

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks

Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen



Manuela Keller-Schneider,
Dr. phil., Prof. für Pädagogi-
sche Psychologie an der PH
Zürich. Arbeitsschwerpunk-
te: Professionsforschung,
Schulentwicklungsforschung,
Selbstregulations- und Persön-
lichkeitsforschung



Uwe Hericks, Dr. phil., Prof.
für Schulpädagogik an der
Universität Marburg. Arbeits-
schwerpunkte: Professions-
forschung, Bildungsgangsfor-
schung, qualitative Schul- und
Unterrichtsforschung

Einführung

Lehrerin oder Lehrer zu werden und die im Berufseinstieg sich stellenden Anforderungen zu erfüllen, ist ein komplexer, krisenhafter und individueller Entwicklungsprozess (Terhart, 2001). Die Anforderungen sind zudem einem dauernden gesellschaftlichen und berufsbiografischen Wandel unterworfen und fordern eine permanente Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. Individuelle Ziele als Indikatoren der eigenen Ausrichtung übernehmen dabei eine gestaltende Rolle.

Wie berufliche Anforderungen subjektiv wahrgenommen und bearbeitet werden,

resultiert aus einer Synthese von Merkmalen des Berufes (strukturtheoretische Sicht) mit Merkmalen der individuellen Person (kompetenzorientierte Sicht) und mündet in *Entwicklungsaufgaben*, die individuell, aber nicht individualistisch isoliert in einem durch Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten geprägten Beruf nach Maßgabe der Erwartungen unterschiedlicher Akteure bewältigt werden müssen (Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Im folgenden Beitrag wird der Prozess der Wahrnehmung und Bewältigung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben beschrieben. Studien von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) belegen, dass die *Beanspruchung* in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als Motor der beruflichen Kompetenzentwicklung angesehen werden kann. Folgerungen für eine berufsphasenspezifische Fortbildung werden abgeleitet.

Berufseinstieg und Kompetenzentwicklung

Der Berufseinstieg von LehrerInnen stellt Anforderungen, auf die Studium und Referendariat nicht umfassend vorbereiten können, da sich ihre Komplexität und wechselseitige Dynamik erst im Rahmen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit zeigen. Diese Anforderungen stellen phasenspezifische Herausforderungen dar und verlangen von den Berufseinsteigenden die weitere Entwicklung professionsspezifischer Kompetenzen. Der folgende Interviewausschnitt soll das illustrieren:

„Wenn ich an den Anfang meiner Berufstätigkeit als Lehrerin vor gut einem Jahr zurückdenke, so wird mir bewusst, dass ich nun an einem ganz anderen Ort stehe. Vor Berufseinstieg hatte ich nicht erwartet, dass so vieles auf mich zukommen wird und dass ich in so kurzer Zeit nochmals so viel lernen muss und kann! Dass es so viel Energie braucht, die Unterrichtstätigkeit, in welcher ich mich sicher fühlte, in den Rahmen der Klassenführung zu stellen und dabei das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Auge zu behalten, und dass so viele unterrichtsübergreifende Aufgaben dazu kommen, die mich immer wieder in Frage stellen, war mir nicht bewusst.“ (S.A., 2007)

Dass der Übergang von der Ausbildung (Studium und Referendariat) in die eigenverantwortliche Tätigkeit spezifische Anforderungen stellt, ist mittlerweile unbestritten. Ihre Entstehung wird jedoch sehr unterschiedlich erklärt. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Folgerungen, die daraus für eine begleitete Berufseingangsphase abgeleitet werden.

Struktur- und berufsbiographisch orientierte Studien der 1980er Jahren charakterisierten den Berufseinstieg über spezifische Problemfelder, die hohen persönlichen Einsatz und besondere Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen erforderten. Dass Fortbildung und Unterstützung allein nicht genügen, um den Übergang erfolgreich zu gestalten, wurde indes schon in den 1970er Jahren erkannt und in den 1990er Jahren schließlich zu Modellen der Berufseinführung verdichtet, die am Gedanken einer professionellen Entwicklung orientiert sind (EDK, 1996).

Kompetenzorientierte Studien belegen, dass Professionswissen allein nicht genügt, um die beruflichen Anforderungen zu meistern, denn Wissen kann nicht direkt in Können umgesetzt werden. Professionelle Kompetenz basiert vielmehr auf verschiedenen Wissensarten, wie pädagogischem Wissen,

Fach- und fachdidaktischem Wissen, Beratungs- und Organisationswissen, und entstammt verschiedener Quellen (Shulman, 1991). *Kompetenzentwicklung* als Genese von Handlungskompetenz erfolgt in qualitativ sich unterscheidenden Stufen (Dreyfus & Dreyfus, 1996) durch zunehmendes Verdichten der unterschiedlichen Wissensarten und Wissensbereiche. Metakognitive Verarbeitung bewirkt die Integration von Erfahrungen in bestehende Schemata. Das Wissen entwickelt sich vom regelgeleiteten *Knowing that* zum erfahrungsbasierten *Knowing how*.

Berufseinsteigende und berufserfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich im Ausmaß und in der Art der Verdichtung und Vernetzung des Wissens (vgl. Keller-Schneider, 2010). Das Wissen der Berufseinsteigenden ist nicht geringer als das erfahrener Lehrpersonen, wohl aber stärker fragmentiert und weniger mit Erfahrungswissen gesättigt. Im Laufe der beruflichen Entwicklung wird es umstrukturiert, verdichtet und angereichert. Irritationen der bestehenden Schemata und Verunsicherungen der individuellen Kompetenzüberzeugungen können dabei als Auslöser wirken. Es ist also die besondere Strukturierung des Wissens der Berufseinsteigenden (und nicht primär die spezifische Struktur der beruflichen Anforderungen), die den Berufseinstieg als eigenständige „kritische“ Phase der Kompetenzentwicklung kennzeichnet.

Dieser Prozess des Verdichtens und Vernetzens von Wissen, von Richtlinien, Überzeugungen und normativen Vorgaben kann nicht abgekürzt werden. Expertenwissen kann nicht direkt weitergegeben, sondern muss im Referenzrahmen eigener Überzeugungen, Erfahrungen und Erwartungen erarbeitet werden (Keller-Schneider, 2009).

Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs bearbeiten

Der Berufseinstieg stellt Entwicklungsaufgaben, welche sich aus einem Zusammenwirken von Struktur- und Kompetenzorientierung ergeben.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht von einer aktiv handelnden und lernenden Person aus, die mit ihrer aktiv sozialen Umwelt im Austausch steht. Entwicklungsaufgaben beschreiben entwicklungsphasenspezifisch variierende gesellschaftliche Erfordernisse (wie z.B. Berufseinstieg), die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen, Ressourcen und Habitusformen wahrgenommen und bearbeitet werden. Die Person wird dabei als Architekt und Konstrukteur ihrer Biographie, nicht als Opfer ihrer Lebensumstände angesehen. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d.h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zur Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll. Ihre erfolgreiche, d.h. objektiv tragfähige und subjektiv zufriedenstellende Bewältigung eröffnet zugleich neue Perspektiven (Albisser, Bieri-Buschor & Keller-Schneider, 2011; Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Wir gehen davon aus, dass der Berufseinstieg in den Lehrberuf durch vier *berufssphasenspezifische Entwicklungsaufgaben* geprägt ist. In unseren Studien (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) kristallisierten sie sich über unterschiedliche methodische Wege wie folgt heraus.

- 1) Die Aufgabe der *Rollenfindung* erfordert von LehrerInnen, eine professionelle Identität als Lehrperson zu entwickeln, die das Geschehen in der Schule als ein für die relevanten Mitakteure (SchülerInnen, KollegInnen, Eltern etc.) verbindliches

- Gegenüber vertritt und gestaltet. Dazu gehören insbesondere die Anforderung, Nähe und Distanz angemessen auszutariieren, sowie mit eigenen und fremden Ansprüchen und Ressourcen umzugehen.
- 2) Die Aufgabe der adressatenbezogenen *Vermittlung* bündelt Anteile der Lehrfähigkeit, welche die Verbindung zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden herstellt. Berufseinsteigende sind gefordert, eine Passung der fachlichen Anforderungen an den Lernprozess der Lernenden zu entwickeln und diese in ihren individuellen Lernentwicklungen zu fördern.
 - 3) Die Aufgabe der *Anerkennung* beschreibt Anforderungen der Einschätzung, Wertschätzung und Lenkung der SchülerInnen sowohl auf der Ebene des Individuums (Hericks, 2006) wie auch auf der Ebene der Klasse (Keller-Schneider, 2010).
 - 4) Die vierte Entwicklungsaufgabe ist die der mitgestaltenden *Kooperation*. Sie zeigt sich bei Hericks (2006) eher im Rahmen von Fachkonferenzen und informellen Arbeitszusammenhängen von Lehrpersonen, bei Keller-Schneider (2010) eher im Kontext des Kollegiums als Ganzes. LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase sind gefordert, einen Mitgliedschaftsentwurf im Kollegium wie auch in der Institution Schule insgesamt zu entwickeln und sich aktiv mit dieser auseinanderzusetzen.

Wir vermuten, dass sich in den unterschiedlichen Ausdifferenzierungen der Entwicklungsaufgaben die Strukturen der unterschiedlichen Schulstufen niederschlagen, sich die darin aufgehobenen Kernaufgaben jedoch nicht unterscheiden.

Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung

Unser Forschungsansatz zum Berufseinstieg von Lehrpersonen kulminiert in einem Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität, das nachfolgend erläutert wird (Keller-Schneider, 2010; S. 113, vgl. Abb. 1).

Berufliche Anforderungen werden demgemäß nach Maßgabe der eigenen (*beruflichen*) *Sozialisation* und *Habitusformation* sowie der verfügbaren *Ressourcen* subjektiv unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und auf der Basis individueller Ziele und Gelingenserwartungen eingeschätzt. Unter Einwirkung der individuellen Motive werden die für die Bewältigung zur Verfügung stehenden und die zu investierenden Ressourcen gegeneinander abgewogen. Eine positive Bilanz führt zum Aufbau, eine negative zum Abbau von Ressourcen. Ergänzend zum Professionswissen wirken nicht nur individuelle Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen als Filter mit, sondern auch weitere als Kompetenzkomponenten bezeichnete individuelle Ressourcen, wie Motive und Ziele, Überzeugungen und Werte sowie Regulationsfähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006). Als Ergebnis dieses Einschätzungsvorgangs sind drei Möglichkeiten denkbar.

(1) Können die beruflichen Anforderungen als Routinehandlungen bewältigt werden, so führt die Handlung zur Festigung bestehender Schemata. Sie wirken somit weder belastend, noch führen sie zu Beanspruchungen. (2) Berufliche Anforderungen, die als diskrepant zu den eigenen Zielen eingeschätzt werden oder bei denen die zur Bewältigung notwendigen Ressourcen die zur Verfügung stehenden deutlich übersteigen, werden zurückgewiesen, umgedeutet oder verdrängt. Sie wirken als subjektive

Bildungsganges dar und lenken die zielbezogene Ausrichtung der weiteren Kompetenzentwicklung im Professionalisierungsprozess.

Ergebnisse aus unseren Studien

In der *quantitativen Studie* von Keller-Schneider (2010) mit Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I im Kanton Zürich wurden in einem ersten Schritt Protokolle von Supervisionssitzungen mit Berufseinsteigenden inhaltsanalytisch nach *berufphasenspezifischen Anforderungen* ausgewertet. Dabei handelte es sich um solche Anforderungen, die im vorgestellten Rahmenmodell (Abb. 1) subjektiv als bedeutsame und bewältigbare Herausforderungen eingeschätzt wurden, für die aber zunächst noch keine befriedigenden Lösungswege gesehen wurden (vgl. Keller-Schneider, 2009). Zu Items ausformuliert wurden diese Anforderungen anschließend sowohl von berufseinsteigenden als auch von berufserfahrenen Lehrpersonen nach dem Ausmaß ihrer subjektiven *Gelingens- bzw. Kompetenzeinschätzung*, *Beanspruchungswahrnehmung* und *Wichtigkeit* eingestuft (n=291). Statistische Auswertungen (Faktoranalysen) führten zu

dem *Modell* der vier berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben. Ein Vergleich der Strukturierung der Anforderungswahrnehmung zwischen berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrpersonen zeigte, dass sich diese unterscheiden, was für die Begleitung von Berufseinsteigenden Konsequenzen nach sich zieht.

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte der subjektiven Einschätzungen der Beanspruchung und des Gelingens (Kompetenz) je Entwicklungsaufgabe. In Abbildung 2 werden diese grafisch dargestellt.

Berufseinsteigende erachten sich insgesamt für durchaus kompetent die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Sie nehmen sich angemessen beansprucht wahr, in der Regel liegt die Beanspruchung nicht höher als die subjektive Kompetenzeinschätzung (vgl. Tab. 1). Überdurchschnittliche *Beanspruchungen* bestehen im Bereich der Vermittlungsanforderungen und der Klassenführung (Anerkennung). Die Werte liegen bedeutsam über dem Mittelwert der Gesamtbeanspruchung von 3.98. Die Beanspruchung durch die Rollenfindung entspricht dem Gesamtmittelwert, jene durch die Kooperationsanforderungen liegen darunter. Im Zentrum der zu bewältigenden Anforderungen stehen demnach die Entwicklungsaufgaben, die das Kerngeschäft be-

Berufseinsteigende (n=155)	Rollenfindung			Vermittlung			Klassenführung			Kooperation		
	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α
Beanspruchung	4.09	.84	.89	4.43	.73	.74	4.34	.84	.72	3.19	.88	.83
Gelingen (Kompetenz)	4.37	.59	.83	4.19	.56	.84	4.76	.54	.76	4.32	.63	.87

Tabelle 1: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und innere Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha) der Beanspruchung und des Gelingens der Anforderungen je Entwicklungsaufgabe.

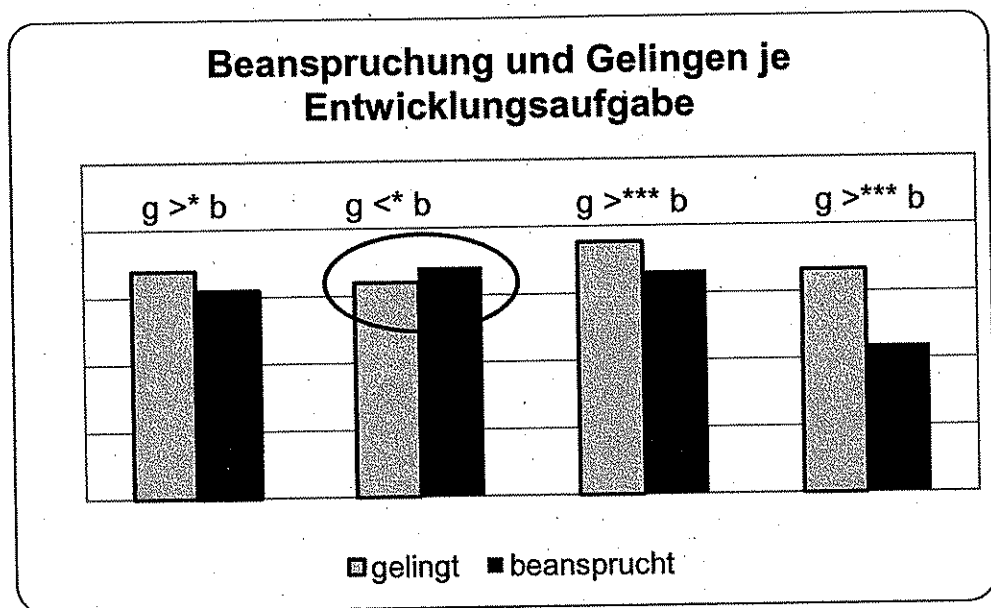


Abbildung 2: Kompetenzeinschätzungen (gelingt) und Beanspruchungswahrnehmung (beansprucht) von Berufseinsteigenden in der Bewältigung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben (Signifikanzniveau * = 5%, *** = .01%).

treffen und eine Bewältigung der Berufsaufgabe im erweiterten Anforderungsrahmen der Eigenverantwortlichkeit beschreiben. Die *Gelingenseinschätzung* der Vermittlungsanforderung liegt bedeutsam unter dem Gesamtmittelwert von 4.38, diejenige der Klassenführung bedeutsam darüber. In der Bewältigung der Vermittlungsaufgabe schätzen sich die Berufseinsteigenden durchschnittlich weniger kompetent und stärker beansprucht ein als bei den anderen Entwicklungsaufgaben. Die Bewältigung der Vermittlungsanforderung stellt somit die größte Herausforderung der Berufseingangsphase dar; die eigenen Kompetenzen werden hier geringer eingeschätzt als die Beanspruchung.

Die quantitativ erhobenen Daten vermögen Auskunft darüber zu geben, wie eine Gruppe von Personen die beruflichen Anforderungen

durchschnittlich wahrnimmt. Die Streuungen (vgl. Tab. 1) weisen indes darauf hin, dass die Einschätzungen differieren können und individuelle Erlebensweisen nicht abbilden. Dass die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben durchaus individuell verschieden sein kann, lässt sich aus dem Rahmenmodell (Abb. 1) ableiten und zeigt sich auch in der *rekonstruktiven Studie* von Hericks (2006). In dieser wurden 20 Hamburger Berufseinsteigende der Sekundarstufe I und II vom Ende ihres Referendariats an über rund zwei Jahre regelmäßig im Abstand von etwa sechs Monaten mit erzählgenerierenden Interviewformen befragt. Das Kernstück der Studie bilden drei ausführliche Einzelfallstudien über die konkreten Erfahrungen und Verarbeitungsstrategien der Berufseinsteigenden sowie die darin sich niederschlagenden Strukturen pädagogischen Handelns.

Ein solcher Eckfall ist der Gymnasiallehrer für Mathematik und Physik *Ulrich Peters*, der nach dem Referendariat seine erste feste Anstellung in einem anderen Bundesland bekam. In den verschiedenen Interviews berichtet er mit entwaffnender Offenheit über seinen eigenen Unterricht, den er als *langweilig, grauenvoll und vorlesungsartig* charakterisiert.

„Ich hab ja so viel so schlechten unvorbereiteten Unterricht gegeben, der wirklich schlecht war, dass es so wenige Sachen gibt, derer ich mich rühmen kann.“ (*Ulrich Peters, nach 15 Wochen im Beruf*)

Ähnliche Passagen findet man auch sechs Monate später. Nach rund einem Jahr im Beruf deutet sich jedoch eine überraschende Wendung an:

„Für mich stand der Unterricht im Vordergrund und viel weniger das Zwischenmenschliche. Und ich glaub, die Schüler ertragen den Unterricht und nehmen auch aus schlechtem Unterricht 'n bisschen was mit. Jedenfalls auch nicht viel weniger als aus gutem Unterricht. [...] Und wenn sie jemanden haben, der, bei dem sie den Eindruck haben, dass er sich kümmert, was macht und sich für sie als Menschen interessiert, ist der Umgang im Unterricht auch wiederum sehr viel einfacher.“ (*Ulrich Peters nach 13 Monaten im Beruf*)

Ulrich Peters sagt also immer noch von sich, dass er schlechten Unterricht mache und rechtfertigt dies mit der Meinung, dass die SchülerInnen dadurch aber nicht weniger lernen. Er will sich zukünftig stärker auf das Zwischenmenschliche konzentrieren und möchte die SchülerInnen seiner Klasse besser kennen lernen.

„Wirklich als, eh, einzelne kleine Persönlichkeiten. Ob nun kleine oder große und mit denen was machen. Eben auch über die Schule hinaus.“

Dies werde, so sagt er, von den SchülerInnen auch honoriert. Sie ertrügen schlechten Unterricht, wenn sie dafür einen Lehrer haben, der sich um sie kümmert. Für Ulrich Peters hat diese Überzeugung handfeste Konsequenzen. Losgelöst von der unterrichtlichen Vermittlungsaufgabe verliert er zunehmend das Maß, an dem er sein eigenes Engagement für die SchülerInnen kritisch beurteilen und begrenzen könnte. „Beziehung“ wird von ihm nicht primär als *Voraussetzung*, sondern als *Ersatz* für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts verstanden, was ein entprofessionalisierendes Auseinanderfallen von Vermittlungs- und Beziehungskonzept zur Folge hat (vgl. ausführlicher Hericks, 2009). Dieses zeigt sich im vollen Licht, wenn man seine Geschichte mit der einer anderen Lehrerin aus der Studie vergleicht.

Nicole Rosenbaum, Lehrerin für die Fächer Mathematik und Physik an einer Hamburger Gesamtschule, ist in vielerlei Hinsicht das genaue Gegenteil von Ulrich Peters. Von Anfang an setzt sie konsequent auf die Entwicklung ihres Unterrichts in Richtung zunehmender Eigentätigkeit der SchülerInnen. Sie erprobt kooperative Arbeitsformen und räumt den SchülerInnen viel Zeit ein, sich Inhalte selbstständig zu erarbeiten.

„Und da kam ganz viel von den Schülern: Und wir möchten gerne dies und können wir nicht das und können wir nicht dies? Und wir haben es gemacht und es war-, und sie haben gearbeitet und haben ganz viel gelernt, denn ähm ich krieg jetzt die Rückmeldung von den Fachlehrern, dass sie's offensichtlich noch können, dass da Verständnis geherrscht hat über Begriffe, grad in der Physik mit Kraft und Drehmoment und Arbeit.“ (*Nicole Rosenbaum, nach acht Monaten im Beruf*)

In den Interviews zeichnet Nicole Rosenbaum komplexe und klar strukturierte Bilder eines Unterrichts, der sich an den

Kognitionen und Emotionen der Lernenden orientiert, die Lehrerin zunehmend standfester und sicherer werden lässt, sowie eine Kooperation im Fachkollegium nach sich zieht. Zugleich differenziert Nicole Rosenbaum ihre Vermittlungs- und Anerkennungskompetenzen weiter aus.

„Ich werd mutiger, ich werd gelassener, ich lass die Schüler kommen. Neulich kam dann auch so 'ne Frage auf und dann haben wir da 'ne dreiviertel, ja 'ne Schulstunde an dieser einen Schülerfrage gearbeitet. Und da haben denn auch alle mitgearbeitet. Das hab ich gemerkt: Das hat sie einfach interessiert und da war das Problem. Und wir haben es gelöst gekriegt.“ (Nicole Rosenbaum, nach acht Monaten im Beruf)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Nicolé Rosenbaum sich mit allen vier Entwicklungsaufgaben auseinandersetzt und nach Lösungen sucht, die sich in der Entwicklung ihres Unterrichts zeigen. Sie lässt sich von allen vier Entwicklungsaufgaben *beanspruchen*. Ulrich Peters hingegen zeigt sich nicht darin engagiert, seinen Unterricht und damit seine Vermittlungskompetenzen in Hinblick auf das Lernen der SchülerInnen weiterzuentwickeln. Er lässt sich durch diese Entwicklungsaufgabe nicht beanspruchen, obwohl er seine eigenen Kompetenzen in diesem Bereich als gering einschätzt. Dies hindert ihn zugleich daran, als Lehrer ein

Konzept der Anerkennung zu entwickeln und die SchülerInnen in ihrer eigentlichen Rolle – als Lernende und fachliche Laien – anzuerkennen.

Beide Fallbeispiele belegen, dass Entwicklungsaufgaben unterschiedlich bearbeitet und damit zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen können. Die Beanspruchung erweist sich insbesondere als weitgehend unabhängig von der subjektiven Kompetenzeinschätzung. In der quantitativen Erhebung zeigt sich diese durch die entsprechenden Korrelationskoeffizienten und deren statistische Bedeutsamkeit (Signifikanz) (vgl. Tab. 2).

Was *gelingt* muss nicht *beanspruchen* und was *beansprucht* muss nicht *gelingen*. Einzig in der Rollenfindung besteht ein schwacher, aber bedeutsamer negativer Zusammenhang. Geringe Kompetenzeinschätzung in der Rollenfindung geht mit hoher Beanspruchung durch diese Entwicklungsaufgabe einher, geringe Beanspruchung mit einer hohen Kompetenzeinschätzung. Zwischen der *Wichtigkeit* der Bewältigung und der Beanspruchung bzw. dem Gelingen zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge mittlerer Stärke. Je wichtiger die Bewältigung eingeschätzt wird, desto ausgeprägter ist die Beanspruchung durch diese wie auch die eingeschätzte Kompetenz.

Auf Ulrich Peters übertragen, kann das bedeuten, dass er die Vermittlungsanforde-

Korrelation zwischen	Rollenfindung	Vermittlung	Anerkennung	Kooperation
b und g	.22**	.10	-.02	.04
b und w	.34**	.33**	.41**	.54**
g und w	.34**	.69**	.39**	.35**

Tabelle 2: Korrelationen zwischen der Wichtigkeit (w), der Beanspruchung (b) und dem Gelingen (g) (Kompetenz) je Entwicklungsaufgabe (** signifikant, d.h. bedeutsam bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1%).

rungen als wenig wichtig erachtet und daher wenig in diese Entwicklungsaufgabe investiert, obwohl er sich diesbezüglich selbst nur geringe Kompetenzen zuschreibt – ihm müsste die Bedeutung dieses Bereichs für seine weitere Professionalisierung als Lehrer bewusst (gemacht) werden; ebenso müsste er seine darauf bezogene Überzeugung ändern. Dies bedürfte der Bereitschaft sich beanspruchen zu lassen. Vorausgabebereitschaft ist gefordert.

Angebote einer begleiteten Berufseinführungsphase

Fallstudien, wie die über Ulrich Peters, belegen eindrücklich die potenzielle Krisenhaftigkeit des Berufseinstiegs als eigenständiger Phase, die den Gedanken an die Bereitstellung passender Begleitangebote zur Berufseinführung nahelegt. In der Schweiz wurde dazu ein Rahmenkonzept zu Angeboten mit vier Zielsetzungen entwickelt (EDK, 1996), deren jeweilige Chancen und Gefahren wir hervorheben.

Eine *Einführung am Arbeitsplatz* soll die Einfindung erleichtern und sicherstellen, dass die Berufseinsteigenden über die notwendigen Informationen verfügen, um die Anforderungen des Kerngeschäfts bewältigen zu können. Ein solches Angebot reduziert die Beanspruchung durch notwendige Orientierungsleistungen, birgt aber auch die Gefahr der eher passiven Prägung durch den ersten Arbeitsort und den hier geltenden Normen und Werten.

Unterstützungsangebote durch erfahrene Lehrpersonen am Arbeitsort ermöglichen in niederschwelliger Erreichbarkeit das Erfahrungswissen anderer nutzen zu können. Bei guter Passung werden Entlastung und gemeinsame Weiterentwicklung möglich.

Werden jedoch lediglich „Tipps“ als Handlungsanleitungen übernommen, so entfällt deren Einbettung in die Tiefenstruktur der individuellen Ziele und Überzeugungen der Berufseinsteigenden – und damit ein Vorkommen in der Kompetenzentwicklung. Ebenso entfällt gerade derjenige Anteil, der die Einzigartigkeit des Expertenwissens charakterisiert und dessen Gültigkeit legitimiert.

Berufsphasenspezifische Fortbildungsangebote zu Anforderungsbereichen, die in ihrer Komplexität in der Ausbildung nicht vorweggenommen werden können (wie etwa Leistungsentwicklungen beurteilen, Elternkontakte aufbauen und pflegen, Klassenkonflikte lösen), eröffnen die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen berufsphasenspezifisch weiterzuentwickeln. Die Gefahr liegt darin, dass die dargebotenen Aspekte eher isoliert bleiben und nicht in die bestehenden individuellen Denkstrukturen integriert werden.

Modelle professioneller Entwicklung betrachten die Berufseinsteigenden demgegenüber von Anfang an als kompetente, berufsfähige Lehrpersonen. Sie sind an Formen der beruflichen Entwicklung orientiert, die als professionell definiert werden. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Praxisreflexion* und zu *kollegialer Kooperation*. Die Gefahr des Ansatzes könnte sich in Verzögerungen im Aufbau einer entlastenden Routinebildung zeigen, wenn eine kritisch-distanzierte Reflexion das Handeln verunsichert.

Um eine vertiefte Auseinandersetzung mit den zu lösenden Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen und keiner vorschnellen, auf Handlungsanleitungen basierenden Routinebildungen Vorschub zu leisten, wären wirksame Formen der *Entlastung* erforderlich, z.B. durch eine Reduktion der zu erteilenden Pflichtstunden oder eine Entlastung von Sonderaufgaben.

Aktuelle Studien aus den USA zu Gelingensfaktoren der Begleitung durch lokale Mentorate belegen, dass Unterstützung und kollegiale Begleitung durch amtierende Lehrpersonen hilfreich und entlastend sind (Hobson et al., 2009). Als generalisierbare Indikatoren für gelingende Begleitprozesse konnten jedoch nur die gute Erreichbarkeit sowie eine möglichst vergleichbare Tätigkeit von Berufseinsteigenden und Mentoren identifiziert werden.

Ein Vergleich zwischen Angeboten der kollegialen Begleitung und der professionellen externen Supervision ergab (Keller-Schneider, 2009), dass Anforderungen, die mittels Hinweisen und Tipps bewältigt werden können, vorwiegend im kollegialen Rahmen besprochen werden. Komplexere Anforderungen, welche vertiefte Auseinandersetzungen und ein Abwägen zwischen sich widersprechenden Positionen und Lösungswegen erfordern, werden in der externen Supervision bearbeitet. Unterstützung allein genügt nicht. Erfahrungswissen anderer kann nicht weitergegeben werden, sondern muss im eigenen Referenzrahmen von Zielen, Kompetenzen und Überzeugungen erarbeitet werden.

Da alle Angebote Chancen und Gefahren bergen und sich Lehrkräfte in der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen unterscheiden, sollten sie als Experten ihrer Kompetenzentwicklung gemäß den zu erfüllenden Qualitätsanforderungen eigene Schwerpunkte setzen können. Institutionelle Angebote sollen professionelle Entwicklung ermöglichen; garantieren können sie diese jedoch nicht.

Folgerungen

Da die Komplexität der beruflichen Anforderungen mit Berufseintritt sprunghaft

ansteigt, stellt dieser individuell zu lösende berufliche Entwicklungsaufgaben – sich beanspruchen lassen ist unabdingbar, auch wenn sich Berufseinsteigende grundsätzlich als kompetent erachten. Anforderungen werden individuell verschieden wahrgenommen, wie sich im Rahmenmodell Abb. 1 theoretisch herleiten und durch unsere empirischen Befunde belegen lässt.

Um Professionalisierungsprozesse von Berufseinsteigenden zu fördern, müsste in der Begleitung unter Berücksichtigung der subjektiven Konzepte und der zu erreichenden Qualitätsanforderungen sowohl an den Strukturen der Berufsphase, als auch am Stand der individuellen Entwicklung angeknüpft werden. Ein für alle verbindlich zu nutzendes Einheitsprogramm hingegen würde weder den Bedürfnissen der Berufseinsteigenden noch ihrem individuell variierenden Bedarf an Kompetenzentwicklung gerecht werden. Eine individuelle Passung ist unabdingbar.

Die Angebote sollen sowohl *kollegiale Begleitung* und *berufphasenspezifische Fortbildung*, als auch *Supervision* zur metakognitiven Auseinandersetzung mit objektiven Vorgaben und individuellen Zielen, Überzeugungen und Kompetenzen umfassen. Begleitangebote, welche lediglich Unterstützung und eine Integration am Arbeitsort intendieren, bringen Entlastung, greifen aber bezüglich Kompetenzentwicklung zu kurz.

Begleitangebote zur Berufseinführung geben sinnvolle Impulse, können Professionalisierung aber nicht garantieren. Selbsterkenntnis über mangelnde Kompetenzen ist erforderlich, reicht jedoch nicht aus, um individuelle Professionalisierungsprozesse voranzutreiben. An der Bereitschaft von Lehrpersonen, sich den beruflichen Entwicklungsaufgaben zu stellen, sie anzunehmen und zu bearbeiten, führt kein Weg vorbei.

Literatur

- Albisser, S., Bieri Buschor, C. & Keller-Schneider, M. (2011). Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Hohengehren: Schneider.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469–520.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. (1986). Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer. New York: Free Press.
- EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.). (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40A. Bern.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Päd Forum, 37 (3), 100–103.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomillson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. Teaching and Teacher Education, 25, 207–216.
- Keller-Schneider, M. (2009). Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7 (3), 40–46.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 298–313). Münster: Waxmann.
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen (S. 145–160). Köln, Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.

Kontaktadressen:
m.keller-schneider@phzh.ch
hericks@staff.uni-marburg.de

**Berufsbegleitender
Lehrgang:
Sexualpädagogik
2011 – 2012**



Sexualität ist in allen sozialen Handlungsfeldern – ob ausgesprochen oder unausgesprochen – ein Thema. Wir veranstalten in Kooperation mit dem Institut für Sexualpädagogik Dortmund diese berufsbegleitende sexualpädagogische Weiterbildung für **Personen aus den Arbeitsfeldern Gesundheit, Soziales, Jugend, Schule, Behindertenhilfe und Altenhilfe**. Ziel ist die Qualifikation für den alltäglichen Umgang mit Sexualität in den Institutionen und für geplante sexualpädagogische Arbeit mit bestimmten Zielgruppen.

Termine:

19.–23. September 2011	16.–20. April 2012
21.–25. November 2011	11.–16. Juni 2012 *)
16.–20. Jänner 2012	

jeweils von Montag, 15 Uhr bis Freitag, 12 Uhr
) 6 Tage: von Montag, 15 Uhr bis Samstag 12 Uhr

Ort: Bildungshaus Schloss Puchberg, Puchberg 1, 4600 Wels (Österreich)

Lehrgangsbeitrag: € 5.350,- inkl. MwSt., exkl. Aufenthalt und Verpflegung, QfB-Förderung möglich.

Nähere Informationen: www.caritas-erwachsenenbildung.at und bei Herrn Mag. Herbert Schustereder, Caritas in Oberösterreich, Kapuzinerstr. 84, 4020 Linz, Tel.: 0676/8776 2060; herbert.schustereder@caritas-linz.at