

Von beruflicher Sozialisation zum Kompetenzerwerb

Wie Lehrkräfte ihren Berufseinstieg meistern

Helmut Pecher¹

Zusammenfassung

Die Berufseinstiegsphase von Lehrkräften beinhaltet bedeutsame Faktoren und Ereignisse. Dieser Abschnitt wird durch eine Reihe von Belastungen und Beanspruchungen geprägt. Studien zeigen besonders fordernde Situationen und Probleme während dieser kritischen Einstiegsphase im ersten Dienstjahr. Die berufliche Sozialisation von Unterrichtenden kann durch soziale Unterstützung erleichtert werden. Dabei stehen die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben und Kompetenzerwerb im Vordergrund. Ziel aller Maßnahmen ist die Professionalisierung des Unterrichts. Neben Mentoring haben sich auch andere Formen der Unterstützung etabliert. Durch adäquate Unterstützung können kritische Ereignisse während der Einstiegsphase abgemildert werden.

From job-related socialization to professionalization

How teachers cope with their introductory phase

Abstract

The career start of teachers contains important factors and occurrences. This period is shaped by a number of strains and claims. Studies show particularly demanding situations and problems during this crucial introductory phase in the first year of service. The job-related socialization of teachers can be made easier by social support. The fulfillment of development tasks and the acquisition of competencies have priority. The aim of all actions is the professionalization of teaching methods. Besides mentoring, other types of support have been established. With adequate support, critical key experiences which can be migrated during the introductory phase

Schlüsselwörter:

Sozialisation
Berufseinstieg
Soziale Unterstützung

Keywords:

Socialization
Career start
Social support

1 Einleitung

Montag, 7:15, an irgendeiner Schule in Österreich. Denise² betritt nervös das Lehrerzimmer. Viele Blicke sind auf sie gerichtet, die Schulleiterin stellt sie kurz vor und begleitet sie zu ihrem Platz. Ab nun ist Denise mehr oder weniger auf sich allein gestellt. Deshalb lohnt es sich, hier genauer hinzusehen. Was passiert mit neu eintretenden Lehrkräften eigentlich? Welche Ereignisse sind für sie prägend und wie wirkt sich das alles auf das weitere berufliche Handeln aus? Und: Kann man ihr helfen, wenn ja, wie? Dazu soll Denise ein Stück ihres Weges in ihrem ersten Dienstjahr begleitet werden.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierender Autor. E-Mail: helmut.pecher@ph-noe.ac.at

² Name vom Autor geändert.

Die Wissenschaft hat sich grundsätzlich festgelegt: Viele Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen werden im ersten Abschnitt des beruflichen Handelns grundgelegt. Die Anfangsphase ist somit eine Schlüsselpphase für die weitere berufliche Entwicklung (Messner & Reusser, 2000, S. 167).

Diesem Zusammenhang folgend ist die Beschreibung des Berufseinstiegs ein zentrales Anliegen der Bildungsforschung. Aufgaben, Konflikte und unvorhersehbare Ereignisse wirken auf die neuen Lehrpersonen ein. In diesem zeitlich eng begrenzten Abschnitt wird der Grundstein für ein erfolgreiches Berufsleben gelegt werden. Wie sehr dieser Abschnitt wirklich prägt, wird später an einer Fallvignette von Denise gezeigt.

2 Kennzeichen des Berufseinstiegs

Berufseinsteigende stehen in einem neuen sozialen Bezugsrahmen und sind damit auch neuen Prägungen ausgesetzt. Entwicklung und Sozialisation ergänzen und bewirken einander gegenseitig (Keller-Schneider, 2010, S. 4). Damit geht eine Änderung der persönlichen Einstellung einher: Terhart (2014, S. 434) sieht die Berufseinstiegsphase als einen entscheidenden Abschnitt im Prozess des Lehrer-Werdens und betont den damit verbundenen Einstellungswandel als Ausdruck einer „Umsozialisation“ von der Lehrerausbildung hin zum Lehrerberuf.

Belastungen und **Beanspruchungen**, oft auch als „kritische Ereignisse“ oder „Schlüsselerfahrungen“ (Kelchtermans, 2009, S. 258-259) bezeichnet, müssen dabei bewältigt werden. Die neuen Lehrpersonen haben dabei den an das neue berufliche Umfeld angepassten Rollenwechsel zu vollziehen.

2.1 Belastungen und Beanspruchungen

Bereits in den 1970er Jahren wurde das Problem des Einstellungswandels erkannt und in der Literatur formuliert. (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978, S. 38 ff.). Diese Zeitspanne, auch als Phase des „Überlebens und Entdeckens“ beschrieben (Hubermann, 1991, S. 249), wurde unter dem Begriff „**Praxischock**“ bekannt und ist heute noch Synonym für die krisenhafte Veränderung der Lehrerpersönlichkeit beim Berufseintritt.

Modelle, wie das **transaktionale Stressmodell** von Lazarus und Folkmann oder das **Belastungs-Beanspruchungsmodell** von Rudow belegen die berufliche Belastung von Unterrichtenden. Stress kann aber auch positive Reaktionen wie geistige Aktivität, Wohlbefinden oder ein Gefühl von Kompetenz auslösen (van Dick & Stegmann, 2013, S. 44 ff.). Auch in neuerer Bildungsforschung in Deutschland wird auf eine Wechselwirkung von (positiver) Belastung und beruflichem Wohlbefinden verwiesen (Grams Davy & Juul, 2017, 19 ff.).

Die Ursachen für die Belastungen sind vielfältig und liegen an der Arbeitstätigkeit sowie den Kennzeichen des Berufs. Rothland (2013b, S. 22) gliedert diese folgendermaßen:

- ❖ Zweiteilung des Arbeitsplatzes
- ❖ unvollständig geregelte Arbeitszeit
- ❖ Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung
- ❖ Reglementierung oder pädagogische Freiheit
- ❖ Erzwungene Zusammenarbeit zwischen Unterrichtenden und Lehrkräften
- ❖ Kaum Kontrolle über erzielte Effekte
- ❖ Fehlende Rückmeldung über Folgen des Unterrichts
- ❖ Beruf ohne Karrieremöglichkeiten
- ❖ Fehlendes Berufsgeheimnis und fehlende Fachsprache

Diesen Beanspruchungen können Ressourcen gegenübergestellt werden, die abmildernd und gesundheitsfördernd wirken. Dazu zählen u.a. gute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Eltern und Unterrichtenden, Anerkennung und professionelle Rückmeldungen sowie die Qualität der Schulleitung und soziale Unterstützung (Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013, S. 62).

Berufliche Belastungen und Beanspruchungen beeinflussen berufseinsteigende Lehrkräfte sowohl im positiven wie im negativen Sinne. Wie anhaltend und wirksam dies ist, wird durch das berufliche Umfeld und die Art der Belastung bestimmt.

2.2 Studien zur Berufseinstiegsphase

Studien zum Berufseinstieg von Unterrichtenden belegen, dass die Phase des Berufseinstiegs besonders prägend und nachhaltig ist. Dies zeigen u.a. Untersuchungen zur „Burn-Out-Problematik“ sowie Drop-Out Raten.

Längsschnittstudien beleuchten den Zeitraum der ersten Unterrichtsjahre. Stufen- und Phasenmodelle sehen den Berufseinstieg als zeitlich begrenzte Periode. Das Modell von Fuller & Brown (1975) beschreibt den Aufbau von Handlungskompetenzen von Lehrenden in drei Stufen. In der ersten Stufe, der „survival stage“, ist die Lehrperson noch mit dem Überleben und der Bewältigung des Alltags beschäftigt (Fuller & Brown, 1975, S. 27 ff.). Entwicklungsabschnitte und Entwicklungsverläufe werden in der Studie von Hubermann dargestellt. Das Modell unterstreicht individuelle Entwicklungen von Lehrerinnen und Lehrern und betont damit aktive Handlungsmöglichkeiten (Hubermann, 1991, S. 250 ff.).

Studien zu Schwierigkeiten und Problemfeldern legen ihren Fokus meist auf die Benennung von Anfangsschwierigkeiten. Die Metastudie von Veenmann (1984) befasste sich mit Problemfeldern des Berufseinstiegs von Lehrenden. Sowohl Terhart (1994) als auch Henecka und Lipowsky (2002) fragten nach den Anfangsschwierigkeiten aus der Rückschau erfahrener Lehrpersonen.

Auch die derzeitige Bildungsforschung sieht bei diesem Thema Handlungsbedarf: Eine aktuelle Studie von Berufseinsteigenden mit täglicher Darstellung von positiven und negativen Ereignissen (uplifts, hassles) zeichnet ein überwiegend positives Bild (Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016, S. 284 ff.).

Aus der Neuropsychologie ist bekannt, dass Wahrnehmen und Handeln durch Lernen optimal an die natürliche Umgebung angepasst werden. Eine Veränderung der Umgebung bedingt eine Veränderung unserer Wahrnehmung und unseres Handelns (Karnath & Ackermann, 2012, S. 146). Diese Wahrnehmungs-Handlungs-Schleife vollzieht sich in der Phase des Berufseinstiegs in Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Ebenen und Interaktionen (Böhmman & Hoffmann, 2002, S. 31).

3 Zehn Handlungsfelder

Die zitierten Studien zu den Anfangsschwierigkeiten zeigen übereinstimmend, dass die berufliche Sozialisierung berufseinstiegender Lehrpersonen komplex und krisenbehaftet ist. Eine Zusammenschau dreier Studien, ergänzt um eine eigene Adaption, lässt den Forschungsgegenstand auf zehn Handlungsfelder reduzieren:

Handlungsfeld	Anfangsschwierigkeiten und Probleme
Unterrichtsgestaltung	Motivierung; Umgang mit Unterschieden; Arbeitsorganisation im Unterricht; Einsatz verschiedener Lehrmethoden; fachfremder Unterricht; mangelndes Fachwissen; Klassenführung
Unterrichtsplanung	Unterrichtsbelastung; Zeitnot durch Unterrichtsvorbereitung, eigene Rolle und Ansprüche
Leistungsbeurteilung	Einschätzen und Bewerten der Schülerarbeiten; Beurteilung, Diagnostik, Differenzierung; Zwang zur Schülerbeurteilung
Disziplin	Disziplinprobleme im Unterricht und Klassenzimmer; Umgang mit Problemen; Gewaltprobleme; Desinteresse
Lehrerkollegium	Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen
Schulleitung	Kollegen und Vorgesetzte; Druck durch Vorgesetzte
Kooperation	Planung von Lektionen und Schultagen; Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen
Rahmenbedingungen	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln; Ausstattung der Schule und Klassenräume; Fülle der organisatorischen Aufgaben
Elternarbeit	Beziehungen zu Eltern; Elternarbeit; Anforderungen der Eltern
Vorerfahrung	Schulpraxis, Motivation für Berufswahl, Einfluss der Eltern, Lehrervorbilder

Tabelle 1: Zusammenschau der Probleme und Anfangsschwierigkeiten aus den Untersuchungen von Veenmann, Henecka & Lipowsky und Terhart, eigene Adaption.

Diese „Top 10 Faktoren des Berufseinstiegs“ sind Faktoren, die in unterschiedlicher Gewichtung jeden einzelnen berufseinstiegenden Lehrenden betreffen.

Für die Masterarbeit „**Biografische Faktoren beim Berufseinstieg von Lehrpersonen**“ wurden in einer Serie von **narrativ-fokussierten Interviews** 2016 zehn Lehrpersonen im dritten Dienstjahr zu ihrem Berufseinstieg befragt. Obwohl dadurch keine repräsentative Gesamtheit gegeben ist, können durch die Tiefe der Interviews zentrale Aspekte des Berufseinstiegs dargestellt werden. Durch die zeitliche Distanz werden Anfangsschwierigkeiten in der biografischen Rückschau realistischer eingeschätzt (Hericks, 2006, S. 56). Mittels offener Eingangsfragen wurden die Interviewten animiert, zu einem Schlüsselerlebnis eine Geschichte zu erzählen. Dabei kamen soziale Zusammenhänge mit weitreichender beruflicher Tragweite zur Sprache (Mayring, 2016, S. 73; Brüsemeister, 2008, S. 103). Die Ergebnisse der Interviews flossen in deren Interpretation – der Benennung berufsbiografischer Faktoren – ein.

Für die Darstellung der prägenden Faktoren wurde das Interview mit Denise, dargestellt als Fallvignette, herangezogen.

3.1 Der Berufseinstieg von Denise als Fallvignette

Denise ist 25, wohnt in Niederösterreich und ist fachgeprüft in Englisch sowie Geografie und Wirtschaftskunde. Sie absolvierte ihre NMS-Lehramtsausbildung an einer Pädagogischen Hochschule in Wien. Sie wechselte nach zwei Dienstjahren ihre Stammschule. Denise maturierte an einer HLW und wollte ursprünglich Volksschullehrerin werden. Sie wurde zu ihrem ersten Dienstjahr befragt.

❖ Unterrichtsgestaltung

Denise hat, bezogen auf ihre Unterrichtstätigkeit, einen recht sicheren Eindruck vermittelt. Sie fühlte sich durch die Hochschule ausreichend vorbereitet und kam auch mit der Organisation ihrer Lehrtätigkeit gut zurecht. Im Interview wurden allerdings Probleme im Bereich „fachfremder Unterricht“ erwähnt. Disziplinäre Probleme gestand Denis zwar ein, bezog diese aber weniger auf sich als auf Schüler/innen und Unterrichtszeiten.

❖ Unterrichtsplanung

Mit der Planung ihres Unterrichts und allfälligen Belastungen kam Denise gut zurecht. Die Rollenfindung schien Denise anfangs noch Schwierigkeiten zu bereiten, denn im Interview fiel öfter der Verweis auf die ausbildende Hochschule, welche sie fallweise besser oder schlechter auf ihren Unterricht vorbereitet hat.

❖ Leistungsbeurteilung

Bei der Beurteilung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat sich eine ziemliche Unsicherheit gezeigt. Denise gab Probleme bezüglich Länge und Schwierigkeitsgrad von Schularbeiten, aber auch bei deren Beurteilung und Gewichtung zu.

❖ Disziplin

Klassendisziplin war offenbar ein großes Problemfeld bei Denise. Dies zeigte sich an mehreren Stellen des Interviews. Es fehlte ihr an geeigneten Problemlösungsstrategien und auch an einer entsprechenden Reflexion, jedoch gab es auch kaum Unterstützung durch die Schulleitung.

❖ Lehrerkollegium

Hier zeigte sich, dass das Lehrerkollegium Unterstützung zumindest angeboten hat. Für berufseinstiegende Lehrkräfte ist oft schon das Wissen, dass Unterstützung notfalls da wäre, hilfreich. Andererseits macht das Sammeln von eigenen Erfahrungen in manchen Bereichen durchaus Sinn. Denise empfand die Unterstützung offenbar als ausreichend.

❖ Schulleitung

Schulleitungen gelten nicht umsonst als Schaltzentralen der Schulen. Gerade neu Unterrichtende, wie Denise, erwarten Hilfestellung in vielen Bereichen. In diesem Fall wurden die Erwartungen augenscheinlich nicht erfüllt, was auf eine eher passive Rolle der Schulleitung schließen lässt. Trotzdem wurde eine gute Gesprächsbasis erwähnt.

❖ Kooperation

Gerade in neuen Mittelschulen ist Teamteaching als institutionelle Form der Kooperation fest im Schulbetrieb verankert. Denise hat sich hier augenscheinlich nach einer Phase der Eingewöhnung gut zurechtgefunden. Weitere Formen der Kooperation wurden nicht erwähnt.

❖ Rahmenbedingungen

Die Fülle an neuen Aufgaben überfordert viele Junglehrerinnen und Junglehrer, so auch Denise. Hier wäre eine Hilfeleistung durch eine erfahrene Lehrkraft sinnvoll gewesen, um ihr zumindest bei administrativen Dingen wie Reiserechnung, Handy-Signatur oder Planung von Lehrausgängen unter die Arme zu greifen.

❖ Elternarbeit

Denise hat anfangs ihren Rollenwechsel problematisch empfunden, was aber eher typisch für Berufseinsteigende ist. Ihre ersten Elternsprechtage hat sie, trotz großer Bedenken, gut gemeistert. Elternarbeit zählt sicher zu jenen Kompetenzen, die in der Ausbildung kaum geübt werden können. Allenfalls wäre zu hinterfragen, wieso eine relativ große Zahl mit „Nicht genügend“ beurteilt wurde.

❖ Vorerfahrung

Oft spielen Vorerfahrungen, wie eigene berufliche Vorbilder, Eltern oder auch Erfahrungen im Studium, eine bedeutende Rolle beim Berufseinstieg. Denise schätzte sich selbst als eher ruhig und fair ein – Eigenschaften, die sie auch bei ihren eigenen Lehrerinnen und Lehrern geschätzt hat. Ungleichbehandlung lehnt sie persönlich ab und schätzt das auch bei Kolleginnen und Kollegen nicht.

4 Angebote zur Unterstützung

Schulen können Berufseinsteigenden auf unterschiedliche Art unterstützen. Obwohl diese die Verantwortung für ihr Handeln selbst tragen, müssen Schule und das Lehrerteam Möglichkeiten der Hilfestellung anbieten. Ob diese angenommen wird, hängt in hohem Maße von der Persönlichkeit und den Copingstrategien der Lehrperson ab (Keller-Schneider, 2006, S. 6).

4.1 Unterschiedliche Ebenen

Unterstützungsangebote für neu einsteigende Lehrkräfte gibt es auf unterschiedlichen Ebenen und Ausformungen. Diese sind entweder gewollt, systemisch bedingt oder passieren „zufällig“.

Für die Wirksamkeit sozialer Unterstützung ist entscheidend, dass diese wahrgenommen und als bedeutend eingeschätzt wird. Die Selbsteinschätzung wird durch das Beobachten von Lehrenden, kollegialem Austausch, Rückmeldungen sowie verbale Unterstützung positiv beeinflusst (Lamy, 2014, S. 99 ff.).

Rothland (2013c, S. 234) ergänzt, dass insbesondere erfahrene Kolleginnen und Kollegen eine potentielle Unterstützung darstellen, die zur Bewältigung der Anforderung beitragen. Dabei wird zwischen drei verschiedenen Formen der sozialen Unterstützung unterschieden:

- ❖ **Emotionale Unterstützung:** positive Zuneigung, Wertschätzung, Vertrauen, Rückhalt bei Problemen, Rat und Anleitung beim Problemlösen, akzeptierendes Zuhören

- ❖ **Praktische Unterstützung:** Befreiung von Aufgaben und Belastungen, Begleitung, Tipps und Informationen, Modelle zur Problemlösung
- ❖ **Soziale Integration:** Zugehörigkeit zu Gruppen, gemeinsame Aktivitäten, Übereinstimmung von Werten, Beziehungs-Sicherheit

Oft kommt der **Schulleitung** eine bestimmende Funktion zu. In Schulen mit guten sozialen Beziehungen und kollegialem Umgang der Lehrkräfte untereinander wirkt diese sowohl fördernd als auch teilnehmend an der kollegialen Interaktion (Rothland, 2013a, S. 15; Schaarschmidt, 2005, S. 83). Die Position der Schulleitung ist trotzdem eine problematische: Schulleiterinnen und Schulleiter sind erfahrene Lehrpersonen, erfüllen jedoch gleichzeitig die Funktionen der Weisung und Kontrolle. Dadurch ist oft eine Form der Autoritätsbeziehung und damit eine Doppelrolle gegeben (Dammann, 2010, S. 42).

Herrmann & Hertrampf (2000, S. 179) sehen den **Austausch mit anderen berufseinsteigenden Lehrpersonen** als Möglichkeit einer gewinnbringenden Hilfeleistung. Manche Probleme können im direkten Vergleich mit anderen Anfängerinnen und Anfängern besser gelöst werden, da die Messlatte niedriger ist.

Richter, Kunter, Lüdtke, & Baumert (2011, S. 37 ff.) halten dagegen fest, dass soziale Unterstützung von anderen Berufseinsteigenden sich zwar positiv auswirke, dass **erfahrene Lehrpersonen** aufgrund der langen beruflichen Erfahrung gezielter beraten und unterstützen können. **Mentorinnen und Mentoren** helfen durch ihre Unterrichtserfahrung bei der Entwicklung unterrichtsnaher Fertigkeiten wie Klassenführung oder Leistungsbeurteilung.

4.2 Mentoring

Mentoring ist die Tätigkeit einer erfahrenen Person, die ihr fachliches Wissen oder ihr Erfahrungswissen an eine unerfahrenere Person weitergibt. Ziel ist, den Mentee in seiner persönlichen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 6).

Im schulischen Bereich hat Mentoring als Programm zur Berufseinführung den Zweck, Unterrichtende bei ihrer Kompetenzentwicklung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu begleiten. Ziel sozialer Unterstützung, wie Mentoring, ist, bei der Professionalisierung zu helfen (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 398 ff.). Diese institutionell organisierte Berufseinführung ist je nach Standort unterschiedlich gestaltet. Keller-Schneider (2008, S. 12) beschreibt vier grundsätzliche Ziele der Berufseinführung:

- ❖ **Anpassung** durch Übernahme von Werten, Normen und Einstellungen, rasche Funktionsfähigkeit im System Schule
- ❖ **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

In der **PädagogInnenbildung NEU** ist vorgesehen, dass berufseinsteigende Unterrichtende von Mentorinnen und Mentoren begleitet werden. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet unterschiedliche Lehrgänge mit dem Ziel an, praxisnahe Mentorentätigkeit an den einzelnen Schulstandorten zu ermöglichen (Roßnagl, 2015, S. 3). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger werden im gesetzlichen Rahmen eines Induktionsjahres ab dem Zeitpunkt ihrer Anstellung begleitet. Mit diesen Mentorinnen und Mentoren soll im Rahmen kollegialer Hospitation zusammengearbeitet werden (Holzinger, Kopp-Sixt, Rocha & Völkl, 2015, S. 97).

Der positive Einfluss einer „geleiteten Berufseinführung“ ist empirisch belegbar. Der Nutzen von Mentoring bei der beruflichen Sozialisation von Lehrkräften besteht in effektiverem Transfer und Weiterentwicklung von Studieninhalten, in der Senkung der Drop-Out-Rate und der Steigerung der allgemeinen Zufriedenheit (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 399 ff.).

5 Kompetenzaufbau und berufliche Professionalisierung

Im Grunde erwartet sich die Gesellschaft von den Lehrkräften – wie von allen Berufsgruppen – möglichst kompetente Arbeit. Der Beruf des Lehrenden ist durch hohe komplexe Anforderungen gekennzeichnet, die sich situativ immer wieder neu ergeben. Die Komplexität der zu meisternden Anforderungen steigt mit der Reichweite der Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, der Klassenkultur und des eigenen beruflichen Handelns. Dabei stellen erworbene Kompetenzen bedeutende Ressourcen für die Bewältigung von beruflichen Anforderungen dar. Von den berufseinsteigenden Lehrpersonen wird die Aneignung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Fachvokabular, sowie das Beachten von Werten und Normen, sozialer Beziehungen, formaler und informeller Machtstrukturen erwartet (Keller-Schneider, 2016, S. 308-309) und (Klatetzki, 2015, S. 523).

5.1 Bewältigung und Kompetenzaufbau

Generell entwickeln sich Lehrende mit den an sie gestellten Aufgaben weiter. Erst diese Herausforderungen bewirken Beanspruchungen und führen zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Modelle zur Bewältigung, wie das Positive Coping Modell nach Schwarzer und Knoll (2003) sowie Copingstrategien gemäß Endler & Parker (1990), betonen aktive Handlungen der Lehrperson zur Beseitigung von Spannungszuständen und Förderung der beruflichen Entwicklung (Keller-Schneider, 2010, S. 98 ff.) und (Lamy, 2014, S. 55 ff.)

Keller-Schneider (2010, S. 70) führt an, dass berufseinsteigende Lehrpersonen einzelne Anforderungen stärker gewichten und weniger Synergien zwischen den Anforderungen erkennen. Nachfolgende grafische Zusammenstellung stellt diesen Zusammenhang dar:

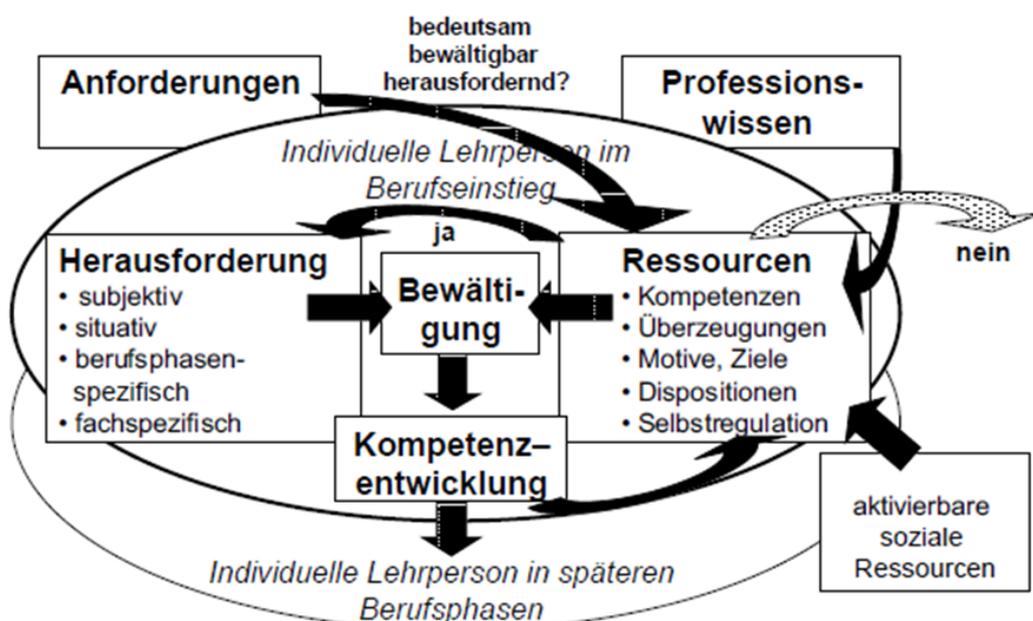


Abbildung 1: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 392).

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe geht von einer aktiv handelnden und lernenden Person aus. Herausforderungen bewirken Handlungsschritte, führen zu Erfahrungen und ermöglichen die berufsbiografische Entwicklung. Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erfordert Beanspruchungen, die Ressourcen zur Bewältigung voraussetzen und zum Aufbau neuer Ressourcen beitragen. Die sich **entwickelnde Professionalität** wird damit zum Ziel des Bearbeitungs- und Bewältigungsprozesses. Erst dadurch entwickeln sich die professionellen Kompetenzen der Lehrperson weiter (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 393).

Potentielle Brüche und berufliche Krisen sollten ihre Beachtung finden: Spannungsverhältnisse zwischen dem berufsbezogenen Habitus der Berufseinstiegenden und den von ihnen wahrgenommenen Normen spielen bei krisenhaften Entwicklungen eine bedeutsame Rolle (Rauschenberg & Hericks, 2017, S. 120).

Unterm Strich hat Denise ihre persönlichen Krisen und somit ihren Berufseinstieg gemeistert. Trotzdem liegt noch ein schönes Stück des beruflichen Weges vor ihr. Neben der Bewältigung von Beanspruchungen wird von Unterrichtenden auch persönliche Professionalisierung erwartet. „Lernende Lehrende“ stellen an sich selbst den ständigen Anspruch zur beruflichen Weiterentwicklung.

5.2 Professionalisierung

Das Meistern von Anfangsschwierigkeiten ist die erste Hürde im Lehrerwerden. Eine bedeutsame Aufgabe bei der Bewältigung von Anforderungen und der damit einhergehenden Kompetenzentwicklung stellt die Professionalisierung dar.

Grundsätzlich kann nach Terhart (2011, S. 206 ff.) zwischen drei Formen der Professionalisierung unterschieden werden:

- ❖ **Strukturorientierte** Professionalisierung: Diese definiert sich dadurch, wie subjektive Handlungsanforderungen im Lehrberuf erfahren und gedeutet werden und welche Veränderungen diese zur Folge haben.
- ❖ **Kompetenzorientierte** Professionalisierung: Diese entwickelt sich aus einem regelgeleiteten, wenig vernetzten Wissen durch Verdichtung von Wissensbereichen, die letztlich das Handeln steuern.
- ❖ **Berufsbiografische** Professionalisierung: Diese entsteht aus der Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung und der Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere.

Professionalität bedingt die ständige Bereitschaft zum kontinuierlichen Weiterlernen. Die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts erfordert, die eigenen Vorstellungen von Unterricht in Frage zu stellen und letzteren systematisch so weiter zu adaptieren, dass Lernende sich sachbezogen und selbsttätig mit Inhalten auseinandersetzen können (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 46-47).

Terhart (2011, S. 216 ff.) ergänzt, dass klassische Professionen-Konzepte zunehmend durch Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, kontinuierliche Wirkungskontrolle, Einbringung von Markt- und Konkurrenzelementen und Betonung der Weiterbildung ersetzt werden. Lehrende sind umso professioneller, je kompetenter sie diese beruflichen Aufgaben erfüllen. Da diese sich immer schneller wandeln, ist die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium. Die Durchsetzung eines ökonomischen Effizienz- und Effektivitätsdenkens ist dabei von zentraler Bedeutung.

Auch Denise versucht nun, im dritten Dienstjahr, Fehler aus der Phase ihres Berufseinstiegs zu vermeiden. Durch Selbstreflexion sieht sie sich auch selbst am Weg der persönlichen Kompetenzsteigerung und beruflichen Professionalisierung.

6 Resümee und Ausblick

Die Thematik der beruflichen Sozialisation bis hin zur Professionalisierung von Lehrkräften hat besonders im Hinblick auf aktuelle Entwicklungen der Personalentwicklung („Schulautonomie“) im Bildungsbereich große Relevanz. Im Zuge der Umstellung der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (PädagogInnenbildung NEU) kommt es zu einer Neuorganisation des Berufseinstiegs. Durch die Neuorganisation der schulpraktischen Ausbildung werden die an der Sozialisation beteiligten Personen und Systeme vor neue Herausforderungen gestellt. Eine aktuelle deutsche Untersuchung zeigt geringere Belastungen im Vorbereitungsdienst und einen Anstieg beim Berufseinstieg („doppelter Praxisschock“) (Dicke et al., 2016, S. 244 ff.).

Die Implementierung von Mentoring im Induktionsjahr ist eine mögliche Form der Unterstützung für berufseinstiegende Unterrichtende. Hierbei ergeben sich Herausforderungen, da Mentorinnen und Mentoren nach derzeitigem Stand neben der Beratungsfunktion auch eine Funktion der Bewertung in Form eines Entwicklungsgutachtens haben werden.

Darüber hinaus kann ein möglicher Mangel an Lehrenden die Zunahme der Zahl quereinsteigender Lehrpersonen, deren berufliche Sozialisation noch wenig beforscht ist, notwendig machen.

Zu den länger bekannten kritischen Ereignissen und Handlungsfeldern berufseinstiegender Unterrichtender ergeben sich durch die Änderung des Berufsbilds neue Herausforderungen: Neue Formen der Lehrerkooperationen wie Teamteaching und Jahrgangsteams, Integration und Inklusion sowie neue Formen der Leistungsbeurteilung und Bildungsstandards sind nur einige der zu lösenden Aufgaben.

Es gilt nun, durch einen optimal organisierten Berufseinstieg den zukünftigen Lehrpersonen das Rüstzeug für ein erfolgreiches berufliches Handeln zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Böhmman, M. & Hoffmann, K. (2002). Kursbuch Berufseinstieg. Basiswissen, Tipps und Trainingsbausteine für die ersten Jahre im Lehrerberuf ; [mit Kopiervorlagen] (Unterricht Paedagogik). Weinheim: Beltz.
- Brüsemeister, T. (2008). Qualitative Forschung. Ein Überblick (Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>.
- Dammann, M. (Hrsg.). (2010). Neu im Lehrerberuf (PB-Bücher, Bd. 46). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T. et al. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 244-257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>.
- Fuller, F. F. & Brown, O. J. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part 2 (S. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>.
- Grams Davy, S. & Juul, J. (2017). Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtigste Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 64(5), 42-47.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18, 172-191.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., Rocha, K. de & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55(1), 92-114.
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50, S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Karnath, H.-O. & Ackermann, H. (Hrsg.). (2012). Kognitive Neurowissenschaften. Mit ... 28 Tabellen (Springer-Lehrbuch, 3., aktualisierte und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Keller-Schneider, M. (2006). Überleben – entdecken – sich einfinden. Berufseinstieg und die Rolle der lokalen Mentor/innen (Berufseinführung St. Gallen Weiterbildung für lokale Mentor/innen, Hrsg.).
- Keller-Schneider, M. (2008, Juni). Berufseinstieg – eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe! Was können lokale Mentor/innen beitragen? St. Gallen.

- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 78). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt. Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 62(4), 305-314.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung zum Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Klatetzki, T. (2015). Sozialisation in Organisationen. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (Pädagogik, 8. Auflage, S. 518-536). Weinheim und Basel: Beltz.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 61-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamy, C. (2014). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(3), 157-171.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse (Lehrerbildung und -weiterbildung, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2017). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 13, 1. Auflage 2018, S. 109-124). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59.
- Roßnagl, S. (2015). Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebots. *R&E Source*. Verfügbar unter <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/viewFile/189/228>.
- Rothland, M. (2013a). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 2-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013b). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 21-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013c). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Auflage, Druck nach Typoskript). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, J., Klusmann, U. & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 278-291.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 202-224.

Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 433-437). Münster: Waxmann.

Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 43-59). Wiesbaden: Springer VS.