

Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen

Challenges in Teachers' Career Entry Phase and their
Relation to Personality Factors

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Wahrnehmung beruflicher Anforderungen von Lehrpersonen zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs. Um die subjektive Repräsentation der beruflichen Aufgaben in der berufsphasenspezifischen Wahrnehmung der Berufseinsteigenden zu erfassen, wurden in einer Vorstudie Gesprächsnotizen von zweijährigen Supervisionsprozessen inhaltsanalytisch untersucht. Als Herausforderungen wahrgenommene Aufgaben wurden herausgearbeitet, zu 80 Anforderungen zusammengefasst und zu Items umformuliert. In einer Fragebogenerhebung schätzten im Sommer 2006 berufseinsteigende (n=155) und erfahrene Lehrpersonen als Vergleichsgruppe (n= 136) die Bewältigung dieser 80 beruflichen Anforderungen als Dimensionen mehrerer Kompetenzkomponenten ein. Zusätzlich wurden Merkmale der Persönlichkeit erfasst.

Die Ergebnisse zeigen eine berufsphasenspezifische Strukturierung der Anforderungen, in welcher die vier Anforderungsbereiche ‚Rollenfindung‘, ‚Vermittlung‘, ‚Anerkennung/Führung‘ und ‚Kooperation‘ als Entwicklungsaufgaben identifiziert werden konnten. Eine Typenbildung zeigt sechs Muster, die sich sowohl in der Gesamtbeanspruchung wie auch im Muster der Ausprägungen der vier Anforderungsbereiche unterscheiden. Die Überprüfung der Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Beanspruchungen weist darauf hin, dass sich bezüglich Beanspruchung günstigere und ungünstigere Profile zeigen, die sich in den einzelnen Typen abzeichnen. Extraversion und Neurotizismus sind bedeutsam. Ideal- und Risikomuster werden in der Kombination von Persönlichkeitsmerkmalen und der Wahrnehmung der vier Entwicklungsaufgaben erkennbar.

The study focuses the perception of demands of teachers' career entry and proves the effect of personality factors. The theoretical framework describes the process of individual interpretation of professional requirements, perceived through the filter of individual resources. To capture the view of teachers' career entry, notes of supervision sessions have been evaluated by the content analysis approach. 80 demands have been identified and transformed into a questionnaire with novices (n=155) and experts (n=136) in summer 2006. The vocational challenges are estimated by judging their importance, the expected success and the load of stress. In addition, personality and context marks are captured.

Results by factor analysis show a structure of stress perception, typically for career entry phase. The four developmental tasks 'role taking', 'teaching', 'leadership' and 'cooperating' could be identified. Regression analyses show an impact of personality factors on an individual's different emphasis of requirements. Neuroticism and extraversion have an impact on perception of demands in general, of role taking, leadership and cooperation. Teaching demands are independent of personality factors – they can be changed easily as the other vocational demands. Low extraversion and high neuroticism seem to be unfavorable aspects of personality to master demands in teachers' career entry. Six patterns of stress perception could be found. They show differences in the extent of stress by the four developmental tasks. Demands about leadership and cooperation show an effect on type-allocation. The six career entry types show not only differences in the degree of being stressed, but also in the extent of personality factors.

1. Einleitung

1.1 Berufseinstieg von Lehrpersonen

Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind vor Herausforderungen gestellt, die in der *Dynamik der Gesamtheit* vor Aufnahme der Berufstätigkeit nicht erlebt werden können. Trotz Verzahnung von Studium und Praxis während der Grundausbildung in der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz kann die Komplexität der Anforderungen nicht simuliert werden. Berufseinsteigende nach Studiumabschluss übernehmen in der Regel als Klassenlehrpersonen dieselben Aufgaben wie Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung. Die Komplexität der Aufgaben steigt insofern sprunghaft an, als der Schulbetrieb insgesamt erstmals in großen Zeithorizonten und zugleich in umfassender Verantwortung in einer zu formierenden Schulwirklichkeit sichergestellt werden muss. Die Berufseingangsphase in der Schweiz unterscheidet sich somit wesentlich vom Referendariat in Deutschland.

1.2 Rahmenmodell der beruflichen Anforderungswahrnehmung

Im Studium erworbene Kompetenzen (Oser 1997a) stellen Grundlagen für die Ausübung der Berufstätigkeit dar – doch erfolgreich kann ein Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weiter geht. Standards legen normativ fest, welche Kompetenzen angehende Lehrpersonen

idealerweise erwerben sollen. Offen bleibt, was im Sinne von Performanz in die Handlung umgesetzt werden kann (vgl. dazu Baer et al., 2009, in diesem Heft). Handlungskompetenzen werden als Kompetenzprofile in der jeweiligen Situation sichtbar (Oser & Renold, 2005). Mit vorwiegend regelgeleitetem (Neuweg, 2004; Dick, 1996) 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.

Anforderungen werden von der Lehrperson aufgrund ihrer (beruflichen) Sozialisation wahrgenommen. Internalisierte Ziele und individuelle Ressourcen wirken als Filter mit. Individuelle Ressourcen bestehen einerseits aus erwerbbaaren Kompetenzen und andererseits aus stabilen, situationsunabhängigen Persönlichkeitsdispositionen (Asendorpf, 2005). Wahrgenommene Anforderungen werden nach der subjektiven Bedeutung und nach der Bewältigbarkeit eingeschätzt; gleichzeitig erfolgt die Prüfung der Möglichkeit, diese erfolgreich zu bewältigen und zu kontrollieren (Lazarus & Lauenier, 1981; Heckhausen & Schulz, 1995), auch unter Nutzung von sozialen Ressourcen. Dieser Bewertungsprozess bewirkt eine Selektion der Anforderungen und damit eine individuelle Interpretation der allgemein gestellten Aufgaben. Als zu bewältigend wahrgenommene Anforderungen werden zu *Herausforderungen* und lösen *Bewältigungshandlungen* aus.

Kompetenzentwicklung zeigt sich in der veränderten Bewältigung von Anforderungen und entsteht im Zusammenwirken von Wissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006). Berufsbezogenes Wissen und Können (Shulman, 1986, 1991), wie auch Ziele und die Überzeugung von der eigenen Kompetenz (Schwarzer & Jerusalem, 1989) wirken bei der Steuerung zur Zielerreichung mit. Die individuelle Person ist gemäss Kontrolltheorie (Heckhausen & Schultz, 1995) bereit, Ressourcen einzusetzen und auf die Umwelt so einzuwirken, dass die Ziele erreicht werden können, oder dass die Ziele allenfalls so verändert werden, dass sie erreicht werden können (vgl. dazu auch Albisser et al., 2009, folgt in Heft 3). Dies führt zu Beanspruchung, fordert Ressourceneinsatz und bewirkt neues Erfahrungswissen, das mit bestehendem Wissen vernetzt, die Kompetenzentwicklung vorantreibt. Die *psychologische Funktionsfähigkeit* wird durch ein Austarieren von Verausgabungsbereitschaft und Adaptieren der Ziele aufrecht erhalten (Heckhausen & Schulz, 1995; Flammer, 1990). Beanspruchung als aktiv eingesetzte Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen kann als Triebfeder der Kompetenzentwicklung bezeichnet werden – Beanspruchungen sind von Belastung zu unterscheiden.

Welche Anforderungen zu Herausforderungen werden und zu Beanspruchungen führen, kann berufsphasenspezifisch wie auch individuell variieren.

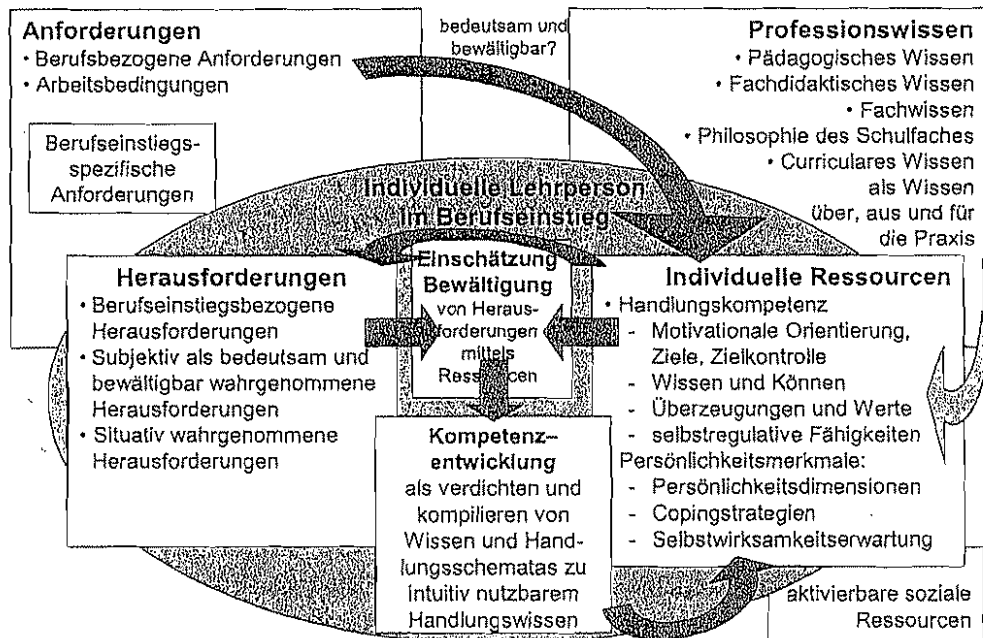


Abb. 1: Rahmenmodell der Einschätzung von Anforderungen als Herausforderungen

Unterrichtsbezogene bzw. berufsbezogene Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern unterliegen immer wieder der Diskussion ihrer Lehr- und Lernbarkeit (Krapp & Weidenmann, 2006⁵; Mayr & Neuweg, 2006). Merkmale der Persönlichkeit und der motivationalen Disposition als überdauerndes Grundmuster der Wahrnehmung und Verarbeitung wirken Möglichkeiten der Veränderbarkeit berufsbezogener Entwicklung entgegen (vgl. dazu auch Bieri et al., 2009, in diesem Heft). Wird davon ausgegangen, dass Kompetenzentwicklung im Zusammenwirken mehrerer Kompetenzkomponenten auf der Grundlage der Einschätzung von Anforderungen entsteht und durch die Bewältigung von Herausforderungen mittels individueller Ressourcen gefördert wird, so kann daraus die Mitwirkung der Persönlichkeitsdispositionen abgeleitet werden.

1.3 Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

Das Konzept der Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1948) umfasst Beschreibungen von einmaligen Entwicklungsschritten im Leben des Menschen im Sinne von „Marksteinen“ der individuellen Entwicklung (Krapp & Weidenmann, 2006), deren Bewältigung neue Perspektiven eröffnen. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht vom aktiv lernenden Menschen aus, der mit einer aktiven sozialen Umwelt im Austausch steht und als Gestalter seiner Biographie – nicht als Produkt seiner Lebensumstände – seine Entwicklung mitbestimmt.

Der Berufseinstieg fordert von allen Lehrpersonen Kompetenzentwicklung und beinhaltet für alle dieser Berufsphase mehrere Entwicklungsaufgaben. Hericks & Kunze (2002) identifizierten vier Bereiche, in welchen Entwicklungsschritte vollzogen werden müssen. Aus dem Didaktischen Dreieck (Lehrer – Schüler – Stoff), in den Kontext der Institution gestellt und aus der Perspektive der Lehrperson betrachtet, leiten sie vier Entwicklungsauf-

gaben ab. Die Anforderungen beziehen sich auf die eigene Person als Berufsperson (1), die Vermittlung (2), die Adressaten (3) und die Institution (4). Ausgehend von den Umschreibungen von Hericks (2006, S. 62) definiere ich die Begriffe wie folgt:

(1) *Identitätsbildende Rollenfindung* umfasst die Anforderungen, die in Verbindung von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person stehen und die mit der Bewältigung der rollenbezogenen Berufsanforderungen zusammenhängen. Im Zentrum steht die eigene Person als Berufsperson.

(2) *Adressatenbezogene Vermittlung* fasst die Anteile der Lehrtätigkeit zusammen, welche in Verbindung mit der Lernförderung und Lernentwicklung der Lernenden ausgeführt werden. Im Zentrum steht der zu vermittelnde Unterrichtsinhalt in seiner Ausrichtung auf die Lernenden. Dabei steht die Komplementarität der Handlungen bezüglich der Lernprozesse und der Adaptivität des Unterrichts im Vordergrund.

(3) *Anerkennende Führung* beschreibt die Interaktionsaufgaben, die aus der Komplementarität der Lehrer/innen- und Schüler/innenrolle resultieren. Im Zentrum steht die durch direktes Intervenieren und Reagieren, wie auch durch indirektes Lenken und Zulassen zu entwickelnde Beziehung zwischen allen Beteiligten als Individuen und zur Gruppe als Ganzes.

(4) *Mitgestaltende Kooperation* umfasst die Aufgaben, die der Kooperation im und mit dem *System Schule* entstammen. Diese sind sowohl auf der Ebene der Schuleinheit, wie auch auf der Ebene Volksschule als Ganzes angesiedelt. Im Zentrum steht die Kooperation als Einordnung, Unterordnung aber auch als Kooperation im institutionellen Rahmen.

Wie sich diese Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung und Einschätzung von Berufseinsteigenden zeigen und welche Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen ausgehen steht im Zentrum der nun folgenden Darstellung.

1.4 Fragestellungen

Die Berufseinsteigenden stehen in einer spezifischen Phase der Kompetenzentwicklung und unterscheiden sich von erfahrenen Lehrpersonen in der *Strukturierung* und *Vernetzung* ihres Wissens. Die Beanspruchung durch die Bewältigung von Berufsanforderungen als Triebfeder der Kompetenzentwicklung steht im Fokus dieser Untersuchung. Gesucht wird nach einem berufsphasenspezifischen Modell der Beanspruchungswahrnehmung:

1. Wie zeigt sich die berufsphasenspezifische Beanspruchungswahrnehmung? Lassen sich die vier identifizierten Entwicklungsaufgaben bestätigen?
2. Wodurch werden Lehrpersonen in der Berufseingangsphase beansprucht? Da Anforderungen mittels individueller Ressourcen, bestehend aus Kompetenzen, Überzeugungen und Persönlichkeitsfaktoren als überdauernde Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition, bewältigt werden, wird nach Effekten individueller Merkmale gesucht.
3. Welche Effekte üben Kompetenzüberzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale und Bewältigungsstrategien auf das Maß und die Art der wahrgenom-

menen Beanspruchung aus?

Wenn davon ausgegangen wird, dass berufsphasenspezifische Anforderungen individuell wahrgenommen und als Herausforderungen gedeutet werden, so stellt sich die Frage nach der Systematik des Zusammenwirkens von berufsphasenspezifischen Anforderungen und individueller Merkmale der Persönlichkeit.

4. Lassen sich Muster in der Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben erkennen?
5. Lassen sich in den Beanspruchungstypen auch spezifische Ausprägungen der Persönlichkeit erkennen?

Mit diesen Fragen wird ein ausgewählter Ausschnitt aus den Ergebnissen der Studie EABest („Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen“, Keller-Schneider, 2008) dargestellt. Das nun vorgestellte methodische Vorgehen zeigt das gesamte Vorgehen der Studie.

2. Methode

2.1 Vorstudie: Identifikation von Anforderungen in der Berufseingangsphase

Zur Generierung von Aussagen, welche die berufsphasenspezifischen Anforderungen kennzeichnen, wurden die Gesprächsnotizen eines zweijährigen Supervisionsprozesses von 40 Züricher Berufsanfänger/-innen inhaltsanalytisch ausgewertet. Diese in die Supervision eingebrachten Anliegen stellen individuell zu bewältigende und somit zu verändernde Herausforderungen dar. Die aus der Inhaltsanalyse resultierten 120 Aussageneinheiten wurden zu 80 Anforderungen zusammengefasst und in zu bewältigende Tätigkeiten ausformuliert.

2.2 Fragebogenerhebung: Hauptstudie

In einer Fragebogenerhebung wurden Lehrpersonen der Berufseingangsphase und Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufspraxis nach Einschätzungen der Bewältigung von Berufsanforderungen, wie auch nach Persönlichkeitsmerkmalen und Kontextvariablen befragt. Der Fragebogen umfasst folgende drei Teile:

- *Berufliche Anforderungen.* Die berufsphasenspezifischen Anforderungen (80 Items aus der eben erwähnten Vorstudie) wurden auf einer sechsstufigen Skala von 1 (= wenig) bis 6 (=sehr) zur Einschätzung dargeboten. Um mehrere Kompetenzfacetten (gemäss dem Kompetenzmodell von Baumert & Kunter 2006) zu erfassen, wurde die Bewältigung jeder Anforderung unter den Perspektiven der motivationalen Orientierung („ist mir wichtig“), der selbstattribuierten Kompetenz („gelingt mir“) und der Beanspruchungswahrnehmung („beansprucht mich“) eingeschätzt.
- *Merkmale der Persönlichkeit:* Die Persönlichkeitsfaktoren wurden mit einer Kurzversion des „Big Five“ erhoben (BFI-K, Rammstedt, B. & John, O.P. (2005), Copingstrategien mit dem Instrument CISS (Kälin, 1995) und Merkmale der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit mit der Skala LSW (Schnitz & Schwarzer, 2000).

- Als *Kontextvariablen* wurden u.a. die Stufe der Volksschule, an welche die Lehrperson unterrichtet, die Funktion im Schulfeld, der Beschäftigungsgrad, wie auch die Art der Anstellung und weitere Merkmale der Arbeitssituation erhoben.

2.3 Auswertungsmethoden

Mittels Faktoranalysen wurde die berufsphasenspezifische Strukturierung der Wahrnehmung erforscht. Effekte von Persönlichkeitsfaktoren, Copingstrategien und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die wahrgenommene Beanspruchung wurden in Regressionsanalysen geprüft. Die Typenbildung über die Beanspruchung durch die vier Entwicklungsaufgaben erfolgte mittels Clusteranalyse.

2.4 Stichprobe

Befragt wurden alle Lehrpersonen der Berufseingangsphase, die zwischen 2005 und 2007 im Kanton Zürich in den Beruf eingestiegen sind. Die bereinigte Stichprobe der Berufseinsteigenden umfasst 155 Lehrpersonen der Berufseingangsphase. Die Verteilung über die Stufen ist in etwa proportional zur Anzahl der darin vertretenen Schuljahre. Die Geschlechterverteilung der Stichproben ist der Grundpopulation entsprechend unausgeglichen ($w > m$).

3. Ergebnisse

3.1 Struktur der berufsphasenspezifischen Beanspruchungswahrnehmung

Im mittels Faktoranalysen entwickelten Modell der berufsphasenspezifischen Beanspruchung lassen sich die vier Entwicklungsaufgaben als stabile, reliable *Skalen* identifizieren und mit Teilbereichen ausdifferenzieren (vgl. Tab. 1). Die innere Konsistenz (Cronbach Alpha) der *Subskalen* ist weitgehend genügend. Da die Subskalen den Kriterien der Stabilität nicht durchwegs entsprechen (gemäss Bortz, 2005, S. 551), werden diese lediglich deskriptiv beschrieben. Zur Prüfung von Effekten der Persönlichkeitsmerkmale und zur Bildung von Beanspruchungstypen werden die als stabil und konsistent beurteilten Skalen der Entwicklungsaufgaben genutzt (Tab. 1).

Eine Reihe unterrichtsbezogener Anforderungen lässt sich nicht ins Modell der Beanspruchungsstruktur integrieren (Abb. 2). In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden zeigen sie bedeutsame Korrelationen mit *allen* Anforderungsbereichen und werden in Abb. 2 im Schnittpunkt der vier Entwicklungsaufgaben dargestellt.

Tab. 1: Modell der vier Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs und ihre Teilbereichen, mit Angaben zu Mittelwert, Standardabweichung, innerer Konsistenz (Cronbach Alpha) und zur Anzahl Items.

Skala	M (SD)	Cronbach α (Anzahl Items)	Subskala	Rang (Signifikanz t-Test)	M (SD)	Cronbach α (Anzahl Items)
Identitätsbildende Rollenfindung	4.09 (.84)	.89 (16)	Umgang mit den eigenen Ansprüchen	4 (***)	4.52 (.95)	.82 (5)
			Eigene Ressourcen stärken und schützen	7	3.93 (1.19)	.84 (4)
			Möglichkeiten und Ressourcen nutzen	9	3.75 (1.02)	.76 (4)
			Rolleklarheit aufbauen	6	4.04 (1.12)	.70 (3)
Adressatenbezogene Vermittlung	4.43 (.73)	.73 (19)	Individuelle Passung des Unterrichts	1 (***)	4.99 (.79)	.75 (5)
			Eigenverantwortlichkeit fördern	10 (***)	3.60 (1.04)	.71 (4)
			Lern- und Leistungsverhalten beurteilen	5 (***)	4.37 (.82)	.62 (5)
			Elternkontakte aufbauen	3 (***)	4.58 (1.11)	.82 (5)
Anerkennende Führung	4.34 (.84)	.82 (9)	Lernklima und Klassenkultur lenken	2 (***)	4.75 (.89)	.80 (5)
			Direkte Führung ausüben	8	3.90 (.98)	.68 (4)
Mitgestaltende Kooperation	3.2 (.88)	.91 (19)	Sich im Team positionieren	13 (***)	2.93 (1.13)	.86 (6)
			Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten	12 (***)	3.18 (1.07)	.82 (4)
			Interne/externe Möglichkeiten nutzen	11 (***)	3.53 (.94)	.73 (5)
			Berufspolitische Interessen wahrnehmen	14 (***)	2.92 (1.12)	.81 (4)

Anm.: N = 155; Prüfung der Mittelwertsunterschiede, im Vergleich zur Gesamtbeanspruchung, mittels TTest unter Berücksichtigung der Alpha-Adjustierung (nach Rost, 2007, S.225, Signifikanzniveau: *** $p < .00000714286$)

Identitätsbildende Rollenfindung eigene Ansprüche Abgrenzung, Schutz Ressourcen Rollenklarheit	Lernzielbezogene Planung Transparente Ziele Planung großer Zeiträume Lehrplanorientierung Zielbezogene Lernkontrollen	Adressatenbezo- gene Vermittlung Individuelle Passung Eigenverantwortlichkeit Beurteilen und Fördern Elternkontakte
Anerkennende Führung Klassendynamik lenken Führung ausüben	Unterrichtseffizienz erreichen Abläufe ritualisieren Komplexität anpassen Selbstbeurteilung fördern Lärmpegel festlegen Schulexterne Anlässe	Mitgestaltende Kooperation Positionierung im Team Zus.arb Vorgesetzte System. Möglichkeiten Berufspolit. Aspekte

Abb. 2: Struktur der berufsphasenspezifischen Wahrnehmung, Abbild der Sichtweise der Berufseinsteigenden (n=155).

3.2 Beanspruchungen in der Berufseingangsphase

Anforderungen zur *Rollenfindung* (1) liegen im Durchschnitt der Gesamtbeanspruchung, im leicht erhöhten Bereich. Überdurchschnittliche Beanspruchungen zeigen *Vermittlungs-* (2) und *Führungsanforderungen* (3). *Kooperationsanforderungen* (4) zeigen unterdurchschnittliche Beanspruchungswerte (Angaben zu Mittelwerten, Standardabweichung, innerer Konsistenz auf der Ebene der Skalen und Subskalen siehe Tab. 1). Die *unterrichtsnahen Anforderungen zu Planung und Durchführung* (5) werden als Einzelanforderungen wahrgenommen und liegen im mittleren Bereich der Beanspruchung (Mittelwerte zwischen 3.79 und 4.60, bei Standardabweichungen zwischen 1.12 und 1.56).

(1) Die Anforderungen zur *identitätsbildenden Rollenfindung* entsprechen der durchschnittlichen Beanspruchung. Als erster Faktor mit einer aufklärenden Varianz von 40,5% (der insgesamt 66,5%) stellen sie die bedeutendste Entwicklungsaufgabe dar. Die Rollenfindung erfordert die Entwicklung eines eigenständigen Umgangs mit den eigenen Ansprüchen, was zu überdurchschnittlicher Beanspruchung führt. Zu lernen, sich dabei abzugrenzen, mit Ressourcen haushälterisch umzugehen und das eigene rollenspezifische Handeln zu klären, entspricht den durchschnittlichen Beanspruchungen. In der Rollenfindung müssen Antinomien von Rolle und Person, wie auch von Nähe und Distanz zu den Adressaten ausbalanciert werden.

(2) Anforderungen zur *adressatenbezogenen Vermittlung* von Unterrichtsinhalten und kulturellen Sachverhalten umfassen die Ausrichtung des Unterrichtsinhaltes auf die Schüler/innen als aktiv Lernende. Der unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählte und strukturierte Inhalt wird dazu genutzt, bei den Schüler/innen Lernprozesse zu bewirken. Auf der Ebene der Subskalen weist diese Anforderung die höchsten Mittelwerte auf und nimmt den ersten Rangplatz aller Beanspruchungen ein (vgl. Tab. 1). Die unterdurchschnittlich beanspruchende Förderung der Eigenverantwortlichkeit und überdurchschnittlich beanspruchende Anforderung der kontinuierlichen Beurteilung fordern eine fortwährende Anpassung der Vermittlungs-

tätigkeit, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Die überdurchschnittlich beanspruchenden *Elternkontakte*, in der Rangfolge an dritter Stelle, werden von den Berufseinsteigenden als *Vermittlungsanforderung* wahrgenommen.

(3) Anforderungen an die *aner kennende Führung* bewirken ebenfalls überdurchschnittliche Beanspruchungen. Sie zeigen sich einerseits in indirekten Lenkungsaktivitäten, andererseits in direkten, aktiv gestaltenden Führungshandlungen. Beanspruchungen durch direkte Führung entsprechen der durchschnittlichen Beanspruchung und sind Berufseinsteigenden aus Praxissequenzen vertraut. Durch Aufgaben der indirekten Lenkung, die sich im Aufbau einer Klassenkultur zeigen, sind Berufseinsteigende überdurchschnittlich beansprucht (2. Rang der Teilanforderungen). Die Itemladungen in der Faktorenstruktur (teilweise Doppelladungen der Items auf den beiden Subskalen, vgl. Keller-Schneider, 2008) weisen darauf hin, dass Berufseinsteigende nur unklar zwischen direktem Führen und indirektem Lenken unterscheiden und ihr Führungs- bzw. Lenkungsverhalten deutlich in Abhängigkeit des Verhaltens der Klasse wahrnehmen.

(4) Anforderungen zur *mitgestaltenden Kooperation* weisen unterdurchschnittliche Beanspruchungen auf und zeigen sich in den Tätigkeiten, institutionsbezogene Anforderungen zu erkennen, institutionelle Rahmenbedingungen mitzugestalten, mit den professionellen Akteuren der Schule zu kooperieren und die rechtlichen Möglichkeiten zu nutzen. Die Teilanforderungen der Teamintegration, des Umgangs mit berufspolitischen und rechtlichen Anforderungen, wie auch die Kooperation mit vorgesetzten und die Nutzung interner und externer Möglichkeiten, beanspruchen Berufseinsteigende unterdurchschnittlich und nehmen die letzten Rangplätze ein.

(5) Anforderungen zur *Unterrichtsplanung* und *Umsetzung* lassen sich gemäss der berufsphasenspezifischen Strukturierung *nicht einer* Entwicklungsaufgabe zuordnen. Sie lassen sich insbesondere nicht den Vermittlungsanforderungen unterordnen. Sie zeigen mittlere bis schwache, aber bedeutsame Korrelationen mit allen vier Anforderungsbereichen und weichen damit von der inhaltsanalytischen Strukturierung der Anforderungen aus Expertensicht ab. Als Einzelanforderungen wahrgenommen und mit allen Anforderungsbereichen zusammenhängend ist ein direktes Bearbeiten erschwert, da Veränderungen als mit allen Bereichen zusammenhängend wahrgenommen werden. Exemplarisch werden nun einzelne dieser Anforderungen beschrieben.

- Die *lernzielbezogene Planung*, wie auch die *Transparenz der Planung*, die *Planung in großen Zeiträumen* und die Anforderungen, den *Lehrplan umzusetzen*, laden in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden auf je einem eigenen Faktoren und lassen sich weder einer Entwicklungsaufgabe unterordnen, noch zusammenfassen (obwohl das Wort ‚planen‘ auch als Artefakt hätte wirken können). Trotz Thematisierung der Gemeinsamkeiten dieser Planungsanforderungen im Studium zeichnet sich in der Wahrnehmungsstruktur der Berufseinsteigenden keine diesbezügliche Vernetzung ab. Diese planungsbezogenen Einzelanforderungen werden nicht nur als Vermittlungsanforderung wahrgenommen, sondern ebenso stark in Abhängigkeit von der eigenen Rolle, der Führung und der institu-

tionsbezogenen mitgestaltenden Kooperation gesehen. Geplant werden kann nur soviel, wie auch umgesetzt werden kann und wie es die eigenen Ressourcen und Ansprüche zulassen.

- Die *Anpassung der Komplexität* der Unterrichtsinhalte *an den Lernstand der Lernenden* wird von den Berufseinsteigenden nicht dem Faktor, der mit ‚Individueller Passung des Unterrichts‘ überschrieben werden kann, zugeordnet. Es handelt sich um die Komplexitätsanpassung insgesamt und unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft. Sie stellt den Anschluss des Unterrichtsinhalts an den Stand der Klasse als Ganzes sicher. Da der Referenzrahmen zum Anspruchsniveau noch nicht besteht, erleben sich Berufseinsteigende immer wieder vor die Frage gestellt, ob sie zuviel bzw. zu wenig erwarten und ob ihre Planung anschlussfähig ist.
- Die *Festsetzung bzw. Kontrolle des Lärmpegels* wird nicht nur als sachlogische Folgerung der Lernziele und des Lernarrangements als Vermittlungsabsichten erkannt, sondern stärker mit den Führungsanforderungen vernetzt. Festgelegt werden kann nur soviel, wie auch durchgesetzt werden kann – ein Hinweis darauf, dass Berufseinsteigende den zu entwickelnden Referenzrahmen in Abhängigkeit der aktuellen Schulwirklichkeit festlegen, wie dies bereits Herrmann & Hertrampf (2000) deklarieren.
- *Unterrichtseffizienz ermöglichen* und *Abläufe ritualisieren* werden von den Berufseinsteigenden nicht nur als Vermittlungsanforderungen verstanden, sondern auch als Frage der Rollenfindung und der Führung verstanden.

3.3 Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die Beanspruchungswahrnehmung

Die Mittelwerte der Beanspruchung streuen breit. Gemäß den Ausführungen zum Rahmenmodell werden Anforderungen auf Grund individueller Ressourcen wahrgenommen, gewertet, und als Herausforderungen angenommen. Als überdauernde, situationsunabhängige Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen (Asendorpf, 2005) tragen Persönlichkeitsmerkmale zur Anforderungswahrnehmung bei. Welche Effekte die Persönlichkeitsfaktoren der Big Five auf die Beanspruchung ausüben, wird in diesem Abschnitt aufgezeigt.

Mittels Regressionsanalysen werden die Effekte der Persönlichkeitsvariablen als unabhängige Faktoren auf die Beanspruchung durch Anforderungen insgesamt, wie auch je Entwicklungsaufgabe geprüft. Da die Persönlichkeitsfaktoren gemäss Forschungsstand (Asendorpf, 2005) als stabil und situationsunabhängig gelten, werden diese – trotz zeitgleicher Erfassung – auf ihre Wirkung auf situationsbedingte Beanspruchungen untersucht. Die Ergebnisse werden in Tab. 2 und Abb. 3 dargestellt.

Zwischen den Persönlichkeitsfaktoren zeigen sich einzelne, teilweise signifikante Korrelationen. *Emotionale Instabilität* (Neurotizismus) korreliert in einer mittleren Zusammenhangsstärke ($r=.30^{***}$) mit der Offenheit für Neues und eher schwach ($.20^*$) 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. Diese positiven Korrelationen führen in den Regressionsanalysen dazu, dass sich die einzelnen korrelierten Faktoren in ihrer Wirkung aufheben (der reduzierte Durbin-Watson-Koeffizienten zeugt von positiven Autokorrelationen der Residuen (Brosius, 2006, S. 575), was bedeutet, dass nicht alle Korrelationen zu Effekten führen).

Die Regressionsanalyse mit den Persönlichkeitsfaktoren als unabhängigen Variablen zeigt, dass emotionale Instabilität und Extraversion signifikante Effekte auf die Gesamtbeanspruchung (abhängige Variable) ausüben. ($F(5,149) = 3.97$; $p = .002$; $r^2 = .118$, Durbin-Watson .60). Extraversion reduziert die Beanspruchung, emotionale Instabilität steigert diese (vgl. Tab. 2). Die Gesamtbeanspruchung wird durch hohe Extraversion und durch geringe emotionale Instabilität, gekoppelt mit tendenziell geringer Gewissenhaftigkeit und geringer Offenheit, reduziert. Der darauf zurückzuführende Anteil der Gesamtbeanspruchung beträgt 15%.

Tab. 2: Mittelwert und Standardabweichungen der Persönlichkeitsmerkmale; Beta-Gewichte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungen, mit Angabe der aufgeklärten Varianz.

Big-Five 1=sehr unzutreffend bis 6=sehr zutreffend	M	SD	Rollen- findung	Ver- mitt- lung	Füh- rung	Koo- perati- on	Ge- samt
			Beta $r^2=15\%$	Beta	Beta $r^2=16\%$	Beta $r^2=7.5\%$	Beta $r^2=12\%$
Emot. Instabilität	2.64	.83	.322***	n.s.	n.s.	n.s.	.22**
Extraversion	4.00	.74	-.165*	n.s.	.325***	-.172*	-.21**
Offenheit	4.12	.63	n.s.	n.s.	.224**	n.s.	n.s.
Gewissenhaftigkeit	3.62	.57	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Verträglichkeit	3.67	.70	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anm.: Signifikanzniveau der Beta-Gewichte * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Beanspruchung durch die *Rollenfindung* wird durch die emotionale Instabilität gesteigert und durch Extraversion reduziert ($F(5,149) = 5.28^{***}$; $r^2 = 15\%$; Durbin-Watson .83). Die steigernd wirkende Gewissenhaftigkeit (.14*) verliert im Gesamtmodell an Gewicht. Die Beanspruchung durch die *Rollenfindung* steigt, je geringer die emotionale Stabilität und die Extraversion ausgeprägt sind. Die Beanspruchung durch *Vermittlungsanforderungen* besteht unabhängig von den Persönlichkeitsfaktoren (Regressionsgleichung nicht signifikant). Die steigernd wirkende emotionale Instabilität (.14*) wird im Gesamtmodell nicht wirksam, kann somit kompensiert werden. Die Beanspruchung durch die *Vermittlungsanforderungen* ist leichter zu verändern, da die persönlichkeitsbezogene Grunddisposition nicht mitwirkt – Aus- und Weiterbildung kann somit direkter auf die Beanspruchung durch *Vermittlungsanforderungen* einwirken.

Wird die Wirkung der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung durch *Führungsaufgaben* analysiert, so zeigen Extraversion reduzierende und Offenheit für Neues steigernde Effekte ($F(5,149)= 5.66^{***}$; $r^2=16\%$; Durbin-Watson 1.129). Die steigernd wirkende emotionale Instabilität ($r=.17^*$) wird im Gesamtmodell reduziert und bewirkt keinen bedeutsamen Effekt. Je extravertierter und weniger offen für Neues eine berufseinsteigende Lehrperson im Rahmen der Bandbreite der Stichprobe ist, desto geringer ist die Beanspruchung durch Führungsaufgaben. Extraversion reduziert die Beanspruchung durch die *Mitgestaltungsanforderungen* und klärt damit einen kleinen Teil der Varianz auf ($F(5,149)= 2.382^*$; $r^2=7,5\%$; Durbin-Watson .89). Die positiv korrelierende emotionale Instabilität ($r=.19^*$) und die ebenfalls positiv korrelierende Gewissenhaftigkeit ($r=.14^*$) verlieren im Gesamtmodell ihr Gewicht.

Die grafische Darstellung (Abb. 3) fasst die Effekte der Persönlichkeitsfaktoren auf die Beanspruchung insgesamt wie auch je Entwicklungsaufgabe zusammen.

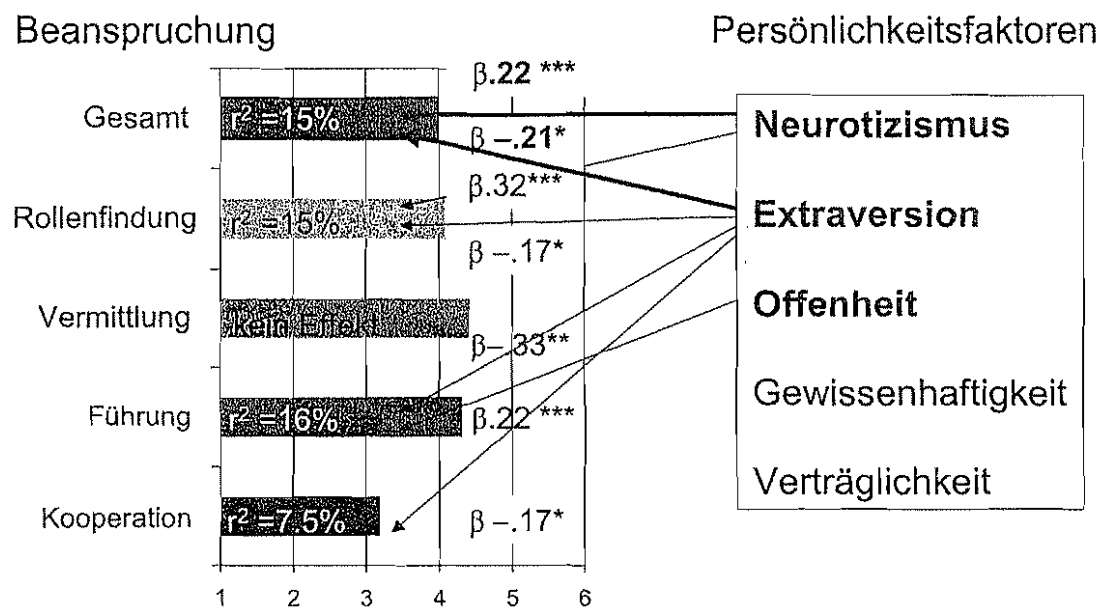


Abb. 3: Effekte der Persönlichkeitsmerkmale auf die Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen insgesamt und der einzelnen Entwicklungsaufgaben

Es zeigt sich, dass Persönlichkeitsfaktoren nicht nur Auswirkungen auf den Studienerfolg (Mayr & Neuweg, 2006) aufweisen, sondern auch auf die Beanspruchung durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Insgesamt reduziert Extraversion die Beanspruchung, emotionale Instabilität bzw. Neurotizismus steigert diese. Die aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Beanspruchung und Persönlichkeit müssen im Rahmen der in dieser Stichprobe bestehenden Mittelwerte und Streuungen interpretiert werden, um die Grenzen der Berufseignung nicht zu überschreiten (vgl. Keller-Schneider et al., 2001; Hanetseder & Keller-Schneider, 2006). 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.

Da die Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen breite Streuungen aufweisen und sich Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Beanspruchung nachweisen ließen, wird im nächsten Schritt geprüft, ob die Beanspruchung eine Systematik erkennen lässt und zu einer Typenbildung führt.

3.5 Muster der Beanspruchung und Merkmale der Persönlichkeit

Mittels Clusteranalyse wurde eine Gruppierung der Berufseinsteigenden nach den Ausprägungen der Beanspruchungen durch die vier Entwicklungsaufgaben erzielt. Die Beanspruchungstypen unterscheiden sich einerseits durch das Maß ihrer Beanspruchung insgesamt, wie auch durch die Beanspruchung durch Führungs- und Kooperationsanforderungen. Die Gesamtbeanspruchung steigt von Typ zu Typ an, mit Ausnahme von Typ I und II (Gesamtbeanspruchung $F(5,146)=131.55$; $p=.000$; $r^2 .818$; post hoc Scheffe Typ I / Typ II < Typ III < Typ IV < Typ V < Typ VI).

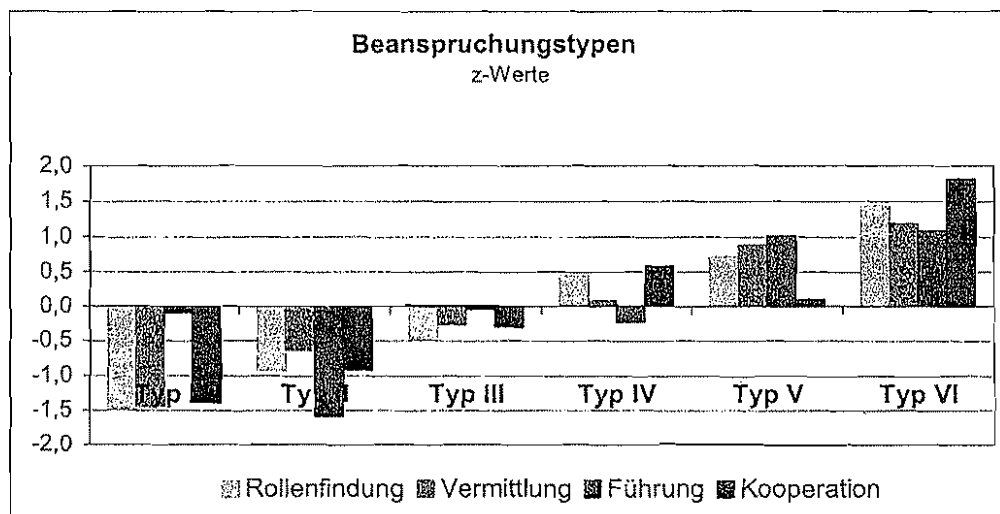


Abb. 4: Ausprägung der Beanspruchungsbereiche je Typ in z-Werten

Werden die Mittelwerte je Beanspruchungsbereich betrachtet (vgl. Abb. 4), so zeigt sich, dass die Beanspruchung durch die *Rollenfindung* und die *Vermittlung* kontinuierlich und teilweise signifikant ansteigt (Rollenfindung $F(5,146)=69.35$; $p=.000$; $r^2 .704$; post hoc Scheffe Typ I/Typ II/Typ III < Typ IV < Typ V < Typ VI, Vermittlung $F(5,146)=35.694$; $p=.000$; $r^2 .704$; post hoc Scheffe Typ I < Typ II/Typ III; Typ II < Typ IV < Typ V/Typ VI). Die Werte der Beanspruchung durch die *Führung* weichen vom kontinuierlichen Anstieg ab. Typ I, III und IV zeigen durchschnittliche Werte, Typ II signifikant unterdurchschnittliche und Typ V und VI überdurchschnittliche (Führung $F(5,146)=45.502$; $p=.000$; $r^2 .609$; post hoc Scheffe Typ I > Typ II < Typ III; Typ II < Typ IV < Typ V; Typ II < Typ VI). Die Werte der Beanspruchung durch die *Kooperation* weisen einen deutlichen und signifikanten Einbruch bei Typ V vor (Mitgestaltung $F(5,146)=61.695$; $p=.000$; $r^2 .679$; post hoc Scheffe Typ I/Typ II <*** Typ III <*** Typ IV <*** Typ V <*** Typ VI).

Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen (GLM, Inter) zur Prüfung der Unterschiede zwischen den Typen zeigen, dass sich die Typen in den Ausprägungen der entwicklungsaufgabenbezogenen Beanspruchungen unterscheiden (Global F (3, 438) 197.23^{***}; Teststärke 1/Inter F (15, 438) 13.90^{***}; Teststärke .97/Between F(1, 146) 149.01^{***}; Teststärke 1). Prüfungen der Unterschiede zwischen den Typen je Entwicklungsaufgaben weisen darauf hin, dass sich diese in der Musterbildung unterscheiden (vgl. Keller-Schneider, 2008). In Abb. 4 werden die Ausprägungen je Typ in z-Werten dargestellt und die unterschiedlichen Muster damit veranschaulicht. Die Typen lassen sich wie folgt beschreiben: *Typ I* (n=16) kann als allgemein unterdurchschnittlich beansprucht bezeichnet werden, mit durchschnittlicher Beanspruchung in der Führung. *Typ II* (n=18) zeichnet sich ebenfalls durch eine unterdurchschnittliche Beanspruchung aus, am deutlichsten zeigt sich diese in der Führung. *Typ III* (n=34) und *Typ IV* (n=42) sind durchschnittlich beansprucht, Typ III zeigt leicht unterdurchschnittliche Werte in den Anforderungen zur Rollenfindung und Kooperation, Typ IV weist in diesen Bereichen leicht überdurchschnittliche Werte auf. *Typ V* (n=30) ist überdurchschnittlich beansprucht, am wenigsten durch die Kooperation. *Typ VI* (n=12) ist insgesamt stark überdurchschnittlich beansprucht, am deutlichsten durch die Anforderungen der Mitgestaltung und der Rollenfindung.

Die Bedeutung von *Persönlichkeitsfaktoren* hat sich bereits in der typenunabhängigen Prüfung der Effekte ergeben und lässt sich in den Ausprägungen der Beanspruchungsmuster wieder erkennen. Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse (GLM) zeigen, dass sich die Typen bezüglich der Ausprägungen der Persönlichkeitsfaktoren signifikant unterscheiden. (Global F (4, 580) 100.19^{***}; Teststärke 1/Inter F (20, 580) 2.587^{***}; Teststärke .999 / Between F(5, 145) .798 (n.s.); Teststärke .175).

In der Ausprägung der *Extraversion* ($F(df=5,146)=3.576^{**}$; $r^2=.11$) und der *emotionalen Instabilität* (Neurotizismus, $F(df=5,146)=2.61^*$; $r^2=.08$) zeigen sich bedeutsame Unterschiede. In der *Offenheit Neuem gegenüber* und der *Gewissenhaftigkeit* unterscheiden sich die Typen knapp nicht signifikant. Die *Verträglichkeit* zeigt sehr geringe Ausschläge und weist auf eine deutliche Homogenität der Stichprobe.

Extraversion und emotionale Instabilität (Neurotizismus) bestimmen nicht nur das Ausmaß der Beanspruchung mit (gesamthafte wie auch bezogen auf einzelne Entwicklungsaufgaben), sondern zeigen einen Effekt im Zusammenwirken der Beanspruchungen durch die Entwicklungsaufgaben. Abb. 5 veranschaulicht die Profilbildung in z-Werten.

Beanspruchungstypen nach Persönlichkeitsfaktoren z-Werte

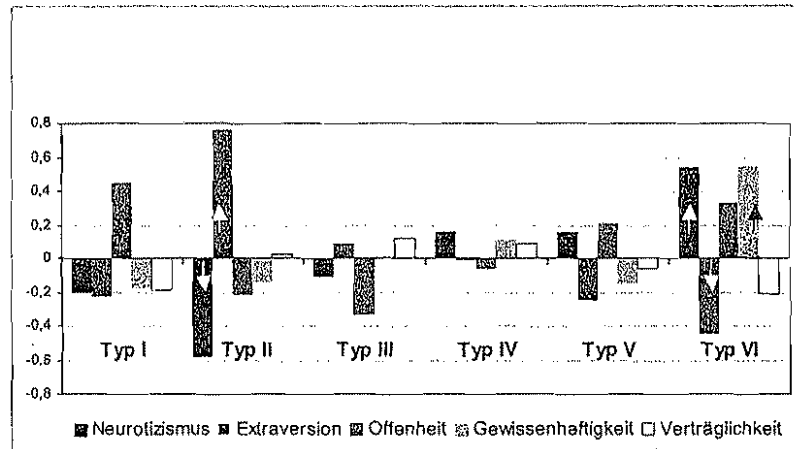


Abb. 5: Beanspruchungstypen nach Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale (in z-Werten) dargestellt.

Die Persönlichkeitsprofile zeigen sich am deutlichsten in den Extremtypen: Der allgemein *unterdurchschnittlich, durch die Führung durchschnittlich beanspruchte Typ II* (n= 18) zeichnet sich durch überdurchschnittliche Extraversion und unterdurchschnittliche emotionale Instabilität 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. Der *allgemein überdurchschnittlich beanspruchte Typ VI* (n=12) fällt durch überdurchschnittliche emotionale Instabilität und überdurchschnittliche Gewissenhaftigkeit, wie auch durch unterdurchschnittlich Extraversion auf.

Copingstrategien tragen ebenfalls zur Typendifferenzierung bei und lassen sich besonders in den Extremtypen abbilden. In der lehrerinnen- und lehrerbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (Keller-Schneider, 2008). Unterschiede zwischen den Typen bezüglich Personenmerkmale (z.B. Geschlecht) und Arbeitssituationen (z.B. Stufe, Anstellungsprozente, Funktionen im Schulfeld) lassen sich in den Typen nicht erkennen.

4. Diskussion und Fazit

4.1. Struktur der berufsphasenspezifischen Beanspruchungswahrnehmung

In der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden lassen sich die vier inhaltsanalytisch gebildeten Entwicklungsaufgaben in der Beanspruchung durch die Anforderungsbewältigung identifizieren. Das nach Hericks (2006) gebildete Modell konnte bestätigt werden. Berufseinsteigende nehmen jedoch Anforderungen zur Planung und Durchführung von Unterricht als mit allen vier Entwicklungsaufgaben korrelierte Einzelanforderungen wahr. Darin zeigt sich, dass Berufseinsteigende Berufsanforderungen anders strukturieren als Erfahrene und diese gemäss einer berufsphasenspezifischen Logik strukturieren. Wie Bromme (1992), Neuweg (2003) und Dick (1996) postulieren, zeigen sich im Professionswissen der Berufsanfängerinnen und Be-

rufsanfänger weniger und andere Vernetzungen als bei Expertinnen und Experten. Kompetenzentwicklung zeigt sich im Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten, die durch neue, situativ mitbedingte Anforderungen immer wieder neue Herausforderungen darstellen.

4.2 Berufseinstiegsspezifische Beanspruchungen

Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind durch diejenigen Berufsanforderungen stärker beansprucht, welche die unmittelbare Schulwirklichkeit bestimmen. In der sprunghaft gestiegenen Komplexität der Anforderungen stellen sie neue Anforderungen dar, welche in den Praxissequenzen während der Ausbildung nicht erprobt werden konnten. Die als Einzelanforderungen wahrgenommenen unterrichtsbezogenen Anforderungen sind lediglich wenig vernetzt, scheinen aber bewältigbar zu sein und führen nur zu leicht erhöhten und teilweise auch leicht reduzierten Beanspruchungen. Eine angemessene Routinebildung konnte bereits erreicht werden.

4.3 Effekte von Persönlichkeitsmerkmalen

Persönlichkeitsmerkmale bestimmen die Beanspruchungswahrnehmung insgesamt und Entwicklungsaufgabenspezifisch mit. Extraversion reduziert die Beanspruchung, emotionale Instabilität steigert diese. Erhöhte Offenheit steigert zusätzlich führungsbezogene Beanspruchungen. Es lassen sich günstigere und ungünstigere Persönlichkeitsprofile ableiten, die zu Berufswahlentscheidungen und Eignungsabklärungen als Mittel der Selbstselektion genutzt werden können. Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass Folgerungen für Eignungsverfahren erst nach Bestätigung der hier gefundenen Befunde an weiteren, vergleichbaren Stichproben gezogen werden dürfen.

Unterrichtsbezogene bzw. berufsbezogene Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern unterliegen, wie erwähnt, immer wieder einer Diskussion ihrer Lehr- und Lernbarkeit (Krapp & Weidenmann, 2006³; Mayr & Neuweg, 2006). Befunde dieser Studie zu Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Beanspruchungswahrnehmung zeigen, dass sich diese je nach Entwicklungsaufgabe unterscheiden. Die *Beanspruchung durch Vermittlungsanforderungen* erweist sich als *von den überdauernden Persönlichkeitsfaktoren unabhängig*. Die Bewältigung von Vermittlungsanforderungen ist somit leichter modifizierbar. Die Lehr- und Lernbarkeit berufsbezogener Fähigkeiten muss somit differenziert betrachtet werden.

4.4 Typen der Beanspruchung durch die berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben

Die breiten Streuungen der wahrgenommenen Beanspruchung weisen auf interindividuelle Unterschiede. In den Ausprägungen konnte eine Systematik gefunden werden, aus welcher Beanspruchungsmuster abgeleitet wurden. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Beanspruchungen der Berufseingangsphase individuell verschieden wahrgenommen und von Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt werden.

Die Beanspruchung durch die Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs wird durch individuelle Persönlichkeitsprofile mitbestimmt.

Literatur

- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Überfachliche Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (3), folgt in Heft 3.
- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Baer, M., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Wyss, C. & Dörr, G. (2009). Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), in diesem Heft.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bieri Buschor, C., Schuler Braunschweig, P. & Stirnemann, B. (2009). Assessment Center als Auswahlverfahren für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Verfahren? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), in diesem Heft.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer, 6. Auflage.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Heidelberg: Redline.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M. (2006). Assessments für den Lehrberuf. Eignungsverfahren während der Grundausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 110-114.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks in Education*. New York: McKay.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, 102 (2), 284-304.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401-416.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 54-65.
- 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. Tschann Semmer (unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Universität Bern, Institut Psychologie.
- 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. Zürich: Pädagogische Hochschule in Gründung (<http://www.phzh.ch/personen/m.keller-schneider>). (Zugriff: 28. Juni 2008).
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Zentralbibliothek.

- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union (5. Aufl.).
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: H.J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213 – 259). Bern: Huber.
- Mayr, J. & Neuweg, H.G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: U. Greiner & M. Heinrich (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt'. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit.
- Neuweg, H.G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster/New York: Waxmann (3. Aufl.).
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- 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 (NEO-PI-R). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Rost, D.H. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim & Basel: Beltz (2. Auflage).
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14, (1), 12-25.
- 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.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- 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: Hogrefe.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, CH – 8090 Zürich, Tel. +41 43 305 58 42, E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch