

## Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe

Bibliografie:

Manuela Keller-Schneider:  
Berufseinstieg von Lehrpersonen.  
Herausforderungen, Ressourcen und  
Angebote der Berufseinführung.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 20 (3), 64-73.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_06](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06)

Gesamtausgabe online unter:  
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no. 3  
2020

06

*Manuela Keller-Schneider*

*Berufseinstieg  
von Lehrpersonen.  
Herausforderungen,  
Ressourcen und Angebote  
der Berufseinführung*

## Einleitung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist von der Komplexität gleichzeitig zu meisternder Anforderungen geprägt. Wie wichtig Berufseinsteigenden der Primarstufe diese sind, wie ihnen diese gelingen, inwiefern sie diese beanspruchen und welche der Anforderungen sich als Herausforderung oder als Ressource zeigen, wird anhand von Forschungsergebnissen aufgezeigt. Mit Ausführungen zu Angeboten der Berufseinführung schließt der Beitrag.

### Eigenverantwortlich in den Beruf einsteigen

Die Phase des Berufseinstiegs umfasst die Zeit der ersten beruflichen Tätigkeit im Schulfeld, die im Rahmen einer Anstellung erfolgt und eigenverantwortlich ausgeübt wird. Diesem Verständnis entsprechend wird die während der Ausbildung ausgeübte berufliche Tätigkeit (in Praktika und Vorbereitungsdienst) nicht dem Berufseinstieg zugerechnet, auch wenn bereits partiell eigenverantwortlich unterrichtet wird. Eigenverantwortliche Berufstätigkeit geht weit über eigenverantwortliches Unterrichten hinaus. Diese Phase beginnt mit dem Abschluss der Ausbildung und der Übernahme der ersten Anstellung als fertige ausgebildete Lehrperson und endet mit dem subjektiv wahrgenommenen Ankommen im Beruf (Keller-Schneider & Hericks, 2014; in Vorbereitung).

Die sprunghaft ansteigende Komplexität von gleichzeitig zu meistern den Anforderungen in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit stellt Anforderungen, die über das Unterrichten hinausgehen. Der Fokus der Aufmerksamkeit verschiebt sich zunehmend vom eigenen Handeln als Lehrperson auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung.

„Es genügt nicht mehr einfach zu unterrichten, d. h. vom Stoff her zu denken und diesen für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten. Ich muss nun auch die Lernprozesse der Lernenden im Auge behalten und eine Arbeitskultur aufbauen, die ermöglicht, dass auch wirklich gearbeitet werden kann. Das finde ich schon sehr herausfordernd!“ (Esther Gerber, im ersten Berufsjahr, Keller-Schneider, 2018, S. 10).

Aufgrund sich verändernder Anforderungen stellen sich im Berufseinstieg Entwicklungsaufgaben, die als Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden müssen, um in der Professionalisierung vor-

anzukommen. Die Freude, eigenständig zu unterrichten und die Berufsrolle den eigenen Vorstellungen entsprechend zu gestalten, kann auch von Zweifeln über die Qualität der eigenen Arbeit begleitet sein. Berufseinsteigende sind nun gefordert, einen selbst zu verantwortenden Qualitätsmaßstab zu entwickeln, da der Rahmen und die Beurteilung durch Ausbildungspersonen entfallen. Durch die nun fehlende Peergruppe und durch den Eintritt in eine neue Gemeinschaft von Professionellen sind Berufseinsteigende gefordert, neue soziale Ressourcen zu erschließen und sich als gleichberechtigtes Mitglied in ein Kollegium einzubringen.

In der Bearbeitung und Lösung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben eröffnen sich neue Perspektiven, welche nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen. Erfahrungen müssen in einem aktiven und Kräfte in Anspruch nehmenden Prozess erworben und können somit nicht einfach übernommen bzw. weitergegeben werden. Professionalisierung erfolgt über eine aktive Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen. Ansprüche und Ressourcen müssen reguliert werden, um bei Kräften zu bleiben.

## Berufsanforderungen und deren Wahrnehmung

Im folgenden Kapitel werden Befunde aus den Studien zu Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg dargestellt (Keller-Schneider, 2020a), um das Potenzial von Berufseinsteigenden und ihre spezifischen Bedürfnisse empirisch gestützt darzulegen.

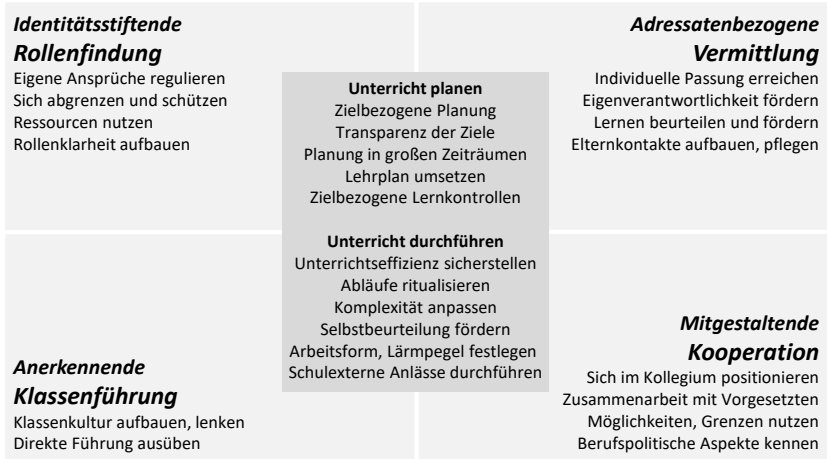
### Wahrnehmung von Anforderungen als aktiver Prozess

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Modell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entsprechend werden situative Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen (Keller-Schneider, 2020a). Wissen und Kompetenzen, Motive und Ziele, Überzeugungen und Werte, sowie Regulationsfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen sind dabei von Bedeutung. Berufliche Anforderungen werden individuell geprägt erlebt.

Der transaktionalen Stresstheorie folgend (Lazarus & Folkman, 1984) werden Anforderungen nach ihrer *Relevanz* und ihrer *Bewältigbarkeit* wahrgenommen und gedeutet. Je nach Ausgang dieses unbewusst ablaufenden Abwägungsprozesses erfolgt eine Auseinandersetzung, die zur Verfügung stehende Ressourcen, wie Kräfte und Fähigkeiten, nutzt. Aus dieser Auseinandersetzung ergeben sich neue Ressourcen, die als Erkenntnisse integriert und als Zufriedenheit wahrgenommen werden. Bei einem ungünstigen Verlauf kann Verunsicherung und Ressourcenverlust resultieren (Affolter, 2019). Ein *ressourcenstärkender Umgang mit Berufsanforderungen* ist erforderlich, um in der Professionalisierung voranzukommen und Zufriedenheit zu finden. Soziale Ressourcen können dabei unterstützend wirken.

### Berufsanforderungen im Berufseinstieg

Wie in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen die beruflichen Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, wurde in berufsbiografischen Studien untersucht (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a; Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider, 2018; Keller-Schneider, Arslan, Kirchhoff, Maas & Hericks, 2019). Die in einer Vorstudie anhand von 40 Supervisionsprozessen von Primarlehrpersonen identifizierten Anforderungen wurden in einer Fragebogenerhebung von berufseinsteigenden Lehrpersonen eingeschätzt. Das faktoranalytisch entwickelte Modell gliedert die beruflichen Anforderungen in vier Bereiche mit Teilbereichen (Abb. 1). Diese umfassen Anforderungen der *identitätsstiftenden Rollenfindung*, der *adressatenbezogenen Vermittlung*, der *aner kennenden Klassenführung* und der *mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule*. Anforderungen zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht erweisen sich als wenig verbundene Einzelanforderungen, die sich keinem der vier Hauptbereiche unterordnen lassen, sondern mit allen zusammenhängen. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen des unterrichtlichen Handelns steht somit mit allen vier beruflichen Entwicklungsaufgaben in Verbindung (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a).



**Abb. 1** Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen (nach Keller-Schneider, 2020a, S. 251)

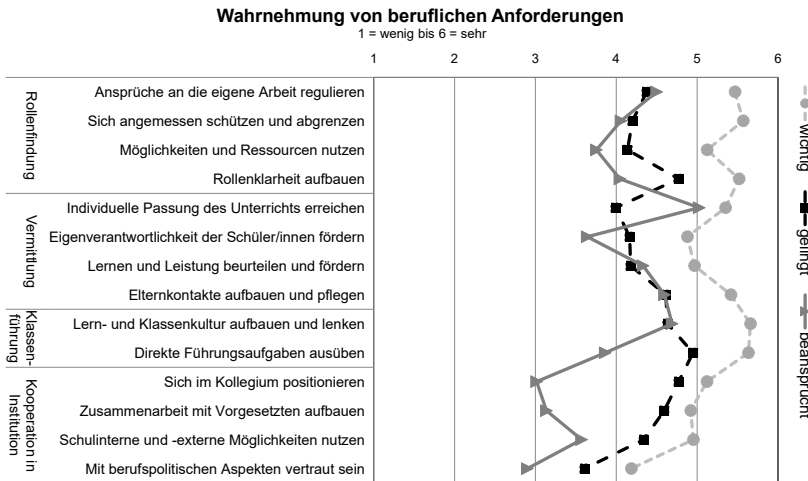
## Einschätzungen wahrgenommener Berufsanforderungen

Aus der Fragebogenerhebung ergeben sich folgende zusammenfassende und auf Primarlehrpersonen fokussierte Befunde (vgl. Abb. 2): *Relevanz*: Berufseinsteigende erachten die Anforderungen als sehr wichtig. Insbesondere die Anforderungen der aner kennenden Klassenführung mit den Teilbereichen, eine Lern- und Klassenkultur aufbauen und lenken sowie direkte Führungsaufgaben ausüben, sowie Rollenklarheit aufbauen und sich angemessen schützen und abgrenzen werden als sehr wichtig erachtet.

*Kompetenz*: Berufseinsteigenden gelingt die Bewältigung der Anforderungen gut. Rollenklarheit aufbauen und direkte Führungsaufgaben ausüben, gefolgt von den Anforderungen sich im Kollegium positionieren und eine gute Zusammenarbeit mit Vorgesetzten aufbauen gelingen ihnen sehr gut. Im Vergleich zu angehenden und erfahrenen Lehrpersonen liegen die Werte tiefer. Durch den Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird das Selbstbild irritiert.

*Intensität*: In der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen erleben sich Berufseinsteigende angemessen beansprucht. Die individuelle Passung des Unterrichts, eine Lern- und Klassenkultur aufbauen und lenken, Elternkontakte pflegen sowie die eigenen Ansprüche angemessen regulieren beansprucht sie am stärksten. Als wenig beanspruchend werden die Anforderungen der mitgestaltenden Koope-

ration in und mit der Institution Schule wahrgenommen. Die Werte streuen jedoch breit, die Berufsanforderungen nehmen Berufseinsteigende unterschiedlich stark in Anspruch.



**Abb. 2** Ausprägungen wahrgenommener Anforderungen (nach Keller-Schneider, 2020a, S. 356)

### Herausforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg

In der Konstellation der drei Wahrnehmungsperspektiven (vgl. Abb. 2) zeigt sich stress- und ressourcentheoretisch begründet (Hobfoll, 1989), dass die Anforderungen der individuellen Passung des Unterrichts an die Lernfähigkeiten und -bereitschaften der Schüler\*innen (insbesondere von Primarlehrpersonen, Keller-Schneider et al., 2019) als *Herausforderungen* wahrgenommen werden. Bei hoher Wichtigkeit, hoher Intensität der Auseinandersetzung sowie relativ geringem Gelingen stellt diese Anforderung die größte Herausforderung dar. Bei ebenfalls hoher Wichtigkeit, relativ gutem Gelingen und leicht erhöhter Beanspruchung erweisen sich die Anforderungen eine lernförderliche Klassenkultur aufbauen und lenken, Elternkontakte pflegen, die eigenen Ansprüche regulieren sowie sich angemessen schützen und abgrenzen als weitere Herausforderungen. Als *Ressourcen* werden die Anforderungen der Klassenführung erlebt, insbesondere die direkte Führung, sowie die Rollenklarheit, bei hoher Wichtigkeit, gutem Ge-

lingen und relativ geringer Beanspruchung. Die Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule stellen ebenfalls Ressourcen dar, auch wenn diese als weniger wichtig eingeschätzt werden.

### **Sich beanspruchen lassen als dynamischer Prozess**

In der breiten Streuung der Intensität der Auseinandersetzung lassen sich individuelle Unterschiede erkennen, die sich in Typen mit unterschiedlichen Profilen zeigen (Keller-Schneider, 2020a). Die Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen variiert individuell sowie anforderungsspezifisch. Sich beanspruchen lassen wird oft negativ konnotiert und mit der Gefahr von Ressourcenverlust in Verbindung gebracht (Affolter, 2019). Inwiefern eine intensive Auseinandersetzung von Engagement zeugt und zu Zufriedenheit führt, wird von Überzeugungen mitbestimmt.

Überzeugungen prägen die Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen. So führen konstruktivistische lehr-lerntheoretische Überzeugungen zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (Keller-Schneider, 2017). Ebenso setzen sich Berufseinsteigende mit einem Unterrichtsverständnis, in welchem die Aktivitäten der Schüler\*innen und ihre in der dynamischen Situation entstehenden Lernprozesse im Zentrum stehen, stärker mit Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung und der anerkennenden Klassenführung auseinander (Keller-Schneider, 2020b). Sich in der Bewältigung beruflicher Anforderungen beanspruchen zu lassen kann ressourcenstärkend wirken, wenn diese eigenen Zielen entsprechen und erfolgreich bewältigt werden. Der Ressourceneinsatz soll reguliert und zum Gelingen der Bewältigung beruflicher Herausforderungen eingesetzt werden. Um dies zu ermöglichen sind individuell passende Begleitangebote in der Berufseinstiegsphase von Bedeutung.

### **Angebote der Berufseinführung**

In der sprunghaft ansteigenden Komplexität der Dynamik gleichzeitig zu meisternder Anforderungen stellen sich berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben, die es zu lösen gilt. Angebote einer Berufsein-



führung setzen an diesem Punkt an und tragen dazu bei, die Lehrperson in ihrer weiteren Professionalisierung zu unterstützen.

In der *Schweiz* bestehen seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen fakultative und obligatorische Berufseinführungsangebote, die als erste Phase der Weiterbildung den ausgebildeten Lehrpersonen in den ersten ein bis zwei Jahren zur Verfügung stehen. In Ausbildungsmodellen mit berufsintegrierten Ausbildungsphasen (Studiengang Quereinstieg PH Zürich, Projekt „Studienbegleitender Berufseinstieg“ PH Bern) wird angestrebt, durch die Übernahme einer Stelle im Team-Teaching den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit fließender zu gestalten. In *Österreich* folgt an den Ausbildungsabschluss eine Phase der Induktion, auch Berufseinführung genannt, in welcher die ausgebildete, eigenverantwortlich tätige Lehrperson durch Fortbildungsangebote der Hochschule und von einer Mentoratsperson begleitet sowie über ein Gutachten beurteilt wird. Eine positive Beurteilung ist Voraussetzung für eine Weiteranstellung. Durch diese Beurteilungsfunktion unterscheidet sich die Phase der Induktion in Österreich von der Berufseinführung in der Schweiz. In *Deutschland* bestehen in 10 von 16 Bundesländern im Rahmen der Fortbildung spezifische Angebote für berufseinsteigende Lehrpersonen (nach Abschluss der zweiten Ausbildungsphase mit Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat).

Berufseinführungsangebote zielen durch vielfältige Angebote auf eine bedarfsorientierte Unterstützung in der weiteren Professionalisierung (Vögeli-Mantovani, 2011; Keller-Schneider, 2019). Angebote in der Schweiz umfassen Kurse zu berufsphasenspezifischen Themen (Aufbau einer Klassenkultur, Elternarbeit, Beurteilung in Verbindung mit auf Entwicklungsprozesse ausgerichteter Förderung) sowie reflexionsorientierte Beratungsangebote und Vorbereitungswochen. In kollegialen Begleitangeboten steht eine auf derselben Stufe und in derselben Schule unterrichtende Lehrperson als Ansprechperson der neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson zur Verfügung. In Ausbildungsmodellen mit berufsintegrierten Ausbildungsphasen (Studiengang Quereinstieg PH Zürich, Pilotstudiengang PH Bern) wird angestrebt, durch die Übernahme einer Stelle im Team-Teaching den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit fließender zu gestalten. Auch wenn damit Ausbildung und Berufstätigkeit ineinander übergehen, so besteht auch da die Aufgabe, diesen Schritt zu meistern und die eigene Professionalisierung als kontinuierliche Aufgabe anzuerkennen.

Das eigene Unterrichten und Handeln als Lehrperson zu reflektieren ermöglicht in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Entwicklungsaufgaben weitere Klarheiten und Erkenntnisse, welche die Professionalisierung fördern (Keller-Schneider, 2018). Angebote einer Berufseinführung können dazu Rückhalt geben.

Im individuell zu verantwortenden Unterrichten als Kern der Berufsarbeit spiegeln sich alle Entwicklungsaufgaben. Daher steht die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichten und den zugrundeliegenden Überzeugungen im Zentrum von Professionalisierungsprozessen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2018, 2020a), sowohl in der Ausbildung als auch in der eigenständigen Berufstätigkeit.

## Literatur

- Affolter, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 65-80.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. *American Psychologist*, 44 (3), 513-524.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung* (S. 195-212). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Art. 23.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (in Vorbereitung). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80-100.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule*. Aarau: SKBF.

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil.,  
Pädagogische Hochschule Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionsforschung,  
insbesondere Berufseinstieg,  
Team und Schulentwicklung,  
selbstreguliertes Lernen



[m.keller-schneider@pzh.ch](mailto:m.keller-schneider@pzh.ch)