit ihnen Gespräche führen, Elternkontakte		0.742			0.587
f1b Lern und Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken			0.88		0.783
f2b Führungsaufgabe ausführen			0.855		0.777
m1b Sich im Team positionieren und integrieren				0.65	0.693
m2b Zusammenarbeit in der schulinternen Hierarchie aufbauen				0.764	0.663
m3b Schulinterne und -externe Handlungsmöglichkeiten kennen, nutzen				0.733	0.74
m4b Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte kennen und nutzen				0.791	0.663
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Rotation converged in 15 iterations.	Varianzanteil: 40,5% 10.80% 8.10% 7.00%				

Faktorenstruktur und Trennschärfen der Subskalen innerhalb der Gesamtskala

Die Subskalen lassen sich gemäss der Faktorenstruktur gut den vier Beanspruchungsbereichen unterordnen, einzelne Subskalen weisen jedoch Mehrfachladung auf.

Die Subskala «Möglichkeiten und Ressourcen nutzen» (P3b) weist Mehrfachladungen auf und zeigt damit, dass die Beanspruchung durch die Nutzung von Möglichkeiten und Ressourcen nicht nur mit der eigenen Person zusammenhängend wahrgenommen wird, sondern ebenfalls mit Beanspruchungen durch vermittlungs- und mitgestaltungsbezogene Anforderungen. Beanspruchung durch «Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung» (P4b) zeigt eine Nebenladung auf dem Faktor der mitgestaltungsbezogenen Anforderungen. Die Beanspruchung «Individuelle Passung des Unterrichts erreichen» (U1b) wird nicht nur als vermittlungsbezogene Beanspruchung wahrgenommen, sondern auch mit Führungsbeanspruchungen verknüpft.

In der Rangfolge der Varianzanteile der Faktoren zeigt sich, dass die rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen als erster Faktor eine Varianz von 40 % der Gesamtbeanspruchung erklären, gefolgt von den vermittlungsbezogenen und den führungsbezogenen. Mitgestaltungsbezogene Anforderungen stellen den letzten Faktor dar. Werden die Varianzanteile der einzelnen Entwicklungsaufgaben und die Folge der Faktoren mit den Befunden von Hericks (2006) in Verbindung gesetzt, so zeigt sich einerseits eine Übereinstimmung. Hericks erkennt in den Fallanalysen, dass als erste Entwicklungsaufgabe die Anforderungen der Rollenfindung gelöst werden müssen. Ist dieser Schritt bewältigt, so stehen die Vermittlungsanforderungen im Vordergrund, anschliessen die Führungsanforderungen. An letzter Stelle zeigen sich die Anforderungen der Mitgestaltung. Hericks (2006) stellt dar, dass der Fall ‚Nicole Rosenbaum‘ in der Kompetenzentwicklung den anderen voraus ist und dass sie bereits in der Phase steht, die Mitgestaltungsanforderungen in der Institution Schule zu bewältigen. Ob Entwicklungsaufgaben gleichzeitig bearbeitet werden können lässt Hericks als offene Frage stehen. In der Abfolge der Hauptanforderungen der Faktorenstruktur wird diese Abfolge abgebildet und spiegelt, wie die Gruppe der Berufseinsteigenden insgesamt die Entwicklungsaufgaben bewältigt. Es könnte daraus abgeleitet werden, dass ein paralleles Bearbeiten mit unterschiedlichen Gewichtungen erfolgt.

5.1.2.3 Beurteilung der Stabilität der Skalen und Subskalen

Stabilität der Skalen

In der Planungsphase wurde darauf geachtet, dass für die 155 Versuchspersonen nicht mehr als sieben Faktoren gesucht wurden, was das Verhältnis von 1 zu 20 nicht übersteigt (Hair, 1998,5). Faktoranalysen mit mehr als sieben Faktoren dienen der Exploration, um einen Eindruck über mögliche Strukturen zu erhalten. Gemäss Bortz (2005⁶, S.547 und S.551) soll in der Planungsphase darauf geachtet

werden, dass auf jeden Faktor (vier EA-Bereiche) 10 oder mehr (hier 20) Variablen entfallen, damit eine Stichprobe von ca. 150 ausreichend ist. Dies wird mit je 20 Variablen für jeden der vier Faktoren (insgesamt 80 Variablen) eingehalten. Die Struktursuche innerhalb der sich überlappenden Beanspruchungsbereiche Vermittlung (EA2) und Führung (EA3) erfüllen nach abgeschlossenem Reduktionsvorgang ebenfalls die Vorbedingung (28 Items bei 155 Vp).

Die nach dem Reduktionsprozess erhaltenen Strukturen werden weiter nach den Angaben von Bortz (2005⁶, S.547 und S.551) geprüft. Eine Skala kann als genügend *stabil* und von der Stichprobengröße unabhängig betrachtet werden, wenn mindestens vier Items Ladungen von mindestens .6 zeigen, oder mindestens zehn Ladungen höhere Werte als .4 aufweisen. Diese Bedingung wird von allen Beanspruchungsbereichen auf Skalenebene erfüllt¹⁷ (vgl. Tab. 5.1, 5.2 und 5.3). Alle Skalen weisen eine genügend hohe *innere Konsistenz* aus¹⁸; ebenso fällt das Ergebnis der Reliabilitätsprüfung durch Halbierung der Items je Skala mittels der Split-Half-Methode¹⁹ zufrieden stellend aus.

Die Skalen der Beanspruchung durch «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» können als stabil beurteilt und zur Erfassung berufseinstiegsbezogener Beanspruchungen genutzt werden.

Stabilität der Subskalen

Die *Prüfung der Subskalen* ergibt, dass sieben der vierzehn Subskalen mindestens vier Items mit höheren Ladungen als .6 vorweisen und somit als gesichert und von der Stichprobengröße unabhängig betrachtet werden können. Dies betrifft folgende Subskalen:

- r1 «Umgang mit den eigenen Ansprüchen» (5 von 5 Items > .6)
- r2 «Eigene Ressourcen nützen, stärken und schützen» (4 von 4 Items > .6)
- v1 «Individuelle Passung des Unterrichts erreichen» (4 von 5 Items > .6)
- v4 «Kontakte mit Eltern aufbauen» (5 von 5 Items > .6)
- m1 «Integration und Positionierung im Team» (4 von 6 Items > .6)
- m2 «Zusammenarbeit mit Vorgesetzten gestalten» (4 von 4 Items > .6)
- m3 «Schulinterne und -externe Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen» (4 von 5 Items > .6)

Sieben Subskalen erfüllen dieses Kriterium nicht. Vier Skalen weisen nur drei Items mit hohen Ladungen auf, zwei Skalen nur zwei und eine Skala nur 1 Item.

- r3 «Möglichkeiten und Ressourcen nutzen» (3 von 4 Items > .7)
- r4 «Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung» (3 von 3 Items > .65, ein davon .91)
- f1 «Klassenkultur aufbauen und Dynamik lenken» (3 von 5 Items > .67)
- m4 «Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte kennen (3 von 4 Items > .74)
- v2 «Lernzielbezogene Eigenverantwortlichkeit fördern» (2 von 4 Items > .80)
- v3 «Lern- und Leistungsverhalten beurteilen» (2 von 5 Items > .6)
- f2 «Direkte Führung wahrnehmen» (1 von 4 Items > .74)

¹⁷ In der FA mit allen den Beanspruchungsbereichen zugewiesenen Items weist die Skala der rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen (16 Items) 4 Items mit hohen (>.6) oder 8 Items mit mittleren bis hohen (>.4) Ladungen vor, in den vermittlungsbereichen Beanspruchungen (19 Items) sind es 5 Items mit hohen oder 10 Items mit mittleren bis hohen Ladungen, in den führungsbezogenen (9 Items) zeigen 6 Items hohe (>.6) oder alle 9 mittlere bis hohe Ladungen (> .4) und in den mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen (19 Items) weisen 9 Items hohe Ladungen (>.6) oder 17 mittlere bis hohe Ladungen vor.

¹⁸ Cronbach Alpha: EA1b Rollenfindung .791, EA2b Vermittlung .736, EA3b Führung .718, Mitgestaltung .827.

¹⁹ Split-Half Reliabilität nach Guttman in der Beanspruchung durch: EA1b Rollenfindung .804 ($\alpha_1 = .836$; $\alpha_2 = .831$) EA2b Vermittlung .777 ($\alpha_1 = .755$; $\alpha_2 = .808$), EA3b Führung .707 ($\alpha_1 = .804$; $\alpha_2 = .677$ mit nur vier Items), Mitgestaltung .772, ($\alpha_1 = .882$; $\alpha_2 = .830$).

Die innere Konsistenz ist in 12 von 14 Subskalen mit Werten von mindestens .7 zufrieden stellend (vgl. Abb. 5.1, 5.2, 5.3). Die Subskala «Führungsaufgabe wahrnehmen» (i2) zeigt ein Alpha von .68, die Subskala «Lern- und Leistungsverhalten beurteilen» (u3) ein Alpha von .62. Die Split-Half-Reliabilität zeigt mit Werten nach Guttman von mindestens .7 in neun Subskalen zufrieden stellende Ergebnisse; in fünf Skalen liegen die Werte höher als .63 (Ausnahme Subskala p4, die nur aus drei Items besteht). Die auf die vier Entwicklungsaufgaben bezogenen Beanspruchungseinschätzungen und die Einschätzung der Gesamtbeanspruchung weisen Normalverteilung²⁰ auf, so dass interferenzstatistische Verfahren angewendet werden können.

Die vier Beanspruchungsbereiche zu den Entwicklungsaufgaben in Berufseinsteig können als gesichert beurteilt werden, die Subskalen nur teilweise. Vergleiche auf der Ebene der Beanspruchungsbereiche (Skalen) zwischen berufseinstiegsbezogenen Beanspruchungen und Kontextmerkmalen wie auch Personenmerkmalen können auf statistisch gesicherte Skalen abgestützt werden. Die empirisch entwickelten Skalen und Subskalen als Handlungskategorien zur Beschreibung berufseinstiegspezifischer Anforderungen werden analog zu den Begriffen «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung» mit den entsprechenden Anfangsbuchstaben bezeichnet (r, v, f, m).

5.2 Beschreibung der Beanspruchungsbereiche

Welche berufsbezogenen Beanspruchungen zeigen sich? Welches Ausmass und welche Gewichtung nehmen sie ein?

Die Beanspruchungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg lassen sich als vier Entwicklungsaufgaben mit je zwei bis vier Teilbereichen beschreiben. Einzelne Anforderungen können keinem dieser Bereiche zugeordnet werden, da sie mit mehreren zusammenhängen und in der Faktorenstruktur Mehrfachladungen zeigen. Die Beanspruchungen werden nach den vier Anforderungsbereichen definiert, die sich einerseits im berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgabenmodell von Hericks (2006) zeigen und die sich andererseits in der Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung der berufseinsteigenden Lehrpersonen dieser Studie auffinden lassen.

In den folgenden vier Unterkapitel werden die Mittelwerte der Beanspruchungen (auf der Ebene der Anforderungsbereiche und der Teilbereiche), ihre Effekte und ihre Zusammensetzung durch die Items mit den jeweiligen Gewichtungen auf den Faktor dargestellt.

Die Beanspruchungsbereiche werden wie folgt verstanden:

Unter den *Beanspruchungen der Rollenfindung* werden die Anforderungen zusammengefasst, die in Verbindung von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person (nach Hericks, 2006) stehen und die mit der Bewältigung der rollenbezogenen Berufsanforderungen zusammenhängen. Im Zentrum steht die eigene Person als Berufsperson. Teilbereiche der Qualitätsansprüche und -bewältigung, der Ressourcennutzung wie auch der Rollenklarheit differenzieren diese Handlungskategorie.

In den *vermittlungbezogenen Beanspruchungen* werden die Anteile der Lehrtätigkeit zusammengefasst, welche in Verbindung mit der Lernentwicklung der Lernenden ausgeführt werden. Im Zentrum steht der zu vermittelnde Unterrichtsinhalt, in der Ausrichtung auf die Lernenden. Dabei steht die Komplementarität der Handlungen bezüglich der Lernprozesse und der Adaptivität des Unterrichts (Helmke & Renkel, 1993) im Vordergrund. Anforderungen zur Initiierung, Begleitung und Beurtei-

²⁰ Gemäss Histogramm mit darüber gelegter Normalverteilungskurve liegt Normalverteilung vor. Wird mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test und dem Shapiro-Wilk-Koeffizienten geprüft, so weisen die rollenfindungsbezogenen (Shapiro-Wilk sign .63), führungsbezogenen (Shapiro-Wilk sign .085), führungsbezogenen (Shapiro-Wilk sign .64) Beanspruchungen wie auch die Gesamtbeanspruchung (Shapiro-Wilk sign .64) Normalverteilung auf, die vermittlungbezogenen Beanspruchungen zeigen eine leicht linksschiefe Lage (Shapiro-Wilk sign .042).

lung von Lernprozessen werden fokussiert, die Lehrperson lenkt als agierende und reagierende Person die allgemeinen und die individuellen Lernprozesse in der Funktion der vermittelnden Person.

In den *führungsbezogenen Beanspruchungen* werden die Führungsaufgaben in der Komplementarität der Rollenanforderungen zusammengefasst. Im Zentrum steht die zu entwickelnde Beziehung zwischen allen Beteiligten und auch zur Gruppe als Ganzes. Direktes Agieren und Reagieren, Zulassen und Intervenieren stehen im Vordergrund. Dabei ist die Lehrperson gefordert, die Führungsverantwortung einzunehmen und Entwicklungsprozesse der Klasse und der einzelnen in der Klasse zu modellieren und zu moderieren.

Mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen entstammen der Kooperation im und mit dem *System Schule*, sowohl auf der Ebene der Schuleinheit, mit verschiedenen Rollenträger/-innen und den realen, sachbezogenen Anforderungen und Gegebenheiten, wie auch auf der Ebene Volksschule als Ganzes mit den rechtlichen Grundlagen und Möglichkeiten. Im Zentrum steht die Kooperation als Einordnung, Unterordnung aber auch Mitgestaltung des institutionellen Rahmens mit allen daran beteiligten Faktoren. Auf der Ebene Schuleinheit ist eine Kooperation im Sinne von Mitgestaltung in interdependenten Rollen gefordert, auf der Ebene der Volksschule als Ganzes zeigt sich die Kooperation als Einordnung im Sinne von Dependenz.

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind vor die Herausforderung gestellt, Anforderungen in diesen vier Bereichen zu bewältigen. Wie sich diese Beanspruchungen zeigen, wie stark sie die Berufseinsteigenden beanspruchen und wie stark ihr Gewicht in der Gesamtbeanspruchung ist, wird in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

5.2.1 Rollenfindung

5.2.1.1 Anforderungsbereich und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

Die Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgabe «Rollenfindung» umfasst Anforderungen, welche den Umgang mit sich selber und im Bezug zur Rolle als Lehrer/in umschreiben. Darin zusammengefasst werden die Subskalen «Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit» (r1b), «Eigene Ressourcen nutzen, stärken und schützen» (r2b), «Möglichkeiten und Ressourcen im Umgang mit den Berufsanforderungen nutzen» (r3b) und «Anforderungen der Rollenklarheit und der Verantwortungswahrnehmung erfüllen» (r4b). Diese Anforderungen müssen im Berufseinstieg neu angegangen werden.

Tab. 5.5 Beanspruchungen durch Rollenfindung: Bereich und Teilbereiche mit Mittelwert, Standardabweichung, Reliabilität und Beta-Effekte

	Beanspruchung durch (von 1=wenig bis 6=sehr)	M	SD	Cronb. α	Guttman α	β EA1 ²¹	β total ²²
EA1b	Rollenfindung	4.09	.84	.89	.80	-	.335
r1b	Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit.	4.52	.95	.82	.69	.283	.144
r2b	Eigene Ressourcen nutzen, stärken, schützen	3.93	1.19	.84	.75	.357	.093
r3b	Möglichkeiten und Ressourcen nutzen	3.75	1.02	.76	.73	.330	.117
r4b	Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung	4.04	1.12	.70	.56	.283	.091

²¹ Beta ea1: Effekt der Teilbeanspruchungen auf die Beanspruchung durch die Bewältigung der Rollenfindung: aufgeklärte Varianz= 97,7%, F(4)=983.4; p=.000; Durbin-Watson= .087, deutet auf positive Autokorrelation der Residuen. Die Subskalen könne nicht als von einander unabhängig betrachtet werden.

²² Beta total: Effekt auf Gesamtbeanspruchung mit aufgeklärter Varianz von 97,7%; F(4)= 1575,36; p=.000; Durbin-Watson= 2.212, weist auf angemessene Unabhängigkeit der Residuen (gemäss Brosius, 2006, S. 575).

Der *Mittelwert* der rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen liegt auf der sechsteiligen Skala um 4, also im leicht erhöhten Bereich, und entspricht etwa dem Gesamtmittelwert aller 80 Beanspruchungen, der ebenfalls um 4 liegt (vgl. Tab. 5.5). Die *Streuung* von .83 lässt auf individuelle Unterschiede schliessen (diesen wird im Kapitel 6 nachgegangen). Die *innere Konsistenz* des Beanspruchungsbereichs ist gut (Cronbach Alpha .89), ebenso die Halbierungsreliabilität (Guttman .80).

Als Teilbereich der Gesamtbeanspruchung²³ tragen die rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen mit einer *Effektstärke* von $\beta = .335$ zur aufgeklärten Varianz von 97,7% bei. Wird schrittweise vorgegangen, so werden die Anforderungen der Rollenfindung mit einem $\beta = .84$ als erste Variable einbezogen und können 70,1% der Varianz aufklären.

Beanspruchungen durch die Rollenfindung liegen im durchschnittlichen Bereich im leicht erhöhten Skalenbereich und tragen bedeutsam zur Gesamtbeanspruchung bei.

5.2.1.2 Subskalen und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Werden die Anforderungen der Rollenfindung in ihre vier Teilbereiche (Subskalen) differenziert, so zeigen sich *Mittelwerte* von 3.7 bis 4.5 und *Standardabweichungen* um 1 (vgl. Tab. 5.1). Die *Reliabilität* aller rollenfindungsbezogener Subskalen kann als gut bezeichnet werden (Cronbach Alpha von .79 bis .86), ebenso die Halbierungsreliabilität (mit Ausnahme von r4b). Eine mit mindestens vier hoch ladenden Items ausreichende *Stabilität* (vgl. Tab. 5.5) zeigen die Subskalen «Umgang mit den eigenen Ansprüchen» (r1b) und «Eigene Ressourcen stärken und schützen» (r2b), die andern beiden Subskalen weisen nur drei hoch ladende Items auf.

In der *Rangfolge* der Mittelwerte (vgl. Tab. 5.5) zeigen sich die höchsten rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen im «Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit» (r1b). «... und niemand sagt mir, wann es gut genug ist» – dies ein Satz einer Lehrperson im Berufseinstieg, der diese Herausforderung illustriert. Die Anforderung an «Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung» (r4b) stehen auf dem zweiten Rang und umschreiben die Beanspruchungen, die daraus resultieren, erstmals nicht nur als Person gemeint zu sein und zu handeln, sondern auch als Vertreter/-in gesellschaftlicher Erwartungen. Damit sind auch Projektionen verbunden, die den Rollenanteil betreffen und nicht das individuelle Handeln. Mit geringem Unterschied folgt die Beanspruchung durch «Eigene Ressourcen nutzen, stärken und schützen» (r2b). An letzter Stelle folgt die Beanspruchung durch «Möglichkeiten und Ressourcen nutzen» (r3b).

Die *Effektstärken* der Teilbereiche auf die Beanspruchung durch die Rollenfindung sind relativ ausgeglichen. Stärkstes Gewicht zeigt «Eigene Ressourcen nutzen, stärken, schützen» (r2b, $\beta = .36$), gefolgt von «Möglichkeiten und Ressourcen nutzen» (r3b, $\beta = .33$) und dem «Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit» (r1b, $\beta = .30$). Am schwächsten wirken Beanspruchungen durch «Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung» (r4b, $\beta = .28$) auf die Beanspruchung durch die Rollenfindung. Umgang mit den eigenen Ressourcen ist eine Anforderung, die sich direkt auf das tägliche Handeln und Bewältigen von Anforderungen auswirkt, somit vordergründiger wahrgenommen wird und vordringlicher gelöst werden muss. Wie die eigenen Qualitätsansprüche reguliert werden hat den stärksten Effekt auf die Beanspruchungen durch die Rollenfindung insgesamt. Umgang mit der Rollenklarheit und der Verantwortungswahrnehmung zeigt als kontinuierliche, weniger situationsbezogene Beanspruchung den geringsten Effekt.

5.2.1.3 Teilbereiche Beanspruchung durch die Rollenfindung

Es folgt eine Beschreibung der in den Subskalen zusammengefassten Items und die Stärke deren Ladungen als Indikator für deren Gewicht in der Faktorenbildung. Tab. 5.1 dient der Veranschaulichung.

²³ Die Gesamtbeanspruchung wird definiert aus dem Mittelwert aller 80 Beanspruchungseinschätzungen.

• Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit (r1b)

Der Beanspruchungsbereich «Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit» wird durch den Mittelwert der Anforderungen ausgedrückt, der sich aus den Items ‚Mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen‘ (p01b), ‚Sich darauf verlassen, die eigene Arbeit gut zu machen‘ (p02b), ‚Als Lehrperson Beabsichtigtes bewirken‘ (p03b), ‚In konkreten Situationen sachlogisch handeln‘ (p04b) und ‚Die zu leistende Arbeiten effizient organisieren‘ (p05b) zusammensetzt.

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.5) liegt im erhöhten Bereich (M 4.53) und zeigt mit einer *Streuung* von .94 individuelle Unterschiede. In eigener Regie mit den eigenen Ansprüchen umzugehen, ist eine neue Erfahrung in der Phase des Berufseinstiegs – war doch während des Studiums die Fremdbeurteilung immer begleitend dabei. Diese fehlt nun oder erfolgt nur punktuell. In der Regel ergeben die Fremdeinschätzungen der verschiedenen Beurteilenden ein eher inkonsistentes Bild, ein Selbstbild muss entwickelt werden.

Die *Faktorenstruktur* zur Skalenbildung zeigt (vgl. Tab. 5.1), dass alle fünf Items der Subskala mit hohen Ladungen zur Skalenbildung und mit Trennschärfen $>.6$ zur aufgeklärten Varianz von 65% beitragen. Die höchste Ladung zeigt die Beanspruchung, als Lehrperson bewirken was beabsichtigt ist (mit hohem Mittelwert von 4.85 bei einer hohen Wichtigkeit von 5.5) und die Beanspruchung, die Arbeit effizient zu organisieren, gefolgt von der Beanspruchung, sich auf die Qualität der eigenen Arbeit zu verlassen. Die Beanspruchung mit den eigenen Ansprüchen realistisch umzugehen zeigt die geringste Ladung.

In der Rangfolge der Ladungen widerspiegelt sich die Dringlichkeit der Bewältigung, gemessen an der Bedeutung für die Alltagsbewältigung.

• Eigene Ressourcen nützen, stärken und schützen (r2b)

Dieser Teilbereich wird durch vier Items erfasst: ‚Sich vor Überbeanspruchung schützen‘ (p06b), ‚Sich sinnvoll abgrenzen und vor Belastungen schützen‘ (p07b), ‚Sich Momente der Erholung verschaffen‘ (p08b) und ‚Die eigenen Ressourcen nutzen und einteilen‘ (p09b).

Mit einem *Mittelwert* von 3.93 liegen die Beanspruchungen im durchschnittlichen Bereich (vgl. Tab. 5.5). Es zeigt sich eine breite interindividuelle *Streuung* (SD 1.19) in der Beanspruchungswahrnehmung. ‚Sich Momente der Erholung verschaffen‘ liegt bei sehr hoher Wichtigkeit (M= 5.72) mit einem Durchschnittswert von 3.5 deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung und trägt eher zur Reduktion der Gesamtbeanspruchung bei. Diese Anforderung wird von Berufseinsteigenden tendenziell als Selbstverständlichkeit und nicht als Beanspruchung wahrgenommen. Die Verausgabebereitschaft erscheint reduziert²⁴.

In der *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.1) zeigen auch in dieser Subskala alle Items hohe Ladungen ($>.65$), mit hohen Trennschärfen ($>.66$). Sie tragen deutlich zur aufgeklärten Varianz von 65% bei und sind somit bedeutsam für die Beanspruchungswahrnehmung von Rollenfindungsanforderungen. Sich vor Überbeanspruchung schützen steht an erster Stelle der Rangfolge (nach Ladungswerten), gefolgt von den Beanspruchungen, sich abzugrenzen und sich zu schützen, und sich Erholung zu verschaffen. An letzter Stelle folgt die Beanspruchung durch die Nutzung der eigenen Ressourcen – auch dies ein Zeichen von Schutz und Abgrenzung. Die Beanspruchung, die eigenen Ressourcen zu nutzen ist am wenigsten handlungswirksam und trägt nur indirekt zu Alltagsbewältigung bei. Die Beanspruchungen durch sich schützen und sich abgrenzen liegen über dem Durchschnitt, sich Erholung verschaffen aber deutlich unterhalb. Abgrenzung wird eher als aktive und somit beanspruchende Handlung wahrgenommen, sich Erholung verschaffen wahrscheinlich weniger als Tätigkeit, sondern eher als Nicht-Tätigkeit und somit als eher Nicht-Beanspruchung aufgefasst.

²⁴ vgl. Albisser et. al. 2006

• Umgang mit den Möglichkeiten und Anforderungen des Berufs (r3b)

Bestimmt wird dieser Anforderungsbereich durch Einschätzungen zur Fokussierung von Wesentlichem mit ‚Das Wesentliche ins Auge fassen‘ (p10b), ‚Ressourcen von aussen wahrnehmen‘ (p11b), ‚Durch Reflexion Ressourcen erschliessen‘ (p12b) und durch ‚Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren‘ (p13b).

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.5) der Beanspruchung durch Anforderungen dieses Teilbereiches (M 3.95) liegt leicht unter dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung (M 4). Berufseinsteigende fühlen sich durch die Bewältigung eher wenig beansprucht, können somit die Möglichkeiten des Berufs und Ressourcen von aussen eher gut nutzen und erfahren damit leichte Entlastung. Mit einer *Streuung* von 1 muss aber von individuellen Unterschieden ausgegangen werden.

In der *Faktorenstruktur* (vgl. Abb. 5.1) zeigen drei Items sehr hohe Ladungen und ein Item (Der Rolle entsprechend kommunizieren) geringe. Stärkstes Gewicht (Ladung .80) zeigt die Beanspruchung durch die Nutzung externer Ressourcen. Der Mittelwert liegt bei 3.6 und zeigt, dass diese Beanspruchung (bei hoher Wichtigkeit von M=4.9) eher gering ist und somit die Nutzung eher Entlastung bringt. Die Beanspruchung, durch Reflexion Ressourcen zu erschliessen, folgt in der Gewichtung als nächstes, wirkt ebenfalls wenig beanspruchend (M=3.6) und ist Berufseinsteigenden wichtig (M=4.7). ‚Das Wesentliche im Auge behalten‘ folgt mit einer Ladung von .7, beansprucht Berufseinsteigende durchschnittlich (M=4) und ist ihnen höchst wichtig (M=5.6). Die Beanspruchung durch die Anforderung professionell zu kommunizieren trägt mit einer Ladung von .4 deutlich weniger zum Faktor «Möglichkeiten und Ressourcen nutzen» bei. Diese Gewichtung zeigt sich in der Namengebung des Teilbereichs; die professionelle Kommunikation kann als indirekter Beitrag zum Umgang mit den Möglichkeiten und Ressourcen des Berufs beitragen und erscheint nicht explizit.

• Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung (r4b)

Diese Subskala umfasst Beanspruchungen durch ‚Die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen‘ (14b), ‚Grenzen der Verantwortung respektieren‘ (p15b) und durch ‚eine der Berufsrolle entsprechende Position zwischen Nähe und Distanz einnehmen‘ (p16b).

Die Beanspruchung durch diesen Teilbereich von Anforderungen entspricht mit einem *Mittelwert* von 4 dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung (vgl. Tab. 5.5). Die *Streuung* von 1 deutet auf individuelle Unterschiede. Die Wahrnehmung der Verantwortung zeigt den höchsten Mittelwert (M=4.38), die Positionierung zwischen Nähe und Distanz den geringsten (M=3.75).

In der *Faktorenstruktur* zeigt sich (vgl. Tab. 5.1), dass die Beanspruchung durch das Respektieren der Grenzen der Verantwortung die höchste Ladung (.93) aufweist, die anderen zwei Beanspruchungsitems zeigen Ladungen von .65 und bestimmen den Faktor deutlich geringer mit. Steht während der Ausbildung das Einsteigen in die Rolle im Zentrum, so zeigen sich im Berufseinstieg die Wahrnehmung der Grenzen der Verantwortung als neue Herausforderung. Es zeigt sich als beanspruchend, sich auf schulrelevante Aspekte im Leben der Kinder/Jugendlichen zu beschränken und diese verbindlich zu fokussieren. Erschwerend wirken dabei oft schwierige familiäre Verhältnisse, die von der Lehrperson nicht geändert werden können, als Belastungen aber auf sie einwirken. Dem Kind dennoch entsprechende Förderung zu geben und Forderungen zu stellen, bedeutet eine neue Herausforderung. Heutige Berufseinsteigende sind weniger von der Schulrealität überrascht (der in den 70er-Jahren beobachtete Praxisschock scheint verschwunden zu sein), sondern von der Vielfalt von Lebensumständen und Lebensgeschichten, in welchen die Kinder aufwachsen.

5.2.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Beanspruchung durch die Rollenfindung

Beanspruchungen durch die Rollenfindung liegen im durchschnittlichen, auf die Skala bezogenen aber im erhöhten Bereich, und zeigen einen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung. Je stärker die Beanspruchungen durch die Rollenfindung, desto ausgeprägter ist die Gesamtbeanspruchung.

Der Umgang mit den eigenen Qualitätsansprüchen zeigt die höchste rollenfindungsbezogene Beanspruchung. Beanspruchungen durch Abgrenzung und Erholung liegen unter dem Durchschnitt und stellen somit eher keine Herausforderung dar.

Möglichkeiten und Ressourcen im beruflichen Umfeld zu nutzen stellt keine Beanspruchung dar und bildet eine gute Ausgangslage zur Nutzung der Angebote der Berufseinsführung der Pädagogischen Hochschulen.

Die Verantwortungswahrnehmung beansprucht stark und ist den Berufseinsteigenden sehr wichtig. Die Grenzen der Verantwortung wahrzunehmen beansprucht sie aber ebenso und trägt stärker zur Erklärung der Beanspruchung bei. Auf die kommende Schulrealität scheinen die Berufseinsteigenden besser vorbereitet zu sein als auf die Lebenswelten der Schüler/innen, welche sie unterrichten werden.

5.2.2 Vermittlung

5.2.2.1 Anforderungsbereich und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

Vermittlungsbezogene Anforderungen umfassen jene Aspekte der Bewältigung des Berufsauftrags, in welchen das Ermöglichen und Fördern der Lernentwicklungen der Schüler/-innen im Zentrum stehen. Im Kreislauf von Lernprozessen initiieren, begleiten und beurteilen soll die Lernbereitschaft der Schüler/-innen geweckt und erhalten werden. Es soll eine Ausrichtung des Unterrichts auf die individuellen Lerngeschichten erreicht werden. Vermittlungsbezogene Beanspruchungen fassen die Subskalen zur «Individuellen Passung des Unterrichts» (v1b) an die Schülerinnen und Schüler. Der Vermittlungsprozess der Lehrperson muss an den Lernprozess der Schüler/-innen anknüpfen und die individuellen Zugänge ermöglichen und sicherstellen. «Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen fördern» (v2b) soll den Schüler/-innen ermöglichen ihre Aufgabe als Lernende auszuüben und die zur Verfügung gestellten Ressourcen optimal für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu nutzen. «Beurteilen von Lernen und Verhalten» (v3b) umschreibt Beanspruchungen durch Lernprozessanalyse, Förderplanung und Beurteilung des Lernstandes. Eine differenzierte diagnostische Kompetenz wie auch ein pädagogisches und fachdidaktisches Können sind erforderlich, um die Lernwege und -strategien der einzelnen Schüler/innen zu erkennen und Lernwege zu ermöglichen. «Kontakte mit den Eltern aufbauen und pflegen» (v4b) wird von den Lehrpersonen im Berufseinstieg zu den Vermittlungsanforderungen gezählt, in der theoretischen Struktur wird diese Beanspruchung den führungsbezogenen Anforderungen zugeschrieben. In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden steht stärker im Vordergrund, den Eltern im Gespräch oder in schriftlichen Dokumenten etwas zu vermitteln. Verständnis und Einsicht ermöglichen stehen stärker im Vordergrund als in einer Interaktion etwas zu entwickeln. Die Komplementarität der Rolle und die damit verbundenen unterschiedlichen Verantwortungen und Zuständigkeiten stellen aus der Sicht der Berufseinsteigenden den Anteil des ‚Hinüber-Bringens‘ als normativer Vorgang stärker in den Vordergrund. ‚Wie kann ich den Eltern klar machen, dass ...‘ sind häufige Einleitungen zu Anliegen in der Supervision. Ob in der Wahrnehmung der erfahrenen und erfahrenen Lehrpersonen die Elternkontakte als Interaktion mit Führungsverantwortung wahrgenommen werden oder ob auch in ihrer Wahrnehmung die Vermittlung in Vordergrund steht, bleibt offen.

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.6) der Vermittlungsbezogenen Anforderungsbewältigung liegt mit 4.43 leicht über dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung durch alle Teilanforderungen von 3.99. Die Streuung von .725 lässt auf eine Variationsbreite schließen. Im Vergleich zu den *Streuungen* der anderen drei Anforderungsbereiche ist diese schmaler, eine grössere Übereinstimmung kann vermutet werden. Die *innere Konsistenz* der Skala ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha = .74), ebenso die Split-Half-Reliabilität (Guttman Alpa .78).

Als Teilbereich der Gesamtbeanspruchung trägt die vermittlungsbezogene Beanspruchung mit einer *Effektstärke* von Beta = .323 zur aufgeklärten Varianz von 97,7% bei (siehe Tab. 5.2). Wird schrittweise vorgegangen, so werden die vermittlungsbezogenen Anforderungen (mit einem Beta = .46) als zweite Variable ins Modell einbezogen. Gemeinsam mit den Beanspruchungen durch die Rollenfindung (Beta = .57) wird bereits mit zwei Beanspruchungsbereichen eine Varianz von 85% aufgeklärt.

Tab. 5.6 Beanspruchungen durch Vermittlung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Beta-Effekte

	Beanspruchung durch	M	SD	Cronb α	Guttman α	β EA2 ²⁵	β total ²⁶
EA2b	Vermittlungsbezogene Anforderungen	4.43	.725	.74	.78	-	.323
v1b	Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	4.99	.79	.75	.65	.397	.107
v2b	Lernzielbezogene Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen fördern	3.60	1.04	.71	.80	.342	.096
v3b	Lern- und Leistungsverhalten beurteilen und fördern	4.37	.82	.62	.78	.272	.095
V4b	Kontakte mit den Eltern	4.58	1.11	.82	.79	.396	.117

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen liegen im überdurchschnittlichen Bereich der Beanspruchung und tragen bedeutsam zur Gesamtbeanspruchung bei.

5.2.2.2 Subskalen und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Die vermittlungsbezogenen Anforderungen bestehen aus vier Teilbereichen mit *Mittelwerten* von 3.6 bis 4.6 und *Standardabweichungen* von .8 bis 1.1 (Tab. 5.6). Die *Reliabilität* der Subskalen kann als gut bezeichnet werden; die Subskala «Lern- und Leistungsverhalten beurteilen und fördern» (v3b) weist eine knappe innere Konsistenz, die Subskala «Individuelle Passung des Unterrichts erreichen» (v1b) eine knappe Halbierungsreliabilität vor. Die *Stabilität* der Subskalen «Individuelle Passung des Unterrichts erreichen» (v1b) und «Elternkontakte) (v4b) kann mit vier bzw. fünf hoch ladenden Items als gut bezeichnet werden; die anderen Subskalen erfüllen die Bedingungen nicht ausreichend (vgl. Tab. 5.3).

Werden die Mittelwerte in *Rangfolge* gesetzt, so zeigen sich die Beanspruchungen wie folgt: Die Beanspruchung durch die «Individuelle Passung der Unterrichts» (M= 4.99 mit SD= .79) steht an erster Stelle, gefolgt von der Beanspruchung durch «Elternkontakte» (M= 4.58, SD= 1.11) wie auch durch die «Beurteilung von Lern- und Leistungsverhalten» (M= 4.37, SD= .82). Diese drei Teilbeanspruchungen liegen über dem Durchschnitt und können als hoch beanspruchend bezeichnet werden. Die Förderung der Eigenverantwortlichkeit (M=3.6, SD=1.04) liegt deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung. In der Höhe der Beanspruchung zeigt sich die unmittelbare Dringlichkeit der Bewältigung für das Bestehen im Schulalltag.

Die *Effektstärken* dieser Teilbereiche (Beta ea2) ist eher unterschiedlich, doch alle tragen zur aufgeklärten Varianz von 97% bei. Starkes Gewicht haben Beanspruchungen durch die «individuelle Passung des Unterrichts» (Beta= .396) wie auch die Anforderungen durch «Kontakte mit den Eltern». Weniger Gewicht zeigen die Beanspruchungen durch die «Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen» (Beta =.342), der schwächste Effekt kommt von den Beanspruchungen durch die «Beurteilung» (Beta= .272).

Die neuen Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts und die Anforderungen der Elternzusammenarbeit beanspruchen die Berufsanfänger/-innen stark und müssen im Berufsalltagshandeln gelöst werden. Die differenzierte Beurteilung gewinnt erst in späteren Berufsjahren an Bedeutung. Die Förderung der Eigenverantwortlichkeit nimmt trotz eher geringer Beanspruchung eine Rolle

²⁵ Beta ea2: Effekt der Teilbeanspruchungen auf die Beanspruchung durch die Bewältigung der Rollenfindung: aufgeklärte Varianz=97%, F(4) =1273.9; p=.000; Durbin-Watson von 2.20 weist auf eine genügende Unabhängigkeit der Anforderungsbereiche.

²⁶ Beta total: Effekt auf Gesamtbeanspruchung mit aufgeklärter Varianz von 97,7%, F (4)= 1575,36; p=.000; Durbin-Watson-Koeffizient von 2.212 weist auf eine genügende Unabhängigkeit der Anforderungsbereiche.

in der Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen ein, da die Fähigkeit zur Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen die Beanspruchung der Lehrperson reduziert.

5.2.2.3 Teilbereiche vermittlungsbezogener Beanspruchung

Es folgt eine Beschreibung der in den Subskalen zusammengefassten Items und die Stärke deren Ladungen als Indikator für deren Gewicht in der Faktorenbildung. Tab. 5.6 dient der Veranschaulichung.

• Individuelle Passung des Unterrichts erreichen (v1b)

Die Subskala fasst ‚Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen‘ (u34b), ‚Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern‘ (u35b), ‚Mit der breiten Palette von Leistungsbereitschaft der Schüler/-innen umgehen‘ (i43b), wie auch den ‚Umgang mit verhaltensschwierigen Schüler/-innen‘ (i53b). Es zeigt sich eine Verschiebung im Vergleich zur theoretischen Struktur. Die Berufseinsteigenden nehmen Beanspruchungen durch Aufgaben der Individualisierungsanforderungen stärker in Verbindung mit den individuellen Schüler/-innen wahr. Diese Anforderung stellt weniger per se eine berufsbezogene Herausforderung dar; sie wird eher in Abhängigkeit zum Verhalten der Schüler/-innen und in Reaktion auf ihr Verhalten definiert.

Mit einem *Mittelwert* von 5 und einer *Streuung* von .78 ist die Beanspruchung durch diesen Teilbereich vorwiegend hoch (vgl. Tab. 5.6). Den Unterricht an die einzelnen Schüler/-innen anzupassen und in deren Lernentwicklung Kontinuität herzustellen, ist im Berufseinsteig eine neue Herausforderung, da erst jetzt die Verantwortung für Lernentwicklungen in grossen Zeiträumen übernommen werden kann und muss.

In der *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.3) zeigt sich, dass vier der fünf Items hohe Ladungen von mindestens .6 auf diesen Faktor aufweisen. Die Beanspruchungen durch den ‚Umgang mit der Leistungsbereitschaft‘ (Ladung .46) zeigt zusätzlich eine schwächere Nebenladung auf den Beanspruchungsbereich der Führung (Teilbereich ‚Lern- und Arbeitskultur aufbauen‘). Damit wird die Verbindung zu Führungsanforderungen ersichtlich, mit welchen Berufseinsteigende die Anforderungen zur individuellen Passung des Unterrichts verbinden. Innerhalb der Faktorenstruktur zeigt die Anforderung ‚Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern‘ die höchste Ladung (sehr hoher Mittelwert von 5.1, Ladung .74), gefolgt von ‚Elemente der Binnendifferenzierung einsetzen‘ (sehr hoher Mittelwert von 5.5, Ladung .72), und der Anforderung ‚die Schüler/-innen individuell fördern‘ (M von 5.1, Ladung .70).

Im Dreieck zwischen Stoff, Vermittlung durch die Lehrperson und Lernverhalten der Schüler/-innen steht die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts. Die Anforderung, mit verhaltensschwierigen Schüler/-innen umzugehen und Veränderungen zu bewirken trägt ebenfalls mit hoher Ladung zur Subskala bei und beansprucht sehr stark (M 5.4, Ladung .62). Die Anforderung ‚mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft der Schüler/innen umgehen‘ (M 4.8, Ladung .46) zeigt eine Doppelladung auf der Skala der führungsbezogenen Beanspruchungen (zweite Ladung -.36) und weist darauf hin, dass es nicht nur um Vermittlung geht, sondern auch in die Führung hineinspielt.

• Lernzielbezogene Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen fördern (v2b)

Damit werden die Anforderungen umschrieben, ‚lernzielbezogen korrigieren und verbessern lassen‘ (u36b), Hausaufgaben lernzielbezogen zu erteilen (u38b) und dabei einen eingespielten Modus zu finden (u39b), wie auch ‚die Selbststeuerungsfähigkeit der Schüler/-innen fördern‘ (i55b).

Lehrpersonen im Berufseinstieg nehmen sich (gemäss *Mittelwert* von 3.6 und *Streuung* von .71) durch diese Anforderungen im Vergleich zum Gesamtwert von 4 eher wenig beansprucht wahr (vgl. Tab. 5.6).

Die *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.3) zeigt vier auf diesen Faktor ladende Items, zwei davon hoch, zwei nur mässig. Die Subskala wird vom Wort ‚Hausaufgaben‘ geprägt. Die Items, die das Wort Hausaufgaben enthalten, zeigen sehr hohe Ladungen ($\geq .8$), die andern beiden Items (‚lernzielbezogen

korrigieren' und ‚die Selbstbeurteilung der Schüler/-innen fördern‘) spielen eine untergeordnete Rolle. In der Teilstichprobe der Kindergärtnerinnen wurden diese zwei Items von einigen Probandinnen nicht beantwortet, teilweise mit Kommentaren erläutert, dass sich diese nur auf die Schule beziehen. Die Eigenverantwortlichkeit wird auf der Kindergartenstufe ebenfalls mit einer Form von Hausaufgaben gefördert, indem die Kinder Aufträge erhalten, die zu Hause gelöst werden (z.B. Dinge von zu Hause mitbringen oder nach Hause bringen, etwas zeigen oder sich zeigen lassen). Möglich ist, dass das Wort ‚Hausaufgaben‘ enger verstanden wurde, also eben genannte Übermittlungsaufträge. In der Beanspruchung durch diese Teilanforderungen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Stufe der Kindergärtnerinnen und derjenigen der Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe²⁷. Möglicherweise ist dieser Unterschied durch die Begrifflichkeit der Itemformulierung mitbedingt. In allen andern Beanspruchungen durch Teilbereiche zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Stufen.

• Lern- und Leistungsverhalten beurteilen und fördern (v3b)

Gebildet wird dieser Teilbereich durch fünf Items, welche die ‚zielbezogene Nutzung von Beurteilungsnormen‘ (u31b) und von ‚Beurteilungsfunktionen‘ (u32b), wie auch ‚Gesamtbeurteilung kompetent ausführen‘ (33b) umschreiben. Die Beanspruchungen durch die ‚Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/-innen‘ (i51b) und ‚individuelle Erwartungen formulieren‘ (i54b) werden von den Berufseinsteigenden als dazugehörend wahrgenommen.

Mit *Mittelwert* von 4.4 und einer *Standardabweichung* von .82 liegen die Beanspruchungen über dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung (vgl. Tab. 5.6). Beurteilung beansprucht, da erstmals dafür die volle Verantwortung übernommen werden muss. Sie beansprucht aber weniger stark als beispielsweise die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts, da das Beurteilen nicht in der alltäglichen Schulsituation vordergründig ist, sondern sporadisch in den Vordergrund tritt. Besonders beanspruchend wird die Bewältigung dieser Anforderung Ende des Semesters, wenn Beurteilungen in Zeugnissen zusammengefasst werden müssen.

Die *Faktorstruktur* zeigt fünf Items, wobei nur zwei davon hohe Ladungen zeigen (vgl. Tab. 5.3). Die Beanspruchungen durch den Einsatz von Beurteilungsnormen und -funktion üben einen stärkeren Einfluss auf den Faktor aus (Ladungen >.6), die andern drei Beanspruchungen zeigen geringere Ladungen. Ob das Wort ‚Beurteilung-‘ als Artefakt dazu beigetragen hat, oder ob die inhaltliche Verwandtschaft den Ausschlag gegeben hat, bleibt offen. Beanspruchungen durch die Formulierung individueller Erwartungen folgen in der Rangfolge der Ladungen nach. Die Beanspruchung durch eine kompetente Ausführung der Gesamtbeurteilung zeigt mit hohem Mittelwert (M 5.4; SD1.18) und eher tiefer Ladung (.43) im Prozess der Skalenfindung immer wieder andere Mehrfachladungen und unterschiedliche Möglichkeiten der Zuordnung. Diese Beanspruchung wird mit mehreren Beanspruchungen in Zusammenhang gebracht und zeigt sich weniger als direkte Folge der Arbeits- und Leistungsverhalten der Schüler/-innen. Die Gesamtbeurteilung wird erst in geringerem Masse als Folge von Lernprozessen der Schüler/-innen aufgefasst. So zeigt sich in der Faktorenstruktur der ersten explorierenden Faktoranalyse (Anhang C Abb. 5.1), dass ‚Gesamtbeurteilung vornehmen‘ auf demselben Faktor liegt wie die Umsetzung des Lehrplans und die Zielorientierte Planung, diesen aber durch die Umkehrung der Vorzeichen entgegenwirkt. Anstelle der Gemeinsamkeiten werden Widersprüche wahrgenommen. In Anhang C Abb. 5.5 zeigt sich eine Zugehörigkeit zum Faktor, der Schutz und Abgrenzung thematisiert oder der die individuelle Förderung oder die Klassenführung umschreibt. In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden hängt die Beanspruchung durch die Gesamtbeurteilung mit Beanspruchungen durch mehrere Bereiche zusammen und wird nicht klarer lokalisiert und als Facette der Leistungsbeurteilung und -förderung wahrgenommen. Geringste Ladung (.40) zeigt die Beanspruchung durch die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler/-innen. Diese Anforderung zeigt im Vergleich zu anderen Anforderungen eine eher geringe Wichtigkeit (vgl. Kap 4.3.4.1), damit zusammenhängende Beanspruchungen fallen weniger ins Gewicht.

²⁷ Kindergärtnerinnen schätzen sich höchst signifikant als weniger beansprucht ein durch die lernzielbezogene Förderung der Eigenverantwortlichkeit ($F(2)=8.911$; $p=.000$, Teststärke .97; Post hoc (Scheffe) $KG<***$ P/Sek); Varianzhomogenität erfüllt.

• Kontakte mit Eltern (v4b)

Unter dieser Subskala werden alle fünf Items zu den elternbezogenen Anforderungen zusammengefasst, wie ‚Eltern in Gesprächen über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren‘ (i56b), ‚Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen‘ (i57b), ‚Sicherheit im Planen, Vorbereiten und Durchführen von Elternabend aufbauen‘ (i58b), ‚Gespräche mit Eltern und Kind führen‘ (i59b) und ‚Elterngespräche zur prognostischen Beurteilung führen (Übertritte, Repetition, Entwicklungen)‘ (i60b).

Der *Mittelwert* dieser Subskala liegt mit 4.6 im überdurchschnittlichen Bereich, die *Streuung* von 1.1 zeigt, dass die Beanspruchung interindividuell unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. Tab. 5.6). Die elternbezogenen Anforderungen können in der Ausbildung nicht kennengelernt werden. Viele Studierende haben in einem Praktikum die Möglichkeit, an einem Elternabend teilzunehmen; die Rolle als für die Elternkontakte Verantwortliche kann aber nicht erprobt werden. Beanspruchungen durch Gespräche mit prognostischen Aspekten beanspruchen am stärksten. Je nach Funktion im Schulfeld sind diese Beanspruchungen geringer. Fachlehrpersonen haben wenig mit Eltern zu tun und nehmen sich durch diese Anforderung als bedeutsam weniger beansprucht wahr, als Klassenlehrpersonen²⁸ (vgl. dazu Kap.6)

In der *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.3) zeigen sich fünf hoch ladende Items (Ladungen >.66), die sich bereits in den ersten explorierenden Berechnungen als zusammenhängend zeigten. Ob das in den Items vorkommende Wort Eltern ein Artefakt erzeugt hat, bleibt offen. Die höchste Ladung, wie auch der höchste Mittelwert zeigt sich in der Beanspruchung durch prognostisch ausgerichtete Elterngespräche, ein Aufgabe, die allgemein beanspruchend ist, im Berufseinsteig wegen fehlender Erfahrung und hoher Verantwortung sogar sehr beanspruchend. In der Rangfolge der Ladungen folgt nun die Beanspruchung, Sicherheit im Umgang mit den Eltern aufzubauen, Gespräche mit Eltern und Kind zu führen und Eltern im Gespräch über das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Kinder/Jugendlichen zu informieren. Mit tiefster aber dennoch hoher Ladung (.62) steht die Beanspruchung durch die Planung und Durchführung von Elternabenden an letzter Stelle.

5.2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse vermittlungsbezogener Beanspruchung

Beanspruchungen durch die Vermittlungsanforderungen liegen im erhöhten und überdurchschnittlichen Bereich und weisen mit einer eher geringen Streuung darauf hin, dass diese mehrheitlich als beanspruchend wahrgenommen werden. Die Anforderungen der Vermittlung können als bedeutsame berufseinstiegsbezogene Beanspruchung interpretiert werden.

Den Unterricht auf die Schüler/-innen auszurichten, individuelle Passung zu ermöglichen und auch sicher zu stellen, beansprucht am stärksten (höchster Mittelwert der vier Subskalen) und übt den stärksten Effekt auf die Beanspruchung durch vermittlungsbezogene Anforderungen aus. Unterrichtsverlauf und Lerneffekt müssen im Schulbetrieb täglich erreicht werden, um einen geordneten Schulbetrieb führen zu können. In der Durchführung zeigen sich neue Herausforderungen – gelingt es wenig eine Klasse zu erreichen, so kann diese Situation nicht mehr der Klasse zugeschrieben werden, wie dies in der Übungssituation während der Ausbildung noch eher möglich war, sondern muss von der Lehrperson als eigenes Verschulden gewertet werden. Dieser Kausalzusammenhang erhöht die Beanspruchung.

Elternbezogene Beanspruchungen folgen an zweiter Stelle und zeigen einen ebenso hohen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung vermittlungsbezogener Anforderungen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird als Vermittlungstätigkeit in Folge der Lernentwicklungen der Schüler/-innen aufgefasst. Im Zentrum der Beanspruchung steht die Anforderung, dass den Eltern eine Botschaft vermittelt werden

²⁸ Klassenlehrpersonen nehmen sich signifikant stärker beansprucht wahr als Entlastungslehrpersonen ($F(3)=2.911$; $p=.037$; Teststärke .682; Varianzhomogenität gegeben. Post hoc (Scheffe) $KL > * \text{ Fachl.}$)

muss. Der interaktive Anteil wird weniger wahrgenommen und entspricht allenfalls einem Interaktions- und Kommunikationsstil, der erst mit weiter entwickelter Kompetenz erreicht werden kann. Berufseinsteigende nehmen Elternkontakt stärker als Herausforderung wahr, die Eltern an Elternabenden und in Einzelgesprächen zu informieren, allenfalls auch zu überzeugen. Darin muss Sicherheit aufgebaut werden.

Anforderungen zur Beurteilung liegen ebenfalls im überdurchschnittlichen und erhöhten Bereich und üben einen leicht geringeren Effekt auf die Gesamtbeanspruchung aus. Da das Bewältigen des Schulalltags weniger direkt von den Beurteilungsaufgaben abhängt, kann deren Dringlichkeit etwas zurückgestellt und damit die Beanspruchungswahrnehmung reguliert werden. Die Beanspruchung durch die Gesamtbeurteilung zeigt teilweise auch Zusammenhänge mit andern Subskalen und führt dazu, dass die innere Konsistenz dieser Subskala tiefer ist (.62). Beanspruchungen durch die Gesamtbeurteilung werden im Berufseinstieg noch nicht als Folgerung aus dem Lern- und Leistungsverhalten erkannt, sondern in Abhängigkeit mit andern Anforderungen verstanden. Die Anforderungen der Gesamtbeurteilung deutlicher als Beurteilungsaufgabe erkennbar zu machen, könnte während der Ausbildung vermehrt angestrebt werden.

Die Förderung der lernzielbezogenen Eigenverantwortlichkeit liegt im unterdurchschnittlichen aber mittleren Beanspruchungsbereich und stellt erst in späteren Berufsjahren eine bedeutsame Herausforderung dar. Die Zusammensetzung und der Wortlaut der Items hat wahrscheinlich dazu beigetragen, dass Kindergärtnerinnen durch diese Aufgabe weniger beansprucht werden als die Lehrpersonen der anderen Stufen.

5.2.3 Führung

5.2.3.1 Anforderungsbereich und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

Führungsbezogene Beanspruchungen umfassen die Anforderungen, welche die Anforderung zur «Klassendynamik und Lern- und Arbeitskultur» (f1b) und die damit zusammenhängende «Führungsverantwortung der Lehrperson» (f2b) umfassen. Diese Anforderungen stellen Lehrpersonen im Berufseinstieg vor neue Herausforderungen, die sie im Studium nicht erfahren konnten, da sie bis anhin nur in bereits bestehenden Klassen unterrichtet hatten und somit die der bereits eingespielten Klassenkultur übernommen hatten. Eine eigene Kultur mit langer Dauer aufzubauen, wirkt beanspruchend, bringt aber auch Befriedigung (Mittelwert von ‚freut was gelingt‘ = 5.5; SD .44²⁹).

Tab. 5.7 Beanspruchung durch Führung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Effekte

	Beanspruchung durch: (von 1= wenig bis 6= sehr)	M	SD	Cronb α	Guttman α	β EA3 ³⁰	β total ³¹
EA3b	Führungsbezogene Anforderungen	4.34	.84	.718	.71	-	.217
f1b	Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken	4.75	.89	.796	.64	.590	.133
f2b	Direkte Führung ausüben	3.90	.98	.676	.69	.542	.114

Der *Mittelwert* (M= 4.34) liegt im überdurchschnittlichen Bereich (Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung M= 4) und zeigt mit einer *Streuung* von .84 eine den anderen Bereichen entsprechende indivi-

²⁹ berechnet auf der Basis der Itemgruppierungen der empirischen Skalen der Beanspruchungseinschätzung durch Berufseinsteigende (ea3b_i_f).

³⁰ Beta ea3: Effekt der Teilbeanspruchungen auf die Beanspruchung durch die Bewältigung der Rollenfindung: aufgeklärte Varianz=100%; Durbin-Watson von .33 lässt auf eine positive Korrelation zwischen den Subskalen schließen.

³¹ Beta total: Effekt auf Gesamtbeanspruchung mit aufgeklärter Varianz von 97,7% (Durbin-Watson 2.212), F (df=4)= 1575,36; p=.000

duelle Variationsbreite (vgl. Tab. 5.7). Die *innere Konsistenz* der Skala ist zufriedenstellend (Cronbach Alpha .718) ebenso die Halbierungsreliabilität (Guttman Alpha .707).

Auf das Ausmass der Gesamtbeanspruchung übt die führungsbezogene Beanspruchung einen bedeutenden, aber schwächeren *Effekt* aus (Beta-Gewicht 2.2, Varianz von 97%). Die führungsbezogene Beanspruchung bestimmt die Gesamtbeanspruchung weniger stark mit. Im schrittweisen Prüfen mittels Regressionsanalyse werden sie als letzten Faktor dazu genommen.

Führungsbezogene Anforderungen beanspruchen stark (überdurchschnittlich, im erhöhten Skalenbereich) und bestimmen das Ausmass der Gesamtbeanspruchung weniger stark mit als andere Beanspruchungsbereiche.

5.2.3.2 Subskalen und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Führungsbezogene Beanspruchungen setzen sich aus den zwei Teilbereichen mit unterschiedlichen *Mittelwerten* (4.75 und 3.9) und *Streuungen* (.89 und .98) zusammen (Tab. 5.7). Die *Reliabilität* der Subskalen kann als gut bezeichnet werden. Die Subskala «Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken» (f1b) weist eine hohe innere Konsistenz auf (Cronbach Alpha=.8), die Subskala «Führungsverantwortung wahrnehmen» (f2b) ein knappe. Die Stabilität der Subskalen ist gering, da weniger als vier Items eine genügend hohe Ladung von $\geq .6$ aufweisen.

In der *Rangfolge* steht die Beanspruchung durch «Klassenkultur aufbauen und Dynamik lenken» an erster Stelle, mit deutlich erhöhtem Mittelwert von 4.75 (höchster Subskalenwert insgesamt, Streuung .89) stark über dem Durchschnitt, die Beanspruchungen durch «Führungsverantwortung ausüben» folgt nach und liegt mit einem Mittelwert von 3.90 (SD= .98) wenig unter dem Durchschnitt, aber im erhöhten Skalenbereich.

Die *Effektstärke* dieser Teilbereiche ist in etwa gleich gross. Beanspruchungen durch die Aufgabe, Lern- und Klassenkultur aufzubauen trägt mit einem Beta= .59 zur aufgeklärten Varianz von 100% bei, Beanspruchungen durch das Wahrnehmen der Führungsverantwortung zeigt ein etwas geringeres Gewicht (Beta= .54). Wird schrittweise vorgegangen, so tritt als erstes die Beanspruchung durch die Führungsverantwortung mit einem Beta von .90 ins Modell ein und erklärt bereits eine Varianz von 80%. Die Subskalen wirken in gegenseitiger Abhängigkeit auf die führungsbezogene Beanspruchung ein.

Lehrpersonen im Berufseinstieg unterschieden wenig zwischen aktiven Führungsaufgaben und indirekt wirkenden Lenkungsanforderungen. Die Komplementarität dieser Rollenanteile zeigt unklare Grenzen. Dies zeigt sich mehrmals in der Faktorenstruktur der Beanspruchung durch führungsbezogene Anforderungen. Ebenso ist die Komplementarität ihrer Führungsaufgabe wie auch ihrer Vermittlungsaufgabe zum Handeln der Schüler/innen und der Klasse wahrnehmbar. Ein sich aus dem Verschmelzen von Klassendynamik und Führungsverantwortung herausarbeiten, von einer reagierenden zu einer agierenden Führungswahrnehmung zu gelangen, stellt eine berufseinstiegsbezogene Herausforderung dar.

5.2.3.3 Teilbereiche führungsbezogener Beanspruchung

Es folgt eine Beschreibung der in den Subskalen zusammengefassten Items und die Stärke deren Ladungen als Indikator für deren Gewicht in der Faktorenbildung. Tab. 5.3 dient der Veranschaulichung.

• Klassenkultur aufbauen und Dynamik lenken (f1b)

Bestimmt wird dieser Anforderungsbereich durch die fünf Items ‚Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen‘ (i41b), ‚Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken (i42b), ‚Die geforderten Arbeitsformen durchsetzen‘ (i44b), ‚Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen und störungsanfällige Elemente minimieren‘ (i45b) und ‚Klare Anhaltspunkte und Strukturen geben‘ (i46b).

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.7) von 4.75 und die *Streuung* von .9 besagen, dass die Lehrpersonen im Berufseinstieg überdurchschnittlich, aber individuell unterschiedlich durch die Anforderungen eine Arbeits- und Klassenkultur aufzubauen beansprucht sind.

Die *Faktorenstruktur* zeigt drei hoch ladende Items (vgl. Tab. 5.3); diese umschreiben alle die Aspekte, welche deutlich von der Lehrperson ausgehen und von ihr in Abstimmung zum aktuellen Geschehen angeleitet werden. Die Anforderungen ein angenehmes Klima aufzubauen und die Dynamik wahrzunehmen und zu lenken zeigen Doppelladungen mit dem Faktor zur individuellen Passung des Unterrichts (aus ea2b, Vermittlung). In der Rangfolge der Ladungen zeigt sich, dass die Subskala ‚geforderte Arbeitsform durchsetzen‘ den Faktor am stärksten bestimmt, gefolgt von ‚Unterrichtseffizienz ermöglichen‘ und ‚Klare Anhaltspunkte und Strukturen geben. Die schwächer ladenden Items ‚Klassenklima aufbauen‘ und ‚Dynamik wahrnehmen‘ umschreiben nicht direkt bewältigbare Anforderungen. Die Beanspruchung wird dadurch geringer wahrgenommen.

• Führungsaufgabe wahrnehmen und ausführen (f2b)

Zu diesem Teilbereich zusammengefasst werden Items, welche den aktiven Handlungsanteil der Führung durch die Lehrperson umschreiben. ‚Verhaltenserwartungen explizit formulieren‘ (i47b), ‚Erwünschtes Verhalten loben‘ (i48b), ‚Die Führungsverantwortung verbindlich ausführen‘ (i49b) und ‚Mit der Klasse schwierige Situationen und Konflikte besprechen‘ (i50b) sind Teilbeanspruchungen dieser Subskala.

Der *Mittelwert* liegt bei 3.9 mit einer *Streuung* von .9 und liegt im leicht unterdurchschnittlichen Bereich der Gesamtbeanspruchung (vgl. Tab. 5.7). Der leicht tiefe Mittelwert der Subskala wird durch die geringe Beanspruchung durch ‚erwünschtes Verhalten loben‘ (M= 2.87; vgl. Abb. 5.3), deutlich reduziert.

Die *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.3) zeigt vier Items, von welchem nur eines eine hohe Ladung zeigt (.74). Stärkstes Gewicht mit einer Ladung von .75 zeigt ‚Die Führungsverantwortung ausführen‘, gefolgt von ‚Erwünschtes Verhalten loben‘ (Ladung .56). ‚Verhaltenserwartungen explizit formulieren‘ zeigt eine Nebenladung auf dem Faktor zur Klassendynamik lenken‘, ‚Schwierige Konflikte besprechen‘ zeigt eine Nebenladung auf dem Faktor «Lern- und Arbeitsverhalten beurteilen und fördern» (vermittlungsbezogene Beanspruchungen). Diese Anforderungen werden nicht nur als Führungsanforderung, sondern auch als Vermittlungsanforderung wahrgenommen.

5.2.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse führungsbezogener Beanspruchung

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind von führungsbezogenen Anforderungen stark beansprucht. Sie unterscheiden dabei erst wenig zwischen ihrem aktiven Führungsanteil und dem interaktiven, die Dynamik lenkenden Anteil.

Die Beanspruchungen durch das Lenken der Dynamik und den Anforderungen, ein funktionierende Klassenkultur aufzubauen, stellt die Berufsanfänger/-innen fast täglich vor Herausforderungen, die im Voraus nicht erprobt werden konnten, da die Unterrichtstätigkeit während des Studiums in jeweils bereits bestehenden Klassen mit entwickelten Klassenkulturen und vorwiegend im Beisein der verantwortlichen Lehrperson stattgefunden hat.

Führungsverantwortung wahrnehmen beansprucht angemessen und wird von Lehrpersonen im Berufseinstieg in Abhängigkeit zur Klasse wahrgenommen (vgl. dazu auch Herrmann & Hertraph, 2000; Scarth, 1991). Aussagen wie «Das ist in dieser Klasse nicht möglich..» oder «dann musste ich eine Strafe geben» zeugen von einer sehr als dependent wahrgenommenen Führungsverständnis von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Eine Stärkung des aktiven und des gestaltenden Führungsanteils kann die Beanspruchungswahrnehmung reduzieren.

5.2.4 Mitgestaltung

5.2.4.1 Anforderungsbereich und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

Unter den mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen werden die folgenden Anforderungen zusammengefasst. «Positionierung im Team» (m1b) beschreibt die Anforderungen, die sich auf der Ebene der Schuleinheit unter Gleichgestellten abspielen, «Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen» (m2b) zeigt sich in der hierarchisch orientierten Kooperationen, «Schulinterne und schulexterne Möglichkeiten nutzen» (m3b) umfasst institutionelle Gegebenheiten und Möglichkeiten, «Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte kennen» (m4b) resultieren aus übergeordneten professionsbezogenen und berufspolitischen Anforderungen.

Der *Mittelwert* von 3.2 zeigt den deutlich tiefsten Wert aller vier Beanspruchungsbereiche (vgl. Tab. 5.8). Die *Streuung* von .88 zeigt eine Variationsbreite, wie diese auch in den anderen Beanspruchungsbereichen vorliegt. Mit vier Subskalen mit hohen Faktorladungen (alle > .6) ohne Nebenladungen erfassen sie mit einer hohen *innern Konsistenz* (Alpha= .86) und einer hohen Halbierungsreliabilität (Guttman Alpha .77) die Beanspruchungen dieses Anforderungsbereiches.

Mit einer hohen *Effektstärke* (Beta= .37) tragen mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen zur Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen im Berufseinstieg bei (aufgeklärte Varianz 97,7%) (vgl. Tab. 5.8).

Tab. 5.8 Beanspruchung durch Mitgestaltung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Effekte

	Beanspruchung durch:	M	SD	Cronb α	Guttman α	β EA4 ³²	β total ³³
EA4b	Mitgestaltungsbezogene Anforderungen	3.20	.88	.83	.77	-	.366
m1b	Positionierung im Team	2.93	1.13	.86	.81	.327	.132
m2b	Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten aufbauen	3.18	1.07	.82	.81	.295	.074
m3b	Schulinterne und schulexterne Möglichkeiten nutzen	3.53	.94	.73	.65	.281	.13
m4b	Professionsbezogenen und berufspolitische Aspekte	2.92	1.12	.81	.63	.327	.14

Lehrpersonen im Berufseinstieg werden am geringsten durch mitgestaltungsbezogene Anforderungen beansprucht, wobei diese Beanspruchung einen hohen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung ausmacht.

5.2.4.2 Subskalen und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Die Anforderungen der Mitgestaltung lassen sich in vier Subskalen gliedern (Tab. 5.2 und Tab. 5.8). Die *Mittelwerte* (von 2.9 bis 3.5) liegen alle unter dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung von 3.99; die *Streuung* um 1 zeigt individuelle Unterschiede. Die Subskalen sind reliabel (*innere Konsistenz*: Cronbach Alpha von .73 bis .86; *Halbierungsreliabilität*: Guttman Alpha in zwei Subskalen mit >.82 gut, in zwei mit >.63 knapp). Sie weisen eine angemessene Zahl hoch ladender Items vor, um als stabil und gesichert betrachtet zu werden (vgl. Tab. 5.2).

Mitgestaltungsbezogene Anforderungen beanspruchen allgemein eher wenig und nehmen die letzten *Rangplätze* in der Gesamtrangreihe der Mittelwerte der 14 Teilbereiche ein. Es zeigt sich (Tab. 5.8), dass Berufseinsteigende am wenigsten durch berufspolitische Anforderungen (m4b) wie auch durch

³² Beta ea4: Effekt der Teilbeanspruchungen auf die Beanspruchung durch die Bewältigung führungsbezogener Anforderungen: aufgeklärte Varianz=99%, F(df=4) =11299.7; p=.000; Durbin-Watson =1.57

³³ Beta total: Effekt auf Gesamtbeanspruchung mit aufgeklärter Varianz von 97,7% (Durbin-Watson 2.212, knapp genügende), F (df=4)= 1575,36; p=.000.

die Positionierung im Team (m1b) beansprucht werden. Die hohen Streuungen (1.2) weisen aber darauf hin, dass grosse interindividuelle Unterschiede bestehen. An drittletzter Position (auch in der Rangfolge der 14 Subskalen) folgen die Beanspruchungen durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (m2b). Die Beanspruchung durch das Erkennen und Nutzen schulinterner und schulexterner Handlungsmöglichkeiten (m3b) zeigt die höchste, mitgestaltungsbezogene Beanspruchung. Auf die Skalenbreite der Einschätzungen bezogen liegt diese Beanspruchung im mittleren, im Vergleich zu den anderen Teilbeanspruchungen im unterdurchschnittlichen Bereich. Die breiten Streuungen in allen vier Teilbereichen weisen auf individuelle Unterschiede hin. Ob diese mit den Gegebenheiten der Arbeitsorte oder mit den Personmerkmalen der Berufseinsteigenden zusammenhängt, wird im Kapitel 6 aufgezeigt.

Mit *Effektstärken* um .3 (auf Beta EA4) tragen alle Teilbereiche in ähnlichem Mass zur aufgeklärten Varianz von 97% bei. Die Beanspruchung durch die Positionierung im Team (s1b) wie auch durch berufspolitische Anforderungen (s4b) zeigen hohe Effekte (beide Beta .32); Die Nutzung schulinterner und schulexterner Möglichkeiten (s3b) wie auch die Beanspruchung durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (s3b) fällt etwas weniger ins Gewicht. Die Subskalen können als angemessen unabhängig voneinander betrachtet werden.

Insgesamt zeigen mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen unterdurchschnittliche Mittelwerte, aber ebenso starke Effekte auf die Beanspruchungswahrnehmung, wie die anderen Anforderungsbereiche.

5.2.4.3 Teilbereiche mitgestaltungsbezogener Beanspruchung

Es folgt eine Beschreibung der in den Subskalen zusammengefassten Items und die Stärke deren Ladungen als Indikator für deren Gewicht in der Faktorenbildung. Tab. 5.2 dient der Veranschaulichung.

• Positionierung im Team (m1b)

Zusammengefasst werden folgende Beanspruchungen, die sich in der Kooperation mit gleichgestellten Kolleg/-innen innerhalb der Schuleinheit bilden und mit der Positionierung im Team in Verbindung stehen. ‚Kooperationspartner/-innen im Team finden‘ (s61b), ‚Einen Platz im Team finden‘ (s62b), ‚Aspekte der Teamkultur erkennen‘ (s63b), ‚Die eigenen Möglichkeiten und Grenzen im Team wahrnehmen‘ (s63b), ‚Die eigene Sichtweise im Team vertreten‘ (s64b) und ‚Mit den Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen‘ (s65b) werden darunter zusammengefasst.

Mit einem *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.8) von 3.0 liegt die Beanspruchung deutlich unter dem Durchschnitt von 3.99, die *Streuung* um 1.1 zeigt grössere individuelle Unterschiede.

Die *Faktorenstruktur* zeigt (vgl. Tab. 5.2), dass die Beanspruchungen durch die Positionierung im Team am stärksten durch die Integration ins Team (Ladung .84) und durch die Anforderung, die Teamkultur zu erkennen (Ladung .82) bestimmt wird. Anschluss im Team zu finden ist den Berufseinsteigenden besonders wichtig (vgl. Kap. 4) und zeigt die höheren Ladungen als die Beanspruchung durch das Erkennen der Grenzen des Teams. Die Beanspruchung, eigene Sichtweisen einzubringen und mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können, bestimmen die Subskala in einem geringeren Mass mit.

• Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen (m2b)

Dieser Teilbereich wird durch vier Items gebildet und umschreibt die Beanspruchungen ‚Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen‘ (s66b), ‚Sie Schulleitung bzw. Schulpflege informieren und beziehen‘ (s67b), ‚Funktion und Rolle der Schulleitung und der Schulpflege kennen‘ (s68b), wie auch ‚Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpflege finden‘ (s69b).

Der *Mittelwert* von 3.2 (vgl. Tab. 5.8) liegt unter dem Durchschnittsmittelwert der Gesamtbeanspruchung, die *Streuung* von 1 weist auf individuelle Unterschiede.

Die *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.2) zur Skalenbildung zeigt, dass alle vier Items mit hohen Ladungen (>.6) die Skalenbildung mitbestimmen. Am stärksten wird diese Subskala durch Beanspruchungen geprägt, die Schulleitung bzw. Schulpflege zu informieren, wie auch deren Rollen zu kennen. Aufga-

ben und Abläufe auf Schulebene zu kennen wie auch die Zusammenarbeit mit der Schulpflege aufzubauen nimmt eine etwas untergeordnete Stellung ein.

• **Schulinterne und –externe Handlungsmöglichkeiten erkennen und nutzen (m3b)**

Zu diesem Teilbereich berufseinstiegsbezogener Beanspruchungen werden die Beanspruchungen ‚Schulinterne Ressourcen erschliessen‘ (s71b), ‚Schulinterne Regelungen kennen‘ (s72b), ‚Sich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben‘ (s73b), ‚Mit Mängeln auf der Ebene Schuleinheit umgehen‘ (s74b) und ‚Sich einen Überblick über schulnahe Fachstellen verschaffen‘ (s75b) zusammengefasst.

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.8) von 3.5 liegt unterhalb des Durchschnittswertes, die *Streuung* von 1 zeigt individuelle Differenzen.

Die *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.2) zeigt fünf Items, die auf zwei Faktoren laden und gemäss dem im Kapitel 5.1 beschriebenen Vorgehen zusammengefasst werden. Stärkste Ladung von .75 (wie auch der höchste Mittelwert) zeigt die Beanspruchung durch die Mitgestaltung der allgemeinen Arbeiten auf Schulebene, gefolgt von der Beanspruchung, mit Mängeln auf der Schulebene umzugehen, schulisch Ressourcen zu nutzen und sich einen Überblick über schulische Fachstellen zu verschaffen. Geringste Ladung (und geringster Mittelwert) zeigt die Beanspruchung, schulinterne Regelungen kennen zu lernen.

• **Professionsbezogene und berufspolitische Anforderungen kennen und nutzen (m4b)**

In dieser Subskala werden Anforderungen zusammengefasst, die sich auf einer der Schuleinheit übergeordneten Ebene befinden und mit berufsrelevanten wie auch berufspolitischen Aspekten in Verbindung gebracht werden. Diese beinhalten die Beanspruchungen ‚Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen‘ (s76b), ‚Wissen über Rechtliches erschliessen‘ (s77b), ‚Grenzen der Möglichkeiten innerhalb der Schulsystems erkennen‘ (s78b) und ‚Sich einen Überblick über die Berufsverbände und ihre Funktionen verschaffen‘ (s80b).

Der *Mittelwert* (vgl. Tab. 5.8) von 2.96 zeigt, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg am wenigsten durch professionsbezogene und berufspolitische Anforderungen beansprucht werden. Die *Streuung* von 1.2 weist aber auf deutliche individuelle Unterschiede hin.

Aus der *Faktorenstruktur* (vgl. Tab. 5.2) wird sichtbar, dass die Beanspruchungen, die Grenzen der Möglichkeiten des Schulsystems zu respektieren (Ladung .80), gefolgt von der Anforderung, sich Wissen über Rechtliches zu erschliessen (Ladung .76) und sich einen Überblick über die Berufsverbände zu verschaffen (Ladung .75) die stärksten Ladungen zeigen. Die geringste Ladung zeigt die Beanspruchung, Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems zu kennen (Ladung .59, Doppelladung im Bereich der Schulinternen und –externen Möglichkeiten). Diese Anforderung weist auf eine Verknüpfung mit der Ebene der Schuleinheit hin.

5.2.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse mitgestaltungsbezogener Beanspruchung

Lehrpersonen im Berufseinstieg schätzen die Beanspruchungen durch die Institution Schule allgemein und durch die Aufgaben in der Schuleinheit im Vergleich zu den anderen Beanspruchungsbereichen als am geringsten ein. Breite Streuungen weisen aber auf individuelle Unterschiede hin. Ob diese durch die Arbeitssituation oder durch die Person mitbestimmt wird, ist dabei noch offen.

Positionierung im Team wie auch berufspolitische Aspekte zu kennen stellen die geringsten Beanspruchungen dar. Die Positionierung im Team ist den Berufseinsteigenden wichtig, beansprucht aber wenig. Berufsverbände zu kennen ist nur in Einzelfällen beanspruchend und hängt gemäss den Codierungen der Inhaltsanalyse (Kap. 3) mit Arbeitssituationen zusammen.

5.3 Die Position der Einzelitems in der Struktur der vier Entwicklungsaufgaben

Im Vorgang der Skalenbildung hat sich gezeigt, dass einzelne Items nicht einem der Faktoren, d.h. einer Entwicklungsaufgabe zugeordnet werden können, da sie Korrelationen mit mehreren Anforderungsbereichen zeigen (Abb. 5.2).

In den Faktoranalysen zeigen sie Mehrfachladungen oder bilden eigene Faktoren. Die Ladungen weisen auf schwache Korrelationen zu den einzelnen Anforderungsbereichen auf. Diese werden in Netzgrafiken dargestellt. Da diese Anforderungen aber zur aufgeklärten Varianz von 76% beitragen, die Reliabilität der Gesamtbeanspruchung erhöhen (Cronbach Alpha von .8 auf .94; Guttman Alpha von .85 auf .90) und in den Faktoranalysen hohe Extraktionswerte zeigen, wird nicht auf ihre Aussagekraft verzichtet. Sie werden als Einzelitems geführt.



Abb. 5.2 Beanspruchungen durch Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase und nicht integrierbare Einzelbeanspruchungen.

Diese unterrichtsbezogenen und allgemein den Beruf umfassenden Beanspruchungen stellen als Ort der Entwicklung Anforderungen an die Lehrperson, welche aus ihrer Sicht mit allen vier Entwicklungsaufgaben zusammenhängen. Inhaltlich betrachtet zeigen sich die zwei Hauptschwerpunkte «allgemein berufsbezogene Beanspruchungen» und «unterrichtsbezogene Beanspruchungen».

5.3.1 Allgemein den Beruf umfassende Beanspruchungen

Die Mittelwerte der allgemein berufsbezogenen Beanspruchungen liegen vorwiegend im erhöhten Bereich (siehe Tab. 5.9) und zeigen breite Streuungen. Signifikante Abweichungen von der Gesamtbeanspruchung ($M= 3.98$) zeigen die Beanspruchungen, die eigene Professionalität (p18b) weiter zu entwickeln und die Anfangsschwierigkeiten zu überwinden (p19b).

Da sich die allgemein den Beruf umfassenden Beanspruchungen nicht einer der vier Entwicklungsaufgaben zuordnen lassen, sondern als Brennpunkt im Schnittpunkt dieser Entwicklungsaufgaben stehen, werden deren Korrelationen mit den Beanspruchungen durch die vier Entwicklungsaufgaben in Abb. 5.3 dargestellt und im folgenden Text nach Rangfolge deren Mittelwerte erläutert.

Die höchste Beanspruchung durch allgemein den Beruf betreffende Anforderungen entsteht in der Beanspruchungen durch die *Professionalitätsentwicklung* (p18b). Der Mittelwert liegt im erhöhten Bereich (signifikante Abweichung³⁴) und zeigt deutliche Zusammenhänge mit Beanspruchungen der

³⁴ Professionalitätsentwicklung, p18b (One-Sample Test) $t(153)=6.49$; $p \leq .000$

Mitgestaltung und der Rollenfindung. Zu den vermittlungsbezogenen Beanspruchungen zeigt sich eine mittlere Zusammenhangsstärke, zu führungsbezogenen Beanspruchungen ist der Zusammenhang schwach.

Tab. 5.9 Allgemeine berufsbezogene Beanspruchungen mit Mittelwert, Standardabweichung, TTest der Abweichung von der Gesamtbeanspruchung, Extraktionswert und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung (Beta).

	Allgemeine, den Beruf umfassende Beanspruchungen	M	SD	TT ³⁵	r _{tot} ³⁶	β ³⁷
p17b	Die eigenen Vorstellungen als Lehrer/-in klären	3.81	1.45	n.s.	0.83	.21
p18b	Die eigene Professionalität weiter entwickeln.	4.6	1.21	**	0.80	.27
p19b	Anfangsschwierigkeiten überwinden.	4.46	1.35	**	0.76	.16
p20b	Berufszufriedenheit aufbauen.	4.14	1.53	n.s.	0.83	.28
s79b	Die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen.	3.86	1.56	n.s.	0.84	.18

Die Beanspruchung durch die Bewältigung von *Anfangsschwierigkeiten* (p19b) zeigt sich als überdurchschnittlich (signifikant³⁸) und korreliert mit allen vier Beanspruchungsbereichen in mittlerer Zusammenhangsstärke, am schwächsten mit den führungsbezogenen Beanspruchungen. Die Beanspruchung durch die Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten wird stärker mit Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung in Zusammenhang gebracht. Obwohl die Beanspruchungen durch Führungsanforderungen die höchsten Mittelwerte zeigen³⁹, wird diese Beanspruchung nur gering mit Anfangsschwierigkeiten in Verbindung gebracht (sehr schwacher Zusammenhang). Beanspruchungen durch die Mitgestaltung und die Rollenfindung zeigen stärkere Zusammenhänge. Wie im Kapitel 4 erläutert, nehmen sich auch amtierende Lehrpersonen durch Führungsanforderungen stark beansprucht wahr, was die geringe Korrelation von Beanspruchungen durch Anfangsschwierigkeiten mit Führungsbeanspruchungen stützt.

³⁵ Prüfung der Mittelwerte im Vergleich zur Gesamtbeanspruchung von 3.98 mittels T-Test, Signifikanzniveau unter Berücksichtigung der Bonferroni-Ajustierung

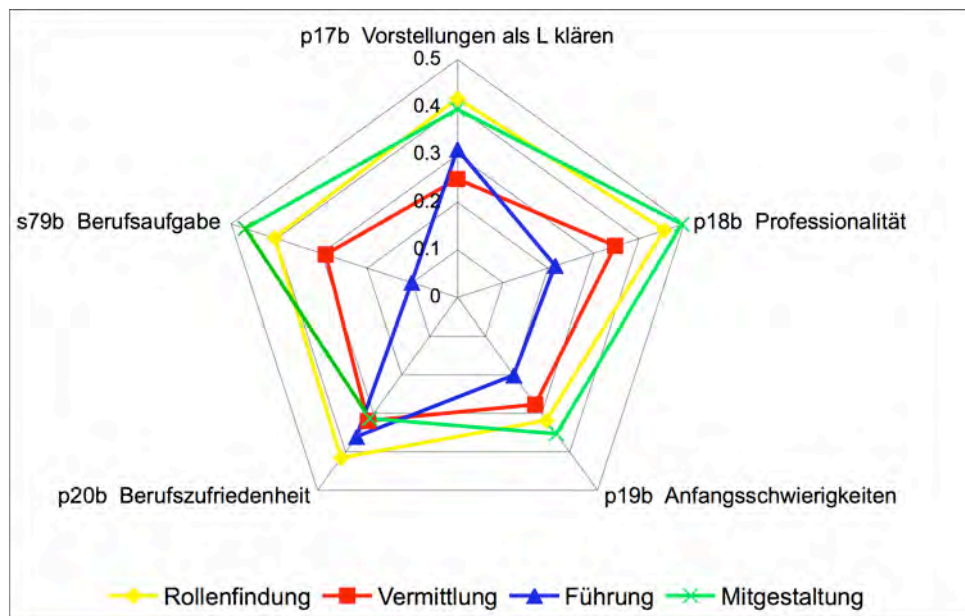
³⁶ Extraktionswerte (r_{tot}) aus der explorierenden Faktorenanalyse ohne Vorgabe (vgl. Anhang C, Abb. 5.1)

³⁷ Regressionsgleichung und Beta-Effekte auf die Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items zur Beanspruchung): F(5)=31.66; p=.000; Durbin-Watson 1.232 (die Unabhängigkeit der Skalen ist nicht gegeben)

³⁸ Anfangsschwierigkeiten überwinden, p19b (One-Sample Test) t (153)=4.69; p≤ .000

³⁹ sowohl bezogen auf die theoretischen Skalen, wie auch auf die berufseinstiegsspezifische Gruppierung der Anforderungen.

Abb. 5.3 Korrelationen allgemein berufsbezogener Beanspruchungen mit



den vier Anforderungsbereichen Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Mitgestaltung.

Die überdurchschnittliche Beanspruchung, die aus der *Weiterentwicklung der Professionalität* und aus dem *Überwinden der Anfangsschwierigkeiten* resultiert, lässt sich als Konsequenz der im Kapitel 4 dargestellten Mittelwertsvergleiche der Kompetenzeinschätzungen ableiten. Lehrpersonen der Berufseingangsphase nehmen sich im Vergleich zur Selbsteinschätzung von erfahrenen Lehrpersonen als weniger kompetent wahr. Da es ihnen grundsätzlich wichtig ist, die Anforderungen zu bewältigen (vgl. Kap. 4.3), resultiert aus dieser Diskrepanz eine Energie, welche die Kompetenzentwicklung vorantreibt (vgl. Abb. 1.14).

Die Beanspruchung, *Berufszufriedenheit aufzubauen* (p20b) liegt im leicht überdurchschnittlichen Bereich und korreliert mit allen vier Beanspruchungsbereichen in einem ähnlichen Mass (mittlere Zusammenhangsstärke). Beanspruchungen durch die Rollenfindung zeigen den stärksten Zusammenhang, gefolgt von führungsbezogenen. Je stärker sich eine Lehrperson in der Rollenfindung, im Umgang mit den eigenen Ressourcen und durch die Klassenführung beansprucht fühlt, desto stärker ist auch die Beanspruchung durch den Aufbau von Berufszufriedenheit. Die Korrelationen mit Beanspruchungen der Vermittlung und der Mitgestaltung sind schwächer, aber ebenfalls bestehend. Berufszufriedenheit aufzubauen wird in stärkeren Zusammenhängen mit Rollenfindung und Anforderungsbewältigung wie auch Beanspruchungen durch Führungsanforderungen wahrgenommen. Hohe Beanspruchungen durch Führungsaufgaben und Lenkung der Klassenkultur, wie auch durch rollenfindungsbezogene Beanspruchungen können zu hohen Beanspruchungen durch den Aufbau von Berufszufriedenheit führen. Ob dabei Berufszufriedenheit resultiert bleibt offen.

Beanspruchungen durch die *Wahrnehmung der Berufsaufgabe als Ganzes* (s79b) liegt im leicht unterdurchschnittlichen Bereich und korreliert am stärksten mit den Beanspruchungen der Mitgestaltung, gefolgt von denjenigen der Rollenfindung (hohe Zusammenhangsstärke). Vermittlungsbezogene spielen eine untergeordnete Rolle, führungsbezogene fast keine. Dies deutet darauf hin, dass diese Beanspruchung als weniger stark von der alltäglichen durch die Schüler/-innen und die Klasse bedingten Beanspruchungen abhängig wahrgenommen werden, sondern als überdauerndere Beanspruchung stärker der Identitätsentwicklung und Anforderungsbewältigung im System Schule zugeschrieben wird.

Die Beanspruchung durch die *Klärung der Vorstellungen als Lehrperson* (p17b) liegt, im Vergleich zu den anderen Beanspruchungen, im leicht unterdurchschnittlichen Bereich. Der Mittelwert zeigt mittlere Korrelationen mit Anforderungen der Rollenfindung und der Mitgestaltung, schwache mit der Führung und der Vermittlung. Ein Klären der Vorstellungen als Lehrperson ist für eine Alltagsbewälti-

gung sehr bedeutsam, wird aber nicht als vordergründig wahrgenommen, da sich diese Beanspruchung auf einer Metaebene zeigt, die nicht direkt handlungswirksam und auch nicht direkt entlastend wirkt.

Anforderungen, deren Bewältigung keine direkten Auswirkungen auf den Berufsalltag zeigen, werden als weniger beanspruchend wahrgenommen. Dies kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass Berufsanfänger/-innen durch die Alltagsbewältigung so stark eingenommen sind, dass der Blick für eine gesamte Sicht noch nicht frei ist. Dieses Ergebnis stützt die These Fuller & Brown (1975), dass Berufsanfänger/-innen in der Phase des ‚Überlebens und Entdeckens‘ mit sich im Berufsalltag beschäftigt sind. Gemäss dem Modell der Kompetenzentwicklungsphasen von Neuweg (2001,2) und Dick (1996,2) steht in der Berufseingangsphase das Adaptieren von eher regelgeleitetem Wissen an die Berufsanforderungen im Vordergrund; auf einer Metaebene angesiedelte Anforderungen werden dabei nicht direkt sichtbar.

Die Prüfung der *Effekte* dieser allgemein berufsbezogenen Einzelbeanspruchungen auf die Gesamtbeanspruchung⁴⁰ (in Tab. 5.9 dargestellt) zeigt, dass die Beanspruchung, Berufszufriedenheit aufzubauen (p20b) das stärkste Gewicht ausübt (Beta= .278), gefolgt von den Beanspruchungen, die eigene Professionalität weiter zu entwickeln (p18b, Beta= .265) und der Beanspruchung, die Vorstellungen als Lehrer/-in zu klären (p17b, Beta = .208). Die Beanspruchungen, Anfangsschwierigkeiten zu überwinden und die Berufsaufgabe als Ganzes wahrzunehmen, zeigen schwächere Effekte (Beta-Gewichte unter .2). Wird die Berufszufriedenheit in Frage gestellt, so führt dies zu Beanspruchungen, die das gesamte berufliche Wahrnehmen und Handeln betreffen. Die Professionalitätsentwicklung voranzutreiben bestimmt die Gesamtbeanspruchung ebenfalls deutlich mit und lässt sich aus der Diskrepanz der Kompetenzeinschätzung der Berufsanfänger/-innen ableiten. Der eher schwache Effekt der Beanspruchungen durch das Bewältigen der Anfangsschwierigkeiten kann aus der eher mittleren Kompetenzeinschätzung (vgl. Kap. 4) der Berufsanfänger/-innen abgeleitet werden – wird die eigene Anfangssituation akzeptiert, so entstehen weniger Beanspruchungen. Ressourcen werden nicht übermässig strapaziert, sondern da eingesetzt, wo Erfolg erhofft und angemessene Ziele gesteckt werden können (vgl. Hobfoll & Buchwald, 2004; Heckhausen, 1995).

Zusammenfassung:

- Beanspruchungen, die den Berufsalltag direkt betreffen, zeigen höhere Mittelwerte und weisen darauf hin, dass Lehrpersonen der Berufseingangsphase stärker durch Anforderungen der Alltagsbewältigungen beansprucht werden, als durch Anforderungen auf der Metaebene wie Vorstellungen klären, Berufsaufgabe als Ganzes wahrnehmen.
- Die für die Rollenfindung im neuen Anforderungsfeld zentralen Beanspruchungen weisen stärkere Effekte auf die Gesamtbeanspruchung aus. Neben der Beanspruchung, Berufszufriedenheit aufzubauen und die Professionalität weiter zu entwickeln, zeigt die Beanspruchung durch die Klärung der Vorstellungen als Lehrperson ebenfalls einen bedeutenden Effekt auf die Gesamtbeanspruchung.
- Allgemeine, den Beruf umfassende Beanspruchungen werden im Schnittfeld der vier Entwicklungsaufgaben wahrgenommen und werden von diesen Beanspruchungsbereichen mitbestimmt (mittlere bis eher hohe Zusammenhangstärken).
- Diese Beanspruchungen korrelieren in der Regel stärker mit Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung. Sie stehen deutlicher im Schnittfeld zwischen Rollenfindung bzw. allgemeine Anforderungsbewältigung und Mitgestaltungsanforderungen. Identitätsentwicklung im System Schule steht dabei im Vordergrund. Dass dies auch in der Beanspruchung der Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten der Fall ist, weist darauf hin, dass Berufseinsteigenden diese weniger von Alltagsanforderungen bestimmt, als von der Kompetenz- und Identitätsentwicklung insgesamt geprägt.

⁴⁰ Regressionsanalyse: $F(df=5)0\ 31.66, p=.000$; aufgeklärte Varianz 52%; Durbin-Watson-Koeffizient von 1.11 besagt, dass die Variablen miteinander korrelieren. Bei einer Prüfung der Korrelationen zeigt sich, dass die Beanspruchung durch das Bewältigen der Anfangsschwierigkeiten (p19b) mit der Beanspruchung, Berufszufriedenheit aufzubauen (p20b) mittelstark und hoch signifikant ($r=.412; p=.000$). Ebenso korreliert diese mit der Beanspruchung durch die Professionalitätsentwicklung (18b) mittel stark und hoch signifikant ($r= .319; p=.000$).

Die Bewältigung von Anfangsschwierigkeiten kann nicht auf das Bewältigen von Einzelanforderungen bzw. Schwierigkeiten reduziert werden.

- Die Beanspruchung durch den Aufbau von Berufszufriedenheit hängt stärker mit Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Führung zusammen. Die Bewältigung von weniger planbaren und damit auch weniger kontrollierbaren Alltagsanforderungen in der neuen Rolle als Lehrperson bestimmt die Berufszufriedenheit mit.

5.3.2 Unterrichtsnahe Beanspruchungen

Unterrichtsnahe Anforderungen, deren Beanspruchung mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelieren und keinem der vier Entwicklungsaufgabenbereiche zugeordnet werden können, sind in Tab. 5.10 mit ihren Kennwerten aufgelistet. Die Beanspruchungen durch diese unterrichtsnahen Anforderungen liegen im leicht erhöhten Skalenbereich, teilweise über dem Durchschnitt der Beanspruchungen, teilweise darunter. Die sehr breiten Streuungen weisen auf grosse individuelle Unterschiede.

*Überdurchschnittliche Beanspruchungen*⁴¹ zeigen sich in Anforderungen, die Komplexität des Unterrichtsstoffs den Schüler/-innen anzupassen (u28b), Sicherheit in der Planung und Durchführung von schulexternen Unterrichtsveranstaltungen zu finden (u40b), eine sinnvolle Unterrichtseffizienz zu bewirken (25b) und Lernkontrollen zielbezogen zu gestalten (u29b). Trotz der breiten Streuung weichen die Mittelwerte signifikant von der Gesamtbeanspruchung ab. In diesen Beanspruchungen zeigt sich wiederum die Dringlichkeit in der Bewältigung zur Sicherung des alltäglichen Unterrichtsgeschehens. Ein nicht Bewältigen hätte negative Auswirkungen zur Folge.

Durchschnittliche Beanspruchungen zeigen sich in Planungsanforderungen, wie der Lernzielorientierten Planung (u21b), der Planung in grossen Zeiträumen (u23b), in der Umsetzung der Anforderungen des Lehrplans (u24b) und in der Berücksichtigung von Elementen der Selbstbeurteilung (u30b). Die Anforderungen zeigen eine mittlere Dringlichkeit für den Schulalltag und werden somit die Beanspruchung regulierend wahrgenommen.

*Unterdurchschnittliche Beanspruchungen*⁴² lassen sich in den Anforderungen erkennen, Schüler/-innenbeiträge zielbezogen zu nutzen (u27b), Lernziele und Beurteilungskriterien transparent zu machen (u22b), Arbeitsform und Lärmpegel zu definieren (u37b) und Unterrichtsabläufe zu ritualisieren (u26b). Diese Anforderungen führen zu geringen Beanspruchungen. Der Schulalltag und die Bewältigung der direkt wirksamen Anforderungen kann auch ohne Berücksichtigung dieser Anforderungen gemeistert werden. Werden die Mittelwerte der Beanspruchungen mit denjenigen des Gelingens und der Wichtigkeit in verglichen (siehe Kap. 4.3.3.1), so zeigt sich, dass sich die Berufseinsteigenden in diesen Anforderungen kompetent einschätzen und die Wichtigkeit der Bewältigung im Vergleich zu anderen Anforderungen tiefer liegt. Durch Selbstregulation (Lazarus & Launier, 1981; Baumert & Kunter, 2006) und Zielkontrolle (Heckhausen & Schultz, 1995) scheint die Beanspruchung reduziert zu werden.

Tab. 5.10 Unterrichtsnahe Beanspruchungen: Mittelwerte, Standardabweichungen, T-Test der Abweichung von der Gesamtbeanspruchung, Extraktionswert und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung (Beta).

⁴¹ T-Tests unter Berücksichtigung der Bonferroni-Ajustierung: Die Komplexität des Unterrichtsstoffs den Schüler/-innen anpassen (u28b) $t(153)=7.28$, $p \leq .000$; Sicherheit in der Planung und Durchführung von schulexternen Unterrichtsveranstaltungen finden (u40b) $t(154)=3.76$, $p \leq .000$; Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz bewirken (25b) $t(152)=4.29$, $p \leq .000$; Lernkontrollen zielbezogen gestalten (u29b) $t(151)=2.38$, $p \leq .05$.

⁴² T-Tests unter Berücksichtigung der Bonferroni-Ajustierung: Schüler/-innenbeiträge zielbezogen zu nutzen (u27b) $t(152)= -5.76$, $p \leq .000$; Lernziele und Beurteilungskriterien transparent zu machen (u22b) $t(153)= -3.33$, $p \leq .000$; Arbeitsform und Lärmpegel definieren (u37b) $t(153)=7.28$, $p \leq .000$; Unterrichtsabläufe zu ritualisieren (u26b) $t(152)= -3.31$, $p \leq .000$;

	Unterrichtsnahе Beanspruchungen	M	SD	TT ⁴³	r _{tot}	β ⁴⁴
u21b	Lernzielbezogen planen	4.11	1.40	n.s.	0.75	.193
u22b	Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen	3.64	1.38	*	0.77	.135
u23b	In grossen Zeiträumen planen (Quartal, Jahr)	4	1.41	n.s.	0.77	.119
u24b	Die Anforderungen des Lehrplanes in Feinziele gliedern	3.79	1.51	n.s.	0.76	.157
u25b	Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen	4.38	1.20	***	0.72	.054
u26b	Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren	3.67	1.42	*	0.82	.134
u27b	Beiträge von Schüler/innen zielbezogen im Unterricht nutzen	3.34	1.43	***	0.70	.034
u28b	Die Komplexität des Unterrichts dem Lernstand der Schüler/innen anpassen	4.59	1.12	***	0.71	.158
u29b	Lernkontrollen lernzielbezogen gestalten und beurteilen	4.33	1.40	n.s.	0.80	.025
u30b	Elemente der Selbstbeurteilung einbauen	3.79	1.27	n.s.	0.70	.160
u37b	Arbeitsform und Lärmpegel definieren	3.63	1.46	*	0.69	.075
u40b	Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen (Schulreise, Klassenlager, Exkursionen) finden	4.47	1.53	***	0.764	.208

Wie oben ausgeführt (vgl. auch Kap. 5.1) stehen diese unterrichtsnahen Beanspruchungen im Brennpunkt der vier Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase und zeigen Korrelationen zu allen vier Beanspruchungsbereichen. Im Folgenden werden diese Korrelationen in Netzdiagrammen grafisch dargestellt (Abb. 5.4 und Abb. 5.5) und im Text kommentiert. Um die grafische Darstellung lesbar zu gestalten, wird sie der unterrichtsnahen, als Einzelanforderungen wahrgenommenen Beanspruchungen auf zwei Abbildungen aufgeteilt. Die Gruppierung erfolgt nach inhaltlichen Überlegungen gemäss den Schwerpunkten «Planung» und «Durchführung»⁴⁵.

Planungsbezogene Beanspruchungen

Die planungsorientierten unterrichtsnahen Beanspruchungen (Abb. 5.4) werden in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden nicht nur mit vermittlungbezogenen Beanspruchungen in Verbindung gebracht, sondern weisen auch Korrelationen mit rollenfindungsbezogenen, führungs- und mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen auf. Die Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen korreliert mit allen Items, zeigt aber nur bei einigen den stärksten Zusammenhang. Gemäss der theoretischen Annahme, abgeleitet aus der in der Vorstudie erstellten Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 3), müssten diese der Vermittlungsanforderung zugeordnet werden. Wie sich aber gezeigt hat, entspricht die theoretische Strukturierung nicht den Vorstellungen der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase.

⁴³ Prüfung der Mittelwerte im Vergleich zur Gesamtbeanspruchung von 3.98 mittels T-Test, Signifikanzniveau unter Berücksichtigung der Bonferroni-Ajustierung

⁴⁴ Beta bezieht sich auf den Effekt der Variablen in der Regressionsanalyse mit den 12 Variablen als UV und Gesamtbeanspruchung als AV (F (df=12)=16.415; p= .000; Varianz = 55%, Durbin-Watson-Koeffizient .976). Fett gedruckt sind die Betas, die im schrittweisen Vorgehen (mit aufgeklärter Varianz von 56% ins Modell aufgenommen werden).

⁴⁵ Gemäss der Faktoranalyse lassen sie sich nicht einem Faktor zuordnen.

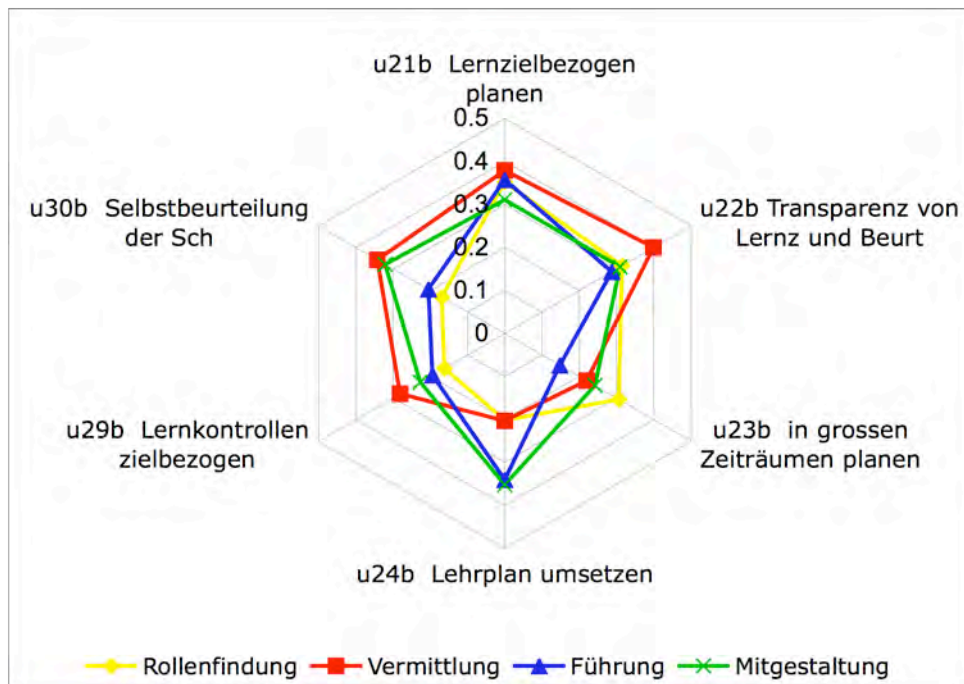


Abb. 5.4 Korrelationen von planungsorientierten unterrichtsnahen Anforderungen mit den vier Anforderungsbereichen Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Mitgestaltung.

Beanspruchungen durch die *lernzielbezogene Planung* (u21b) wie auch durch die *Transparenz von Lernzielen und Beurteilungskriterien* (u22b) korrelieren in mittlerer Stärke mit vermittlungsbezogenen Beanspruchungen. Sie weisen aber auch Korrelationen mittlerer Zusammenhangsstärke mit rollenfindungsbezogenen, führungs- und mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen auf. Die lernzielbezogene Planung wie auch die Transparenz von Zielen und Beurteilungskriterien wird somit auch in Abhängigkeit der anderen Beanspruchungsbereiche wahrgenommen. Planung wird stärker mit Führung in Zusammenhang gebracht als die Ziel- und Beurteilungstransparenz. Dieser Unterschied kann als Anzeichen gewertet werden, die Vermittlungsanforderungen weniger in Abhängigkeit der Klassenkultur auszuüben und deutlicher die Vermittlungsaufgabe wahrzunehmen.

Die Beanspruchung, *Lernkontrollen zielbezogen zu gestalten* (u29b) zeigt ebenfalls nur eine mittlere Zusammenhangsstärke mit den vermittlungsbezogenen Beanspruchungen; der Zusammenhang mit den Führungsbeanspruchung ist schwächer und somit weniger von der Durchsetzbarkeit abhängig.

Die Beanspruchung durch die *Umsetzung der Lehrplananforderungen* (u24b) wird von den Berufseinstiegenden stärker mit führungsbezogenen und mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen in Verbindung gebracht. Der Berufsauftrag wie auch Beanspruchungen durch dessen Umsetzung im Schulalltag bestimmen das Bild der Anforderungen. Ein Blick auf die Mittelwerte der Einschätzungen nach Wichtigkeit und Gelingen (vgl. Kap. 4.3.3.1, Abb. 4.12) zeigt aber, dass dieser Anforderung insgesamt wenig Bedeutung beigemessen wird. Der Vermittlungsauftrag kommt daher wenig zum Tragen.

Beanspruchungen durch *die Planung in grossen Zeiträumen* (u23b) korreliert in einer schwachen Zusammenhangsstärke wird somit stärker eine Frage des Ressourcenmanagement und der Rollenfindung. Die Beanspruchung durch Planungsarbeiten in grossen Zeiträumen wird weniger mit Beanspruchungen durch das Kerngeschäft der Vermittlung in Verbindung gebracht, als mit der Frage der Bewältigbarkeit.

Die Beanspruchung durch die Integration von *Elementen der Selbstbeurteilung der Schüler/-innen* (u30b) zeigt nur einen mittleren Zusammenhang mit Vermittlungsanforderungen. Erstaunlich ist, dass ebenso mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen in mittlerer Zusammenhangsstärke mitwirken. Die Beanspruchung durch die Selbstbeurteilung als Vermittlungsanforderung wird stärker vom institutio-

nellen Rahmen und weniger von den Beanspruchungen durch die Führung und die Rollenfindung mitbestimmt.

Durchführungsbezogene Beanspruchungen

Die nun folgenden Ausführungen können den Beanspruchungen durch die Unterrichtsdurchführung untergeordnet werden (Abb. 5.5)

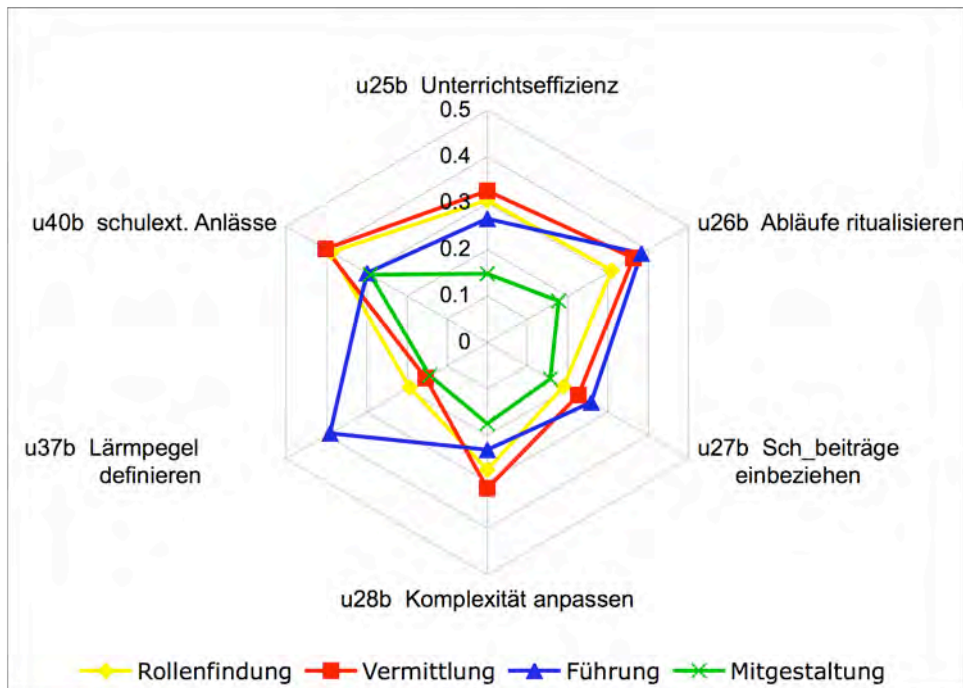


Abb. 5.5 Korrelationen von durchführungsorientierten unterrichtsnahen Beanspruchungen mit den vier Anforderungsbereichen Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Mitgestaltung.

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen wirken in allen Anforderungen mit, zeigen aber teilweise schwache Korrelationen. In der Unterrichtsdurchführung erleben sich Berufsanfänger/-innen ebenso in ihrer Führungsfähigkeiten, wie auch durch Anforderungen der Rollenfindung beansprucht. Die Korrelationen werden in Abb. 5.5 dargestellt. Die Zusammenhänge mit den vermittlungsb- und den führungsbezogenen Beanspruchungen sind unterschiedlich stark, mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen treten in den Hintergrund. Die Unterrichtsdurchführung spielt sich somit eher im Dreieck zwischen Vermittlung, Führung und Rollenfindung ab. Auch in diesen Korrelationen zeigt sich die Abhängigkeit der Lehrpersonen vom Geschehen in der Klasse und von den Anforderungen, die an ihre Person gerichtet werden.

Beanspruchung durch *Schulexterne Anlässe* (u40b), durch das Erreichen von *Unterrichtseffizienz* (u25b), wie auch durch die Anpassung der Komplexität des Unterrichtsinhalts an den Leistungsstand der Schüler/-innen (u28b) beanspruchen Berufsanfänger/-innen überdurchschnittlich, zeigen mittlere Zusammenhänge mit den vermittlungsb- und führungsbezogenen Beanspruchungen und leicht schwächere mit denjenigen an die Rollenfindung. Diese können in einem gewissen Sinn eine Regulationsaufgabe übernehmen. Führungsbezogene Beanspruchungen wirken deutlich weniger mit als in anderen durchführungs-nahen Unterrichtsansforderungen. Die Bewältigung dieser Anforderungen ist den Berufsanfänger/-innen eher wichtig, so dass sich die Herausforderung zwischen den Polen der unterrichtsabhängigen Dringlichkeit und der personbezogenen Möglichkeit einpendelt.

Unterrichtsabläufe ritualisieren (u26b) zeigt eine mittlere Zusammenhangstärke mit vermittlungsb- und führungsbezogenen Beanspruchungen. Rituale werden somit nicht nur zielbe-

zogen und aktiv gestaltend, sondern auch adressatenorientiert und reaktiv entwickelt. Geregelt wird, was sich als dringlich zeigt. Die Realität der ersten eigenen Klasse spielt in diese Wahrnehmung hinein. Eingeführt wird, was es braucht, damit der Unterricht geordnet ablaufen kann. In den Praxissequenzen während der Ausbildung erleben Studierende bereits ritualisierte Unterrichtsverläufe und sind sich allenfalls des Facettenreichtums dieser Schulwirklichkeiten nicht bewusst. In der Berufseingangsphase wird nur das ritualisiert, was sich als störungsanfällig erwiesen hat. Die Schulwirklichkeit der ersten eigenen Klasse stellt den Referenzrahmen einer Klassenkultur dar; erfahrungsgebundene Vorstellungen sind erst gering vorhanden. Dass diese Anforderung von Berufsanfänger/-innen als wenig beanspruchend wahrgenommen wird, ist aber erstaunlich – allenfalls ist die Formulierung des Items auf einer zu umfassenden Ebene erfolgt, Konkretisierungen können allenfalls nicht untergeordnet werden.

Ähnliche Korrelationen zeigen sich in der Beanspruchung durch den *Einbezug von Schüler/-innenbeiträgen* (u27b). Die Zusammenhangsstärken sind allgemein gering, doch stehen auch in dieser Beanspruchung führungsbezogene Anforderungen stärker im Vordergrund. Der Umgang mit den Schüler/-innenbeiträgen wird eher als Frage um ‚Wieviele nehme ich auf und wann klemme ich ab?‘ wahrgenommen, als um den zielorientierten Einbezug der Sachaspekte dieser Beiträge. Um dies im Moment erkennen zu können, muss eine Lehrperson über ein Mass an Integration verschiedener Wissensformen (Sach-, Fach- und pädagogisches Wissen) verfügen, um losgelöst von Regeln und Richtlinien auf das einzugehen, was nicht planbar ist.

Die *Definition des Lärmpegels* (u37b) wird in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden interessanterweise stärker von der führungsbezogenen Beanspruchung bestimmt und nur schwach mit der Vermittlungsbeanspruchung gekoppelt. Die Definition von Lärmpegel und damit die Definition der Arbeitsweise wird von den Berufseinsteigenden nicht vorwiegend als Teil der Vermittlung wahrgenommen und zu wenig an die Lernaufgabe gebunden. Die Arbeitsweise und dadurch indirekt der ‚Lärmpegel‘ wird wenig von der Zielsetzung der Aufgabe und der Sozialform, wie auch von der Kommunikationsstruktur definiert. Die pauschale Einschätzung des Lärmpegels bestimmt stärker darauf bezogene Interventionen. ‚Was kann ich jetzt durchsetzen?‘ wirkt stärker als ‚In welcher Sozialform soll diese Lernaufgabe bearbeitet werden, um das Ziel erreichbar zu machen?‘ Der durch die Lehrperson aktiv zu gestaltende Teil der Arbeitskultur müsste klarer wahrgenommen werden. Handlungen zur Regulation werden als reaktive Intervention gestaltet im Sinne von ‚Es ist zu laut, somit muss interveniert werden‘ – dies ein Indiz auf eher regelgebundenes an Stelle von situationsangemessenem Handeln.

Effekte unterrichtsnaher Beanspruchungen auf die Beanspruchung insgesamt

Wird der Beanspruchungseffekt durch diese planungs- und unterrichtsdurchführungsbezogenen Beanspruchungen auf die Gesamtbeanspruchung geprüft (vgl. Tab. 5.10), so zeigt sich, dass sieben der zwölf Variablen einen Effekt zeigen⁴⁶. Da diese Variablen teilweise miteinander korrelieren, werden einzelne Beanspruchungseffekte wiederum reduziert. Stärkstes Gewicht zeigen die Beanspruchungen durch schulexterne Anlässe (u40b, Beta= .21) und durch die Lernzielorientierte Planung (u21b, Beta= .19). Geringere Effekte haben Beanspruchungen durch die Förderung von Selbstbeurteilungskompetenzen der Schüler/-innen (u30b, Beta= .160), durch die den Schüler/-innen entsprechende Komplexitätsreduktion (u28b, Beta= .158), das Transparentmachen von Lernzielen und Beurteilungskriterien (u22b, Beta =.135) und durch die Ritualisierung von Unterrichtsabläufen (u26b, Beta= .134).

Beanspruchungen durch die Planung in grossen Zeiträumen (u23b) zeigen einen geringen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung. Wie im Kapitel 4 dargestellt, ist diese Anforderungsbewältigung neben der geringen Beanspruchung den Berufseinsteigenden auch wenig wichtig, obwohl sie erst im Berufseinstieg vor diese neue Anforderung gestellt sind. Die Beanspruchungen, eine sinnvolle Unterrichtseffizienz zu erreichen (u25b), Beiträge der Schüler/innen einzubauen (u27b), Lernkontrollen zielbezogen zu beurteilen (u29b) und den Lärmpegel zu definieren (u37b), haben einen geringeren Effekt auf die Gesamtbeanspruchung.

⁴⁶ F (df=12)=16.415; p= .000; Varianz = 55%, Durbin-Watson-Koeffizient .976

Diese Anforderungen bestimmen die Unterrichtsqualität, sind aber in der alltäglichen Schulführung nicht vordergründig.

Zusammenfassung

- Anforderungen zur Planung und Durchführung von Unterricht werden von den Berufsanfänger/-innen als Einzelanforderungen wahrgenommen, die mit allen Beanspruchungsbereichen korrelieren. Durch die unklare Strukturierung und dennoch mehrdimensionale Vernetzung können diese Beanspruchungen nicht gezielt und allenfalls auch isoliert bearbeitet werden. Alle Veränderungen tangieren mehrere Bereiche und werden dadurch schwerfällig. Die vermittlungsbezogene Beanspruchung steht in der Regel im Vordergrund, bestimmt aber nicht die Beanspruchungswahrnehmung.
- In der Bewältigung unterrichtsnaher Anforderungen wirken führungsbezogene Beanspruchungen mit. Die Interaktion mit der ersten ‚eigenen‘ Klasse, die eigenverantwortlich geführt werden muss, stellt den Referenzrahmen dafür, was als erreichbar eingeschätzt wird. Planung und Durchführung wird auf die Durchsetzbarkeit ausgerichtet – eine durchaus sinnvolle Strategie, die Beanspruchung zu regulieren. Kompetenzentwicklung soll sich in einer gezielten und transparenten Gestaltung des Unterrichts als Vermittlungsanforderung zeigen, in welcher die Lehrperson vermehrt aktiv statt reaktiv handelt.
- Beanspruchungen durch Kernpunkte der Vermittlungstätigkeit in der Unterrichtsdurchführung beanspruchen eher stark, zeigen auch stärkere Effekte auf die Gesamtbeanspruchung und werden von den Berufseinsteigenden in fast ebenso grossem Zusammenhang mit der Beanspruchungen durch Führungs- und Rollenfindungsanforderungen wahrgenommen.
- Erstaunlich ist, dass die Umsetzung des Lehrplanes und die Definition des Lärmpegels stärker mit der führungsbezogenen, statt mit den vermittlungsbezogenen Beanspruchungen zusammenhängen. Die Umsetzung des Lehrplans und eine darauf ausgerichtete zielorientierte Unterrichtsplanung wie auch Beurteilungskultur ist in der Sicht der Berufseinsteigenden stark von der Lernkultur und der Klassenführung abhängig.
- Die Beanspruchung durch grossräumige Planung wird stärker mit Beanspruchungen durch die Rollenfindung in Verbindung gebracht und hängt somit ebenso mit dem Umgang mit den eigenen Ressourcen zusammen und weniger mit dem Vermittlungsauftrag.

5.4 Ausmass der Beanspruchung – Wie zeigt sich die Beanspruchung in der Berufseingangsphase?

Wie im Kapitel 5.1 beschrieben, lässt sich die Beanspruchung in der Berufseingangsphase auf mehreren Ebenen fassen. Beanspruchungen durch tätigkeitsbezogene Anforderungen werden einerseits als *Gesamtbeanspruchung*⁴⁷ erfasst, andererseits in *entwicklungsaufgabenbezogene Beanspruchungsbereiche* wie auch in *Teilbereiche* dieser Beanspruchungsbereiche gegliedert (Kap. 5.3). Eine Reihe von Beanspruchungen lassen sich nicht in die Struktur einbinden, da sie Zusammenhänge mit allen vier Entwicklungsaufgaben vorweisen (Kap. 5.4). Da diese zur aufgeklärten Varianz beitragen, werden sie als *Einzelitems* geführt. Inhaltlich lassen sie sich in allgemein den Beruf umfassende Beanspruchungen, wie auch in unterrichtsnahe Beanspruchungen gliedern. Die Mittelwerte dieser auf unterschiedlicher Ebene zusammengefassten Beanspruchungen und deren Effekte auf die Gesamtbeanspruchung, werden im folgenden Kapitel dargestellt. Kap. 5.5 thematisiert die Frage, wodurch die Beanspruchung insgesamt am stärksten mitbestimmt ist.

⁴⁷ berechnet aus allen 80 Items der Beanspruchungswahrnehmung

Lehrpersonen in der Berufseingangsphase nehmen sich im Durchschnitt im leicht erhöhten Bereich beansprucht ($M=4$, $SD .63$) wahr⁴⁸. Dieses Mass der Beanspruchung wird als Referenzwert für Vergleichen benützt. Die relativen Unterschiede zwischen den Beanspruchungsausmassen sind von Bedeutung – sie geben Hinweise, wodurch sich Lehrpersonen in der Berufseingangsphase beansprucht wahrnehmen.

Die Ausführungen im Teil 5.5.1. beziehen sich auf die Abweichungen der Mittelwerte der einzelnen Entwicklungsaufgaben vom Mittelwert der Gesamtbeanspruchung, wie auch auf deren Effekte auf die Beanspruchung insgesamt; im Kap. 5.5.2 folgen die Ausführungen zu den Teilbereichen der Entwicklungsaufgaben und im Kap. 5.5.3. werden die Abweichungen und Effekte der Einzelitems geprüft. Kap. 5.5.4 schliesst mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

5.4.1 Ebene der Entwicklungsaufgaben (Anforderungsbereiche)

Beanspruchungsbereiche umfassen die entwicklungsaufgabebezogene Anforderungen, die sich gemäss der Faktoranalyse und inhaltlicher Überlegungen zu Bereichen gruppieren liessen.

Mittelwerte und Abweichungen von der Gesamtbeanspruchung

Auf der Ebene der Beanspruchungsbereiche (Abb. 5.6) zeigt sich, dass die vermittlungsbezogene Beanspruchung den höchsten Mittelwert (vgl. Tab. 5.11) aufweist, gefolgt von der führungsbezogenen Beanspruchung. Beide Mittelwerte liegen signifikant über der Gesamtbeanspruchung⁴⁹. An dritter Stelle folgt die Beanspruchung durch die Rollenfindung und entspricht der Gesamtbeanspruchung. Deutlich an letzter Stelle steht mit einem signifikant unterdurchschnittlichen Mittelwert die mitgestaltungsbezogene Beanspruchung.

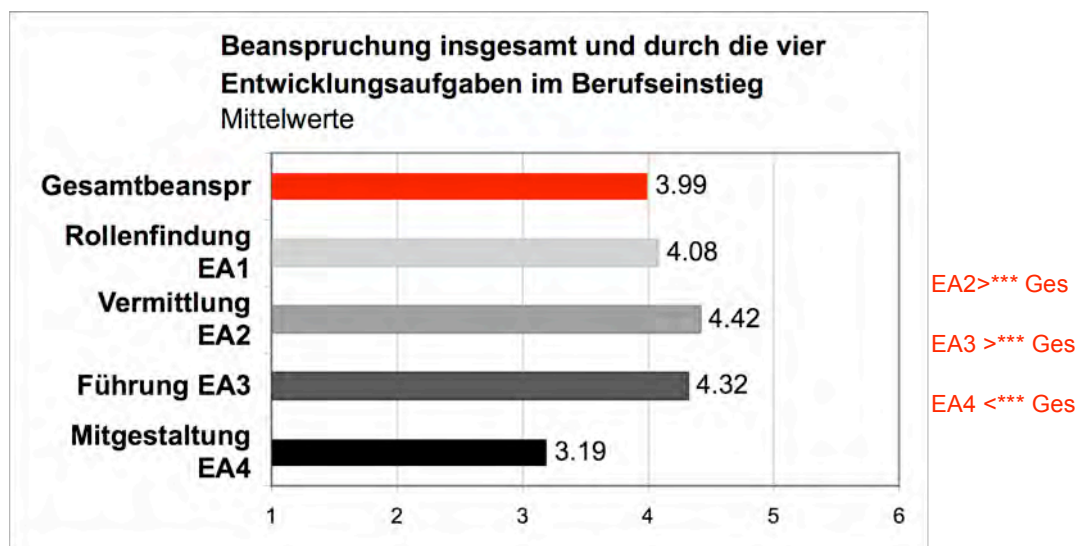


Abb. 5.6 Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Anforderungsbereiche

Vermittlungsbezogene und *führungsbezogene* Anforderungen zeigen die höchsten Beanspruchungen. Diese Anforderungen stellen die Berufstätiger/-innen vor neue Herausforderungen, die in den Praktika

⁴⁸ In Abb. 5.6 als roter Balken, in Abb. 5.8, bis Abb. 5.10 als rote Linie gesetzt.

⁴⁹ Signifikanzprüfung mittels T-Test: EA2 $t(152)=7.43$; $p \leq .000$; EA3 $t(154)=5.03$; $p \leq .000$; EA4 $t(163)=-11.96$; $p \leq .000$

während der Ausbildung nicht erfahrbar gemacht werden können. Die Berufsrealität ist nicht simulierbar. Regelgeleitetes Wissen muss an die aktuelle Realität adaptiert werden. Dies führt in Bereichen, die direkt mit dem Schulalltag verknüpft sind, zu höheren Beanspruchungen. Vermittlungsanforderungen in einer längeren Zeitsequenz zu übernehmen in einer neu zu gestaltenden und auszuhandelnden Schulwirklichkeit stellt Berufsanfänger/-innen vor neue Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, um einen geregelten Schulalltag zu erreichen. Die Bewältigung von *Anforderungen der Rollenfindung* ist weniger vordergründig, ein Nichtbewältigen wird nicht unmittelbar wirksam. Die Bewältigung *mitgestaltungsbezogener Anforderungen* wirkt sich erst mittelfristig auf den Berufsalltag aus; damit zusammenhängende Beanspruchungen können zurückgestellt werden.

Korrelationen und Effekte

Lehrpersonen im Berufseinstieg werden durch Anforderungen der vier Entwicklungsaufgaben beansprucht. Keine der vier Entwicklungsaufgaben kann umgangen werden. Rollenfindungs-, vermittlungs- und mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen zeigen sehr starke Zusammenhänge mit der Gesamtbeanspruchung. Dies deutet darauf hin, dass die Beanspruchung nicht nur spezifisch, sondern auch umfassend wahrgenommen wird und dass Erschwernisse in einem Bereich Folgen auf die Beanspruchung insgesamt zeigen. Die Korrelation der führungsbezogenen Anforderung ist leicht schwächer (vgl. Abb. 5.11).

Tab. 5.11 Gesamtbeanspruchung und Beanspruchungsbereiche mit Mittelwert, Standardabweichung, Korrelationen und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

	Beanspruchung durch:	Mittelwert	Std. dev.	Korrelationen				Beta $r^2 = 93\%$
				ea1b	ea2b	ea3b	ea4b	
Ges	Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items)	3.98	.63	.84**	.80***	.65***	.80***	-
ea1b	Rollenfindung	4.09	.84	1				.34 ***
ea2b	Vermittlung	4.43	.73	.59***	1			.32 ***
ea3b	Führung	4.34	.84	.47***	.49***	1		.22 ***
ea4b	Mitgestaltung	3.20	.88	.62***	.41***	.38***	1	.37 ***

In der Regressionsanalyse⁵⁰ zeigt sich, dass rollenfindungs-, vermittlungs- und mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen einen starken Effekt auf die Gesamtbeanspruchung ausüben (vgl. Tab. 5.11). Der Effekt der Führungsanforderungen ist deutlich geringer. Die hohe aufgeklärte Varianz von 98% lässt sich damit erklären, dass die insgesamt 63 Items der vier Beanspruchungsbereiche (Entwicklungsaufgaben) auch in den 80 Items zur Berechnung der Gesamtbeanspruchung enthalten sind. Ergänzt wird diese durch die nicht in eine Entwicklungsaufgabe integrierbaren Einzelitems (17 Items).

Zusammenfassung

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind besonders stark durch vermittlungs- und führungsbezogene Anforderungen beansprucht. Die Beanspruchungen der Rollenfindung entsprechen der Gesamtbeanspruchung und erklären als erster Faktor der Faktorenstruktur bereits 40% der Gesamtbeanspruchung. Die mitgestaltungsbezogenen Anforderungen erweisen sich als unterdurchschnittlich beanspruchend.

Beanspruchungen durch die Rollenfindung, die Vermittlung und die Mitgestaltung zeigen den grössten Effekt auf die Gesamtbeanspruchung, als die führungsbezogenen Beanspruchungen.

⁵⁰ $F(4,150)=1575.4$; $p \leq .000$ bei angemessener Unabhängigkeit der Beanspruchungsbereiche, Durbin-Watson = 2.21

5.4.2 Beanspruchung durch Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben

Mittelwerte und Abweichungen von der Gesamtbeanspruchung

Werden die Beanspruchungen durch die vier Entwicklungsaufgaben je nach den Teilbereichen aufgeschlüsselt, so zeige sich die in Abbildung 5.7 und Tab. 5.12 dargestellten Werte. Der Mittelwert der Gesamtbeanspruchung, mit einer roten Linie markiert, liegt bei 3.98 im leicht erhöhten Skalenbereich. Signifikant davon abweichende Mittelwerte werden entsprechend ihrem Signifikanzniveau mit Sternen bezeichnet⁵¹.

Die Ausprägungen der Teilbeanspruchungen (vgl. Abb. 5.7) werden gemäss ihrer Abweichung kommentiert.

Überdurchschnittliche Beanspruchungen

- Die höchste Beanspruchung zeigt sich in der Anforderung, den *Unterricht auf die Schüler/-innen auszurichten* (individuelle Passung, v1). Da in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit erstmals die Lernprozesse der Schüler/-innen in langandauernden Lernsequenzen geführt und begleitet werden müssen, stellt die Ausrichtung des Lerninhalts, der Organisation des Unterrichts (inkl. Binnendifferenzierung) wie auch der Begleitung der Schüler/-innen neue Anforderungen dar. Fehlende oder geringe Passung des Unterrichts an den Lernstand und die Arbeitsweise der Schüler/-innen führen nicht nur zu geringem Lerneffekt, sondern vermehrt auch zu Störungen des Unterrichts. Um trotz geringem Erfahrungswissen den Unterrichtsverlauf möglichst störungsfrei führen zu können, lassen sich Berufsanfänger/-innen stark beanspruchen, diesen dem Lernstand der Schüler/-innen anzupassen.
- Die Beanspruchung, die *Klassenkultur aufzubauen und zu lenken* (f1) folgt als zweitstärkste Beanspruchung. Eine funktionierende Lerngruppe zu bilden stellt vom ersten Tag weg eine wichtige Aufgabe der Lehrperson dar. Gruppenbildungsprozesse beginnen unmittelbar im Erstkontakt, so dass diese Anforderung in jeder Gruppe zu Beanspruchungen führt (vgl. Kap. 4.3). In der Berufseingangsphase stellt diese Aufgabe eine erstmalige Anforderung dar, da während der Ausbildung in bereits bestehenden und formierten Klassen unterrichtet wurde. In diesen zwei stärksten Beanspruchungen (Passung des Unterrichts und Lenkung der Klasse) zeigt sich, dass Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase am stärksten durch die Alltagsanforderungen, die den geordneten Ablauf des Schulalltags sicherstellen, beansprucht werden.

⁵¹ Prüfung der Abweichung der Mittelwerte mittels T-Test

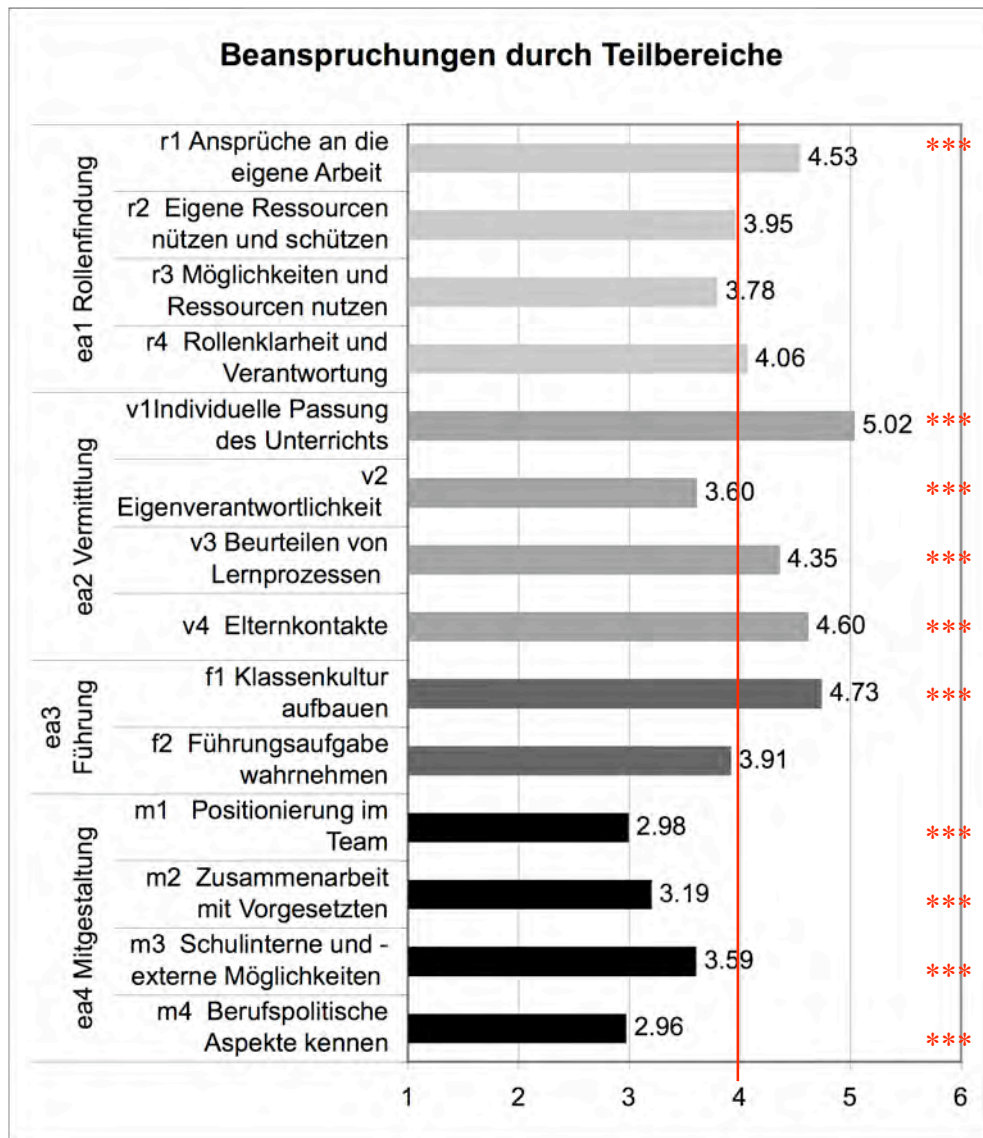


Abb. 5.7 Mittelwerte der Beanspruchungen durch Teilbereich der Entwicklungsaufgaben, von der Gesamtbeanspruchung (rote Linie) signifikant abweichende Mittelwerte werden markiert.

- Der Umgang mit den *Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit* (r1) liegt ebenfalls klar über dem Durchschnitt und fordert die Lehrperson heraus, einen eigenen Massstab zu entwickeln. Allgemeine Qualitätsanforderungen fehlen – was eine gute Lehrperson ausmacht ist nicht eindeutig festgesetzt. Der Umgang mit den eigenen Qualitätsansprüchen stellt eine neue, berufseinstiegsspezifische Herausforderung dar, die auch in späteren Berufsjahren bedeutsam bleibt, an der Schwelle des Berufseinstiegs aber auf individueller Ebene und in Abstimmung zu den unterschiedlichen Rückmeldungen erst entwickelt werden muss.
- Als vierter überdurchschnittlich beanspruchender Bereich zeigten sich die *Kontakt zu den Eltern* (v4). Als Ansprechperson für Eltern die eigene professionelle Sichtweise, Handlungen und Ziele zu vertreten, wie auch Einschätzungen zu kommunizieren und Lösungen zu suchen, stellt eine neue Herausforderung dar, die erst mit Eintritt in die Rolle erprobt werden kann. Die Rolle des professionellen und dadurch auch autorisierten Gegenübers für Eltern stellt im Berufseinstieg eine neue, stark beanspruchende Herausforderung dar, die in der Ausbildung nicht trainiert werden kann, da die Rolle in diesem Gestaltungs- und Verantwortungsrahmen nicht simuliert werden kann.
- Die Lernentwicklungen der Schüler/-innen zu erkennen, zu beurteilen und zu fördern (*Beurteilen von Lernprozessen* v3) umschreibt einen Anforderungsbereich, der im grösseren Zeithorizont neue Anforderungsbereiche darstellt.

derungen stellt bewältigt werden muss. Beurteilungen vornehmen und dabei gleichzeitig Instrumente entwickeln und die Eichung durch die Lernzielsetzung vornehmen, wie auch die einzelnen Schüler/innen facettenreich einschätzen stellt eine im Berufseinstieg neue Herausforderung dar. Diese Aufgabe stellt Anforderungen an die diagnostische Kompetenz, wie auch an die Fähigkeit, den Lernprozessen der Schüler/-innen entsprechend zu handeln. Ebenso müssen Anforderungen bewältigt werden, Lernprozesse formativ wie auch summativ zu beurteilen und gemäss einem zu entwickelnden Massstab ohne erfahrungsbezogenen Referenzrahmen eingeschätzt werden. Einzelne Elemente daraus können in der Ausbildung kennen gelernt und trainiert werden; die Adaption an den konkreten Schulalltag und den grösseren Zeithorizont erfolgt aber erst in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit. Die Beurteilungsaufgabe auszuführen und sowohl im alltäglichen Begleiten wie auch in Beurteilungen über grosse Zeiträume festzuhalten und transparent zu machen, stellt eine berufseinstiegsspezifische Beanspruchung dar, die erstmals gelöst werden muss und in späteren Berufsjahren weiter entwickelt und ausdifferenziert wird (vgl. Kap. 4.3).

Unterdurchschnittliche Beanspruchungen

Wie bereits erwähnt (Kap. 5.5.1.) beanspruchen die Anforderungen der Mitgestaltung insgesamt am schwächsten. Berufsanfänger/-innen werden durch den Schulalltag stärker beansprucht, so dass nicht unmittelbar dringliche Aufgaben zurückgestellt werden (vgl. dazu auch Kap. 4.3)

- Als geringste Beanspruchung wird die Anforderung eingeschätzt, *berufspolitische Aspekte zu kennen* und diese zu nutzen (m4). In der Regel sind Berufsanfänger/-innen weniger damit konfrontiert, da eine Einfeldung in den Beruf und weniger berufspolitische Interessen im Vordergrund stehen⁵².
- Die *Positionierung im Team* (m1) wird ebenfalls als schwache Beanspruchung wahrgenommen. Die Lehrperson ist weniger direkt gefordert, als in der Bewältigung des Schulalltags, in welchem sie die Führungsrolle inne hat⁵³.
- Die *Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten* (m2) führt ebenfalls im Vergleich zu den anderen Anforderungen nur zu unterdurchschnittlichen Beanspruchungen. Die Abläufe und Hierarchien werden als gegeben wahrgenommen und ermöglichen (wie in der Positionierung im Team) ein Hineinwachsen. Berufsanfänger/-innen müssen diese Anforderung weniger aktiv bewältigen und werden dadurch weniger stark beansprucht.
- In Relation zur wenig beanspruchenden Mitgestaltung insgesamt zeigen die Anforderungen, *schulinterne und schulexterne Möglichkeiten zu nutzen* (m3) die höchsten Werte, sind im Vergleich zum Gesamtwert aber auch unterdurchschnittlich beanspruchend. Da diese Anforderung einen Entscheidungsspielraum beinhalten, in welchem die Lehrperson eine aktive Rolle einnehmen muss, lässt sich diese relativ erhöhte aber nach wie vor unterdurchschnittliche Beanspruchung erklären.
- Im Vergleich zum Mittelwert der Gesamtbeanspruchung ebenfalls unterdurchschnittlich eingeschätzt wird die Beanspruchung durch die *Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen* (v2). Im Vergleich zu den hohen Vermittlungsbeanspruchungen liegt dieser Wert tief. Da diese Anforderung für die Bewältigung des Schulalltags nicht unabdingbar ist, kann sie eher ausgeblendet und die damit in Zusammenhang stehende Beanspruchung reduziert wahrgenommen werden.

Dem Durchschnitt entsprechende Beanspruchungen

- Die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen (r2)
- Umgang mit Möglichkeiten und Anforderungen des Berufs (r3)

⁵² Auch dieser Befund darf nicht über Einzelfälle hinwegtäuschen. Da die Berufseinsteigenden in der Regel wenig rechteckig sind, ereignen sich Vorfälle, die dann im Einzelfall sehr hohe Beanspruchungen insgesamt und durch diesen Anforderungsbereich nach sich ziehen.

⁵³ Dieser Befund soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch sehr problematische Integrationsgeschichten gibt, die zum Weggang der Lehrperson aus dem Team, teilweise auch aus dem Beruf führen können.

- Rollenbewusstsein und Verantwortungswahrnehmung (r4)

Sowohl auf der Ebene der Beanspruchungsbereiche wie auch differenziert nach Teilbereichen entsprechen die Anforderungen zur Rollenfindung der Gesamtbeanspruchung, mit Ausnahme der Beanspruchung durch die Ansprüche an die Qualität der eigenen Ansprüche. Diese Anforderungen sind bekannter und führen nicht zu überdurchschnittlichen Beanspruchungen.

- Direkte Führung ausüben (f2) kann sowohl in Sequenzen kürzerer wie auch längerer Dauer ausgeführt und dadurch auch in Praxissequenzen erprobt werden, und führt zu durchschnittlichen Beanspruchungen.

Diejenigen Anforderungen, die für die Sicherung des Schulalltags bedeutsam sind und sich von der Schulsituation während der Ausbildung unterscheiden, erweisen sich als überdurchschnittliche Beanspruchungen in der Berufseingangsphase.

Effekte der Teilanforderungen auf die Gesamtbeanspruchung

Die Effekte der Teilanforderungen zeigen ein eher ausgewogenes Bild (vgl. Tab. 5.12).

Tab. 5.12 Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

	Beanspruchung durch (1= wenig bis 6=sehr)	Mittelwert	Std. dev.	Beta ⁵⁴ r ² =98%
Ges	Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items)	3.98	.64	-
r1	Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit umgehen	3.95	1.19	.11***
r2	Eigene Ressourcen nutzen, schützen und stärken	3.78	1.00	.09***
r3	Möglichkeiten und Ressourcen nutzen	4.06	1.10	.12***
r4	Rollenklarheit und Verantwortung wahrnehmen	5.02	.79	.09***
v1	Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	3.60	1.02	.11***
v2	Lernzielbezogene Eigenverantwortung der Sch. fördern	4.35	.86	.10***
v3	Lern und Leistungsverhalten beurteilen und fördern	4.60	1.10	.10***
v4	Eltern informieren und Gespräche führen	4.73	.90	.12***
f1	Lern- und Klassenkultur aufbauen, Dynamik lenken	3.91	.99	.13***
f2	Führungsaufgabe ausführen	2.98	1.15	.11***
m1	Sich im Team positionieren und integrieren	3.19	1.08	.13***
m2	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen	3.59	.96	.07***
m3	Schulinterne und -externe Handlungsmöglichkeiten nutzen	2.96	1.12	.13***
m4	Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte nutzen	4.53	.94	.14***

Alle Teilbereiche tragen signifikant zur Gesamtbeanspruchung bei und wirken als voneinander unabhängige Beanspruchungen mit. Die stärksten Effekte gehen von den Beanspruchungen aus, berufspoli-

⁵⁴ Regressionsgleichung (Ward), Effekte der Subskalen der berufsbezogenen Beanspruchung auf die Gesamtbeanspruchung, $F(14,149)=503.23$, $p=.000$; $r^2=98\%$, Durbin Watson 2.214 (keine Autokorrelation der Residuen). Auch in der schrittweisen Prüfung zeigen alle Variablen signifikante Effekte. Rangfolge: r3, v2, m3, u1, r1, m4, m1, v2, v3, f1, v4, r4, r2, m2.

tische Aspekte zu kennen, schulinterne und externe Handlungsmöglichkeiten zu nutzen, sich im Team zu positionieren und die Klassendynamik zu lenken. Sich darin zeigende Unterschiede zeigen die stärksten Effekte auf die Gesamtbeanspruchung. Anforderungen zur Passung des Unterrichts, zur Führungsverantwortung und zu den Elternkontakten, wie auch zum Umgang mit den eigenen Ansprüchen und dem Nutzen von Möglichkeiten und Ressourcen folgen nach. Leicht geringere Effekte gehen von den Beanspruchungen aus, das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler/-innen zu beurteilen, ihre Eigenverantwortlichkeit zu fördern, wie auch eigene Ressourcen zu schützen und Rollenklarheit aufzubauen. Der geringste Effekt geht von der Beanspruchung durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aus.

Zusammenfassung

Vermittlungs- und Führungsbeanspruchungen zeigen die höchsten Mittelwerte, sowohl auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben, wie auch auf derjenigen der Teilanforderungen. Direkt im Schulalltag sich auswirkende Anforderungen zeigen höhere Beanspruchung als jene, die sich in langfristigen Entwicklungen zeigen.

Hohe Effekte gehen auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben von der Rollenfindung, der Vermittlung und der Führung aus; auf der Ebene der Teilanforderungen zeigen sich geringe Unterschiede in den Effekte.

5.4.3 Beanspruchung durch als Einzelanforderungen wahrgenommene Aufgaben (Einzelitems)

Die im folgenden Teil ausgeführten Einzelanforderungen haben sich in der Prüfung der Faktorenstruktur (vgl. Kap. 5.1) als mit allen vier Entwicklungsaufgaben in geringer Zusammenhangsstärke korrelierend erwiesen. Da keine Zuordnung möglich war und sie zur aufgeklärten Varianz beitragen, werden sie als Einzelanforderung weiter geführt. Berufsanfänger/-innen erkennen erst wenige und insgesamt unspezifische Synergien für die Bewältigung.

5.4.3.1 Allgemeine Berufsanforderungen

Mittelwerte und Abweichungen von der Gesamtbeanspruchung

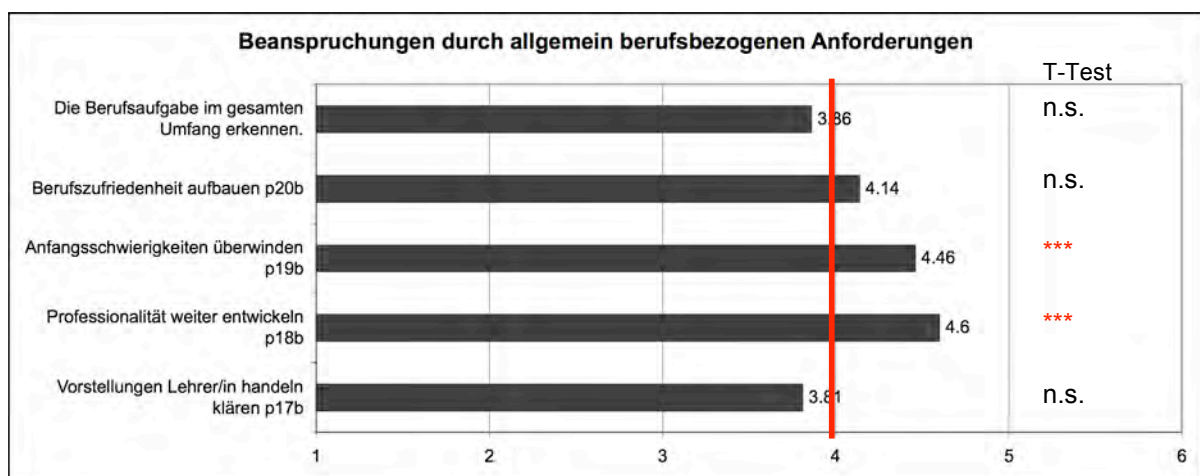


Abb. 5.8 Allgemeine berufsbezogene Beanspruchungen (Einzelitems)

Zu den vier Beanspruchungsbereichen auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben und den darin enthaltenen 14 Teilbereichen kommen als Teil der Gesamtbeanspruchung auch die nicht einer Entwicklungsaufgabe zuweisbaren Einzelanforderungen. Lehrpersonen im Berufseinstieg nehmen diese als einzeln zu bewältigende Anforderungen.

Abb. 5.8 zeigt die Mittelwerte der allgemeinen berufsbezogenen Beanspruchungen, mit den Ergebnissen der Signifikanztests. Angaben zu den Mittelwerten, Standardabweichungen und Beta-Gewichten sind in Tab. 5.13 enthalten.

Als überdurchschnittlich beanspruchend wird das *Weiterentwickeln der Professionalität* (p18b) und das *Überwinden der Anfangsschwierigkeiten* (p19b) wahrgenommen. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg erkennen, dass Weiterentwicklung notwendig ist und dass einzelne Schwierigkeiten als Anfangsschwierigkeiten bezeichnet werden können. Diese überdurchschnittlichen Beanspruchungen können als Antrieb zur Weiterentwicklung interpretiert werden. Lehrpersonen im Berufseinstieg lassen sich durch die Anforderung, in der Professionalitätsentwicklung weiter zu kommen, beanspruchen, sind somit bereit, sich einzusetzen und weiterzukommen. Das Erkennen von Schwierigkeiten als Anfangsschwierigkeiten ermöglicht die Interpretation, dass die Anfangssituation eine einmalige ist und die Integration von Erfahrung vor Wiederholungen schützt.

Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Die Beanspruchungen, die *Professionalität weiterzuentwickeln* (p18b) wie auch Berufszufriedenheit aufzubauen (p20b) zeigen bedeutende Effekte⁵⁵ auf die Gesamtbeanspruchung. Berufseinsteigende, die sich durch ihre Professionalitätsentwicklung wie auch durch die Anforderung, Berufszufriedenheit aufzubauen beanspruchen lassen, sind insgesamt stärker beansprucht.

Tab. 5.13 Allgemein, den Beruf umfassende Einzelanforderungen mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

	Beanspruchung durch:	Mittelwert	Std. dev.	Beta $r^2=51\%$
Ges	Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items)	3.98	.64	-
p17b	Die eigenen Vorstellungen klären	3.81	1.45	0.21***
p18b	Die eigene Professionalität weiter entwickeln	4.6	1.21	0.27***
p19b	Anfangsschwierigkeiten überwinden	4.46	1.35	0.16*
p20b	Berufszufriedenheit aufbauen	4.14	1.53	0.28***
s79b	Die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen	3.86	1.55	0.18**

Zusammenfassung (berufsumfassende Einzelanforderungen)

Anfangsschwierigkeiten überwinden und in der Professionalitätsentwicklung weiter kommen werden als besonders beanspruchend wahrgenommen. Die stärksten Effekte auf die Beanspruchung insgesamt gehen von den Beanspruchungen aus, Berufszufriedenheit aufzubauen und die eigene Professionalität weiterzuentwickeln.

⁵⁵ $F(df=5)=31.66$; $p= .000$; Durbin-Watson 1.11 (die Prädiktoren können nicht als unabhängig betrachtet werden); Varianz 51.5%

5.4.3.2 Unterrichtsnahe Anforderungen

Mittelwerte und Abweichungen von der Gesamtbeanspruchung

In der Inhaltsanalyse wurden diese Items dem Inhalt entsprechend der Vermittlungsanforderung zugeschrieben (vgl. Abb. 5.9).

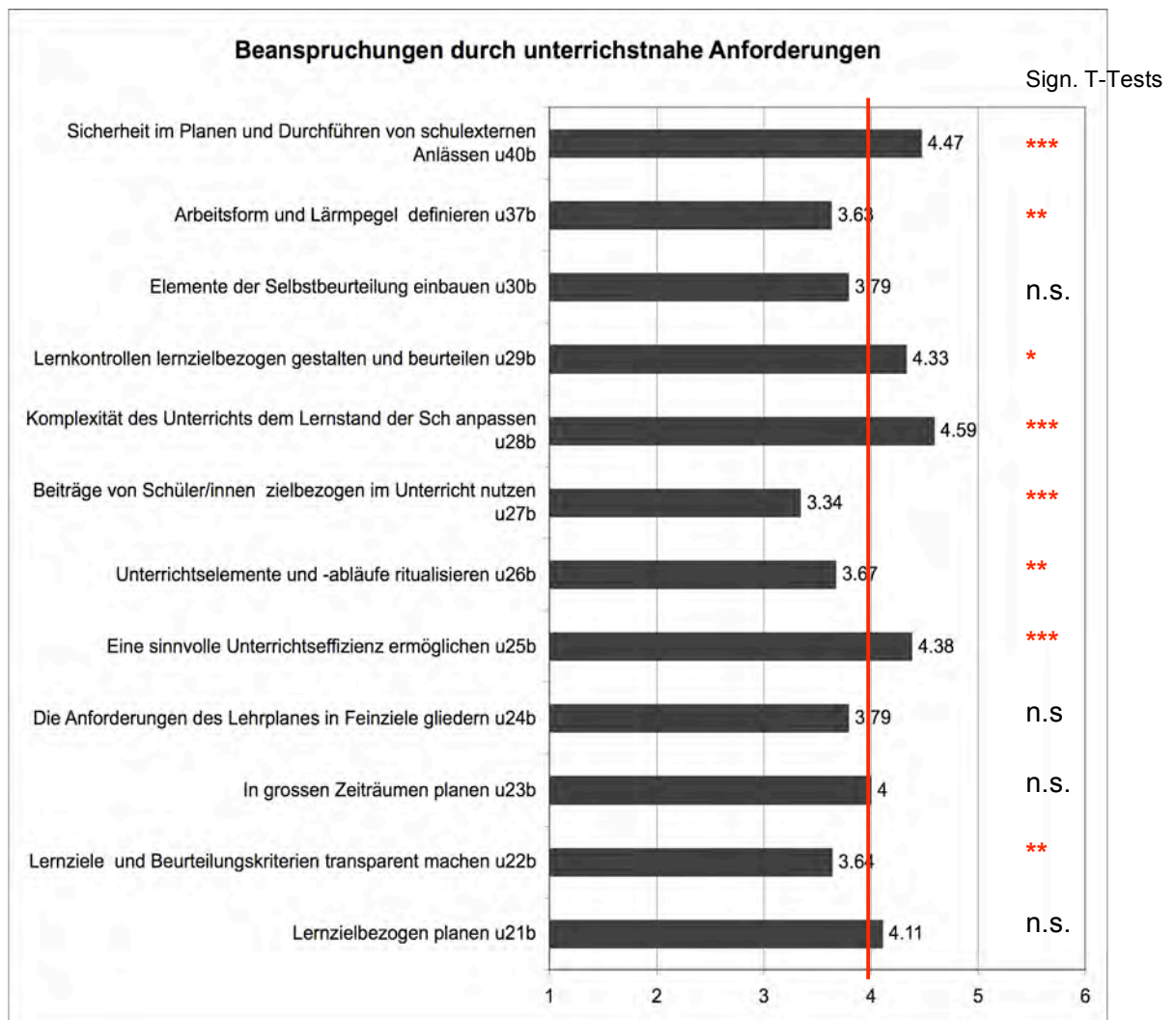


Abb. 5.9 Mittelwerte der unterrichtsnahen Beanspruchungen, die im Berufseinstieg als Einzelanforderungen wahrgenommen werden.

Die Faktorenstruktur der Einschätzung der Berufsanfänger/-innen hat aber gezeigt, dass sie diese nicht eindeutig den Vermittlungsanforderungen zuordnen sondern Zusammenhänge zu allen Entwicklungsaufgaben vorweisen. Die Anforderungen lassen sich nicht zu Teilanforderungen gruppieren, da sich eine zu geringe innere Konsistenz zeigt. Demzufolge werden diese unterrichtsnahen Beanspruchungen als Einzelitems geführt und hier in ihren Mittelwerten und Effekten dargestellt.

Überdurchschnittliche Beanspruchungen (vgl. Abb. 5.9 und Tab. 5.14) zeigen die Anforderungen, den Unterricht dem Lernstand der Klasse anzupassen, schulexterne Anlässe zu leiten, wie auch Unterrichtseffizienz zu ermöglichen und Lernkontrollen zielbezogen zu gestalten. Die Komplexität des Unterrichts an den Stand der Schüler/-innen anzupassen, wird nicht zur Subskala ‚individuelle Passung des Unterrichts erreichen‘ zugeordnet, da darunter die Abstimmung des Unterrichts insgesamt verstanden wird. Da der erfahrungsbezogene Referenzrahmen fehlt, ist unklar, ob der unterricht insgesamt den Lern- und Leistungsstand der Schüler/-innen trifft.

Unterdurchschnittliche Beanspruchungen zeigen die Anforderungen, Beiträge der Schüler/-innen im Unterricht aufzunehmen, Arbeitsform und Lärmpegel zu definieren, wie auch Unterrichtsabläufe zu ritualisieren und Ziele transparent zu machen.

Es zeigt sich, dass die Anforderung zur Planung, Zielorientierung, Transparenz, Durchführung und Ritualisierung von Unterricht sehr heterogen wahrgenommen werden.

Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Werden die Effekte geprüft (vgl. Tab. 5.14), so zeigen die lernzielbezogene Planung und die Planung und Durchführung von schulexternen Unterrichtsveranstaltungen die grössten Wirkungen.

Keine signifikanten Effekte auf die Gesamtbeanspruchung zeigen die Anforderungen, Arbeitsform und Lärmpegel zu definieren, Lernkontrollen zu gestalten, Schüler/-innenbeiträge zu integrieren und Unterrichtseffizienz zu ermöglichen.

Tab. 5.14 Unterrichtsnahe Einzelanforderungen mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung

	Beanspruchung durch:	Mittelwert	Std. dev.	Beta ⁵⁶ r ² =58%
Ges	Gesamtbeanspruchung (Mittelwert aller 80 Items)	3.99	.62	-
u21b	Lernzielbezogen planen	4.11	1.40	0.19**
u22b	Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen	3.64	1.38	0.14*
u23b	In grossen Zeiträumen planen (Quartal, Jahr)	4	1.41	0.12*
u24b	Die Anforderungen des Lehrplanes in Feinziele gliedern	3.79	1.51	0.16*
u25b	Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen	4.38	1.20	n.s.
u26b	Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren	3.67	1.42	0.13*
u27b	Beiträge von Schüler/innen zielbezogen im Unterricht nutzen	3.34	1.43	n.s.
u28b	Die Komplexität des Unterrichts dem Lernstand der Sch anpassen	4.59	1.12	0.16*
u29b	Lernkontrollen lernzielbezogen gestalten und beurteilen	4.33	1.40	n.s.*
u30b	Elemente der Selbstbeurteilung einbauen	3.79	1.27	0.16*
u37b	Arbeitsform und Lärmpegel definieren	3.63	1.46	n.s.
u40b	Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen	4.47	1.53	0.21*

Zusammenfassung (unterrichtsnahe Einzelanforderungen)

Unterrichtsnahe Beanspruchungen zeigen ein sehr uneinheitliches Bild.

Überdurchschnittlich beanspruchend sind Anforderungen, die Komplexität des Unterrichts insgesamt an die Schüler/-innen anzupassen (u28b), Sicherheit in der Planung und Durchführung schulexterner Anlässe zu erlangen (u40b), eine sinnvolle Unterrichtseffizienz zu ermöglichen (u25b) und Lernkontrollen zielbezogen zu gestalten (u29b), wie auch lernzielbezogen zu planen (u21b). Diese überdurchschnittlichen Beanspruchungen weisen breite Streuungen auf und üben stärkere Effekte auf die Gesamtbeanspruchung aus, als die übrigen unterrichtsnahen Anforderungen. Der individuelle Deutungsspielraum ist in diesen Anforderungen höher.

⁵⁶ Regressionsgleichung (Ward) der Effekte der unterrichtsnahen Beanspruchungen auf die Gesamtbeanspruchung $F(12,142)=16.415$, $p=.000$, $r^2=58\%$, Durbin Watson .976 (Autokorrelation der Residuen, Rangfolge in der schrittweisen Prüfung: u21b, u30b, u40b, u26b, u28b, 24b, 22b)

5.5 Zusammenfassung

Lehrpersonen der Berufseingangsphase strukturieren die Beanspruchungswahrnehmung anders als erfahrene Lehrpersonen⁵⁷. Beide Gruppen unterscheiden sich von der inhaltsanalytisch erarbeiteten Anforderungsstruktur (vgl. Kap. 4). Gemäss der Prüfung der inneren Konsistenz der theoretischen Skalen und der Faktorenstruktur hat sich gezeigt, dass die theoretische Struktur die Wahrnehmung der Berufsanfänger/-innen zu ungenau abbildet. Es hat sich als zwingend erwiesen, die Faktorenstruktur neu zu bilden, um die Wahrnehmung der Berufsanfänger/-innen zu erfassen.

Durch faktoranalytische Prüfungen wird ein *Modell der Beanspruchungswahrnehmung* der Berufsanfänger/-innen entwickelt, welches in vier Beanspruchungsbereichen mit je zwei bis vier Teilbereichen 63 der 80 Anforderungen fasst (Kap. 5.1). 17 Anforderungen zeigen sich als mit allen vier Bereichen korrelierend und werden als Einzelitems weitergeführt. Berufsanfänger/-innen nehmen Anforderungen der Rollenfindung und der Mitgestaltung gemäss der theoretischen Struktur wahr, die Anforderungen lassen sich klar auf verschiedenen Faktoren gruppieren (vgl. Tab. 5.1 und 5.2). In den vermittlungsbezogenen und führungsbezogenen Beanspruchungen zeigen sich Überschneidungen und Vernetzungen mit unklaren Abgrenzungen (vgl. Tab. 5.3). Berufsanfänger/-innen nehmen Vermittlungsanforderungen näher bei Führungsanforderungen wahr. Vermittelt wird, was durchgesetzt werden kann. Das Beabsichtigte zu bewirken und die Schüler/-innen dazu zu bringen, so zu lernen, wie dies die Lehrperson beabsichtigt, wird der Vermittlungsanforderung zugeordnet. Unterrichtsnahe Anforderungen, wie Planung, Zielorientierung, Durchführung von Unterricht entspricht gemäss ihrer Wahrnehmung nicht den Vermittlungsanforderungen, sondern stellt, mit allen Entwicklungsaufgaben korrelierend, den Kern der Anforderungen dar. Führungsanforderungen werden nur direkt auf die Führung und Lenkung der Klasse wahrgenommen, unterrichts- und stoffgebundene Führungsanforderungen werden davon ausgeklammert. Die Möglichkeit der Lenken durch Unterrichtsprozesse ist weniger bewusst.

Die 80 berufsbezogenen Anforderungen lassen sich gemäss der Wahrnehmungsstruktur der Berufsanfänger/-innen in vier Beanspruchungsbereiche gliedern, welche den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006) entsprechen⁵⁸ (vgl. Tab. 5.4). Eine Reihe von Anforderungen wird als mit allen Entwicklungsaufgaben zusammenhängend eingeschätzt und kann nicht einer der vier Entwicklungsaufgaben zugeordnet werden. Da diese in der Faktorenstruktur mit hohen Extraktionswerten zur aufgeklärten Varianz beitragen, werden sie als Einzelitems geführt. Diese betreffen einerseits den Beruf allgemein umfassende Anforderungen und unterrichtsnahe Beanspruchungen, die gemäss der theoretischen Strukturierungen der Vermittlungsanforderung zugeschrieben werden. Die Prüfung des Modells (Kap. 5.2) zeigt, dass vier konsistente und stabile Skalen entstanden sind, welche die Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs als Handlungskategorien fassen. Die darin enthaltenen Subskalen erfüllen weitgehend, jedoch nicht durchgehend den Stabilitätsanforderungen.

Aus der Klärung der Faktorenstruktur resultiert ein Modell der Beanspruchungswahrnehmung der Lehrpersonen in der Berufseingangsphase, welches in vier Beanspruchungsbereichen mit je zwei bis vier Teilbereichen und 17 nicht nur einer Entwicklungsaufgabe zuweisbaren Einzelanforderungen die Beanspruchungswahrnehmung der Berufsanfänger/-innen abbildet. (vgl. Abb. 5.1).

Berufseinstiegsspezifische Beanspruchungen lassen sich entsprechend den vier Entwicklungsaufgaben (vgl. 1.5.4) ausdifferenzieren (Kap. 5.3) und weisen eine berufsphasenspezifische Strukturierung auf. Hypothese 8 kann damit bestätigt werden. Die Einzelanforderungen stehen im Schnittpunkt dieser vier Bereiche Vernetzungen müssen erarbeitet werden.

Beanspruchungen an die Rollenfindung umfassen die Anforderungen, welche die Person als Berufsperson betreffen. Beanspruchungen durch den Aufbau der Rollenklarheit durch den Umgang mit den Ansprüchen an die eigene Arbeit, durch die Anforderung sich zu schützen und abzugrenzen, wie auch Möglichkeiten und Ressourcen zu nutzen stellen Teilbereiche dar. Die Skala der rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen setzt sich aus vier Subskalen zusammen, welche mit vergleichbaren Effekten

⁵⁷ Hypothese 7 wird dadurch bestätigt.

⁵⁸ Hypothese 1 kann bestätigt werden.

die rollenfindungsbezogene Beanspruchung mitbewirken. Die Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit stellt die grösste rollenfindungsbezogene Beanspruchung dar (vgl. Tab. 5.5).

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen umfassen die Anforderungen, Lernprozesse zu initiieren und zu lenken, Schüler/-innen zu fördern und zu begleiten, wie auch die Lernergebnisse zu beurteilen und zu kommunizieren. Die Beanspruchung der individuellen Passung des Unterrichts zeigt die höchsten Werte. Im Prozess der Strukturbildung hat sich gezeigt, dass Berufsanfänger/-innen Elternkontakte der Vermittlungsanforderung zuordnen und nicht als Führungsanforderung wahrnehmen (vgl. Tab. 5.4). Die vier Subskalen bewirken in vergleichbaren Effekten die vermittlungsbezogene Beanspruchung, wobei die Elternkontakte den höchsten und die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen den geringsten Effekt zeigen (vgl. Tab. 5.6).

Beanspruchungen durch Führungsanforderungen beziehen sich auf soziale Prozesse. Die Führung einzelner Schüler/-innen, um gewünschtes Lern- oder Sozialverhalten zu erzielen, wird von den Berufsanfänger/-innen als Vermittlungsanforderung wahrgenommen. In der führungsbezogenen Beanspruchung zeigen sich zwei Subskalen. Die eine fokussiert die direkte Führungsaufgabe, die andere eher die indirekte Lenkungsanforderung. Die Berufsanfänger/-innen trennen nicht klar zwischen diesen Anforderungen sondern nehmen ihre Führungsaufgabe teilweise stärker dependent wahr. Berufsanfänger/-innen wer den stärker durch die Lenkungsanforderung beansprucht. Die Effekte der Teilbereiche auf die führungsbezogene Beanspruchung sind jedoch vergleichbar (vgl. Tab. 5.7).

Beanspruchungen durch die Mitgestaltung umfassen Anforderungen auf Team-, Institutions- und Professionsebene und zeigen unterdurchschnittliche Werte. Die Teilanforderungen wirken in vergleichbaren Effekten auf die Beanspruchung durch Mitgestaltungsanforderungen (vgl. Tab. 5.8).

Die als Einzelanforderungen sich zeigenden Berufsanforderungen beschreiben allgemeine Berufsanforderungen und unterrichtsnahe Anforderungen. Sie weisen Zusammenhänge mit allen vier Entwicklungsaufgaben auf und können als Kern der Anforderungen betrachtet werden (Kap. 5.4).

Die Dynamik der Gesamtbeanspruchung (Kap.5.5) entsteht im Zusammenwirken der Beanspruchungen durch die vier Entwicklungsaufgaben, deren Teilanforderungen und durch die Einzelanforderungen. Beanspruchungen durch die Vermittlung und die Führung zeigen überdurchschnittliche Werte (vgl. Abb. 5.6); starke Effekte gehen von rollenfindungs-, vermittlungs- und mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen aus (vgl. Tab. 5.11).

Auf der Ebene der Teilanforderungen (Abb. 5.8) zeigen die Vermittlungsanforderungen der *individuellen* Passung des Unterrichts, der *Elternkontakte* und der *Beurteilung* überdurchschnittlich Werte im Vergleich zum Mittelwert der Gesamtbeanspruchung. In der Führung führt die *Lenkung der Klassendynamik* zu überdurchschnittlichen Beanspruchungen, und in den Anforderungen der Rollenfindung der *Umgang mit den eigenen Ansprüchen*. Diese Anforderungen können als berufsphasenspezifische Beanspruchungen bezeichnet werden und widerspiegeln den zwingend zu bewältigenden Teil der Anforderungen, um den Schulalltag zu bewältigen und über eine längere Zeitspanne auch sicher stellen zu können. Effekte gehen von allen Teilbeanspruchungen aus, so dass die Gesamtbeanspruchung von allen 14 Anforderungen mitbestimmt wird. Stärkere Effekte auf die Gesamtbeanspruchung geht aber von einzelnen mitgestaltungsbezogenen Teilbeanspruchungen aus (Berufspolitische Aspekte, schulinterne und -externe Handlungsmöglichkeiten nutzen, Teamintegration), wie auch von der Beanspruchung durch die Lenkung der Klassendynamik. Die wahrgenommene Gesamtbeanspruchung hängt somit deutlich von diesen Teilanforderungen ab.

Werden die Effekte der Einzelanforderungen geprüft, so üben Beanspruchungen, Berufszufriedenheit aufzubauen und die Professionalität weiter zu entwickeln eher starke Effekte aus (vgl. Tab. 5.13). Von den unterrichtsnahen Beanspruchungen bestimmen die Anforderungen, lernzielbezogen zu planen, schulexterne Anlässe zu führen und Unterrichtseffizienz zu bewirken die Gesamtbeanspruchung in einem stärkeren Ausmass (vgl. Tab. 5.14).

Als berufseinstiegsspezifische Beanspruchungen erweisen sich diejenigen Anforderung als überdurchschnittlich beanspruchend, die das Bewältigen des Schulalltag, die Sicherstellung des Unterrichts und der Klassenführung beinhalten. Damit wird die diesbezügliche Annahme bestätigt (Hypothese 9 als Ho).

6. Bedeutung von Bedingungsvariablen und Persönlichkeitsmerkmalen

Berufseinsteigende zeigen eine berufsphasenspezifische Wahrnehmung der Beanspruchung durch berufliche Anforderungen (vgl. Kap. 5). Die Mittelwerte der wahrgenommenen Beanspruchung durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Berufeingangsphase zeigen breite Streuungen. Die Personen unterscheiden sich in dieser Dimension deutlicher, als in ihrer motivationalen und emotionalen Orientierung, Kompetenzüberzeugung (vgl. Kap. 4). Ob und welche Merkmale der Bedingungen und der Person mitwirken, wird im folgenden Teil aufgearbeitet.

Im ersten Kapitel (6.1) wird nach bedeutsamen Unterschieden in der Beanspruchungswahrnehmung gesucht, wenn zwischen den Ausprägungen einzelner Bedingungsvariablen differenziert wird. Im zweiten Kapitel (kap. 6.2) werden Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die wahrgenommene Beanspruchung erörtert.

6.1 Beanspruchungswahrnehmungen nach Bedingungsvariablen

6.1.1 Merkmale der Person

Geschlecht

Die Stichprobe der Lehrpersonen im Berufseinstieg umfasst 138 Frauen und 17 Männer. Da die Verteilung unausgeglichen ist, werden die Befunde nur als Tendenz gewertet, die in einer Stichprobe mit höherem Männeranteil überprüft werden müsste.

Die Mittelwerte der wahrgenommenen Beanspruchung liegen bei den Männer leicht (n.s.) unterhalb der Mittelwerte der Frauen, sowohl auf der Ebene der Gesamtbeanspruchung wie auch auf der Ebene der Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben (vgl. Tab. 6.1).

Tab. 6.1 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrern und Lehrerinnen

Geschlecht	Frauen (n=138)		Männer (n=17)		Unterschied VA ¹
	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	4.00	0.62	3.86	0.69	n.s.
Rollenfindung	4.10	0.83	3.90	0.86	n.s.
Vermittlung	4.44	0.72	4.24	0.78	n.s.
Führung	4.33	0.82	4.22	0.94	n.s.
Mitgestaltung	3.21	0.88	2.97	0.87	n.s.

Lehrer nehmen sich tendenziell weniger beansprucht wahr als Lehrerinnen. Diese Tendenz zeigt sich durchwegs auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben (vgl. Tab. 6.1), wie auch auf der Ebene der Teilanforderungen (Subskalen). Einzig im Teilbereich der Vermittlungsanforderungen «Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen» (Subskala u2b) liegt der Mittelwert der Lehrer leicht (n.s.) über demjenigen der Lehrerinnen.

¹ Varianzanalyse; alle Mittelwertvergleiche n.s.; Teststärke < .2; Effektstärke < .001

Stufendiplom und Berufstätigkeit in der Volksschule

Verglichen werden die Mittelwerte der wahrgenommenen Beanspruchung von 26 Kindergärtnerinnen, 90 Primarlehrpersonen und 39 Sekundarlehrpersonen² (siehe Tab 6.2 und Abb. 6.1).

Die wahrgenommene Gesamtbeanspruchung nimmt mit höherer Schulstufe leicht ab; die Unterschiede sind jedoch so gering, dass sie nicht signifikant werden. Diese Tendenz widerspricht der allgemein verbreiteten Erwartung, wonach die Arbeit mit jüngeren Kindern auf tieferen Stufen der Volksschule allgemein als weniger beanspruchend eingeschätzt wird. Da die Unterschiede aber nicht bedeutsam sind, liegt die Vermutung nahe, dass andere Merkmale stärker zu Beanspruchungswahrnehmung beitragen.

Tab. 6.2 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Stufen der Volksschule

Stufe der Volksschule	Kindergarten (n=26)		Primarstufe (n=90)		Sekundarstufe (n=39)		Unterschied GLM ³
	M	SD	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	4.06	0.67	3.98	0.62	3.93	0.61	n.s.
Rollenfindung	4.24	0.86	4.03	0.87	4.11	0.73	n.s.
Vermittlung	4.36	0.77	4.45	0.67	4.35	0.82	n.s.
Führung	4.28	0.90	4.29	0.83	4.40	0.83	n.s.
Mitgestaltung	3.57	0.87	3.18	0.88	2.96	0.82	KG >* S ⁴

In den einzelnen Beanspruchungsbereichen differieren die Mittelwerte ebenfalls nur leicht (nicht signifikant), das Bild ist heterogen (vgl. Abb. 6.1).

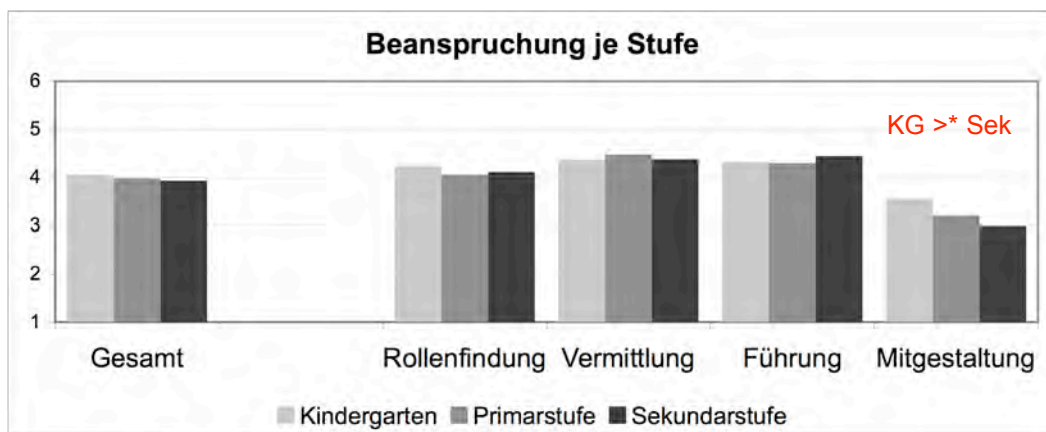


Abb. 6.1. Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Beanspruchungsbereiche je Stufe

Durch Anforderungen der *Rollenfindung* nehmen sich die Kindergärtnerinnen am stärksten beansprucht wahr, gefolgt von den Sekundarlehrkräften. In den Beanspruchungen bezüglich *Vermittlung*

² Der Anteil Männer beträgt auf der Sekundarstufe ca. 10%, auf der Primarstufe ca. 25% und im Kindergarten 0% (vgl. Tab 4.1).

³ Prüfung der Mittelwertsunterschiede mit GLM = General linear model

⁴ EA4, institutionsbezogene Beanspruchung $F(2) = 3.507$; $p = .033$; Effektstärke .045, Teststärke .647; post hoc (Scheffe) $KG > Sek$, $p = .033$

zeigen die Primarlehrpersonen die höchsten Werte. Sekundarlehrpersonen und Kindergärtnerinnen liegen in etwa gleich. Durch die *Führungsanforderungen* am stärksten beansprucht nehmen sich die Sekundarlehrkräfte wahr, gefolgt von den Kindergärtnerinnen und den Primarlehrpersonen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Stufen zeigen sich in der *Beanspruchung durch die Mitgestaltung*. Lehrpersonen des Kindergartens schätzen sich signifikant stärker beansprucht ein als Lehrpersonen der Sekundarstufe. Der Mittelwert der Beanspruchung von Primarlehrpersonen liegt mit unbedeutenden Unterschieden dazwischen. Ob diese Differenz durch unterschiedliche Zielvorstellungen und Berufsbilder oder durch Differenzen in der räumlichen Nähe zustande kommt⁵, bleibt dabei offen.

Nach den einzelnen Stufen zusammengefasst zeigen sich folgende Tendenzen: *Kindergärtnerinnen* weisen in der Gesamtbeanspruchung, wie auch in der Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung die höchsten Mittelwerte auf (signifikant ist nur die Differenz der institutionsbezogenen Anforderungen) Sie nehmen sich am stärksten beansprucht wahr. *Primarlehrpersonen* nehmen sich im Vergleich zu den anderen Stufen in der Rollenfindung und der Führung am wenigsten, durch die Vermittlung am stärksten beansprucht wahr. *Sekundarlehrpersonen* zeigen die höchste Beanspruchung in der Führung, die tiefsten Werte in der Beanspruchung insgesamt und in der Mitgestaltung. Sie schätzen sich als am wenigsten beansprucht ein.

Werden die stufenspezifischen Einschätzungen der Beanspruchungen auf der *Ebene der Teilbereiche* miteinander verglichen, so zeigen sich nur in der Subskala «Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen» (v2b) signifikante Unterschiede. Kindergärtnerinnen nehmen sich durch diese Teilanforderung signifikant weniger beansprucht wahr⁶. Auf der Subskalenebene verschwindet die Signifikanz der Unterschiede in den Mitgestaltungsanforderungen. Da die Effektstärke der Mittelwertsprüfung auf Bereichsebene (EA4) gering ist und die Teststärke im mittleren Bereich liegt muss auch dieses Ergebnis abgeschwächt werden. Es besteht die Tendenz, dass Kindergärtnerinnen sich durch Mitgestaltungsanforderungen stärker beansprucht sind, als Primar- und Sekundarlehrpersonen.

Anzahl Jahre nach Berufseintritt

In der *Beanspruchung insgesamt* wie auch in den Beanspruchungen durch die vier Anforderungsbereiche (*Entwicklungsaufgaben*) zeigen sich bei den Lehrpersonen im zweiten Berufsjahr leicht höhere Werte (n.s.), als bei den Lehrpersonen im ersten Berufsjahr (vgl. Tab. 6.3). Ob diese Werte den individuellen Entwicklungen entsprechen, kann mit dieser Querschnitterhebung nicht geprüft werden. Falls sich diese Tendenz in individuellen Entwicklungen zeigt (Ansätze dazu sind im Längsschnitt mit n=22 sichtbar, vgl. Keller-Schneider, 2008b, S.10), kann die Zunahme der Beanspruchung mit der zunehmend komplexeren Wahrnehmung von Anforderungen zusammenhängen.

In der *Führung* steigt der Wert deutlicher, aber knapp nicht signifikant an. Das Lenken der Klassenkultur beansprucht zunehmend. Entwicklungen müssen weitergeführt und allfällige Fehlentwicklungen korrigiert werden. Diese Anforderung stellt für Berufsanfänger/-innen eine neue Situation dar, die erstmals in der Ausübung der Berufstätigkeit erfahren werden kann. Da das Bewältigen der Klassenführung unabdingbar im Schulalltag ist, wird sie zur bedeutenden Herausforderung, welcher mit grösserem Ressourceneinsatz begegnet wird.

Tab. 6.3 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen im ersten und im zweiten (bzw. dritten Berufsjahr)

⁵ Kindergärten befinden sich mehrheitlich ausserhalb der Schulanlagen.

⁶ In der Beanspruchung durch die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen (u2b) unterscheiden sich die Stufen: $F(df=2)=8.911$; $p=.000$ (Effektstärke .117; Teststärke .97) Post hoc KG < P/Sek (Scheffe $p\leq .001$). In dieser Subskala nehmen die hausaufgabenbezogenen Items ein grosses Gewicht ein (zwei von vier Items, mit hohen Ladungen, vgl. Tab. 5.3). Einige Kindergärtnerinnen (9 von 26) haben die hausaufgabenbezogenen Items nicht beantwortet (wodurch für sie kein Skalenwert gebildet wurde). Andere haben in einem Kommentar ergänzt, dass sich diese Fragen eher auf die Schule beziehen. Das Wort Hausaufgaben wirkt anscheinend zu dominant, so dass die Kindergärtnerinnen die hausaufgabenbezogenen Anforderungen (Post nach Haus bringen, Dinge von zu Hause mitnehmen), die sie an die Kinder stellen, zu wenig als Hausaufgaben erkannt haben. Diesem Ergebnis kann keine grosse Bedeutung beigemessen werden.

Anzahl Jahre nach Berufseintritt	1. Berufsjahr (n=68)		2. und 3. Berufsjahr (n=89)		Unterschied VA
	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	3.94	0.63	4.01	0.62	n.s.
Rollenfindung	4.03	0.85	4.12	0.82	n.s.
Vermittlung	4.40	0.75	4.43	0.71	n.s.
Führung	4.20	0.81	4.41	0.85	n.s.
Mitgestaltung	3.12	0.83	3.24	0.91	n.s.

Werden die Mittelwerte der Beanspruchung nach Berufsjahren getrennt auf der Ebene der Teilbereiche miteinander verglichen (vgl. Abb. 6.2), so zeigen sich in allen Teilbereichen leichte Erhöhungen im zweiten Berufsjahr. Signifikant ist nur der Unterschied in der Beanspruchung durch «Lernkultur und Klassendynamik» (f2b)⁷. Deutlich wird, dass nicht die direkte Ausübung der Führungsverantwortung zu höheren Beanspruchungen führt, sondern die weniger direkte Lenkung der Dynamik. Entwicklungsprozesse über längere Zeitspannen zu lenken, führt zu höherer Beanspruchung.

Wohnsituation

Die Einschätzungen der wahrgenommenen Beanspruchung nach Wohnsituation getrennt zeigen minimale Unterschiede (vgl. Tab. 6.4) und können nur als Tendenzen gedeutet werden.

Tab. 6.4 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen, nach Wohnsituation getrennt

Wohnsituation	allein (n=30)		Herkunftsfam (n=28)		Partner/-in (n=58)		andere Pers (n=26)		eigene Fam (n=10)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	3.89	0.80	3.93	0.60	3.96	0.60	4.13	0.54	4.18	0.53	n.s.
Rollenfindung	4.05	1.07	4.02	0.84	4.09	0.83	4.14	0.58	4.17	0.72	n.s.
Vermittlung	4.28	0.80	4.34	0.69	4.43	0.75	4.65	0.66	4.38	0.63	n.s.
Führung	4.22	0.91	4.37	0.85	4.27	0.85	4.46	0.69	4.54	0.87	n.s.
Mitgestaltung	3.14	1.01	3.09	0.93	3.09	0.85	3.36	0.79	3.68	0.59	n.s.

Allein lebende Lehrpersonen im Berufseinstieg schätzen sich insgesamt als am wenigsten beansprucht ein. Interaktionspartner, die zu Beanspruchungen führen können, fehlen. In der Rangfolge der Gesamtbeanspruchung folgen mit leicht steigender Beanspruchung die Lehrpersonen, die bei ihrer *Herkunftsfamilie* wohnen, anschliessend diejenigen in *Partnerschaft*, gefolgt von denjenigen, die *mit anderen Personen* zusammenleben. Am stärksten beansprucht schätzen sich Berufseinsteigende ein, die *mit eigenen Kindern* zusammenleben. Die Unterschiede sind sowohl in der Gesamtbeanspruchung, wie auch in den Beanspruchungsbereichen und den Teilbereichen minimal und somit nicht signifikant.

⁷ Aufbau einer Klassenkultur und Lenkung der Dynamik (Subskala ilb) B2>B1; F(1)= 5.87; p= .017; Teststärke = .67, Effektstärke .04

6.1.2 Merkmale der Arbeitssituation

Funktion

Die Lehrpersonen, nach den verschiedenen Funktionen⁸ ihrer Berufstätigkeit getrennt, unterscheiden sich nur gering bezüglich der wahrgenommenen Beanspruchung. Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung, wie auch der bereichsbezogenen Beanspruchung nach Funktionen unterschieden, werden in Tab. 6.5 dargestellt.

Tab. 6.5 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in verschiedenen Funktionen

Funktionen der Lehrtätigkeit	Klassenlehrperson (n=26)		KL in Doppelstelle (n=89)		Entlastungs-L (n=89)		Fachlehrperson (n=39)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	4.00	0.62	3.97	0.69	3.79	0.52	3.94	0.64	n.s.
Rollenfindung	4.13	0.83	4.04	0.84	3.53	0.98	4.05	0.64	n.s.
Vermittlung	4.49	0.71	4.42	0.81	4.24	0.59	3.96	0.66	n.s.
Führung	4.26	0.88	4.38	0.85	4.30	0.34	4.62	0.73	n.s.
Mitgestaltung	3.19	0.85	3.16	0.99	3.06	0.67	3.23	1.09	n.s.

Einzelne Tendenzen können trotz fehlender Signifikanz der Unterschiede zwischen den Funktionen aus den in Abb. 6.2 dargestellten Mittelwerten abgeleitet werden.

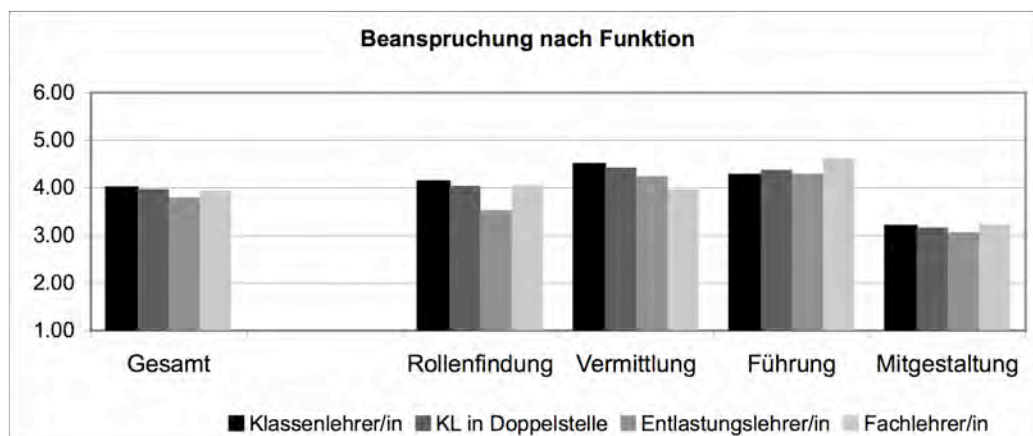


Abb. 6.2. Beanspruchungen insgesamt und je Beanspruchungsbereich im Vergleich zwischen verschiedenen Funktionen

In der *Gesamtbeanspruchung* unterscheiden sich die Lehrpersonen verschiedene Funktionen nicht; Entlastungslehrpersonen zeigen leicht geringe Beanspruchung; dies entspricht den Erwartungen, da Entlastungslehrpersonen nur für die jeweilige Zeiteinheit, nicht aber für den Lernprozess insgesamt

⁸ Dabei wird zwischen vier Funktionen unterschieden: Lehrpersonen mit Klassenlehrfunktion sind für die Klasse, die einzelnen Schüler/-innen und deren Eltern zuständig. Diese Verantwortung kann allein oder mit einem bzw. einer Stellenpartner/-in geteilt werden. Entlastungslehrpersonen werden in bestimmten Zeitfenstern zur Entlastung der zuständigen Lehrperson beigezogen. Fachlehrpersonen übernehmen die Verantwortung für die Klassen in bestimmten Fächern (in der Regel Handarbeit, Hauswirtschaft, Englisch, Informatik, ev. auch Sport und Zeichnen).

einer Klasse, noch auf ein Fach bezogen zuständig sind. Von daher erstaunt eher, dass sich die Beanspruchungen nicht deutlicher unterscheiden.

Durch *Anforderungen der Rollenfindung* schätzen sich Entlastungslehrpersonen weniger (n.s.) stark beansprucht ein, als die Lehrpersonen der anderen Funktionen. Durch die geringere Verantwortung lässt sich erklären, dass sie bezüglich Rollenfindung und Ressourcenmanagement weniger gefordert sind als die Lehrpersonen, die für den allgemeinen oder fachspezifischen Lernprozess der Schüler/-innen zuständig sind. Dass das Ausmass der Verantwortung einen Einfluss auf die Einschätzung der Beanspruchung durch die Rollenfindung zeigen könnte, lässt sich damit bestärken, dass Lehrpersonen mit alleiniger Klassenlehrfunktion die höchsten rollenfindungsbezogenen Beanspruchungswerte aufweisen.

In den *vermittlungbezogenen Beanspruchungen* zeigen Fachlehrpersonen die tiefsten Mittelwerte. Dies erstaunt etwas, da sie bezüglich Verantwortung auch einen Bereich tragen, für den nur sie zuständig sind. Durch die geringere Vernetzung mit den Lernprozessen in anderen Fächern stehen ihre Anforderungen eher isoliert und können einem eigenen Massstab entsprechend bewältigt werden.

In der *Beanspruchung durch Führungsaufgaben* zeigen Fachlehrpersonen einen sichtbar aber nicht signifikant höheren Mittelwert als die Lehrpersonen in anderen Funktionen. In umfassender Verantwortung für ein Fach sind sie damit konfrontiert, in Einzelstunden immer wieder von Neuem ein Arbeitsklima herstellen zu müssen. Die fehlende Kontinuität in der Arbeitsbeziehung kann als Erklärung der Tendenz gewertet werden. Dieser Befund lässt sich aufgrund der kleinen Stichprobenzahl der Fachlehrpersonen (n=14) nur als Tendenz bewerten.

Durch *Anforderungen der Mitgestaltung* nehmen sich Fachlehrpersonen im Vergleich zu den andern Lehrpersonen leicht stärker beansprucht wahr (n.s.). Allenfalls könnte sich als Tendenz darin abzeichnen, dass sich Fachlehrpersonen eher als für ihr Fach und weniger als Mittragende einer Schule verantwortlich fühlen.

Wird die Beanspruchung auf der *Ebene der Teilbereiche* betrachtet, so zeigen sich einzelne funktionspezifische Unterschiede (vgl. Abb. 6.3, signifikante Unterschiede mit Kreis markiert).

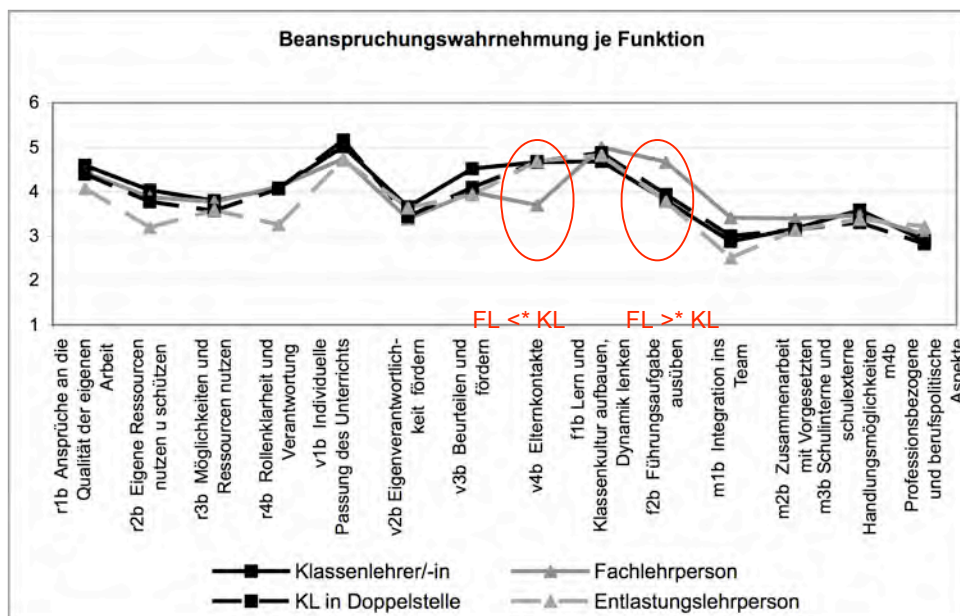


Abb. 6.3. Mittelwerte der wahrgenommenen Beanspruchung je Teilbereich, nach Funktion der Lehrtätigkeit differenziert.

Klassenlehrpersonen ohne Stellenpartner/-in schätzen sich durch Rollenfindungs- und Vermittlungsanforderungen leicht stärker beansprucht ein als die in anderen Funktionen tätigen Lehrpersonen. *Klassenlehrpersonen in Doppelstelle* schätzen ihre Beanspruchung durch die Rollenfindung und die

Vermittlung tiefer ein als Klassenlehrpersonen ohne Stellenpartner/-in; bezüglich Führung zeigen sie höhere Mittelwerte. Die Anforderung immer wieder neu anzuknüpfen und damit verbundene Angleichungsprozesse auszutarieren, bringt leicht erhöhte Beanspruchungen mit sich.

Entlastungslehrpersonen zeigen in allen Beanspruchungsbereichen leicht geringere Beanspruchungswerte, was durchaus den Erwartungen entspricht, da sie eine geringere Verantwortung tragen.

Fachlehrpersonen weichen im Muster der Beanspruchung von den Lehrpersonen in anderen Funktionen ab. Bei der mit Klassenlehrpersonen vergleichbaren Beanspruchung insgesamt und durch die Rollenfindung zeigt sie eine reduzierte Beanspruchung in den Vermittlungsanforderungen, eine erhöhte in den Führungsanforderungen und eine leicht erhöhte in den Mitgestaltungsanforderungen. Inwiefern Vorstellungen zum Berufsbild, Ausrichtungen in der Zielsetzung oder Kompetenzüberzeugung mitwirken, bleibt dabei offen. Fachlehrpersonen unterscheiden sich signifikant von Klassenlehrpersonen durch geringere Beanspruchung durch Elternkontakte⁹ und durch höhere Beanspruchungen in der Wahrnehmung der Führungsaufgabe¹⁰ (vgl. Abb. 6.4). Auf der Ebene der Subskalen werden die Unterschiede deutlicher. Beide Differenzen sind inhaltlich aufgrund des Tätigkeitsfeldes der Fachlehrperson nachvollziehbar.

Anstellung

Tab. 6.6 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in verschiedenen Anstellungsverhältnissen

Anstellung	unbefristet (n=124)		befristet (n=13)		Stellvertretungen (n=18)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	3.98	0.63	3.80	0.75	4.11	0.46	n.s.
Rollenfindung	4.11	0.80	3.65	1.15	4.20	0.75	n.s.
Vermittlung	4.43	0.72	4.20	0.94	4.48	0.56	n.s.
Führung	4.30	0.85	4.35	0.92	4.45	0.69	n.s.
Mitgestaltung	3.17	0.89	3.07	1.04	3.36	0.70	n.s.

Die nach Anstellung unterschiedenen Mittelwerte werden in Tab. 6.6 dargestellt. Es zeigen sich *keine* signifikanten Unterschiede, weder in der Gesamtbeanspruchung, noch in den Beanspruchungen durch Bereiche (Entwicklungsaufgaben) oder Teilbereiche (Subskalen der Entwicklungsaufgaben). Unterschiede können nur als Tendenzen gedeutet werden.

Befristet angestellte Lehrpersonen zeigen in allen Beanspruchungsbereichen leicht tiefere Werte als die Lehrpersonen in anderen Anstellungsverhältnissen.

Lehrpersonen mit befristeten *Anstellungen als Stellvertretungen* zeigen in allen Beanspruchungsbereichen die höchsten Werte und schätzen sich als am stärksten beansprucht ein. Sie sind immer wieder gefordert, in bestehende Schul- und Klassenkulturen einzusteigen, sogleich die Führung zu übernehmen und Entwicklungsprozesse weiter zu führen, ohne auf Kontinuität aufbauen zu können.

Berufseinsteigende in unbefristeter Anstellung weisen in allen Bereichen mittlere Werte auf und liegen zwischen den Einschätzungen der unbefristet angestellten und denjenigen der in Stellvertretung eingesetzten Lehrpersonen.

⁹ Elternkontakte (v4b) $F(3)= 3.43$; $p \leq .05$, post hoc (Scheffe) $p \leq .05$, FL < * KL

¹⁰ Führungsverantwortung (f2b) $F(3)= 2.96$; $p \leq .05$, post hoc (Scheffe) $p \leq .05$, FL > * KL

Beschäftigungsgrad

Wird nach Beschäftigungsgraden differenziert, so zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in der wahrgenommenen Beanspruchung, weder bezüglich des Gesamtwertes, noch auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben (vgl. Tab. 6.7) und der Teilbereiche. Unterschiede können als Tendenzen gewertet werden.

Tab. 6.7 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in Anstellungsprozenten

Beschäftigungsgrad	90-100% (n=79)		75-89% (n=27)		50-74% (n=39)		25-49% (n=3)		unregelm. (n=7)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Gesamtbeanspruchung	3.99	0.58	4.00	0.73	3.96	0.65	3.48	0.85	4.14	0.48	n.s.
Rollenfindung	4.13	0.79	4.16	1.05	4.02	0.78	3.23	1.03	3.90	0.49	n.s.
Vermittlung	4.46	0.65	4.36	0.87	4.37	0.73	3.55	0.99	4.78	0.60	n.s.
Führung	4.24	0.90	4.40	0.71	4.39	0.84	4.03	0.37	4.64	0.54	n.s.
Mitgestaltung	3.19	0.80	3.26	0.98	3.15	0.99	2.80	0.90	3.29	0.91	n.s.

Berufseinsteigende mit *Vollzeitanstellung und Teilzeitanstellungen* schätzen sich ähnlich stark beansprucht ein, sowohl bezüglich der Gesamtbeanspruchung wie auch auf die einzelnen Beanspruchungsbereiche bezogen. Deutlich, aber nicht signifikant stärker beansprucht nehmen sich *Lehrpersonen in unregelmässiger Anstellung* wahr. Weniger beansprucht (n.s.) sind nur diejenigen *Lehrpersonen mit sehr kleinen Pensen* von weniger als 50%. Ob sie in den übrigen 75% - 50% einer anderen Tätigkeit nachgehen oder ob sie diese zur Erholung brauchen, ist dabei offen. Die Teilstichprobe ist jedoch sehr klein (n=3), das Ergebnis kann somit nicht weiter interpretiert werden.

Klassengrösse

Wie und ob sich die wahrgenommene Beanspruchung nach Klassengrössen unterscheidet, wird im folgenden Abschnitt dargelegt (vgl. Tab. 6.8 und Abb. 6.4)

Tab. 6.8 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung nach Klassengrösse getrennt.

Klassengrösse	< 15 (n=22)		16-18 (n=34)		19-22 (n=59)		23-26 (n=25)		> 26 (n=2)		untersch (n=12)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Gesamtbeanspruch.	3.82	0.92	3.90	0.57	4.11	0.56	4.05	0.58	4.32	0.06	3.69	0.40	n.s
Rollenfindung	3.88	1.05	4.07	0.80	4.23	0.79	4.05	0.78	4.74	0.58	3.68	0.69	n.s
Vermittlung	3.98	0.97	4.38	0.72	4.54	0.61	4.58	0.68	4.70	0.42	4.33	0.71	*
Führung	4.31	0.95	4.24	0.92	4.38	0.81	4.40	0.80	4.50	0.35	4.04	0.66	n.s
Mitgestaltung	3.27	1.26	3.03	0.65	3.34	0.82	3.17	0.91	3.76	0.43	2.65	0.66	n.s

Lehrpersonen mit kleinen Klassen nehmen sich in den *vermittlungsbefugten Anforderungen* signifikant weniger beansprucht wahr als Lehrpersonen mit grösseren Klassen¹¹. Die Beanspruchung steigt mit zunehmender Klassengrösse. Da die Stichprobe der grossen Klassen nur aus zwei Personen be-

¹¹ Vermittlungsbezogene Beanspruchungen $F(4,147)=2.386$; $p=.041$; Teststärke .74, Effektstärke .076. Der Unterschied liegt im Gesamtmodell und lässt sich nicht zwischen zwei Gruppen lokalisieren. Die hohe Effektstärke weist darauf hin, dass die Stichprobe grösser sein sollte. Da die Gruppe der Lehrpersonen mit Klasse >26 nur zwei umfasst, können diese Werte nur zur Anschauung dienen und keine erhärteten Werte darstellen. Aufgrund der geringen Effektstärke soll dieser Befund nur als Tendenz gewertet werden.

steht und die Effektstärke der Varianzanalyse darauf hinweist, dass die Stichprobe grösser sein sollte, wird diesem Ergebnis kein zu grosses Gewicht beigemessen. Als Tendenz lässt sich sagen, dass sich Berufsanfänger/-innen mit grossen Klassen in vermittlungsbezogenen Anforderungen stärker beansprucht einschätzen, als Lehrpersonen mit kleinen.

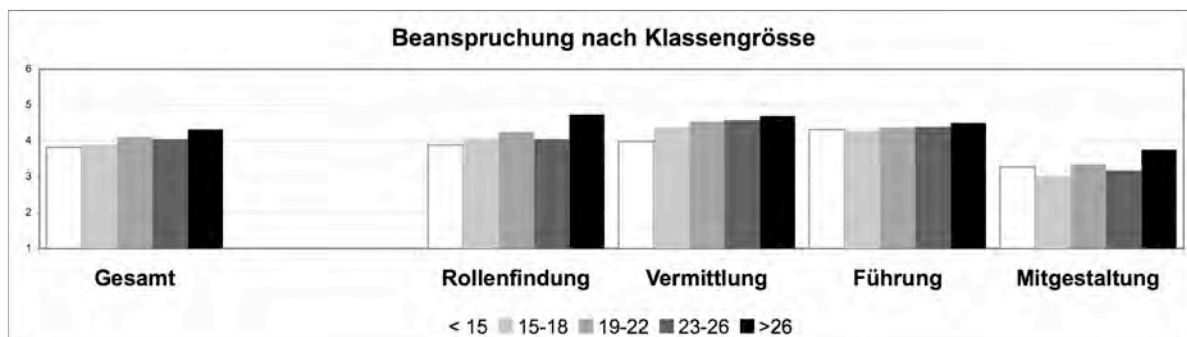


Abb. 6.4. Beanspruchung insgesamt und auf die einzelnen Beanspruchungsbereiche bezogen nach Klassengrösse.

Wird innerhalb der *vermittlungsbezogenen Beanspruchungen* auf Subskalenebene nach Mittelwertsunterschieden gesucht, so zeigen sich bedeutsame Unterschiede in der *individuellen Passung des Unterrichts*¹² und in der *Förderung der Eigenverantwortung*¹³. Auch in diesen Teilbereichen steigt die wahrgenommene Beanspruchung mit zunehmender Klassengrösse. Da sich die Anforderungen auf die einzelnen Schüler/-innen beziehen und im alltäglichen Schulbetrieb bedeutsam sind, ist diese Tendenz durch eine grössere Anzahl erklärbar. Die hohen Effektstärken weisen darauf hin, dass die Stichprobe grösser sein sollte, um den Unterschied prüfen zu können. Erwartungsgemäss müsste auch die Beanspruchung durch die Elternkontakte durch eine grössere Anzahl von Elterngesprächen steigen. Da dies nicht der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Beanspruchung durch Elternkontakte eher pauschal wahrgenommen wird, unabhängig von der Anzahl.

Parallelklasse vorhanden

Das Vorhandensein einer Parallelklasse im selben Schulhaus führt zu keinen Unterschieden in der wahrgenommenen Beanspruchung durch Berufsanforderungen. Dies zeigt sich in der Gesamtbeanspruchung, in den Beanspruchungsbereichen (vgl. Tab. 6.9), wie auch allen Teilbereichen (Subskalen der Entwicklungsaufgaben).

Tab. 6.9 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen mit und ohne Parallelklasse in derselben Schule

Parallelklasse in der selben Schule	ja (n=113)		nein (n=35)		Unterschied VA
	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	3.96	0.62	4.06	0.66	n.s.
Rollenfindung	4.04	0.79	4.17	0.99	n.s.
Vermittlung	4.42	0.74	4.43	0.65	n.s.
Führung	4.30	0.88	4.43	0.71	n.s.
Mitgestaltung	3.15	0.90	3.35	0.85	n.s.

¹² Subskala Individuelle Passung des Unterrichts v1b: $F(4,132)=2.71$; $p=.023$; Effektstärke .093, Teststärke .81

¹³ Subskala Förderung der Eigenverantwortlichkeit v2b: $F(4,132)=2.27$; $p=.05$; Effektstärke .079, Teststärke .72

Grösse der Schule

In der wahrgenommenen Beanspruchung unterscheiden sich die Berufsanfänger/-innen von Schulen unterschiedlicher Grösse nur gering (somit nicht signifikant) (vgl. Tab. 6.10). Sowohl auf der Ebene der Gesamtbeanspruchung, wie auch innerhalb der vier Beanspruchungsbereiche zeigen sich Tendenzen, dass Lehrpersonen in grossen Schulen (> 20 Klassen) stärker beansprucht sind, als Lehrpersonen in kleinen (bis 10 Klassen) und mittelgrossen (11-20 Klassen) Schulen.

Tab. 6.10 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen von Schulen unterschiedlicher Grösse

Grösse der Schule nach Anzahl Klassen	1 – 10 Klassen (n=62)		11 – 20 Klassen (n=76)		Mehr als 20 Klassen (n=13)		Unterschied GLM
	M	SD	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	3.98	0.73	3.96	0.55	4.20	0.49	n.s.
Rollenfindung	4.03	0.99	4.07	0.73	4.37	0.60	n.s.
Vermittlung	4.37	0.76	4.41	0.69	4.63	0.83	n.s.
Führung	4.39	0.71	4.23	0.91	4.68	0.89	n.s.
Mitgestaltung	3.29	1.00	3.08	0.80	3.41	0.65	n.s.

Bezüglich *Mitgestaltungsanforderungen* zeigen die Lehrpersonen der mittelgrossen Schulen die tiefsten Mittelwerte (n.s.). Wird nach Unterschieden auf der Ebene der Subskalen gesucht, so setzt sich diese Tendenz fort. Berufsanfänger/-innen in mittelgrossen Schulen nehmen sich durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (m2b) weniger stark beansprucht wahr, wie auch darin, schulinterne und schulexterne Handlungsmöglichkeiten zu kennen und zu nutzen (m3b). Bezüglich der Beanspruchungen zur Positionierung im Team (m1b) lassen sich keine nennenswerten Unterschiede erkennen. Die Vermutung, dass eine Integration in mittelgrosse Teams weniger beanspruchend ist, kann nicht bestätigt werden.

Leistungsstruktur der Schule

Zum Zeitpunkt der Befragung (Sommer 2006) existieren im Kanton Zürich Schulen, die von einer Schulleitung geführt werden, und Schulen, denen eine Lehrperson im Hausvorsteheramt ohne Leitungskompetenz vorsteht. Ob eine Schule durch eine Schulleitung geleitet oder durch einen Hausvorsteher strukturiert wird, wirkt sich vermutlich auch auf die Art und die Inhalte der Zusammenarbeit mit der Schulpflege aus. Um allfällige Unterschiede erfassen zu können, wurde nach der Art der Leistungsstruktur der Schule gefragt.

Tab. 6.11 Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Berufsanfänger/-innen in geleiteten Schulen und in Schulen mit Hausvorsteheramt

Geleitete Schule	ja (n=109)		nein (n=44)		Unterschied VA
	M	SD	M	SD	
Beanspruchung insgesamt	4.02	0.63	3.89	0.60	n.s.
Rollenfindung	4.12	0.83	4.00	0.84	n.s.
Vermittlung	4.45	0.73	4.34	0.72	n.s.
Führung	4.40	0.81	4.15	0.87	n.s.
Mitgestaltung	3.19	0.91	3.17	0.82	n.s.

Berufsanfänger/-innen, die in Schulen ohne Schulleitung arbeiten, nehmen sich tendenzielle (n.s.) weniger beansprucht wahr, als diejenigen in geleiteten Schulen. Diese Tendenz ist sowohl auf der Ebene der Gesamtbeanspruchung, wie auch auf der Ebene der Beanspruchungsbereiche erkennbar

(vgl. Tab. 6.11), die Unterschiede sind aber nicht signifikant. Ein Blick in die Mittelwerte der Stichprobe der erfahrenen Lehrpersonen zeigt, dass diese Tendenz in beiden Erfahrungsgruppen erkennbar ist und somit unabhängig von der Berufsphase besteht.

Zusammenfassung

Differenzen in der wahrgenommenen Beanspruchung durch berufliche Anforderungen lassen sich nicht durch Bedingungsmerkmale erklären. Die Annahme (Hypothese 10 als H_0) dass Kontextmerkmale *nicht* zur Differenzierung der wahrgenommenen Beanspruchung beitragen, kann damit bestätigt werden.

Weder in den Personmerkmalen noch in den Merkmalen der Arbeitsbedingungen lassen sich signifikante Unterschiede feststellen. Vereinzelt, aber vorwiegend unbedeutend, zeigen sich wesentliche Unterschiede. Eine ausführlichere Zusammenfassung folgt im Kapitel 6.4.

6.1.3 Soziale Ressourcen

Wahrgenommene soziale Unterstützung trägt als externe Ressource zur Beanspruchungsreduktion bei (Frese, 1989). Das Ausmass der sozialen Unterstützung, allgemein und arbeitsortspezifisch, wurde mit der Skala zur Erfassung der sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz von Frese (1989) erhoben. Ergebnisse dazu wurden im Kapitel 4 (Tab. 4.4) dargestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen *nicht* bedeutsam unterscheiden. Wahrgenommene soziale Unterstützung scheint unabhängig von der jeweiligen Berufsphase zu bestehen. Das Ausmass der wahrgenommenen sozialen Unterstützung wird mit Mittelwerten und Standardabweichungen in Tabelle 6.12 dargestellt.

Tab. 6.12 Mittelwerte und Standardabweichungen der von Berufsanfänger/-innen wahrgenommenen sozialen Unterstützung

Soziale Unterstützung 1=wenig bis 5=sehr	M	SD
Gesamtskala	3.95	.52
Kolleg/-innen im Team	4.38	.82
Andere Berufskolleg/-innen	3.97	.95
Schulleitung	3.94	1.16
Schulpflege	3.07	1.08
Professionelle Unterstützung	3.65	1.22
Private Personen	4.72	.57

Lehrpersonen in der Berufseingangsphase (wie auch erfahrene Lehrpersonen, vgl. Kap. 4) verlassen sich auf soziale Unterstützung, der Mittelwert liegt im leicht erhöhten Skalenbereich. Das höchste Potenzial wird bei privaten Personen wahrgenommen, gefolgt von Teamkolleg/-innen. Die Schulleitung und andere Berufskolleg/-innen folgen nach. Professionelle Unterstützung folgt auf dem zweitletzten und Unterstützung durch die Schulpflege auf dem letzten Rangplatz. Die Vertrautheit zur Unterstützungsquelle scheint in dieser Rangfolge von Bedeutung zu sein.

Welche Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der sozialen Unterstützung und der wahrgenommenen Beanspruchung besteht, wird im nächsten Teil dargelegt (vgl. Tab. 6.13).

Der Skalenwert der sozialen Unterstützung insgesamt korreliert *nicht* mit der wahrgenommenen Gesamtbeanspruchung. Die unspezifische Einschätzung der sozialen Ressource besteht unabhängig von der unspezifischen Beanspruchung durch berufliche Anforderungen.

Wird nach Zusammenhängen zwischen einzelnen Unterstützungsquellen und der Gesamtbeanspruchung gesucht, so zeigt sich ein mittlerer, bedeutender Zusammenhang zwischen der Gesamtbeanspruchung und der Einschätzung der *professionellen Unterstützung*. Je höher die wahrgenommenen Gesamtbeanspruchung, desto höher auch die Gewissheit, sich auf professionellen Unterstützung verlassen zu können.

Schwache und nicht signifikante negative Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Gesamtbeanspruchung und dem Unterstützungspotential durch Teamkolleg/-innen und durch die Schulleitung. Daraus lässt sich die Tendenz ableiten, dass bei hoher Gesamtbeanspruchung die Verlässlichkeit durch Kolleg/-innen im Team, wie auch durch die Schulleitung und die Schulpflege eher gering eingeschätzt wird.

Tab. 6.13 Korrelationen von Quellen sozialer Unterstützung und berufsbezogene Beanspruchung

	Teamkolleg/-innen	andere Berufskolleg/-innen	Schulleitung	Schulpflege	professionelle Begleitung	private Personen	Gesamtskala
Beanspruchung insgesamt	-.116	-.034	-.155	-.077	.255**	.027	-.051
Rollenfindung	-.098	-.049	-.074	-.076	.17 (*)	.062	-.043
Vermittlung	.000	.012	-.119	-.001	.30***	-.001	.052
Führung	-.047	-.008	-.024	-.124	.133	-.057	-.043
Mitgestaltung	-.224**	-.068	-.195*	-.069	.188*	.049	-.119

Rollenfindung: Die Korrelationen zwischen den Anforderungen zur Rollenfindung und den sozialen Ressourcen zeigen ein ähnliches Bild, wie diejenigen zur Gesamtbeanspruchung. Die Verlässlichkeit der professionellen Begleitung ist höher bei hoher Beanspruchung durch die Rollenfindung. Die Zusammenhangsstärke und Signifikanz sind jedoch gering.

Vermittlung: Ein mittlerer, hoch signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der vermittlungsbezogenen Beanspruchung und der Gewissheit, sich auf professionelle Unterstützung verlassen zu können. Zu weiteren sozialen Ressourcen bestehen keine bedeutsamen Zusammenhänge.

Führung: Soziale Ressourcen allgemein und differenziert nach verschiedenen Quellen werden unabhängig von der wahrgenommenen führungsbezogenen Beanspruchung eingeschätzt. Eine schwache aber nicht signifikante Korrelation zeigt sich zur professionellen Begleitung.

Mitgestaltung: Diese Beanspruchung zeigt einen signifikanten, aber eher schwachen und negativen Zusammenhang zum Unterstützungspotential durch Teamkolleg/-innen und durch die Schulleitung. Bei hoher institutionsbezogener Beanspruchung ist die Verlässlichkeit der Unterstützung durch Teamkolleg/-innen wie auch durch die Schulleitung geringer. Ein bedeutsamer aber schwacher Zusammenhang zeigt sich zum Unterstützungspotential durch professionelle Begleitung. Je höher die institutionsbezogene Beanspruchung, desto stärker verlassen sich Berufsanfänger/-innen auf professionelle Begleitung.

Zusammenfassung

Die wahrgenommene soziale Unterstützung zeigt keinen Zusammenhang zur wahrgenommenen Gesamtbeanspruchung. Wird nach Unterstützungsquellen differenziert, so steigt bei zunehmender Gesamtbeanspruchung auch die Gewissheit, sich auf professionelle Begleitung verlassen zu können. Das fakultativ nutzbare Supervisionsangebot der Berufseinführung im Kanton Zürich scheint eine gewisse Verlässlichkeit aufweisen.

Wird nach Anforderungen durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben unterschieden, so zeigen die Beanspruchungen durch die Mitgestaltung negative Zusammenhänge mit der Unterstützung durch Teamkolleg/-innen und durch die Schulleitung. Bei zunehmender Beanspruchung sinkt die Verlässlichkeit der Unterstützung durch sie. Eine ausführliche Zusammenfassung folgt im Kapitel 6.4.

6.2 Merkmale der Persönlichkeit

Persönlichkeitsmerkmale bestimmen die Wahrnehmung und die Deutung von Anforderungen, wie auch deren Bewältigung mit (siehe Kap. 1, Abb. 1.15). Stressbezogene Mechanismen (Lazarus & Launier, 1981, Buchwald & Hobfoll, 2004), wie auch Anforderungen durch Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase (Hericks, 2006), Facetten der Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) und Merkmale der Kompetenzentwicklungsstufe (Neuweg, 2003,4) tragen ebenfalls zur Anforderungswahrnehmung bei. Die wahrgenommene Beanspruchung durch berufsbezogene Anforderungen zeigt in der Stichprobe der Berufsanfänger/-innen breite Streuungen (vgl. Kap. 4). Individuelle Merkmale der Persönlichkeit (Weber & Rammsayer, 2005) stellen als überdauernde Grunddispositionen der Wahrnehmung und Bewertung von Anforderungen individuelle Ressourcen für die Anforderungsbewältigung dar. In der hier vorgelegten Studie werden Persönlichkeitsmerkmale, wie Persönlichkeitsfaktoren, Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfasst (vgl. Kap. 2) und deren Ausprägungen zwischen den Erfahrungsgruppen verglichen (vgl. Kap.4).

Im nun folgenden Teil werden Befunde zu den Ausprägungen und Effekten von Persönlichkeitsfaktoren (Kap. 6.3.1), Copingstrategien (6.3.2) und der Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugung (6.3.3) ausgeführt.

6.2.1 Persönlichkeitsfaktoren

Persönlichkeitsfaktoren wirken als Filter in der Selektion und Bewertung von Anforderungen (vgl. Kap. 1.4) und gelten als stabile Grunddispositionen der Wahrnehmung und des Verhaltens (Asendorpf, 2005; Schneewind, 2005). Folgende fünf Dimensionen (Big-Five) der Persönlichkeit (Asendorpf 2004,3)¹⁴ haben sich durchgesetzt und werden nachfolgend beschrieben¹⁵:

Extraversion, im Sinne von Geselligkeit, Kontaktfreudigkeit, Zuwendung: Personen mit hohen Werten sind aktiv, durchsetzungsfähig, gesprächig, tatkräftig und optimistisch, bevorzugen Anregung (Borkenau, Ostendorf 1991). Sie beschreiben sich als gesellig, selbstsicher, aktiv, gesprächig und optimistisch. Personen mit niedrigen Werten beschreiben sich als introvertiert, unabhängig, ausgeglichen, nicht pessimistisch.

Emotionale Instabilität oder Neurotizismus: Proband/-innen mit hohen Werten neigen dazu, sich zu ärgern, zu entrüsten, traurig und verlegen zu sein und unrealistische Ideen zu haben. Sie sind wenig in der Lage, ihre Bedürfnisse zu kontrollieren und auf Stresssituationen angemessen zu reagieren (Borkenau & Ostendorf, 1991) Sie beschreiben sich als seelisch schnell unausgeglichen, besitzen

¹⁴ Wie im Kapitel 4.2.1 dargestellt unterscheiden sich erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen nur geringfügig. Erfahrene sind signifikant gewissenhafter als berufseinsteigende Lehrpersonen. Da der Vergleich auf einem Querschnitt beruht, lässt sich nicht sagen, ob dieser Unterschied einer individuellen Entwicklung oder Veränderung der Gruppe durch Ausscheiden weniger gewissenhafter Lehrpersonen zustande kommt. Gemäss Roberts & Walton (2006) entspricht dieser Unterschied altersspezifischen Veränderungen und können somit nicht als berufssphasenspezifische Merkmale interpretiert werden.

¹⁵ <http://www.psycontent.com/abstracts/hh/dia/20005/04/body-dia5104195.html> (Stand: 31.05.2007); (Borkenau, Ostendorf 1991)

häufig negative Gefühlszustände, haben viele Sorgen und eine hohe Sensibilität. Personen mit niedrigen Werten bezeichnen sich als sehr ruhig, ausgeglichen, sorgenfrei.

Offenheit für neue Erfahrungen: Personen mit hohen Werten beschreiben sich als wissbegierig, experimentierfreudig, bevorzugen neue Erfahrungen und Abwechslung. Personen mit niedrigen Werten weisen konservative Einstellung und konventionelles Verhalten auf.

Gewissenhaftigkeit: Personen mit hohen Werten sind ausdauernd, genau zuverlässig zielstrebig und systematisch. Sie handeln organisiert, effektiv, zuverlässig, und überlegt. Personen mit niedrigen Werten handeln unsorgfältig, unachtsam, ungenau.

Verträglichkeit: Personen mit hohen Werten beschreiben sich als altruistisch, verständnisvoll, mitfühlend, kooperativ, harmoniebedürftig. Sie neigen zu Nachgiebigkeit. Personen mit niedrigen Werten beschreiben sich als egozentrisch, misstrauisch, eher kompetitiv als kooperativ.

In der Lehrer/-innenforschung haben sich *Extraversion*, *psychische Stabilität* (geringe Ausprägung von Neurotizismus) und *Gewissenhaftigkeit* als berufsrelevante Merkmale erwiesen, deren Ausprägung mit engagiertem Studienverhalten, guten Praxisleistungen im Studium sowie kompetentem Lehrer/-innenhandeln und Wohlbefinden im Beruf einhergehen (Mayr & Neuweg, 2006).

6.2.1.1 Effekt der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung insgesamt und durch Anforderungen der Berufseingangsphase

Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind eher offen für Neues, extravertiert und emotional stabil. Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit liegen im mittleren Skalenbereich (vgl. Tab. 6.14 und Kap. 4.2.1).

Tab. 6.14 Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und Beta-Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die berufsbezogenen Anforderungen.

BFI-Dimensionen	M	SD	emot. Instabilität	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaft.	Verträglichkeit	Gesamtbeanspruchung	
			Korr	Korr	Korr	Korr	Korr	Korr	Beta
1=sehr unzutreffend bis 6=sehr zutreffen									
Emot. Instabilität	2.64	.83	1					*** .27	.22**
Extraversion	4.0	.74	-.124	1		1		** -.22	-.21**
Offenheit	4.12	.63	* .196	.107	1			.116	n.s.
Gewissenhaftigkeit	3.62	.57	***.301	-.064	*.198	1		.12	n.s.
Verträglichkeit	3.67	.70	-.125	.13	.112	0.048	1	-.004	n.s.

Zwischen den Persönlichkeitsfaktoren zeigen sich einzelne, teilweise signifikante Korrelationen (vgl. Tab. 6.14). *Emotionale Instabilität* korreliert in einer mittleren Zusammenhangsstärke höchst signifikant mit der Offenheit für Neues und eher schwach und signifikant mit der Gewissenhaftigkeit. Je ausgeprägter die emotionale Instabilität und die Verletzlichkeit, desto höher auch die Offenheit für Neues und die Gewissenhaftigkeit. *Extraversion* und *Verträglichkeit* stellen in dieser Stichprobe unabhängige Persönlichkeitsdimensionen dar.

Extraversion und emotionale Instabilität korrelieren in einer mittleren Zusammenhangsstärke sehr signifikant mit der *Gesamtbeanspruchung* (vgl. Tab. 6.14). Daraus lassen sich folgende Tendenzen ableiten: Je höher die emotionale Instabilität (Neurotizismus), desto höher die Gesamtbeanspruchung. Werden die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Gesamtbeanspruchung mittels Regressionsana-

lyse¹⁶ geprüft, so zeigen bei einer aufgeklärten Varianz von 12% emotionale Instabilität (Beta .222; $p=.009$) und Extraversion (Beta -.208; $p=.009$) signifikante Effekte. Offenheit für Neues und Gewissenhaftigkeit wirken indirekt über deren Korrelationen mit emotionaler Instabilität, zeigen aber keine eigenen bedeutsamen Effekte. Verträglichkeit übt keinen Einfluss auf die Gesamtbeanspruchung aus.

Die Gesamtbeanspruchung wird durch hohe Extraversion und durch geringe emotionale Instabilität, gekoppelt mit tendenziell geringer Gewissenhaftigkeit und geringer Offenheit, reduziert. Der daraus zurückzuführende Anteil der Gesamtbeanspruchung beträgt 12%.

6.2.1.2 Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die wahrgenommenen Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase

Im folgenden Abschnitt werden die Korrelationen und die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchungen durch die Entwicklungsaufgaben dargestellt (Tab. 6.15) und kommentiert. Abbildung 6.5 zeigt die Effekte zur Veranschaulichung grafisch.

Die einzelnen Beanspruchungsbereiche korrelieren unterschiedlich stark mit den einzelnen Persönlichkeitsfaktoren.

Tab. 6.15 Korrelationen und Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche.

EA	Rollenfindung		Vermittlung		Führung		Mitgestaltung	
	Korrelation	Beta $r^2=15\%$	Korrelation	Beta	Korrelation	Beta $r^2=16\%$	Korrelation	Beta $r^2=7.5\%$
Big-Five								
Emot. Instabilität	*** .349	***.322	* .141	n.s.	*0.168	n.s.	** .193	n.s.
Extraversion	**-.197	*-.165	-.028	n.s.	***-0.31	***.325	*-.185	*-.172
Offenheit	.082	n.s.	.084	n.s.	**0.199	** .224	.083	n.s.
Gewissenhaftigkeit	*.141	n.s.	.077	n.s.	0.048	n.s.	*.141	n.s.
Verträglichkeit	-.009	n.s.	.012	n.s.	-0.031	n.s.	.002	n.s.

Rollenfindung

Persönlichkeitsfaktoren korrelieren mit der wahrgenommenen Beanspruchung zur Rollenfindung. Diese zeigt einen höchst signifikanten Zusammenhang mittlerer Stärke zum Ausmass der emotionalen Instabilität (Neurotizismus). Extraversion korreliert in eher schwachen Zusammenhangsstärke negativ und Gewissenhaftigkeit positiv mit der Beanspruchung zur Rollenfindung. Je höher die emotionale Instabilität und die Gewissenhaftigkeit, und je geringer die Extraversion, desto höher wird die Beanspruchung zur Rollenfindung.

Werden die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Rollenfindung geprüft¹⁷, so zeigt sich, dass mit einer aufgeklärten Varianz von 15% emotionale Instabilität (Beta= .322; $p=.000$) und Extraversion (Beta= -.165; $p=.035$) die Beanspruchung an die Führung mitbestimmen. Hohe Extraversion wirkt reduzierend, hohe emotionale Instabilität wirkt steigernd. Die Korrelation der Gewissenhaftigkeit zur Rollenfindung führt zu keinem Effekt, bedingt durch die Korrelation zwischen den Faktoren Gewissenhaftigkeit und emotionaler Instabilität (vgl. Tab. 6.14)

¹⁶ $F(5, 149)=3.972$; $p=.002$; $r_2 .118$, Durbin Watson .594 (weist auf Autokorrelation der Residuen, es kann nicht von Unabhängigkeit der Prädiktoren ausgegangen werden).

¹⁷ Rollenfindung: $F(5,149)=5.277$; $p=.000$; $r^2=15\%$; Durbin Watson (.83) weist auf eine Korrelation der Faktoren. Emotionale Instabilität (Beta = .322; $p=.000$) und Extraversion (Beta = -.165; $p=.035$) zeigen signifikante Effekte.

Die Beanspruchung durch Anforderungen an die Rollenfindung steigt, je geringer die *emotionale Stabilität* und die *Extraversion* ausgeprägt sind.

Vermittlung

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen korrelieren sehr schwach und vorwiegend nicht signifikant mit dem Persönlichkeitsfaktoren (vgl. Tab. 6.15). Emotionale Instabilität steigert die Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen. Die Zusammenhangsstärke ist jedoch gering.

Werden die Effekte geprüft¹⁸, so zeigt sich, dass die Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen unabhängig von den Persönlichkeitsfaktoren bestehen. Neurotizismus im Sinne von emotionaler Instabilität steigert die vermittlungsbezogene Beanspruchung, zeigt aber keinen bedeutsamen Effekt. Dies bedeutet, dass die Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen leichter zu verändern ist, da die persönlichkeitsbezogenen Grunddispositionen nicht mitwirken – Aus- und Weiterbildung kann direkter auf die Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen einwirken.

Führung

Persönlichkeitsfaktoren korrelieren mit der Beanspruchung durch Führungsanforderungen (vgl. Tab. 6.15). Die wahrgenommene Beanspruchung zeigt einen negativen Zusammenhang mittlerer Stärke zur Extraversion und positive, schwächere Zusammenhänge zur emotionalen Instabilität und zur Offenheit. Hohe Offenheit für Neues steigert die Beanspruchung, da diese Offenheit ein fortwährendes Aushandeln nach sich zieht; durch Aushandlungsprozesse wird die führungsbezogene Beanspruchung gesteigert. Zeigt sich dieses Persönlichkeitsmerkmal gekoppelt mit geringer Extraversion, so werden vorwiegend eigene Ideen aufgegriffen und deren Umsetzung ausgehandelt, bzw. durchgesetzt. Dadurch wird die Beanspruchung durch Führungsaufgaben erneut gesteigert.

Wird die Wirkung der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung durch Führungsaufgaben gesamthaft analysiert¹⁹, so zeigen Extraversion (Beta= -.31; p=.000) und Offenheit für Neues (Beta= .224; p=.005) Effekte bei einer aufgeklärten Varianz von 16%. Die mit Offenheit korrelierende emotionale Instabilität (vgl. Tab. 6.14) wird durch diesen Zusammenhang reduziert und zeigt dadurch keinen bedeutsamen Effekt.

Je extravertierter und weniger offen für Neues eine Berufsanfänger/-in ist, desto geringer ist die Beanspruchung durch Führungsaufgaben.

Mitgestaltung

Persönlichkeitsfaktoren zeigen schwache Korrelationen mit der Beanspruchung durch die Mitgestaltung. Signifikante Zusammenhänge mit eher schwächerer Zusammenhangsstärke zeigen wiederum Extraversion und emotionale Instabilität. Extraversion wirkt die Beanspruchung senkend, emotionale Instabilität steigernd.

Werden die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren geprüft, so können 7,5% der Beanspruchung durch die Mitgestaltung signifikant erklärt werden²⁰. *Extraversion* (Beta=-.172, p=.035) bestimmt die Beanspruchung durch die Mitgestaltung mit; erhöhte Extraversion reduziert diese.

Die grafische Darstellung (Abb. 6.5) fasst die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung insgesamt wie auch je Entwicklungsaufgabe zusammen.

¹⁸ Vermittlung: $F(5,149) = .751$; $p = .59$; $r^2 = 2,5\%$; Durbin-Watson-Koeffizient .96 (positive Autokorrelation der Residuen); Persönlichkeitsfaktoren zeigen keine signifikanten Effekte.

¹⁹ Führung: $F(5,149) = 5.66$; $p = .000$; $r^2 = 16\%$; Durbin-Watson 1.129 (positive Autokorrelation der Residuen) weist auf eine Korrelation der Faktoren; Extraversion (Beta = -.325; $p = .000$) und Offenheit für Neues (Beta = .224; $p = .005$) zeigen signifikante Effekte.

²⁰ Mitgestaltung: $F(5,149) = 2.382$; $p = .041$; $r^2 = 7,5\%$; Durbin-Watson .89 (positive Autokorrelation der Residuen) weist auf eine Korrelation der Faktoren; Extraversion (Beta = -.172; $p = .035$) zeigt einen signifikanten Effekt.

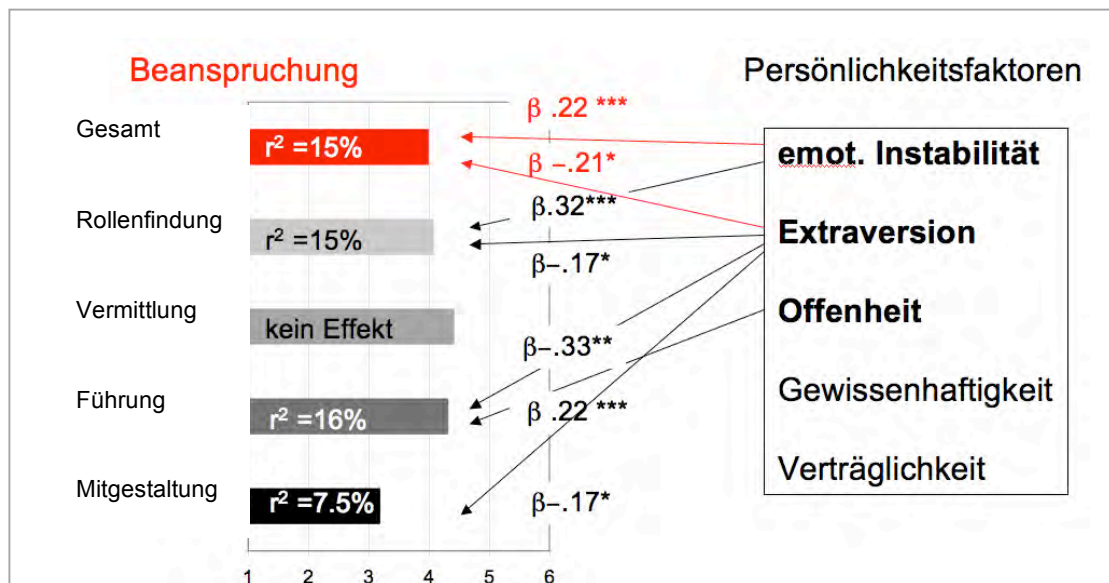


Abb. 6.5. Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auch die berufsbezogenen Beanspruchung

Aus dieser Gesamtschau geht hervor, dass Persönlichkeitsfaktoren Effekte auf die berufsbezogene Beanspruchung ausüben. Extraversion und emotionale Instabilität sind besonders bedeutsam. Die Gesamtbeanspruchung, wie auch Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Führung können zu ca. 15% durch den Effekt von Persönlichkeitsfaktoren erklärt werden. Mitgestaltungsbedingte Beanspruchungen lassen sich nur zu 7,5% erklären. Vermittlungsbezogene Beanspruchungen bestehen unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale durchaus die Beanspruchung mitbestimmen und als Teil der Berufseignung zum Berufsentscheid beitragen können. Berufseignung ist somit eine mitzubringende Voraussetzung; bestimmte Grunddispositionen erleichtern die Berufsausübung und das Gelingen des Berufseinstiegs. Weiter kann daraus abgeleitet werden, dass die vermittlungbezogene Beanspruchung unabhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen besteht und somit direkter verändert werden können. Durch Aus- und Weiterbildung kann direkter darauf Einfluss genommen werden.

6.2.1.3 Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung durch Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben

Rollenfindung

Werden die Effekte der Persönlichkeitsdimensionen auf die Teilbereiche der Rollenfindung (EA1) berechnet, so zeigt sich eine Präzisierung der Effekte (vgl. Tab. 6.16 und Abb. 6.6).

Emotionale Instabilität bestimmt den Umgang mit Ressourcen und Ansprüchen deutlich mit. Hohe Beanspruchungen durch den Umgang mit den eigenen Ansprüchen (r1b), mit dem Nützen und Schützen eigener Ressourcen (r2b) wie auch mit dem Wahrnehmen und Nützen externer Möglichkeiten und Ressourcen (r3b) werden durch hohe emotionale Instabilität mitbestimmt. *Extraversion* reduziert die Beanspruchung durch sich schützen und sich abgrenzen. *Offenheit* übt keine Wirkung auf Beanspruchungen zur Rollenfindung aus, *Verträglichkeit* verstärkt die Beanspruchung durch Selbstschutz und Abgrenzung. Verträgliche Berufsanfänger/-innen beansprucht es stärker, sich zu schützen und abzugrenzen.

Der Umgang mit den eigenen Ansprüchen (r1) wird nur von emotionaler Instabilität mitbestimmt. Auf das *Nützen und Schützen der eigenen Ressourcen* (r2) als schonungsvoller Umgang mit beruflichen

Anforderungen und Ausbalancieren von Verausgabungsbereitschaft und Zurückhaltung zeigen mehrere Persönlichkeitsdimensionen einen Effekt. Am stärksten bewirken hohe emotionale Instabilität (verletzbar sein), gefolgt von hoher Verträglichkeit (nicht nein sagen können) und von geringer Extraversion (alles in sich ‚hinein zu fressen‘) hohe Beanspruchungen durch die Anforderung, die eigenen Ressourcen zu schützen und angemessen zu nützen. Eher verletzbare, instabile Berufsanfänger/-innen, denen es schwerer fällt nein zu sagen und tendenziell alles in sich hineinfressen, neigen dazu, durch die Anforderung sich zu schätzen und abzugrenzen beansprucht zu sein. Die Beanspruchung, *Möglichkeiten und Ressourcen zu nutzen* (r3), wird durch erhöhte Werte der Emotionalen Instabilität mitbestimmt. Emotional instabile, eher verletzbare Berufsanfänger/-innen nehmen sich stärker dadurch beansprucht, *Möglichkeiten auszuschöpfen und Ressourcen zu nutzen*. Beanspruchungen durch die Anforderung zur *Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung* (r4) bestehen unabhängig der Persönlichkeitsfaktoren. Dies bedeutet, dass die Verantwortung als Lehrperson in einer angemessenen Rollenklarheit unabhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen entwickelt werden kann. Zur Frage der Berufseignung lässt sich ableiten, dass Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung gelernt werden kann, der Umgang mit Ansprüchen und Ressourcen auch von überdauernden Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt werden, und somit weniger verändert werden können.

Tab. 6.16 Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche der Rollenfindung (EA1).

Subskalen EA1 Big-Five	Umgang mit eigenen Ansprüchen (r1)	Eigene Ressourcen nutzen, schützen (r2)	Möglichkeiten u Ressourcen nutzen (r3)	Rollenklarheit und Verantwortung (r4)
	Beta (r ² =9%)	Beta (r ² =23%)	Beta (r ² =9%)	Beta (r ² =5%)
Emot. Instabilität	** .236	***.385	*.209	n.s.
Extraversion	n.s.	*.-18	n.s.	n.s.
Offenheit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gewissenhaftigkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Verträglichkeit	n.s.	*.154	n.s.	n.s.

r1 F(5,149)= 2.858, p= .017; r²= .088, Durbin-Watson 1.444 Autokorrelation der Residuen

r2 F(5,149)= 8.84.858, p= .000; r²= .229, Durbin-Watson 1.584, keine Autokorrelation der Residuen

r3 F(5,149)= 2.193, p= .05; r²= .071, Durbin-Watson 1.062 Autokorrelation der Residuen

r4 F(5,149)= 1.839, p= .175; r²= .05, Durbin-Watson 1.194 Autokorrelation der Residuen

Beanspruchungen im Umgang mit den eigenen Ansprüchen (r1), der Anforderung sich abzugrenzen und zu schützen (r2), wie auch dadurch, externe Möglichkeiten und Ressourcen zu nützen (r3) werden von der emotionalen Verletzbarkeit und Instabilität (Neurotizismus) mitbestimmt. Die genannten Beanspruchungen steigen mit steigender emotionalen Instabilität. Beanspruchung durch die Rollenfindung (r4) erweist sich als von den Persönlichkeitsfaktoren unabhängig.

Emotionale Instabilität zeigt einen Effekt auf die Beanspruchung, welche den Umgang mit eigenen und externen Ressourcen, wie auch mit der Verausgabungsbereitschaft im Sinne des Umgangs mit den eigenen Qualitätsansprüchen regulieren.

Vermittlung

Werden die Effekte der Persönlichkeitsdimensionen auf die Teilbereiche der vermittlungsbezogenen Beanspruchung²¹ berechnet, so zeigen sich ebenfalls keine Effekte. Persönlichkeitsfaktoren üben auch auf diese keinen Einfluss aus. Da die Streuungen der Beanspruchung auch in diesen Teilbereichen breit sind (vgl. Kap. 5), müssen andere Merkmale zu den individuellen Unterschieden beitragen.

²¹ u1 Individuelle Passung des Unterrichts erreichen, u2 Eigenverantwortlichkeit fördern, u3 Beurteilen und Fördern, ue Eltern

Führung

Werden die Effekte der Persönlichkeitsdimensionen auf die Teilbereiche der Führungsanforderungen (EA3) bezogen, so zeigt sich auch hier leichte Differenzierung (vgl. Tab. 6.17).

Tab. 6.17 Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche der Führung (EA3).

Subskalen EA3 Big-Five	Lern- und Klassen- kultur aufbauen (f1)	Führungsaufgabe wahrnehmen (f2)
	Beta ($r^2=16\%$)	Beta ($r^2=12\%$)
Emot. Instabilität	* .188	n.s.
Extraversion	*** - .273	*** - .301
Offenheit	** .216	* .182
Gewissenhaftigkeit	n.s.	n.s.
Verträglichkeit	n.s.	n.s.

f1 $F(5,149)=3.952$, $p=.000$; $r^2=.158$, Durbin-Watson 1.183, Autokorrelation der Residuen

f2 $F(5,149)=3.947$, $p=.002$; $r^2=.117$, Durbin-Watson 1.635, keine Autokorrelation der Residuen

Extraversion zeigt mit hoher Signifikanz Effekte auf beide Teilanforderungen der Führungsanforderung. Sowohl bei Lenkungsaufgaben (f1), die stärker im Aushandeln von Lösungen und im indirekten Lenken von Situationen bestehen, wie auch in direkteren Führungsanforderungen (s2) reduziert Extraversion die Beanspruchung. Das Ausmass der emotionalen Instabilität (*Neurotizismus*) beeinflusst nur die Beanspruchung durch den Aufbau der Lern- und Klassenkultur. Ein höheres Mass an Verletzlichkeit und Instabilität steigert die wahrgenommene Beanspruchung. Ebenso steigert die *Offenheit für Neues* die Beanspruchung in beiden Teilbereichen der Führungsanforderungen. Da gemäss der Faktorenstruktur die in diesen Subskalen zusammengefassten Items weniger gut trennen (vgl. Kap. 4.1), erstaunt es nicht, dass die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren sich nur wenig zwischen den Teilanforderungen unterscheiden.

Die Beanspruchungen durch das Lenken und *Aufbauen einer Lern- und Klassenkultur* (f1) kann mit einer stärker interdependenten Beziehungsdynamik charakterisiert werden. Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, emotionale Instabilität und Offenheit zeigen Effekte. Extraversion reduziert die Beanspruchung (Beta $-.273$; $p=.001$), emotionale Instabilität (Beta $.188$; $p=.022$) und Offenheit (Beta $.216$; $p=.007$) steigern sie. In der Beanspruchung durch die Wahrnehmung der *Führungsverantwortung* (i2) steht die definierende, bestimmende Rolle der Lehrperson stärker im Vordergrund. Extraversion (Beta $-.301$; $p=.000$) und Offenheit (Beta $.182$; $p=.026$) wirken auf die Beanspruchung durch die Wahrnehmung der Führungsverantwortung; Extraversion hat ein grösseres Gewicht. Sich nach Aussen zu wenden liegt der bestimmenden Führungswahrnehmung näher und reduziert damit die Beanspruchung.

Führungsbezogene Beanspruchungen werden von Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion und Offenheit für Neues mitbestimmt; die beiden Teilbereiche zeigen nur geringe Unterschiede. In Anforderungen der interaktiven und indirekten Führung übt emotionale Instabilität ebenfalls einen Einfluss auf die Beanspruchungswahrnehmung aus.

Die Beanspruchung durch Führungsaufgaben ist somit weniger direkt veränderbar. 16% der wahrgenommenen Beanspruchung werden durch überdauernde Grundmuster mitbestimmt. Daraus lässt sich ableiten, dass es für den Lehrberuf oder mindestens für den Einstieg in den Lehrberuf beanspruchungssteigernde Persönlichkeitsprofile gibt. Dieser Befund könnte zur Berufsentscheidung genutzt werden.

Mitgestaltung

Wird der Effekt der Persönlichkeitsmerkmale auf die Teilbereiche dieser Beanspruchung geklärt, so zeigen sich die in Tab. 6.18 dargestellten Werte.

Tab. 6.18 Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche institutionsbezogener Beanspruchung (EA4)

Subskalen EA4 Big-Five	Sich im Team integrieren und positionieren (m1)	Zusammenarbeit Schuleinheit, mit Vorgesetzten (m2)	Schulinterne und - externe Möglich- keiten (m3)	Professions- und berufspolitische Aspekte (m4)
	Beta ($r^2=9\%$)	Beta ($r^2=6\%$, n.s.)	Beta ($r^2=23\%$)	Beta ($r^2=9\%$)
Emot. Instabilität	** .219	n.s.	n.s.	n.s.
Extraversion	* - .17	n.s.	n.s.	n.s.
Offenheit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gewissenhaftigkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Verträglichkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

m1 $F(5,149)=3.074$, $p=.011$; $r^2=.094$, Durbin-Watson 1.268, Autokorrelation der Residuen;

m2 $F(5,149)=1.919$, $p=.094$ $r^2=.061$ (n.s.)

m3 $F(5,149)=1.291$, $p=.271$; $r^2=.042$ (n.s.)

m4 $F(5,149)=1.652$, $p=.15$; $r^2=.053$ (n.s.)

Persönlichkeitsmerkmale zeigen nur geringe Effekte auf die Beanspruchung durch Teilbereiche der Mitgestaltungsanforderungen. Unabhängig davon bestehen Beanspruchungen, die keine Beziehungen auf gleicher Ebene betreffen. Beanspruchung durch die Positionierung im Team wird durch hohe Extraversion (Beta .219, $p=**$) und durch geringe emotionale Instabilität und Verletzlichkeit (Beta -.17; $p=*$) reduziert. Extraversion übt den stärkeren Effekt aus.

6.2.1.4 Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die nicht einer Entwicklungsaufgabe zuweisbaren Einzelitems

Welchen Effekt zeigen die Persönlichkeitsfaktoren auf die berufsbezogenen Beanspruchungen, die mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelieren und somit nicht einem Beanspruchungsbereich zugeteilt wurden? (vgl. Kap. 5.4). Aus den 13 unabhängigen Einzelitem werden fünf durch die Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmt.

Allgemeine Berufsansforderungen

Die Beanspruchung durch das Klären der Vorstellungen als Lehrperson (p17b) kann mit einer aufgeklärten Varianz von 9% durch Persönlichkeitsfaktoren belegt werden²². Emotionale Instabilität (Beta .23, $p=.007$) trägt zur Steigerung der Beanspruchung bei.

Die Beanspruchung, Berufszufriedenheit aufzubauen (p20b) wird zu 28% durch die Persönlichkeitsfaktoren erklärt²³. Emotionale Instabilität (Beta .29, $p=.001$) trägt höchst signifikant zur Steigerung der diesbezüglichen Beanspruchung bei.

Unterrichtsnahе Beanspruchungen

Die Beanspruchung lernzielbezogen zu planen (u21b) wird zu 32% durch den Effekt der Extraversion (Beta -.28, $p=.001$) erklärt²⁴; die Beanspruchung in grossen Zeiträumen zu planen (u23b) werden e-

²² Beanspruchung durch die Vorstellungen als Lehrperson klären (p17b): $F(5,149)=2.907$; $p=.016$, $r^2=9\%$, Durbin Watson 1.89; Emotionale Instabilität (Beta .23, $p=.007$).

²³ Beanspruchung durch Berufszufriedenheit aufbauen (p20b): $F(5,149)=2.529$; $p=.03$, $r^2=28\%$, Durbin Watson 1.61; Emotionale Instabilität (Beta .29, $p=.001$).

²⁴ Beanspruchung durch lernzielbezogene Planung (u21b): $F(5,149)=3.318$; $p=.006$, $r^2=32\%$, Durbin Watson 2.023; Extraversion (Beta -.28, $p=.001$).

benfalls durch den Effekt der Extraversion reduziert²⁵ ($r^2=27\%$; Beta $-.24$, $p=.003$), ebenso Anforderung den Lehrplans zu erfüllen (u24b) ($r^2=31\%$; Beta $-.24$, $p=.003$)²⁶.

Den Beruf umfassendere Beanspruchungen wie die Klärung der Vorstellungen als Ausrichtung der Ziele und die Beanspruchung durch den Aufbau der Berufszufriedenheit wird vom Ausmass der emotionalen Instabilität (Neurotizismus) mitbedingt; Beanspruchungen durch Planungsanforderungen durch erhöhte Extraversion reduziert.

Zusammenfassung

Persönlichkeitsfaktoren üben Effekte auf die Beanspruchung in der Berufseingangsphase aus. Hohe Extraversion und emotionale Stabilität tragen zur Reduktion der wahrgenommenen Beanspruchung bei. Es lassen sich somit Tendenzen von Persönlichkeitsprofilen ableiten, die sich als günstiger oder als weniger günstig für die Bewältigung der Berufsanforderungen erweisen.

Auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben bezogen zeigt sich, dass Extraversion und emotionale Stabilität die wahrgenommene Beanspruchung durch Rollenfindung reduzieren. Wird nach Teilanforderungen unterschieden, so haben die Persönlichkeitsfaktoren keinen Einfluss auf die Beanspruchung durch die Rollenfindung. Vermittlungsbezogene Beanspruchungen bestehen unabhängig von den Persönlichkeitsfaktoren und sind somit leichter zu verändern. Führungsbezogene Beanspruchungen werden durch hohe Extraversion reduziert und durch hohe Offenheit für Neues gesteigert. Beanspruchungen durch die Mitgestaltung werden nur zu einem geringen Anteil durch Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmt. Wiederum reduziert hohe Extraversion die institutionsbezogenen Beanspruchungen.

6.2.2 Copingstrategien

Als Herausforderungen wahrgenommene Anforderungen lösen Bewältigungshandeln aus. Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen wirken als überdauernde, stabile Tendenzen mit (vgl. Kap. 1.4.5, und Abbildung 1.14). Copingstrategien umschreiben Verhaltensweisen einer Person auf bestimmte Situationen. In der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus & Launier, 1981) wird zwischen aufgabenorientiertem und emotionsorientiertem Coping unterschieden und zu einer Vier- bzw. Fünfteiligkeit weiterentwickelt (Kälin, 2004); in dieser Studie wird zwischen fünf verschiedenen Strategien unterschieden:

Aufgaben- oder problemorientiertes Coping umschreibt Bewältigungshandeln, das sich auf die Sachaspekte ausrichtet und eine Veränderung der Situation durch geplante Handlungen anstrebt. Die Herausforderung wird direkt angegangen und gelöst. Dies fordert Ressourceneinsatz und führt zu neuen Erfahrungen.

Emotionsorientiertes Coping dient dazu, Spannungszustände zu verändern. Diese Copingstrategie löst emotionsbezogene Tätigkeiten aus und setzt nicht an der Veränderung der Situation an, sondern an deren Bewertung.

Palliationsorientiertes Coping oder Strategien der *Selbstberuhigung* verändern den Leidensdruck, der durch die Herausforderung entsteht und ermöglichen, die Gefühle zu kontrollieren.

Coping durch soziale Ablenkung stellt ein Vermeidungsverhalten dar. Durch soziale Kontakte und durch die Ausrichtung auf andere Personen kann von der Anforderung abgelenkt werden.

²⁵ Beanspruchung Planung in grossen Zeiträumen (u23b): $F(5,149)=2.315$; $p=.046$, $r^2=27\%$, Durbin Watson 1.771; Extraversion (Beta $-.24$, $p=.003$).

²⁶ Beanspruchung durch die Erfüllung des Lehrplans (u24b): $F(5,149)=3.252$; $p=.008$, $r^2=31\%$, Durbin Watson 1.967; Extraversion (Beta $-.26$, $p=.001$).

Zerstreuungsorientiertes Coping lenkt das Bewältigungsverhalten auf anforderungsferne Tätigkeiten. Durch Vermeidung wird von der Anforderung abgelenkt.

6.2.2.1 Effekte der Copingstrategien auf die Gesamtbeanspruchung

Für Lehrpersonen im Berufseinstieg ist aufgabenorientiertes Coping typisch, gekoppelt mit palliativem Coping und Strategien der Vermeidung durch soziale Ablenkung. Emotionsorientiert zu bewältigen wie auch Zerstreuung aufzusuchen ist eher atypisch (vgl. Tab. 6.19 und Kap. 4.2.2).

Tab. 6.19 Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die berufsbezogenen Gesamtbeanspruchung

Copingstrategien 1=sehr untypisch bis 5=sehr typisch			aufga- benor	emo- tionsor	palliativ	soz Ab- lenkung	Zer- streuung	Gesamtbean- spruchung	
	M	SD	Korr	Korr	Korr	Korr	Korr	Korr	Beta r ² = 15%
aufgabenorientiert	3.72	.59	1					0.04	0.08
emotionsorientiert	2.45	.66	-.10	1				***0.27	*0.20
palliativ	3.80	.66	.14	***-.41	1			***-0.26	*-0.18
soziale Ablenkung	3.70	.80	-.05	.10	-.12	1		0.16	n.s.
zerstreuungsorientiert	2.26	.78	-.13	.07	-.05	***.265	1	0.00	n.s.

Zwischen den Copingstrategien zeigen sich teilweise schwache und signifikante Zusammenhänge. *Emotionsorientierung* und *palliatives Coping* korrelieren deutlich ($r = -.41$; $p = .000$) und stehen in einem negativen Zusammenhang. Je ausgeprägter das emotionale Coping, desto geringer die palliativen Strategien der Selbstberuhigung und umgekehrt. Die beiden *vermeidungsorientierten Strategien* (soziale Ablenkung und Zerstreuung) zeigen einen schwachen, aber höchst signifikanten und positiven Zusammenhang²⁷ ($r = .27$, $p = .001$). Palliatives und emotionsorientiertes Coping stehen mit gefühlsbezogener Verarbeitung in Verbindung. In den Strategien der sozialen Ablenkung und Zerstreuung steht Vermeidung als nicht direkt auf die Problemstellung bezogene kompensierende Handlung im Vordergrund. *Aufgabenorientiertes Coping* besteht als von anderen Strategien unabhängige Bewältigungsart, sie korreliert mit keiner der anderen Strategien. In Tab. 6.19 werden die Mittelwerte, Korrelationen der Copingstrategien und deren Effekte auf die Gesamtbeanspruchung dargestellt.

Werden die Effekte der Copingstrategien auf die Gesamtbeanspruchung untersucht, so zeigt sich, dass mit einer aufgeklärten Varianz von 11,5% emotionsorientiertes Coping (Beta= -.181; $p = .023$) und palliatives Coping (Beta= .195, $p = .036$) die Gesamtbeanspruchung in gegenläufiger Tendenz mitbestimmen²⁸.

Die Gesamtbeanspruchung wird reduziert je ausgeprägter Strategien der Selbstberuhigung gewählt werden und je weniger emotionsorientierte. Palliatives und emotionsorientiertes Coping bedingen sich teilweise gegenseitig und können somit je auch indirekt beeinflusst und gegenseitig kompensiert werden. Aufgabenorientiertes Coping und die Strategien der Vermeidung üben keinen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung aus.

²⁷ Da sie sich in den Mittelwerten deutlich unterscheiden, wurde für die Auswertung der Copingdaten die Aufteilung in fünf Strategien gewählt. In der vierteiligen Struktur werden die beiden vermeidungsorientierten Strategien zusammengefasst.

²⁸ Regressionsgleichung der Copingstrategien als Prädiktoren der Gesamtbeanspruchung: $F(5,149) = 3.856$; $p = .003$; $r^2 = .115$, Durbin-Watson .554 (Residuen korrelieren)

6.2.2.2 Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchungsbereiche

Im folgenden Abschnitt werden die Korrelationen und die Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben beschrieben und in Abb. 6.7 zusammengefasst dargestellt. *Palliatives* und *emotionsorientiertes Coping*, wie auch die Strategie der *sozialen Ablenkung* sind für die Beanspruchungswahrnehmung in den einzelnen Beanspruchungsbereichen mitbestimmend und zeigen schwache, aber bedeutsame Zusammenhänge. *Aufgabenorientiertes* und *zerstreuungsorientiertes Coping* korrelieren mit keinem der Beanspruchungsbereiche.

Tab. 6.20 Korrelationen und Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche.

Coping	EA	Rollenfindung		Vermittlung		Führung		Mitgestaltung	
		Korrelation	Beta r ² = 13%	Korrelation	Beta r ² = 8%	Korrelation	Beta	Korrelation	Beta r ² = 9%
Aufgabenorientiert		.11	n.s.	-.02	n.s.	-.08	n.s.	.08	n.s.
Emotionsorientiert		*** .26	*.187	* .20	n.s.	* .18	n.s.	* .19	n.s.
Palliationsorientiert		**-.24	*-.173	**-.25	*-.193	-.14	n.s.	*-.17	n.s.
soziale Ablenkung		* .16	n.s.	.09	n.s.	-.04	n.s.	* .20	*.182
Zerstreuungsorientiert		.00	n.s.	.01	n.s.	-.04	n.s.	.03	n.s.

Rollenfindung

Copingstrategien korrelieren mit der Rollenfindung. Emotionsorientierung und soziale Ablenkung korrelieren in eher schwacher Zusammenhangsstärke positiv mit Beanspruchung zur Rollenfindung, palliatives Coping negativ (vgl. Tab. 6.20).

Wird der Effekt der fünf Strategien auf die Beanspruchung durch die Rollenfindung geprüft²⁹, so können durch Copingstrategien 13% erklärt werden. *Emotionsorientiertes* (Beta= .187; p= .028) und *palliatives Coping* (Beta -.173; p= .044) bestimmen in gegenläufiger Tendenz die Beanspruchung mit. Die beiden Vermeidungsorientierungen und die Aufgabenorientierung zeigen keinen Effekt.

Die Beanspruchung durch Anforderungen zur Rollenfindung steigt, je geringer die *palliativen Strategien* und je stärker *Emotionsorientierung* ausgeprägt sind.

Vermittlung

Mit vermittlungsbezogenen Beanspruchungen korrelieren emotionsorientiertes und palliatives Coping signifikant. Die anderen Copingstrategien üben keinen Einfluss auf die vermittlungsbezogenen Beanspruchungen aus (vgl. Tab. 6.20).

Werden die Effekte geprüft³⁰, so zeigt nur die Strategie der Selbstberuhigung einen die Beanspruchung reduzierenden Effekt.

Je typischer die Strategie der Selbstberuhigung ist, desto schwächer werden die vermittlungsbezogenen Beanspruchungen eingeschätzt.

Führung

Diese Beanspruchung zeigt nur eine schwache Korrelation zum emotionsorientierten Coping (vgl. Tab. 6.20).

²⁹Rollenfindung: : F(5,149) = 4.404; p= .001; r²= .129; Durbin-Watson .858 weist auf Autokorrelation der Residuen. Emotionsorientierung (Beta = .187; p= .028) und Selbstberuhigung (Beta = -.173; p= .044) zeigen signifikante Effekte.

³⁰ Vermittlung: F(5,149)= 2.483; p= .034; r²=.077; Durbin-Watson .953 weist auf Autokorrelation der Residuen. Selbstberuhigung (Beta = -.193; p= .028) zeigt einen signifikanten Effekt.

Werden die Effekte geprüft³¹, so erweist sich die Beanspruchung durch Führungsanforderungen als von den Copingstrategien unabhängig. Diese Beanspruchung kann nicht durch eine Veränderung in den Bewältigungsstrategien verändert werden.

Mitgestaltung

Mit den institutionsbezogenen Beanspruchung korrelieren drei Copingstrategien signifikant. Emotionales Coping und Strategien der sozialen Ablenkung, wie auch palliatives Coping korrelieren signifikant. Emotionsorientierung und soziale Ablenkung wirken verstärkend, Selbstberuhigung abschwächend (vgl. Tab. 6.20).

Wird der Effekt der Copingstrategien geprüft³², so können 9% dieser Beanspruchung durch Copingstrategien erklärt werden. Bewältigung durch soziale Ablenkung (Beta= .182; p= .028) verstärkt diese.

In Abbildung 6.6 werden die Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchung insgesamt wie auch je Entwicklungsaufgabe bezogen zusammengefasst. Die Gesamtschau zeigt, dass Bewältigungsstrategien die berufsbezogene Beanspruchung mitbestimmen. Emotionale Strategien zeigen Effekte auf deren Ausmass. Aufgabenorientierung und Zerstreuung zeigen keine Effekte.

Die Gesamtbeanspruchung wie auch Anforderungen zur Rollenfindung werden zu 12% bzw. 13% durch Bewältigungsstrategien mitbestimmt und können somit auch durch einen Strategiewechsel verändert werden. Eine Verstärkung der Selbstberuhigung wirkt reduzierend, Emotionsorientierung steigend. Diese Strategien korrelieren gegenseitig, so dass auch eine indirekte Beeinflussung möglich ist. Vermittlungsbezogene Beanspruchung kann mit einer aufgeklärten Varianz von 8% durch Strategien der Selbstberuhigung reduziert werden. Bei leicht erhöhter Aufgabenorientierung wirkt die Selbstberuhigung 'es wird dann schon gehen' reduzierend auf die Beanspruchung. Führungsbezogene Beanspruchungen bestehen unabhängig von Bewältigungsstrategien. Beanspruchungen durch die Mitgestaltung werden durch soziale Ablenkung verstärkt.

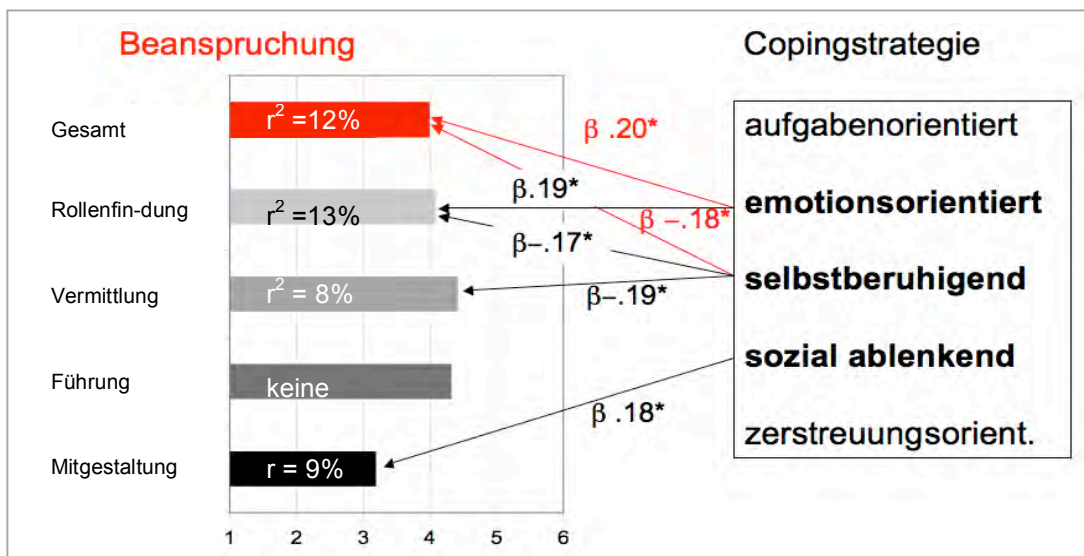


Abb. 6.6. Effekte der Copingstrategien auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung

³¹ Führung: $F(5,149) = 1.439$; $p = .214$ (n.s.); $r^2 = .046$; Durbin-Watson .867 weist auf Autokorrelation der Residuen.

³² Regression Institution $F(df=5) = 2.912$; $p = .015$; $r^2 = .089$; Durbin-Watson .975 weist auf Autokorrelation der Residuen. Vermeidung durch soziale Ablenkung (Beta = .182; $p = .028$) zeigt einen signifikanten Effekt.

6.2.2.3 Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchung durch Teilbereiche der einzelnen Entwicklungsaufgaben

Rollenfindung

Werden die Effekte der Copingstrategien nach den Teilbereichen beleuchtet, so ergibt sich folgendes Bild (Tab. 6.21):

Tab. 6.21 Beta-Gewichte der Copingstrategien auf Teilbereiche der Beanspruchung durch die Rollenfindung (EA1).

Coping	Subskalen EA1	Umgang mit eigenen Ansprüchen (r1)	Eigene Ressourcen nutzen, schützen (r2)	Möglichkeiten u Ressourcen nutzen (r3)	Rollenklarheit und Verantwortung (r4)
		Beta ($r^2=9\%$)	Beta ($r^2=11\%$)	Beta ($r^2=15\%$)	Beta ($r^2=4\%$)
aufgabenorientiert		-.04	* .20	** .21	n.s.
emotionsorientiert		* .19	* .19	.13	n.s.
palliationsorientiert		n.s.	n.s.	** -.25	n.s.
soz Ablenkungsor.		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Zerstreuungsorient.		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

r1 $F(5,149)=3.022$; $p=.013$; $r^2=.09$; Durbin-Watson 1.323, Autokorrelation der Residuen

r2 $F(5,149)=3.689$; $p=.004$; $r^2=.11$; Durbin-Watson 1.547 keine Autokorrelation der Residuen

r3 $F(5,149)=5.334$; $p=.000$; $r^2=.152$; Durbin-Watson 1.099, Autokorrelation der Residuen

r4 $F(5,149)=1.193$; $p=.315$; $r^2=.039$; Durbin-Watson 1.281, Autokorrelation der Residuen

Aufgabenorientiertes Coping zeigt signifikante Effekte auf die Beanspruchungen, eigene Ressourcen zu nutzen, zu stärken und zu schützen (r2) und Möglichkeiten und Ressourcen zu nutzen (p3). Die Beanspruchung durch den Umgang mit Ressourcen wird verstärkt durch erhöhte Aufgabenorientierung. Je stärker diese ausgeprägt ist, desto schwieriger wird es, sich abzugrenzen und andere Möglichkeiten zu erkennen. Dies ist ein Mechanismus, der die Beanspruchung steigert. *Emotionsorientierung* steigert die Beanspruchung durch den Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit (r1) wie auch die Beanspruchung, sich abzugrenzen und zu schützen (r2). *Palliatives Bewältigen* reduziert die Beanspruchung, Möglichkeiten und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen (r3). Zuversicht und eine gewisse Gelassenheit ermöglichen, andere Ressourcen und Möglichkeiten zu erkennen. Strategien der *Vermeidung* zeigen keine Effekte auf die Teilanforderungen der Beanspruchungen durch die Führung.

Im Umgang mit den eigenen Ansprüchen (r1) zeigt emotionsorientiertes Coping einen positiven Effekt (Beta=.19; $p=.029$) und kann 9% damit in Verbindung stehender Beanspruchung erklären. Durch häufiges sich ärgern und emotionales und somit nicht lösungsbezogenes Verarbeiten wird die Beanspruchung durch den Umgang mit den eigenen Qualitätsansprüchen erhöht. Die Beanspruchung, die eigenen Ressourcen zu nützen und zu schützen lassen sich zu 11% durch aufgabenorientiertes Coping (Beta=.196, $p=.014$) und durch emotionsorientiertes Coping (Beta=.19, $p=.028$) erklären. Je ausgeprägter aufgabenorientierte und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien eingesetzt werden, desto höher ist die Beanspruchung darin, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen. Der Anteil der Beanspruchung durch die Nutzung externer Ressourcen und Möglichkeiten (r3) wird zu 15% durch aufgabenorientiertes Coping (Beta=.21; $p=.007$) und durch geringes palliatives Coping (Beta= -.248; $p=.004$) beeinflusst. Mit stärker ausgeprägter Aufgabenorientierung und geringerer Selbstberuhigung steigt die Beanspruchung durch die Nutzung externer Möglichkeiten. Copingstrategien zeigen keinen Effekt auf die Beanspruchung durch Anforderungen der Rollenfindung und Verantwortungsübernahme (p4).

Beanspruchungen durch die Rollenfindung können durch verstärktes palliatives Coping und durch reduziertes emotionales Coping vermindert werden. Wer unter der Beanspruchung zur Rollenfindung leidet und sich auf wenig Gewissheit stützt, dass die Anforderungen zu bewältigen sind, ist stärker beansprucht. Im Umgang mit Qualität, Ressourcen und Abgrenzung wirken aufgabenbezogene und

emotionsbezogene Strategien mit, Vermeidung verhält sich neutral. Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung bestehen unabhängig der Copingstrategien und werden durch andere Einflüsse bedingt.

Vermittlung

Tab 6.22 zeigt die Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchungen durch vermittlungsbezogene Teilanforderungen.

Tab. 6.22 Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die Teilbereiche durch die Vermittlung(EA2).

Subskalen EA2 Coping	Individuelle Pas- sung (v1)	Eigenverantwort- lichkeit der Sch (v2)	Beurteilen von Lernen, und Ver- halten (v3)	Elternkontakte (v4)
	Beta ($r^2=8\%$)	Beta ($r^2=2\%$ n.s.)	Beta ($r^2=5\%$ n.s.)	Beta ($r^2=6\%$ n.s.)
aufgabenorientiert	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
emotionsorientiert	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
palliationsorientiert	* - .20	n.s.	n.s.	n.s.
soz Ablenkungsor.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zerstreuungsorient.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

v1 $F(5,149)= 2.624$; $p= .026$; $r^2=.081$; Durbin-Watson 1.525 keine Autokorrelation der Residuen

v2 $F(5,149)= .537$; $p= .748$ (n.s.); $r^2=.018$; Durbin-Watson 1.554 keine Autokorrelation der Residuen

v3 $F(5,149)= 1.718$; $p= .134$ (n.s.); $r^2= .055$; Durbin-Watson 1.533 keine Autokorrelation der Residuen

v4 $F(5,149)= 1.876$; $p= .102$ (n.s.); $r^2= .059$; Durbin-Watson 1.277 Autokorrelation der Residuen

Wird zwischen den Teilbereichen der vermittlungsbezogenen Beanspruchung unterschieden (vgl. Tab. 6.22), so zeigt sich, dass die Anforderung, den Unterricht auf die Schüler/-innen auszurichten und eine individuelle Passung zu erreichen (v1) signifikant zu 8% von palliativem Coping mitbestimmt wird. Die anderen Copingstrategien üben keinen Effekt auf die vermittlungsbezogene Beanspruchung aus. Palliatives Coping ermöglicht die Beanspruchungen zu reduzieren. Je höher das palliative Coping, desto geringer die Beanspruchung durch die Anforderungen, den Unterricht an den Lernstand und Begleitungsbedarf der Schüler/-innen anzupassen.

Führung

Wird nach Teilbeanspruchungen in der Führung differenziert, so zeigen sich keine signifikanten Effekte der Copingstrategien. Weder erhöhte Aufgabenorientierung, noch emotionales oder selbstberuhigendes Bewältigen, noch Strategien der Vermeidung der Bewältigung ermöglichen, diese Beanspruchungen zu reduzieren.

Mitgestaltung

Wird der Effekt der Copingstrategien auf die Teilbereiche der institutionsbezogenen Beanspruchung geklärt, so zeigen sich die in Tab. 6.23 dargestellten Werte.

Copingstrategien üben sehr schwache Effekte auf die Teilanforderungen der institutionsbezogenen Beanspruchungen aus. *Aufgabenorientierung* steigert die Beanspruchung durch die Integration ins Team (p1), *soziale Ablenkung* steigert die Beanspruchung durch die Nutzung von schulinternen und schulexternen Möglichkeiten (s3).

Die Beanspruchung sich im *Team zu positionieren und sich zu integrieren* (s1) wird von den Copingstrategien zu 8,5% mitbestimmt³³, die aufgabenorientierte Bewältigungsstrategie übt einen beanspruchungssteigernden Effekt aus. Die Beanspruchung durch die *Nutzung schulinterner und schulex-terner Möglichkeiten* (s3) wird durch soziale Ablenkung verstärkt. Sowohl die Effekte wie auch die aufgeklärte Varianz sind sehr gering.

Tab. 6.23 Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die Teilbereiche durch die Mitgestaltung (EA4).

Subskalen EA4 Coping	Sich im Team integrieren und positionieren (m1)	Zusammenarbeit Schuleinheit, mit Vorgesetzten (m2)	Schulinterne und -externe Möglichkeiten (m3)	Professions- und berufspolitische Aspekte (m4)
	Beta ($r^2= 8.5\%$)	Beta ($r^2= 6\%$ n.s.)	Beta ($r^2= 7\%$)	Beta ($r^2=6\%$ n.s.)
aufgabenorientiert	* .05	n.s.	n.s.	n.s.
emotionsorientiert	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
palliationsorientiert	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
soz Ablenkungsor.	n.s.	n.s.	* 0.167	n.s.
zerstreuungsorient.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

s1 $F(5,149)= 2.76$; $p=. 02$; $r^2= .085$; Durbin-Watson 1.326, Autokorrelation der Residuen

s2 $F(5,149)= 1.871$; $p= .103$; $r^2= .059$; Durbin-Watson 1.501, keine Autokorrelation der Residuen

s3 $F(5,149)=2.361$; $p=.043$; $r^2=.073$; Durbin-Watson 1.187, Autokorrelation der Residuen

s4 $F(5,149)= 1.826$; $p= .111$; $r^2= .058$; Durbin-Watson 1.542, keine Autokorrelation der Residuen

6.2.2.4 Effekte der Copingstrategien auf die nicht einer Entwicklungsaufgabe zuweisbaren Einzelitems

Welchen Effekt üben die Persönlichkeitsfaktoren auf die berufsbezogenen Beanspruchungen aus, die in der Vorstellung der Berufseinsteigenden mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelieren und somit nicht einem Beanspruchungsbereich zugeordnet wurden? Aus den 13 unabhängigen Einzelitems werden drei durch die Copingstrategien mitbestimmt.

Allgemeine Berufsanforderungen

Die Beanspruchung durch das Klären der Vorstellungen als Lehrperson (p17b) kann mit einer aufgeklärten Varianz von 30% durch den Effekt der Copingstrategien erklärt werden³⁴. Emotionsorientierung (Beta .24, $p=.006$) steigert die damit verbundene Beanspruchung.

Die Beanspruchung, Berufszufriedenheit aufzubauen (p20b) wird ebenfalls zu einem hohen Anteil (29%) durch Copingstrategien erklärt³⁵. Palliatives Coping (Beta -.22, $p=.01$) trägt sehr signifikant zur Senkung der diesbezüglichen Beanspruchung bei.

Unterrichtsnahе Beanspruchungen

Die Beanspruchung lernzielbezogen zu planen (u21b) wird zu 33% durch den Effekt des emotionsorientierten Copings (Beta .32, $p= .000$) erklärt³⁶,

³³ Copingstrategien als Prädiktoren der Beanspruchung, sich im Team zu positionieren und zu integrieren (s1b): $F(df=5)= 2.76$; $p=. 02$; $r^2= .085$; Durbin-Watson 1.326

³⁴ Beanspruchung durch die Vorstellungen als Lehrperson klären (p17b): $F(5,149)= 2.888$; $p=.016$, $r^2=30\%$, Durbin Watson 1.84; Emotionsorientierung (Beta .24, $p= .006$).

³⁵ Beanspruchung durch Berufszufriedenheit aufbauen (p20b): $F(5,149)= 2.660$; $p=.005$, $r^2=29\%$, Durbin Watson 1.61; Palliatives Coping (Beta -.22, $p= .01$).

³⁶ Beanspruchung lernzielbezogen zu planen (u21b): $F(5,149)= 3.561$; $p=.005$, $r^2=33\%$, Durbin Watson 1.975; emotionsorientiertes Coping (Beta .32, $p= .000$).

Den Beruf umfassendere Beanspruchungen wie die Klärung der Vorstellungen (p17b) als Ausrichtung der Ziele wird durch emotionsorientiertes Coping gesteigert. Die Beanspruchung durch den Aufbau der Berufszufriedenheit (p20b) wird durch palliatives Coping reduziert; die Beanspruchung durch Planungsanforderungen (u21b) werden durch emotionsorientiertes Coping erhöht.

Zusammenfassung

Copingstrategien bestimmen die wahrgenommene Beanspruchung im Berufseinstieg mit. Interessanterweise zeigt nicht die sachbezogene aufgabenorientierte Bewältigung einen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Beanspruchung, sondern die Bewältigung auf der emotionalen Ebene. Emotionsorientiertes Coping steigert die Beanspruchung, sich selbst beruhigendes, palliatives Coping senkt diese.

Auf die Beanspruchung durch einzelne Entwicklungsaufgaben ausgeführt zeigt emotionsorientiertes Coping eine steigernde Wirkung auf die Beanspruchung durch die Rollenfindung und palliatives eine senkende. Von Effekten ausgeschlossen ist die Teilanforderung der Rollenfindung. Diese Beanspruchung besteht unabhängig von den Copingstrategien und unabhängig von den Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Kap. 6.3.1). Vermittlungsbezogene Beanspruchung wird durch palliatives Coping reduziert, führungsbezogene bestehen unabhängig der Copingstrategien. Beanspruchungen durch Mitgestaltungsaufgaben werden durch Strategien der sozialen Ablenkung verstärkt. Eine ausführliche Zusammenfassung ist in Kapitel 6.4 zu finden.

6.2.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Kontrollmeinung als Überzeugung der eigenen Wirkung (Flammer, 1990; Jerusalem, 2005) stellt eine weitere individuelle Ressource dar und wurde in der dargelegten Studie mit den 10 Items der Lehrerselbstwirksamkeitsskala³⁷ erfasst (vgl. Kap. 2).

6.2.3.1 Effekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Gesamtbeanspruchung

Wie Tabelle 6.24 zeigt verfügen Lehrpersonen in der Berufseingangsphase über leicht erhöhte Werte in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Dies gibt ihnen eine Gewissheit, den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. Der Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen zeigt (vgl. Kap. 4.2.3), dass diese über tendenziell höhere Selbstwirksamkeitswerte verfügen; die Unterschiede sind nicht signifikant. Die lehrberufsbezogene unspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung korreliert nicht mit der Gesamtbeanspruchung durch berufliche Anforderungen und zeigt auch keinen signifikanten Effekt³⁸ (vgl. Tab. 6.24).

Tab. 6.24 Mittelwert, Standardabweichung, Korrelation und Beta-Gewicht der Selbstwirksamkeit auf die berufsbezogene Gesamtbeanspruchung.

			Gesamtbeanspruchung	
1=sehr unzutreffend bis 6=sehr zutreffend	M	SD	Korr	Beta
Selbstwirksamkeit	4.46	0.52	- 0.13 (n.s.)	n.s.

³⁷ 10 Items zur Lehrerselbstwirksamkeit von Schmitzt & Schwarzer, 2000.

³⁸ Selbstwirksamkeit als Prädiktor für die Gesamtbeanspruchung im Berufseinstieg: $F(1,153)=2.814$; $p=.095$; $r^2=.018$; Durbin-Watson 1.895

6.2.3.2 Effekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase

Wie sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben auswirkt, wird in Tab. 6.25 dargestellt.

Tab. 6.25 Korrelationen und Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche

LSW \ EA	Rollenfindung		Vermittlung		Führung		Mitgestaltung	
	Korrelation	Beta	Korrelation	Beta	Korrelation	Beta $r^2 = 4\%$	Korrelation	Beta
Selbstwirksamkeit	.11	n.s.	-.03	n.s.	** -.21	** -.21	-.10	n.s.

Werden die Effekte der lehrerbezogenen unspezifischen Selbstwirksamkeit auf die einzelnen Beanspruchungsbereiche betrachtet, so zeigt sich im Bereich der Führung eine signifikante Korrelation und ein signifikanter Effekt³⁹. Die Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung bestimmt mit einer aufgeklärten Varianz von 4% die führungsbezogene Beanspruchung mit (Beta= .207; $p = .01$). Die Überzeugung, wirksam zu sein, trägt zur Reduktion der Beanspruchung bei, Beanspruchungen durch die Rollenfindung, die Vermittlung und die Mitgestaltung bestehen unabhängig von der Lehrerselbstwirksamkeit.

Zur Veranschaulichung und Vergleichbarkeit mit den anderen geprüften Persönlichkeitsmerkmalen werden auch diese Effekte grafisch dargestellt (Abb. 6.7).

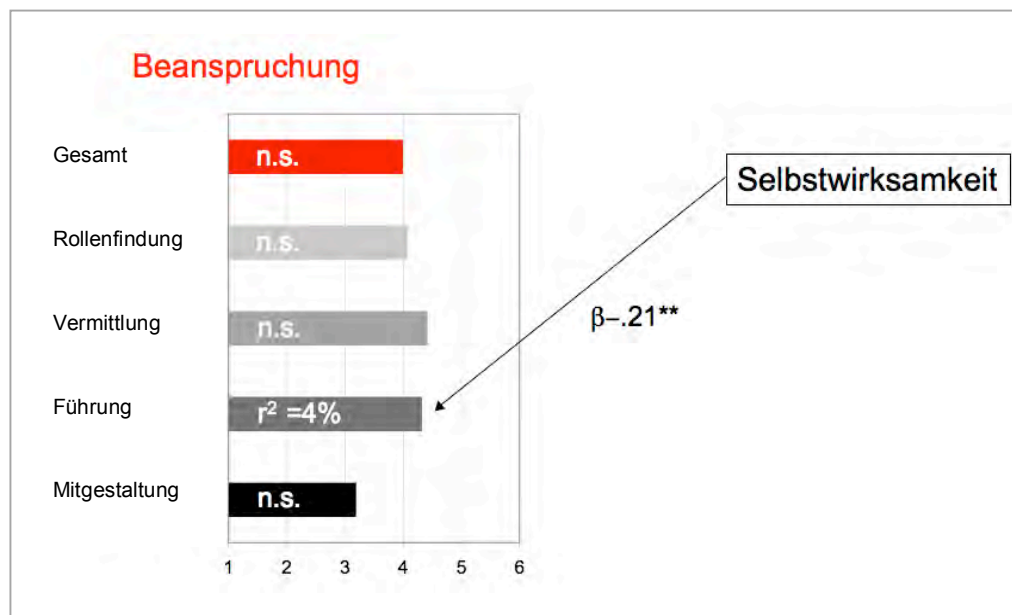


Abb. 6.7. Effekte der Selbstwirksamkeit auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung

³⁹Führung: $F(df=1,153)$; $p = .01$; $r^2 = .043$; Durbin-Watson .847

6.2.3.3 Effekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Beanspruchung durch Teilbereiche der einzelnen Entwicklungsaufgaben

Rollenfindung: Die Selbstwirksamkeit zeigt keinen signifikanten Effekt auf diese Teilbereiche.

Vermittlung: Auch die vermittlungsbezogenen Teilbereiche erweisen sich von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung unabhängig.

Führung: Wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Effekten auf die Teilbereiche der Führung geprüft, so zeigen sich signifikante Werte, die in Tab. 6.26 dargestellt werden.

Tab. 6.26 Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die Teilbeanspruchungen der Führung (EA3).

LSW	Subskalen EA3	Lern- und Klassenkultur aufbauen (f1)	Führungsaufgabe wahrnehmen (f2)
		Beta ($r^2=6\%$)	Beta ($r^2=2\%$ n.s.)
Selbstwirksamkeit		*** - .238	n.s.

i1 $F(1,153)=9.219$, $p=.003$; $r^2=.057$, Durbin-Watson 1.166

i2 $F(1,153)=2.755$, $p=.099$ (n.s.); $r^2=.018$, Durbin-Watson 1.532

Die lehrerbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung wirkt mit einer aufgeklärten Varianz von 6% beanspruchungsreduzierend auf die Anforderung, eine *Lern- und Klassenkultur aufzubauen und die Dynamik zu lenken* (i1) (Beta= - .24; $p=.003$). Diese eher indirekte Führungsanforderung wird durch Strukturgebung und indirekte Führung, wie auch durch Aushandeln geprägt. Die Überzeugung als Lehrperson wirksam zu sein, reduziert die damit verbundene Beanspruchung.

Mitgestaltung: Effekte der Lehrerselbstwirksamkeit auf die Teilanforderungen der Mitgestaltung werden in Tab. 6.27 ausgeführt.

Tab. 6.27 Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die Teilbereiche der institutionsbezogenen Beanspruchung.

LSW	Subskalen EA4	Sich im Team integrieren und positionieren (m1)	Zusammenarbeit Schuleinheit, mit Vorgesetzten (m2)	Schulinterne und -externe Möglichkeiten (m3)	Professions- und berufspolitische Aspekte (m4)
		Beta ($r^2=2,5\%$)	Beta ($r^2=2,4\%$)	Beta ($r^2=0,3\%$ n.s.)	Beta ($r^2=3\%$ n.s.)
Selbstwirksamkeit		* - .16	* - .16	n.s.	n.s.

m1 $F(1,153)=3.918$; $p=.05$; $r^2=.025$; Durbin-Watson 1.311, Autokorrelation der Residuen

m2 $F(1,153)=3.76$; $p=.05$; $r^2=.024$; Durbin-Watson 1.545, keine Autokorrelation der Residuen

m3 $F(1,153)=.508$; $p=.477$ (n.s.); $r^2=.003$;

m4 $F(1,153)=.146$; $p=.703$ (n.s.); $r^2=.031$

Lehrerbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt einen signifikanten Effekt auf die Beanspruchung durch die Positionierung im Team (m1) (Beta= - .16, $p=.000$) und auf die Beanspruchung durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (m2) (Beta= - .16, $p=.05$). Beide Beanspruchungen werden dadurch reduziert. Wird der Effekt auf die Beanspruchung durch die gesamte Mitgestaltungsanforderung Anforderung geprüft (s.o.), so verschwindet der Effekt.

6.2.3.4 Effekte der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die nicht einer Entwicklungsaufgabe zuweisbaren Einzelitems

Welchen Effekt die Lehrerselbstwirksamkeit auf die berufsbezogenen Beanspruchungen zeigt, die in der Vorstellung der Berufseinsteigenden mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelieren und somit nicht einem Beanspruchungsbereich zugeteilt wurden, wird im folgenden Abschnitt aufgezeigt. Aus den 13 unabhängigen Einzelitems werden zwei zu einem sehr geringen Anteil durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung mitbestimmt. Diese stammen aus der Gruppe der unterrichtsnahen Einzelitems.

Unterrichtsnahen Beanspruchungen

Die Beanspruchung durch die Transparenz von Lernzielen (u22b) wird zu 3% und die Beanspruchung durch die Anpassung der Komplexität des Unterrichts an die Schüler/-innen anzupassen (u28b) zu 2,4% durch den Effekt der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erklärt. Da die aufgeklärte Varianz sehr gering ist, werden diese Effekte nicht weiter verfolgt.

Zusammenfassung

Die wahrgenommene Gesamtbeanspruchung besteht unabhängig von der globalen lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit. Auf die Beanspruchungen zur Führung übt die Selbstwirksamkeit einen geringen, die Beanspruchung reduzierenden Effekt aus. Kapitel 6.4 enthält eine ausführliche Zusammenfassung der Befunde.

6.2.4 Effekte der Persönlichkeitsmerkmale insgesamt und deren Wirkung auf die Beanspruchung durch berufliche Anforderungen

6.2.4.1 Effekte der Persönlichkeitsdimensionen, Copingstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Effekte auf die Gesamtbeanspruchung

Gemäss den Ausführungen zu den Persönlichkeitsfaktoren, den Copingstrategien und der Selbstwirksamkeit könne folgende Effekte festgehalten werden:

- *Emotionale Instabilität* (Beta .22**) und *Extraversion* (Beta -.21**) zeigen Effekte auf die Gesamtbeanspruchung; Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit nicht. Durch die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren können 12% der Gesamtbeanspruchung erklärt werden. Erhöhte emotionale Instabilität steigert die Gesamtbeanspruchung im Berufseinstieg, erhöhte Extraversion reduziert diese.
- *Emotionsorientiertes* (Beta .19*) und *palliatives Coping* (Beta -.18*) zeigen Effekte auf die Gesamtbeanspruchung; aufgabenorientiertes und die beiden vermeidungsorientierten Strategien nicht. Auch damit wird eine Varianz von 12% erklärt. Palliatives Coping reduziert die Beanspruchung insgesamt, emotionsorientiertes erhöht diese.
- *Selbstwirksamkeit* zeigt keinen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung.

Effekte auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben

Beanspruchungen durch die Rollenfindung werden mit einer aufgeklärten Varianz von 15% durch die *Persönlichkeitsfaktoren* erhöhte emotionale Instabilität (Beta .32***) und geringe Extraversion (Beta -.17*) bewirkt. Ebenso steigert erhöhtes emotionsorientiertes *Coping* (Beta .19*) und geringes palliatives Coping verstärkt (Beta -.17*) mit einer aufgeklärten Varianz von 13% die wahrgenommene Beanspruchung. *Lehrerselbstwirksamkeit* zeigt keinen Effekt. Je höher die Extraversion und das palliative Coping und je geringer die emotionale Instabilität und das emotionale Coping, desto geringer

fallen die Beanspruchungen zur Rollenfindung aus. Gemäss Tab. 6.28 korreliert emotionale Instabilität negativ mit palliativem und positiv mit emotionalem Coping in mittleren Zusammenhangsstärken, wie auch Extraversion negativ mit palliativem Coping⁴⁰, so dass sich die Varianzen nicht aufaddieren lassen⁴¹.

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen bestehen unabhängig von *Persönlichkeitsfaktoren* und sind somit leichter veränderbar. Palliatives *Coping* (Beta $-.19^*$) reduziert die vermittlungsbezogene Beanspruchung mit einer aufgeklärten Varianz von 7,5%. *LehrerSelbstwirksamkeit* zeigt keinen Effekt.

Führungsbezogene Beanspruchungen werden durch die *Persönlichkeitsfaktoren* Extraversion (Beta $-.33^{***}$) und Offenheit für Neues (Beta $.22^{**}$) mit einer erklärenden Varianz von 15% beeinflusst. Extraversion reduziert die Beanspruchung, Offenheit verstärkt sie. *Copingstrategien* zeigen keinen Effekt. Die *Selbstwirksamkeit* ermöglicht mit einem kleinen Anteil (Varianz 4%) eine Reduktion der Beanspruchung.

Beanspruchungen durch die Mitgestaltung werden zu 7,5% durch den Effekt der Persönlichkeitsfaktoren erklärt; Extraversion (Beta $-.17^*$) übet dabei einen reduzierenden Effekt aus. *Copingstrategien* erklären 9% der institutionsbezogenen Beanspruchungen, ablenkungsorientiertes Coping (Beta $-.18^*$) trägt zur Steigerung bei.

6.2.4.2 Gesamtmodell der Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die wahrgenommene Beanspruchung

Um das Zusammenwirken der Persönlichkeitsmerkmale mit den verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu analysieren, werden als erstes die Korrelationen geprüft und anschliessend die elft Merkmale in eine schrittweise geführte Regressionsanalyse geführt. Dadurch werden die Effekte einzelner Merkmale unter Berücksichtigung der gegenseitigen Korrelation erfasst.

Korrelationen

Wie sich die gegenseitigen Korrelationen zwischen den Merkmalen der Persönlichkeit zeigen, wird in Tab. 6.28 dargestellt. Da mehrere und auch teilweise gegenläufige Korrelationen bestehen, ergibt sich ein verändertes Bild der Effekte.

Tab. 6.28 Korrelationen zwischen den Merkmalen der Persönlichkeit: Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und LehrerSelbstwirksamkeit

BFI, LSW	Emot. Instabilität	Extraversion	Offenheit	Gewissenhaftigkeit	Verträglichkeit	LSW
Coping, LSW						
aufgabenorientiert	n.s.	n.s.	**0.23	**0.24	n.s.	***.30
emotionsorientiert	***.55	n.s.	** .22	*.17	n.s.	***-.434
palliativ	***-.46	*-.16	n.s.	n.s.	n.s.	***.39
soz. Ablenkung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
zerstreuungsorientiert	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
LehrerSelbstwirksamkeit	n.s.	*.16	n.s.	n.s.	n.s.	1

⁴⁰ Korrelation emotionale Instabilität mit palliativem Coping ($r = -.46^{***}$) und mit emotionalem Coping ($r = .55^{***}$); Korrelation Extraversion mit palliativem Coping ($r = -.16^*$)

⁴¹ Gemäss Tab. 6.19 zeigt sich eine ebenfalls negative Korrelation zwischen palliativem und emotionalem Coping, so dass die aus dem Dreieck emotionale Instabilität – emotionalem und palliativem Coping resultierenden Wirkungen nicht klar hervorgehen

Wird nun die Korrelation zwischen den Persönlichkeitsfaktoren und den Copingstrategien geprüft, so zeigen sich gegenseitige Abhängigkeiten:

Emotionale Instabilität und emotionsorientiertes Coping zeigen einen mittleren positiven Zusammenhang ($r = .55^{***}$). Je ausgeprägter die emotionale Instabilität, desto ausgeprägter das emotionale Coping und die Gesamtbeanspruchung. Emotionale Instabilität und palliatives Coping zeigen einen mittleren negativen Zusammenhang ($r = -.46^*$). Je ausgeprägter die emotionale Instabilität, desto geringer das palliative Coping und desto höher die Gesamtbeanspruchung.

Extraversion korreliert negativ mit palliativem Coping ($r = -.16^*$) und positiv mit der Lehrerselbstwirksamkeit ($r = .16^*$). Je extravertierter eine Lehrperson in der Berufseingangsphase ist, desto stärker ist sie von ihrer Wirksamkeit als Lehrperson überzeugt und desto weniger bewältigt sie Anforderungen durch Selbstberuhigung.

Offenheit für Neues und *Gewissenhaftigkeit* zeigen positive Zusammenhänge zu aufgabenorientiertem und emotionsorientiertem Coping.

Verträglichkeit zeigt keine Korrelationen zu Persönlichkeitsmerkmalen.

Emotionale Instabilität, Extraversion, Offenheit zeigen Effekte, wenn nur die Persönlichkeitsfaktoren als unabhängige Variablen in die Regressionsanalyse geführt werden. Emotionales, palliatives Coping und auf soziale Ablenkung gerichtete Copingstrategie zeigen Effekte im Modell der Copingstrategien. Die Lehrerselbstwirksamkeit wird nur auf die Teilbeanspruchung durch Führungsanforderungen bedeutsam. Gemäss Korrelationsmatrix (Tab. 6.28) zeigen sich verschiedene Zusammenhänge, welche die Effekte bewirken. Wie sich diese im Zusammenwirken zeigen, soll als nächstes geprüft werden.

Effekte

Werden die Effekte⁴² der verschiedenen Merkmale der Persönlichkeit die Gesamtbeanspruchung und je Entwicklungsaufgabe geprüft, so zeigen sich die in Abb. 6.8 dargestellten Effekte.

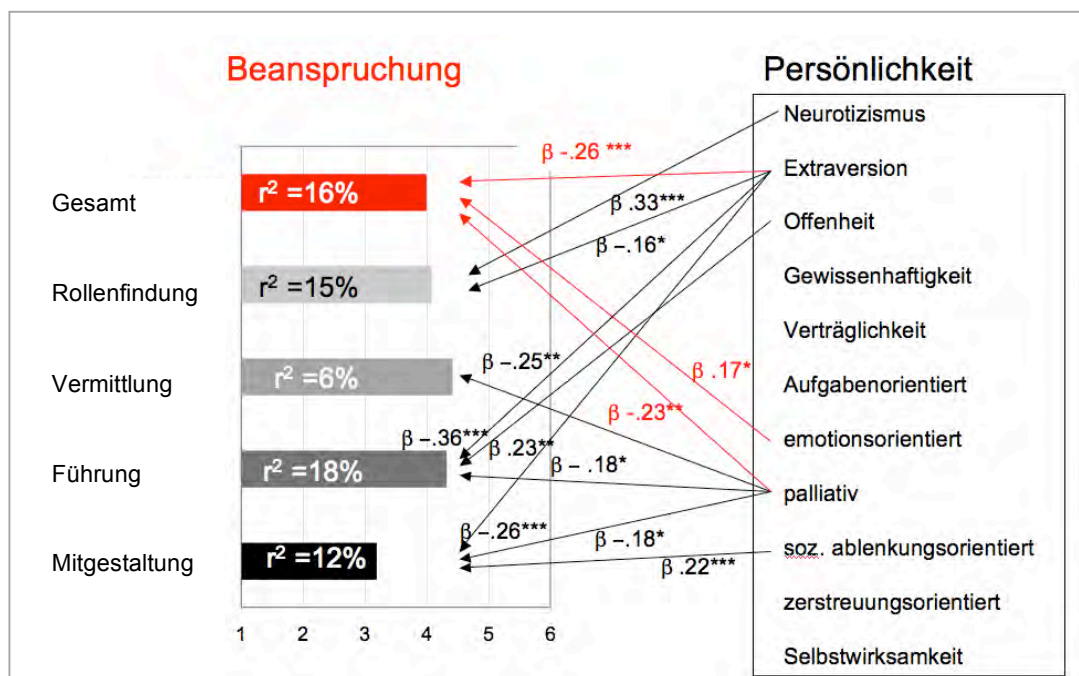


Abb. 6.8. Effekte der Persönlichkeit auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung

⁴² mittels Regressionsanalysen, als unabhängige Variablen werden die Persönlichkeitsdimensionen, die Copingstrategien und die Lehrerselbstwirksamkeit schrittweise geprüft.

Die *Gesamtbeanspruchung* wird mit einer aufgeklärten Varianz von 16% durch das Zusammenwirken von Persönlichkeitsmerkmalen und Copingstrategien bestimmt. Extraversion und palliatives Coping senken die Beanspruchung, Emotionsorientierung steigert sie. Extravertiert und selbstberuhigend, ohne sich aufzuregen ermöglicht die Beanspruchung durch die Berufsanforderung insgesamt zu regulieren.

Rollenfindung, zu 15% erklärt, werden von Emotionaler Instabilität gesteigert und durch Extraversion gesenkt. Coping zeigt keinen Effekt. Wer extravertiert und emotional stabil die Anforderungen an sich als Berufsperson bewältigt, kann die wahrgenommen Beanspruchung geringer halten. Stabile Persönlichkeitsfaktoren zeigen höhere Wirkung als Bewältigungsstrategien.

Vermittlung: bestehen unabhängig von Persönlichkeitsdimensionen. Die Copingstrategie der Selbstberuhigung ermöglicht eine Regulation. 6% der Beanspruchung können durch das Zusammenwirken der Merkmale der Person erklärt werden.

Führung, durch Merkmale der Persönlichkeit zu 18% erklärt, werden durch ausgeprägtere Extraversion und verstärktes selbstberuhigendes Coping wie auch durch geringere Offenheit für Neues reduziert.

Mitgestaltung können zu 12% durch das Zusammenwirken der erfassten Merkmale der Persönlichkeit erklärt werden. Extraversion, Selbstberuhigung und wenig ausgeprägte soziale Ablenkung wirken reduzierend.

Zusammenfassung

Werden alle Persönlichkeitsmerkmale (Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und Selbstwirksamkeit) nach deren Effekte auf die wahrgenommene Beanspruchung geprüft, so erweisen sich wiederum Extraversion und emotionale Stabilität, wie auch palliatives Coping als die Beanspruchung reduzierend, Offenheit und emotionsorientiertes Bewältigen als die Beanspruchung steigernd.

In der ausführlichen Zusammenfassung im Kapitel 6.4 werden weitere Teilbefunde dargestellt.

6.3 Wodurch wird die wahrgenommene Beanspruchung mitbedingt? Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Befunde zusammengefasst. Die auf die Beanspruchungswahrnehmung einwirkenden Bedingungs- und Persönlichkeitsmerkmale werden aufgezeigt und bedeutsame Ergebnisse hervorgehoben.

Bedingungsaspekte

Im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung zeigen sich in der wahrgenommenen Beanspruchung vorwiegend sehr geringe, d.h. statistisch unbedeutende Unterschiede zwischen den Ausprägungen einzelner Bedingungsaspekte. Die Annahme (Hypothese 10 als H_0), dass die Unterscheidung nach Kontextmerkmalen nicht zur wahrgenommene Beanspruchung beitragen, kann damit bestätigt werden.

Folgende Tendenzen und Befunde können genannt werden:

Merkmale der Person

Lehrerinnen nehmen sich stärker beansprucht wahr als *Lehrer*. Da die Teilstichprobe der Männer deutlich kleiner ist, als diejenige der Frauen, muss dieser Befund auch als Tendenz zurückhaltend interpretiert werden.

Stufe: Die Lehrpersonen der verschiedenen Stufen der Volksschule unterscheiden sich *nicht* im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung. Tendenzen lassen sich ableiten. Lehrpersonen des Kindergartens fühlen sich leicht stärker beansprucht als jede der Primar- und Sekundarstufe. Sekundarlehrpersonen nehmen sich als am schwächsten beansprucht wahr. Da die Unterschiede minimal sind, darf dieser Unterschied nur als Tendenz betrachtet werden. Daraus kann die Folgerung abgeleitet werden, dass sich Lehrpersonen der Sekundarstufe nicht als am stärksten beansprucht wahrnehmen, gefolgt von den Primarlehrkräften. Diese allgemein verbreitete Sichtweise kann mit diesem Befund nicht gestützt, allenfalls widerlegt werden. Bedeutsame Unterschiede zeigen sich in der institutionsbezogenen Beanspruchung (KG >* Sek), in welchen sich die Kindergärtnerinnen stärker durch Institutionsanforderungen beansprucht einschätzen als die Sekundarlehrpersonen. Die Einschätzung der Primarlehrkräfte liegt dazwischen (vgl. Abb. 6.1).

Anzahl Berufsjahre: Zwischen den Erfahrungsgruppen innerhalb der Berufseingangsphase⁴³ zeigen sich tendenziell keine bedeutsamen Unterschiede. Lehrpersonen im *zweiten Berufsjahr* nehmen sich stärker beansprucht wahr als jene im *ersten Berufsjahr*. In der Beanspruchung durch die Anforderung, die Klassenkultur aufzubauen und die Dynamik zu lenken (Subskala der Führung) zeigt sich ein signifikanter Unterschied. Die Beanspruchung nimmt zu, sowohl im Vergleich innerhalb der Querschnitterhebung, wie auch in der erwähnten Längsschnittstudie mit einer kleinen Stichprobe (Keller-Schneider, 2008b). Ob diese Zunahme mit einer differenzierteren Wahrnehmung des Anforderungsbereiches zusammenhängt bleibt dabei offen.

Wohnsituation: Leichte, nicht signifikante Unterschiede zeigen sich, wenn die Berufseinsteigenden bezüglich ihrer Wohnsituationen miteinander verglichen werden. Allein Lebende schätzen sich am wenigsten beansprucht ein, jene mit eigenen Kindern am stärksten. Die Rangfolge dazwischen zeigt sich wie folgt: allein Lebende sind weniger beansprucht als diejenigen, die in ihrer Herkunftsfamilie leben. Diese wiederum weniger als jene, die sich auf eine Partnerschaft ausgerichtet haben. Am zweit stärksten beansprucht nehmen sich diejenigen wahr, die mit anderen Personen zusammen wohnen und am stärksten diejenigen, die in einer Familie mit eigenen Kindern leben.

Merkmale der Arbeitssituation

Funktion: In der wahrgenommenen Beanspruchung zeigen sich keine bedeutenden, nur als Tendenzen interpretierbare Unterschiede zwischen Gruppen, nach Funktionen der Lehrtätigkeit in der Volksschule differenziert. Lehrpersonen mit Klassenlehrer/-innenverantwortung fühlen sich insgesamt leicht stärker beansprucht, aber nicht signifikant, als jene ohne. Entlastungslehrpersonen schätzen sich in den Anforderung der Rollenfindung und Vermittlung am schwächsten, Fachlehrpersonen in denjenigen der Führung und der Mitgestaltung am stärksten beansprucht ein. Fachlehrpersonen weichen in der Beanspruchung durch Elternkontakte und durch die Wahrnehmung der Führungsverantwortung signifikant von den anderen Klassenlehrpersonen ab (vgl. Abb. 6.3). Durch Elternkontakte werden sie weniger, durch die Wahrnehmung der Führungsverantwortung stärker beansprucht.

Anstellung: Lehrpersonen in unterschiedlichen Anstellungsregelungen (unbefristete, befristete und für kurze Zeitspannen gültige Arbeitsverträge) unterscheiden sich nicht in der wahrgenommenen Beanspruchung. Lehrpersonen in Stellvertretungen schätzen sich stärker beansprucht ein als fest angestellte, jene in unbefristeter Anstellung ebenfalls stärker als Lehrpersonen in befristeter Anstellung. Die Befunde sind nicht signifikant und können nur als Tendenz gewichtet werden.

Beschäftigungsgrad: Die Gruppen unterscheiden sich nur unbedeutend. Ein reduziertes Pensum trägt nicht zwingend zu einer reduzierten Beanspruchung bei. Voll- und Teilzeit angestellte Lehrpersonen im Berufseinstieg schätzen sich ähnlich stark beansprucht ein. Eine deutliche, aber nicht signifikante Absenkung zeigt sich erst bei Anstellungen unter 50%.

Klassengrösse: Lehrpersonen unterscheiden sich vorwiegend nicht in der wahrgenommenen Beanspruchung, wenn nach Klassengrösse gruppiert wird. Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Be-

⁴³ Die Berufseingangsphase dauert im Kanton Zürich zwei Jahre.

anspruchung bei grösseren Klassen ansteigt. Signifikante Unterschiede⁴⁴ zeigen sich in den vermittlungsbezogenen Beanspruchungen, insbesondere in den Anforderungen, den Unterrichts an den Lern- und Leistungsstand der Schüler/-innen anzupassen und sie in ihrer Eigenverantwortlichkeit zu fördern.

Parallelklasse: Auch in diesem Kontextmerkmal zeigen sich keine Unterschiede, wenn nach dem Vorhandensein einer Parallelklasse unterschieden wird. Das Vorhandensein einer Parallelklasse senkt in der Regel die Beanspruchung in geringem Mass. Davon ausgenommen ist die Beanspruchung durch den Umgang mit den eigenen Ansprüchen. Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass die Existenz einer Parallelklasse den Leistungsdruck der Lehrperson auch steigern kann.

Grösse der Schule: Die Grösse der Schul führt zu keinen bedeutsamen Unterschiede in der wahrgenommenen Beanspruchung. Berufseinsteigende in mittleren Schulen schätzen sich tendenziell stärker beansprucht ein als Lehrpersonen in kleinen Schulen, aber weniger stark, als Lehrpersonen in grossen Schulen.

Schulleitung: wird nach Leitungsstrukturen gruppiert, so ergeben sich ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede. Berufseinsteigende in Schulen mit Schulleitung schätzen sich leicht stärker beansprucht ein als diejenigen in Schulen ohne Schulleitung. Diese Tendenz zeichnet sich auch in der Vergleichsgruppe der erfahrenen Lehrpersonen ab und kann somit nicht berufsphasenspezifisch gedeutet werden.

Bedingungsmerkmale sind vorwiegend unbedeutend für die Unterschiede in der wahrgenommenen Beanspruchung. Signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen einzelnen Funktionen der Berufstätigkeit; Klassenlehrpersonen sind signifikant schwächer durch Führungsanforderungen beansprucht als Fachlehrpersonen. Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Stufen zeigen sich in den institutionsbezogenen Anforderungen. Kindergärtner/-innen sind dadurch signifikant stärker beansprucht als die Sekundarlehrpersonen.

Die Annahme, dass die Bedingungsmerkmale (allgemeine Merkmale der Person und der Arbeitssituation) nicht zum Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung trägt, kann damit bestätigt werden. (Hypothese 9 als Nullhypothese bestätigt).

Soziale Ressourcen

Der Mittelwert der Gewissheit, sich auf soziale Unterstützung aus verschiedenen Quellen verlassen zu können, liegt im leicht erhöhten Bereich. Berufsanfänger/-innen⁴⁵ verlassen sich auf die Unterstützung durch private und berufliche Kontakte. Die Unterstützung durch private Personen und Teamkolleg/-innen weisen die höchsten Mittelwerte auf.

Wird nach Zusammenhängen zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und der wahrgenommenen Beanspruchung gesucht (Tab. 6.13), so zeigt sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Beanspruchung und der *professionellen Begleitung als soziale Ressource*. Je höher die Gesamtbeanspruchung wie auch die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben (mit Ausnahme der Führungsanforderungen, die unabhängig von sozialen Ressourcen bestehen), desto höher die Gewissheit, sich auf professionelle Begleitung verlassen zu können. Der Zusammenhang zur Beanspruchung durch die Gesamt- und die Vermittlungsanforderung zeigt eine mittlere Stärke, eine eher schwache aber signifikante zur Rollenfindung.

Das wahrgenommene Unterstützungspotential von Privatpersonen, anderen Berufskolleg/-innen und der Schulpflege hat gemäss der Korrelationen keinen Zusammenhang mit dem Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung.

⁴⁴ Die hohe Effektstärke weist darauf hin, dass die Stichprobengrösse zu klein ist, um das Ergebnis als Befund zu werten.

⁴⁵ Wie auch Erfahrene (vgl. Kap. 4.1)

Die Gewissheit, sich auf Teamkolleg/-innen und auf die Schulleitung verlassen zu können sinkt bei steigender Beanspruchung durch die Gesamt- wie auch die Institutionsanforderungen.

Daraus lässt sich ableiten, dass eine möglichst niederschwellige Erreichbarkeit von schulexterner, professioneller Begleitung die Beanspruchung reduzieren kann. Gemäss Frese (1989) wirkt nur schon die Gewissheit, dass deine solche besteht, Stress reduzierend.

Effekte der Persönlichkeitsfaktoren

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind tendenziell extravertiert und offen für neue Erfahrungen. In der Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit weisen sie mittlere Ausprägungen auf. Sie sind emotional eher stabil, können dadurch ihre Stimmungen kontrollieren und sind in der Lage, in Stresssituationen ausgeglichen zu reagieren (vgl. Tab. 6.14).

Die wahrgenommene Beanspruchung wird von den Persönlichkeitsfaktoren Extraversion und emotionale Instabilität mitbestimmt. Je geringer die emotionale Instabilität (Neurotizismus) und je höher die Extraversion, desto geringer die Gesamtbeanspruchung im Berufseinstieg (vgl. Tab. 6.14 und Abb. 6.6).

Werden die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben geprüft, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 6.15 und Abb. 6.6):

Beanspruchungen durch die Rollenfindung werden mit einer aufgeklärten Varianz von 15% durch emotionale Instabilität und Extraversion mitbestimmt. Je höher die Extraversion und je tiefer die emotionale Instabilität, desto geringer ist die Beanspruchung durch die Rollenfindung der Berufsanfänger/-innen dieser Stichprobe. Wird diese nach Teilanforderungen ausdifferenziert (Subskalen) und nach Effekten der Persönlichkeitsfaktoren geprüft, so zeigt sich, dass die Anforderungen, welche den Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit und die Anforderungen, eigene Ressourcen zu nutzen, zu schützen und zu stärken, wie auch sich weitere Ressourcen zu erschliessen von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt werden (drei Teilanforderungen r1, r2, r3, vgl. Tab. 6.16). Emotionale Instabilität im Sinne von Neurotizismus, Verletzlichkeit und Stimmungsschwankungen, übt auf alle drei Teilanforderungen den stärksten Effekt aus. Extraversion und Verträglichkeit beeinflussen zusätzlich die Anforderung, eigene Ressourcen zu nutzen und sich auch abzugrenzen. Verträglichem Berufsanfänger/-innen fällt es schwerer, sich zu schützen und abzugrenzen. Beanspruchungen durch die Rollenfindung und Verantwortungswahrnehmung bestehen unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen. Dies bedeutet, dass die berufsbezogene Rollenübernahme direkter veränderbar und damit auch eher lernbar, bzw. beeinflussbar ist. Der Einfluss des Kollegiums, in den Studien von Sikes (1991) wie auch von Brouwer & ten Brinke (1995) als stark sozialisierende Instanz im Berufseinstieg, lässt sich mit diesem Befund bestätigen. Umgang mit Ressourcen und mit den eigenen Ansprüchen werden von überdauernden Grunddispositionen mitbestimmt.

Auf berufsumfassende Beanspruchungen (Einzelitems, die in der Vorstellung der Berufsanfänger/-innen mit allen Entwicklungsaufgaben zusammenhängen) zeigt emotionale Instabilität einen die Beanspruchung steigernden Effekt. Dies betrifft die Klärung der Vorstellungen als Lehrperson und den Aufbau der Berufszufriedenheit.

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen bestehen unabhängig von Persönlichkeitsfaktoren und sind somit unabhängig von wenig veränderbaren und als gegeben zu betrachtenden Persönlichkeitsdimensionen. Sie können somit eher verändert und durch Aus- und Weiterbildung moderiert werden.

Werden die unterrichtsnahen planungsbezogenen Anforderungen (Einzelitems, in der Vorstellung der Berufsanfänger/-innen mit allen vier Entwicklungsaufgaben zusammenhängend) nach Effekten der Persönlichkeitsfaktoren geprüft, so zeigt sich, dass die Beanspruchung lernzielbezogen zu planen, in grossen Zeiträumen zu planen und die Anforderungen, den Lehrplan zu erfüllen zu rund 30% durch das Ausmass der Extraversion mitbestimmt werden.

Beanspruchungen durch die Führung werden zu 16% durch geringe Extraversion und hohe Offenheit für Neues mitbestimmt. Je extravertierter und je weniger offen für neue Erfahrungen und somit beständiger und konstanter eine Berufsanfänger/-in dieser Stichprobe ist, desto geringer ist die Beanspruchung durch Führungsaufgaben. Ein sich nach aussen Orientieren gekoppelt mit Offenheit für Neues erfordert von der Lehrperson ein häufiges Ändern von Zielrichtungen, Lösungsansätzen und Vorhaben. Dadurch wird die Beanspruchung erhöht. Hohe emotionale Instabilität verstärkt die Beanspruchung durch die Anforderung, die Klassendynamik zu lenken, da Widerstände der Schüler/-innen eher als verletzend und gegen sich gerichtet empfunden werden, statt diese als abweichendes Verhalten der Schüler/-in zu interpretieren. Extraversion und Offenheit zeigen Effekte auch in den Teilbeanspruchungen der direkten Führung (i2) und der indirekteren Lenkung (i1), wobei auch da der Beta-Effekt von Extraversion grösser ist als derjenige der Offenheit (vgl. Tab. 6.17). Emotionale Instabilität steigert die Beanspruchung durch die Lenkung der Klassendynamik in Interaktions- und Aushandlungsprozesse.

Beanspruchungen durch die Mitgestaltung lassen sich mit einer aufgeklärten Varianz von 7.5% durch Persönlichkeitsfaktoren erklären. Das Ausmass von Extraversion bestimmt die institutionsbezogene Beanspruchung mit. Je extravertierter eine Berufsanfänger/-in dieser Stichprobe ist, desto geringer ist die Beanspruchung durch Mitgestaltungsanforderungen. Werden die Effekte auf die Teilanforderungen geprüft (vgl. Tab. 6.18), so zeigt Extraversion in der Teilbeanspruchung durch die Integration ins Team (m1) einen negativen Effekt und reduziert die damit zusammenhängende Beanspruchung. Die auf Schuleinheit und Schulsystem bezogenen Teilbeanspruchungen bestehen unabhängig von Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale.

Grenzen der Befunde zum Effekt der Persönlichkeitsmerkmale auf die Beanspruchungswahrnehmung in der Berufseingangsphase: Die aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Beanspruchung und Persönlichkeit müssen im Rahmen der in dieser Stichprobe bestehenden Mittelwerte und Streuungen interpretiert werden. Es darf nicht von einem linearen Zusammenhang ausserhalb der Stichprobenmittelwerte und Streuungen ausgegangen werden, da damit Grenzen der Berufseignung überschritten würden (vgl. Keller-Schneider et al., 2001). Hohe Extraversion, hohe emotionale Stabilität und geringe Offenheit für Neues darf nicht als Wert an und für sich angestrebt werden. Deren Mass muss sich in einer mittleren, den Berufsanforderungen entsprechenden Ausprägung zeigen. Die Berufseignung setzt ein mittleres Mass von Kontaktbereitschaft, emotionaler Stabilität und Belastbarkeit, wie auch Flexibilität und Interesse voraus. Um sich für den Beruf als geeignet auszuweisen, sollen sich diese Merkmale in einer auf die Berufsanforderungen ausgerichteten mittleren Bandbreite bewegen. Im Kanton Zürich werden seit 1980 im ersten Ausbildungsjahr Eignungsabklärungen zur Prüfung der Berufseignung der Studierenden durchgeführt. Die darin eingesetzten Eignungskriterien (vgl. dazu Keller-Schneider et al. 2001; Hanetseder & Keller-Schneider, 2006) zeigen Parallelen zu Persönlichkeitsfaktoren und weisen darauf hin, dass sich die Berufseignung in mittleren Ausprägungen von Kontaktbereitschaft, Strukturierungsfähigkeit, Flexibilität, Reflexionsfähigkeit und Belastbarkeit zeigen muss.

Die dargelegten Befunde weisen darauf hin, dass mit bestehenden Instrumenten zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale ein Hilfsmittel geschaffen werden kann, mittels welchem Persönlichkeitsprofile erstellt und nach ihrer für die Bewältigung der Berufsanforderungen günstigen Ausprägung analysiert werden können. Als Hilfsmittel können sie zur Berufswahlentscheidung genutzt werden.

Copingstrategien

Lehrpersonen der Berufseingangsphase bewältigen die beruflichen Anforderungen aufgabenorientiert, durch Selbstberuhigung und durch soziale Ablenkung. Emotionsorientierung und Zerstreuung sind für sie weniger typisch (vgl. Tab. 6.20).

Emotionsorientierung und palliatives Coping zeigen einen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung durch die beruflichen Anforderungen der Berufseingangsphase. Die Beanspruchung kann durch verstärktes palliatives, sich selbst beruhigendes und durch reduziertes emotionsorientiertes Coping abgeschwächt werden. Durch die negative Korrelation von palliativem und emotionsorientiertem Coping bedingen

sich diese Strategien gegenseitig und können auch indirekt verändert werden (vgl. Tab. 6.20 und Abb. 6.7).

Werden die *Effekte* der Bewältigungsstrategien auf die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben geprüft, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 6.20 und Abb. 6.7):

Beanspruchungen durch die Rollenfindung werden mit einer aufgeklärten Varianz von 13% durch Copingstrategien mitbestimmt (vgl. Tab. 6.20). Emotionsorientiertes Coping verstärkt, palliatives Coping reduziert sie. Wird der Effekt der Copingstrategien auf die Teilbereiche der rollenfindungsbezogenen Beanspruchungen überprüft (vgl. Tab. 6.21), so zeigt sich, dass im Umgang mit den eigenen Ansprüchen (r1) Emotionsorientierung die Beanspruchung verstärkt (Varianz 9%). In der Beanspruchung durch Schutz und Abgrenzung (r2) verstärken aufgabenorientiertes und emotionsorientiertes Coping die wahrgenommene Beanspruchung (Varianz 33%). In der Nutzung von externen Möglichkeiten und Ressourcen (r3) bewirkt Aufgabenorientierung eine Steigerung und Palliation eine Reduktion der Beanspruchung (Varianz 15%). Im Umgang mit eigenen Ressourcen und in der Nutzung von Möglichkeiten (r2, r3) zeigt die aufgabenorientierte Strategie eine verstärkte Beanspruchung. Dieser Effekt verschwindet, wenn die führungsbezogene Beanspruchungen auf der Ebene der Entwicklungsaufgabe zusammengefasst werden. Beanspruchung durch Rollenklarheit und Verantwortungswahrnehmung besteht unabhängig von Copingstrategien (vgl. Tab. 6.20). Keine der Copingstrategien wird wirksam. Wie bereits erwähnt (s.o.) hat sich die Beanspruchung durch finden von Rollenklarheit und Rollenbewusstsein als von Persönlichkeitsdispositionen unabhängig erwiesen. Rollenklarheit als eine zentrale berufliche Anforderung, kann somit bezüglich ihrer Beanspruchung in im Bearbeitungsprozess unabhängig von stabilen und tendenziell stabilen Persönlichkeitsmerkmalen aufgebaut werden. Da diese Anforderung sowohl von Persönlichkeitsdispositionen, wie auch von Bewältigungsstilen unabhängig ist, kann direkter darauf Einfluss genommen werden, sowie durch Lehrer/-innen- bzw. Schulkulturen, wie auch durch die Aus- und Weiterbildung. Dieses Sozialisationspotential gilt es sorgfältig zu nutzen.

Die Beanspruchung durch den Aufbau der Berufszufriedenheit wird in hohem Mass (29%) durch palliatives Coping reduziert; die Beanspruchung durch die Anforderung , die *eigenen Vorstellungen zu klären*, wird durch emotionales Coping in hohem Ausmass (30%) gesteigert.

Auf die *vermittlungsbezogenen Beanspruchungen* hat palliatives Coping mit einer Varianz von 8% einen geringen die Beanspruchung reduzierenden Effekt. Dieser bezieht sich auf die Beanspruchung durch die individuelle Passung des Unterrichts (v1).

Die *unterrichtsnahe* Beanspruchung, lernzielbezogen zu planen, die in der Vorstellung der Berufsanfänger/-innen mit allen vier Entwicklungsaufgaben korreliert, wird in hohem Ausmass (33%) durch emotionsorientiertes Coping gesteigert.

Führungsbezogene Beanspruchung auf der Ebene der Entwicklungsaufgabe, wie auch bezogen auf die Teilbereiche, besteht unabhängig von Copingstrategien und kann nicht damit reguliert werden. Persönlichkeitsdispositionen (s.o.) wirken in der Modellierung mit.

Beanspruchung durch Mitgestaltungsanforderungen wird durch die Strategie der sozialen Ablenkung leicht verstärkt. Dieser Effekt zeigt sich im Teilbereich der Beanspruchung durch die Nutzung schulinterner und –externer Möglichkeiten (m3) (Varianz 7%). Werden die Teilanforderungen der instituti- onsbezogenen Beanspruchung ausdifferenziert, so verstärkt aufgabenorientiertes Coping mit einer erklärten Varianz von 8,5% die Beanspruchung bezüglich der Teamintegration.

Grenzen der Befunde zu den Effekten der Copingstrategien auf die Beanspruchungswahrnehmung in der Berufseingangsphase: Auch diese Resultate müssen im Rahmen der Mittelwerte und Streuungen der Stichprobe, und somit der als allgemein für den Beruf geeigneten Lehrpersonen (vgl. Keller-Schneider et al., 2001) betrachtet und interpretiert werden. *Bei angemessener Aufgabenbewältigung* steigert Emotionsorientierung als ressourcenzehrende Strategie (Buchwald und Hobfoll, 2004) und senkt Selbstberuhigung als Ausprägung von Zuversicht die wahrgenommene Beanspruchung. Ohne Beachtung der Mittelwerte als Referenzrahmen führen Folgerungen zu Verfälschungen der Resultate.

Selbstwirksamkeit

Lehrpersonen in der Berufseingangsphase⁴⁶ verfügen im Durchschnitt über Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die im leicht erhöhten Skalenbereich liegen. Die Wahrnehmung der Gesamtbeanspruchung besteht unabhängig vom Ausmass der unspezifischen lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit. Die Effekte der Anforderungsbezogenen Kompetenzüberzeugung (je Entwicklungsaufgabe) wird in Folgearbeiten erörtert werden.

Effekte der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit auf die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben zeigen sich nur in der Beanspruchung durch die Führungsaufgabe. Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung reduziert diese. Wird nach Teilanforderung unterschieden, so zeigt sich der Effekt in der Anforderung, eine Klassenkultur aufzubauen und die Dynamik zu lenken (f1).

Bezüglich der Teilanforderungen der Mitgestaltungsaufgaben zeigt die Selbstwirksamkeit signifikante Effekte auf die Beanspruchung durch die Positionierung im Team (m1 Beta= -.16, p= .05) und durch die Beanspruchung durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (m2 Beta= -.16, p=.05). Die anderen institutionsbezogenen Teilanforderungen und die Anforderung insgesamt werden nicht durch die Lehrerselbstwirksamkeit beeinflusst.

Selbstwirksamkeit reduziert die Beanspruchung in Anforderungen, welche Kooperation und Interaktion erfordern, auch wenn sich die Anforderungen in der Hierarchie der Beziehungsstruktur unterscheiden.

Prüfung der Effekte aller Persönlichkeitsmerkmale auf die Beanspruchung insgesamt

Durch das Zusammenführen der Persönlichkeitsmerkmale wird die erklärte Varianz nur gering erhöht. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Merkmale der Person klare Effekte ausüben, aber dass die einzelnen Merkmale nicht klar voneinander abgrenzbar sind.

Für die Ausprägung der wahrgenommenen Beanspruchung sind vorwiegend *Extraversion* und *emotionale Instabilität*, wie auch *palliatives*, auf *soziale Ablenkung ausgerichtetes* und *emotionsorientiertes Coping* bedeutsam. Rollenfindungs- und Führungsanforderungen werden stärker von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt als vermittlungsbezogene und mitgestaltungsbezogene Anforderungen.

Deutlich wird damit, dass die Beanspruchung im Berufseinstieg *nicht* nur durch die Berufsphase bestimmt wird, sondern auch von den individuellen Persönlichkeiten mitgeprägt werden.

Persönlichkeitsmerkmale zeigen deutliche Effekte auf die wahrgenommene Beanspruchung, sowohl insgesamt, wie auch spezifisch je Entwicklungsaufgaben. Die diesbezüglich formulierte Erwartung (Hypothese 11) kann damit bestätigt werden.

Begleitangebote müssen daher sowohl auf die *berufsphasenspezifischen Herausforderungen ausgerichtet* werden wie auch die *individuell verschiedenen Persönlichkeiten und Bewältigungsstrategien berücksichtigen*.

Bedingungsmerkmale zeigen nur geringe Variationsbreiten in den Ausprägungen der wahrgenommenen Beanspruchung und tragen somit mehrheitlich unbedeutend zur wahrgenommenen Beanspruchung bei. Deutliche Effekte zeigen die Persönlichkeitsfaktoren und die Copingstrategien. Extraversion und emotionale Stabilität reduzieren die wahrgenommene Beanspruchung; emotionsorientiertes Coping steigert die Beanspruchung, palliatives senkt diese. Obwohl die Persönlichkeitsfaktoren und die Bewältigungsstrategien teilweise miteinander korrelieren, bleiben sie im Gesamtmodell der Persönlichkeitsmerkmale als Einflussgrößen erhalten.

⁴⁶ wie auch erfahrene Lehrpersonen, vgl. Kap. 4.2

7. Beanspruchungstypen

Lehrpersonen der Berufseingangsphase müssen Anforderungen bewältigen, die sich in vier Entwicklungsaufgaben zeigen. Vermittlungs- und Führungsanforderungen sind von überdurchschnittlichen Beanspruchungen begleitet. Auf die Gesamtbeanspruchung üben Anforderungen der Mitgestaltung, Rollenfindung und Vermittlung stärkere Effekte aus, Führungsanforderungen etwas schwächere (vgl. Kap. 5). In den Mittelwerten zeigen sich breite Streuungen, so dass interindividuelle Unterschiede durch weitere Faktoren erklärt werden müssen. In der Prüfung weiterer Effekte hat sich gezeigt, dass Bedingungsvariablen keinen Einfluss ausüben. Persönlichkeitsfaktoren und Copingstrategien hingegen bestimmen die wahrgenommene Beanspruchung insgesamt wie auch je Entwicklungsaufgabe gesondert mit (vgl. Kap.6).

In diesem Kapitel wird die Frage erörtert, ob sich in der berufseinstiegsspezifischen Beanspruchung Typen finden lassen, welche verschiedene Muster des Zusammenwirkens von Entwicklungsaufgabenbedingten Beanspruchungen abbilden. Weiter soll geprüft werden, ob sich diese auch in den Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen, Copingstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugung unterscheiden.

Mittels Clusteranalyse (vgl. Kap. 2) wird eine Gruppierung der Berufseinsteigenden nach den Ausprägungen der Beanspruchungen durch die vier Entwicklungsaufgaben erzielt. Dadurch sollen möglichst homogene Gruppe gebildet werden, die sich möglichst klar voneinander unterscheiden.

Im Kap. 7.1 werden die Muster der Beanspruchungsausprägung, wie auch Persönlichkeits- und Bedingungsmerkmale der Typen im Vergleich dargestellt. Im Kapitel 7.2 werden die einzelnen Typen charakterisiert.

7.1 Beanspruchungstypen – Muster im Vergleich

7.1.1 Beanspruchung

Im heuristischen Verfahren der Clusteranalyse werden Objekte nach dem Mass ihrer Ähnlichkeit systematisch klassifiziert (vgl. Kap. 2.5.5). Als Variablen zur Clusterbildung werden die Ausprägungen der Beanspruchung durch Entwicklungsaufgaben¹ der Berufseingangsphase gewählt, um berufseinstiegsspezifische Beanspruchungstypen abbilden zu können². Im Zentrum steht die Frage, ob sich die Beanspruchungen durch Entwicklungsaufgaben einer Systematik unterordnen lassen, in welcher nach unterschiedlichen Mustern der Beanspruchungswahrnehmung gesucht werden kann.

Nach der Beanspruchung durch Entwicklungsaufgaben zeichnen sich Clusterlösungen ab (vgl. Dendrogramm Anhang D), die sich nach dem Ausmass der Beanspruchung insgesamt, wie auch durch unterschiedliche Muster der Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben unterscheiden. In einer 3-Clusterlösung wird nach dem Ausmass der Beanspruchung insgesamt zwischen unterdurchschnittlich, durchschnittlich und überdurchschnittlich beanspruchten Berufsanfänger/-innen unterschieden. In der Lösung, die zwischen sechs Clustern differenziert, unterscheiden sich die Berufseinsteigenden nach Mustern der Beanspruchungen durch die Entwicklungsaufgaben. Da nach Mustern der berufseinstiegsspezifischen Beanspruchung gesucht wird, wird die Lösung mit sechs Clustern genauer analy-

¹ z-standardisiert

² Da die Skalen zur Beanspruchung der einzelnen Entwicklungsaufgaben als stabil und reliabel beurteilt werden können (vgl. Kap. 5.1) und sich keine Abweichungen zeigen, wenn nach Subskalen ausdifferenziert wird, erfolgt die Clusterbildung über die Mittelwerte der vier Skalen zur Erfassung der berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben.

siert. Die Rangreihe der Typen (Typ I bis Typ VI) erfolgt über den Mittelwert ihrer Gesamtbeanspruchung (vgl. Abb. 7.2).

Die Typen unterscheiden sich in der Anzahl (Abb. 7.1), die Extremgruppen sind weniger stark besetzt als die Typen im Mittelbereich.

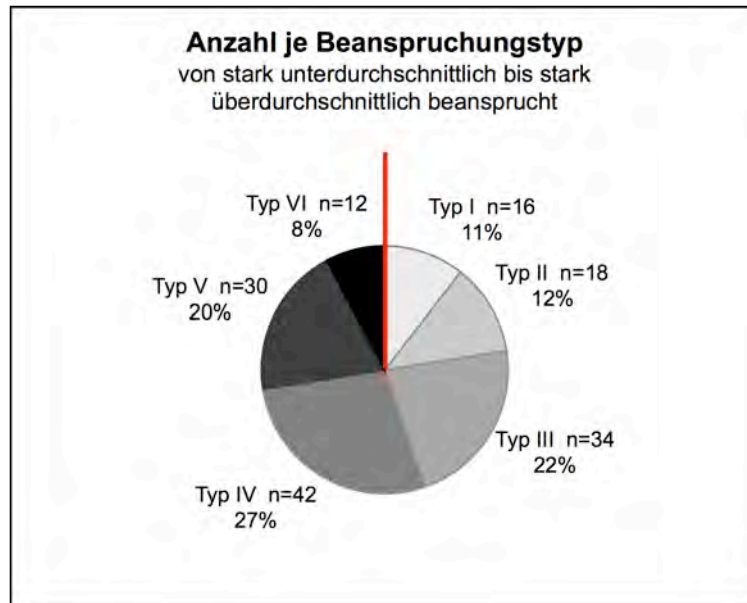


Abb. 7.1 Verteilung der Berufseinsteigenden nach Typen

Ausprägung und Art der Beanspruchung je Typ

Die entstandenen Typen differieren in den Mittelwerten der wahrgenommenen Beanspruchungen (vgl. Tab. 7.1). Sie unterscheiden sich einerseits im Mass, wie auch in der Art und im Muster der Ausprägungen (vgl. Abb. 7.2 und Abb. 7.3) der Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben.

Tab. 7.1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Beanspruchungen (Gesamt und je Entwicklungsaufgabe) pro Beanspruchungstyp.

Beanspruchungs- bereiche	Typ I (n=16) M SD	Typ II (n=18) M SD	Typ III (n=34) M SD	Typ IV (n=42) M SD	Typ V (n=30) M SD	Typ VI (n=12) M SD	alle (n=155) M SD
Gesamt	3.06 0.44	3.22 0.28	3.76 0.15	4.20 0.30	4.45 0.26	5.08 0.20	3.99 0.63
Rollenfindung	2.84 0.60	3.31 0.53	3.68 0.37	4.45 0.41	4.67 0.51	5.27 0.45	4.09 0.84
Vermittlung	3.37 0.68	3.95 0.48	4.22 0.48	4.48 0.50	5.05 0.48	5.28 0.28	4.43 0.73
Führung	4.24 0.71	2.99 0.45	4.28 0.47	4.12 0.61	5.16 0.44	5.23 0.42	4.34 0.84
Mitgestaltung	1.97 0.50	2.38 0.53	2.92 0.41	3.69 0.53	3.27 0.60	4.78 0.39	3.20 0.88

Die Gesamtbeanspruchung steigt von Typ I bis Typ VI kontinuierlich an (vgl. Abb. 7.2) und erstreckt sich innerhalb der Skala mit 24 als Maximalwert³ von 12 als mittlere Beanspruchung bis knapp 20 als starke Beanspruchung. Der Durchschnitt der aufaddierten Mittelwerte liegt bei 15.92 und verteilt sich die typenspezifische Beanspruchungswahrnehmung von 12 bis 20. Die Beanspruchungstypen unter-

³ vier Beanspruchungsbereiche mit je einem Maximalwert von 6; Mittelwerte der vier Entwicklungsaufgabe addiert.

scheiden sich bedeutsam in der Gesamtbeanspruchung⁴, mit Ausnahme von Typ I und II (vgl. Tab. 7.1). Ein Blick auf die Standardabweichungen zeigt, dass diese innerhalb der einzelnen Typen erwartungsgemäss deutlich schmalere sind als in der Gesamtgruppe.

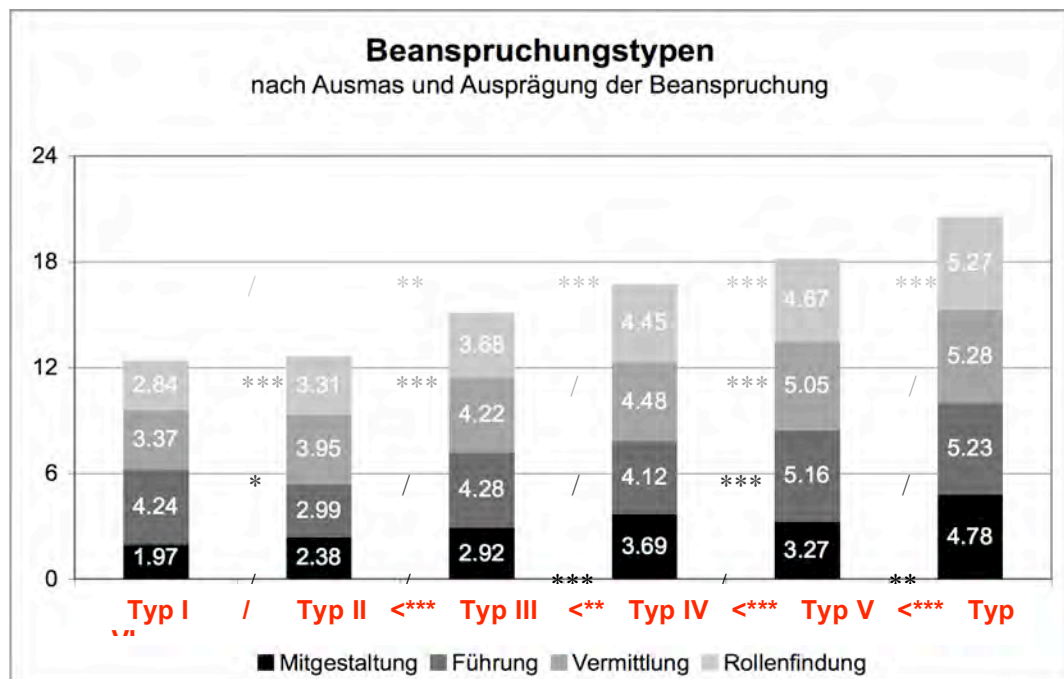


Abb. 7.2 Mittelwerte der Beanspruchungsbereiche je Beanspruchungstyp

Werden die Mittelwerte je Beanspruchungsbereich betrachtet, so zeigt sich, dass die Beanspruchung durch die *Rollenfindung*⁵ und die *Vermittlung*⁶ kontinuierlich und teilweise signifikant ansteigt (vgl. Abb. 7.2). Die Werte der Beanspruchung durch die *Führung*⁷ weicht vom kontinuierlichen Anstieg ab. Typ I, III und IV zeigen durchschnittliche Werte, Typ II signifikant unterdurchschnittliche und Typ V und VI überdurchschnittliche. Die Werte der Beanspruchung durch die *Mitgestaltung*⁸ weisen einen deutlichen und signifikanten Einbruch bei Typ V vor.

In Abbildung 7.3 werden die Ausprägungen je Typ in z-Werten dargestellt und die unterschiedlichen Muster damit veranschaulicht. Die Typen lassen sich wie folgt beschreiben:

Typ I kann als allgemein unterdurchschnittlich beansprucht bezeichnet werden, mit durchschnittlicher Beanspruchung in der Führung. Typ I ist in Relation zu seiner Beanspruchung am stärksten durch Führungsanforderungen beansprucht.

Typ II zeichnet sich ebenfalls durch eine unterdurchschnittliche Beanspruchung aus, am deutlichsten zeigt sich diese in der Führung.

⁴ In der *Gesamtbeanspruchung* weichen alle Typen, mit Ausnahme von Typ I und II, die sich nicht bedeutsam unterscheiden, signifikant voneinander ab. Gesamtbeanspruchung $F(5,146)=131.55$; $p=.000$; $r^2=.818$; post hoc Scheffé Typ I / Typ II <*** Typ III <*** Typ IV <** Typ V <*** Typ VI

⁵ Rollenfindung $F(5,146)=69.35$; $p=.000$; $r^2=.704$; post hoc Scheffé Typ I/Typ II/Typ III<*** Typ IV<** Typ V <***Typ VI

⁶ Vermittlung $F(5,146)=35.694$; $p=.000$; $r^2=.704$; post hoc Scheffé Typ I <*Typ II/Typ III; Typ II <** Typ IV<*** Typ V/Typ VI

⁷ Führung $F(5,146)=45.502$; $p=.000$; $r^2=.609$; post hoc Scheffé Typ I >*** Typ II <*** Typ III; Typ II <** Typ IV <** Typ V; Typ II <*** Typ VI

⁸ Mitgestaltung $F(5,146)=61.695$; $p=.000$; $r^2=.679$; post hoc Scheffé Typ I/Typ II <** Typ III <* Typ IV <* Typ V <*** Typ VI

Typ III und IV sind durchschnittlich beansprucht und umfassen zusammen die Hälfte der Stichprobe. Typ III zeigt leicht unterdurchschnittliche Werte in den Anforderungen zur Rollenfindung und Mitgestaltung, Typ IV weist in diesen Bereichen leicht überdurchschnittliche Werte auf.

Typ V ist überdurchschnittlich beansprucht, am wenigsten durch die Mitgestaltung.

Typ VI ist insgesamt stark überdurchschnittlich beansprucht, am deutlichsten durch die Anforderungen der Mitgestaltung und der Rollenfindung.

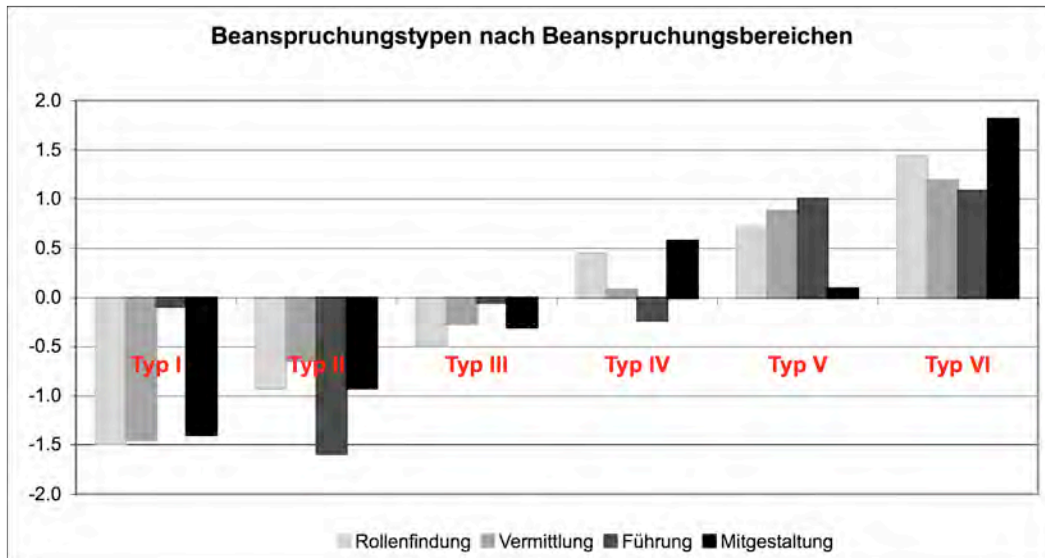


Abb. 7.3 Ausprägung der Beanspruchungsbereiche je Beanspruchungstyp in z-Werten

Teilbereiche der Beanspruchungsbereiche

Wie sich die einzelnen Typen in den Teilbereichen der Beanspruchung unterscheiden und ob die Teilbereiche dem Bild der Beanspruchungsbereiche entspricht, wird in Abb. 7.4 dargestellt.

Die Werte der Teilbereiche der *Rollenfindung* verlaufen etwa parallel und steigen kontinuierlich an. Die signifikanten Unterschiede der Mittelwerte sind vergleichbar mit denjenigen des zusammenfassenden Beanspruchungsbereichs. In allen Teilbereichen steigt der Mittelwert signifikant zwischen Typ III und Typ IV, zusätzlich steigen die Beanspruchungen durch den Umgang mit Möglichkeiten und Ressourcen (r1) zwischen Typ V und Typ VI nochmals an.

Die Mittelwerte der Teilbereiche der *Vermittlung* verlaufen ebenfalls mehr oder weniger parallel zueinander und entsprechen dem Verlauf der zusammenfassenden vermittlungbezogenen Beanspruchung. Der Hauptanstieg zeigt sich zwischen Typ IV und Typ V, somit zwischen den durchschnittlich und überdurchschnittlich beanspruchten Berufseinstiegstypen. In der Beanspruchung durch Elternkontakte steigt die Beanspruchung von Typ zu Typ entsprechend der Gesamtbeanspruchung kontinuierlich an; es entstehen keine bedeutsamen Unterschiede.

Die beiden *führungsbezogenen Teilbeanspruchungen* verlaufen parallel zueinander. Die Beanspruchung in Typ II fällt im Verlauf der Kontinuität in beiden Teilanforderungen signifikant ab und unterscheidet sich von Typ I und Typ III. Der Beanspruchungsabfall in Typ IV ist nicht bedeutsam im Vergleich zu den benachbarten Typen.

Ebenso zeigen sich die *mitgestaltungsbezogenen Teilbeanspruchungen* parallel verlaufend im kontinuierlichen und teilweise signifikanten Anstieg. Typ IV durchbricht mit tieferem Mittelwert die Kontinuität des Anstiegs und trägt zu Differenzierung zwischen den beiden stark beanspruchten Typen bei. Werden die vier Teilbeanspruchungsbereiche zusammengefasst, so zeigt sich, dass die Unterschiede

auf der Ebene der Teilbeanspruchungen zur signifikant ansteigenden mitgestaltungsbezogenen Beanspruchung beitragen.

Nach *Teilbeanspruchungen* differenzierte Einschätzungen (vgl. Abb. 7.4) entsprechen den Einschätzungen der Beanspruchung durch die jeweiligen Entwicklungsaufgabe und replizieren das Muster der Beanspruchung. Die Differenzierung nach Teilbeanspruchungen ermöglicht keine weitere Präzisierung der Typenbildung, kann aber zur Beschreibung der Beanspruchungsmuster der einzelnen Typen weitere Hinweise geben.

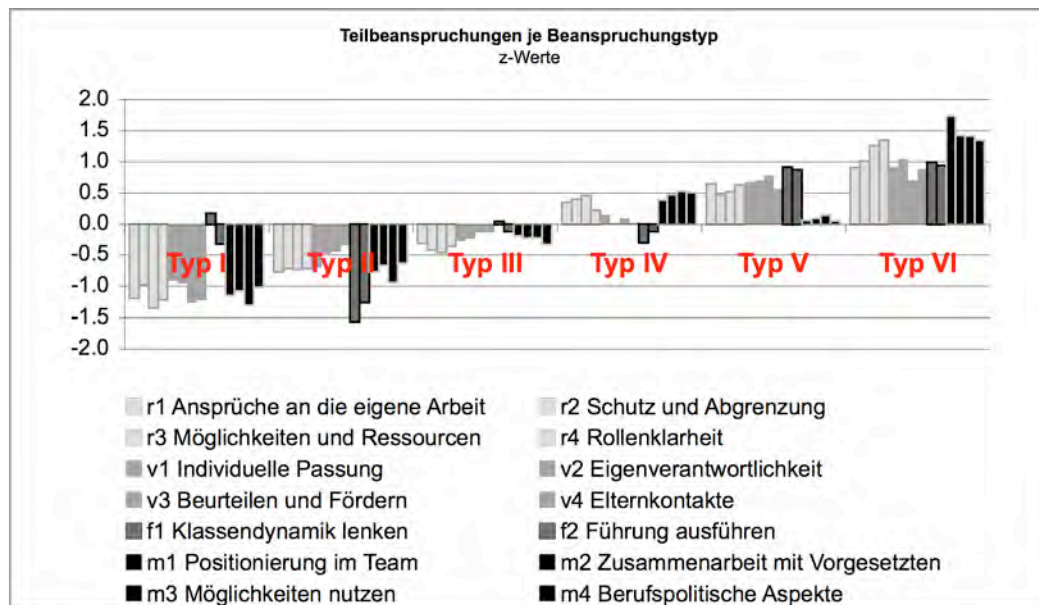


Abb. 7.4 Teilbereiche der Beanspruchungen je Beanspruchungstyp in z-Werten

Typ I wird durch die Lenkung der Klassendynamik stärker beansprucht als durch die aktive Führung; in Typ II zeigt sich dies umgekehrt. In den anderen Typen unterscheiden sich die beiden Führungsanforderungen weniger. In Typ III, IV und V zeigen die Ausprägungen innerhalb der Bereiche geringe Differenzen. In Typ VI variieren die Ausprägungen stärker. Stark überdurchschnittlich beanspruchte sind weniger von Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit und den Anforderungen durch Schutz und Abgrenzung gefordert, als durch die Nutzung von Möglichkeiten und durch die Klärung ihrer Berufsrolle. Die Eigenverantwortlichkeit der Schüler/-innen zu stärken beansprucht sie weniger stark, als die anderen Vermittlungsanforderungen. Durch die Positionierung im Team sind sie deutlich stärker beansprucht als durch die andern mitgestaltungsbezogenen Anforderungen⁹.

Eine Zusammenfassung der Teilbeanspruchungen auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben wird vom Bild der Teilbeanspruchungen gestützt.

⁹ Als Tendenz wurde dies bereits im Kapitel 6.2, Tab. 6.13 sichtbar. In den Korrelationen zwischen der Beanspruchung durch einzelne Entwicklungsaufgaben und der eingeschätzten sozialen Unterstützung zeigt sich, dass sich ein negativer Zusammenhang zwischen institutionsbezogener Beanspruchung und kollegialer Unterstützung zeigt.

7.1.2 Merkmale der Persönlichkeit

7.1.2.1 Ausprägungen der Persönlichkeitsfaktoren

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind extravertiert und offen für Neues. Sie sind eher gewissenhaft, verträglich und emotional relativ stabil. Sie unterscheiden sich in den Persönlichkeitsdimensionen nicht von den erfahrenen Lehrpersonen, mit Ausnahme der Gewissenhaftigkeit, die sie signifikant aber lebensphasenspezifisch weniger aufweisen¹⁰.

Die Mittelwerte der einzelnen Persönlichkeitsdimensionen differieren (vgl. Tab. 7.2). Emotionale Instabilität differiert bis zu einem Skalenwert von 2.1 bis 3.1. Extraversion variiert von 3.7 bis 4.6. Gewissenhaftigkeit zeigt kleine Ausschläge. Typ V zeigt einen leicht höheren Mittelwert. Verträglichkeit zeigt ebenfalls sehr geringe Unterschiede zwischen den Typen. Durch die Streuungen entstehen in allen Dimensionen Überlappungen zwischen den Typen. Wie sich die Ausprägungen der Persönlichkeitsfaktoren in den einzelnen Beanspruchungstypen zeigen, wird in Tab. 7.2 und in Abb. 7.5 dargestellt.

Tab. 7.2 Mittelwerte und Standardabweichungen der Persönlichkeitsdimensionen insgesamt und nach Beanspruchungstypen unterschieden.

Persönlichkeitsfaktoren Skala von 1 bis 5	Typ I (n=16)	Typ II (n=18)	Typ III (n=34)	Typ IV (n=42)	Typ V (n=30)	Typ VI (n=12)	alle ¹¹ (n=155)
	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD
Emot. Instabilität	2.50 0.71	2.15 0.80	2.54 0.74	2.77 0.83	2.77 0.94	3.08 0.70	2.64 0.83
Extraversion	3.80 0.76	4.56 0.52	4.06 0.75	3.98 0.69	3.81 0.74	3.67 0.51	3.99 0.72
Offenheit	4.37 0.71	4.00 0.64	3.92 0.63	4.10 0.67	4.27 0.58	4.35 0.49	4.13 0.64
Gewissenhaftigkeit	3.52 0.64	3.54 0.55	3.63 0.49	3.68 0.48	3.53 0.75	3.94 0.45	3.63 0.57
Verträglichkeit	3.53 0.80	3.68 0.61	3.75 0.73	3.73 0.61	3.63 0.78	3.52 0.80	3.67 0.70

Die Bedeutung dieser Persönlichkeitsfaktoren hat sich bereits in der typenunabhängigen Prüfung der Effekte (Kap. 6.3.1) ergeben und lässt sich in den Ausprägungen der Beanspruchungsmuster wieder erkennen. Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich in den Persönlichkeitsdimensionen signifikant¹². In der Ausprägung der Extraversion¹³ und der emotionalen Instabilität (Neurotizismus)¹⁴ zeigen sich bedeutsame Unterschiede. In der Offenheit Neuem gegenüber unterscheiden sich die Typen knapp nicht signifikant¹⁵. Sowohl das Ausmass (vgl. Kap. 5) wie auch die Art der Beanspruchung werden von Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmt.

Im Muster der Persönlichkeitsfaktoren heben sich Typ II und Typ VI deutlich von den anderen Typen ab (vgl. Abb. 7.5).

Der allgemein *unterdurchschnittlich*, durch die Führung *durchschnittlich beanspruchte Typ II* (n= 18) zeichnet sich durch überdurchschnittliche Extraversion und unterdurchschnittliche emotionale Instabi-

¹⁰ Dieser Unterschied entspricht gemäss Roberts & Walters (2006) der altersspezifischen Entwicklung.

¹¹ 3 fehlen (Missings)

¹² Multivariate Varianzanalyse zeigt, das sich die Typen bezüglich der Ausprägungen der Persönlichkeitsfaktoren (Inter) signifikant unterscheiden. GobaI F (4, 580) 100.19; p= .000; Teststärke 1 / **Inter F (20, 580) 2.587; p= .0000; Teststärke .999** / Between F(5, 145) .798; p= .798; Teststärke .175.

¹³ Mittelwertsvergleiche der Extraversion: Varianzanalyse F(df=5,146)= 3.576; p= .004; r²= .11

¹⁴ Mittelwertsvergleiche des Neurotizismus: Varianzanalyse F(df=5,146)= 2.606; p= .027; r²= .08

¹⁵ Mittelwertsvergleiche der Extraversion: Varianzanalyse F(df=5,146)= 2.166; p= .061; r²= .07

lität aus. Er ist signifikant stärker extravertiert als Typ I, Typ V und Typ VI und signifikant weniger emotional instabil als Typ I. Hohe Extraversion und geringe Stimmungsschwankungen hängen mit geringer Beanspruchung zusammen. Dieser Effekt hat sich bereits in den globalen Auswertungen (Kap. 6.3.1.2) der Effekte auf die Beanspruchung erwiesen. Extraversion übt einen reduzierenden und die emotionale Instabilität (Neurotizismus) einen steigernde Effekt auf die Gesamtbeanspruchung aus, Extraversion einen deutlichen reduzierenden Effekt auf die führungsbezogene Beanspruchung. Da die Gruppe mit 18 Personen sehr klein ist, können die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren innerhalb des Typs nicht geprüft werden.

Der *allgemein überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI* (n=12) fällt durch überdurchschnittliche emotionale Instabilität und überdurchschnittliche Gewissenhaftigkeit, wie auch durch unterdurchschnittlich Extraversion auf. Die Effekte von Extraversion und emotionale Instabilität haben sich bereits in der globalen, typenunspezifischen Auswertung gezeigt. Geringe Extraversion steigert die Gesamtbeanspruchung, wie auch diejenigen durch die Rollenfindung, Führung und Mitgestaltung. Typ VI zeichnet sich durch eine stark überdurchschnittliche Gesamtbeanspruchung aus, welche sich in der hohen Beanspruchung durch die Mitgestaltung und Rollenfindung ergibt. Die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren können auch in dieser Teilgruppe nicht geprüft werden, da die Anzahl zu gering ist.

Werden die Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen in Relation zum Durchschnitt (z-Werte) dargestellt, so zeigen sich die in Abb. 7.5 dargestellten Muster.

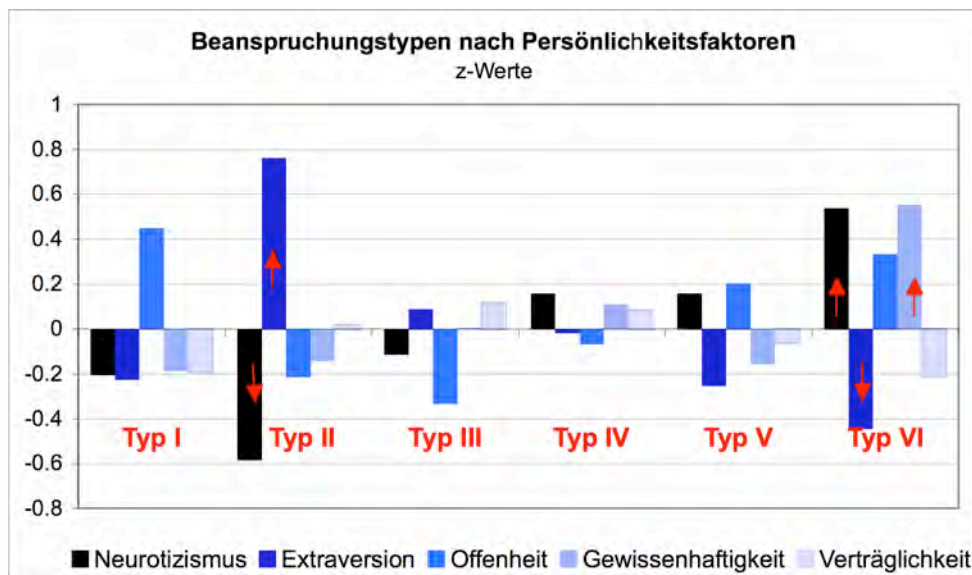


Abb. 7.5 Relativ zum Durchschnitt dargestellte Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen (z-Werte) je Beanspruchungstyp.

Extraversion und emotionale Instabilität bestimmen nicht nur das Ausmass der Beanspruchung mit, gesamthaft wie auch bezogen auf einzelne Entwicklungsaufgaben, sondern zeigen einen Effekt im Zusammenwirken der Beanspruchungen durch die Entwicklungsaufgaben.

7.1.2.2 Copingstrategien

Lehrpersonen im Berufseinstieg bewältigen Anforderungen aufgabenorientiert, palliativ und auf soziale Ablenkung ausgerichtet. Emotionsorientiertes und zerstreungsorientiertes Coping ist weniger stark ausgeprägt. Im Vergleich zu den erfahrenen Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.2.) bewältigen Berufseinsteigende Herausforderungen weniger aufgabenorientiert und stärker vermeidungsorientiert (sowohl durch Zerstreung wie auch durch soziale Ablenkung) als erfahrene Lehrpersonen.

Tab. 7.3 Mittelwerte und Standardabweichungen der Copingstrategien je Beanspruchungstyp und insgesamt

Copingstrategien Skala 1 bis 5	Typ I (n=16)	Typ II (n=18)	Typ III (n=34)	Typ IV (n=42)	Typ V (n=30)	Typ VI (n=12)	alle ¹⁶ (n=155)
	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD	M SD
aufgabenorientiert	3.79 0.73	3.81 0.53	3.57 0.67	3.78 0.50	3.70 0.60	3.89 0.48	3.73 0.59
emotionsorientiert	2.22 0.69	2.17 0.34	2.45 0.53	2.51 0.70	2.63 0.84	2.45 0.68	2.44 0.67
Palliativ	4.14 0.57	3.80 0.70	3.86 0.54	3.79 0.76	3.73 0.62	3.46 0.74	3.81 0.67
ablenkungsorientiert	3.19 0.84	3.76 0.96	3.54 0.86	3.90 0.64	3.77 0.74	3.83 0.81	3.70 0.81
zerstreuungsorientiert	2.22 0.64	2.35 0.81	2.38 0.70	2.21 0.89	2.20 0.76	2.04 0.77	2.25 0.77

Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich in den Copingstrategien wenig (vgl. Tab. 7.3). *Aufgabenorientiertes Coping* ist in allen Typen stark vertreten, die Mittelwerte variieren wenig. *Emotionales Coping* differiert von 2.2 bis 2.6, *palliatives Coping* zeigt Ausprägungen von 3.5 bis 4.1. Typ I zeichnet sich durch einen hohen Mittelwert aus, Typ VI durch einen geringen. Ablenkungsorientierte Strategien variieren von 3.2 bis 3.9, zerstreuerorientierte von 2.2 bis 2.4.

In der Strategie der *sozialen Ablenkung* variieren die beanspruchungsbezogenen Berufseinstiegstypen am stärksten; die Unterschiede sind auch statistisch bedeutsam. Der Mittelwert von Typ I liegt signifikant tiefer als der Mittelwert von Typ IV. Im *emotionsorientierten* und im *zerstreuungsorientierten Coping* zeigen sich mittlere Ausprägungen und eine geringer Variation zwischen den Typen.

Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich bezüglich der Copingstrategien¹⁷. Die Typen I und IV unterscheiden sich signifikant¹⁸ in der Strategie der *sozialen Ablenkung*. In der emotionsorientierten und der palliationsorientierten Strategie sind die Unterschiede trotz der in den z-Werten sichtbaren Unterschiede nicht bedeutsam (vgl. Abb. 7.6).

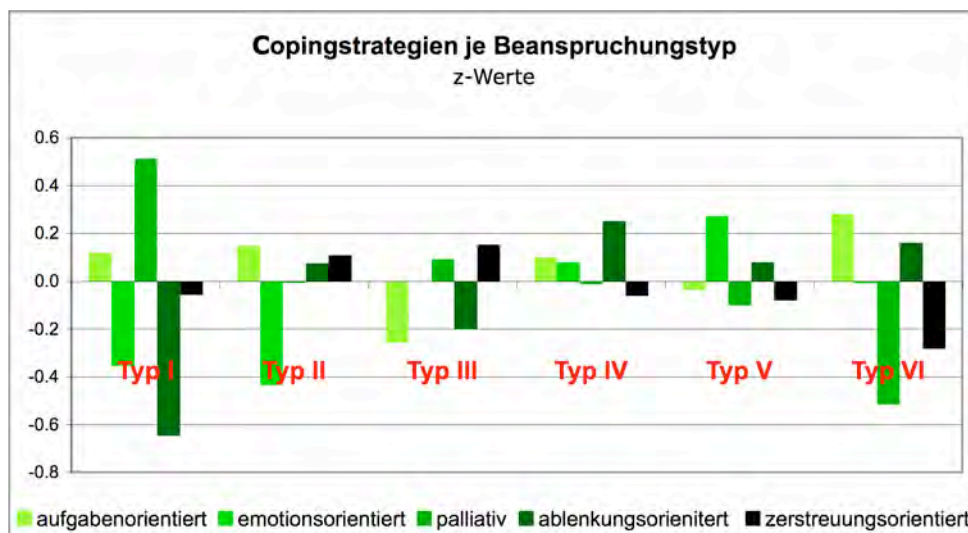


Abb. 7.6 Copingstrategien je Beanspruchungstyp in z-Werten

¹⁶ 3 Missings

¹⁷ GLM zeigt einen signifikanten Unterschied innerhalb des Modells, d.h. zwischen den Typen. Global F (4, 584) 154.451; $p = .000$; Inter F (1, 584) 1.587; $p = .05$, Effektstärke .052, Teststärke .95; Between F(1, 146) .583; $p = .713$

¹⁸ Varianzanalyse Coping durch soziale Ablenkung: $f(5,146) = 2.314$, $p = .045$, Effektstärke .073

Die Prüfung der Effekte der Copingstrategien auf die Beanspruchung aller Berufseinsteigenden ohne Typendifferenzierung (vgl. Kap. 6.3.2) zeigt, dass *Selbstberuhigung* (palliatives Coping) die Beanspruchung reduziert und *Emotionsorientierung* diese erhöht. Diese Effekte zeigen sich auch in der Beanspruchung durch die Rollenfindung. Palliation reduziert die Vermittlungsbeanspruchung, soziale Ablenkung erhöht die mitgestaltungsbedingte Beanspruchung. Die erfassten Effekte lassen sich nun in der typendifferenzierten Darstellung wieder erkennen. In der die Führungsbeanspruchung zeigen Copingstrategien keinen Effekt.

Der *unterdurchschnittlich, durch Führungsanforderungen durchschnittlich beanspruchte Typ I* zeichnet sich durch stark unterdurchschnittliche soziale Ablenkung, durch unterdurchschnittlich emotionsorientiertes und durch überdurchschnittlich palliatives Coping aus. Das günstige Muster der Copingstrategien reduziert die Beanspruchungswahrnehmung in allen Entwicklungsaufgaben. Da diese Gruppen von Berufseinsteigenden nur aus 16 Personen besteht, lassen sich die Effekte der Copingstrategien nicht statistisch prüfen. Da die führungsbezogene Beanspruchung *nicht* durch die Copingstrategien beeinflusst wird, zeigt Typ I, der in der Beanspruchung durch die anderen drei Entwicklungsaufgaben tiefer Werte zeigt, das günstigste Copingprofil.

Der *unterdurchschnittlich beanspruchte, besonders wenig durch Führungsanforderungen beanspruchte Typ II* zeigt ein stärker reduziertes emotionsorientiertes Coping und kann damit die Gesamtbeanspruchung reduzieren.

Der stark überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI zeigt ein Muster der Copingstrategien, welches die Beanspruchung ungünstig beeinflusst. Überdurchschnittliche Aufgabenorientierung bei stark unterdurchschnittlicher Selbstberuhigung steigert die wahrgenommene Beanspruchung.

Unterdurchschnittliches auf Sozialkontakte ausgerichtetes ablenkungsorientiertes Coping, gekoppelt mit geringem emotionsorientiertem und hohem selbstberuhigendem Coping kann zur Beanspruchungsreduktion beitragen. Die Führungsbeanspruchungen erweisen sich als davon unabhängig.

7.1.2.3 Selbstwirksamkeit

Lehrpersonen im Berufseinstieg verfügen über eine gut ausgeprägte, leicht unter derjenigen der erfahrenen Lehrpersonen liegenden Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Kap. 4.2.3).

Tab. 7.4 Mittelwert und Standardabweichungen der Lehrerselbstwirksamkeit je Beanspruchungstyp

Skala von 1 bis 6	Typ I (n=16)		Typ II (n=18)		Typ III (n=34)		Typ IV (n=42)		Typ V (n=30)		Typ VI (n=12)		alle ¹⁹ (n=155)	
Lehrer-Selbstwirksamkeit	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	4.53	0.34	4.78	0.56	4.51	0.52	4.54	0.61	4.54	0.53	4.48	0.39	4.46	0.52

Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich nur unbedeutend in der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Tab. 7.4). Der *unterdurchschnittlich beanspruchte und sehr stark unterdurchschnittlich durch führungsbezogene Anforderungen beanspruchte Typ II* zeigt die höchsten Mittelwerte der Lehrerselbstwirksamkeitsskala, der *allgemein sehr stark beanspruchte Typ VI* die tiefsten Mittelwerte.

Es zeigt sich eine Tendenz, dass die Überzeugung, als Lehrperson wirksam zu sein, die Beanspruchung reduziert.

¹⁹ 3 Missings

Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich nicht nur im Muster der wahrgenommenen Beanspruchung durch berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben. Muster von Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich in den einzelnen Typen, vorwiegend in den vom Mittelwert abweichenden Mustern erkennen. Das Zusammenwirken von günstigerer und ungünstigeren Ausprägungen von Eigenschaften tragen zu erhärten oder reduzierten Beanspruchung bei. Hypothese 13 kann damit bestätigt werden.

7.1.3 Kontext

Obwohl bezüglich der Beanspruchung insgesamt und je Entwicklungsaufgabe keine bedeutsamen Unterschiede nachgewiesen werden konnte (vgl. Kap. 6.1), werden die Beanspruchungstypen nach ihrer Zusammensetzung untersucht, wenn nach Ausprägungen der Bedingungsvariablen differenziert wird. Mittels Kreuztabellen werden von der Proportionalität abweichende Verteilungen geprüft und deskriptiv erläutert.

7.1.3.1 Bedingungsvariablen

Geschlecht

Die Stichprobe der Berufsanfänger/-innen besteht zu 11 % aus Männern (vgl. Tab. 4.1). In der Verteilung der Geschlechter innerhalb der Typen fällt auf (vgl. Abb. 7.7), dass der unterdurchschnittlich beanspruchte, durch Führungsanforderungen stark unterdurchschnittlich beanspruchte Typ II einen deutlich grösseren Männeranteil aufweist, als die anderen Typen, und dass der stark überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI keine Männer enthält. Die Tendenz, dass sich männliche Lehrpersonen weniger beansprucht wahrnehmen als weibliche, wird damit gestärkt, kann aber nicht erhärtet werden. Abbildung 7.7 zeigt die Anzahl je Beanspruchungstyp, getrennt nach Lehrer und Lehrerinnen. In der Darstellung wird auch die Gesamtzahl der Berufseinsteigenden je Beanspruchungstyp visualisiert. Die durchschnittlich Beanspruchten (Typ III und Typ IV) sind deutlich übervertreten (vgl. Abb. 6.1).

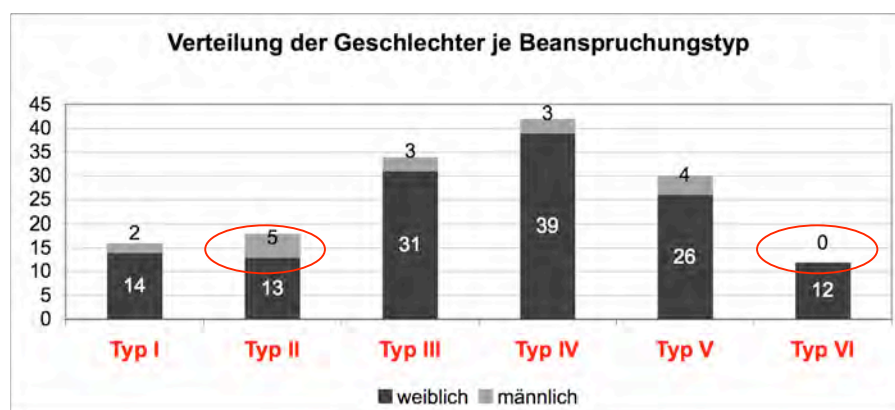


Abb. 7.7 Anzahl Lehrer und Lehrerinnen je Beanspruchungstyp

Stufe

In der Verteilung der Stufen zeigen sich keine eindeutigen Abweichungen von der erwarteten Verteilung. In den unterdurchschnittlich beanspruchten Typen I und II sind die Lehrpersonen der Primarstufe gleichmässig vertreten; Kindergärtnerinnen sind in der Gruppe der weniger durch Führungsanforde-

rungen Beanspruchten vertreten (Typ II), Sekundarlehrpersonen häufiger in der Gruppe, welche durch Führungsanforderungen deutlich beansprucht sind (Typ I). In der Gruppe der stark Beanspruchten, besonders durch Mitgestaltungsanforderungen, ist die Stufe der Kindergärtnerinnen stärker vertreten. Der Befund, dass sich Kindergärtnerinnen stärker durch Institutionsanforderungen beansprucht wahrnehmen als die Lehrpersonen der anderen Stufen, zeigt sich auch in der Verteilung zwischen den Typen.

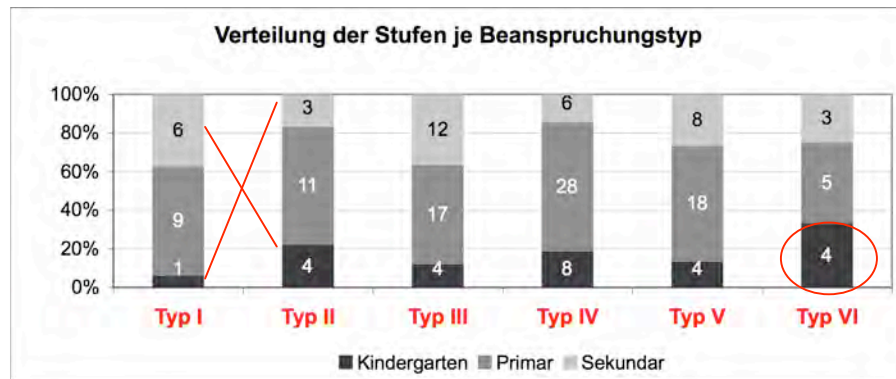


Abb. 7.8 Verteilung der Stufen innerhalb der Beanspruchungstypen

Funktion

Auffällige Verteilungen zeigen sich in den beiden unterdurchschnittlich beanspruchten Typen. Typ I, der unterdurchschnittlich, durch die Führung durchschnittlich beanspruchte Typ, enthält einen größeren Anteil von Lehrpersonen in geteilter oder ohne Klassenlehrfunktion (Fachlehrpersonen sind leicht übervertreten). Der unterdurchschnittlich, durch die Führung sehr unterdurchschnittlich beanspruchte Typ II umfasst nur Klassenlehrpersonen. In der Prüfung der Bedingungsvariablen als Einflussfaktoren auf die Beanspruchungswahrnehmung (vgl. Kap 6.1.5) hat sich die Tendenz gezeigt, dass Lehrpersonen in alleiniger Klassenverantwortung leicht tiefere Werte in der führungsbezogenen Beanspruchung zeigen und Fachlehrpersonen höhere. Diese Tendenz zeichnet sich im Typ II ebenfalls ab.

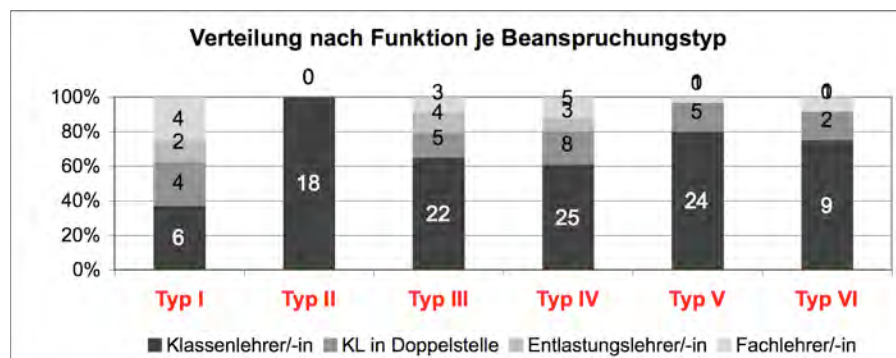


Abb. 7.9 Verteilung der Funktionen innerhalb der Beanspruchungstypen

Beschäftigungsgrad

Im unterdurchschnittlich beanspruchten Typ I ist der Anteil der Vollzeitangestellten deutlich tiefer, als in allen anderen Typen; Teilzeitangestellte sind übervertreten.

Im unterdurchschnittlich, am geringsten durch Führungsanforderungen beanspruchten Typ II ist der Anteil Vollzeitangestellter deutlich übervertreten. Die Tendenz, dass bei geringer Kontinuität die Führungsanforderung am stärksten beansprucht ist, zeichnet sich in dieser Typenverteilung ab.

Die Verteilungen weiterer Bedingungsaspekte weichen nicht bedeutend von der erwarteten Verteilung ab.

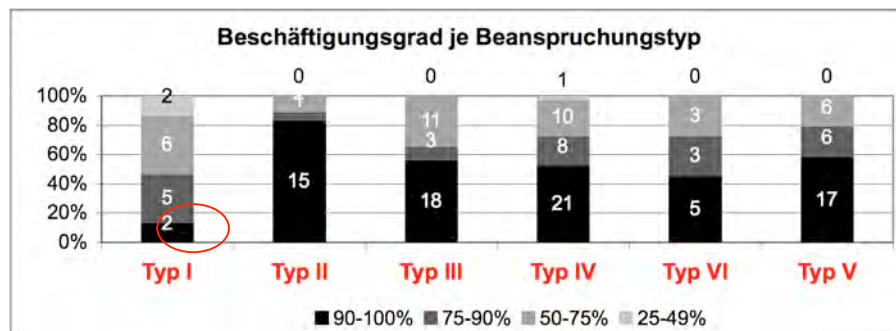


Abb. 7.10 Anteil der Beschäftigungsgrade je Beanspruchungstyp

Unterdurchschnittlich Beanspruchte lassen sich tendenziell nach Kategorien der Funktion (mit oder ohne Klassenlehrer/-innenfunktion), des Geschlechts und des Beschäftigungsgrades (voll- oder teilzeitangestellt) den beiden unterdurchschnittlich beanspruchten Typen zuordnen, die sich vorwiegend über die führungsbezogene Beanspruchung unterscheiden. Vollzeitangestellte Klassenlehrer (Männer) sind häufiger im Typ II vertreten. Diese Tendenz müsste in einer grösseren Stichprobe geprüft werden und kann nicht als Befund gewertet werden.

Klassengrösse

Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass im unterdurchschnittlich, durch die Führung durchschnittlich beanspruchten Typ I die Lehrpersonen in kleinen Klassen übervertreten sind.

In den weiteren Bedingungsvariablen (Anzahl Jahre nach Berufseintritt (erstes oder zweites Berufsjahr), Wohnsituation, Anstellung, Vorhandensein einer Parallelklasse, Schulgrösse und Leitungsstruktur der Schule) zeigt sich keine Abweichung von der erwarteten Verteilung.

7.1.3.2 Soziale Unterstützung

Berufseinsteigende Lehrpersonen sind davon überzeugt, sich auf soziale Ressourcen verlassen zu können, wenn es in der Arbeit schwierig wird. Darin unterscheiden sie sich nicht von den erfahrenen Lehrpersonen (vgl. Kap. 5.2.4.). Aus Tabelle 7.5 geht hervor, dass sich die Beanspruchungstypen in der Einschätzung der sozialen Unterstützung nicht unterscheiden. Insgesamt liegen alle Werte im leicht erhöhten Bereich mit eher schmaler Streuung.

Tab. 7.5 Mittelwerte und Standardabweichungen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung je Beanspruchungstyp und insgesamt.

	Typ I (n=16) M SD	Typ II (n=18) M SD	Typ III (n=34) M SD	Typ IV (n=42) M SD	Typ V (n=30) M SD	Typ VI (n=12) M SD	alle (n=155) M SD
soziale Unterstützung	4.05 0.63	4.13 0.49	3.92 0.48	4.06 0.57	4.07 0.45	3.96 0.49	4.03 0.52

Wird nach den einzelnen Unterstützungsquellen unterschieden (vgl. Abb. 7.10), so lassen sich einzelne *Tendenzen* ableiten. Stark überdurchschnittlich beanspruchte Berufseinsteiger/-innen (*Typ VI*) verlassen sich im Vergleich zu den andern Beanspruchungstypen tendenziell weniger auf Teamkolleg/-innen und stärker auf professionelle Unterstützung, wie auch auf die Schulleitung und auf private Unterstützung. Unterdurchschnittlich, durch Führungsanforderungen deutlich unterdurchschnittlich Beanspruchte (*Typ II*) verlassen sich am stärksten auf Teamkolleg/-innen und auf die Schulleitung, am wenigsten auf professionelle Unterstützung und auf die Schulpflege. Die Art und das Ausmass der Beanspruchung scheint sich tendenziell in den Unterstützungsquellen abzubilden.

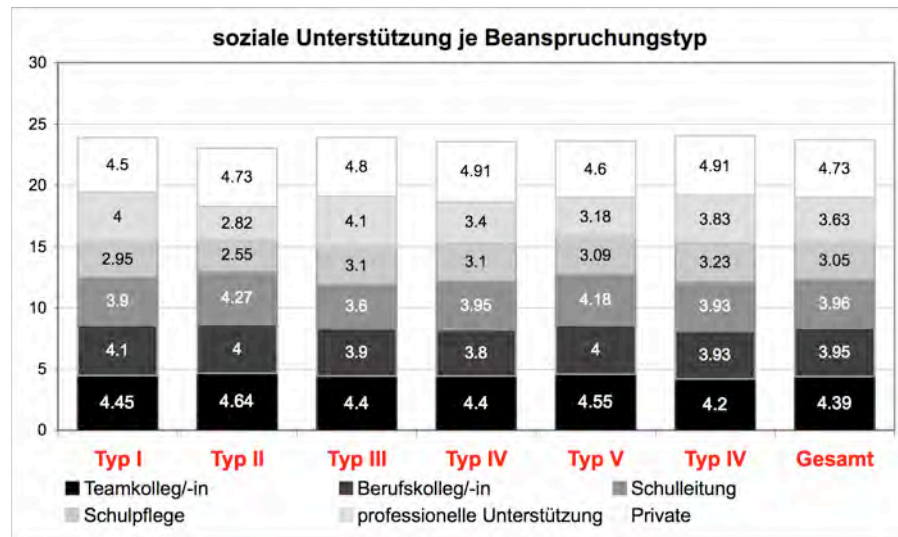


Abb. 7.11 Soziale Unterstützung je Beanspruchungstyp

7.2 Charakterisierung der Typen

Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Beanspruchungstypen charakterisiert. Die oben dargestellten Befunde werden miteinander vernetzt, um zu verdeutlichen, wie die Beanspruchung und die Merkmale der Persönlichkeit zusammenwirken. Informationen aus den Tabellen 7.1 bis 7.5 wie auch aus den Abbildungen 7.1 bis 7.11 und 6.5 bzw. 6.6 werden zusammengezogen.

«Locker, offen und verbindlich»

Der allgemein schwach, durch die Führung durchschnittlich beanspruchte Typ I

Typ I besteht aus 16 Personen und zeichnet sich durch eine vergleichsweise sehr geringe Gesamtbeanspruchung aus (vgl. Tab. 7.1), durch welche er sich bedeutsam von den anderen Typen unterscheidet (mit Ausnahme von Typ II, vgl. Abb. 7.2). Typ I beschreibt sich als angemessen beansprucht. Die höchste Beanspruchung liegt in der führungsbezogenen Anforderung. In den anderen drei Beanspruchungsbereichen zeigt Typ I die tiefsten Werte aller Berufsanfänger/-innen.

Typ I ist durch *Anforderungen der Rollenfindung* am schwächsten beansprucht, gefolgt von *vermittlungsbezogener* und *mitgestaltungsbezogener Beanspruchung* (vgl. Abb. 7.3). Die *führungsbezogene Beanspruchung* weicht von den sehr tief liegenden Werten der Beanspruchung ab und liegt im Durchschnitt der Gesamtstichprobe der Lehrpersonen im Berufseinstieg. Der lockere und gleichzeitig ver-

bindliche Typ I ist subjektiv gesehen am stärksten durch führungsbezogene Anforderungen beansprucht, in Relation zu den anderen Typen aber nur durchschnittlich. Die Anforderung die *Klassendynamik zu lenken* und etwas weniger stark die Wahrnehmung der Führungsverantwortung beanspruchen diesen Typ am stärksten (vgl. Abb. 7.4).

In den *Persönlichkeitsfaktoren* zeigt der gesamthaft sehr schwach beanspruchte Typ I leicht unterdurchschnittliche Ausprägungen (vgl. Abb. 7.5). Typ I ist *überdurchschnittlich offen* Neuem gegenüber bei leicht unterdurchschnittlichen Werten von Extraversion, emotionaler Instabilität (Neurotizismus), Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Offenheit für Neues verstärkt die führungsbezogene Beanspruchung (vgl. Abb. 6.5); dieser Effekt schlägt sich im Profil der Beanspruchungswahrnehmung von Typ I nieder. Offenheit für Neues übt den stärkeren Effekt auf die Beanspruchung durch die Lenkung der Klassendynamik aus, als auf die Führungsaufgaben.

Der lockere, offene und verbindliche Typ I weicht mit *überdurchschnittlichem palliativem Coping*, leicht unterdurchschnittlichem emotionalen und *stark unterdurchschnittlich auf soziale Ablenkung* ausgerichtetem Coping²⁰ von den anderen Beanspruchungstypen ab (vgl. Abb. 7.6). Gemäss den in Kapitel 6 dargestellten Effekten (Abb. 6.6) reduziert er durch Selbstberuhigung die person- und vermittlungsbezogenen Beanspruchungen, die institutionsbezogenen durch unterdurchschnittliche soziale Ablenkung. Typ I zeigt ein günstiges Muster der Anforderungsbewältigung, welches eine Reduktion der Beanspruchungswahrnehmung ermöglicht. Die Beanspruchung durch Führungsanforderungen besteht unabhängig von Copingstrategien und kann somit nicht durch günstiges Coping verändert werden.

Typ I zeigt eine sehr schwach unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit (vgl. Tab. 7.4). Gemäss den Effekten (Tab. 6.22) verstärkt eine unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung die Beanspruchung durch Führungsanforderungen, was bei nicht, was bei ihm aber nicht feststellbar ist.

Typ I kann sich durchschnittlich auf *sozialen Ressourcen* verlassen (vgl. Abb. 7.11); die Unterstützung durch die Schulpflege nimmt den letzten Rang ein.

Kindergärtnerinnen sind im Typ I eher weniger vertreten (Tab. 7.8), ebenso ist der Anteil Vollzeitangestellter geringer (Tab. 7.10). In den weiteren Bedingungsvariablen zeigen sich keine nennenswerten Auffälligkeiten.

Zusammenfassung:

Der lockere und offene, wie auch verbindliche Typ I ist stark unterdurchschnittlich, durch Führungsanforderungen durchschnittlich beansprucht. Das *günstige Muster der Persönlichkeitsfaktoren und der Copingstrategien* trägt zur Reduktion der Beanspruchung bei. Im allgemein ausgeglichenen Persönlichkeitsprofil fällt die *hohe Offenheit* für Neues auf, die gekoppelt mit der eher unterdurchschnittlichen Extraversion die Bewältigung der führungsbezogenen Anforderungen mitbestimmt und zur relativ erhöhten Beanspruchung beiträgt. Unterdurchschnittlich ausgeprägte emotionale Instabilität (Neurotizismus), d.h. überdurchschnittliche emotionale Stabilität reduziert die Beanspruchung und ermöglicht, wenig verletzlich mit der Offenheit umzugehen. Ausgeprägte Strategien der *Selbstberuhigung* (palliatives Coping), *geringe Emotionsorientierung* und gering ausgeprägte Bewältigungsstrategie der sozialen Ablenkung tragen ebenfalls zu Reduktion der Beanspruchung bei. Der lockere, offene und verbindliche Typ I zeigt ein Muster von Copingstrategien, das ihm ermöglicht die Beanspruchungen insgesamt wie auch durch alle Entwicklungsaufgaben mit Ausnahme der Führungsanforderungen zu reduzieren. Führungsanforderungen werden stärker von hoher Offenheit und geringer Extraversion, wie auch durch unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit verstärkt und bestehen unabhängig von Copingstrategien. Die Kombination von überdurchschnittlichem palliativen Coping, verbunden mit unterdurchschnittlichem emotionalen und sozial ablenkendem Coping zeigt ein günstiges Profil und trägt zur Senkung der Gesamtbeanspruchung, wie auch der Beanspruchung durch die Rollenfindung, die

²⁰ In der unterdurchschnittlich ausgeprägten Copingstrategie der *sozialen Ablenkung* unterscheidet er sich von allen anderen Typen signifikant ($F(5, 146)=2.314; p=.046; r^2=.073$).

Vermittlung und die Mitgestaltung. Die unterdurchschnittliche Extraversion und die überdurchschnittliche Offenheit für Neues bewirken die relativ erhöhte Führungsbeanspruchung mit. Die eher geringe emotionale Instabilität trägt aber gleichzeitig zu Reduktion der Gesamtbeanspruchung bei. Die Art und das Ausmass der Beanspruchungswahrnehmung des lockeren, offenen und verbindlichen Typs I kann teilweise durch das Zusammenwirken von Persönlichkeit, Coping und Selbstwirksamkeit erklärt werden.

«Locker, stabil und umgänglich»

Der allgemein schwach, durch Führungsanforderungen sehr schwach beanspruchte Typ II

Typ II umfasst 18 Personen, die eine insgesamt unterdurchschnittliche Beanspruchung zeigen. Der Gesamtwert (vgl. Tab. 7.1) liegt leicht unterhalb der Skalenmitte von 3.5 und unterscheidet sich gering vom Wert der Gesamtbeanspruchung von Typ I. Die beiden unterdurchschnittlich beanspruchten Typen I und II unterscheiden sich bedeutsam von den andern vier beanspruchungsbezogenen Berufseinstiegstypen²¹ (vgl. Abb. 7.2). In der Ausprägung der Beanspruchungsbereiche und im Profil der vier Beanspruchungswerte unterscheiden sich die zwei schwach beanspruchten Berufseinstiegstypen deutlich (vgl. Abb. 7.3). Bei unterdurchschnittlicher Beanspruchung durch die Rollenfindung, Mitgestaltung und Vermittlung weicht wiederum die Führungsbeanspruchung ab. In diesem Typ jedoch in entgegengesetzter Richtung. Die Beanspruchung durch Führungsanforderungen liegt beim Typ II im stark unterdurchschnittlichen Bereich. Die Klassendynamik zu lenken fällt ihm noch leichter als die Wahrnehmung der Führungsverantwortung (vgl. Abb. 7.4). Interagieren und Aushandeln, wie auch anschlussfähig zu handeln scheinen seine Stärken zu sein. In der leicht unterdurchschnittlichen Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen zeigt die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts die geringste Beanspruchung. In Relation zu den Mittelwerten ist der lockere, stabile und umgängliche Typ II am stärksten durch die Vermittlungsanforderungen beansprucht; Beanspruchung durch Elternkontakte zeigt den höchsten Wert.

In den Persönlichkeitsdimensionen (vgl. Abb. 7.5) fällt der lockere, stabile und umgängliche Typ II durch stark *überdurchschnittlich hohe Extraversion* (höchste Ausprägung aller Typen) und deutlich *unterdurchschnittliche emotionale Instabilität* auf (tiefster Neurotizismuswert aller Typen). Offenheit und Gewissenhaftigkeit liegen im leicht unterdurchschnittlichen Bereich, was die Beanspruchung tendenziell reduziert. Die Verträglichkeit liegt im Durchschnitt. Hohe Extraversion bei geringer emotionaler Instabilität bilden die günstigsten Voraussetzungen für eine geringe Beanspruchung (vgl. Abb. 6.5). Je höher die Extraversion und je geringer die emotionale Instabilität bei angemessener Offenheit, desto geringer die wahrgenommene Beanspruchung.

Im ausgeglichenen Copingprofil von Typ II fällt das *unterdurchschnittlich ausgeprägte emotionsorientierte Coping* auf. Gemäss den im Kapitel 6 dargestellten Effekten (vgl. Abb. 6.6) reduziert die unterdurchschnittliche Emotionsorientierung die Beanspruchungswahrnehmung insgesamt und in der Rollenfindung. Je geringer das emotionale Coping, desto geringer die Beanspruchungswahrnehmung. Die durchschnittlich ausgeprägte Aufgabenorientierung ermöglicht Typ II ein angemessen sachbezogenes Bewältigen der Anforderungen.

Die *leicht überdurchschnittliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (höchster Wert aller Typen, vgl. Tab. 7.4) wirkt sich auf die führungsbezogene Beanspruchung aus und trägt somit zu diesem stark unterdurchschnittlichen Wert bei. Je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, desto geringer die Beanspruchung durch Führungsaufgaben.

In der Gewissheit, sich auf *soziale Ressourcen* verlassen zu können, zeigt dieser Typ hohe Werte bezüglich der Team- und Berufskolleg/-innen, Schulleitung und privaten Personen.

²¹ Gesamtbeanspruchung $F(5,146)=131.55$; $p=.000$; $r^2=.818$; post hoc Scheffé Typ I / Typ II <*** Typ III <*** Typ IV <*** Typ V <*** Typ VI

Im Typ II sind deutlich mehr Männer vertreten (vgl. Abb. 7.7), eher mehr Kindergärtnerinnen und weniger Sekundarlehrpersonen (vgl. 7.8). Alle üben die Funktion der Klassenlehrperson in alleiniger Verantwortung aus (vgl. Abb. 7.9) und sind vermehrt vollzeitangestellt (Abb. 7.10). Primarlehrer und Kindergärtnerinnen mit vollem Pensum sind überproportional vertreten.

Zusammenfassung:

Der lockere, stabile und umgängliche Typ II ist insgesamt unterdurchschnittlich, stark unterdurchschnittlich in den Führungsanforderungen beansprucht. Die Dynamik der Klasse zu lenken beansprucht ihn deutlich wenig, ebenso die Führungsverantwortung zu übernehmen. Die Kombination von hoher Extraversion bei geringer emotionaler Instabilität bietet die günstigste Voraussetzung für eine geringe Beanspruchung insgesamt, wie auch bezüglich der Führung, Rollenfindung und Mitgestaltung. Vermittlungsanforderungen bestehen unabhängig von den Persönlichkeitsfaktoren. Die geringe Emotionsorientierung in der Bewältigung der Anforderungen wie auch die überdurchschnittliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung verstärken die Reduktion der Beanspruchungswahrnehmung. Typ II stellt bezüglich den Merkmalen der Persönlichkeit die günstigste Kombination dar. Damit lässt sich die geringe Beanspruchung wie auch das Profil der Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben mindestens teilweise erklären.

«Ausgewogen und zurückhaltend»

Der leicht unterdurchschnittlich beanspruchte Typ III

Der leicht unterdurchschnittlich beanspruchte Typ III umfasst 34 Personen. Die Gesamtbeanspruchung liegt im leicht unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. Tab. 7.1) und weist eine sehr schmale Streuung auf. Typ III unterscheidet sich in der Gesamtbeanspruchung von allen anderen Beanspruchungstypen bedeutsam (vgl. Abb. 7.3) und zeigt in der Beanspruchung aller Bereiche knapp unterdurchschnittliche Werte (vgl. Abb. 7.4). Die Lenkung der Klassendynamik weist die höchste Ausprägung aus und beansprucht ihn in Relation zu den andern Teilanforderungen am stärksten (vgl. Abb. 7.4). Durch Anforderungen an die Rollenfindung, am deutlichsten durch die Wahrnehmung von Möglichkeiten und Ressourcen, ist der ausgewogene und zurückhaltende Typ II am wenigsten beansprucht.

In den Persönlichkeitsdimensionen zeigen sich ebenfalls nur geringe Ausschläge (vgl. Abb. 7.5). Die grösste Abweichung vom Durchschnitt zeigt die leicht unterdurchschnittliche Offenheit für Neues. Gemäss den Effekten (vgl. Abb. 6.5) reduziert die eher geringe Offenheit die führungsbezogene Beanspruchung. Die minimal erhöhte Extraversion und der minimal reduzierte Neurotizismus tragen ebenfalls zu Beanspruchungsreduktion bei.

Die Ausprägungen in den Copingstrategien zeigen keine grossen Abweichungen vom Durchschnitt (vgl. Abb. 7.6). Die leicht unterdurchschnittliche Aufgabenorientierung, gefolgt von sehr leicht überdurchschnittlichem palliativem Coping, durchschnittlichem emotionsorientierten und leicht unterdurchschnittlichem auf soziale Ablenkung orientiertem Coping könnte zur Beanspruchungsreduktion beitragen.

Die leicht unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit trägt zur relativ zu den anderen Beanspruchungsbereichen erhöhten Führungsbeanspruchung bei.

Die Gewissheit, sich auf soziale Ressourcen verlassen zu können wie auch die Bedingungsvariablen zeigen keine Auffälligkeiten.

Zusammenfassung:

Der ausgewogene und zurückhaltende, leicht unterdurchschnittlich beanspruchte Typ III fällt durch die ausgeglichenen Profile in allen Teilaspekten auf. Weder Extraversion und die emotionale Instabilität, noch palliatives und emotionsorientiertes Coping zeigen Ausschläge. Je ausgeglichener die Aus-

prägungen der Persönlichkeitsmerkmale sind, desto durchschnittlicher sind auch die Ausprägungen der Beanspruchungswahrnehmung. Dieser unauffällige Befund trägt zur Bestätigung der Hypothese bei, dass die Beanspruchung durch Entwicklungsaufgaben wie auch insgesamt durch Merkmale der Persönlichkeit mitbestimmt werden.

«ausgewogen und leicht empfindlich»

Der durchschnittlich, durch Anforderungen der Mitgestaltung und der Rollenfindung stärker beanspruchte Typ IV

Typ IV zeigt eine leicht über dem Durchschnitt liegende Gesamtbeanspruchung (vgl. Tab. 7.1). Mit 42 Personen stellt er die grösste Gruppe dar. In der Beanspruchung durch die Mitgestaltung und die Rollenfindung zeigt Typ IV leicht überdurchschnittliche Werte (vgl. Abb. 7.2). Die Teilanforderungen, Möglichkeiten und Ressourcen wie auch schulinterne und schulexterne Möglichkeiten zu nutzen, stellen die höchsten Teilbeanspruchungen dar (vgl. Abb. 7.4). Die vermittlungsbezogene Beanspruchungen wie auch die Teilanforderungen entsprechen dem Durchschnitt der Gruppe der Berufseinsteigenden. In den führungsbezogenen Beanspruchungen liegt der Mittelwert sehr wenig unter dem Durchschnitt.

Die Ausprägungen der Persönlichkeitsdimensionen zeigen sehr geringe Ausschläge (vgl. Abb. 7.5). Am stärksten fällt der *sehr wenig erhöhte Neurotizismus* auf, der Unsicherheit und Empfindlichkeit bewirken und zu den leicht erhöhten Beanspruchungen durch die Rollenfindung beitragen kann (vgl. Abb. 6.5). Die durchschnittliche Extraversion trägt zu einem gewissen Teil zur mittleren Gesamtbeanspruchung bei. Die leicht erhöhte emotionale Instabilität (Neurotizismus), welche durch die nur durchschnittlich ausgeprägte Extraversion nicht ausgeglichen werden kann, trägt zur leichten Erhöhung der Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung bei.

Auch in den Copingstrategien zeigt sich ein ausgeglichenes Bild. Eine leichte Erhöhung im auf soziale Kontakte ausgerichteten ablenkungsorientierten Coping ist erkennbar, das gemäss den im Kapitel 6 dargestellten Effekten (vgl. Abb. 6.6) einen Beitrag zur Verstärkung der mitgestaltungsbezogenen Beanspruchung leistet.

Selbstwirksamkeit, soziale Ressourcen, wie auch die Verteilung der Merkmale der Bedingungen zeigen praktisch keine Auffälligkeiten.

Zusammenfassung:

Dieser ebenfalls ausgewogene, aber leicht empfindliche, durchschnittlich beanspruchte Typ IV fällt ebenfalls durch ein ausgeglichenes Profil auf. Die leicht erhöhte emotionale Instabilität und auf Sozialkontakte ausgerichtete Bewältigungsstrategie trägt zur Erhöhung der Beanspruchung durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung bei.

«beansprucht und zurückhaltend»

Der allgemein stark, durch Mitgestaltungsanforderungen wenig beanspruchte Typ V

Typ V umfasst 30 Personen und weist eine erhöhte Gesamtbeanspruchung auf (vgl. Tab. 7.1). Der beanspruchte und zurückhaltende Typ zeigt nur in den mitgestaltungsbezogenen Anforderungen durchschnittliche Werte. In rollenfindungs- und vermittlungsbezogenen Beanspruchungen und am stärksten in der Beanspruchung durch die Führungsanforderungen zeigt er überdurchschnittliche Werte.

Der leicht überdurchschnittlich ausgeprägte Neurotizismus und die leicht unterdurchschnittliche Extraversion, gekoppelt mit leicht erhöhter Offenheit (vgl. Abb. 7.5) tragen gemäss den geprüften Effekten (vgl. Abb. 6.5) zur Erhöhung der Beanspruchung bei.

Im ausgeglichenen Profil der Copingstrategien fällt die *erhöhte Emotionsorientierung* auf, die zur Erhöhung der Beanspruchung durch die Rollenfindung, wie auch der Gesamtbeanspruchung beiträgt. Das leicht ungünstige Profil der Persönlichkeitsfaktoren wird durch die Copingstrategien nicht reduziert, sondern eher noch verstärkt.

Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung, wie auch die Ausprägungen der Bedingungsmerkmale, sind unauffällig.

Zusammenfassung:

Der stark beanspruchte und zurückhaltende Typ V zeigt eine eher ungünstige Kombination der Persönlichkeitsmerkmale und der Copingstrategien. Leicht erhöhte Verletzlichkeit und Offenheit, wie auch emotionsorientiertes Coping, in Verbindung mit geringer Extraversion und geringem palliativem Coping trägt zur Steigerung der Beanspruchung bei.

«empfindlich, gewissenhaft und zurückgezogen»

Der überdurchschnittlich, durch Mitgestaltungsanforderungen besonders stark beanspruchte Typ VI

Der allgemein stark, sehr stark durch mitgestaltungsbezogene Anforderungen beanspruchte Typ VI stellt mit 12 Personen die kleinste Gruppe der berufseinstiegsbezogenen Beanspruchungstypen dar (vgl. Tab. 7.1 und Abb. 7.2). Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Mitgestaltung zeigen die höchsten Werte, vermittlungsbezogene und führungsbezogene unterscheiden sich nur wenig von denjenigen von Typ V (vgl. Abb. 7.3). Die Beanspruchung durch die Teamintegration ist stark überdurchschnittlich, gefolgt von den anderen mitgestaltungsbezogenen Anforderungen und der Beanspruchung durch Rollenfindung und Nutzung von Ressourcen und Möglichkeiten (vgl. Abb. 7.4).

Der sehr stark beanspruchte Typ VI zeigt eine ungünstigste Kombination von Ausprägungen in den Persönlichkeitsdimensionen (vgl. Abb. 7.5). *Überdurchschnittliche emotionale Instabilität* und *hohe Gewissenhaftigkeit*, mit *leicht erhöhter Offenheit für Neues* sind gekoppelt mit *geringer Extraversion*. Gemäss den Effekten der Persönlichkeitsfaktoren (vgl. Abb. 6.5) bewirkt diese Kombination von Ausprägungen die hohe Beanspruchung mit. Die Effekte müssten in einer grösseren Stichprobe geprüft werden.

Ebenso stellt das Muster der Copingstrategien (vgl. Abb. 7.6) eine ungünstige Kombination dar. Eine leicht überdurchschnittliche Aufgabenorientierung mit deutlich unterdurchschnittlichem palliativem Coping trägt gemäss den erfassten Effekten (vgl. Abb. 6.6) zur Steigerung der Beanspruchung bei.

Die leicht unterdurchschnittliche Selbstwirksamkeit steigert die Gesamtbeanspruchung.

In der Gewissheit sich auf soziale Unterstützung verlassen zu können, zeigt die Unterstützung durch das Team die geringsten Werte. Private Quellen stellen wichtige Unterstützungsquellen dar.

Typ VI enthält keine Männer, leicht übervertreten sind Kindergärtnerinnen.

Zusammenfassung:

Der empfindliche, gewissenhafte und zurückgezogene Typ VI fällt durch die ungünstigen Kombinationen von Persönlichkeitsausprägungen und Copingstrategien auf. Hohe emotionale Instabilität mit geringer Extraversion und hoher Gewissenhaftigkeit steigert die Beanspruchung allgemein und insbesondere in den person- wie auch mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen. Mit geringem palliativem Coping trägt zur Steigerung der Beanspruchung bei.

vem Coping und eher hoher Aufgabenorientierung wird die ungünstige Kombination verstärkt. Persönlichkeitsfaktoren und Copingstrategien tragen zur deutlich überdurchschnittlichen Beanspruchung bei.

7.3 Beanspruchungstypen und Persönlichkeitsmerkmale Zusammenfassung

Mittels Clusteranalyse konnten sechs Typen unterschieden werden, die sich im Muster der Entwicklungsaufgabenspezifischen Beanspruchungen unterscheiden. Die Beanspruchung durch Führungs- und Mitgestaltungsanforderungen wie auch das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung insgesamt tragen zu Differenzierung bei.

Eine genauere Analyse der Extremtypen (über- bzw. unterdurchschnittlich beansprucht) zeigt, dass sich günstige und ungünstige Muster der Ausprägung der Persönlichkeitsdimensionen, wie auch der Copingstrategien in den Typen abbilden. Merkmale der Persönlichkeit tragen nicht nur zu wahrgenommen Beanspruchung insgesamt und je Entwicklungsaufgabe bei, sondern zeigen sich auch im Gesamtmuster der Beanspruchung. Die in Hypothese 13 formulierte Annahme kann damit bestätigt werden.

Die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben fordert Ressourceneinsatz, so dass der kritische Übergang in eine erfolgreiche Berufstätigkeit erreicht werden kann. Die Kompetenzentwicklung setzt mit der Reflexion und Integration von neuen Erfahrungen erneut ein. Dieser Prozess führt zu Beanspruchungen, die vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen im Zusammenspiel mehrerer Kompetenzfacetten reguliert werden müssen, um die sich als Orientierungspunkte gesteckten Ziele zu erreichen.

In der Typenbildung mittels der wahrgenommenen Beanspruchung durch berufsphasenspezifisch ausdifferenzierte Entwicklungsaufgaben, die individuell vor dem Filter von überdauernden Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen als Herausforderung interpretiert werden, hat sich gezeigt, dass sich die Muster von Kombinationen verschiedener Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen in den einzelnen Typen abbilden (Hypothese 13 bestätigt).

8. Diskussion der Ergebnisse

Im nun folgenden Abschlusskapitel sollen die aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleiteten Fragen und Annahmen (vgl. Kap. 1.7) mit den Ergebnissen meiner Studie in Verbindung gebracht und diskutiert werden, so dass einerseits die Bedeutung der Ergebnisse hervorgehoben wie auch deren Einbettung in den Forschungsstand aufgezeigt werden kann.

1. Welche beruflichen Anforderungen zeigen sich in der Berufseingangsphase? (Kap. 3)

Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind vor die Anforderung gestellt, in eigener Verantwortung und in grossem Zeithorizont erstmals die Klassenführung zu übernehmen und kontinuierlich in einer zu gestaltenden Lernumgebung die Unterrichtsangebote zu entwickeln, Unterricht zu führen und eine Schulwirklichkeit zu gestalten (vgl. Kap. 1). Entsprechend der individuell ausgeprägten Ressourcen¹ hat diese Aufgabe unterschiedliche Herausforderungen zur Folge. Gemäss dem Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) entsteht Handlungskompetenz im Zusammenwirken von Werten und Überzeugungen, motivationaler Orientierung, Professionswissen und selbstregulativen Fähigkeiten. Individuelle Ressourcen prägen die Anforderungswahrnehmung wie auch das Bewältigungshandeln mit. Hericks (2006) beschreibt vier Entwicklungsaufgaben, die von allen zwingend bewältigt werden müssen, um den Einstieg in den Lehrberuf zu meistern. Neuweg (2004) thematisiert verschiedene Stufen der Kompetenzentwicklung, in welchen ausgehend von regelgeleitetem Wissen neu erworbenes Erfahrungswissen fortlaufend integriert wird, so dass ein mit Erfahrung angereichertes Netz von Kompetenz entsteht. Kompetenz wie auch die Überzeugung davon bestimmen die Wahrnehmung und die Deutung der aktuellen Situation mit. Die Bewältigung der wahrgenommenen Aufgaben führt zu neuen Erfahrungen, durch welche das Erfahrungswissen erweitert und die Kompetenzentwicklung vorangetrieben wird.

Die Frage, welche Anforderungen bewältigt werden müssen, stellt den ersten Fragenkomplex der Studie dar. Welche Anforderungen wahrgenommen werden, wurde in einer Vorstudie inhaltsanalytisch aus Gesprächsprotokollen von Supervisionsverläufen herausgearbeitet. Da die Supervision der Schweigepflicht unterstellt ist und von schulexternen Fachpersonen ohne Beurteilungsauftrag angeboten wird, konnte eine facettenreiche, differenzierte Liste von Anforderungen zusammengestellt werden, welche aus der Sicht der Berufsanfänger/-innen die berufsbezogenen Anforderungen umreissen (vgl. Kap. 3). Es konnte eine Liste von 80 tätigkeitsbezogenen Anforderungen erstellt werden, in welchen der eigene Anteil in der Bewältigung fokussiert wird. Die Anforderungen betreffen lern- und entwickelbare Kompetenzen; Anforderungen die keine Frage der weiter zu entwickelnden Kompetenz darstellen, werden nicht aufgenommen².

Die zu bewältigenden Anforderungen konnten ohne Restgruppe in die vier nach Hericks (2006) abgeleiteten Entwicklungsaufgaben eingeordnet und zu Teilbereichen zusammengefasst werden. Die von den Berufseinsteigenden geäusserten Anliegen sind integrierte Bestandteile der vier Handlungskategorien «Rollenfindung», «Vermittlung», «Führung» und «Mitgestaltung». (Hypothese 1 bestätigt)

Mit den aus der Inhaltsanalyse erstellten Anforderungen kann das Anforderungsfeld der Lehrpersonen im Berufseinstieg differenziert beschrieben werden. Die den einzelnen Entwicklungsaufgaben untergeordneten Anforderungen wurden in Unter- und Oberkategorien zusammengefasst und geben Teilan-

¹ Persönlichkeitsmerkmale und biografisch erworbene Fähigkeiten wie auch im Studium und in praktischen Erprobungselementen erworbene Kompetenzen (Oser, 1997a; Baer et al., 2008)

² So stellt bspw. die Anforderung ‚Unterrichtsmaterialien suchen und finden‘ keine kompetenzbezogene Anforderung dar, die als Teil einer Entwicklungsaufgabe zur Kompetenzentwicklung beiträgt. Die Anforderung besteht darin, dies auch wirklich zu tun und dabei durchzuhalten. Anforderungen, die vorwiegend Durchhaltekraft verlangen und keine Kompetenzsteigerung beinhalten, werden nicht in die Liste aufgenommen.

forderungen der vier berufseinstiegsbezogenen Entwicklungsaufgaben wieder. Im Unterschied zu Hericks (2006), der an Fallbeispielen in Globalauswertungen die Situation von einzelnen Berufseinsteigenden ausgeführt hat, ermöglicht diese Liste auf der Ebene der Tätigkeiten eine Ausdifferenzierung. Aus einzelnen Rückmeldungen von Berufseinsteigenden geht hervor, dass diese Palette von zu bewältigenden konkreten, als Anforderungen formulierten Tätigkeiten ihnen ermöglicht hat, ihre zweijährige Berufstätigkeit differenziert zu reflektieren. Die Anforderungen thematisieren Bereiche, in welchen sie ihre Kompetenz weiter entwickeln müssen. Die Unterscheidung zwischen der zugeschriebenen Wichtigkeit, dem Gelingen der Bewältigung und der Beanspruchung sei ihnen vor der Bearbeitung nicht bewusst gewesen. Nun sei klarer geworden, wo Energien hingehen und was sie eher zu wenig beachtet hatten. Dass die Liste Anforderungen des Berufseinstiegs differenziert erfasst, wurde im Weiteren in einem kommunikativen Validierungsprozess von Supervisor/-innen der Berufseinsführung der Pädagogischen Hochschule Zürich bestätigt.

Die Entwicklungsaufgaben werden wie folgt beschrieben und - wo nötig – von den Ergebnissen von Hericks (2006) abgegrenzt:

- Entwicklungsaufgabe 1 bezieht sich auf *Anforderungen der Rollenfindung* und umfasst Aufgaben, welche den Umgang mit (unsicheren) Qualitätsstandards und den damit verbundenen eigenen Ansprüchen, die eigene Arbeitsorganisation und (professionelle) Abgrenzung, die Wahrnehmung von Ressourcen, den Aufbau von Rollenklarheit und die Professionalitätsentwicklung umfassen.
- Entwicklungsaufgabe 2 thematisiert *vermittlungsbezogene Anforderungen* und fasst Aufgaben zur Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse, zur Binnendifferenzierung des Unterrichts und zur Beurteilung der Schüler/-innen, wie auch zur Bewältigung von schulexternen Anlässen zusammen.
- Entwicklungsaufgabe 3 beschreibt *Führungsaufgaben*. Anerkennung und Führung stehen im Vordergrund. Darunter werden Anforderungen an die Lenkung des Klassenklimas und der Dynamik, wie auch an die Ausgestaltung der Führungsverantwortung der Lehrperson, die Förderung einzelner Schüler/-innen, wie auch an die Interaktion mit den Eltern subsumiert. In der Studie von Hericks (2006) wurden Entwicklungsaufgaben von Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II erforscht. Die Lehrperson der Volksschule begegnet den Schüler/-innen in einer anderen Rolle; Klassenführungsaufgaben stehen im Vordergrund³. Die Zuordnung der Elternarbeit zur Führungsaufgabe erfolgt vor dem allgemein in der Lehrerbildung vertretenen Verständnis von Elternarbeit als Zusammenarbeit in unterschiedlichen rollen.
- Entwicklungsaufgabe 4 fasst Anforderungen an die *Mitgestaltung* auf den verschiedenen Ebenen des Systems Schule zusammen. Dazu gehören die Aufgaben, sich im Team zu positionieren, Zusammenarbeit mit den verschiedenen Hierarchiestufen aufzubauen, mit den Möglichkeiten und Verbindlichkeiten in der Schuleinheit, wie auch mit professionsbezogenen und berufspolitischen Aspekten umzugehen. Auch in dieser Entwicklungsaufgabe zeigen sich Abweichungen von den Ausführungen von Hericks. Die Mitgestaltungsanforderung wird weiter gefasst. Fachlehrpersonen der Sekundarstufe II sind stärker durch stoffbezogene Kooperationen gefordert. Die Gestaltung einer Schulkultur und die Profilgestaltung der eigenen Schule werden weniger auf der Ebene der Lehrerschaft getragen.

Die Gemeinsamkeit dieser Entwicklungsaufgaben besteht darin, dass sich die zu bewältigenden Anforderungen auf einen grösseren Zeithorizont beziehen und dass diese in eigener Verantwortlichkeit bewältigt werden müssen. Die Qualitätsprüfung ist vorwiegend und erstmals dem eigenen Massstab unterstellt. Die Bewältigung und die dabei bedeutsamen Qualitätsstandards unterliegen aber sozialen und berufsspezifischen Erwartungen, sowie sozialen Verbindlichkeiten.

³ Daher rücken andere Anerkennungsaufgaben in den Vordergrund. Hericks formuliert verstärkt Aufgaben zu Beurteilung und Transparentmachung von Indikatoren der Anerkennung. Elternkontakte werden in seiner Studie nicht thematisiert, da die Elternkontakte bei den Fachlehrperson in den höheren Stufen sehr wenig Raum einnehmen.

Die Auszählung innerhalb der Supervisionsprozesse nach *Häufigkeiten der inhaltsanalytisch erfassten Anforderungen nach den vier Entwicklungsaufgaben* zeigt, dass die führungsbezogenen Anforderungen den überwiegenden Teil der in der Supervision bearbeiteten Anliegen ausmachen (vgl. Abb. 3.2).

- Anforderungen, welche die Bewältigung des Schulalltags direkt beeinflussen, stehen im Vordergrund.

Nach Oberkategorien verglichen zeigen Anforderungen zur Förderung einzelner Schüler/-innen, wie auch zu Elternkontakten und zur Wahrnehmung der Führungsverantwortung die höchste Anzahl Nennungen. Anliegen zur Unterrichtsführung wie auch zur Arbeitsorganisation und individuellen Abgrenzung folgen an zweiter resp. dritter Stelle (vgl. Abb. 3.5). Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit den erfassten Problemfeldern aus der Studie von Veenman (1984). Auf den ersten Rangplätzen stehen bei ihm die Problemfelder⁴ ‚Disziplin im Klassenzimmer‘, ‚Motivierung der Schüler/-innen‘ und ‚Umgang mit den individuellen Unterschieden zwischen den Schüler/-innen‘. Studien zu Schwierigkeiten und Belastungen zeigen davon abweichende Schwerpunkte (vgl. Kap. 1.1.3). Wird nach Belastungen gefragt (Albisser et al, 2006), so stehen bei den Berufseinsteigenden der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und der Umgang mit Reformen, gefolgt von ausserunterrichtlichen Verpflichtungen im Vordergrund⁵. Beanspruchungen resultieren nicht direkt aus Belastungen, da Anforderungen mittels subjektiver Ressourcen (vgl. Kap. 1.4) gedeutet werden. Die subjektive Widerspiegelung⁶ repräsentiert eine andere motivationale Ausrichtung: Die Sensibilität liegt auf dem durch aktive Handlung (aufgabenbezogene Bewältigung) Veränderbaren.

2. Wie unterscheiden sich Berufsanfänger/-innen von erfahrenen Lehrpersonen in der Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen? (Kap. 4)

Zur Klärung dieser und weiterer Fragen wurde ein Fragebogen erstellt, in welchem die 80 Berufsanforderungen gemäss Kategorien der Handlungskompetenz⁷ (nach Baumert und Kunter, 2006) einer Gruppe von Berufsanfänger/-innen wie auch einer Vergleichsgruppe von erfahrenen Lehrpersonen zur Einschätzung gegeben wurden. Um den Effekt von Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen zu prüfen, wurden Variablen zur Person wie auch zur Arbeitssituation und Skalen zur Erfassung von Merkmalen der Persönlichkeit eingesetzt (vgl. Kap. 2). Aus dem Rücklauf resultieren eine Stichprobe von 155 Berufsanfänger/-innen und eine Vergleichsgruppe von 136 erfahrenen Lehrpersonen. Der Vergleich⁸ ihrer Einschätzungen wurde in Kapitel 4 vorwiegend beschreibend dargestellt.

In den *Kontextvariablen* zeigen sich leichte Unterschiede⁹ in der Verteilung auf die Stichproben (vgl. Kap. 4.1). Die Unterschiede sind gering und erlauben keine Rückschlüsse auf berufsphasenspezifische Anforderungsbewältigung und Beanspruchung.

In den *Persönlichkeitsmerkmalen* zeigen sich folgende Unterschiede (vgl. Kap. 4.2):

⁴ Die Liste ist mit «Frequently perceived Problems of Beginning Teacher» überschrieben, und kann somit auch mit Anforderungen, nicht wie üblich mit Problemen und Schwierigkeiten übersetzt werden.

⁵ Diese Rangfolge der Berufseinsteigenden deckt sich mit der durchschnittlichen Rangfolge aller Lehrpersonen (alle Erfahrungsgruppen), mit der Abweichung, dass die Belastung durch Reformen bei ihnen auf dem zweiten, statt dem ersten Rangplatz steht.

⁶ Flammer (2003, S. 187f.)

⁷ Kompetenzüberzeugungen nach der subjektiven Einschätzung des Gelingens, motivationale Orientierungen nach der Gewichtung der Wichtigkeit, selbstregulative Fähigkeiten nach Einschätzungen der Beanspruchung und der Freude am Gelingen.

⁸ Nach Mittelwerten (deskriptiv und varianzanalytischen Mittelwertsvergleichen) und Faktorenstruktur

⁹ Die Berufsanfänger/-innen sind im Durchschnitt jünger, leben weniger häufig mit eigenen Kindern zusammen. Die Stichproben sind bezüglich der Verteilung auf die Stufen der Volksschule vergleichbar, mit Ausnahme der Kindergärtnerinnen, die in der Vergleichsstichprobe untervertreten sind. Der Männeranteil ist in der Vergleichsstichprobe grösser als in der Gruppe der Berufseinsteigenden.

In der Ausprägung der Persönlichkeitsfaktoren unterscheiden sich Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen nur gering. Berufseinsteigende sind leicht weniger gewissenhaft als erfahrene Lehrpersonen. Dieser Befund entspricht dem Vergleich mit den entsprechenden Altersgruppen, unabhängig von der Berufsgruppe (Roberts & Walton, 2006).

- In den *Persönlichkeitsfaktoren* lassen sich keine berufsphasenspezifischen Differenzen zwischen Lehrpersonen verschiedener Erfahrungsgruppen feststellen.
- Bezüglich der *Lehrer-Selbstwirksamkeit* besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Erfahrungsgruppen¹⁰, weder im Vergleich zwischen Berufseinsteigenden im ersten und im zweiten Berufsjahr, noch im Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Da die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als vorwiegend stabiles Persönlichkeitsmerkmal gilt (Jerusalem, 2005) entspricht dieser Befund den Erwartungen.¹¹
- Berufsanfänger/-innen unterscheiden sich im für sie gesamthaf typischen Muster des *Bewältigungshandelns* von den erfahrenen Lehrpersonen. Sie bewältigen weniger aufgabenorientiert und stärker vermeidungsorientiert als erfahrene Lehrpersonen. Diese Ausprägungen der Copingstrategien insgesamt können zur Reduktion der wahrgenommenen Beanspruchung beitragen. Wird die selbstregulative Fähigkeit als in der Einschätzung von Anforderung mitwirkend erachtet, so entspricht dieser Befund den Erwartungen.

Werden diese Befunde mit dem Modell der Persönlichkeitsmerkmale (Abb. 1.12, Kap. 1.4) in Verbindung gesetzt, so zeigt sich, dass die im Kern angesetzten Merkmale der Persönlichkeitsdisposition und das Selbstkonzept keinen Unterschied zwischen den Stichproben zeigen. Im stärker an der Peripherie der Persönlichkeit angesiedelten Merkmal der Bewältigungsstrategie unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen. Berufseinsteigende zeigen ein für sie insgesamt typisches Muster von Copingstrategien, das beanspruchungsreduzierend wirken kann. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung der selbstregulativen Fähigkeit (Flammer, 1990) und zeigt, dass diese als Kompetenzfacette (Baumert & Kunter, 2006) in der Wahrnehmung von Anforderungen mitspielt. Ob der Unterschied zwischen den Erfahrungsgruppen einer individuellen Entwicklung entspricht, kann mit den Querschnittsdaten nicht geprüft werden.

In der Wahrnehmung der *berufsbezogenen Anforderungen* zeigen sich vorwiegend Gemeinsamkeiten zwischen den Erfahrungsgruppen, je nach Einschätzungsdimension und Entwicklungsaufgabe aber auch Unterschiede (vgl. Kap. 4.3). Eine Fülle von Ergebnissen kann zur Beschreibung der Berufsphasen und den phasenspezifischen wie auch phasenübergreifenden Merkmale genutzt werden. Im Folgenden werden hypothesengeleitete Ergebnisse herausgegriffen, anschliessend beschreibend weitere angefügt.

Die deutlichsten Unterschiede sind in der eingeschätzten **Kompetenz** sichtbar.

Berufsanfänger/-innen schätzen ihre *Kompetenz* im Durchschnitt tiefer ein als erfahrene Lehrpersonen dies tun. (Hypothese 2 bestätigt)

Bezüglich ihrer *Kompetenz* (erfasst über die Frage nach dem Gelingen) schätzen sich Berufsanfänger/-innen in fast allen Teilanforderungen bedeutsam tiefer ein als erfahrene dies tun¹². Diese Beurteilung

¹⁰ Die Selbstwirksamkeit nimmt leicht zu, der Unterschied wird aber nicht signifikant.

¹¹ Befunde aus der Studie von Larcher (2005), in welcher ein Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im ersten Berufsjahr festgestellt werden konnte, lassen sich mit den Ergebnissen meiner Studie nicht vergleichen. Larcher misst im Verlauf des ersten Berufsjahres (mit einer Stichprobe von n=25 Personen) zweimal und stellt eine bedeutsame Zunahme der Lehrerselbstwirksamkeit fest. In der hier referierten Studie werden die einen Lehrpersonen nach dem ersten bzw. zweiten, andere erst nach mehreren Berufsjahren befragt; in diesem Vergleich zwischen zwei Querschnitten zeigt sich kein Unterschied in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

¹² Die einzige Abweichung von der Erwartung zeigt sich in der Teilanforderung zu den personbezogenen Anforderungen, welche die Kompetenz sich abzugrenzen und zu schützen beschreibt. Berufsanfänger/-innen gelingt es besser, sich zu schützen und abzugrenzen, als dies erfahrenen Lehrpersonen gelingt.

ist erwartungsgemäss, da zunehmende Berufserfahrung als kompetenzsteigernd eingeschätzt wird. ‚Mir fehlt eben noch die Erfahrung‘ ist eine oft gewählte und entlastend wirkende Erklärung von Lösungsversuchen, die sich als nicht erfolgreich erwiesen haben. Die geringere Kompetenzeinschätzung führt zu reduzierteren Erwartungen, die aus der Sicht der Anfänger/-innen eher erfüllt werden können. Ist sich jemand bewusst, am Anfang zu stehen und daher etwas nicht ganz kompetent erfüllen zu können, so wird die Latte der Zielerreichung tiefer angesetzt, als wenn von sich erwartet wird, routiniert zu bewältigen¹³. Bauer (1992) beschreibt Berufseinsteigende als genügend kompetent, um sich in der Praxis das professionsbezogene Wissen und Können anzueignen – dass sie sich weiterhin Können aneignen müssen, ist den Berufsanfänger/-innen gemäss diesen Befunden bewusst.

In der Stufenprogression vom Novizen zum Experten werden verschiedene Phasen der Kompetenzentwicklung identifiziert, die sich durch unterschiedliche Vernetzung von Wissen und Erfahrung, wie auch in der graduellen Veränderung von explizitem zu intuitivem Wissen unterscheiden¹⁴. Daraus wird klar, dass zunehmendes Erfahrungswissen zu höherer Kompetenz führt. Dass sich Berufsanfänger/-innen selber aber so einschätzen, erstaunt teilweise, da sie nicht wissen können, was sie noch nicht wissen. Daher können Berufsanfänger/-innen auch als kompetente Anfänger/-innen beschrieben werden, die über genügend Kompetenz verfügen, zu erahnen, was auf sie zukommen wird.

In einer Teilanforderung zeigt sich eine Abweichung von der Erwartung. Berufseinsteigenden gelingt es besser, sich zu schützen und sich abzugrenzen, als dies erfahrenen Lehrpersonen gelingt. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse zur Verteilung nach Typen in der Anforderungsverarbeitung der Studie von Albisser et al. (2006). Berufsanfänger/-innen zeigen vermehrt eine Haltung der Zurückhaltung und Schonung. Das Verarbeitungsmuster der ‚Schonung‘, wie Schaarschmidt & Fischer (2003) diesen Typ benennen, kann als Parallele zur Fähigkeit, sich zu schützen und abzugrenzen, interpretiert werden. Bei hoher Priorisierung der Bewältigung der beruflichen Anforderungen und hoher Aufgabenorientierung, die sich bei den Berufsanfänger/-innen dieser Studie zeigen, stellt die Fähigkeit von Schutz und Abgrenzung eine wichtige Ressource in der Anforderungsbewältigung dar (vgl. dazu auch Albisser & Keller-Schneider, 2007). Ob diese Kompetenz auf die Berufssozialisation in unterschiedlichem Zeitkontext (Fend, 1981 und 1998; Keller, 1998) zurückgeführt werden kann, bleibt dabei offen. Im Studium an der Pädagogischen Hochschule Zürich (vor 2002 am Primarlehrer/-innenseminar Zürich) wird der Umgang mit den eigenen Ressourcen wie auch die Wichtigkeit von Rollenklarheit thematisiert. Inwiefern sich diese Sensibilisierung auswirkt oder wie weit das veränderte Lehrer/-innenbild zum kompetenten Umgang beiträgt, bleibt offen.

In der wahrgenommenen *Beanspruchung* zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen nehmen sich im Durchschnitt ähnlich stark *beansprucht* wahr. (Hypothese 3 als Nullhypothese bestätigt)

Berufsanfänger/-innen nehmen sich ähnlich stark beansprucht wahr, wie Erfahrene dies von sich sagen – dies, wie erwartet, trotz geringerem Erfahrungswissen und trotz geringerer Kompetenzeinschätzung. Selbstregulative Fähigkeiten, wie Baumert & Kunter diese beschreiben, tragen zur Einschätzung der Anforderungen, zur Bewältigung durch Ressourceneinsatz wie auch zum Ausgleich der geringeren Kompetenz bei.

Die Differenz zwischen den Mustern der Copingstrategien von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen (leicht geringere Aufgabenorientierung bei leicht höherer Vermeidungsorientierung, s.o.) kann zusätzlich dazu beitragen, die allgemein als beanspruchende Zeit¹⁵ bewältigbar zu gestalten.

Der Befund der vergleichbaren Beanspruchungswahrnehmung zwischen Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen kann auf den ersten Blick als Kontrast zu Befunden von Studien (vgl. Kap.

¹³ Zieladaption als Strategie zur Erhaltung der (sekundären) Kontrolle, Heckhausen & Schulz, 1995.

¹⁴ Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1987; Dick, 1994; Neuweg, 2004³.

¹⁵ vgl. Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen Kap. 1.1.3

1.1.3) zur Berufseingangsphase bezeichnet werden. In diesen Studien wird überwiegend nach Schwierigkeiten und Belastungen gefragt. Hericks (2006) fasst die Forschungslage zur Berufseinstiegsphase damit zusammen, dass sich alle mit der zu Überforderung und gleichzeitig zu Beglückung führenden Anfangsphase befassen, den Fokus aber sehr unterschiedlich legen und somit keine Vergleichbarkeit ermöglichen.

Die eher hohen Beanspruchungswerte in beiden Erfahrungsgruppen können durch Merkmale des Lehrberufs allgemein erklärt werden (vgl. Kap. 1.1.2). Der Lehrberuf stellt unklare Anforderungen¹⁶, deren Mehrdimensionalität¹⁷ zu erhöhter Beanspruchung führen kann. Verstärkt wird diese durch die Ungewissheit der Wirkung des Lehrerhandelns als ‚Pädagogische Differenz‘¹⁸ und durch die unklaren Qualitätsmerkmale des Berufs. Diese Kennzeichen des Lehrberufs führen zu Beanspruchungen, die nach individuellem Qualitätsmassstab bewältigt werden müssen.

Gemäss Studien zu den Schwierigkeiten in der Anfangsphase¹⁹ kann Berufseinstieg als herausfordernd und belastend bezeichnet werden, der Lehrberuf insgesamt, unabhängig von der Berufserfahrung, wirkt beanspruchend. Die breiten Streuungen der Einschätzungen weisen darauf hin, dass grosse individuelle Unterschiede angenommen werden können. Ob sich berufsphasenspezifische Unterschiede in der Art der Beanspruchung zeigen, wird weiter unten ausgeführt.

Die Vergleichbarkeit der wahrgenommenen Beanspruchung zwischen Anfänger/-innen und erfahrenen Lehrpersonen kann auch als Indikator unterschiedlicher Zielkontrolle²⁰ und der Selbstregulationsfähigkeiten²¹ gedeutet werden. Beanspruchung ist nicht eine direkte Folge der Belastung durch Anforderungen, sondern entsteht in der Deutung der Anforderungen als Herausforderung und in der Beanspruchung durch deren Bewältigung (vgl. Kap. 1.3 und Abb. 1.15). Berufsanfänger/-innen sind in der Lage, ihre Beanspruchung zu regulieren. Ob sich darin Effekte der Persönlichkeit zeigen, wird in späteren Fragestellungen beleuchtet.

In der Beanspruchung durch einzelne Teilanforderungen zeigen sich vereinzelt Differenzen. Berufseinsteiger nehmen sich nur in wenigen Teilbereichen stärker beansprucht wahr. *Die Professionalität weiter zu entwickeln und Berufszufriedenheit aufzubauen* beansprucht die Berufsanfänger/-innen stärker, als die Erfahrenen. Diese Anforderungen können als berufseinstiegspezifisch bezeichnet werden. Erfahrene Lehrpersonen nehmen sich durch die Anforderung, differenziert zu beurteilen, stärker beansprucht wahr als Anfänger/-innen.

Die Frage nach Unterscheidungen in der motivationalen Orientierung, eingeschätzt nach der Wichtigkeit **Ziele** zu bewältigen, lässt sich wie folgt beantworten:

In der Einschätzung der Ziele unterscheiden sich im Durchschnitt berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen darin, dass Berufseinsteigende die Anforderungen, deren Bewältigung sich auf längere Phasen auswirken, leicht aber bedeutsam geringer gewichten. (Hypothese 4 bestätigt)

¹⁶ Tenorth, 2006; Rotland & Terhart, 2007

¹⁷ Doyle, 1986; Dick, 1996²; Rudow, 1994

¹⁸ Prange, 2000; Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2003; Fend, 1998; Helsper, 2004.

¹⁹ Studien zur Berufseinstiegsphase fokussieren die Anfangszeit als herausfordernde Phase, in welchen Anfangsschwierigkeiten überwunden bzw. Problemfelder bewältigt werden müssen (vgl. Kap. 1.1.3). Fuller & Brown (1975) bezeichnen die Anfangsphase als Zeit, in welcher das Überleben im Sinne von ‚durchkommen‘ im Vordergrund steht, Hubermann (1991) spricht von der Phase des Überlebens und Terhart et al. (1994) bezeichnen den Berufseinstieg als Zeit der Anfangsschwierigkeiten. Ebenso identifizieren Hirsch (1990) und Henecka & Lipowsky (2002) Anfangsschwierigkeiten. Veenman (1994) erstellt eine Liste von Problemfeldern. Auch Martinuzzi (2007) erfasst Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse und bezeichnet damit indirekt die Anforderungen des Berufseinstiegs als kompensierbar. Shulman (1991) spricht von der zu Belastungen führenden Irritation des Selbstbildes, bereits Lehrer zu sein.

²⁰ Heckhausen & Schultz, 1995; Lang & Heckhausen, 2005

²¹ Baumert & Kunter, 2006; Flammer, 1990; Lazarus & Launier, 1981; Buchwald & Hobfoll, 2004

In der Wichtigkeit, einzelne Teilanforderungen zu bewältigen, zeigen sich berufsphasenspezifische Unterschiede. In drei von achtzehn Teilbereichen nennen erfahrene Lehrpersonen höhere Gewichtungen. In den anderen Teilanforderungen unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nicht. Höhere Wichtigkeit messen erfahrene Lehrpersonen der Lehrplanorientierung, der Förderung einzelner Schüler/-innen und der differenzierten Beurteilung bei (vgl. Abb. 4.20). Diese Anforderungen werden erst in späteren Berufs Jahren als bedeutender eingeschätzt; Auf der Basis der Novizen-Expertenforschung kann dieses Ergebnis dahin gedeutet werden, dass die zunehmende Kompetenz (Neuweg 2004³) dazu führt, weitere Anforderungen zu erkennen.

In der *ressourcenstärkenden Freude am Gelingen* zeigen sich im Durchschnitt keine Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen. (Hypothese 5 als H_0 bestätigt)

Ob in der wahrgenommenen Freude andere Merkmale wie bspw. Persönlichkeitsmerkmale mitbestimmend wirken, bleibt offen.

Die Korrelationen zwischen den Einschätzungsdimensionen je Entwicklungsaufgabe zeigen unterschiedliche Zusammenhangs stärke n. Beanspruchung und Gelingen bestehen weitgehend unabhängig von einander. Die zugeschriebene Wichtigkeit einer Anforderungsbewältigung zeigt mittlere bis starke Zusammenhänge; der stärkste Zusammenhang wird zwischen der motivationalen (,wichtig') und der emotionalen (,freut, was gelingt') Orientierung festgestellt. Veränderungen in der Priorisierung zeigt die grösste Wirkung auf die anderen Kompetenzfacetten. Von besonderem Interesse ist, dass vermehrter Ressourceneinsatz nicht unbedingt zu Erfolg führt.

Die Werte der Einschätzungsdimensionen unterscheiden sich und korrelieren in unterschiedlichen Zusammenhangs stärke n. (Hypothese 6 bestätigt)

Die offen formulierte Frage «*Worin unterscheiden sich Berufsanfänger/-innen von erfahrenen Lehrpersonen bezüglich der berufsbezogenen Anforderungen?*» soll nicht nur über den Vergleich der Mittelwerte, sondern auch deskriptiv in Ausführungen zu den *Rangfolgen* von Anforderungen beantwortet werden:

Die Berufsanfänger/-innen messen ihrer *Professionalitätsentwicklung* und dem *Aufbau der Berufszufriedenheit* eine höhere Bedeutung bei. Diese stellen Ziele dar, die für die Berufseinstiegsphase bedeutsam sind. Erfahrenen sind die Elternkontakte und die Förderung einzelner Schüler/-innen im Rangfolgenvergleich wichtiger.

Die *Lenkung der Klassenkultur* und die *Elternkontakte* gelingen ihnen in der Rangfolge der Kompetenzen weniger gut als den Erfahrenen. In diesen Anforderungen zeigt sich eine deutliche Differenz in der eingeschätzten Kompetenz in Relation zu den andern Kompetenzen.

In der Beanspruchung und in der Freude am Gelingen unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen auch in den Rangfolgen nicht. Das Mass an wahrgenommener Beanspruchung und Freude wird nicht von berufsphasenspezifischen Anforderungen bestimmt. In beiden Gruppen stehen die Beanspruchungen durch Binnendifferenzierung und die Förderung einzelner Schüler/-innen, wie auch die Lenkung der Klassenkultur an oberster Stelle.

Da Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen ihrer Kompetenzentwicklung stehen, wird angenommen, dass sie sich in der *Strukturierung der Anforderungen* unterscheiden. Diese Annahme wird einerseits durch die tiefen Werte der inneren Konsistenz der theoretischen

schen Skalen bestätigt, und andererseits durch die unterschiedliche Strukturierung der Wahrnehmung der Anforderungen, geprüft mittels der explorierenden Faktorenanalyse²².

In der Strukturierung der wahrgenommenen Anforderungen zeigen sich im Durchschnitt Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen. Berufsanfänger/-innen erkennen weniger Synergien und vernetzen die Anforderungen weniger stark. (Hypothese 7 bestätigt)

Diese Befunde haben dazu geführt, dass weder Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen noch die einzelnen Einschätzungsdimensionen (Facetten der Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter, 2006) in den weiteren Auswertungen miteinander verglichen werden können, da sie unterschiedlichen (latenten) Strukturierungen unterworfen sind. Um die Anforderungen der Berufseingangsphase genauer zu erforschen, wird nun die berufseinstiegsspezifische Beanspruchungswahrnehmung ins Zentrum gestellt. Diese dient als Indikator für den Ressourceneinsatz zur Kompetenzentwicklung im Umgang mit den berufsbezogenen Anforderungen.

3. Wie zeigt sich die Beanspruchung in der Berufseingangsphase? (Kap. 5)

Welche *Beanspruchungsbereiche* lassen sich identifizieren? Mittels Faktoranalysen wurde ein Modell entwickelt, welches in stabilen Skalen und vorwiegend stabilen Subskalen die Beanspruchung durch Anforderungen im Rahmen der vier Entwicklungsaufgaben beschreibt (vgl. Kap. 5.1). Eine Reihe von Anforderungen erweist sich als nicht ausschliesslich einer Entwicklungsaufgabe zuweisbar, da sie mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelieren. Sie ermöglichen keine gemeinsame Skalenbildung, da sie hohe Ladungen auf je eigenen Faktoren aufweisen. Diese Beanspruchungen werden als Einzelanforderung wahrgenommen und in Abb. 8.1 im Schnittfeld der vier Entwicklungsaufgaben dargestellt. Allgemein professionsbezogene Beanspruchungen und Beanspruchungen durch Unterrichtsplanung und Unterrichtsführung in grossen Zeit- und Verantwortungsräumen stehen im Brennpunkt der Entwicklungsaufgaben.



Abb. 8.1 Entwicklungsaufgaben mit Teilbereichen und den mit allen Entwicklungsaufgaben korrelierenden Einzelanforderungen

²² Differenzen zeigen sich nicht nur in der Unterscheidung der Wahrnehmungsstruktur der Erfahrungsgruppen, sondern auch je Einschätzungsdimension der Ziele, Kompetenz, Beanspruchung und Freude. Dieser Befund unterscheidet sich von den Ergebnissen der Studie von Pöhlmann & Brunstein (1997), die in der Erfassung von Lebenszielen in den Einschätzungen nach Wichtigkeit, Realisierbarkeit und Erfolg dieselben Skalenbildungen in den Items vorgefunden haben.

In der Wahrnehmung der Beanspruchungen zeigt sich eine berufseinstiegspezifische Strukturierung. Berufsanfänger/-innen unterscheiden sich in der Strukturierung der wahrgenommenen Beanspruchung von den erfahrenen Lehrpersonen (Hypothese 7 bestätigt).

Die beanspruchenden Anforderungen lassen sich im Feld der vier Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase einordnen (Hypothese 8 bestätigt).

Die berufseinstiegsbezogene Strukturierung der Beanspruchung zeigt sich wie folgt:

- Beanspruchungen an die *Rollenfindung* und die *Mitgestaltung* werden von den Berufseinsteigenden in einer Gruppierung der Anforderungen wahrgenommen, die mit der theoretischen Struktur vergleichbar ist. In den Vermittlungs- und den Führungsanforderungen zeigen sich deutliche Abweichungen.
- Berufsanfänger/-innen nehmen *Vermittlungsanforderungen* mit *Führungsanforderungen* gekoppelt wahr.

In ihrer Unterrichtsführung nehmen sie ihre Handlungen vom Verhalten der Schüler/-innen abhängig wahr. Die oft genannte Aussage von Berufseinsteigenden «Jetzt geht es viel besser, weil ich die Schüler/-innen kenne» zeugt davon, dass sie ihr Lehrer/-innenhandeln weniger als direkte unterrichtsbezogene Handlung wahrnehmen, sondern diese stärker in das Verhalten der Klasse und der Schüler/-innen einbetten und somit eher dependent handeln. Sie reagieren teilweise stärker, statt agierend zu handeln. Darin bestätigt sich die von Scath (1991) aufgestellte These, dass Berufseinsteigende ihr Handeln an die Verhaltensweisen der Schüler/-innen anpassen und daraus einen «Modus vivendi» der gegenseitigen Abgleichung entwickeln. Hermann und Hertramph (2000) stellen diese Tendenz ebenfalls fest und schreiben sie dem fehlenden allgemeinen Referenzrahmen zu, der in Abstimmung zur ersten ‚eigenen‘ Klasse entwickelt wird. Der Vermittlung zugänglich ist, was bei den Schüler/-innen erreicht, umgesetzt und auch durchgesetzt werden kann. Diese Einschätzung erhöht die Beanspruchung, da auch das Handeln des Gegenübers als Wirkung der eigenen Tätigkeit wahrgenommen wird – die Pädagogische Differenz (Prange, 2000) und die Unsicherheit des pädagogischen Handelns, wie auch die Mitverantwortung und Selbststeuerungskraft der Schüler/-innen wird zu wenig akzeptiert. Dieses Akzeptieren würde sich als Grenzen des eigenen Handelns erweisen – eine Erkenntnis, die nicht der Rollenfindung der Berufsanfänger/-innen entspricht, sondern sich in den an die Einstiegszeit anschließenden Jahren zeigen wird. Anliegen wie «Wie mache ich es denn, wenn die Schüler/-innen nicht ...» thematisieren das Suchen nach konkreten Handlungsmöglichkeiten, wirksamen Tipps und auch Belohnungs- bzw. Bestrafungssystemen. Diese verstärken die Wirkung der eigenen Interventionen – wenn auch nur mittelfristig, wodurch bei den Schüler/-innen nur Vermeidungshandlungen, keine Einsicht und Einstellungsveränderung bewirkt werden kann.

- Anforderungen zu *Planung*, Lernzielorientierung wie auch zu *Unterrichtsgestaltung* und *Unterrichtsführung* bestehen isoliert voneinander, müssen einzeln bewältigt werden. Sie werden nicht als Teil der Vermittlungskompetenz wahrgenommen, sondern korrelieren in der Wahrnehmung der Berufsanfänger/-innen mit allen vier Entwicklungsaufgaben.

Wie sich die sichtbare Kompetenz als Performanz in diesen Bereichen entwickelt, wird in der Studie von Baer, Dörr und Guldimann (2007) verfolgt. Als Einzelanforderungen wahrgenommen beanspruchen sie stärker, als wenn sie als Teil eines Anforderungsbereiches wahrgenommen würden, da Erfahrungen nicht synergetisch genutzt werden können. Die Erkenntnis, dass beispielsweise eine zielorientierte Quartalsplanung sowohl Teilplanung, Transparenz, Unterrichtsgestaltung wie auch Beurteilung mitbedingen, muss in den ersten Berufsjahren aufgebaut werden. Durch die Zusammenhänge mit allen vier Entwicklungsaufgaben führt dies aber zu einer Stabilisierung, da Entwicklungen in einem Bereich teilweise durch Nicht-Entwicklung oder Noch-nicht-Entwicklungen in anderen Bereichen wieder neutralisiert werden.

- Die Beanspruchung durch *Elternkontakte* wird nicht der Führungsanforderung zugeschrieben, sondern steht eindeutig im Zusammenhang mit Vermittlungsanforderungen.

Die «Zusammenarbeit mit den Eltern» wird als Vermittlung von Einschätzungen und Absichten wahrgenommen.

- Die Beanspruchung durch *Führungsanforderungen* wird insbesondere auf die Klassenführung bezogen.

Die als Interaktion gestaltete Unterrichtsführung (Förderung einzelner Schüler/-innen) wird davon ausgenommen und der Vermittlungsanforderung zugeschrieben. Berufsanfänger/-innen nehmen in ihrer Führungsaufgabe den lenkenden und reagierenden Anteil stärker wahr, als den aktiv strukturierenden. Ihre aktive Führung hängt vom Verhalten der Klasse und der einzelnen Schüler/-innen ab. Führung wird trotz Rollendifferenzen vorwiegend als eher dependente und weniger als aktiv komplementäre Handlung wahrgenommen.

- Die Anforderungen, die eigene Professionalität weiter zu entwickeln, Berufszufriedenheit aufzubauen, die eigenen Vorstellungen als Lehrperson zu klären und die Berufsaufgabe als Ganzes wahrzunehmen korrelieren mit allen Entwicklungsaufgaben und werden somit durch diese Anforderungen mitbestimmt.

Sie werden nicht vorwiegend als Anforderung der Rollenfindung wahrgenommen und nicht nur der Entwicklungsaufgabe 1 zugeordnet, sondern korrelieren mit allen Entwicklungsaufgaben. Sie zeigen somit Abhängigkeiten zum Verhalten der Schüler/-innen, wie auch zur Schule als Ganzes. Dass der erste Arbeitsort einen grossen Effekt auf die Berufssozialisation und Rollenfindung ausübt, kann damit bestätigt werden. Shikes (1991) bezeichnet die Berufseinstiegsphase als Initiationsphase durch die erfahrenen Lehrpersonen des Teams, Hurrelmann spricht von einem Mitgliedschaftsentwurf, der gemeistert werden muss und Bieri (1999) nennt Teamschwierigkeiten als möglichen Kündigungsgrund.

- Berufseinsteigende nehmen die Beanspruchung sich zu schützen und abzugrenzen als Teilbereich der Rollenfindung wahr, unabhängig vom Umgang mit den Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit.

Sich abzugrenzen beansprucht sie weniger, da diese Anforderung nicht mit Nichtgenügen gekoppelt ist. Erfahrene Lehrpersonen vernetzen Schutz und Abgrenzung mit den Ansprüchen an die eigene Arbeit. Diese Koppelung erhöht die Beanspruchung der erfahrenen Lehrpersonen. Dass Berufseinsteigende vermehrt einen schonungsvollen Umgang mit Anforderungen leben können, zeigt sich auch in der Potsdamer Studie zur Anforderungsverarbeitung (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und in der ARBEL-Studie (Albisser et al., 2006).

- In den Mitgestaltungsanforderungen zeigt sich in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden eine klare Trennung zwischen den Anforderungen der Teamintegration und der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten.

In der Wahrnehmung der erfahrenen Lehrpersonen werden diese Anforderungen stärker vermischt. Berufsanfänger/-innen kennen vorwiegend das System der geleiteten Schulen und gehen selbstverständlicher mit den Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen um. Erfahrene Lehrpersonen müssen im Institutionswandel ihre systembezogene Rollenklarheit zuerst wieder aufbauen.

Welche Anforderung beanspruchen stärker, welche weniger stark?

In der Einschätzung der wahrgenommenen Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase zeigen sich folgende Ergebnisse (vgl. Kap. 5.5 und Abb. 5.6):

Bestimmte berufliche Anforderungen beanspruchen Berufsanfänger/-innen im Durchschnitt stärker als andere Anforderungen. Stärker beanspruchende Aufgaben umschreiben Tätigkeiten, die eine situative Adaption der Handlungen fordern: Vermittlungs- und Führungsanforderungen zeigen überdurchschnittliche Werte. Diese Anforderungen verlangen eine auf die aktuelle Situation ausgerichtete Bewältigungshandlung und beanspruchen dadurch stärker. Die mitgestaltungsbezogene Beanspruchung zeigt unterdurchschnittliche Werte, die Beanspruchung durch die Rollenfindung entspricht dem Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung im Berufseinstieg (Hypothese 9 bestätigt)

- Auf die Teilbereiche spezifiziert (vgl. Abb. 5.7) zeigt die Beanspruchung der *individuellen Passung* des Unterrichts an die Schüler/-innen den höchsten Wert, gefolgt von der Anforderung, eine Klassenkultur aufzubauen und die *Klassendynamik* zu lenken.

Die Bewältigung dieser zwei Anforderungen fordern hohe Adaptationsfähigkeiten und tragen zur Sicherstellung eines geregelten Schulalltags bei. Sie müssen somit vordergründig am dringlichsten bewältigt werden – sowohl zur eigenen Zufriedenheit wie auch gegenüber dem Beurteilungsmassstab der Vorgesetzten, der Kolleg/-innen und der Eltern. Da in der Ausbildung nur in kurzen Sequenzen in bereits eingespielten Klassen unterrichtet wurde, kann diesbezüglich nur an geringes Erfahrungswissen angeknüpft werden. Regelgeleitetes Wissen steht im Vordergrund (Neuweg, 2004³; Dick, 1996²): Adaptionen an nicht vorhersehbare Situationen werden gefordert. Fragen wie ‚Was mache ich wenn ...?‘ müssen aufs Neue, auf den aktuellen Kontext ausgerichtet beantwortet werden. Daraus werden wiederum Richtlinien für nachfolgende Situationen entwickelt. Bleiben die Antworten auf der Ebene von Tipps als neue Regeln, so droht eine Stagnation der Kompetenzentwicklung, da keine Regel allgemeingültig sein kann. Werden Antworten auf der Ebene von der Situation angemessenen Richtlinien entwickelt, so kann die neue Erfahrung in das wachsende Erfahrungswissen integriert und wieder genutzt werden (vgl. Kap. 1.2).

- Beanspruchungen durch *Elternkontakte* und durch *Beurteilungen* folgen an dritter und vierter Stelle und zeigen ebenfalls überdurchschnittliche Werte.

Die Bewältigung diese Anforderungen wirkt sich nicht sogleich auf den kommenden Tag aus, sondern muss im grösseren Zeithorizont angegangen werden. Von daher kann die alltagsbezogene Dringlichkeit zurückgestellt und damit auch die Beanspruchung reduziert werden. Sie zeigen aber überdurchschnittliche Werte, da sie neue Anforderungen darstellen.

- Deutlich unter dem Durchschnitt liegen die *mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen*, wie die Bewältigung berufspolitisch orientierter Anforderungen und Beanspruchungen durch die Teamintegration und durch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten.

Professionsbezogene Rechtsfragen werden nur in Ausnahmesituationen vordergründig²³ und führen in diesen Situationen zu überdurchschnittlichen Beanspruchungen. Im Schulalltag sind diese wenig bedeutsam, da die Arbeitssituation geregelt ist.

Als *Einzelanforderungen* wahrgenommene Beanspruchungen lassen sich folgende berufsphasenspezifischen Beanspruchungen ableiten (vgl. 5.5.5): In den unterrichtsnahen und mit allen Entwicklungsaufgaben zusammenhängenden Einzelanforderungen stehen die Sicherheit im Planen und Durchführen von *schulexternen Unterrichtsanlässen*, das Erreichen von *Unterrichtseffizienz* und die Anpassung der Komplexität des Unterrichtsstoffes an die Schüler/-innen im Vordergrund. Sie führen zu stärkeren Beanspruchungen.

- *Schulexterne Unterrichtsanlässe* stellen Situationen von geringer Strukturierung und hohem Gefahrenpotential dar, was zu verstärkter Beanspruchung führt. Das Verhalten der Schüler/-innen ist weniger plan-, berechnen- und steuerbar.

Die gewohnten Strukturen und auch die räumlichen Hilfen entfallen; die Komplexität der Führungsanforderung wird nochmals erhöht. Das Gelingen der Bewältigung wird manifest in allfälligen Unfällen,

²³ wie vorzeitige Kündigung oder nicht rechtmässige Forderungen von Eltern, Kolleg/-innen oder der Behörde

in Konflikten, Reklamationen oder in der Angst, nicht mehr alle nach Hause zu bringen. Mit der hohen Beanspruchung geht aber auch eine hohe Freude am Gelingen einher. ‚Schulexterne Anlässe bewältigen‘ stellt eine der vielen Anforderungen dar, die gleichzeitig Beanspruchung und Freude bewirken, gemäss Hericks (2006) ein zentrales Merkmal der Berufseingangsphase.

- Die Beanspruchung, die *Komplexität des Unterrichts an den Lernstand der Schüler/-innen anzupassen* wird von den Berufsanfänger/-innen als Einzelanforderung und nicht als Anteil der individuellen Passung des Unterrichts verstanden.

Diese Beanspruchung zeigt sich darin, dass der Referenzrahmen fehlt. Unklar ist, woran gemessen werden kann, ob diese Aufgabe erfüllt ist. Damit entfallen auch Vergleichspunkte, die als Synergien genutzt werden können. ‚Was kann ich von *diesen* Schüler/-innen verlangen und entspricht das dem, was ich verlangen sollte?‘ stellt den Kernpunkt dieser Beanspruchung dar. Die Anforderung hat bereits während der Ausbildung bestanden, doch war die Konsequenz einer zu geringen Anpassung nur auf kurze Zeit beschränkt. Berufsanfänger/-innen erleben sich dadurch beansprucht, dass ganze Unterrichtssequenzen, die in der unterrichtsfreien Zeit zwischen den einzelnen Quartalen (genannt ‚Ferien‘) geplant und vorbereitete werden, ihr Ziel verfehlen könnten. Da der Referenzrahmen für den Unterricht als Ganzes fehlt, stellt diese Anforderung eine isolierte Beanspruchung dar. Die individuelle Passung kann erst dann erfolgen, wenn die Ausrichtung als Ganzes stimmt.

- *Unterrichtseffizienz erreichen* stellt einen Spiegel des konfliktfreien Unterrichtsverlaufs dar, beansprucht und führt auch zu Freude, da sie für viele Berufsanfänger/-innen ein Zeichen ihrer Wirksamkeit als Lehrperson darstellt.
- Den Beruf insgesamt betreffende Anforderungen, wie *Berufszufriedenheit* aufbauen, die eigene *Professionalität weiter entwickeln* und *Anfangsschwierigkeiten überwinden* stellen Kernpunkte der Beanspruchung in der Berufseingangsphase dar und werden als mit allen Anforderungen zusammenhängend wahrgenommen.

Die Beanspruchungen durch Anforderungen, deren Bewältigung sich zentral auf den aktuellen Schulalltag auswirkt, gleichzeitig im erweiterten Verantwortungsrahmen und in der neuen Rolle vordergründig ist, stellen hohe berufseinstiegsspezifische Beanspruchungen dar. Diese Tendenz zeigt sich deutlich sowohl auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben (Vermittlung und Führung), wie auch bezogen auf die Teilanforderungen (Individuelle Passung des Unterrichts und Aufbau einer Klassenkultur, Beurteilung und Förderung, wie auch Elternkontakte), wie auch in den als Einzelanforderungen wahrgenommenen Anforderungen.

4. Welche Entwicklungsaufgaben bestimmen die Gesamtbeanspruchung mit? (Kap. 5)

Die Gesamtbeanspruchung entsteht im Zusammenwirken mehrerer Teilanforderungen. Direkt auf den Schulalltag sich auswirkende Anforderungen führen zu höheren Beanspruchungen (Hypothese 9 bestätigt). Welchen Effekt die einzelnen Teilanforderungen auf die Gesamtbeanspruchung haben, wurde im Kapitel 5.5 dargestellt. Im Zentrum steht nun die deskriptive Antwort zur Frage, welche Anforderungen stärker zum Ausmass der Gesamtbeanspruchung beitragen.

- Die Gesamtbeanspruchung wird höchst signifikant durch alle vier Entwicklungsaufgaben mitbestimmt.

Die Gesamtbeanspruchung im Berufseinstieg wird durch alle vier Entwicklungsaufgaben mitbestimmt. Die Bearbeitung aller vier Entwicklungsaufgaben muss somit zwingend bewältigt werden, keine der vier Anforderungen kann ausser Acht gelassen werden.

- Wird auf der Ebene der Entwicklungsaufgaben nach mitbestimmenden Effekten gesucht, so zeigt sich (vgl. Abb. 5.6), dass die Beanspruchungen durch die *Führung* den geringsten Effekt aufweist. Die Werte sind allgemein hoch und zeigen geringe Streuungen, wodurch der geringere Effekt zustande kommt (vgl. Abb. 5.7).
- Die Beanspruchung durch *Mitgestaltungsaufgaben* bestimmt das Ausmass der berufseinstiegsbezogenen Gesamtbeanspruchung am stärksten mit.

Mitgestaltungsbezogene Beanspruchungen zeigen unterdurchschnittliche Mittelwerte und breite Streuungen. Beanspruchungen durch die Integration im Team, die schulinternen und –externen Handlungsmöglichkeiten nutzen, wie auch die professionsbezogenen Aspekte kennen, bestimmen das Ausmass der Gesamtbeanspruchung deutlich mit. Die insgesamt unterdurchschnittlich beanspruchenden Mitgestaltungsanforderungen können darüber hinwegtäuschen, dass es auch Berufseinstiegsituationen gibt, die durch Team-Konstellation sehr beanspruchend sind. Da deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsanfänger/-innen und hohe Korrelationen der Mittelwerte mit der Gesamtbeanspruchung bestehen, zeigt die Beanspruchung eine hohe Wirkung auf die Wahrnehmung der Gesamtbeanspruchung (vgl. Tab. 5.12). Der Initiationseffekt (Sikes, 1991) durch das Team kann entlastend wirken. Es zeigt sich immer wieder, dass in einzelnen Schulgemeinden oder Schulhäusern ein häufiger Wechsel von Lehrpersonen erfolgt und dass sich Kündigungen in den ersten ein bis drei Berufsjahren häufen. In der Studie von Hirsch (1990) erweist sich der Berufseinstieg mit einem Neuanfang als möglicher, häufig vorkommenden Berufseinstieg.

- Anforderungen der *Rollenfindung* zeigen eine leicht geringere Auswirkung auf die Gesamtbeanspruchung²⁴, gefolgt von den *vermittlungsbezogenen* Beanspruchungen. Beide Anforderungsbereiche bestimmen aber ebenfalls deutlich die Gesamtbeanspruchung mit. Wer weniger stark durch die Rollenfindung und die Vermittlung beansprucht wird, zeigt eine tiefere Gesamtbeanspruchung.

Hericks (2006) stellt die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in eine Abfolge. Gemäss seiner Fallstudien müssen als Erstes Anforderungen der Rollenfindung bewältigt werden, anschliessend vermittlungsbezogene, gefolgt von führungsbezogenen Anforderungen. Mitgestaltungsanforderungen in der Institution Schule folgen als letzte. Die einzelnen Fälle lassen sich in diese Abfolge einordnen. Ob eine gleichzeitige Bearbeitung von Entwicklungsaufgabe erfolge, lässt Hericks offen (Hericks 2006, S. 448).

Die Faktorenstruktur der Beanspruchungswahrnehmung (vgl. Tab. 5.4) stellt die *Rollenfindung* mit einer aufgeklärten Varianz von 40% als ersten Faktor dar, gefolgt von der *Vermittlung*, die mit weiteren 11% zur Varianz beitragen. Die *Führung* stellt den dritten Faktor (Varianzanteil von 8%), gefolgt von der *Mitgestaltung* mit einem Varianzanteil von 7%. Die Rangfolge der Faktoren zeigt eine Parallele zur Abfolge der Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006). Dass diese nacheinander bearbeitet werden, lässt sich durch die Befunde dieser Studie eher widerlegen.

- Die Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase müssen gleichzeitig bearbeitet und gelöst werden. Ob individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können bleibt dabei offen.

Da sich die beiden Studien auf unterschiedliche Stichproben, wie auch auf verschiedene Ausbildungssysteme stützen, können die Befunde nicht direkt miteinander verglichen werden. In der Studie von Hericks werden Lehrpersonen der Sekundarstufe II befragt, die als Fachlehrpersonen der Naturwissenschaften tätig sind. Darin unterscheiden sich diese von den Lehrpersonen dieser Studie, die vorwiegend als Klassenlehrpersonen der Volksschule (Vorschule bis 9. Klasse) und für mehrere Fächer zuständig sind. Dadurch nehmen sie eine andere Rolle ein und erfüllen umfassendere Aufgaben. Ein weiterer Unterschied zeigt sich darin, dass Lehrpersonen in der zweiphasigen Ausbildung in Deutschland oft erst während des Referendariats mit der Gesamtanforderungen der Berufspraxis in Kontakt kommen. In der einphasigen Ausbildung in der Schweiz werden die Studierenden bereits im ersten Studienjahr mit den umfassenden Anforderungen des Berufs konfrontiert, um den Berufswahlentscheid, allenfalls auch die Berufseignung zu prüfen. In der von Beginn her auszuführenden Unterrichtstätigkeit an mehreren Schulorten sind die Studierenden vom ersten Semester an mit den Anforderungen aller vier Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die ihnen fortlaufend Erfahrungswissen ermög-

²⁴ geprüft über Regressionsanalysen

licht und auf die Grundausbildung ausgerichtete Aufgaben in den vier Anforderungsbereichen stellt (vgl. Abb. 3.1).

Aus den Befunden dieser Studie lässt sich folgern, dass Berufsanfänger/-innen in der Berufseingangsphase ihre Professionalitätsentwicklung in den vier Anforderungsfeldern «Vermittlung», «Führung», «Rollenfindung», wie auch «Mitgestaltung» in der Institution Schule vorantreiben müssen. Diese Anforderungsfelder stellen Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase dar, die gleichzeitig bearbeitet werden müssen. In der Gewichtung der zu bearbeitenden Bereiche können sich Unterschiede zeigen; eine Sukzession in der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben ist nicht möglich, da diese zusammenhängend und teilweise ineinander übergreifend wahrgenommen werden. Sie stellen Anforderungen, die gleichzeitig erfüllt werden müssen, um Eingang in den Beruf zu finden. Das Zusammenwirken dieser vier Entwicklungsaufgaben bestimmt die Art und das Ausmass der Beanspruchung im Berufseinstieg. Von diesen vier Anforderungen ausgehende Beanspruchungen fordern Ressourceneinsatz und bewirken Kompetenzentwicklung.

5. Wodurch wird die Beanspruchung in der Berufseinstiegsphase mitbestimmt? (Kap. 6)

Die breite Streuung der Einschätzung der wahrgenommenen Beanspruchung lässt auf grosse interindividuelle Unterschiede schliessen. Die Einschätzungen der Wichtigkeit, des Gelingens und der Freude am Gelingen zeigen deutlich schmalere Streuungen (vgl. Kap. 4.3.1). Im Kapitel 6 wurde der Frage nachgegangen, wodurch die breiten Streuungen in der Beanspruchungswahrnehmung mitbedingt werden. Geprüft werden die *Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen* als Facette der individuellen Ressourcen und von *Kontextaspekten*, inkl. der sozialen Ressourcen (vgl. Abb. 1.15).

Unterschiede in der Beanspruchungswahrnehmung nach Kontextmerkmalen:

Die Lehrpersonen der Berufseingangsphase unterscheiden sich im Durchschnitt in der wahrgenommenen Beanspruchung nicht, wenn nach Merkmalen der Bedingungen differenziert wird. (Hypothese 10 als Nullhypothese formuliert, kann bestätigt werden)

Weder das Geschlecht, noch die Schulstufe, auf der unterrichtet wird, noch die Anzahl Berufsjahre in der Berufseingangsphase, noch Merkmale der Schule zeigen Unterschiede im Ausmass der in der Berufseingangsphase wahrgenommenen Beanspruchung.

Einzelne Tendenzen lassen sich erkennen (vgl. 6.1); diese werden im Folgenden beschrieben:

Die *geschlechtsspezifische Tendenz*, dass Berufseinsteiger weniger beansprucht sind als Berufseinsteigerinnen lässt sich statistisch nicht erhärten.

Ebenso zeigen sich vorwiegend keine *stufenspezifischen* Unterschiede. Die in den Studien von Forneck und Schriever (2001) erfassten Unterschiede in der *Belastung* widerspiegeln sich nicht in den Ergebnissen zur *Beanspruchung* dieser Studie²⁵. Forneck und Schriever stellen eine Zunahme in der Belastung der Volksschullehrpersonen der höheren Schulstufen fest. In der wahrgenommenen Beanspruchung (vgl. Kap. 6.1) zeigt sich jedoch kein Unterschied. Einzige Ausnahme stellt die mitgestaltungsbezogene Beanspruchung dar; Lehrpersonen der Vorschule nehmen sich durch diese Anforderungen signifikant stärker beansprucht wahr als Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Dieses Ergebnis kann als Beleg dafür gedeutet werden, dass Beanspruchung keine direkte Folge der Belastung darstellt, sondern subjektiv geformt wird. Selbstregulative Fähigkeiten zeigen ihre Wirkung.

²⁵ In der Studie von Forneck und Schriever (2001) werden die Berufseinsteigenden nicht als eigenständige Berufserfahrungsgruppe differenziert.

Nach *Anzahl Berufsjahren* differenziert zeigen Berufsanfänger/-innen im zweiten Berufsjahr leicht höhere Werte (nicht signifikant) in den Beanspruchungen insgesamt, wie auch durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben. Diese Tendenz kann dahingehend gedeutet werden, dass zunehmendes Erfahrungswissen auch zu einer differenzierteren Wahrnehmung führt und die Komplexität der Anforderungen vorerst erhöht. Als richtig befundene Regeln erweisen sich in der Praxis als nicht direkt umsetzbar, Adaptationen sind gefordert. Die Theorie der Stufenprogression (Neuweg, 2004³) wird damit bestätigt. Die steigende Komplexität führt nicht zu einer Reduktion der Beanspruchung (Kap. 1.2).

Berufsanfänger/-innen in der Funktion als *Klassenlehrperson* sind tendenziell stärker durch Vermittlungsanforderungen und weniger durch Führungsforderungen beansprucht, *Fachlehrpersonen* stärker durch Führungsanforderungen und weniger durch Vermittlungsanforderungen. Diese nicht bedeutsame Tendenz lässt sich mit der Aussage einer Berufseinsteigerin illustrieren, welche in derselben Klasse mitten im Schuljahr von der Funktion als Fachlehrerin in die Rolle der Klassenlehrerin wechselte.

»Seit ich die Kinder jeden Tag sehe, ist die Klassenführung viel einfacher. Ich muss nicht jedes Mal neu anknüpfen, errahnen, wo sie stehen und die gültigen Regeln wieder neu klarmachen. Die Führung und auf sie eingehen beansprucht mich deutlich weniger.« (Sabine Gasser, Mai 2008).

Das Ausmass des *Beschäftigungsgrades* widerspiegelt sich nicht im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung. Mit einer Reduktion des Pensums kann die berufsbezogene Beanspruchung nicht reduziert werden. Ob die Beanspruchung insgesamt verringert wird, lässt sich damit nicht klären.

Klassengrösse, Vorhandensein einer *Parallelklasse* im selben Schulhaus wie auch die *Schulgrösse* und die Art der *Leistungsstruktur* zeigen keine Auswirkungen auf die wahrgenommene Beanspruchung durch berufsbezogene Anforderungen.

Wahrgenommene *soziale Ressourcen* zeigen schwache Zusammenhänge mit der Beanspruchung in der Berufseingangsphase. Je ausgeprägter die Gesamtbeanspruchung, desto stärker ist die Gewissheit, sich auf professionelle Begleitung verlassen zu können. Dieser Zusammenhang kann als Sicherungsnetz real oder auch nur potentiell die Beanspruchung reduzieren. Bei hoher mitgestaltungsbezogener Beanspruchung sinkt die Gewissheit, sich auf Teamkolleg/-innen und auf die Schulleitung verlassen zu können. Die Erreichbarkeit von externen Anlaufstellen ist in diesen Fällen von hoher Bedeutung.

Effekte der Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale haben einen Einfluss auf die Beanspruchungswahrnehmung. (Hypothese 11 bestätigt)

Geprüft werden die Effekte von Merkmalen, welche die Persönlichkeit umfassend beschreiben (vgl. Kap. 1.4). Effekte der Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien oder die Selbstwirksamkeit werden geprüft, die Ergebnisse in den folgenden Abschnitten dargestellt:

- **Persönlichkeitsfaktoren** als relativ stabile Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen (Asendorpf, 2004) erweisen sich in dieser Studie als Prädiktoren der Beanspruchungswahrnehmung von Lehrpersonen in der Berufseingangsphase. In der Gewichtung zeigen sich deutliche Unterschiede.

Die Gesamtbeanspruchung wird durch geringe *emotionale Instabilität* (Neurotizismus) und ausgeprägte *Extraversion* verstärkt. Zu bewältigende Anforderungen werden von Personen mit stärker ausgeprägter emotionaler Instabilität tendenziell bedrohlicher erlebt und irritieren die emotionale Stabilität leichter. Bei höherer Ängstlichkeit und leichterer Erregbarkeit führen wahrgenommene Anforderungen zu stärkerer Beanspruchung. *Extraversion* zeigt sich als nach Aussen gerichtet Sein, gesellig und durchsetzungsfähig, wie auch proaktiv auf andere und auf Situationen zugehend. Eine ausgeprägtere Extraversion ermöglicht die Beanspruchung durch Anforderungen geringer zu halten. Treten nun erhöhte Extraversion mit reduzierter emotionaler Instabilität auf, so zeigt sich darin ein günstiges Profil,

mit berufsbezogenen Beanspruchungen in der Berufseingangsphase umzugehen. Diese Effekte²⁶ reduzieren in etwa gleich starkem Ausmass die Gesamtbeanspruchung.

Studien von Mayr & Neuweg (2006) zeigen Ergebnisse, die in dieselbe Richtung weisen. Sie zeigen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Studien- bzw. Berufserfolg und Wohlbefinden auf. Extraversion, psychische Stabilität (geringer Neurotizismuswert) und Gewissenhaftigkeit werden als Prädiktoren identifiziert. Die Befunde heben sich von den Ergebnissen dieser Studie insofern ab, dass in der hier präsentierten Analyse die *wahrgenommene Beanspruchung*, nicht der Erfolg bzw. das Wohlbefinden im Zentrum steht. Zur wahrgenommenen Kompetenz konnten Persönlichkeitsfaktoren als Prädiktoren identifiziert werden (vgl. Keller-Schneider, 2008b). Neurotizismus zeigt den grössten Effekt auf die wahrgenommene Kompetenz, gefolgt von Gewissenhaftigkeit und teilweise auch von Extraversion. Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsfaktoren (Big Five, mit BFI-K erfasst) und in der Fremdperspektive feststellbaren unterrichtsbezogene Kompetenz und Kompetenzentwicklung werden in der Studie von Baer, Dörr & Guldemann (www.standarderreichung.ch; 3. Juni 2008) geklärt. Lipowsky (2003) stellt einen Zusammenhang zwischen Extraversion (Optimismus, Lehrer-selbstwirksamkeit) und Zufriedenheit fest. Dass Persönlichkeitsfaktoren eine Bedeutung in der Kompetenz-, Zufriedenheits- und Beanspruchungswahrnehmung haben, lässt sich damit aufzeigen. Je nach Ausrichtung verschieben sich die festgestellten Effekte.

Wird nach den *Beanspruchungen je Entwicklungsaufgabe differenziert*, so zeigt sich, dass das Ausmass der Anforderungen an die *Rollenfindung* (EA1) wie auch an die *Führung* (EA3) von Persönlichkeitsfaktoren mitbestimmt wird. Mit geringerer Wirkung wird auch die Beanspruchung durch die *Mitgestaltung* beeinflusst. *Extraversion* reduziert mit deutlichem Effekt die Beanspruchung durch Führungsanforderungen und etwas weniger stark diejenigen an die Rollenfindung (vgl. Abb. 6.5). Mit vergleichbarem Effekt, aber geringerer Wirkung, reduziert Extraversion ebenfalls die mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen. *Offenheit für Neues* steigert die führungsbezogene Beanspruchung dadurch, dass neue Impulse und Ideen immer wieder Aushandlungs-, evtl. auch Durchsetzungsprozesse nach sich ziehen, welche die Beanspruchung steigern. *Neurotizismus* übt einen starken Effekt auf Rollenfindung aus, insbesondere auf die Anforderung, sich zu schützen und abzugrenzen. Rollenklarheit zu finden und mit Anforderungen, eigenen Erwartungen und Grenzen umzugehen, wie auch Ressourcen zu nutzen, wird zu einem deutlichen Anteil durch die emotionale Instabilität mitbestimmt. Wer verletzlich, instabil, leicht erregbar, reizbar und ängstlich ist, wird stärker durch Anforderungen an die Rollenklarheit und Selbstmanagement beansprucht, als emotional stabile Berufsanfänger/-innen.

- Eine hohe Ausprägung der *Extraversion*, gekoppelt mit hoher *psychischer Stabilität* und *geringer Offenheit* für Neues innerhalb der Bandbreite der Ausprägungen der Population stellen beanspruchungsreduzierende Facetten der Persönlichkeit dar. Daraus lässt sich ein günstiges Profil für die Ausübung dieses Berufes in der Einstiegsphase ableiten.

Die Prüfung des Effektes der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit, als weiteres Merkmal der Persönlichkeit, auf die wahrgenommene Beanspruchung zeigt folgendes Ergebnis:

- Beanspruchung durch berufsphasenspezifische Anforderungen besteht weitgehend unabhängig von der **lehrpersonbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung**. Wird der Effekt der Selbstwirksamkeit auf die Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben überprüft, so zeigt sich ein schwacher Effekt auf die *führungsbezogene* Beanspruchung (vgl. Abb. 6.7).

Jerusalem (2005, S.439f.) stellt fest, dass hochwirksame Menschen schwierige Anforderungen als Herausforderung, niedrig selbstwirksame Personen diese als Bedrohung wahrnehmen. Selbstwirksamkeit zeigt gemäss seinen Befunden auch eine Auswirkung auf aufgabenbezogenes und ausdauerndes Verhalten. Hohe Selbstwirksamkeit schützt vor Burnoutsymptomen, niedrige fördert das Gefühl des ausgebrannt seins (Schmitz, 2001)²⁷. Lipowsky (2003, S.374) stellt fest, dass bei hoher Selbstwirk-

²⁶ Da die Persönlichkeitsfaktoren als stabile Merkmale gelten (Asendorpf, 2005), kann auch bei gleichzeitiger Erhebung von Beanspruchung und Persönlichkeitsmerkmalen von Effekten gesprochen werden.

²⁷ Wie sich das Copingmuster bei hochwirksamen Berufseinsteigenden zeigt, stellt eine interessante weiterführende Frage dar.

samkeit auch hohe Zufriedenheit entsteht. Ob sich die auf berufliche Anforderung bezogene Kompetenzüberzeugung als spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die wahrgenommene Beanspruchung auswirkt, wird in dieser Studie nicht geprüft.

Im folgenden Abschnitt wird der Effekt der Copingstrategien auf die wahrgenommene Beanspruchung geprüft:

- **Copingstrategien** zeigen Effekte auf die Beanspruchungswahrnehmung von Berufsanfänger/-innen (vgl. Kap. 6.3.2). Die *Gesamtbeanspruchung* wird durch emotionsorientiertes Coping verstärkt, durch Strategien der Selbstberuhigung (palliatives Coping) reduziert.

Werden emotionsorientierte Wege gewählt, so werden die Probleme nicht gelöst, die Bewertung wird verstärkt, so dass eine Steigerung der wahrgenommenen Beanspruchung folgt. Durch Selbstberuhigung wird die Problemlage ebenfalls nicht verändert, hingegen deren Bewertung bezüglich der Bedrohlichkeit reduziert. Die Gewissheit ‚es wird schon gehen‘ reduziert die Beanspruchung, da die Kontrolle über das Erreichen nicht vom zusätzlichen Ressourceneinsatz abhängig gemacht wird. Zu beachten ist in Bezug auf die Copingstrategien, dass diese in der Ausprägung innerhalb der Stichprobe betrachtet werden müssen. Lehrpersonen zeichnen sich durch eher hohe Aufgabenorientierung aus. Wird bei hoher Aufgabenorientierung die Selbstberuhigungsstrategie verstärkt, so werden die Beanspruchungen reduziert.

Auf die einzelnen Entwicklungsaufgaben differenziert zeigt sich, dass *die Beanspruchung durch die Rollenfindung* und die Beanspruchung insgesamt durch eine emotionsorientierte Bewältigung verstärkt und durch Selbstberuhigung reduziert wird. Davon ausgeschlossen sind Anforderungen an die Rollenklarheit als Teilbereich der Rollenfindung; diese Beanspruchung besteht unabhängig der Copingstrategien. Auf die *Vermittlungsanforderungen* übt die Selbstberuhigung einen reduzierenden Effekt aus. Wird bei angemessener Vorbereitung mit Strategien der Selbstberuhigung die Beanspruchung reduziert, so erweist sich dies als sinnvolle Strategie. Werden die copingspezifischen Effekte auf die Teilanforderungen (Subskalen) geprüft, so zeigt sich, dass nur Beanspruchungen durch die «individuelle Passung des Unterrichts» reduziert werden; die anderen Vermittlungsanforderungen bestehen unabhängig von der Art der Bewältigung (Copingstrategie). Auf die Beanspruchung durch *Führungsanforderungen* üben die Copingstrategien keine Effekte aus. In diesem Bereich sind die Persönlichkeitsfaktoren stärker wirksam. Die *mitgestaltungsbezogene Beanspruchung* wird durch Strategien der sozialen Ablenkung zu einem geringen Teil verstärkt; davon betroffen ist nur die Teilanforderung der Nutzung schulinterner und –externer Möglichkeiten. Aufgabenorientierung übt nur auf die Teilanforderung, sich im Team zu positionieren, einen die Beanspruchung steigernden Effekt aus. In allen andern Teilanforderungen und allen Anforderungen zeigt die aufgabenorientierte Bewältigung keinen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung.

Das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung besteht somit unabhängig davon, ob vermehrt Ressourcen in die Aufgabenorientierung investiert werden. Entscheidend ist die Bewertung der Situation. Werden in rückblickender Betrachtung Emotionen frei, so kann damit die Sachlage nicht geändert werden. Ressourcen werden nicht gewinnbringend eingesetzt, die wahrgenommene Beanspruchung steigt (Buchwald & Hobfoll, 2004). Werden die Anforderungen prospektiv beleuchtet und von beruhigenden, Sicherheit gebenden Emotionen begleitet, so reduzieren diese die Beanspruchung. Empfehlungen, sich abzugrenzen und nach abgelaufener Arbeitszeit die Arbeit zu stoppen, kann die wahrgenommene Beanspruchung nicht reduzieren, wenn diese Strategie nicht von der Gewissheit begleitet ist, dass die Bewältigung gelingen wird.

Prüfung der Effekte aller erfassten Persönlichkeitsmerkmale

Werden die Auswirkungen der bedeutsamen Effekte durch Merkmale der Persönlichkeit in einem gemeinsamen Modell geprüft, so zeigt sich, dass die *Gesamtbeanspruchung* durch hohe Extraversion, eine ausgeprägte Strategie der Selbstberuhigung und durch geringe Emotionsorientierung reduziert wird (vgl. Abb. 6.8).

Beanspruchungen durch die *Rollenfindung* werden durch hohe Extraversion und geringe emotionale Instabilität reduziert; Copingstrategien zeigen keinen Effekt. *Vermittlungsbezogene* Beanspruchungen können zu einem geringen Anteil durch palliatives Coping reduziert werden und bestehen unabhängig von Persönlichkeitsfaktoren. *Führungsbezogene* Anforderungen werden durch hohe Extraversion und ausgeprägte Strategien der Selbstberuhigung reduziert, ausgeprägte Offenheit für Neues bewirkt Steigerung. *Mitgestaltungsbezogene* Beanspruchungen werden durch hohe Extraversion und durch palliatives Coping reduziert, durch soziale Ablenkung gesteigert.

Da Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugung einander teilweise mitbestimmen (vgl. Tab. 6.28), werden einzelne Effekte im Gesamtmodell aufgehoben.

- *Persönlichkeitsfaktoren und Bewältigungsstrategien* lassen sich als Prädiktoren der Beanspruchung in der Berufseingangsphase identifizieren. Das Ausmass der Wirkung ist je nach Entwicklungsaufgabe unterschiedlich. Die Beanspruchung insgesamt wie auch durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben kann durch das Zusammenwirken von Prädiktoren bis zu 18% der wahrgenommenen Beanspruchung erklären. Merkmale der Persönlichkeit bestimmen als Filter in der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen die berufseinstiegsspezifische Beanspruchung mit.

Berufseinsteigende nehmen sich bezüglich der Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben unterschiedlich beansprucht wahr. Daraus folgt die Frage, ob die Differenz in der Beanspruchungswahrnehmung einer Systematik unterliegt oder ob dieses einen Ergebnisses individueller Variation darstellt.

6. Lassen sich Gruppen von Berufseinsteigenden identifizieren, die sich in der Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben unterscheiden? (Kap.7)

Es lassen sich sechs Muster unterscheiden, die sich sowohl im Ausmass der wahrgenommenen Gesamtbeanspruchung, wie auch durch die Ausprägungen der Führungs- und Mitgestaltungsanforderungen unterscheiden. Beanspruchungen durch die Rollenfindung und die Vermittlung zeigen einen kontinuierlichen Anstieg, parallel zur Gesamtbeanspruchung. (Hypothese 12 bestätigt)

Durch Clusterbildung zeigen sich sechs Muster der Beanspruchung, die sich sowohl im Ausmass der Gesamtbeanspruchung, wie auch durch unterschiedliche Ausprägung der Beanspruchung durch die einzelnen Entwicklungsaufgaben unterscheiden (vgl. Tab.7.1). Nach der Rangfolge ihrer *Gesamtbeanspruchung* geordnet zeigt die Beanspruchung durch die Rollenfindung und durch die Vermittlung einen kontinuierlichen Anstieg; die Beanspruchung durch die Führung und die Mitgestaltung tragen zur Typendifferenzierung bei (vgl. Abb. 7.3). Werden die Musterbildungen nach den Teilbereichen (Subskalen der Entwicklungsaufgaben, vgl. Abb. 7.4) geprüft, so zeigt sich, dass auch diese dem Bild der Entwicklungsaufgaben entsprechen. Als Teilanforderungen der Entwicklungsaufgaben zeigen sie ähnliche Ausprägungen in der wahrgenommenen Beanspruchung wie die Entwicklungsaufgabe, welcher sie zugeordnet sind.

Als *unterdurchschnittlich* beansprucht erweisen sich etwa ein Viertel der Berufsanfänger/-innen (vgl. Abb. 7.1). Diese unterteilen sich in zwei Typen, die sich im Mass der *führungsbezogenen Beanspruchung* deutlich unterscheiden (vgl. Abb. 7.3). Typ I ist durch diese Entwicklungsaufgabe durchschnittlich beansprucht, Typ II stark unterdurchschnittlich.

Als *durchschnittlich* beansprucht zeigt sich in etwa die Hälfte der Stichprobe. Diese unterscheiden sich in den Beanspruchungen der Rollenfindung und der Mitgestaltung. Typ III ist damit unterdurchschnittlich, Typ IV leicht überdurchschnittlich beansprucht.

Als *überdurchschnittlich* beansprucht nimmt sich ein Viertel der Berufsanfänger/-innen wahr. Diese Lehrpersonen unterscheiden sich sehr stark durch die *mitgestaltungsbezogenen Beanspruchungen*. Typ V ist dadurch nur durchschnittlich beansprucht, Typ VI stark überdurchschnittlich.

Die Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die Gesamtbeanspruchung und auf die Beanspruchungen je Entwicklungsaufgabe führen zur Frage, ob sich die Beanspruchungstypen auch in den Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden.

7. Unterscheiden sich die Beanspruchungstypen in den Merkmalen der Persönlichkeit? (Kap. 7)

Als Persönlichkeitsmerkmale wurden die Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einbezogen.

Die Beanspruchungstypen der Berufseinstiegsphase unterscheiden sich teilweise in der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale. (Hypothese 13 kann teilweise bestätigt werden)

Die Effekte von *Extraversion* und *emotionaler Instabilität*, wie auch von *palliativem* und *emotionsorientiertem Coping* lassen sich in den Profilen der Beanspruchung durch Entwicklungsaufgaben erkennen und tragen zur Typendifferenzierung bei.

Werden die Ausprägungen der **Persönlichkeitsfaktoren** je Beanspruchungstyp miteinander verglichen (vgl. Abb. 7.5), so zeigen *Typ II* und *Typ VI* Auffälligkeiten.

- Typ II fällt durch insgesamt unterdurchschnittliche Beanspruchung mit durchschnittlicher führungsbezogenen Beanspruchung auf. Hohe Extraversion und geringe emotionale Instabilität wirken beanspruchungssenkend, geringe Offenheit für Neues senkt die Beanspruchung durch Führungsanforderungen. Typ II zeigt stark unterdurchschnittliche Werte emotionaler Instabilität und stark überdurchschnittliche Extraversion. Die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren bilden sich darin ab. Die leicht unterdurchschnittliche Offenheit neuem gegenüber kann die geringe Ausprägung der Beanspruchung durch Führungsaufgaben stärken.
- Der insgesamt beanspruchte, durch Mitgestaltungsanforderungen überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI zeigt überdurchschnittlich hohe Werte in emotionaler Instabilität und unterdurchschnittliche in der Extraversion. Ebenso fällt eine überdurchschnittliche Gewissenhaftigkeit auf, die in der typenunabhängigen Prüfung jedoch ohne statistisch bedeutsamen Effekt erscheint.

Die Effekte von Extraversion und emotionaler Instabilität lassen sich in den Typen mit speziellen Ausprägungen der wahrgenommenen Beanspruchung erkennen und werden durch den aktuellen Forschungsstand des Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer/-innenbildung gestützt (Mayr & Neuweg, 2006); die Effekte können aber wegen der geringen Anzahl Personen je Beanspruchungstyp in dieser Studie nur beschrieben, nicht aber geprüft werden.

Werden die Typen nach ihren Ausprägungen der **Copingstrategien** differenziert, so heben sich wiederum Extremtypen von den anderen ab. Emotionsorientiertes Coping verstärkt die Beanspruchungswahrnehmung, palliatives Coping senkt diese.

- Der insgesamt unterdurchschnittlich, durch Führungsanforderungen durchschnittlich beanspruchte Typ I zeigt überdurchschnittliche Ausprägungen im palliativen Coping und unterdurchschnittliche im ablenkungsorientierten Coping und etwas weniger deutlich im emotionsorientierten. Typ I stellt das günstigste Profil dar, das durch die Effekte der Copingstrategien mitbestimmt wird. Die in Typ I stärker vertretenen Führungsanforderungen stehen nicht im Einflussbereich der Copingstrategien.

Die Effekte der Copingstrategien zeigen sich im Ausmass der Gesamtbeanspruchung, wie auch im Ausmass der Rollenfindung, Vermittlung und Mitgestaltung.

- Typ VI zeigt eine eher ungünstige Kombination von Copingstrategien, die zur Beanspruchungswahrnehmung beitragen. Unterdurchschnittliches palliatives Coping und leicht erhöhtes ablenkungsorientiertes Coping tragen zur erhöhten Beanspruchung von Typ VI bei. Die hohe Aufgabenorientierung verstärkt die Tendenz der überdurchschnittlichen Beanspruchung.

Die **Selbstwirksamkeitsüberzeugung**, die keinen Effekt auf die Gesamtbeanspruchung durch berufsbezogene Anforderungen und nur einen geringen Effekt auf die führungsbezogene Beanspruchungswahrnehmung ausübt, differenziert nicht bedeutsam zwischen den Typen. Typ II mit der geringsten führungsbezogenen Beanspruchung entspricht der Erwartung des Effektes der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Führungsbeanspruchung und zeigt die geringste Beanspruchung, ist statistisch jedoch nicht bedeutsam.

Die Typen unterschiedlicher Beanspruchungswahrnehmung in Verbindung mit Persönlichkeitsfaktoren und Copingstrategien werden wie folgt beschrieben:

- Der allgemein schwach, in der Führung durchschnittlich beanspruchte *Typ I* wird als locker, bezüglich der geringen Beanspruchung, offen und zugänglich in seiner Persönlichkeit und verbindlich durch seine Beanspruchbarkeit in den Führungsanforderungen beschrieben.
- Der ebenfalls insgesamt schwach, in der Führung sehr schwach beanspruchte *Typ II* kann als ebenfalls locker bezüglich Beanspruchung, stabil in seiner emotionalen Stimmung und umgänglich durch seine extravertierte, in der Führung wenig beanspruchte Art charakterisiert werden.
- Mit ausgewogen in der Beanspruchung und in der Persönlichkeit, Neuem gegenüber aber eher zurückhaltend, wird der leicht unterdurchschnittlich beanspruchte *Typ III* umschrieben.
- Als ausgewogen in der Beanspruchung und der Persönlichkeit, aber leicht empfindlich durch die leicht erhöhte emotionale Instabilität wird der durchschnittlich, durch die Mitgestaltung und die Rollenfindung stärker beanspruchte *Typ IV* charakterisiert.
- Insgesamt beansprucht und zurückhaltend in der Persönlichkeit wird der allgemein stark, durch Mitgestaltungsanforderungen wenig beanspruchte *Typ V* bezeichnet.
- Der überdurchschnittlich beanspruchte *Typ VI* wird durch seine hohe emotionale Instabilität als empfindlich, gewissenhaft und durch gering ausgeprägte Extraversion als zurückgezogen beschrieben.

Es zeigt sich, dass sich die Effekte der Persönlichkeitsmerkmale sich in der Musterbildung der Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben abbilden.

8. Unterscheiden sich die Beanspruchungstypen in den Kontextmerkmalen? (Kap. 7)

Die Prüfung der Beanspruchungstypen nach Unterschieden in den **Kontextmerkmalen** lässt einzelne Tendenzen erkennen, die in grösseren Stichproben geprüft werden müssen. Deskriptiv können folgende Tendenzen festgehalten werden:

Typ II und Typ VI weichen in einzelnen Merkmalen von der erwarteten Verteilung ab²⁸.

- Im unterdurchschnittlich, durch die Führung stark unterdurchschnittlich beanspruchten «lockeren, stabilen und umgänglichen Typ II» ist einerseits der Männeranteil überproportional, aber auch der

²⁸ Geprüft mittels Kreuztabellen

Anteil Kindergärtner/innen. Klar überproportional vertreten ist der Anteil von Klassenlehrpersonen in Vollzeitstellung, welche die Klasse in alleiniger Verantwortung führen. Sie zeigen die Tendenz, sich auf soziale Unterstützung zu verlassen, in welcher die Schulpflege und die professionelle Begleitung einen geringen Teil ausmachen.

- Im stark überdurchschnittlich beanspruchten, empfindlichen, gewissenhaften und zurückgezogenen Typ VI ist der Männeranteil klar untervertreten, der Anteil Kindergärtnerinnen dagegen überproportional. In der Funktion wie auch im Beschäftigungsgrad zeigen sich keine bedeutsamen Abweichungen von der erwarteten Verteilung. Typ VI verlässt sich auf soziale Unterstützung, wobei die professionelle Begleitung im Vergleich zu den anderen Typen die höchste Ausprägung aufweist.

Offene Fragen

Für die Bewältigung des Schulalltags im erweiterten Verantwortungsraum sind direkt wirksame Bewältigungen vordergründig und führen im Berufseinstieg zu erhöhter Beanspruchung. Individuelle Ressourcen mit Kompetenzen und Kompetenzüberzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale und Copingstrategien bestimmen die Bewältigung und die damit verbundenen Beanspruchungen mit. Es hat sich gezeigt, dass Berufsanfänger/-innen und erfahrene Lehrpersonen die beruflichen Anforderungen unterschiedlich gruppieren, sowohl auf das Ausmass der Verdichtung, wie auch auf die Art der Vernetzung bezogen. Ebenso zeigen sich Unterschiede in der Strukturierung der einzelnen Kompetenzfacetten.

- Wie sich die Beanspruchung im Berufseinstieg in der Wahrnehmung der Berufsanfänger/-innen strukturieren lässt, wurde in der Studie geklärt. Offen bleibt, wie *erfahrene Lehrpersonen* die Strukturierung der wahrgenommenen Beanspruchung vornehmen. Ebenfalls von Interesse wäre zu erfassen, wie *Studierende* berufsbezogene Anforderungen gruppieren.
- Geklärt werden konnte, dass die einzelnen Einschätzungsperspektiven miteinander korrelieren. In der Zusammenhangsstärke zeigen sich Unterschiede, sowohl zwischen den einzelnen Einschätzungen, wie auch zwischen Erfahrungsgruppen. Wie diese Einschätzungsdimensionen zusammenhängen und welche Effekte sich zeigen, würde zur Klärung des *Zusammenwirkens der Kompetenzfacetten* in einem Kompetenzmodell beitragen.
- Die Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die wahrgenommene Beanspruchung konnte geklärt werden. Offen bleibt, welche Effekte die Persönlichkeitsaspekte auf die motivationale Orientierung als Zieldimension der Anforderungsbewältigung ausüben, wie auch auf die Kompetenzüberzeugung und auf die wahrgenommene Freude.

Berufsphasenspezifische Muster der wahrgenommenen Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben konnten identifiziert und Effekte der Persönlichkeitsfaktoren wie auch der Copingstrategien erfasst werden. Damit wird die Bedeutung der wenig veränderbaren Persönlichkeit als Anteil der professionellen Persönlichkeit beleuchtet und deren Wirkung auf die Beanspruchungswahrnehmung geklärt.

- Unklar bleibt, ob sich andere Effekte der Persönlichkeitsmerkmale zeigen, wenn nach Mustern der wahrgenommenen Wichtigkeit (Berufsauffassungen) nach der berufsbezogenen Kompetenzüberzeugung der Bewältigung berufsbezogener Beanspruchungen oder nach Mustern der Ressourcenstärkung durch wahrgenommene Freude gesucht wird.

9. Konsequenzen

Der Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben, die im erweiterten Verantwortungsrahmen einer selbst zu gestaltenden Schulwirklichkeit gelöst werden müssen. Die erstmalige Berufstätigkeit im Lehrberuf bewirkt Erfahrungen, die in dieser Komplexität während der Ausbildung nicht ermöglicht werden können. Neue Anforderungen werden nach individuellen Gewichtungen und Überzeugungen und gemäss den vorhandenen eigenen Ressourcen als Herausforderungen wahrgenommen und bewältigt.

Aus den in dieser Studie erarbeiteten Ergebnissen und der in Kapitel 8 erfolgten Diskussion werden nun Konsequenzen im Sinne von Empfehlungen gezogen. Die Gliederung folgt dem Bildungsgang zur Lehrperson:

- Berufswahlentscheidung
- Ausbildung
- Berufseinstieg als individuelle Entwicklungsaufgabe
- Berufseinstieg als institutionelle Aufgabe der Professionalitätsförderung

A Konsequenzen für Berufswahl und Berufseignungsabklärung

1. Die eigene Persönlichkeitsdisposition beachten

Wer hohe Professionalität im Unterrichten und Erziehen von Schülerinnen und Schülern erreichen und zugleich berufliche Zufriedenheit als Lehrerin oder Lehrer realisieren will, muss akzeptieren, dass dazu während eines aufwändigen Studiums und einer herausfordernden Berufseinstiegsphase eine Reihe von Kompetenzstandards erreicht werden müssen. Lernen und Kompetenzentwicklung haben Beanspruchungen zur Folge. Diese zeigen sich individuell verschieden und bestimmen die Bewältigung der beruflichen Anforderungen mit.

Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass es günstigere und weniger günstige Muster von Persönlichkeitsfaktoren und Dispositionen gibt, welche zu höheren oder geringeren Beanspruchungen in der Bewältigung der Berufsarbeit führen. Werden diese beachtet und die Berufswahl entsprechend der individuellen Disposition getroffen, so wird dadurch die Gewissheit der richtigen Berufswahl erhöht.

Als *günstiges Dispositionsmuster* hat sich eine Kombination von mindestens durchschnittlicher Extraversion und hoher emotionaler Stabilität erwiesen, in Verbindung mit relativ hoher Aufgabenorientierung und Selbstberuhigungstendenz in den Bewältigungsstrategien. Dieses Muster stellt eine günstige Voraussetzung für den Umgang mit Beanspruchungen im Lehrberuf dar. Es verspricht für den mit vielen Herausforderungen und Unsicherheiten behafteten Lehrberuf, in dem eigenständig Qualitätsstandards zu entwickeln sind, eine gute Aussicht auf ein produktives Studium und einen positiv verlaufenden Berufseinstieg. Denn erhöhte Extraversion und geringe emotionale Instabilität reduzieren die Beanspruchung beim Meistern berufsspezifischer Entwicklungsaufgaben, insbesondere in den Anforderungen der Führung und der Rollenfindung. Umgang mit den eigenen Ressourcen, wie auch Anforderungen der Klassenführung führen in dieser Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen zu geringeren Beanspruchungen, und stellen damit eine günstige Voraussetzung für den stark beanspruchenden oft kritisierten Lehrberuf dar.

Ungünstige Dispositionsmuster, wie beispielsweise eine Kombination von geringer Extraversion, hoher emotionaler Instabilität, gekoppelt mit emotionsorientiertem Bewältigungsstil und tiefer Selbstberuhigungstendenz erschweren Ausbildung und Berufseinstieg, da die Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu höheren Beanspruchungen führen. Da Persönlichkeitsdispositionen nicht oder in einem geringen Mass veränderbar sind, können ungünstige Voraussetzungen in einem drei- bzw. vierjährigen Studium nicht ausgeglichen werden.

2. Die eigenen Persönlichkeitsdimensionen selbst einschätzen und sich spiegeln lassen

Persönlichkeitsdispositionen stellen nicht unwesentliche berufliche Eignungsvoraussetzungen für den Lehrberuf dar. Bis anhin wurde diesen teilweise wenig Beachtung geschenkt. Dies hat bestimmt auch damit zu tun, dass im bestehenden Bildungswesen Laufbahnentscheidungen vorwiegend mit erfolgreichen Schulleistungen gekoppelt werden; längerfristige überfachliche Kompetenzentwicklungen werden erst seit wenigen Jahren konsequent thematisiert. Die Erfassung der eigenen Persönlichkeitsdispositionen, des Selbstkonzepts und der bevorzugten Copingstrategien können als Selbsteinschätzung wertvolle Hilfen bei der Berufswahlentscheidung darstellen. Dazu müssen weitere Instrumente entwickelt oder bestehende überprüft und allenfalls adaptiert werden¹.

Selbst- und Fremdeinschätzungen im Rahmen der Eignungsabklärung im ersten Studienjahr sollen ernsthaft und verbindlich vorgenommen werden. Von Studierenden wird dazu ein ‚Sich-Einlassen‘ gefordert, von Dozierenden eine hohe diagnostische Kompetenz, um überdauernde Muster in beobachtbaren Tätigkeiten erkennen und kommunizieren zu können.

B Folgerungen für die Ausbildung und die Vorbereitung des Berufseinstiegs:

Die Ausbildung bietet gute Grundlagen zur Bewältigung der Berufseinstiegsphase; die geforderten Standards müssen erreicht werden. Studierende sollen einerseits darauf vorbereitet werden, dass sie im Schulfeld als eigenverantwortlich tätige Lehrperson neue Anforderungen vorfinden und bewältigen werden, die sie während der Ausbildung nicht im vollen Ausmass erwerben können. Andererseits sollen Ausbildungsformen gewählt werden, die ein aktives Vernetzen von theoriebezogenen Impulsen mit Erfahrungswissen fordern. Diese Synergiebildung ermöglicht Kompetenzentwicklung.

3. Vernetzung von theoriebezogenen Impulsen mit Erfahrungswissen fördern und fordern.

Im Studium soll einerseits regelgeleitetes *domänenspezifischen Wissen* vermittelt² und andererseits ein *Verknüpfen mit eigenem Erfahrungswissen* angeregt und eingefordert werden, um erneut daran anknüpfend weitere Synergien zu bilden. Dabei soll der Verdichtung im Dreieck von fachdidaktischem, pädagogisch-psychologischem, inklusiv allgemeindidaktischem Wissen und Praxiserfahrungen erfolgen, damit spezifische Erkenntnisse auf andere Bereiche transferiert werden können.

Dozierende müssen davon ausgehen, dass Studierende ihr Wissen über berufliche Anforderungen anders strukturieren, als Dozierende dies tun, da sie sich in der Phase der Kompetenzentwicklung unterscheiden. Daher ist hohe diagnostische und sachbezogene Kompetenz, wie auch adaptive Lehrfähigkeit seitens der Dozierenden in Begleitfunktionen notwendig. Dozierende mit solchen Fähigkeiten können bei Studierenden Lernprozesse so ermöglichen, dass Kompetenzentwicklung gefördert bzw. herausgefordert wird. Ein Fokussieren der individuellen Erkenntnisse ermöglicht, an die berufsphasenspezifische Denkstruktur anzuknüpfen.

Kompetenzentwicklung erfordert die Bereitschaft sich einzulassen und sich beanspruchen zu lassen. *Studierende* sind gefordert, hohen Einsatz zu leisten und differenziert ihre Praxiserfahrungen wie auch allgemein ihre Lern- und Schulerfahrungen zu reflektieren. Das aktuelle eigene Wissen muss als zentrale Wissensquelle akzeptiert werden, so dass an diese subjektiven Überzeugungen anknüpfend Impulse aus Lehrveranstaltungen verankert und situiert werden. Studierende sollen die *Komplexität* der Berufsanforderung und die Bedeutung der *Reflexionsfähigkeit* erkennen, so dass ihnen bewusst wird, dass Handlungskompetenz nicht durch die Übernahme von Tipps als regelgeleitetem Wissen entsteht. Das Erfahrungswissen Andere kann nur dann nutzbar gemacht werden, wenn es in die eigenen Vor-

¹ Empfehlenswert hierzu ist das Aufsuchen einer seriösen internet-gestützten Selbsterkundung, wie sie beispielsweise über die Homepage des „Career Counselling for Teachers“ (<http://www.cct-austria.at>) oder ähnliche Anbieter genutzt werden kann. Die Selbsterkundung wird mit einer Auswertung zentraler Aspekte überfachlicher Kompetenzen beantwortet. Gleichzeitig werden erklärende Informationen abgegeben und Möglichkeiten zur weiteren Eignungsabklärung vorgeschlagen.

² (pädagogischem Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches und curriculares Wissen, wie auch Organisations- und Beratungswissen)

stellungen integriert wird. Ohne Integration bleibt dieses als regelgeleitetes Wissen auf der untersten Kompetenzstufe stehen.

4. Vermittlungskompetenz und Rollenbewusstsein fördern

Vermittlungsbezogene Beanspruchungen und Anforderungen zu Rollenklarheit³ sind von der Persönlichkeitsdisposition unabhängig und sind somit leichter veränderbar. Die Förderung der Vermittlungskompetenz und des komplementärem Rollenbewusstseins sollen daher in der Ausbildung einen hohen Stellenwert einnehmen.

Den Unterricht an den Lernstand der Schüler/-innen anzupassen und individuelle Passung zu ermöglichen, stellen berufsphasenspezifische Herausforderungen dar, die im Berufseinstieg zu hohen Beanspruchungen führen. Die Heterogenität einer Klasse bezüglich Lern- und Leistungsstand, wie auch bezüglich Arbeitsweise und Selbststeuerungsfähigkeit muss als Normalität akzeptiert werden. Damit wird sie bereits während der Ausbildung zur Ausgangslage der Unterrichtsplanung.

5. In Praxissequenzen den Blick auf die angetroffene Klassenkultur werfen und langfristige Entwicklungsprozesse diskutieren

Eine Reihe beruflicher Anforderungen kann während des Studiums nicht erprobt werden. Diese stellen im Berufseinstieg Bereiche von hoher Beanspruchung dar. Praxissequenzen sollen auch dazu genutzt werden, Anforderungen der Berufstätigkeit zu thematisieren und zu fokussieren, die über den kurzen Praxiseinsatz hinaus von Bedeutung sind. Damit kann der Blick für längere Entwicklungsprozesse geschärft werden.

Klassenführung und *Aufbau einer Klassenkultur*, wie auch Anforderungen zu *Elternkontakten* sollen vorbereitet werden, indem Studierende in Praxissequenzen ihr Augenmerk auch auf die angetroffene Klassenkultur richten, und nach von der Lehrperson und der Klasse geleisteten Vorarbeiten hinterfragen. Nehmen sie die angetroffene Klassenkultur als Referenzrahmen einer Normalität, dann wird übergangen, dass auch die erfahrene Lehrperson sehr viel Vorarbeit geleistet hat.

6. Berufseinstieg ist eine Entwicklungsaufgabe – die Ausbildung kann gute Grundlagen ermöglichen, das Gelingen des Einstiegs aber nicht verantworten.

Eine *Optimierung* von Ausbildungskonzepten, Studienzielen und entsprechenden Lernarrangements legen Wirksamkeitsstudien nahe und kann sehr sinnvoll sein. Die Qualität der Ausbildung kann aber nicht direkt am Erfolg von Studienabgänger/-innen gemessen werden. Die Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs muss von allen Berufseinsteigenden in der aktuellen Situation gemeistert und kann nicht vorweggenommen werden. Diese Spannung muss sowohl von den Dozierenden, wie auch von den Studierenden akzeptiert und konstruktiv genutzt werden.

C Berufseinstieg als individuelle Entwicklungsaufgabe

7 Stärken und Ressourcen nutzen – die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung akzeptieren

Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben, die von allen individuell unter Einsatz von Ressourcen gelöst werden müssen. Sind sich Berufseinsteigende dessen bewusst, so gelingt es besser, die Aufgabe anzugehen und die Diskrepanz auszuhalten. Eigene Ressourcen im Sinne von individuellen Stärken und erfolgreich bewältigten Situationen sollen aktiv gewählt werden. Ressourcen im Schulfeld, wie z.B. Kolleg/-innen am Arbeitsort, Möglichkeiten der Schule, professionelle Supervisionsangebote und individuell gewählte Weiterbildung sollen aktiv genutzt werden, um Erlebnisse, Ideen und Impulse anderer, wie auch eigene Erfahrungen und Fragen zu bearbeiten und zu klären. Dabei muss sicher

³ Eine Teilanforderung der Rollenfindung. Die Beanspruchung durch diese Teilanforderung erfolgt unabhängig von Persönlichkeitseigenschaften und Bewältigungsstrategien.

gestellt werden, dass die Lösungsansätze mit den eigenen Überzeugungen und Vorstellungen kompatibel sind und damit zu einer Weiterentwicklung führen. Nicht integrierte Tipps führen nur kurzfristig zu Entlastung. Sie erschweren die individuelle Kompetenzentwicklung eher, da sie als regelgeleitetes Wissen zu wenig zur Integration von Kompetenzfacetten beitragen.

8. Schulinterne und schulexterne Angebote gezielt nutzen und erarbeitete oder erhaltene Lösungsmöglichkeiten prüfen

Die niederschwellig erreichbaren Anlaufstellen sollen genutzt werden, wenn individuell Anliegen bestehen. Anliegen beinhalten den Wunsch nach Veränderung, nach Optimierung der Qualität der Bewältigung. Berufseinstieg muss zwar *individuell*, aber *nicht allein* bewältigt werden.

Eine zielbewusste Nutzung von internen und externen Anlaufstellen ermöglicht Autonomie. Durch die unterschiedlichen Rollen im schulischen System sind unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die nebeneinander genutzt werden sollen.

D Berufseinstieg als institutionelle Aufgabe der Professionalitätsförderung

9. Institutionell geregelte Angebote – individuelle Nutzungsmöglichkeit

Der Berufseinstieg, eine berufsbiografisch entscheidende Phase, stellt *Entwicklungsaufgaben*, die in eigener Verantwortung bewältigt werden. Individuelle Ressourcen werden eingesetzt, fortwährend aufgebaut und gestärkt, damit der Berufseinstieg gelingt. Soziale Ressourcen tragen zur Bewältigung bei. Die Beanspruchung in der Berufseingangsphase durch die Bewältigung der berufsbezogenen Anforderungen ist individuell verschieden. Berufseinsteigende müssen darin gestärkt werden, dass sie den Berufseinstieg als Herausforderung annehmen und sich aktiv mit der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und der Integration neuer Erfahrungen befassen.

Berufsanfänger/-innen sollen durch Begleitangebote während der Berufseingangsphase in der Kompetenzentwicklung unterstützt, wie auch in der Bewältigung der Anforderungen begleitet werden. Ein verbindlich einzuhaltender institutioneller Weiterbildungsplan oder eine stark beschützende kollegiale Hilfestellung, die den Rahmen der Verantwortung schmälert, können wohl entlastend wirken, erschweren aber die selbst zu verantwortende Tätigkeit, da sie nicht von den Anliegen der Berufseinsteigenden ausgehen. Sie verhindern vielfach auch das eigenständige Erarbeiten, Erhalten und differenzierte Weiterentwickeln von Qualitätsstandards in der Berufsarbeit.

Um den Transfer des Ausbildungswissens in den eigenverantwortlich zu führenden Berufsalltag zu ermöglichen, sind *Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Lernsettings* notwendig, die von Berufseinsteigenden genutzt werden können. Die Kompetenzentwicklung in der Berufseingangsphase erfolgt nach individuell verschiedenen Anliegen und Schwerpunkten. In einer institutionell abgestützten Berufseinführung sollen Angebote als Möglichkeiten bereitgestellt werden.

Da die wahrgenommene Beanspruchung sowohl im Ausmass, wie auch in der thematischen Ausrichtung auf die Entwicklungsaufgaben individuell verschieden ist, sollen die Begleitangebote individuell verschieden gewählt werden können. Welche externen Ressourcen mit welchen Zielen in Anspruch genommen werden, soll eigenverantwortlich entschieden werden. Die *Eigenverantwortlichkeit* erstreckt sich sowohl auf die Möglichkeit der Nutzung, wie auch auf allfällige Konsequenzen der Nicht-Nutzung.

Die *Qualitätssicherung der Berufsarbeit* soll von der Arbeitgeberseite übernommen werden. Die Ausbildungsinstitution setzt Standards, die erreicht werden müssen. Prognostisch kann keine Gelingensgarantie erbracht werden.

10. Weiterbildungsangebote, ausgerichtet auf die berufsphasenspezifischen Anforderungen, sollen an das Erfahrungswissen der Berufseinsteigenden anknüpfen.

Berufseinsteigende unterscheiden sich in der Strukturierung der Wahrnehmung beruflicher Anforderungen von erfahrenen Lehrpersonen. In den Weiterbildungsangeboten muss an die *berufsphasenspezifische Interpretation der Anforderungen* angeknüpft werden.

Die Einschätzung der *Wichtigkeit* zeigt die stärksten Zusammenhänge mit dem Gelingen (Wissens- und Könnensüberzeugungen) und mit der Beanspruchung. Durch Vermittlung von Erkenntnissen und Einsicht in die Bedeutung einzelner berufsspezifischer Anforderungen kann möglicherweise die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung mitbestimmt werden.

11 Reflexion als zentrale Arbeitsweise zur Stärkung der Kompetenzentwicklung

Die *Reflexion von beruflichen Erfahrungen* fokussiert allgemeindidaktische und auf fachdidaktische Prinzipien und deren Umsetzung in der bisherigen eigenen Schulrealität. Sie stellt Kernanliegen der Ausbildung in den Vordergrund und greift in der Berufseinstiegsphase auf einer nächsten Komplexitätsstufe dieselben Kernpunkte wieder auf. In Wahlpflichtangeboten innerhalb des Weiterbildungssobligatoriums sollen fachdidaktisch orientierte Angebote in Sinne einer *fachdidaktisch orientierten Unterrichtsreflexion* ermöglichen, das eigene Handeln auf fachdidaktisch orientierte Qualitätskriterien zu überprüfen und bereits mehr oder weniger eingeschliffene Handlungsroutinen kritisch zu beleuchten.

12 Schulexterne, professionell geführte Supervisionsangebote sollen gezielt von den Berufseinsteigenden parallel zu kollegialen Begleitangeboten am Schulort wahrgenommen und eingegangen werden können

Anforderungen, deren Bewältigung sich unmittelbar auf den Schulalltag auswirken, erzeugen stärkere Beanspruchungen, als Anforderungen, die längerfristig bewältigt werden müssen. Berufsanfänger/-innen stellen sich Fragen, die individuell im jeweiligen Zeitpunkt bearbeitet und gelöst werden müssen.

Begleitangebote sollen *niederschwellig* erreichbar sein und nach individuellem Bedarf terminiert werden, damit Anliegen dann bearbeitet werden, wenn sich diese stellen.

Kollegiale Hinweise und Tipps können Entlastung bringen. Information und Materialien sollen leicht zugänglich sein. Hinweise und Tipps zu Handlungsweisen ermöglichen jedoch nur dann Kompetenzentwicklung, wenn diese reflektiert, mit den eigenen Vorstellungen verknüpft und ins bestehende Erfahrungswissen integriert werden.

Das Angebot, *an externen Beratungsstellen Supervision zu holen*, ermöglicht, team- und schulbezogene Anliegen unabhängig zu thematisieren sowie sich gegen einseitigen Erwartungsdruck seitens des ersten Arbeitsortes abzugrenzen. Werden Kontakte zu internen und zu externen Ansprechpersonen zu Beginn der Berufstätigkeit aufgebaut, so wird die Eigenständigkeit der Berufsanfänger/-innen gestärkt.

Literatur

- Abele, A.E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Albisser, E. (2008). *Kontrollstrategien und Selbstwirksamkeit im biografischen Verlauf von Lehrerinnen und Lehrern*. (Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit). Bern: Universität Bern.
- Albisser, S. (2005). Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 71-85.
- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2007). Umgang mit Anforderungen und Ressourcen. *Netzbrief bildung + gesundheit*, 4 (1), 11-14.
- Albisser, S. & Kirchhoff, E. (2007). Salute! Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (4), 32-39.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL)*. Textfassung des Symposiumsbeitrags zur Fachtagung 'Balancieren im Lehrberuf' vom 8./9. Dez. 2006 in Bern. www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf (Zugriff 12.08.07).
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2008). Anforderungsverarbeitung und berufsgesundheitliche Kompetenzentwicklung. Ergebnisse aus der ARBEL-Studie. 21. Kongress der DGfE, AG 32, Kompetenzentwicklung von Lehrerstudierenden und Berufseinsteigenden. Dresden, 19. März 2008.
- Albisser, S., Kübler, M. & Meier, A. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 207-221.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (2006). *Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Angleitner, A.; Ostendorf, F. & John, O.P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4, 89-119.
- Angleitner, A. & Riemann, R. (2005). Eigenschaftstheoretische Ansätze. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 93-103). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer, 4. Auflage.
- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 15-26). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Baer, M; Dörr, G. & Guldemann, T. (2008). Standarderreicherung in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. www.standarderreicherung.ch (Zugriff 3.6.08).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In: R. Schwarzer & R.A. Wicklund (Eds.): *Anxiety and self-focused attention*. New York: Harwood, p. 89-110.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Eds.): *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp. 355-394) Washington D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, K.O. (1992). Von der mechanistischen zur professionellen Organisation der Schule. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12 (4), 325-340.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. (2), 343-359.

- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte Pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung in der Lehrarbeit. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. (S. 55-72). Opladen: Leske & Budrich.
- Bauer K.-O.; Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1997). (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann Wolf, B. (2006). Assessments-Centers als Aufnahmeverfahren für Pädagogische Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 55-62.
- Bieri, T. (1999). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrpersonen im Kanton Aargau*. Bericht der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik des Sekundarlehramts. Bern: Universität Bern.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hochbelastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. et al. (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* (S. 52-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borkenau, B. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar*. NEO FFI nach Costa und McCrae. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer, 6. Auflage..
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer, 4. Auflage.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L.; Pimm, D. & Huntley, M.A. (2002). More Swimming, less sinking. Perspectives on Teacher Induction in the U.S. and abroad. Paper for the National Commission on Teaching Mathematics and Science in the 21th Century. www.wested.org/online_pubs/teacher_induction/2000 (Zugriff 16.7.03).
- Britton, E.; Paine, L.; Pimm, D.; Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction*. Systems of Early Career Learning. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S.177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Heidelberg: Redline.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik* 9 (3), 289-330.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson.
- Clausen, M.; Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft* 31, (2), 122-141.
- Cloetta, B. & Hedinger, U. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim, München: Juventa.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory. Manual*. Odessa from S and F. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.

- Dann, H.D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser, K. & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Dann, H.D. , Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: «Praxischock drei Jahre später». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 13 (3), 251-262.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S. (2005). Die Lehrkräfte von mon morgen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 576-594.
- Denzler, S. & Wolter, C. (2006). Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24. (1), 63-67.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.O. (Hrsg.)(1992). *Erziehen als Profession*. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Dewe, B. & Radtke, F.O. (1991). Was wissen Pädagoginnen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, S. 143- 162.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage.
- Dick, van, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern*. Zwischen ‚Horrorjob‘ und Erfüllung. Marburg: Tectum, 2. Auflage.
- Dorsch, F. (1982). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber, 10. Auflage.
- Dreher, E.& Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: R. Oerter (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. (S. 30-61). Weinheim: Beltz.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine*. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer. New York: Free Press. (dt. Übers.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1987.
- Eckensberger, L.K. & Keller, H. (1998). Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In: H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S. 11-56). Bern: Huber.
- EDK (Hrsg.)(1996). *Berufseinführung*. Bern: EDK, Dossier 40 A.
- Eggert, D. (1974). *Eysenck-Persönlichkeitsinventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Endler, N.S. & Parker, J.D. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*. Manual. Toronto: Multy-Health Systems, Inc.
- Enzmann, D. (1996). *Gestresst, erschöpft oder ausgebrannt?* Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozess. München, Wien: Profil Verlag.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Erikson, E.H. (1974). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (1982). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 8. Auflage. (Amerik. Original: 1950, 1. Aufl.).
- Fahrenberg, J. & Selg, H. (1970). *Das Freiburger-Persönlichkeitsinventar FPI*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich, 2. Auflage.
- Filipp, S.H. (Hrsg.)(1993). *Kritische Lebensereignisse*. Baltimore: Urban und Schwarzer.

- Filipp, S.H. & Mayer, A.K., (2005). Selbst und Selbstkonzept. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 266-276). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber.
- Flammer, A. (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: H. Mandl, M. Dreher & H.J. Konradt (Hrsg.). *Entwicklung und Denken im Kulturellen Kontext*. (S. 119-128). Bern: Huber.
- Flammer, A. (2003). *Entwicklungstheorien*. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 3. Auflage.
- Flick, U. (Hrsg.).(1991). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. Reinbek b. Hamburg: Rororo, 3. Auflage.
- Floden, R.E. & Clark, C.M. (1991). Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: E. Terhart (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf*. (S. 191-210). Köln und Wien: Böhlau. .
- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession*. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Frese, M. (1989). Gütekriterien zur Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (2), 112-121.
- Frese, M. (1999). Social supports as a Moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning. A longitudinal study with objective measures. *Journal of occupational Health Psychologie*, 4 (3), 179 -192.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber (2. Auflage).
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming an teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Teacher Education*. (pp.25-52). Chicago: The seventaforth NSSE yearbook, Part II .
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu Befunden der Lehrberbelastungsforschung. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. (S. 185-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Bertelsmann.
- Gigerenzer, G. & Goldstein, D.G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review*, 103 (4), 650-669.
- Gigerenzer, G. & Hug, K. (1992). Domain-specific reasoning: socail contracts, cheating, and perspective Change.*Cognition* 43, 127-171.
- Gosch, H. & de Lorent, H.P. (1997). Von der Pflichtstundenregelung zur Neubewertung. Die Entwicklung der Arbeitszeit. In: A. Combe & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.). *Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?* (S. 97-111). Weinheim: Beltz.
- Grimm, M. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern*. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden*. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Grob, A.: *Entwicklung und Regulation des subjektiven Wohlbefindens*. Habilitationsschrift Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern. Bern: Universität Bern.
- Grunder, H.U. & Bieri, Th. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?* Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt.
- Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung*. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu den Informationen über Lehrerbildung. Soest: Soester Verlagkontor.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. N.J.: Prentice Hall, (3rd ed.).

- Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M. (2006). Assessments für den Lehrberuf. Eignungsverfahren während der Grundausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 110-114.
- Hannover, B., Kessler, U. & Schmidhals, K. (2005). Pädagogische Psychologie. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 546-555) Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks in Education*. New York: McKay.
- Hänsel, D. (1985). Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (5), 631-645.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer (3. Auflage).
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, 102 (2), 284-304.
- Heinz, W. (1991). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (S. 397-415). Weinheim und Basel: Beltz.
- Heinz, W. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf*. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: F.E. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Serie Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Piewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Helsper, W., Krüger, H.H. & Wenzel, H. (1998). *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Henecka, H. & Lipowsky, F. (2002). *Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen*. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Freiburg i.Br.: Filibach.
- Hericks, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangsforschung und seine didaktischen Konsequenzen - Darlegung zum Stand der Forschung. In: H. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.). *Bildungsgangdidaktik*. (S. 173-188). Opladen: Leske & Budrich.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Trautmann, M. (Hrsg.). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. (S. 117-135). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H.C. & Kunze, I. (2001). *Bildungsgangdidaktik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinstiegern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401-416.
- Herrmann, U. (2002). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualitätsbedarf. Eine Interview-Pilot-Studie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen im Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweise – Ergebnisse. In: H. Hertrampf: *Wie lernen Lehrer ihren Beruf?* Empirische Befunde und praktische Vorschläge. (S. 98-116). Weinheim, Basel: Beltz.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (1999). ‚Lehrer‘ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von ‚Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: U. Carle & S. Buchen (Hrsg.). *Jahrbuch der Lehrerforschung 2*. (S. 49-71). Weinheim, München: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000a). Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 54-65.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000b). Zufallsroutine oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.

- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W.; Herzog, S.; Brunner, A. & Müller, H.P. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 595-611.
- Herzog, W., Herzog, S.; Brunner, A. & Müller, H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.
- Herzog, W.; Müller, P.; Brunner, A. & Herzog, S. (2004). Studien- und Berufswahlmotive aus berufsbiografischer Sicht. Ergebnisse einer Studie zu Karrierenverläufen von Primarlehrpersonen. www.paed-kongress04.unizh.ch/downloads/publikationen/AG22_Herzog_et_al.pdf (Zugriff 25.1.08).
- 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 (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich). Bern: Haupt 1990.
- Hirsig, R. (2004) *Statistische Methoden in der Sozialwissenschaften*. Band 2. Zürich: Seismo (4. Aufl.).
- Hirsig, R. (2006). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften*. Band 1. Zürich : Seismo (5. Aufl.).
- Hobmair, H. (1997). *Psychologie*. Köln: Stam (2. Auflage).
- Holling, E. & Bammé, A. (1976). *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase der Ausbildung. Frankfurt: Päd.extra.
- Hubermann, M., Grounauer, M. & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Nestlé.
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1990). Sozialisation und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (2001). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz (7. Aufl.).
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit, Self-Efficacy. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 438-445.
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1989). Selbstkonzept und Ängstlichkeit als Einflussgrösse für Stresserleben und Bewältigungstendenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21 (4), 307-324.
- John, O.P., Donahue, E.M. & Kentle, R.L. (1991). *The 'Big-Five' Inventory*. Version 4a and 54. Berkeley: University of California, Berkely, Institut of Personality and Social Research.
- Kälin, W. (1995). *Deutsche 24-Item Kurzform des "Coping Inventory for Stressful situations" (CISS)* von Semmer N.S. & Parker J.D.A.. Basierend auf der Übersetzung von N. Semmer, V. Schade & F. Tschan Semmer (unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Universität Bern, Institut Psychologie.
- Kälin, W. (2004). *Coping: Moderator oder Mediator zwischen Stressoren und Befinden?* Bern: Universität Bern, Institut Psychologie (unveröffentlicht).
- Kälin, W. & Semmer, N.K. (2001). *Skala zu palliativem Coping*. (Unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Universität Bern, Institut Psychologie.
- Keller, H.J. (1998). *Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz 1973-1997*. Einflüsse von gesellschaftlichen Entwicklungen auf die Schule, Wechselwirkungen und Widerstände. Zürich: ADAG.
- Keller-Schneider, M. (2004). Berufliche Standortbestimmung als Element der Professionalitätentwicklung. Vortrag an der Tagung SKPH Berufseinführung. Fribourg, 1.9.04 (unveröffentlicht).

- Keller-Schneider, M. (2006a). Entdecken - Überleben - sich einfinden! Herausforderungen im Berufseinstieg und die Rolle der lokalen Mentor/innen. Referat zur Eröffnungsveranstaltung der Berufseinführung im Kanton St. Gallen für lokale Mentor/innen. www.phr.ch/docs/pdf/berufseinfuehrung_lokale_mentorate.pdf (Zugriff 14.12.07).
- Keller-Schneider, M. (2006b). Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen. Fachtagung ‚Balancieren im Lehrberuf‘ Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 8./9. Dez. 06 in Bern. www.gesunde-schulen.ch/data/data_279.pdf (Zugriff 23.6.08).
- Keller-Schneider, M. (2007). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Zürich: *ph-akzente 14* (1), 48-50.
- Keller-Schneider, M. (2008a). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg und deren Bedeutung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer. Referat z.H. Prorektorat Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich, 14.12.07, Textversion 2.2.08 (unveröffentlicht).
- Keller-Schneider, M. (2008b). Beanspruchungswahrnehmung im Zusammenhang mit Kompetenzausprägungen und Persönlichkeitsmerkmalen. Referat am Kongress der DGfE, 19.3.08 (Veröffentlichung in Vorb.).
- Keller-Schneider, M. (2008c). Entwicklungen von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. Verarbeitung beruflicher Anforderungen und Berufszufriedenheit im Längsschnitt. (Veröffentlichung in Vorb.)
- Keller-Schneider, M., Frei, M., Frick, J., Hardegger Rathgeb, E., Tschennett, A., Tuggener Lienhard, D. & Widmer Graf, A. (2001). Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Schlussbericht der Projektgruppe 11 der Projektphase II. Zürich: Pädagogische Hochschule in Gründung (<http://www.phzh.ch/personen/m.keller-schneider>). (Zugriff: 28. Juni 2008).
- Kernis, M.H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14 (1), 1-26.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.).(2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht, der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klauer, T. (2005). Soziale Unterstützung. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 493 – 500). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Klieme, E., Avenius, H., et al. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klippert, H. (1999). *Teamentwicklung im Klassenzimmer*. Bausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz. (2. Aufl.).
- Kohlmann, C.-W. & Hock, M. (2005). Stressbewältigung. In: H. Weber, H. & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 374-382). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Kordes, H. (1996). *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang*. Münster: Lit .Verlag.
- Kordes, H. (1998). Fallanalyse und Bildungsgang - Pädoyer für eine auf den Bildungsgang bezogene professionelle pädagogische Arbeit. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.). *Bildungsgangdidaktik*. (S. 189-206) Opladen: Leske & Budrich.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lebenswelten*. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik . Modellieren von Lernwelten. Elztal-Dallau: Laub.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union (4. Aufl.).
- Krampen, G. (1985). Kontrollüberzeugungen. In: Th. Hermann & E.D. Lantermann (Hrsg.). *Persönlichkeitspsychologie*. (S. 265-271). München: Urban & Schwarzenberg.
- Krohne, H.W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz (4. Aufl.).

- Landert, C. (1999). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH).
- Landert, C. (2006). Zufriedenheit der Lehrpersonen. Einblick in erste Ergebnisse. Bern: Tagung ‚Balancieren im Lehrberuf‘, 9.12.06. http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_291.pdf (Zugriff 21.6.08)
- Lang, F.R. & Heckhausen, J. (2005). Stabilisierung und Kontinuität der Persönlichkeit im Lebensverlauf. In: J.B. Asendorpf (Hrsg.). *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. (S. 525-562). Göttingen: Hogrefe.
- Lang, F.R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J.B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, 47 (3), 111-121.
- Larcher Klee, S. (2002). *Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr*. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Zürich: Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lazarus, R.S. & Folkmann, R. (1984). *Stress, appraisals and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: H.J. Nitsch (Hrsg.). *Stress*. (S. 213 – 259). Bern: Huber.
- Lehrerinnen und Lehrer Schweiz / LCH (Hrsg.).(1993). *Lehrerin/ Lehrer sein*. Zürich: LCH.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege in den Beruf*. Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martinuzzi, S. (2007). *Der Berufseinstieg*. Unterstützungsmassnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Wien: LIT-Verlag.
- Mayr, J. (1994). *Lehrer/in-werden*. Innsbruck: Oesterreicherischer Studien Verlag.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungswandel. *Unterrichtswissenschaft*, 16 (1), 68-82.
- Mayr, J. & Neuweg, H.G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/forschung. In: U. Greiner, & M. Heinrich (Hrsg.). *Schauen, was 'rauskommt'*. *Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. (S. 183-206). Münster: Lit.
- Mayring, Ph. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. (S. 209-213). München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag (8. Aufl.).
- Mayring, Ph. & Gläsel-Zikuda, M. (Hrsg.).(2005). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mehlin, U. H. (1985). Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. In: F. Buchberger & H. Seel (Hrsg.). *Lehrerbildung für die Schulreform*. (S. 308-317). Brüssel: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Messner, H. & Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Meyer, M.A. und Reinartz, A. (Hrsg.).(1998). *Bildungsgangdidaktik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Möller, K. (2004). Verstehen durch Handeln beim Lernen naturwissenschaftlicher und technikbezogener Sachverhalte. In: R. Lauterbach & W. Köhnlein (Hrsg.). *Verstehen und begründetes Handeln*. (S. 147-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, F. (1975). *Lehrerbildung von morgen*. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Müller-Fohrbrod, G. & Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Formen, Ursachen, Folgerungen. Stuttgart: Klett.

- Mummenaday, H.D. (2005). Selbstberichte. In: H. Weber, & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 137-148). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Neuenschwander, M. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (2), 210-219.
- Neuweg, H.G. (Hrsg.) (2000). *Wissen - Können – Reflexion*. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Link.
- Neuweg, H.G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster/New York: Waxmann (3. Aufl.).
- Neuweg, H.G. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nitsch, J.R. (1981). Stresstheoretische Modellvorstellungen. In : J.R. Nitsch (Hrsg.): *Stress*. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. (S. 52-141). Bern: Huber.
- Oelkers, J. (2004). Reformen der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Vortrag auf dem Europatag der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br., 4.5.04.
- Oser, F. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern (Vorwort, S.6). In: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Ausschuss Lehrerbildung (Hrsg.). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*, Dossier 40 A. Bern: Sekretariat EDK.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15,(1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (Beiheft 4), 119-140.
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Revidierte Fassung (NEO-PI-R). Göttingen: Hogrefe.
- Pallasch, W. (1993). *Supervision*. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa.
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43 (1), 63-79.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: E. Cloer, D. Klika, & H. Kunter (Hrsg.). *Welche Lehrer braucht das Land?* Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. (S. 93 – 103). Weinheim: Beltz.
- Ramm, M. (1998). *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden*. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Rammstedt, B. & John, O.P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51 (4), 195-206.
- Reichert, M. & Perrez, M. (1993). *Fragebogen zum Umgang mit Belastungen im Verlauf (UBV)*. Bern: Huber.
- Reinhoffer, B. (2005). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zu deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Ph. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. (S. 123-141). Weinheim, Basel: Beltz.
- Roberts, B.W. & Del Vecchio, W.F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, (1) 3-25.
- Roberts, B.W. & Walton, K.E. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life-course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, (1), 1-25.

- Rothland, M. (Hrsg.).(2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. (S. 11-31). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinformant. *Psychological Monographs*, 80, (1), No. 609, 1-28.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren*. Göttingen: Hogrefe .
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Haupt.
- Salewski, C. (2005). Stress. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 402-412). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Scarth, J. (1991). Handlungsstrategien von Lehrern - Übersicht und Kritik. In: E. Terhart (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf*. (S. 23-40). Köln, Wien: Böhlau.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.).(2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim & Basel: Beltz (2. Aufl.).
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt a.M.: Swets Test Services (2. überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastung. Göttingen: Vanderböck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (2001). Kurzversion des *MRS-Inventars von Ostendorf zur Erfassung der fünf grossen Persönlichkeitsfaktoren*. Zürich: Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Schmitz, G. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in 10 Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, (1), 49-67.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14, (1), 12-25.
- Schneewind, K.A. (2005). Persönlichkeitsentwicklung: Einflüsse von Umweltfaktoren. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 39-49). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Schneewind, K.A. & Graf, J. (1998). *Der 16-Persönlichkeitsfaktorentest*. Revidierte Fassung des 16 PF-R, deutsche Ausgabe. Bern: Huber.
- Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Ausschuss Lehrerbildung (Hrsg.). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*, Dossier 40 A. Bern: Sekretariat EDK.
- Schnidrig, B. (1993). *Berufssorgen von Junglehrkräften*. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachen, Problemerkklärungen und Problemlösemassnahmen von Deutschschweizer Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern: Peter Lang.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In: U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.). *Arbeitspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Teil 1 (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schönpflug, W. (2006). *Einführung in die Psychologie*. Weinheim : Beltz PVU.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer*. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Beltz.
- Schönwälder, H.-G. (1989). Belastungen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 41 (6), 11-14.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden*. Band 3: Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt .

- Schütz, A. & Schröder, M. (2005). Selbstwertschätzung, Self-Esteem. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 423-332). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1997). Ressourcen aufbauen und Prozesse steuern. *Unterrichtswissenschaft*, 25 (1), 99-112.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer (4. Aufl.).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In: G. Krampen (Hrsg.). *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. (S. 127-133). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 28-53.
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In: R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. (S. 833-846). Weinheim: Beltz / PVU.
- Semmer, N. (1997). Stress. In: H. Luczak & W. Volper (Hrsg.). *Handbuch Arbeitswissenschaft*. (S. 332-340). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Semmer, N. (1990). Stress und Kontrollverlust. In: F. Frei & I. Udriș (Hrsg.). *Das Bild der Arbeit*. (S.190-207). Bern: Huber.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf*. (S. 145-160). Köln, Wien: Böhlau.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf. In: E. Terhart (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf*. (S.231-248). Köln, Wien: Böhlau.
- Sinus-Studie (2004). Sinus-Milieus. www.publisuisse.ch/index.cfm?event=showsubmenusunusmilieus
www.publisuisse.ch/deutsch/website/SinusMilieu/CHMilieus/vorstellung.html (Zugriff 25. Jan. 2008).
- Städeli, C. ; Obrist, W. & Grassi, A. (2008). *Klassenführung*. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit. Bern: hep.
- Stadelmann M. (2004). *Differenz oder Vermittlung. Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarschule I*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut (unveröffentlichte Dissertation).
- Stanford, G. (1980). *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo*. Braunschweig: Westermann.
- Stöckli, G. (2000). Burnout - vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 199-206.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. & Van Tarwijk, J. (2003). From Student to Teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 229-350.
- Stoll, F. (1981). Der arbeitende Mensch. Bezugssystem und Kriterien. In: F. Stoll (Hrsg.). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Anwendungen im Berufsleben*. Bd. XIII. (S. 213-217). Zürich: Kindler.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H. E. (2007). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Erziehungswissenschaft*, 9. (4), 580-597.
- Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (1992). Lehrberuf und Professionalität. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.). *Erziehen als Profession*. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. S. 132-170. Opladen: Leske & Budrich.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (1998). Lehrberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. (S. 560-585). Innsbruck: Studien Verlag.

- Terhart, E. (Hrsg.).(2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in*. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90 (1), 64-78.
- Ulich, K. (2004). *«Ich will Lehrer/in werden»*. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ulich, D. (1991). Zur Relevanz verhaltentheoretischer Lernkonzepte für die Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (S. 57-75). Weinheim: Beltz.
- Udris, I. & Frese, M. (1988). Stress, Belastung, Fehlbeanspruchung und ihre Folgen. In: D. Frey, C.G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.). *Angewandte Psychologie*. Ergebnisse und neue Perspektiven. München: Schwarzenberg (Psychologie-Verlag-Union).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wanzenried, P.; Good, B.; Blesi, P. & Keller-Schneider, M. (1995). *Allgemeinen Didaktik und schulpraktischen Ausbildung*. Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung (unveröffentlicht).
- Weber, H. & Rammsayer, Th. (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (1994). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union (3. Aufl.).
- Weinert, A.B. (1998). *Organisationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (Hrsg.).(1997). Psychologie des Unterrichts und der Schule. *Enzyklopädie der Psychologie*: Praxisgebiete: Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.W. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union.
- Wittenberg, R. (1998). *Computerunterstützte Datenanalyse*. München: UTB (2. Aufl.).
- Wyrsh, A. (2000). Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 361-371.
- Wyss, H. (1999). Zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 58-61.
- Zingg, C. & Grob, U. (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216-226.
- Zingg, C. & Keller-Schneider, M. (2003). „More Swimming, Less Sinking“. Entwicklungsperspektiven der Berufseinführung. Zürich: *ph-akzente*, 10 (3), 20-22.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1.	Modelle der Berufseinführung (EDK, 1996)	37
Abb. 1.2.	Verortung von berufseinstiegsspezifischen Herausforderungen im beruflichen und biografischen Kontext	40
Abb. 1.3.	Vernetzung der Wissensarten	44
Abb. 1.4.	Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2006).....	51
Abb. 1.5.	Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken von Anforderungen und individueller Handlungskompetenz	52
Abb. 1.6.	Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung als Anforderung und Herausforderung.....	53
Abb. 1.7.	Modell der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus	55
Abb. 1.8.	Stressbewältigung nach Lazarus.....	57
Abb. 1.9.	Abb. 1.10 Modell der Ressourcenerhaltung (COR-Theorie) von Hobfoll	59
Abb. 1.10.	Anforderungen werden zu Herausforderungen.....	61
Abb. 1.11.	Zusammenwirken verschiedener Persönlichkeitsmerkmale	62
Abb. 1.12.	Persönlichkeitsfaktoren der Big Five	65
Abb. 1.13.	Anforderungen und individuelle Ressourcen	74
Abb. 1.14.	Herausforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg.	86
Abb. 2.1.	Untersuchungsanlage und Teilschritte	91
Abb. 2.2.	Forschungsdesign, gegliedert in Prozessschritte	92
Abb. 2.3.	Darstellung der Teile des Fragebogens im Modell des Zusammenwirkens von Anforderungen, Herausforderungen und individuellen Ressourcen	96
Abb. 2.4.	Darstellung von drei Items des Fragebogens als Beispiel.....	98
Abb. 3.1	Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase	126
Abb. 3.2	Anteil der Nennungen aus der Inhaltsanalyse pro Entwicklungsaufgabe	128
Abb. 3.3	Absolute Häufigkeiten der Nennungen nach Entwicklungsaufgabe, gemäss der theoretischen Struktur, pro Semester	129
Abb. 3.4	Anteile der genannten Anliegen nach Entwicklungsaufgabe pro Semester	130
Abb. 3.5	Anzahl der Nennungen pro Oberkategorie in den ersten zwei Berufsjahren	131
Abb. 4.1	Zusammensetzung der Stichproben nach den Stufen der Volksschule	136
Abb. 4.2	Altersverteilung der Stichproben der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen.....	137
Abb. 4.3	Wohnsituation nach Stufen und Stichproben	138
Abb. 4.4	Häufigkeiten der Funktionen nach Stufe je Stichprobe	140
Abb. 4.5	Beschäftigungsgrad je Stufe und Stichprobe	141
Abb. 4.6	Mittelwerte der Persönlichkeitsfaktoren, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich	146

Abb. 4.7	Mittelwerte der Copingstrategien: Erfahrenen und berufseinsteigenden Lehrpersonen im Vergleich	148
Abb. 4.8	Rangfolgen und Mittelwerte der Copingstrategien	149
Abb. 4.9	Signaturen als Lesehilfe zur Lokalisierung der Ausführungen	152
Abb. 4.10	Einschätzungen der Anforderungen zur Rollenfindung durch berufseinsteigende Lehrpersonen	154
Abb. 4.11	Einschätzungen der Anforderungen zur Rollenfindung durch erfahrene Lehrpersonen	156
Abb. 4.12	Einschätzungen der Anforderungen zur Vermittlung durch Lehrpersonen im Berufseinstieg	161
Abb. 4.13	Einschätzungen der Anforderungen zur Vermittlung durch erfahrene Lehrpersonen	164
Abb. 4.14	Einschätzungen der Anforderungen zur Interaktion durch Lehrpersonen im Berufseinstieg	169
Abb. 4.15	Einschätzungen der Anforderungen zur Interaktion durch erfahrene Lehrpersonen 171	
Abb. 4.16	Einschätzungen der Anforderungen zur Mitgestaltung durch Lehrpersonen im Berufseinstieg	175
Abb. 4.17	Einschätzungen der Anforderungen zur Mitgestaltung durch erfahrene Lehrpersonen	177
Abb. 4.18	Skalenmittelwerte der beruflichen Anforderungen, Lehrpersonen im Berufseinstieg	181
Abb. 4.19	Skalenmittelwerte der beruflichen Anforderungen je Kompetenzfacette, Einschätzung der erfahrenen Lehrpersonen	182
Abb. 4.20	Skalenmittelwerte der beruflichen Anforderungen je Kompetenzfacette, Einschätzung der berufseinsteigenden und der erfahrenen Lehrpersonen	
Abb. 4.21	Vergleich der Strukturierung der Anforderungen zur Rollenfindung.....	200
Abb. 4.22	Vergleich der Strukturierung der Anforderungen zur Vermittlung	202
Abb. 4.23	Vergleich der Strukturierung der Anforderungen zur Führung.....	203
Abb. 4.24	Vergleich der Strukturierung der Anforderungen zur Mitgestaltung.....	204
Abb. 5.1	Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen der Berufseingangsphase, gegliedert in Beanspruchungsbereiche, Teilbereiche und Einzelanforderungen	227
Abb. 5.2	Beanspruchungen durch Entwicklungsaufgaben der Berufseingangsphase und nicht integrierbare Einzelbeanspruchungen	244
Abb. 5.3	Korrelationen allgemein berufsbezogener Beanspruchungen mit den vier Anforderungsbereichen person-, vermittlungs-, interaktions- und institutionsbezogene Beanspruchungen	246
Abb. 5.4	Korrelationen von planungsorientierten unterrichtsnahen Anforderungen mit den vier Beanspruchungsbereichen der Berufseingangsphase	250
Abb. 5.5	Korrelationen von durchführungsorientierten unterrichtsnahen Beanspruchungen mit den vier Beanspruchungsbereichen der Berufseingangsphase	251
Abb. 5.6	Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Beanspruchungsbereiche	254
Abb. 5.7	Korrelationen der Gesamtbeanspruchung und der Beanspruchungsbereiche	255
Abb. 5.8	Mittelwerte der Beanspruchungen durch Teilbereich der Entwicklungsaufgaben	257
Abb. 5.9	Allgemeine berufsbezogene Beanspruchungen (Einzelitems)	261
Abb. 5.10	Mittelwerte der unterrichtsnahen Beanspruchungen.....	262

Abb. 6.1.	Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Beanspruchungsbereiche je Stufe	268
Abb. 6.2.	Beanspruchungen insgesamt und je Beanspruchungsbereich im Vergleich zwischen verschiedenen Funktionen.....	271
Abb. 6.3.	Mittelwerte der wahrgenommenen Beanspruchung je Teilbereich, nach Funktion der Lehrtätigkeit differenziert.	272
Abb. 6.4.	Beanspruchung insgesamt und auf die einzelnen Beanspruchungsbereiche bezogen nach Klassengrösse.....	275
Abb. 6.5.	Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die berufsbezogene Beanspruchung	283
Abb. 6.6.	Effekte der Copingstrategien auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung.....	290
Abb. 6.7.	Effekte der Selbstwirksamkeit auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung.....	295
Abb. 6.8.	Effekte der Persönlichkeit auf die wahrgenommene berufsbezogene Beanspruchung.....	299
Abb. 7.1	Verteilung der Berufseinsteigenden nach Typen (Anzahl und Prozentsatz)	308
Abb. 7.2	Mittelwerte der Beanspruchungsbereiche je Beanspruchungstyp	309
Abb. 7.3	Ausprägung der Beanspruchungsbereiche je Beanspruchungstyp in z-Werten	310
Abb. 7.4	Teilbereiche der Beanspruchungen je Beanspruchungstyp in z-Werten	311
Abb. 7.5	Persönlichkeitsdimensionen je Beanspruchungstyp in z-Werte	313
Abb. 7.6	Copingstrategien je Beanspruchungstyp in z-Werten	314
Abb. 7.7	Anzahl Lehrer und Lehrerinnen je Beanspruchungstyp	316
Abb. 7.8	Verteilung der Stufen innerhalb der Beanspruchungstypen	317
Abb. 7.9	Verteilung der Funktionen innerhalb der Beanspruchungstypen	317
Abb. 7.10	Anteil der Beschäftigungsgrade je Beanspruchungstyp	318
Abb. 7.11	Soziale Unterstützung je Beanspruchungstyp	319
Abb. 8.1	Entwicklungsaufgaben mit Teilbereichen und den mit allen Entwicklungsaufgaben korrelierenden Einzelanforderungen	335

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1	Rangfolge der Problemfelder im Berufseinstieg nach Veenman	20
Tab. 1.2	Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg der Studie von Hirsch et al.....	21
Tab. 1.3	Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg, Studie von Terhart et al.....	21
Tab. 1.4	Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg, Studie von Henecka & Lipowsky.....	23
Tab. 1.5	Schwierigkeiten und Sorgen im Berufseinstieg der Studie von Zingg & Grob	24
Tab. 1.6	Rangreihe der Belastungen von Berufseinsteigenden, Studie von Albisser.....	25
Tab. 1.7	Aufgaben mit hoch eingeschätztem Schwierigkeitsgrad der Studie von Martinuzzi	26
Tab. 1.8	Mittelwerte der sieben Tätigkeitsbereiche nach Schwierigkeitsgrad, Martinuzzi,	26
Tab. 1.9	Modell der Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Phasen der Professionalitätsentwicklung.	48
Tab. 2.1	Berufliche Anforderungen gegliedert in die Anforderungen durch die vier Entwicklungsaufgaben	97
Tab. 2.2	Persönlichkeitsfaktoren des BFI-K mit Anzahl Items je Skala	99
Tab. 2.3	Copingstrategien aus CISS mit Anzahl Items je Skala	100
Tab. 2.4	Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Anzahl Items der Skala	100
Tab. 2.5	Skala Soziale Unterstützung Anzahl Items	101
Tab. 2.6	Stichprobe der angeschriebenen Berufseinsteigenden, getrennt nach Stufe, Geschlecht und Anzahl Berufsjahren.	103
Tab. 2.7	Umfang und Verteilung der Ausgangsstichprobe	104
Tab. 2.8	Anzahl angeschriebener Personen und Rücklauf, nach Stufe und Geschlecht.....	105
Tab. 3.1	Überblick zu Haupt- und Oberkategorien der Inhaltsanalyse	125
Tab. 3.2	Rangfolge der Häufigkeiten der Nennungen je Oberkategorie	132
Tab. 4.1	Angaben zur Person: Geschlecht, Berufserfahrung und Wohnsituation	137
Tab. 4.2	Anstellungsbedingungen	139
Tab. 4.3	Angaben zu den Merkmalen der Schule	142
Tab. 4.4	Skala der sozialen Unterstützung	143
Tab. 4.5	Statistische Kennwerte und Mittelwertsunterschiede der Persönlichkeitsfaktoren	145
Tab. 4.6	Statistische Kennwerte und Mittelwertsunterschiede der Copingstrategien	147
Tab. 4.7	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung	150
Tab. 4.8	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «wichtig»	157
Tab. 4.9	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «gelingt».....	158
Tab. 4.10	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «beansprucht»	159
Tab. 4.11	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Rollenfindung der Perspektive «freut, was gelingt»	160
Tab. 4.12	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «wichtig»	165

Tab. 4.13	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «gelingt»	165
Tab. 4.14	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «beansprucht»	166
Tab. 4.15	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Vermittlung der Perspektive «freut was gelingt»	167
Tab. 4.16	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «wichtig»	172
Tab. 4.17	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «gelingt»	173
Tab. 4.18	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «beansprucht»	174
Tab. 4.19	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Führung der Perspektive «freut, was gelingt»	174
Tab. 4.20	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «wichtig»	178
Tab. 4.21	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «gelingt»	179
Tab. 4.22	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «beansprucht»	179
Tab. 4.23	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Skalen zur Mitgestaltung der Perspektive «freut, was gelingt»	180
Tab. 4.24	Einschätzung der Wichtigkeit in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich	185
Tab. 4.25	Einschätzung des Gelingens in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich	186
Tab. 4.26	Einschätzung der Beanspruchung in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich	187
Tab. 4.27	Einschätzung der Freude am Gelingen in Rangfolge, Erfahrungsgruppen im Vergleich	188
Tab. 4.28	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «wichtig»	189
Tab. 4.29	Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit (Ebene Anforderungsbereiche)	190
Tab. 4.30	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «gelingt»	191
Tab. 4.31	Rangfolge der Gelingenseinschätzungen (Ebene Anforderungsbereiche)	191
Tab. 4.32	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereich der Perspektive «beansprucht»	191
Tab. 4.33	Rangfolge der Beanspruchungen (Ebene Anforderungsbereiche)	192
Tab. 4.34	Statistische Kennwerte und Mittelwertsvergleiche der Anforderungsbereiche der Perspektive «freut, was gelingt»	192
Tab. 4.35	Rangfolge der Beanspruchungen (Ebene Anforderungsbereiche)	192
Tab. 4.36	Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven zur Rollenfindung	194
Tab. 4.37	Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven zur Vermittlung	194
Tab. 4.38	Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven zur Interaktion	195
Tab. 4.39	Korrelationen je Stichprobe zwischen den Einschätzungsperspektiven zur Mitgestaltung	196
Tab. 4.40	Aufgeklärte Varianz und Anzahl Faktoren der Faktoranalysen je Stichprobe und je Einschätzungsdimension	198

Tab. 5.1	Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch die Rollenfindung.....	220
Tab. 5.2	Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch die Mitgestaltung	222
Tab. 5.3	Faktorenstruktur und Subskalen der Beanspruchung durch Vermittlung und Führung.....	224
Tab. 5.4	Faktorenstruktur der Subskalen innerhalb der Gesamtbeanspruchung	226
Tab. 5.5	Beanspruchungen durch Rollenfindung: Bereich und Teilbereiche mit Mittelwert, Standardabweichung, Reliabilität und Beta-Effekte	230
Tab. 5.6	Beanspruchungen durch Vermittlung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Beta-Effekte	235
Tab. 5.7	Beanspruchung durch Führung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Effekte	239
Tab. 5.8	Beanspruchung durch Mitgestaltung: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilität und Effekte	242
Tab. 5.9	Allgemeine berufsbezogene Beanspruchungen mit Mittelwert, Standardabweichung, TTest der Abweichung von der Gesamtbeanspruchung, Extraktionswert und Effekt auf die Gesamtbeanspruchung (Beta)	245
Tab. 5.10	Unterrichtsnahе Beanspruchungen: Mittelwerte, Standardabweichungen, TTest der Abweichung von der Gesamtbeanspruchung, Extraktionswert und Effekte auf die Gesamtbeanspruchung (Beta).....	249
Tab. 5.11	Gesamtbeanspruchung und Beanspruchungsbereiche mit Mittelwert, Standardabweichung, und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung	256
Tab. 5.12	Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung	260
Tab. 5.13	Allgemein, den Beruf umfassende Einzelanforderungen mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung	261
Tab. 5.14	Unterrichtsnahе Einzelanforderungen mit Mittelwert, Standardabweichung und Beta-Effekt auf die Gesamtbeanspruchung	263
Tab. 6.1	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrern und Lehrerinnen	267
Tab. 6.2	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Stufen der Volksschule	268
Tab. 6.3	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen im ersten und im zweiten (bzw. dritten Berufsjahr)	270
Tab. 6.4	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen, nach Wohnsituation getrennt.....	270
Tab. 6.5	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in verschiedenen Funktionen	271
Tab. 6.6	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in verschiedenen Anstellungsverhältnissen	273
Tab. 6.7	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen in Anstellungsprozenten.....	274
Tab. 6.8	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung nach Klassengrösse getrennt.....	274
Tab. 6.9	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Lehrpersonen mit und ohne Parallelklasse in derselben Schule	275
Tab. 6.10	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen den Lehrpersonen von Schulen unterschiedlicher Grösse	276
Tab. 6.11	Vergleich der Mittelwerte der Beanspruchung zwischen Berufsanfänger/-innen in geleiteten Schulen und in Schulen mit Hausvorsteheramt.....	276
Tab. 6.12	Mittelwerte und Standardabweichungen der von Berufsanfänger/-innen wahrgenommenen sozialen Unterstützung.....	277

Tab. 6.13	Korrelationen von Quellen sozialer Unterstützung und berufsbezogene Beanspruchung.....	278
Tab. 6.14	Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und Beta-Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die berufsbezogenen Anforderungen.....	280
Tab. 6.15	Korrelationen und Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche.....	281
Tab. 6.16	Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche der Rollenfindung.....	284
Tab. 6.17	Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche der Führung.....	285
Tab. 6.18	Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Teilbereiche der Mitgestaltung.....	286
Tab. 6.19	Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die berufsbezogenen Gesamtbeanspruchung.....	288
Tab. 6.20	Korrelationen und Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche.....	289
Tab. 6.21	Beta-Gewichte der Copingstrategien auf Teilbereiche durch die Rollenfindung.....	291
Tab. 6.22	Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die Teilbereiche durch die Vermittlung.....	292
Tab. 6.23	Beta-Gewichte der Copingstrategien auf die Teilbereiche durch die Mitgestaltung.....	293
Tab. 6.24	Mittelwert, Standardabweichung, Korrelation und Beta-Gewicht der Selbstwirksamkeit auf die berufsbezogene Gesamtbeanspruchung.....	295
Tab. 6.25	Korrelationen und Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungsbereiche.....	296
Tab. 6.26	Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die interaktionsbezogenen Teilbeanspruchungen.....	296
Tab. 6.27	Beta-Gewichte der Selbstwirksamkeit auf die Teilbereiche der institutionsbezogenen Beanspruchung.....	297
Tab. 6.28	Korrelationen zwischen den Merkmalen der Persönlichkeit: Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und Lehrerselbstwirksamkeit.....	298
Tab. 7.1	Mittelwerte und Standardabweichungen der Beanspruchungen (Gesamt und je Entwicklungsaufgabe) pro Beanspruchungstyp.....	311
Tab. 7.2	Mittelwerte und Standardabweichungen der Persönlichkeitsdimensionen insgesamt und nach Beanspruchungstypen unterschieden.....	312
Tab. 7.3	Mittelwerte und Standardabweichungen der Copingstrategien je Beanspruchungstyp und insgesamt.....	313
Tab. 7.4	Mittelwert und Standardabweichungen der Lehrerselbstwirksamkeit je Beanspruchungstyp.....	315
Tab. 7.5	Mittelwerte und Standardabweichungen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung je Beanspruchungstyp und insgesamt.....	318

Anhang A

Ergebnisse der Inhaltsanalyse und Fragebogen

Liste der Haupt-, Ober- und Unterkategorien der Inhaltsanalyse als theoretische Struktur der berufsbezogenen Anforderungen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt. Ausgehend von den vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Hericks (2006), als a-priori-Struktur genutzt, wurden die Inhalte der in der Supervision bearbeiteten Anliegen gruppiert, zu Unterkategorien zusammengefasst und für den Fragebogen zu Items umformuliert. Die Oberkategorien der Inhaltsanalyse dienten als theoretische Skalen im Vergleich der Einschätzungen zwischen den Berufseinsteigenden und den erfahrenen Lehrpersonen.

Die Codierungen der Inhaltsanalyse werden in der rechten Kolonne aufgeführt und verdeutlichen, welche Bestandteile zu Unterkategorien und anschliessend zu Items zusammengefasst wurden. Eine ausführliche Darstellung ist in Kapitel 3 zu finden.

Der Fragebogen folgt (Hinweise zur Konstruktion des Fragebogens siehe Kapitel 2)

Personbezogene Anforderungen			
Oberkat. bzw. theoret. Skala	Unterkategorie der Inhaltsanalyse bzw. Item des Fragebogens	Item-Nr.	Code aus IA
Ansprüche und Qualitätsmassstab (skth_p1)	Mit den eigenen Ansprüche realistisch umgehen	p01	111, 112, 113, 114
	Mich darauf zu verlassen, dass ich meine Arbeit gut mache	p02	115, 135
	Als Lehrperson bewirken, was ich erreichen möchte	p03	117, 118
	In konkreten Situationen sachlogisch handeln	p04	119
	Die von mir zu leistende Arbeiten überblicken und effizient organisieren	p05	121, 143
Schutz und Abgrenzung (skth_p2)	Mich vor Überbeanspruchung schützen	p06	122, 124
	Mich sinnvoll abgrenzen und vor Belastungen schützen	p07	123, 125
	Mir Momente der Erholung verschaffen	p08	126, 127
	Meine Ressourcen nutzen und einteilen	p09	131, 132
Ressourcen (skth_p3)	Das Wesentliche im Auge behalten	p10	133
	Ressourcen von aussen wahrnehmen und nutzen	p11	134, 116
	Durch Reflexion Ressourcen erschliessen	p12	136, 137
Rollenklarheit (skth_p4)	Der Berufsrolle entsprechend kommunizieren und mich nicht angegriffen fühlen	p13	142
	Die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen	p14	145
	Die Grenzen der Verantwortung respektieren	p15	146
	Eine der Berufsrolle entsprechende Position zwischen Nähe und Distanz einnehmen	p16	147
	Meine Vorstellungen, wie ich als Lehrer/in handeln möchte, klären	p17	148
Professionalitätsw. (skth_p5)	Meine Professionalität weiter entwickeln	p18	161
	Anfangsschwierigkeiten überwinden	p19	162
	Berufszufriedenheit aufbauen	p20	163

Vermittlungsbezogene Anforderungen			
Oberkat. bzw. theoret. Skala	Unterkategorie der Inhaltsanalyse bzw. Item des Fragebogens	Item-Nr	Code aus IA
Lernzielorientierung (skth_u1)	Lernzielbezogen planen und handeln	u21	211
	Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen	u22	212, 213, 214, 215
	In grossen Zeiträumen planen (Quartal, Jahr)	u23	217
	Die Anforderungen des Lehrplanes in Feinziele gliedern	u24	218
	Lernzielbezogen korrigieren und verbessern lassen	u36	253
Unterrichtsdurchführung (skth_u2)	Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen	u25	221, 225, 226
	Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren	u26	222, 223
	Beiträge von Schüler/innen als inhaltlich nicht planbare Komponente zielbezogen im Unterricht nutzen	u27	224
	Die Komplexität des Unterrichtsinhalts dem Lernstand der Schüler/innen anpassen	u28	228
	Arbeitsform und Lärmpegel definieren	u37	251
Beurteilung (skth_u3)	Lernkontrollen lernzielbezogen gestalten und beurteilen	u29	234
	Elemente der Selbstbeurteilung einbauen	u30	235
	Beurteilungsnormen (Lernziel, Individualnorm, Sozialnorm) zielbezogen einsetzen	u31	236a
	Beurteilungsfunktionen (formativ, summativ, prognostisch) zielbezogen einsetzen	u32	236b
	Gesamtbeurteilungen kompetent vornehmen	u33	237, 238, 239
Binnendifferenzierung (skth_u4)	Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen	u34	241
	Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern	u35	244
Hausaufgaben	Sinnvolle, lernzielbezogene Hausaufgaben erteilen	u38	261
	Einen eingespielten Modus der Hausaufgabenerteilung und Hausaufgabenorganisation finden	u39	262
Ext. Unterrichts anl. (skth_u5)	Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen (Schulreise, Klassenlager, Exkursionen) finden	u40	272

Interaktionsbezogene Anforderungen			
Oberkat. bzw. theoret. Skala	Unterkategorie der Inhaltsanalyse bzw. Item des Fragebogens	Item-Nr	Code aus IA
Klassenklima und Dynamik (skth_i1)	Ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	i41	311
	Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken	i42	312, 313 314, 315
	Mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen	i43	316
	Die geforderten Arbeitsformen und Kommunikationsstrukturen durchsetzen	i44	317
	Eine sinnvolle Unterrichtseffizienz ermöglichen und störungsfällige Elemente minimieren	i45	318, 325
Führungsverantwortung wahrnehmen (skth_i2)	Klare Anhaltspunkte und Strukturen geben	i46	323
	Verhaltenserwartungen explizit formulieren	i47	324
	Erwünschtes Verhalten loben	i48	326, 327
	Die Führungsverantwortung verbindlich ausführen	i49	328
	Mit der Klasse schwierige Situationen und Konflikte besprechen	i50	329

Begleitung einzelner Schüler/innen (skth_i3)	Die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/innen einschätzen	i51	331
	Die Schüler/innen individuell fördern	i52	332
	Mit verhaltensschwierigen Schüler/innen umgehen und Veränderungen bewirken	i53	334
	Individuelle Erwartungen formulieren	i54	335
	Selbststeuerungsfähigkeit der Sch fördern	i55	336
Interaktion mit Eltern (skth_i4)	Eltern in Gesprächen über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren	i56	341, 348
	Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen	i57	342, 244, 349
	Sicherheit im Planen, Vorbereiten und Durchführen von Elternabend	i58	345
	Gespräche mit Eltern und Kind führen	i59	346
	Elterngespräche zur prognostischen Beurteilung (Übertritte, Re- petition, Entwicklungen) führen	i60	347

Institutionsbezogene Anforderungen

Oberkat, bzw. theoret. Skala	Unterkategorie der Inhaltsanalyse bzw. Item des Fragebogens	Item-Nr	Code aus IA
Positionierung im Team (skth_s1)	Kooperationspartner/innen im Team finden	s61	412
	Platz im Team finden	s62	413
	Aspekte der Teamkultur erkennen	s63	414
	Meine Möglichkeiten und Grenzen im Team wahrnehmen	s64	416
	Meine Sichtweisen im Team vertreten	s65	418
Zusammenarbeit mit Vorgesetzten (skth_s2)	Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen	s66	431
	Die Schulleitung bzw. Schulpflege zu informieren und beiziehen	s67	422, 424
	Funktion und Rolle der Schulleitung und der Schulpflege kennen	s68	421, 425
	Eine gute Zusammenarbeit mit der Schulpflege finden	s69	426
	Mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können	s70	427
Schuleinheit (skth_s3)	Schulinterne Ressourcen erschliessen	s71	432
	Schulinterne Regelungen kennen und nutzen	s72	431, 434
	Mich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben, mitgestalten	s73	433, 435
	Mit Mängeln auf der Ebene Schule umgehen	s74	436
	Mir einen Überblick über schulinterne und schulinterne Fachstellen verschaffen und diese nutzen (SPD, Schulsozialarbeit, ,Logo, etc.)	s75	441, 442
Professionsbezogene und berufspolitische Aspekte (skth_s4)	Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen	s76	451
	Wissen über Rechtliches erschliessen	s77	452
	Grenzen über Möglichkeiten innerhalb der Schulsystems erkennen	s78	453
	Die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen	s79	454
	Einen Überblick über die Berufsverbände und ihre Funktionen haben	s80	456

Fragebogen:

Universität Zürich
Psychologisches Institut – Angewandte Psychologie

Herausforderungen im Lehrberuf

Was müssen in den Beruf einsteigende Lehrpersonen bewältigen?

Ein Vergleich zwischen erfahrenen und neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen.

Fragebogen

Rücksendungen an:

Universität Zürich
Psychologisches Institut, Angewandte Psychologie
M. Keller-Schneider
Universitätsstr. 84
CH – 8006 Zürich

Für Fragen:

Manuela Keller-Schneider
043 305 58 42
m.keller-schneider@access.unizh.ch

Beachten Sie folgende Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Bearbeiten Sie den Fragebogen bitte vollständig, am besten in einem Zuge durch.
- Es gibt kein richtig und falsch, keine erwünschten und unerwünschten Antworten. Ihre Sichtweise ist gefragt. Beantworten Sie so, wie Sie im Moment denken.
- **Beantworten Sie jede Frage und lassen Sie dabei keine Frage aus.** Falls Ihre Antwort nicht zufriedenstellend zu einer der vorgegebenen Antwortkategorien passt, so wählen Sie die Kategorie, die zur Zeit am ehesten stimmt.
- Mit Bemerkungen am Rand oder in dafür vorgesehen Feldern können Sie die Antwort präzisieren oder Fehlendes ergänzen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

1. Verhaltensweisen und Überzeugungen im Schulalltag

Denken Sie an **schwierige, stressende oder ärgerliche Situationen im Schulalltag**.

Was tun Sie typischerweise in oder nach solchen Situationen?

Markieren Sie den Wert, der Ihre Einschätzung am ehesten trifft.

	Das ist für mich	sehr untypisch		teils- teils		sehr typisch
CO01	Ich suche den Kontakt mit anderen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO02	Ich mache mir Vorwürfe, weil ich die Dinge vor mir herschiebe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO03	Ich mache mir Vorwürfe, dass ich in diese Situation geraten bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO04	Ich mache einen Einkaufsbummel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO05	Ich setze Prioritäten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO06	Ich nasche oder gönne mir meine Lieblingsspeise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO07	Ich habe die Befürchtung, dass ich die Situation nicht bewältigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO08	Ich bin sehr angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO09	Ich denke darüber nach, wie ich ähnliche Probleme gelöst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO10	Ich gehe essen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO11	Ich gerate aus der Fassung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO12	Ich erarbeite mir einen Plan und führe ihn auch aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO13	Ich mache mir Vorwürfe, weil ich nicht weiss, was ich machen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO14	Ich denke über die Situation nach, damit ich sie verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO15	Ich denke über die Situation nach und versuche, aus meinen Fehlern zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO16	Ich wünsche mir, ich könnte ungeschehen machen, was passiert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO17	Ich besuche eine(n) Freund(in).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO18	Ich verbringe Zeit mit einem mir nahestehenden Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO19	Ich durchdenke zuerst das Problem, bevor ich etwas unternehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO20	Ich rufe eine(n) Freund(in) an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO21	Ich werde wütend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO22	Ich schaue mir einen Film an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO23	Ich erarbeite mehrere Lösungsvorschläge für das Problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CO24	Ich versuche, so planmässig und gezielt vorzugehen, dass ich die Situation in den Griff bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Einschätzung individueller Eigenschaften

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zu?

Markieren Sie den Wert, der Ihrer Einschätzung am ehesten entspricht.

Das ist für mich		sehr unzutreffend			sehr zutreffend		
BFI 01	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 02	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 03	Ich erledige Aufgaben gründlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 04	Ich werde leicht deprimiert, niedergeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 05	Ich bin vielseitig interessiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 06	Ich bin begeisterungsfähig und kann andere mitreißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 07	Ich schenke andern leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 08	Ich bin bequem, neige zu Faulheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 09	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 10	Ich bin tief sinnig, denke gerne über Sachen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 11	Ich bin eher ein wortkarger, stiller Typ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 12	Ich kann mich kalt und distanziert verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 13	Ich bin tüchtig und arbeite zügig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 14	Ich mache mir viele Sorgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 15	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin phantasievoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 16	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 17	Ich kann mich schroff und abweisend andern gegenüber verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 18	Ich mache Pläne und führe sie auch durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 19	Ich werde leicht nervös und unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 20	Ich schätze künstlerische und ästhetische Eindrücke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
BFI 21	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Angaben zu Person und Arbeitssituation

Angaben zu Ihrer Person

Jahrgang:

Geschlecht:

weiblich

männlich

Im Lehr-Beruf seit:

Anzahl Berufsjahre:

Datum:MonatJahr

im ersten Jahr

im zweiten Jahr

im dritten Jahr

.....

Wohnsituation:

allein

bei Herkunftsfamilie

mit Partner/in

mit andern Personen

eigene Familie mit Kind/Kindern

Angaben zu Ihrer Arbeitssituation

Beschäftigungsgrad: 90-100% 75-90% 50-74%
 25-49%

Anstellung: unbefristet befristet Vikariat

Funktion: Klassenlehrer/in Klassenlehrerin in Doppelstelle
 Entlastungslehrer/in Fachlehrer/in andere:

Klasse/ Klassen: Kindergarten falls
 Sek: 1. Primar 4. Primar 1. Sekundar A
 2. Primar 5. Primar 2. Sekundar B
 3. Primar 6. Primar 3. Sekundar C

Klassengrösse <15 15 –18 19 –22 23-26 > 26

Schule: mit Schulleitung mit Hausvorstandsamt

Parallelklasse in derselben Schule vorhanden: ja nein

Grösse der Schule: 1-10 Klassen 11-20 Klassen >20 Klassen

Wie gut können Sie sich auf die folgenden Personen verlassen, wenn es in der Arbeit schwierig wird?

		gar			sehr
SZ01	auf Kolleg/innen im Team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SZ02	auf andere Berufskolleg/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SZ03	auf die Schulleitung (falls vorhanden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SZ04	auf die Schulpflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SZ05	auf professionelle Begleitperson (Supervisor/in, wenn Sie dies haben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SZ06	auf Personen im privaten Bereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun haben Sie es geschafft! Besten Dank für Ihre Mitarbeit!

Haben Sie nichts ausgelassen?

Da nur vollständig ausgefüllte Fragebogen ausgewertet werden können, bitte ich Sie, diesen nochmals zu kontrollieren.

Ihre Aussagen sind anonym, es können keine Verbindungen zu Ihrer Adresse gemacht werden.

Sehr gerne würde ich Sie zu einem späteren Zeitpunkt nochmals befragen, um Entwicklungen und Veränderungen erforschen zu können.

Damit ich diese Angaben mit der zweiten Befragung in Verbindung bringen kann, bitte ich Sie, Ihren persönlichen Code mit den Angaben zu Geburtsdatum und Initialen Ihrer Mutter wie folgt zu bilden:

Jahr Monat Tag Initialen
 Vorn./Namen Ihrer Mutter

19

Beispiel:

19	48	05	16	ES
----	----	----	----	----

Anhang B

Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich

Anhang B umfasst Angaben zum Vergleich zwischen den Stichproben.

Bedingungsvariablen

Kreuztabellen zur Veranschaulichung der Verteilung der Bedingungsmerkmale innerhalb der Stichproben

Dargestellt werden Tabellen mit statistisch bedeutsamen Ergebnissen (entweder signifikanter χ^2 -Wert oder bedeutsame Abweichung der standardisierten Residuen $>/< 2$). Als erstes wird jeweils die Bedingungsvariable differenziert nach den Stichproben betrachtet.

Kreuztabellen ohne bedeutsame Ergebnisse werden weggelassen.

Stufe (Anhang B1)

Verteilung der Stufen je Stichprobe

Stufen Volksschule * Stichprobe B_K Crosstabulation

			Stichprobe B_K		
			Berufseinsteigende	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Stufen Volksschule	Kindergarten	Count	26	9	35
		Std. Residual	1.7	-1.8	
	Primar	Count	90	79	169
		Std. Residual	.0	.0	
	Sekundar	Count	39	48	87
		Std. Residual	-1.1	1.2	
	Total	Count	155	136	291

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.703 ^a	2	.013
Likelihood Ratio	9.034	2	.011
Linear-by-Linear ...	7.496	1	.006
N of Valid Cases	289		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,47.

Geschlecht (Anhang B2)

Verteilung der Geschlechter je Stichprobe

Geschlecht * Stichprobe B_K Crosstabulation

			Stichprobe B_K		
			Berufseinsteigende	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Geschlecht	weiblich	Count	138	81	219
		Std. Residual	2.0	-2.1	
	männlich	Count	17	55	72
		Std. Residual	-3.4	3.7	
Total	Count	155	136	291	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.427E1	1	.000		
Continuity Correction ^b	32.694	1	.000		
Likelihood Ratio	35.347	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear ...	34.152	1	.000		
N of Valid Cases	290				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,52.

b. Computed only for a 2x2 table

Verteilung der Geschlechter je Stichprobe und je Stufe

Geschlecht * Stufen Volksschule Crosstabulation

Stichprobe B_K				Stufen Volksschule			
				Kindergarten	Primar	Sekundar	Total
Berufseinsteigende	Geschlecht	weiblich	Count	26	82	30	138
			Expected Count	23.1	80.1	34.7	138.0
		Std. Residual	.6	.2	-.8		
	männlich	Count	0	8	9	17	
		Expected Count	2.9	9.9	4.3	17.0	
		Std. Residual	-1.7	-.6	2.3		
Total	Count	26	90	39	155		
	Expected Count	26.0	90.0	39.0	155.0		
Erfahrene Lehrpersonen	Geschlecht	weiblich	Count	9	59	13	81
			Expected Count	5.4	47.1	28.6	81.0
		Std. Residual	1.6	1.7	-2.9		
	männlich	Count	0	20	35	55	
		Expected Count	3.6	31.9	19.4	55.0	
		Std. Residual	-1.9	-2.1	3.5		
Total	Count	9	79	48	136		
	Expected Count	9.0	79.0	48.0	136.0		

Chi-Square Tests

Stichprobe B_K		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Berufseinsteigende	Pearson Chi-Square	9.267 ^a	2	.010
	Likelihood Ratio	10.991	2	.004
	Linear-by-Linear Association	8.987	1	.003
	N of Valid Cases	153		
Erfahrene Lehrpersonen	Pearson Chi-Square	3.387E1	2	.000
	Likelihood Ratio	37.027	2	.000
	Linear-by-Linear Association	32.578	1	.000
	N of Valid Cases	135		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,89.

b. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,26.

Zwei Zellen zeigen erwartete Häufigkeiten von weniger als 5, weshalb Chi2 nicht interpretiert werden darf.

Teilstichproben (Anhang B3)

Die Stichprobe der Berufseinsteigenden wird unterteilt in diejenigen im ersten und diejenigen im zweiten bzw. dritten Berufsjahr. Bei den erfahrenen Lehrpersonen wird differenziert nach der frühen Mittelphase (5. Bis 15. Berufsjahr) und der späteren Mittelphase (16. Bis 30. Berufsjahr). (Verteilung Stufe je Stichprobe s.o.)

Verteilung der Teilstichproben je Stufe

Teilstichproben aus b_k * Stufen Volksschule Crosstabulation

			Stufen Volksschule			
			Kindergarten	Primar	Sekundar	Total
Teilstichproben aus b_k	B1 = 1. Berufsjahr	Count	3	50	16	69
		Expected Count	8.2	39.7	21.1	69.0
		Std. Residual	-1.8	1.6	-1.1	
B2 = 2. und 3. Berufsjahr	Count	23	40	23	86	
	Expected Count	10.3	49.5	26.3	86.0	
	Std. Residual	4.0	-1.3	-.6		
K1 = 5-15 Berufsjahre	Count	4	17	16	37	
	Expected Count	4.4	21.3	11.3	37.0	
	Std. Residual	-.2	-.9	1.4		
K2 = ab 16 Berufsjahre	Count	4	57	32	93	
	Expected Count	11.1	53.5	28.4	93.0	
	Std. Residual	-2.1	.5	.7		
Total	Count	34	164	87	285	
	Expected Count	34.0	164.0	87.0	285.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.334E1	6	.000
Likelihood Ratio	31.617	6	.000
Linear-by-Linear ...	4.498	1	.034
N of Valid Cases	285		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,41.

Chi2: Voraussetzungen sind nicht erfüllt sind (in einer Zelle werden weniger als 5 erwartet).

Wohnsituation (Anhang B4)

Verteilung je Stichprobe

Stichprobe B_K * Wohnsituation Crosstabulation

			Wohnsituation					
			allein	bei Herkunftsfamilie	mit Partner/in	mit andern Personen	Familie mit eigenen Kindern	Total
Stichprobe B_K	Berufseinsteigende	Count	32	28	58	27	10	155
		Expected Count	24.6	15.5	51.8	16.0	47.0	155.0
		Std. Residual	1.5	3.2	.9	2.7	-5.4	
Erfahrene Lehrpersonen	Count	14	1	39	3	78	135	
	Expected Count	21.4	13.5	45.2	14.0	41.0	135.0	
	Std. Residual	-1.6	-3.4	-.9	-2.9	5.8		
Total	Count	46	29	97	30	88	290	
	Expected Count	46.0	29.0	97.0	30.0	88.0	290.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.068E2	4	.000
Likelihood Ratio	122.868	4	.000
Linear-by-Linear ...	57.455	1	.000
N of Valid Cases	290		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,50.

Wohnsituation je Stufe und Stichprobe

Wohnsituation * Stichprobe B_K Crosstabulation

				Stichprobe B_K		
				Berufseinsteigernde	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Stufen Volksschule	Wohnsituation	mit Partner/in	Count	2		2
			Expected Count	2.0		2.0
			Std. Residual	.0		
		Total	Count	2		2
			Expected Count	2.0		2.0
Kindergarten	Wohnsituation	allein	Count	9	1	10
			Expected Count	7.6	2.4	10.0
			Std. Residual	.5	-.9	
		bei Herkunftsfamilie	Count	4	1	5
			Expected Count	3.8	1.2	5.0
			Std. Residual	.1	-.2	
		mit Partner/in	Count	8	2	10
			Expected Count	7.6	2.4	10.0
			Std. Residual	.1	-.2	
		mit andern Personen	Count	5	1	6
			Expected Count	4.6	1.4	6.0
			Std. Residual	.2	-.3	
		Familie mit eigenen Kindern	Count	0	3	3
			Expected Count	2.3	7	3.0
Std. Residual	-1.5		2.7			
Total	Count	26	8	34		
		Expected Count	26.0	8.0	34.0	
Primar	Wohnsituation	allein	Count	19	12	31
			Expected Count	16.3	14.7	31.0
			Std. Residual	.7	-.7	
		bei Herkunftsfamilie	Count	21	0	21
			Expected Count	11.1	9.9	21.0
			Std. Residual	3.0	-3.2	
		mit Partner/in	Count	27	28	55
			Expected Count	29.0	26.0	55.0
			Std. Residual	-.4	.4	
		mit andern Personen	Count	14	1	15
			Expected Count	7.9	7.1	15.0
			Std. Residual	2.2	-2.3	
		Familie mit eigenen Kindern	Count	7	38	45
			Expected Count	23.7	21.3	45.0
Std. Residual	-3.4		3.6			
Total	Count	88	79	167		
		Expected Count	88.0	79.0	167.0	
Sekundar	Wohnsituation	allein	Count	4	1	5
			Expected Count	2.2	2.8	5.0
			Std. Residual	1.2	-1.1	
		bei Herkunftsfamilie	Count	3	0	3
			Expected Count	1.3	1.7	3.0
			Std. Residual	1.4	-1.3	
		mit Partner/in	Count	21	9	30
			Expected Count	13.4	16.6	30.0
			Std. Residual	2.1	-1.9	
		mit andern Personen	Count	8	1	9
			Expected Count	4.0	5.0	9.0
			Std. Residual	2.0	-1.8	
		Familie mit eigenen Kindern	Count	3	37	40
			Expected Count	17.9	22.1	40.0
Std. Residual	-3.5		3.2			
Total	Count	39	48	87		
		Expected Count	39.0	48.0	87.0	

Da die Voraussetzungen zum chi²-Test nicht erfüllt sind, wird dieser nicht berechnet.

Funktion (Anhang B5)

Verteilung zwischen den Stichproben

Stichprobe B_K * Funktion Crosstabulation

			Funktion					Total
			Klassenlehrer /in	Klassenlehrer /in in Doppelstelle	Entlastungslehrer/in	Fachlehrer/in	andere	
Stichprobe B_K	Berufseinsteigende	Count	106	24	9	14	1	154
		Expected Count	109.9	26.0	4.8	12.7	.5	154.0
		Std. Residual	-.4	-.4	1.9	.4	.6	
Erfahrene Lehrpersonen		Count	101	25	0	10	0	136
		Expected Count	97.1	23.0	4.2	11.3	.5	136.0
		Std. Residual	.4	.4	-2.1	-.4	-.7	
Total		Count	207	49	9	24	1	290
		Expected Count	207.0	49.0	9.0	24.0	1.0	290.0

Da die Voraussetzungen nicht erfüllt sind, wird Chi2 nicht berechnet.

Verteilung je Stichprobe und Stufe

Funktion * Stichprobe B_K Crosstabulation

				Stichprobe B_K			
				Berufseinsteigende	Erfahrene Lehrpersonen	Total	
Stufen Volksschule	Funktion	Klassenlehrer/in	Count	1		1	
			Expected Count	1.0		1.0	
			Std. Residual	.0			
	Klassenlehrer/in in Doppelstelle		Count	1		1	
				Expected Count	1.0		1.0
				Std. Residual	.0		
	Total		Count	2		2	
				Expected Count	2.0		2.0
	Kindergarten	Funktion	Klassenlehrer/in	Count	20	8	28
				Expected Count	20.8	7.2	28.0
				Std. Residual	-.2	.3	
		Klassenlehrer/in in Doppelstelle		Count	5	1	6
Expected Count					4.5	1.5	6.0
Std. Residual					.3	-.4	
andere			Count	1	0	1	
				Expected Count	.7	.3	1.0
				Std. Residual	.3	-.5	
Total			Count	26	9	35	
				Expected Count	26.0	9.0	35.0
Primar		Funktion	Klassenlehrer/in	Count	56	54	110
	Expected Count			57.7	52.3	110.0	
	Std. Residual			-.2	.2		
	Klassenlehrer/in in Doppelstelle		Count	15	20	35	
				Expected Count	18.3	16.7	35.0
				Std. Residual	-.8	.8	
	Entlastungslehrer/in		Count	9	0	9	
				Expected Count	4.7	4.3	9.0
				Std. Residual	2.0	-2.1	
	Fachlehrer/in		Count	7	5	12	
				Expected Count	6.3	5.7	12.0
				Std. Residual	.3	-.3	
Total		Count	87	79	166		
			Expected Count	87.0	79.0	166.0	
Sekundar	Funktion	Klassenlehrer/in	Count	29	39	68	
			Expected Count	30.5	37.5	68.0	
			Std. Residual	-.3	.2		
	Klassenlehrer/in in Doppelstelle		Count	3	4	7	
				Expected Count	3.1	3.9	7.0
				Std. Residual	.0	.1	
	Fachlehrer/in		Count	7	5	12	
				Expected Count	5.4	6.6	12.0
				Std. Residual	.7	-.6	
	Total		Count	39	48	87	
				Expected Count	39.0	48.0	87.0

Da die Voraussetzungen nicht erfüllt sind, wird Chi2 nicht berechnet.

Beschäftigungsgrad Anhang (B6)

Vergleich zwischen den Stichproben

Beschaeftigungsgrad * Stichprobe B_K Crosstabulation

			Stichprobe B_K		
			Berufseinsteigende	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Beschaeftigungsgrad	90-100%	Count	79	84	163
		Expected Count	86.8	76.2	163.0
		Std. Residual	-.8	.9	
	75-90%	Count	27	18	45
		Expected Count	24.0	21.0	45.0
		Std. Residual	.6	-.7	
	50-75%	Count	39	17	56
		Expected Count	29.8	26.2	56.0
		Std. Residual	1.7	-1.8	
	25-49%	Count	3	10	13
		Expected Count	6.9	6.1	13.0
		Std. Residual	-1.5	1.6	
	unregelmssig	Count	7	7	14
		Expected Count	7.5	6.5	14.0
		Std. Residual	-.2	.2	
Total		Count	155	136	291
		Expected Count	155.0	136.0	291.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.318E1	4	.010
Likelihood Ratio	13.581	4	.009
Linear-by-Linear617	1	.432
N of Valid Cases	291		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,08.

Der Unterschied besteht im Gesamtmodell und lässt sich nicht auf einzelne Zellen festlegen.

Vergleich zwischen den Stichproben je Stufe

Beschäftigungsgrad * Stichprobe B_K Crosstabulation

				Stichprobe B_K		
				Berufseinsteiger	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Stufen Volksschule	Beschäftigungsgrad	90-100%	Count	1		1
			Expected Count	1.0		1.0
			Std. Residual	.0		
		50-75%	Count	1		1
			Expected Count	1.0		1.0
			Std. Residual	.0		
		Total	Count	2		2
			Expected Count	2.0		2.0
	Kindergarten	Beschäftigungsgrad	90-100%	Count	17	6
			Expected Count	17.1	5.9	23.0
			Std. Residual	.0	.0	
		75-90%	Count	6	1	7
			Expected Count	5.2	1.8	7.0
			Std. Residual	.4	-.6	
		50-75%	Count	3	0	3
			Expected Count	2.2	.8	3.0
			Std. Residual	.5	-.9	
		25-49%	Count	0	1	1
			Expected Count	.7	.3	1.0
			Std. Residual	-.9	1.5	
		unregelmässig	Count	0	1	1
			Expected Count	.7	.3	1.0
			Std. Residual	-.9	1.5	
	Total	Count	26	9	35	
		Expected Count	26.0	9.0	35.0	
Primar	Beschäftigungsgrad	90-100%	Count	40	47	87
			Expected Count	45.8	41.2	87.0
			Std. Residual	-.9	.9	
		75-90%	Count	14	14	28
			Expected Count	14.8	13.2	28.0
			Std. Residual	-.2	.2	
		50-75%	Count	28	10	38
			Expected Count	20.0	18.0	38.0
			Std. Residual	1.8	-1.9	
		25-49%	Count	2	6	8
			Expected Count	4.2	3.8	8.0
			Std. Residual	-1.1	1.1	
		unregelmässig	Count	4	2	6
			Expected Count	3.2	2.8	6.0
			Std. Residual	.5	-.5	
	Total	Count	88	79	167	
		Expected Count	88.0	79.0	167.0	
Sekundar	Beschäftigungsgrad	90-100%	Count	21	31	52
			Expected Count	23.3	28.7	52.0
			Std. Residual	-.5	.4	
		75-90%	Count	7	3	10
			Expected Count	4.5	5.5	10.0
			Std. Residual	1.2	-1.1	
		50-75%	Count	7	7	14
			Expected Count	6.3	7.7	14.0
			Std. Residual	.3	-.3	
		25-49%	Count	1	3	4
			Expected Count	1.8	2.2	4.0
			Std. Residual	-.6	.5	
		unregelmässig	Count	3	4	7
			Expected Count	3.1	3.9	7.0
			Std. Residual	.0	.1	
	Total	Count	39	48	87	
		Expected Count	39.0	48.0	87.0	

Da Zellen mit erwarteten Besetzungen von weniger als 5 bestehen, kann Chi2 nicht interpretiert werden. Die Abweichungen von der Proportionalität sind nicht signifikant, so dass sich im Beschäftigungsgrad keine Abweichungen zeigen, wenn Stufe und Stichprobe berücksichtigt werden.

Fehlende Angaben führen zu Differenzen in den Summen.

Klassengröße (Anhang B7)

Vergleich zwischen den Stichproben

Anzahl Schueler/innen * Stichprobe B_K Crosstabulation

		Stichprobe B_K		
		Berufseinsteiger	Erfahrene Lehrpersonen	Total
Anzahl Schueler/innen < 15	Count	22	6	28
	Expected Count	14.9	13.1	28.0
	Std. Residual	1.8	-2.0	
15-18	Count	34	13	47
	Expected Count	25.0	22.0	47.0
	Std. Residual	1.8	-1.9	
19-22	Count	60	70	130
	Expected Count	69.2	60.8	130.0
	Std. Residual	-1.1	1.2	
23-26	Count	25	37	62
	Expected Count	33.0	29.0	62.0
	Std. Residual	-1.4	1.5	
>26	Count	2	6	8
	Expected Count	4.3	3.7	8.0
	Std. Residual	-1.1	1.2	
unterschiedlich, mehrere Klassen	Count	12	4	16
	Expected Count	8.5	7.5	16.0
	Std. Residual	1.2	-1.3	
Total	Count	155	136	291
	Expected Count	155.0	136.0	291.0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.649E1	5	.000
Likelihood Ratio	27.588	5	.000
Linear-by-Linear ...	6.459	1	.011
N of Valid Cases	291		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,74.

Die Voraussetzungen für die Interpretation des χ^2 Tests sind nicht erfüllt.

Schulgröße, Parallelklasse, Leitung

Da sich die Stichproben in den Verteilungen der Ausprägungen nicht unterscheiden, werden keine weiteren Kreuztabellen aufgeführt.

Anhang C

Faktorstrukturen zur Skalenbildung der Beanspruchungswahrnehmung im Berufseinstieg

Anhang C enthält die Faktorstrukturen der Faktoranalysen, die Teilschritte der Skalenbildung transparent machen. Erläuterungen dazu siehe im Text Kap. 5.1.

FA ohne Vorgabe mit allen 80 Items (Anhang C Abb. 5.1)

Faktorenanalyse (oblime Methode) mit allen 80 Items zur Beanspruchungswahrnehmung, ohne Vorgabe Varianz = 78,7%

Item	Component	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
P01B p01b mit Ansprüchen realistisch u					-0.391		0.384																		
P02B p02b Sicherheit, gut genug		0.587																							
P03B p03b bewirken		0.325			-0.292		0.547																0.311		
P04B p04b sachlogisch handeln		0.36																							
P05B p05b Arbeit überblicken		0.426			-0.28							0.443													
P06B p06b sich schützen					-0.827																				
P07B p07b abgrenzen					-0.725																				
P08B p08b Erholung					-0.73																		0.253		
P09B p09b eigene Ressourcen					-0.529	0.258							-0.363												
P10B p10b Wesentliches im Auge beha										-0.377															
P11B p11b Ressourcen von aussen										-0.478		0.263													
P12B p12b Reflexion als Ressource										-0.403															
P13B p13b Kommunikation				0.322			0.276													0.278		-0.268			-0.325
P14B p14b Verantwortung																									-0.407
P15B p15b Grenzen der Verantwortung															0.271										-0.253
P16B p16b Nähe Distanz																				0.305					
P17B p17b Vorstellungen als L klären																									
P18B p18b Professionalität																									
P19B p19b Anfangschwierigkeiten		0.266																							
P20B p20b Berufszufriedenheit										0.308	0.275														
U21B u21b Lernzielbezogen planen																									
U22B u22b Transparenz von Lernz und																									
U23B u23b in grossen Zeiträumen plan						0.775																			0.822
U24B u24b Lehrplan umsetzen																									
U25B u25b Unterrichtseffizienz																									
U26B u26b Abläufe ritualisieren			0.537																						
U27B u27b Sch_befträge einbeziehen																									
U28B u28b Komplexität anpassen																									
U29B u29b Lernkontrollen zielbezogen																									
U30B u30b Selbstbeurteilung der Sch										0.57															
U31B u31b Beurteilungsnormen																									
U32B u32b Beurteilungsfunktionen																									
U33B u33b Gesamtbeurteilung		0.315																							
U34B u34b Binnendifferenzierung																									
U35B u35b Lernziel-Niveaus																									
U36B u36b korrigieren lernzielbezogen																									
U37B u37b Lärmpegel definieren																									
U38B u38b Hausaufgaben zielbezogen																									
U39B u39b Organisation Hausaufgaben																									
U40B u40b schulexterne Anlässe																									
I41B i41b Klima aufbauen		0.373																							
I42B i42b Dynamik lenken		0.301																							
I43B i43b Palette Leistungsbereitschaft																									
I44B i44b Arbeitsform durchsetzen																									
I45B i45b Störungen minimieren																									
I46B i46b Strukturen geben																									
I47B i47b Verhaltenserwartungen expliz																									
I48B i48b erwünschtes Verhalten loben																									
I49B i49b Führungsverantwortung ausü																									
I50B i50b Konflikte besprechen																									
I51B i51b Leistungsfähigkeit einzelner ei																									
I52B i52b Sch individuell fördern																									
I53B i53b verhaltensschwellige Sch för																									
I54B i54b individuelle Erwartungen form																									
I55B i55b Selbststeuerung fördern																									
I56B i56b Eltern im Gespräch informier																									
I57B i57b Sicherheit mit Eltern																									
I58B i58b Elternabend																									
I59B i59b Gespräche mit Kind und Elter																									
I60B i60b Elterngespräche zu prog. Be																									
S61B s61b Kooperation mit Team																									
S62B s62b Platz im Team																									
S63B s63b Teamkultur erkennen																									
S64B s64b Möglichkeiten und Grenzen																									
S65B s65b Sichtweise im Team vertrete																									
S66B s66b Abläufe Schulebene																									
S67B s67b SL Spf informieren																									
S68B s68b Funktionen SL Spf																									
S69B s69b Zusammenarbeit SL Spf ge																									
S70B s70b Beurteilung von Vorgesetzte																									
S71B s71b schulintern Ressourcen																									
S72B s72b schulinterne Regelungen																									
S73B s73b allgemeine Arbeiten																									
S74B s74b mit Mängeln umgehen																									
S75B s75b Fachstellen																									
S76B s76b Möglichkeiten im Schulsyst																									
S77B s77b Rechtslage																									
S78B s78b Grenzen Schulsystem																									
S79B s79b Berufsaufgabe																									
S80B s80b Berufsverbände																									

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 78 iterations.

Ergänzung: Ladungswerte zwischen 2.5 bis 2.99 sind grau geschrieben, Ladungswerte ab 3 schwarz.

FA mit Vorgabe 4 Faktoren mit allen 80 Items (Anhang C Abb. 5.2)

Faktorenanalyse (oblime Methode) mit allen 80 Items zur Beanspruchungswahrnehmung, 4 Faktoren

Pattern Matrix	Component			
	1	2	3	4
P01B p01b mit Ansprüchen realistisch umgehen				-0.638
P02B p02b Sicherheit, gut genug	0.271		0.382	-0.427
P03B p03b bewirken				-0.433
P04B p04b sachlogisch handeln			0.316	-0.27
P05B p05b Arbeit überblicken			0.305	-0.335
P06B p06b sich schützen				-0.689
P07B p07b abgrenzen				-0.615
P08B p08b Erholung				-0.675
P09B p09b eigene Ressourcen	0.269			-0.637
P10B p10b Wesentliches im Auge behalten	0.362			-0.435
P11B p11b Ressourcen von aussen	0.388			-0.272
P12B p12b Reflexion als Ressource	0.27			-0.403
P13B p13fb Kommunikation			0.305	-0.36
P14B p14b Verantwortung				-0.391
P15B p15b Grenzen der Verantwortung respekt				-0.276
P16B p16b Nähe Distanz	0.303			-0.266
P17B p17b Vorstellungen als L klären	0.361			
P18B p18b Professionalität	0.555			
P19B p19b Anfangsschwierigkeiten	0.509			
P20B p20b Berufszufriedenheit	0.255	0.33		
U21B u21b Lernzielbezogen planen		0.281	0.261	
U22B u22b Transparenz von Lernz und Beur		0.371	0.265	
U23B u23b in grossen Zeiträumen planen				
U24B u24b Lehrplan umsetzen	0.386			
U25B u25b Unterrichtseffizienz		0.39		
U26B u26b Abläufe ritualisieren		0.563		
U27B u27b Sch_beiträge einbeziehen		0.48		
U28B u28b Komplexität anpassen		0.3		
U29B u29b Lernkontrollen zielbezogen			0.328	
U30B u30b Selbstbeurteilung der Sch		0.28		
U31B u31b Beurteilungsnormen			0.489	
U32B u32b Beurteilungsfunktionen			0.612	
U33B u33b Gesamtbeurteilung			0.372	
U34B u34b Binnendifferenzierung		0.317	0.355	
U35B u35b Lernziel-Niveaus		0.303		
U36B u36b korrigieren lernzielbezogen			0.479	0.266
U37B u37b Lärmpegel definieren		0.552		
U38B u38b Hausaufgaben zielbezogen			0.36	0.297
U39B u39b Organisation Hausaufgaben eingespielt			0.475	
U40B u40b schulexterne Anlässe		0.287		
I41B i41b Klima aufbauen		0.594		
I42B i42b Dynamik lenken		0.606		-0.25
I43B i43b Palette Leistungsbereitschaft		0.491		
I44B i44b Arbeitsform durchsetzen		0.612		
I45B i45b Störungen minimieren		0.738		
I46B i46b Strukturen geben		0.719		
I47B i47b Verhaltenserwartungen explizit		0.719		
I48B i48b erwünschtes Verhalten loben	0.253	0.404		
I49B i49b Führungsverantwortung ausüben		0.52		
I50B i50b Konflikte besprechen		0.477		
I51B i51b Leistungsfähigkeit einzelner einschätzen			0.326	-0.254
I52B i52b Sch individuell fördern			0.432	-0.39
I53B i53b verhaltensschwierige Sch fördern		0.357	0.25	
I54B i54b individuelle Erwartungen formulieren		0.35	0.302	
I55B i55b Selbststeuerung fördern	0.268	0.316		
I56B i56b Eltern im Gespräch informieren			0.624	
I57B i57b Sicherheit mit Eltern			0.583	
I58B i58b Elternabend	0.342		0.364	
I59B i59b Gespräche mit Kind und Eltern			0.568	
I60B i60b Elterngespräche zu progn. Beurteilung			0.611	
S61B s61b Kooperation mi Team	0.549			
S62B s62b Platz im Team	0.346	0.386		
S63B s63b Teamkultur erkennen	0.574	0.261		
S64B s64b Möglichkeiten und Grenzen Team	0.531			
S65B s65b Sichtweise im Team vertreten	0.446			-0.307
S66B s66b Abläufe Schulebene	0.66			
S67B s67b SL Spf informieren	0.556			
S68B s68b Funktionen SL Spf	0.647			
S69B s69b Zusammenarbeit SL Spf gestalten	0.557			
S70B s70b Beurteilung von Vorgesetzten	0.295			-0.348
S71B s71b schulintern Ressourcen	0.57			
S72B s72b schulinterne Regelungen	0.637			
S73B s73b allgemeine Arbeiten	0.364			
S74B s74b mit Mängeln umgehen	0.451			
S75B s75b Fachstellen	0.619			
S76B s76b Möglichkeiten im Schulsystem	0.681			
S77B s77b Rechtslage	0.618			0.293
S78B s78b Grenzen Schulsystem	0.715			
S79B s79b Berufsaufgabe	0.47			
S80B s80b berufsverbände	0.618			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a

Rotation converged in 33 iterations.

FA ohne Vorgabe, mit allen 40 Variablen: 20 u-Items und 20 i-Items

(Anhang C Abb. 5.3)

FA oblim Varianz 66,46% Pattern Matrix	Faktoren												r tot	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
u21b Lernzielbezogen planen					-0.44	0.51								0.665
u22b Transparenz von Lernz und Beurt						0.31			0.46					0.48
u23b in grossen Zeiträumen planen												0.81		0.696
u24b Lehrplan umsetzen					-0.85									0.781
u25b Unterrichtseffizienz							0.29	0.63						0.603
u26b Abläufe ritualisieren		-0.38			0.26			0.26				-0.34		0.608
u27b Sch_beträge einbeziehen									0.85					0.696
u28b Komplexität anpassen					0.28				0.39					0.43
u29b Lernkontrollen zielbezogen						0.85								0.739
u30b Selbstbeurteilung der Sch									0.51					0.498
u31b Beurteilungsnormen								0.71						0.635
u32b Beurteilungsfunktionen								0.78						0.643
u33b Gesamtbeurteilung	-0.31			-0.27	0.3			0.41						0.685
u34b Binnendifferenzierung									0.34			0.46		0.681
u35b Lernziel-Niveaus	0.31								0.41			0.31		0.644
u36b korrigieren lernzielbezogen	-0.3			0.44				0.36						0.611
u37b Lärmpegel definieren					-0.26			0.35				-0.29		0.616
u38b Hausaufgaben zielbezogen				0.83										0.75
u39b Organisation Hausaufgaben eingespielt				0.71										0.731
u40b schulexterne Anlässe						0.45		0.26				-0.44		0.674
i41b Klima aufbauen	0.42	-0.32								0.29				0.661
i42b Dynamik lenken	0.34	-0.4								0.34				0.716
i43b Palette Leistungsbereitschaft		-0.37									0.46			0.694
i44b Arbeitsform durchsetzen		-0.88												0.75
i45b Störungen minimieren		-0.73												0.74
i46b Strukturen geben		-0.62							0.28					0.64
i47b Verhaltenserwartungen explizit		-0.37								0.48				0.68
i48b erwünschtes Verhalten loben								-0.53		0.31	-0.25			0.701
i49b Führungsverantwortung ausüben											-0.65			0.701
i50b Konflikte besprechen										0.84				0.765
i51b Leistungsfähigkeit einzelner einschätzen	0.54						0.43							0.634
i52b Sch individuell fördern	0.48	Alpha										0.47		0.756
i53b verhaltensschwieriige Sch fördern	0.55	0.64						0.4						0.665
i54b individuelle Erwartungen formulieren				0.34			0.26					-0.39		0.645
i55b Selbststeuerung fördern				0.49						0.27				0.574
i56b Eltern im Gespräch informieren			0.66											0.647
i57b Sicherheit mit Eltern			0.79											0.692
i58b Elternabend			0.62									-0.29		0.604
i59b Gespräche mit Kind und Eltern			0.76											0.688
i60b Elterngespräche zu progn. Beurteilung			0.8											0.761

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
 Rotation converged in 65 iterations.

FA nach Itemreduktion, u- und i-Skalen; Vorgabe 6 Faktoren
 Anhang c Abb

FA mit Vorgabe 6 Faktoren, nach Itemreduktion der u- und i-Items, 28 Items (Anhang C Abb. 5.4)

57,05%

FA Vorgabe 6 Faktoren

Pattern Matrix		Faktoren					
		1	2	3	4	5	6
U31B	u					0.642	
U32B	u					0.614	
U33B	u	0.373				0.303	0.403
U34B	u	0.853					
U35B	u	0.763					
U36B	u			0.553		0.331	
U38B	u			0.824			
U39B	u			0.774			
I41B	i4:	-0.647					
I42B	i4:	-0.776					
I43B	i4:	0.432	-0.328	0.324			
I44B	i4:		-0.734				
I45B	i4:		-0.832				
I46B	i4:		-0.536		-0.284		0.263
I47B	i4:		-0.415	0.293		-0.281	0.401
I48B	i4:			0.296			0.499
I49B	i4:				0.254		0.611
I50B	i5:	0.286				-0.573	
I51B	i5:	0.257				0.288	
I52B	i5:	0.67					
I53B	i5:	0.346	-0.327		0.335		
I54B	i5:			0.339		0.273	0.27
I55B	i5:	0.339		0.447			
I56B	i5:				0.569		
I57B	i5:				0.75		
I58B	i5:				0.702		
I59B	i5:				0.66		
I60B	i6:				0.857		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 22 iterations.

FA mit Vorgabe 2 Faktoren, u- und i-Items, 28 Items nach Itemreduktion (Anhang C Abb. 5.5)

Pattern Matrix		Faktor	
		1	2
u31b	Beurteilungsnormen		
u32b	Beurteilungsfunktionen		
u33b	Gesamtbeurteilung	0.387	
u34b	Binnendifferenzierung	0.392	-0.284
u35b	Lernziel-Niveaus	0.42	-0.306
u36b	korrigieren lernzielbezogen	0.382	
u38b	Hausaufgaben zielbezogen	0.373	
u39b	Organisation Hausaufgaben eingespielt	0.454	
i41b	Klima aufbauen		-0.645
i42b	Dynamik lenken		-0.672
i43b	Palette Leistungsbereitschaft		-0.511
i44b	Arbeitsform durchsetzen		-0.65
i45b	Störungen minimieren		-0.742
i46b	Strukturen geben		-0.76
i47b	Verhaltenserwartungen explizit		-0.772
i48b	erwünschtes Verhalten loben		-0.449
i49b	Führungsverantwortung ausüben		-0.43
i50b	Konflikte besprechen		-0.501
i51b	Leistungsfähigkeit einzelner einschätzen		
i52b	Sch individuell fördern	0.554	
i53b	verhaltensschwierige Sch fördern	0.352	-0.276
i54b	individuelle Erwartungen formulieren		-0.336
i55b	Selbststeuerung fördern	0.318	-0.362
i56b	Eltern im Gespräch informieren		
i57b	Sicherheit mit Eltern		
i58b	Elternabend		
i59b	Gespräche mit Kind und Eltern		
i60b	Elterngespräche zu progn. Beurteilung		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Rotation converged in 8 iterations.

FA ohne Vorgabe mit den 63 Items nach Itemreduktion (C Abb. 5.6)

Pattern Matrix	Varianz 67,97%														Communalities	
	Faktoren														Initi	Extraction
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
P01B	0.29									0.479		-0.26			P01B	1 0.625
P02B	0.576											0.3	-0.26		P02B	1 0.723
P03B	0.489									0.363					P03B	1 0.625
P04B	0.68					0.317									P04B	1 0.556
P05B	0.677														P05B	1 0.628
P06B										0.735					P06B	1 0.68
P07B										0.693				-0.31	P07B	1 0.728
P08B										0.832					P08B	1 0.677
P09B							0.256			0.701					P09B	1 0.629
P10B							0.628			0.285					P10B	1 0.698
P11B							0.553								P11B	1 0.65
P12B							0.696								P12B	1 0.667
P13B		0.432			-0.35	0.292									P13B	1 0.619
P14B	0.252						0.423								P14B	1 0.568
P15B							0.69								P15B	1 0.55
P16B						0.29	0.64								P16B	1 0.708
U34B								0.774							U34B	1 0.691
U35B								0.725							U35B	1 0.698
I43B i								0.567	-0.41						I43B	1 0.677
I52B i								0.59						-0.29	I52B	1 0.621
I53B i	0.272	0.255			0.418	0.256									I53B	1 0.642
U36B										-0.49				-0.48	U36B	1 0.502
U38B										-0.86					U38B	1 0.689
U39B						-0.3				-0.64					U39B	1 0.681
I55B i	0.272					0.275				-0.34					I55B	1 0.602
U31B															U31B	1 0.439
U32B															U32B	1 0.537
U33B								0.302	0.334						U33B	1 0.603
I51B i								0.301							I51B	1 0.667
I54B i	0.254					-0.3									I54B	1 0.503
I41B i	0.416				0.466										I41B	1 0.576
I42B i	0.53		-0.26												I42B	1 0.667
I45B i	0.84														I45B	1 0.713
I44B i	0.729														I44B	1 0.59
I46B i	0.603												-0.26		I46B	1 0.657
I47B i	0.714														I47B	1 0.668
I48B i	0.297							0.285						0.596	I48B	1 0.713
I49B i	0.615													0.357	I49B	1 0.652
I50B i	0.387												0.36		I50B	1 0.337
I56B i		0.574													I56B	1 0.62
I57B i		0.667				0.269									I57B	1 0.629
I58B i		0.586													I58B	1 0.626
I59B i		0.658													I59B	1 0.575
I60B i		0.839													I60B	1 0.654
S61B				0.611											S61B	1 0.614
S62B				0.818											S62B	1 0.752
S63B				0.753											S63B	1 0.765
S64B				0.719											S64B	1 0.724
S65B				0.429							0.273				S65B	1 0.617
S70B					-0.58						0.308	0.321			S70B	1 0.664
S66B	0.374		0.417								0.412				S66B	1 0.656
S67B											0.735				S67B	1 0.683
S68B				0.264							0.476				S68B	1 0.629
S69B				0.331							0.537				S69B	1 0.676
S71B	0.489			0.316					-0.27						S71B	1 0.622
S72B	0.423		0.354	0.261											S72B	1 0.636
S73B				0.355			0.306							-0.38	S73B	1 0.508
S74B				0.373										-0.54	S74B	1 0.656
S75B		0.506					0.338				0.264				S75B	1 0.6
S76B		0.736													S76B	1 0.679
S77B		0.821													S77B	1 0.733
S78B		0.718													S78B	1 0.679
S80B		0.66													S80B	1 0.721

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.
 Rotation converged in 54 iterations.

Extraction Method:
 Principal Component
 Analysis

FA mit Vorgabe 4 Faktoren mit 63 Items nach Itemreduktion (Anhang C Abb. 5.7)

Pattern Matrix		Varianz 39,59%			
Faktoren		1	2	3	4
P01B				0.261	-0.636
P02B				0.392	-0.445
P03B					-0.423
P04B				0.342	-0.253
P05B				0.329	-0.308
P06B					-0.669
P07B					-0.58
P08B					-0.662
P09B	0.3				-0.628
P10B	0.366				-0.444
P11B	0.403				-0.274
P12B	0.258				-0.382
P13B				0.375	-0.293
P14B					-0.364
P15B					
P16B	0.342				
U34B			0.365	0.306	
U35B			0.299		
I43B i μ			0.554		
I52B i μ				0.392	-0.36
I53B i μ			0.372		
U36B				0.468	0.268
U38B				0.385	0.361
U39B				0.498	0.285
I55B i μ	0.27	0.34		0.281	
U31B				0.458	
U32B				0.606	
U33B				0.388	
I51B i μ				0.305	
I54B i μ			0.344	0.329	
I41B i μ			0.604		
I42B i μ			0.649		
I45B i μ			0.754		
I44B i μ			0.641		
I46B i μ			0.72		
I47B i μ			0.767		
I48B i μ	0.268		0.415		
I49B i μ			0.518		
I50B i μ			0.564		
I56B i μ				0.632	
I57B i μ				0.608	
I58B i μ	0.327			0.405	
I59B i μ				0.616	
I60B i μ				0.656	
S61B :	0.577				
S62B :	0.41	0.298			
S63B :	0.618				
S64B :	0.565				
S65B :	0.486				
S70B :	0.328				-0.278
S66B :	0.643				
S67B :	0.533				
S68B :	0.657				
S69B :	0.569				
S71B :	0.556				
S72B :	0.663				
S73B :	0.374				
S74B :	0.483				
S75B :	0.619				
S76B :	0.695				
S77B :	0.63				0.296
S78B :	0.712				0.309
S80B :	0.628				

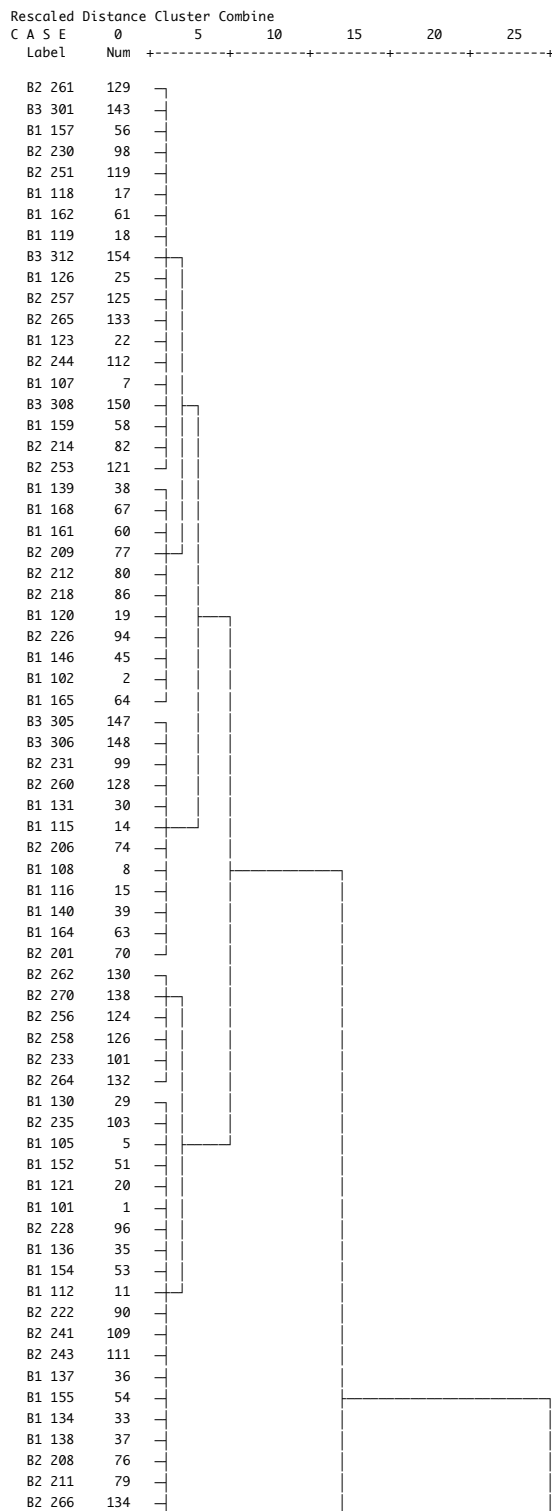
Extraction Method: Principal Component
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Nc
 a Rotation converged in 27 iteration

Anhang D

Typenbildung: Dendrogramm

Dendrogramm zu Festlegung der Beanspruchungstypen. Genauer untersucht wird die 6-Cluster-Lösung (genauere Angaben sie Kap. 2.5

*** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS *** Dendrogram using Ward Method



B1 135	34	┌
B1 129	28	┌
B2 268	136	┌
B2 238	106	┌
B2 269	137	┌
B1 147	46	┌
B1 166	65	┌
B2 217	85	┌
B1 117	16	┌
B1 142	41	┌
B2 227	95	┌
B2 202	71	┌
B2 249	117	┌
B2 225	93	┌
B2 273	141	┌
B3 310	152	┌
B1 127	26	┌
B2 240	108	┌
B1 160	59	┌
B2 207	75	┌
B2 203	72	┌
B2 216	84	┌
B1 156	55	┌
B2 263	131	┌
B2 223	91	┌
B2 245	113	┌
B2 232	100	┌
B1 109	9	┌
B3 302	144	┌
B1 158	57	┌
B2 242	110	┌
B2 252	120	┌
B2 274	142	┌
B3 314	155	┌
B1 153	52	┌
B1 149	48	┌
B2 220	88	┌
B2 224	92	┌
B2 254	122	┌
B1 103	3	┌
B1 141	40	┌
B1 106	6	┌
B1 145	44	┌
B3 304	146	┌
B2 272	140	┌
B1 167	66	┌
B2 271	139	┌
B2 236	104	┌
B2 255	123	┌
B1 113	12	┌
B2 210	78	┌
B2 229	97	┌
B1 133	32	┌
B1 150	49	┌
B2 215	83	┌
B3 311	153	┌
B1 163	62	┌
B2 221	89	┌
B1 170	69	┌
B2 239	107	┌
B1 143	42	┌
B2 247	115	┌
B1 122	21	┌
B3 309	151	┌
B1 151	50	┌
B1 125	24	┌
B2 205	73	┌
B2 259	127	┌
B2 250	118	┌
B2 267	135	┌
B1 132	31	┌
B2 213	81	┌
B1 110	10	┌
B1 144	43	┌
B3 307	149	┌
B1 128	27	┌
B2 237	105	┌
B1 148	47	┌
B1 114	13	┌
B2 248	116	┌
B1 169	68	┌
B1 124	23	┌
B2 219	87	┌
B3 303	145	┌

Lebenslauf

Geboren am 30. November 1959 in Basel.

Primarschule in Uitikon ZH.

1972 - 1978 Gymnasium Kantonsschule Wiedikon in Zürich, Matura.

1978 - 1980 Kantonales Oberseminar in Zürich, Primarlehrerpatent.

1982 – 1989 Primarlehrerin in Fällanden.

1980 – 1989 Studium der Psychologie, Psychopathologie und Musikwissenschaft an der Universität Zürich, Lizentiat (Lizentiatsarbeit zum Thema «Unterschiede zwischen Baumzeichnungen von Rechtshändern und Linkshändern»).

1991 – 1998 Fachstudium in Kinder und Jugendpsychologie, Fachpsychologin FSP.

1989 – 1994 Schulpsychologin am Schulpsychologischen Dienst Winterthur (1989 - 1991), und Schulpsychologischen Dienst Dielsdorf (1991 – 1994): Diagnostik und Beratung von Kindern, Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörden bei Verhaltens- und Schulschwierigkeiten.

1991 – 2002 Lehrtätigkeit am Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich und am Primarlehrerinnen- und Primarlehrerseminars des Kantons Zürich.

Seit 2002 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Lehre, Beratung und Forschung.

2004 – 2008 Doktorandin an der Philosophischen Fakultät an der Universität Zürich

Seit 1988 mit Hans-Jürg Keller verheiratet. Zwei Töchter: Andrea (1993) und Nina (1995).