

Dissertationen/Habilitationen

Sylke Grüll

Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen

56 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen

Sylke Grüll

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.
Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/bai**

Sylke Grüll

Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen

wbv

Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Fachbereich Humanwissenschaften trägt den Originaltitel „Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen - Grounded-Theory-Studie zu Herausforderungen, Handlungsmustern und Handlungskompetenzen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen“.

Tag der Disputation: 11. Juni 2019
Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Jenewein
Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Astrid Seltrecht

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 56

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004721
ISBN (Print): 978-3-7639-6080-4
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6081-1

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Danksagung

„Ich geh dann mal promovieren!“ Diesen Satz hat meine Familie fast acht Jahre lang jedes Wochenende und in allen Ferien gehört und dann verschwand ich in meinem Arbeitszimmer. Mein Dank gebührt an erster Stelle meinem Ehemann Stefan, der mit viel Geduld und Interesse das Voranschreiten der Arbeit unterstützte, und meinen Töchtern Johanna, Katharina und Christina, die mein Arbeitszimmer-Exil fast immer respektierten. Ebenso danke ich meinen Eltern Doris und Werner Mechelke, die mich unermüdlich angetrieben haben (*„Erleben wir das Ende der Arbeit noch?“*), und meinen Schwiegereltern Inge und Richard Grüll für das Vertrauen in mich (*„Du schaffst das schon!“*).

Für seine Geduld und stets aufmunternde Worte danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Jenewein. Durch die intensive Betreuung in den von ihm angebotenen Forschungswerkstätten bekam ich immer wieder neue fachliche Impulse, um Schritt für Schritt die Arbeit abschließen zu können. Ich danke auch Prof. Dr. Seltrecht für die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Eine unentbehrliche Stütze im qualitativen Forschungsprozess war die wöchentliche Onlinesitzung unserer Forschungsgruppe. Sie half mir insbesondere, bei der interpretativen Datenauswertung nie die Forschungsfrage aus den Augen zu verlieren.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis/Glossar 11

1 Einleitung 15
1.1 Forschungsinteresse und Ausgangslage 15
1.2 Gliederung der Arbeit 18

2 Forschungsfeld Berufseingangsphase 21
2.1 Zentrale Begriffe 21
2.1.1 Berufseingangsphase (BEP) 21
2.1.2 Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzen 22
2.2 Strukturen der Lehrerausbildung 31
2.2.1 Berufsbildende Schule 31
2.2.2 Exemplarische Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in ausgewählten Bundesländern 32
2.2.3 Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP) 37
2.2.4 Rechtliche Einbindung der Berufseingangsphase in RLP 39
2.3 Stand der Forschung zur Berufseingangsphase 40
2.3.1 Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“ 42
2.3.2 Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen 49
2.3.3 Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern 62
2.3.4 Forschungsbefund 4: Zufrieden sein und gesund bleiben 73
2.3.5 Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen 93
2.3.6 Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein 109
2.3.7 Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden 121
2.3.8 Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln 133
2.3.9 Zwischenfazit 150
2.4 Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase 151
2.4.1 Gestaltungselemente zur Begleitung der Berufseingangsphase 151
2.4.2 Begleitung der Berufseingangsphase international 158
2.4.3 Begleitung der Berufseingangsphase in den deutschen Bundesländern nach dem Referendariat 160
2.4.4 Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz 164
2.4.5 Zwischenfazit 165
2.5 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata 165

3 Forschungsdesign und Forschungsprozess ... 171
3.1 Qualitative Forschung ... 171
3.1.1 Grundlegendes Forschungsdesign ... 171
3.1.2 Forschungsprozess ... 172
3.1.3 Qualitative Gütekriterien ... 173
3.2 Datenerhebungsmethode ... 176
3.2.1 Portfolios ... 176
3.2.2 Interviews ... 176
3.3 Datenaufbereitung und Transkription ... 186
3.4 Datenauswertungsmethode ... 189
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse ... 190
3.4.2 Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010) ... 192
3.4.3 Grounded-Theory-Methodologie (GTM) ... 194
3.4.4 Festlegung des Datenauswertungsverfahrens und dessen Anpassung ... 203
3.5 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns ... 210
3.6 Durchführung der Studie ... 210
3.6.1 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung ... 211
3.6.2 Theoretische Sensibilität der Forscherin ... 213
3.6.3 Durchführung der Datenerhebung ... 215
3.6.4 Durchführung der Auswertung ... 217
3.7 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns ... 234
3.7.1 Reflexion der Datenerhebung ... 235
3.7.2 Reflexion der Datenauswertung ... 235
3.7.3 Die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie ... 237

4 Empirische Ergebnisse ... 239
4.1 Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster 239
4.1.1 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster ... 239
4.1.2 Zwischenfazit: prägnante Handlungsmuster ... 240
4.2 Fallübergreifende Kategorien: Fokussierung auf Herausforderungen ... 240
4.2.1 Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten ... 244
4.2.2 Berufseingangsphase „überleben“ ... 252
4.2.3 Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen ... 256
4.2.4 Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen ... 262
4.2.5 Sein eigenes Lehrerbild finden ... 269
4.2.6 Belastungszeit Referendariat überstehen ... 276
4.2.7 Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens ... 279
4.2.8 Disziplinproblemen entgegenwirken ... 284
4.2.9 Neu an der Schule sein ... 294
4.2.10 Als Lehrkraft gesund bleiben ... 298
4.2.11 Eingeplant/verplant werden ... 304
4.2.12 Sich im Regelnetz der Schule bewegen können ... 311

4.2.13 Guten Unterricht machen ... 318
4.2.14 Zwischenfazit: Herausforderungen ... 327
4.3 Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“ ... 329

5 Schlussfolgerungen ... 335
5.1 Ergänzungen der Forschungsbefunde ... 335
5.2 Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase ... 340
5.2.1 Förderung der persönlichen Ressourcen der berufseinsteigenden Lehrkraft ... 341
5.2.2 Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen ... 343
5.2.3 Kompetenzkatalog für die Berufseingangsphase ... 344
5.3 Empfehlungen für weitere Forschungen ... 347

Literatur ... 351

Abbildungsverzeichnis ... 377

Tabellenverzeichnis ... 380

Anlagen ... 385
Anlage A Messung der Selbstwirksamkeit ... 385
Anlage B Kurzfragebogen ... 387
Anlage C Transkriptionszeichen ... 387
Anlage D Interviewleitfaden ... 388
Anlage E Kompetenzkatalog ... 390

Autorin ... 395

Abkürzungsverzeichnis/Glossar

Abkürzung	Erläuterung
ADD	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (Rheinland-Pfalz), vergleichbar mit dem Schulamt in anderen Bundesländern
AG	Arbeitsgemeinschaft
BBU	Berufsbildender Unterricht, berufsbezogener Unterricht, der in Lernfeldern unterrichtet wird
BF	Berufsfachschule
BF 2	Berufsfachschule, 2. Jahr, befähigt bei erfolgreichem Abschluss zum qualifizierten Sekundarabschluss
BG	Berufliches Gymnasium
BOS	Berufsoberschule, Abschluss des einjährigen Bildungsgangs berechtigt zum Studium an Fachhochschulen
BS-Klasse	Berufsschulklasse
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr, der erfolgreiche Abschluss schließt den Abschluss der Berufsreife mit ein
CNC	Computerized Numerical Control: Methode, um Werkzeugmaschinen mithilfe von Computern zu steuern, steht auch synonym für die entsprechende Programmiersprache, die dazu verwendet wird
Duale BOS DBOS	Berufsoberschule, Bildungsgang führt im Abendunterricht in zwei Jahren berufs- oder ausbildungsbegleitend fachrichtungsunabhängig zur Fachhochschulreife
eBs	Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium
Epochalnote	Mündliche Leistungsfeststellung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HBF	Höhere Berufsfachschule, Abschluss des zweijährigen Bildungsgangs zur/zum staatlich geprüften Assistent/in einer speziellen Fachrichtung, berechtigt mit nachgelagertem halbjährlichen Betriebspraktikum zum Studium an Fachhochschulen

HWK	Handwerkskammer
HWK-Schlüssel	Benotungsschlüssel für Klassenarbeiten, 50 % entspricht der Note „ausreichend“
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMK	Kultusministerkonferenz
Korrekturtag	Vom Stundenplaner eingeplanter Tag, der ohne Unterrichtsverpflichtung ist und von der Lehrkraft als Homeoffice-Tag zum Korrigieren oder zur Unterrichtsvorbereitung genutzt wird
Lernbereich	„Die für die einzelnen Unterrichtsfächer der höheren Berufsfachschule verbindlich ausgewiesenen Kompetenzen und Inhalte sind im Lehrplan Lernbereichen zugeordnet.“ (Ministerium für Bildung 2010, S. 3)
Lernfeld	„Lernfelder sind didaktisch aufgearbeitete berufliche Tätigkeitsfelder“ (Sloane 2003, S. 4), in manchen Berufen als Lernbereiche bzw. als Lernmodule bezeichnet
Lernmodul	„Der Unterricht in der Fachschule ist nach Lernmodulen gegliedert. Lernmodule sind thematisch abgegrenzte Einheiten; sie orientieren sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern sowie an betrieblichen Prozessen und deren Organisationsstrukturen.“ (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2012)
LOK	Lernortkooperation zwischen Betrieben und Schule
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
moodle	Modulare dynamische objekt-orientierte Lernumgebung (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), onlinebasierte Lernumgebung, wird vom Land RLP bereitgestellt für alle Schulen
RLP	Rheinland-Pfalz
Schularten, auch Schulform	1. Grundschule, 2. Realschule plus, 3. Gymnasium, 4. Integrierte Gesamtschule, 5. berufsbildende Schule, 6. Abendgymnasium, 7. Kolleg, 8. Förderschule (vgl. Ministerium der Justiz 2004, § 9 Schularten und Schulstufen)
Schulstufen	1. Primarstufe, 2. Sekundarstufe I, 3. Sekundarstufe II (vgl. Ministerium der Justiz 2004, § 9 Schularten und Schulstufen)
SuS	Schülerinnen und Schüler

Systemgastronom	Ausbildungsberuf in Restaurantketten, die mind. drei Restaurants mit Corporate Identity betreiben (vgl. http://ausbildung.hotel-intern.de/index.php?bereich=systemgastronomie, zuletzt geprüft am 30.01.2018)
TG	Technisches Gymnasium
Trainingsraummodell	Oder Arizona-Modell Das Arizona-Modell – ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule (nach Edward E. Ford, Phoenix, Arizona 1994). „In vielen Klassen leidet der Unterricht darunter, dass es Schüler/innen gibt, die häufig den Unterricht stören. Unter deren Störattacken leiden dann alle Beteiligten, auch die Störenden selber, wenngleich sie dies nicht unmittelbar einsehen wollen. [...] Wenn ein Schüler in der Klasse den Unterricht stört, wird er respektvoll ermahnt und gefragt, ob er sich lieber an die Regeln halten möchte, oder ob er in den Trainingsraum für verantwortliches Denken gehen möchte. Wenn der Schüler nicht einlenkt, dann muß er in den Trainingsraum gehen. Wenn er zurück in die Klasse möchte, muß er einen Rückkehrplan erstellen, indem er darlegt, wie er es das nächste Mal schaffen will, seine Ziele zu erreichen, ohne die anderen in der Klasse zu stören.“ Quelle: http://www.trainingsraum.de/das_programm.html (zuletzt geprüft am 02.12.2018)
vlw	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (Fachgewerkschaft für die Berufsschule bzw. berufsbildende Schule)

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und Ausgangslage

> *„Und es, ich denke, es wird besser, was das anbelangt. Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren. Und ich glaube, das dauert halt einfach ein paar Jahre, bis sich das automatisiert."*
>
> (I5: Katharina E., Z. 51–56)

Das Zitat beschreibt das Gefühl einer berufsbildenden Lehrerin zu Beginn der Berufseingangsphase[1]. Die Berufseingangsphase ist Teil der 3. Phase der Lehrerausbildung[2] und schließt sich an die universitäre Ausbildung (1. Phase) und den Vorbereitungsdienst (2. Phase) an. Ich selbst habe nach dem Vorbereitungsdienst die Berufseingangsphase an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz erlebt und kann das Gefühl der Verunsicherung gut nachvollziehen. Durch meine jetzige berufliche Tätigkeit als Lehrerausbilderin an einem berufsbildenden Studienseminar in Rheinland-Pfalz begleite ich angehende Lehrkräfte[3] in der 2. Phase. Diese 2. Phase der Ausbildung soll berufseinsteigende Lehrkräfte[4] dahingehend professionalisieren, dass sie den beruflichen Anforderungen in der Schule gewachsen sind. In zahlreichen Gesprächen nach Abschluss dieser Phase mit Junglehrkräften hat sich bei mir der Eindruck verdichtet, dass dies nicht immer gegeben ist.

Die folgende Geschichte schließt an das Zitat zu Beginn dieses Kapitels an:

> *Martina K. berichtet davon, dass heute ihr erster Schultag an der neuen Schule als „fertige" Lehrerin ist. Neben ihrem Teller auf dem Frühstückstisch findet sie eine kleine Schultüte – vollgepackt mit Süßigkeiten. „Schokolade ist schließlich Nervennahrung", sagte schon ihr Großvater zu ihr. Sie fragt sich: Braucht sie diese Nervennahrung überhaupt? Ist ihre Lehrerin-Schultüte nicht durch die lange Ausbildung gut gefüllt mit Wissen? Ist sie nicht gerüstet, um den Alltag einer Lehrerin an einer berufsbildenden Schule bewältigen zu können? Welche neuen Herausforderungen warten nun heute und wie begegnet sie diesen?*

Die Fragen, die in dieser Geschichte aufgeworfen werden, kamen auch in persönlichen Gesprächen zwischen berufseinsteigenden Lehrkräften und mir auf. Es gab gelegentlich Rückmeldungen, dass Themen oder Themenaspekte in der Ausbildung

---

1 In dieser Arbeit wird der Begriff „Berufseingangsphase" verwendet, es finden sich aber in der Literatur auch Begriffe wie „Berufseinstiegsphase" (vgl. Lipowsky 2003) oder „Berufsstartphase" (vgl. Teichler und Winkler 1990).

2 Vgl. Kapitel 2.1.1.

3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen weitgehend verzichtet und es werden bevorzugt geschlechtsneutrale Formulierungen wie Lehrkraft, Lernende usw. verwendet. Ist dies nicht möglich, wird die männliche Form verwendet, wobei stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint sind.

4 Als berufseinsteigende Lehrkräfte oder Junglehrkräfte werden in dieser Studie diejenigen Lehrkräfte bezeichnet, deren Unterrichtspraxis max. drei Jahre umfasst. Das Alter der Junglehrkräfte spielt dabei keine Rolle.

am Studienseminar nicht oder nicht ausreichend behandelt wurden. „Ein Forschungsinteresse, das dem prüfenden Blick der eigenen Erfahrung entspringt, zieht mit größerer Wahrscheinlichkeit auch ein erfolgreicheres Forschungsbemühen nach sich." (Strauss und Corbin 1996, S. 21)

Dieser Aussage folgend habe ich mich auf die Suche nach entsprechender Literatur zu *Herausforderungen in der Berufseingangsphase* und darauf gründenden *Konzepten* für die Ausbildung an Studienseminaren gemacht. Eine erste Recherche verstärkte den Eindruck, dass es dazu wenige Studien gibt – insbesondere fehlen diese im Bereich der berufsbildenden Schulen.

Im Zusammenhang mit der Reform der Lehramtsausbildung und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, der Verkürzung des Referendariats z. B. in Rheinland-Pfalz und Brandenburg und den Diskussionen um die Effektivität der Lehramtsausbildung werden in der Regel die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung in den Blick genommen. Die dritte Phase jedoch, die mit dem Übergang vom Referendariat in die Lehrertätigkeit beginnt und in der Literatur als Berufseingangsphase bezeichnet wird, ist selten Gegenstand der Diskussionen. Begründet durch diese Mangelsituation wurde mein **Forschungsinteresse** geweckt.

Die **Ausgangslage** ist als defizitär zu bezeichnen: Forschungen, deren Fokusse allein auf der Berufseingangsphase liegen, fehlen im deutschsprachigen Raum fast völlig (vgl. Lipowsky 2003, S. 48). Zopff (2015) und Hericks (2006) leisteten mit ihren qualitativen Studien in Deutschland wichtige Beiträge, genauso Keller-Schneider (2010) für den schweizerischen Raum, um dieses Forschungsdefizit zu beheben, jedoch beschäftigte sich nur Zopff mit Lehrkräften an *berufsbildenden* Schulen. Ergebnisse früherer Studien (vgl. Müller-Fohrbrodt 1978, Hinsch 1979, Dann et al. 1981, Hirsch 1990) wurden unter dem Begriff „Praxisschock" subsumiert. Z. B. verweist Mayring (2003) auf die in der Fachliteratur geführte Diskussion um den sogenannten Praxisschock und seine verhaltensverändernde Bedeutung für Lehrkräfte:

> „Die bisherige Literatur über die Lehrerausbildung spricht davon, daß diese Zeit [die Referendariatszeit, Anm. S. G.] für den zuvor an der Universität fast ausschließlich theoretisch ausgebildeten Lehrer durch die Konfrontation mit der Schulwirklichkeit einen ‚Praxisschock' [...] oder ‚Praxisdruck' [...] bedeutet. Dies geht einher mit einem Einstellungswandel in Richtung einer eher kontrollierenden, disziplinierenden und autoritären Haltung gegenüber Schülern, einem Begabungsbegriff mit Betonung der erheblichen begrenzten Förderbarkeit von Schülern, einer erhöhten Straf- und Druckorientierung gegenüber den Schülern und einem verringerten beruflichen Engagement." (Mayring 2003, S. 52)

Verschiedene Studien zur Lehrergesundheit (vgl. u. a. Merz 1979, Bachmann 1999, Schaarschmidt 2004, Nübling et al. 2012) haben einen Zusammenhang zwischen Überforderung in der Berufseingangsphase, (ungewollten) Veränderungen im Lehrerhandeln und gesundheitlichen Beschwerden wie Burn-out-Syndrom hergestellt. Der Anteil an überlasteten bzw. ausgebrannten Lehrkräften von bis zu 20 % an der Gesamtheit der unterrichtenden Lehrkräfte scheint hoch (vgl. Bauer et al. 1996, S. 105) und weiter ansteigend zu sein (vgl. Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 82). Bei den Forschungen nach den Ursachen dieser schon sehr früh auftretenden Über-

forderungen wird diskutiert, inwieweit die Lehrerausbildung überhaupt wirksame Strategien ausbildet:

> „Eine der Ursachen für Situationen der Überforderung [...] ist, dass Lehrerinnen und Lehrer weder in der Ausbildung noch in der Fort- und Weiterbildung Strategien entwickeln können, womit sie die Spannung zwischen pädagogischem Anspruch, schulischer Realität und den Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler, der Eltern, von Wirtschaft und Politik bewältigen können. Hier hat die Lehrerbildung großen Nachholbedarf." (Beckmann 2004, S. 11)

Dieser Nachholbedarf wird durch Studien (vgl. Walter 1974, Wulk 1988, Jenewein 1994, Lersch 2006) bestätigt.

Terhart spricht schon im Jahr 2000 in seinem Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" ausdrücklich von der Bedeutsamkeit der Berufseingangsphase in der Lehrerbildung:

> „Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser ersten Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung. *Umso fataler ist es, dass genau in dieser Phase die jungen Lehrer weitgehend allein gelassen werden.*"[5] (Terhart 2000, S. 128)

Er betont insbesondere, dass berufseinsteigende Lehrkräfte in dieser wichtigen Phase unterstützt werden müssen. Das Zitat zu Beginn dieses Kapitel drückt das Alleingelassenwerden aus: *„Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren."* (I5: Katharina E., Z. 53–55) Einige Bundesländer wie Hamburg oder Sachsen-Anhalt haben auf solche Aussagen mit speziellen Programmen bzw. Unterstützungsangeboten für die betroffenen Lehrkräfte reagiert. Studien, mit denen die Qualität von derartigen Unterstützungsmodellen untersucht wird, gibt es aber kaum. Dies wird u. a. von Blömeke und Paine (2009) kritisiert: „Die Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen ist ausgesprochen defizitär [...]. Schon nationale Publikationen zum Berufseinstieg, die sich auf empirische Studien und nicht nur auf programmatische Aussagen stützen, lassen sich kaum finden." (Blömeke und Paine 2009, S. 19) Die defizitäre Forschungslage führt zur Formulierung des konkreten Forschungsinteresses und der zentralen **Forschungsfrage** dieser Arbeit:

„Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?"

5 Hervorhebungen im Original.

Ausgehend von dieser komplexen Fragestellung besteht mein weiteres Interesse darin, die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?
- Gibt es typische Handlungsfelder von berufseinsteigenden Lehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?
- Auf welche Handlungsmuster greifen berufseinsteigende Lehrkräfte zurück?
- Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen „Praxisschock" und wie prägt er sich aus?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben berufseinsteigende Lehrkräfte erfahren oder vermisst?

Es lassen sich drei Ziele für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit formulieren:

Ziel 1: Rekonstruktion von Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften,

Ziel 2: Rekonstruktion von Herausforderungen an berufseinsteigende Lehrkräfte während der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (BBS),

Ziel 3: Formulierung von Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der Berufseingangsphase.

Die vorliegende Arbeit soll im Rahmen einer qualitativen Studie mit der Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der Berufseingangsphase von berufseinsteigenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen einen Beitrag zur Erforschung dieser Phase leisten. Es werden Handlungsmuster (**Ziel 1**) und Herausforderungen (**Ziel 2**) der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen erforscht. Weiterhin werden Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der an das Referendariat anschließenden Berufseingangsphase entwickelt (**Ziel 3**). Denn:

> „Erst wenn die Lehrerausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs her gedacht wird – also vom Bewältigen der Anfangsprobleme des Berufsalltags her –, dann lässt sich herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind." (Herrmann und Hertramph 2000b, S. 176)

1.2 Gliederung der Arbeit

Der theoretische Teil (Kapitel 2 *Forschungsfeld Berufseingangsphase*) umfasst fünf Teile. Im ersten Teil dieses Kapitels werden *zentrale Begriffe* und deren Verwendung in dieser Arbeit expliziert. Zu den zentralen Begriffen gehören die Berufseingangsphase, Herausforderungen, Handlungsmuster und der Handlungskompetenzbegriff. Der zweite Teil stellt die *Strukturen der Lehrerausbildung* im berufsbildenden Bereich dar. Der *Stand der Forschung zur Berufseingangsphase* wird im dritten Teil dieses Kapitels durch die verdichtete Darstellung von acht Forschungsbefunden beschrie-

ben. Hier werden umfassend Studien zur Berufseingangsphase hauptsächlich aus dem allgemeinbildenden Bereich analysiert. Internationale und nationale *Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase* werden im vierten Teil vorgestellt. Der letzte Teil fasst die *Forschungsdesiderata* zusammen.

Das dritte Kapitel widmet sich dem qualitativen *Forschungsdesign* und dem *Forschungsprozess*. Es werden verschiedene *Datenerhebungsmethoden* wie narratives Interview, offenes Leitfadeninterview, problemzentriertes Interview und Portfolio vorgestellt und für diese Arbeit kritisch hinterfragt. Als *Datenauswertungsmethode* werden die qualitative Inhaltsanalyse, die Auswertung von Leitfadeninterviews und die Grounded-Theory-Methodologie gegeneinander abgewägt. Die konkrete *Durchführung der Studie* wird im sechsten Teil dieses Kapitels ausführlich beschrieben. Im abschließenden Teil wird eine *kritische Reflexion des Forschungsdesigns* vorgenommen. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen der vorliegenden Studie angesprochen.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt in Kapitel vier und umfasst drei Teile. Der erste Teil enthält die *Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster*. Die *Fokussierung auf Herausforderungen*, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen stellen, erfolgt im zweiten Teil. Die rekonstruierten Herausforderungen werden mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt. Im letzten Teil wird die *Schlüsselkategorie*, also die Hauptherausforderung für Junglehrkräfte an berufsbildenden Schulen, beschrieben.

Im Kapitel 5 werden auf unterschiedlichen Ebenen Schlussfolgerungen gezogen. So werden zuerst die *Forschungsbefunde ergänzt*, dann *Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase* an berufsbildenden Schulen abgeleitet. Diese Empfehlungen beziehen sich sowohl auf die *Förderung der persönlichen Ressourcen* einer berufseinsteigenden Lehrkraft als auch auf die *strukturellen Rahmenbedingungen*, die an Schulen verbessert werden können. Der entwickelte *Kompetenzkatalog* für die Berufseingangsphase rundet die Empfehlungen ab. Im dritten und letzten Teilkapitel werden noch offene und weiterführende *Forschungsfragen* dargestellt.

Das Datenmaterial inkl. der Auswertungstabellen befindet sich in der *digitalen Anlage* am Ende der Arbeit.

2 Forschungsfeld Berufseingangsphase

Dieses Kapitel beleuchtet das Forschungsfeld der Berufseingangsphase. Im Folgenden werden zentrale Begriffe und deren Verwendung in dieser Arbeit theoretisch fundiert dargelegt. Anschließend werden die Ausbildungswege zur Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule skizziert und speziell für Rheinland-Pfalz ausführlich dargestellt, um aufzuzeigen, mit welchen Aus- und Vorbildungen eine ausgebildete Lehrkraft in die Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen eintritt. Weiterhin wird die Forschungslage zur Berufseingangsphase in Form von Forschungsbefunden dargestellt und dabei herausgearbeitet, dass eine Forschungslücke insbesondere für den Bereich der Berufseingangsphase für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen besteht.

2.1 Zentrale Begriffe

Zentrale Begriffe dieser Arbeit, die im Kapitel 2.3 wieder aufgriffen werden, werden hier expliziert. Dieses Kapitel beschreibt das internationale und nationale Verständnis des Begriffes „Berufseingangsphase" und mündet in einer Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit. Weitere zentrale Begriffe wie „Handlungsmuster", „Herausforderungen" und „Professionelle Handlungskompetenz" werden eingeführt.

2.1.1 Berufseingangsphase (BEP)

International versteht man unter BEP die Phase, die sich direkt an das Studium anschließt. „In der englischsprachigen Forschungsliteratur dominieren die Bezeichnungen ‚beginning teacher', ‚newly qualified teacher' bzw. ‚probationer' für die Berufseinsteiger und für die Programme ‚teacher induction'." (Abs 2011, S. 381)

> „Die Berufseinführung ist die spezifische Weiterbildung für Lehrpersonen in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit. [...] Sie unterstützt und begleitet Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren bei der Bewältigung des Berufsalltags, bei der Reflexion ihres beruflichen Handelns und beim Aufbau ihrer professionellen Kompetenzen und ihrer Berufsidentität." (Birri et al. 2005, S. 5)

In **Deutschland** ist einheitlich für alle Bundesländer geregelt, dass sich nach dem Studium (1. Phase) eine zweite Ausbildungsphase (Referendariat oder Vorbereitungsdienst, von unterschiedlicher Dauer) anschließt.[6] In der internationalen Sichtweise ist das deutsche Referendariat ein einheitliches staatliches Programm für Berufseinsteiger, ein sogenanntes Berufseinführungsprogramm (vgl. Abs 2011, S. 385).

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Berufseingangsphase schließt an das Referendariat an.

---

6 Vgl. Kapitel 2.2.

Sie ist der erste Teil der 3. Phase[7]. Die Junglehrkräfte befinden sich nicht mehr in der staatlichen Ausbildungszeit und sind nach deutschem Verständnis voll ausgebildete Lehrkräfte. „Der Berufseinstieg ist eine notwendige und so gut wie universelle Phase in der Karriere von Lehrkräften aller Länder, markiert durch den formellen Abschluss der Lehrerausbildung und die Übernahme der vollen Verantwortung für den Unterricht als hauptamtliche Lehrkraft." (Blömeke und Paine 2009, S. 18)

Die Dauer der deutschen Berufseingangsphase schwankt zwischen ein und drei[8] Jahren und wird von entsprechenden Berufseinsteigerprogrammen in den einzelnen Bundesländern begleitet.[9]

Auf Grundlage der obigen Ausführungen wird der Begriff der Berufseingangsphase wie folgt verwendet:

Die **Berufseingangsphase**
mit einer Dauer von bis zu drei Jahren
ist diejenige Phase, die sich an die 2. Phase der Lehrerausbildung
(„Referendariat", „Vorbereitungsdienst") anschließt und
in der als hauptamtliche Lehrkraft eigenverantwortlich unterrichtet wird.

2.1.2 Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?" Es muss zuerst der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen eine Lehrkraft eine Herausforderung wahrnimmt.

Erlebt die berufseinsteigende Lehrkraft eine Situation, in der eine Anforderung[10] an sie gestellt wird, und ist sie in der Lage, diese Anforderung zu erkennen[11], kann sie sie als Herausforderung annehmen oder nicht annehmen. Die Bewältigung der Herausforderung kann zu einer Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften führen. Keller-Schneider (2008) beschreibt, dass bewältigbare Herausforderungen angenommen werden und mithilfe vorhandener individueller Ressourcen und des Professionswissens bearbeitet werden können. Das Modell von Keller-Schneider (vgl. 2008, S. 61) fokussiert auf die Kompetenzentwicklung bei *positivem* Bewältigungshandeln und berücksichtigt kein *negatives* Bewältigungshandeln. Das negative Bewältigungs-

7 Terhart bezeichnet die 3. Phase als längste Phase des Lernens von Lehrkräften mit „Lernen im Beruf". Sie umschließt die „Phase des Berufseintritts", „die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer" und die „Phasen des Vorbereitens auf das Ende des beruflichen Lebensabschnitts" (Terhart 2000, S. 125).

8 „Die Berufseingangsphase dauert in der Regel drei Jahre. Sie ist der Beginn des Handelns unter den Bedingungen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit. Die Ausbildung ist abgeschlossen." (Hamburger Kommission Lehrerbildung 2000, S. 39).

9 Vgl. Kapitel 2.4.

10 „Als Anforderungen werden die äußeren Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele bezeichnet. Anforderungen bestimmen nicht deterministisch die Handlungen, die zu ihrer Bewältigung durchgeführt werden." (Bromme 1992, S. 73).

11 Anforderungen können aber auch von der Lehrkraft nicht wahrgenommen werden, sie hat hier einen sogenannten „Blinden Fleck". Der blinde Fleck bedeutet, „daß diese Blindheit *überhaupt* nicht wahrgenommen wird, d. h. weder als etwas, das gegeben ist, noch als etwas, das fehlt: Wir sehen nicht, daß wir nicht sehen." (Foerster 1985, S. 26; Hervorhebungen im Original).

handeln, ähnlich dem Muster der Verleugnung oder des Selbstschutzes[12], soll in dieser Arbeit jedoch miteinbezogen werden. Der Begriff der Herausforderung von Keller-Schneider (ebd.) wird zu folgender Definition erweitert:

Herausforderungen sind Anforderungen, die von einer Lehrkraft wahrgenommen werden und ein Bewältigungshandeln auslösen.

Die Frage nach der Bewältigung der Herausforderung kann als eine Reflexion-in-der-Handlung bezeichnet werden (vgl. Wyss 2013, S. 42). Sie findet innerhalb des Handlungsverlaufes statt. Kritisch muss jedoch angemerkt werden:

> „Insbesondere bei der Reflexion-in-der-Handlung wird durch den Handlungsdruck, dem die Person ausgesetzt ist, eine schnelle Reaktion verlangt, die zumeist lediglich Sekunden für eine Reflexion zulässt. Hier stellt sich die Frage, inwiefern Reflexion überhaupt stattfinden kann, da es praktisch schwierig erscheint, dass Handeln und Reflexion beinahe gleichzeitig erfolgen." (Wyss 2013, S. 54)

Wird nun die Anforderung als bewältigbar reflektiert und als Herausforderung angenommen, kann durch die Reflexion-über-die-Handlung (vgl. Wyss 2013, S. 44), die außerhalb des Handlungsablaufes/-prozesses stattfindet, eine Kompetenzentwicklung angestoßen werden. Die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz durch die Bewältigung von Herausforderungen führt dazu, dass die Lehrkraft sich professionalisiert. Dies gelingt ihr, indem sie ihr Handeln reflektiert und damit das eigene Handlungsrepertoire stetig im Prozess erweitert. Das Zusammenspiel zwischen Handlungsroutinen und Reflexionsformen greifen auch Korthagen und Wubbels (2002) auf. Sie visualisieren die Veränderung bzw. Anpassung von Handlungsmustern durch Reflexion mit folgendem Reflexionskreislauf:

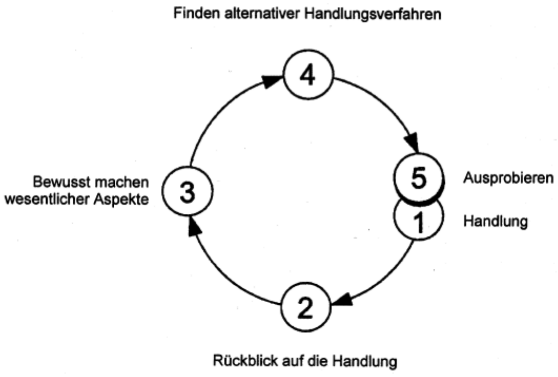


Abbildung 1: Zyklischer Prozess der Reflexion (Korthagen und Wubbels 2002, S. 49)

12 Vgl. Lazarus und Launier 1981, S. 236 und S. 256 f.

Die Handlungskompetenz der Lehrkraft (und dadurch auch die eingesetzten Handlungsmuster) wird weiterentwickelt, Herausforderungen werden bewältigt.

Der dieser Arbeit zugrunde gelegte **Kompetenz**begriff orientiert sich an Weinert (2001): Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, S. 27 f.) Terhart (2000) formuliert den Kompetenzbegriff noch konkreter: „Mit dem Begriff ‚Kompetenz' bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten."[13] (Terhart 2000, S. 54)

Die KMK hat auf Basis des Kompetenzverständnisses nach Terhart (2000) Standards für die Lehrerbildung entwickelt. Elf Kompetenzen werden in den Bildungswissenschaften formuliert, die sich in vier Kompetenzbereiche „Unterrichten", „Erziehen", „Beurteilen" und „Innovieren" gliedern.

Diese Standards sind die Grundlage z. B. für die curriculare Ausgestaltung der Lehreraus- und -fortbildungen:

> „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.
>
> Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 4)

Durch diese Standards soll erreicht werden, dass den ausgebildeten Lehrkräften ein breites Wissen zur Verfügung steht. Dem Begriff Wissen liegt nach Lipowsky et al. (2003) ein breites Begriffsverständnis zugrunde: „Mit Lehrerwissen sind nicht nur deklaratives und prozedurales Wissen (Handlungsroutinen), sondern auch Überzeugungen und Einstellungen, sogenannte Beliefs gemeint, die eine deutlich evaluative und normative Komponente aufweisen." (Lipowsky et al. 2003, S. 209) Die Aspekte Überzeugungen und Einstellungen werden auch bei Baumert und Kunter (2006) und Kunter et al. (2011) aufgegriffen. Sie entwickeln auf Grundlage ihrer Studie zu Mathematiklehrkräften (COACTIV-Studie)[14] folgendes Verständnis für professionelle Kompetenz von Lehrkräften: „COACTIV versteht unter professioneller Kompetenz diejenigen veränderbaren, berufsspezifischen individuellen Merkmale wie Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen." (Kunter et al. 2011, S. 362) Sie unterscheiden vier Kompetenzaspekte (Wissen, Überzeugun-

13 Hervorhebungen im Original.

14 COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz.

gen, Motivation und Selbstregulation), die sich aus Kompetenzbereichen zusammensetzen. Diese Kompetenzbereiche „können sich dann in Kompetenz*facetten* differenzieren, die durch konkrete Indikatoren operationalisiert werden.“[15] (Kunter et al. 2011, S. 33) Besonders die Aspekte Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation erweitern das Begriffsverständnis der professionellen Kompetenz von Weinert (2001) und Terhart (2000) um Bereiche außerhalb des schulischen Unterrichtshandelns, ebenso die Ergänzungen von Organisationswissen und Beratungswissen im Bereich Professionswissen.

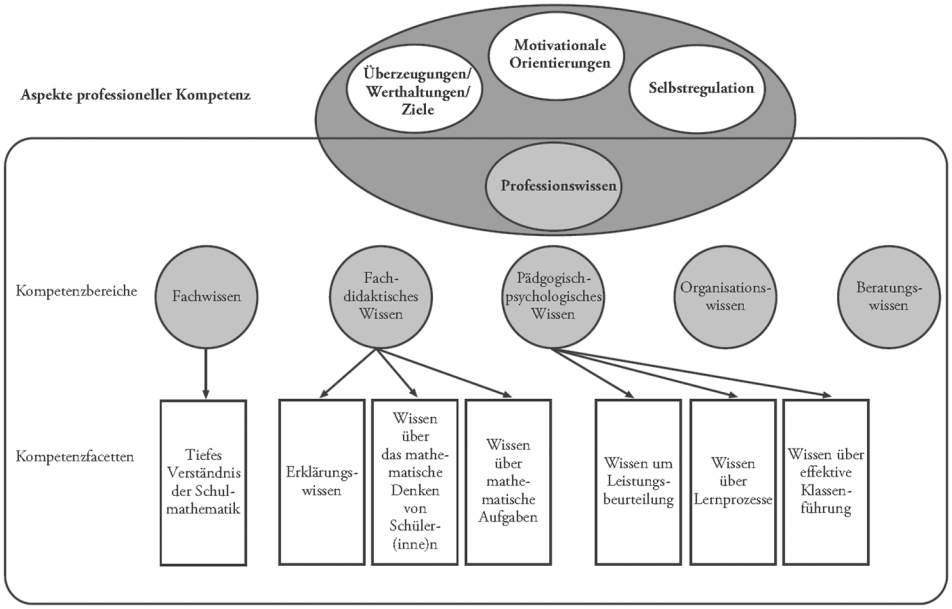


Abbildung 2: Professionelle Kompetenz (Kunter et al. 2011, S. 32)

Das Verständnis von Professionswissen in dieser Arbeit verdeutlicht die folgende Abbildung. Sie differenziert das Professionswissen als Teilaspekt der professionellen Kompetenz aus und beinhaltet neben Fachwissen auch das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen.

Das Professionswissen soll ein professionelles und kompetentes Agieren einer Lehrkraft, die sogenannte Handlungskompetenz, befördern. Jedoch:

> „Zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können besteht eine erhebliche Differenz. Erst deren Überbrückung führt zu einer professionellen pädagogischen Kompetenz. Aus der Beobachterperspektive wirkt Handeln dann professionell, wenn es zielsicher, flüssig und gekonnt erfolgt und wenn es zur rechten Zeit und im rechten Tempo geschieht.“ (Bauer 1998, S. 344)

15 Hervorhebungen im Original.

Das professionelle Lehrerhandeln zeigt sich in den Handlungsmustern einer Lehrkraft. So kann man schon in der Planung von Unterricht auf Muster zur Regelung und Strukturierung von Unterricht zurückgreifen. Meyer (1987) entwickelt ein Strukturmodell für ein methodisches Unterrichtshandeln (siehe folgende Abbildung).



Abbildung 3: Strukturmodell methodischen Handelns (Meyer 1987, S. 235)

Die in dieser Abbildung enthaltene Begriffsdefinition für Handlungsmuster greift für die vorliegende Arbeit jedoch zu kurz, da sie nur auf die Tätigkeit des Unterrichtens, bspw. Unterrichtsgespräch, Rollenspiel oder Lehrervortrag, und damit auf die Handlungsstruktur des Unterrichts abzielt (vgl. Meyer 1987, S. 236/237). Damit wird nur der Kompetenzbereich 1 „Unterrichten" der KMK-Standards einbezogen. Es fehlen die anderen Tätigkeitsbereiche einer professionellen Lehrkraft, wie sie in den KMK-Standards formuliert sind (vgl. Tabelle 1).

Bauer (1998) verallgemeinert den Begriff des Handlungsmusters und erweitert ihn um das zielgerichtete Agieren in Situationen. Er bezeichnet Handlungsmuster auch als Handlungsrepertoires, die hoch komplex sein können: „Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen

Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren." (Bauer 1998, S. 344) Für ihn ist ein wichtiges Kennzeichen der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz, dass die Differenz zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können durch ausgebildete Handlungsmuster überbrückt werden kann. Das Handeln wird überprüft und führt zu einer Veränderung der Handlungsrepertoires (vgl. Bauer 1998, S. 353). Ein weiteres Kennzeichen von professionellem Agieren durch Lehrkräfte formulieren Dewe und Wagner (2006) – das Agieren unter Ungewissheit. „Die Arbeitssituation professionell Handelnder ist sehr viel komplexer als das ihnen zur Verfügung stehende Wissen. In diesem Sinne ist professionelles Handeln immer auch Umgang mit Ungewissheit." (Ebd., S. 51)

Tabelle 1: Kompetenzkatalog (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 7 ff.)

Kompetenzbereich 1: Unterrichten – Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	
Kompetenz 1:	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2:	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3:	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenzbereich 2: Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	
Kompetenz 4:	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Kompetenz 5:	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
Kompetenz 6:	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Kompetenzbereich 3: Beurteilen – Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.	
Kompetenz 7:	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Kompetenz 8:	Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenzbereich 4: Innovieren – Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.	
Kompetenz 9:	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
Kompetenz 10:	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
Kompetenz 11:	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Helmke und Schrader (2008) greifen den Aspekt der Unsicherheit ebenfalls auf. Sie bezeichnen unterrichtliche Handlungsmuster auch als Routinen oder Automatismen, die nur mit dem Gefühl der Unsicherheit bei einer Lehrkraft veränderbar sind:

> „Das Unterrichtsverhalten basiert auf eingeschliffenen Routinen und Automatismen, die entwickelt wurden, um mit der komplexen Unterrichtssituation überhaupt zurecht zu kommen. Als ungünstig und problematisch erkannte Routinen zu verändern, ist immer mühsam und aufwändig. Da Routinen auch immer Verhaltenssicherheit geben, sind Änderungsversuche zunächst häufig mit Unsicherheit verbunden." (Helmke und Schrader 2008, S. 42)

Sie betonen:

> „Die fortlaufende Überprüfung und Verbesserung der eigenen Handlungskompetenzen ist ein Merkmal beruflicher Professionalität." (Helmke und Schrader 2008, S. 43)

Die Weiterentwicklung des Unterrichts einer Lehrkraft kann nur gelingen, wenn der Lehrkraft selbst die Notwendigkeit zur Veränderung bewusst wird. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion muss gegeben sein und es muss sich für die Lehrkraft eine ausgewogene Kosten-Nutzen-Bilanz darstellen lassen. Neben diesen individuellen Bedingungsfaktoren identifizieren Helmke und Schrader (2008) auch externe Faktoren, wie z. B. das Evaluations- und Kooperationsklima in der Schule oder die Unterstützung durch Moderatoren. Das von ihnen entwickelte Sequenzmodell nimmt das Verarbeiten von Informationen über guten Unterricht in den Blick. Aus diesen Informationen leitet die Lehrkraft ihr Unterrichtshandeln (Rezeption) ab. Mithilfe von individuellen und externen Bedingungsfaktoren wird die Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln unterstützt und es kann eine Veränderung (Aktion) eintreten. Diese Veränderung sollte dann ebenfalls wieder evaluiert und bewertet werden. Anders als durch Korthagen und Wubbels (2002) (vgl. Abb. 1) entwickelt, ist dies bei Helmke und Schrader (2008) kein zyklischer Prozess. Sie stellen die Weiterentwicklung des Unterrichts durch eine Lehrkraft in einem Sequenzmodell grafisch dar (siehe Abbildung 4).

In diesem Modell spielt die Reflexion und die Evaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns (Aktion) eine zentrale Rolle. Das Handeln der Lehrkraft außerhalb des Unterrichts wird in diesem Modell jedoch nicht näher beleuchtet.

Sowohl Bauer (1998) als auch Helmke (2010) betonen die wichtige Rolle der Reflexion bzw. die Bereitschaft einer Lehrkraft, Handlungsmuster weiterzuentwickeln, zu verändern.

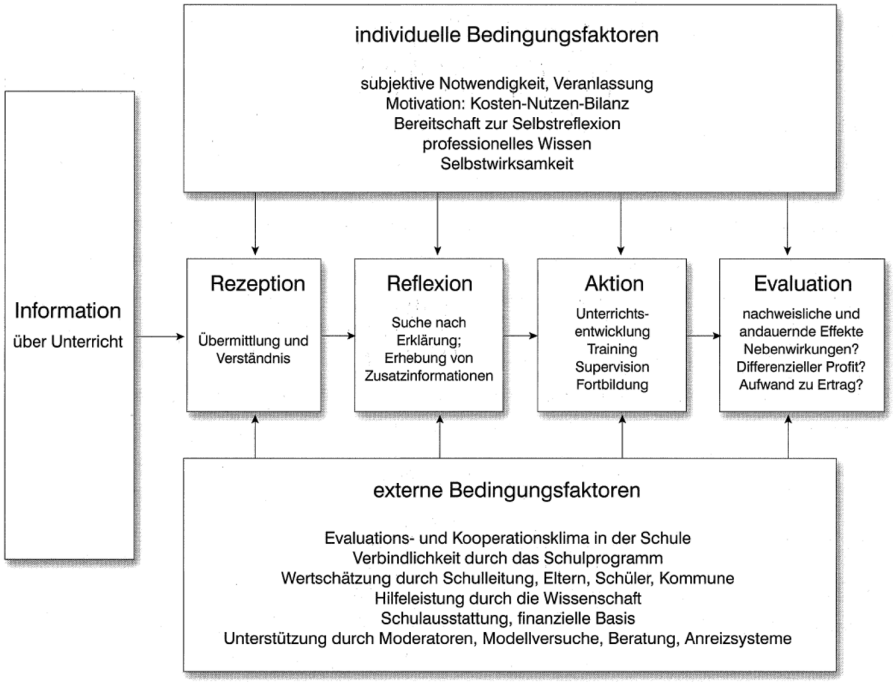


Abbildung 4: Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (Helmke 2010, S. 309)

Führt man nun die oben aufgeführten Aspekte zusammen, kann man den Begriff des Handlungsmusters wie folgt definieren:

Ein **Handlungsmuster**
beschreibt ein reflektiertes oder nicht reflektiertes Agieren in Situationen.
Es kann sich in ähnlichen Situationen
oder unter ähnlichen Bedingungen wiederholen.

Das professionelle und kompetente Agieren im Unterricht führt zum Ausbilden von Handlungsmustern, die reflektiert werden. Professionswissen wird zu Handlungskompetenz.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse ergibt sich folgender Begriff der professionellen Handlungskompetenz:

Unter professioneller **Handlungskompetenz** wird das angemessene
situative Handeln in herausfordernden Situationen verstanden.
Sie kann durch reflexive Prozesse erweitert werden, indem
Handlungsmuster angepasst bzw. weiterentwickelt werden.

In neueren Studien wird herausgestellt, dass sich das professionelle Agieren von Lehrkräften nicht nur auf das Unterrichten beschränkt, sondern auch andere schulische Aufgabenfelder beinhaltet. Diese Aufgabenfelder benennen Kunter et al. (2017):

> „Es steht jedoch außer Frage, dass die Tätigkeit von Lehrkräften nicht nur unmittelbar auf das Klassenzimmer beschränkt ist – Lehrkräfte agieren professionell auch außerhalb des Unterrichts, zum Beispiel in Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, im Kollegium, in Kooperation mit der Schulleitung, bei Maßnahmen der Schulentwicklung oder auch im Rahmen eigener Fortbildung." (Kunter et al. 2017, S. 41)

Im Rahmen dieser Studie wird auch der nicht-unterrichtliche Teil der Aufgaben einer berufseinsteigenden Lehrkraft betrachtet.

Den dieser Arbeit zugrunde liegenden Zusammenhang zwischen Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzentwicklung visualisiert folgende Abbildung:

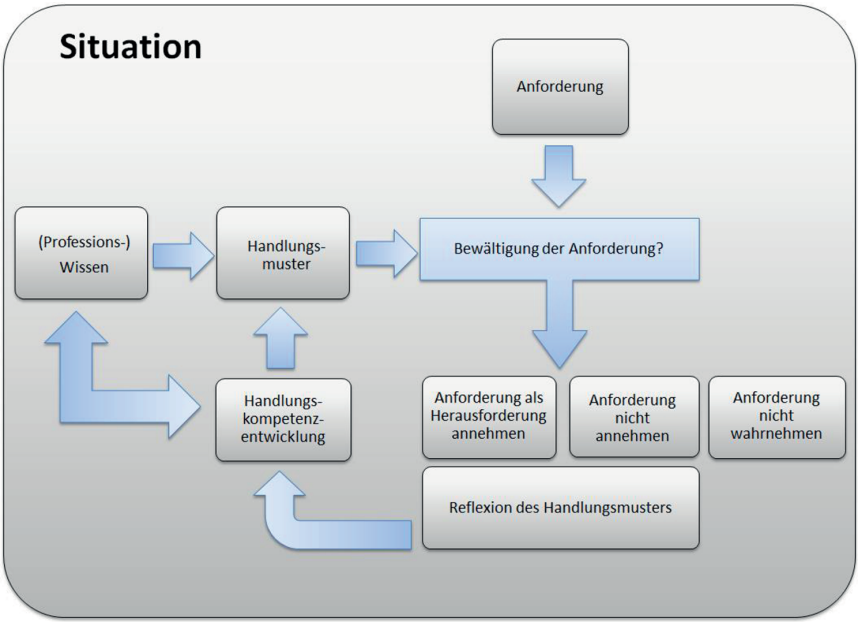


Abbildung 5: Zusammenhangsmodell Herausforderungen und Handlungsmuster

An eine berufseinsteigende Lehrkraft wird in einer Situation eine Anforderung gestellt. Es besteht nun einerseits die Möglichkeit, dass diese Anforderung überhaupt nicht wahrgenommen wird, oder aber, dass sie andererseits ein Bewältigungshandeln initiiert. Das Bewältigungshandeln kann einen „Selbstschutz" auslösen, indem die als nicht bewältigbar eingeschätzte Anforderung nicht angenommen wird. Aussagen wie „Das machen besser erfahrenere Kollegen!" oder „Bei Kontakt mit Betrieben brauche ich mich nicht zu engagieren, da ich Allgemeinbildner bin!" sind Beispiele für dieses Bewältigungshandeln. Die Reflexion des Bewältigungshandelns

kann eine Handlungskompetenzentwicklung bewirken. Das Professionswissen und die Handlungsmuster der berufseinsteigenden Lehrkraft werden erweitert bzw. angepasst.

Handlungskompetenzen können innerhalb bestimmter Strukturen der Lehrerausbildung erworben werden. Diese Strukturen werden im folgenden Kapital dargestellt.

2.2 Strukturen der Lehrerausbildung

2.2.1 Berufsbildende Schule

Das System der berufsbildenden Schule mit ihrer dualen Ausbildungsstruktur ist ein „deutsches" Modell. Schüler haben mit einem Betrieb einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Während ihrer Ausbildung besuchen sie die berufsbildende Schule, um sich theoretisches Wissen anzueignen, das sie praktisch im Betrieb anwenden können. Die Ausbildungsgänge an einer berufsbildenden Schule im dualen Ausbildungssystem sind vielfältig. So werden z. B. in Rheinland-Pfalz in folgenden Berufsfeldern Ausbildungen angeboten:

- Agrarwirtschaft
- Bautechnik
- Bekleidungstechnik
- Elektrotechnik
- Ernährung und Hauswirtschaft
- Fahrzeugtechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Holztechnik
- Körperpflege
- Labortechnik
- Medientechnik
- Metalltechnik
- Prozesstechnik
- Wirtschaft und Verwaltung.[16]

Neben der eigentlichen Berufsschule, die bis zu 3,5 Jahre von Schülern der dualen Ausbildung besucht wird, können die folgenden Schulabschlüsse in Vollzeitschulformen erworben werden:

- Abschluss der Berufsreife durch Berufsvorbereitungsjahr,
- qualifizierter Sekundarabschluss I durch Berufsfachschule I+II oder Berufsschule,
- Fachhochschulreife durch Berufsoberschule I, duale Berufsoberschule, Fachoberschule oder höhere Berufsfachschule und
- allgemeine Hochschulreife durch Berufsoberschule II oder berufliches Gymnasium mit den Fachrichtungen Gesundheit und Soziales, Technik oder Wirtschaft.[17]

16 Vgl. http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/schulformen-und-bildungsgaenge/teilzeitberufsschule-bs-tz.html (zuletzt geprüft am 07.10.2018).

17 Vgl. http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Schulformen_und_Bildungsgaenge/Dokumente/Bildungswege_in_Rheinland-Pfalz_-_Ein_UEberblick.pdf (zuletzt geprüft am 07.10.2018).

Weiterführende Bildungsgänge wie z. B. für die staatlich geprüfte Technikerin und den staatlich geprüften Techniker werden oftmals berufsbegleitend im Abendunterricht oder im Vollzeitunterricht angeboten. Die Lehrkräfte sind überwiegend verbeamtet und im höheren Dienst mit der Besoldungsgruppe A13 und höher eingestuft.

2.2.2 Exemplarische Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in ausgewählten Bundesländern

Generell ist festzustellen, dass die Ausbildung von Lehrkräften bedingt durch den Föderalismus im Bildungswesen in Deutschland nicht einheitlich ist. Die Ausbildung zu einer Lehrkraft in Deutschland ist in der Regel eine zweiphasige Ausbildung, man erlangt nach zehn Semestern (1. Phase: Universität)[18] die Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst (2. Phase: Referendariat). Durch das erfolgreiche Absolvieren beider Phasen erlangt die Lehrkraft den anerkannten Abschluss, das zweite Staatsexamen oder die zweite Staatsprüfung. Es schließt sich die Berufstätigkeit als ausgebildete Lehrkraft (3. Phase: Fort- und Weiterbildung) an.

Das Lehramt, mit dem Ziel, Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu sein, wird in den deutschen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet, u. a. mit „Lehramt an berufsbildenden Schulen", „Lehramt an beruflichen Schulen", „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen" oder „Lehramt an Berufskollegs"[19]. Die folgenden Tabellen stellen die Ausbildung zur Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule (Sekundarstufe II) am Beispiel von fünf deutschen Bundesländern[20] zusammen und stellen das Ergebnis einer umfangreichen Dokumentenanalyse dar. Die ausgewählten Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Sachsen) zeigen die Heterogenität der Lehramtsausbildung auf. So gibt es in Baden-Württemberg neben der universitären Ausbildung auch Kooperationsmodelle mit pädagogischen Hochschulen. Bayern als größtes Bundesland bildet 24 Monate im Vorbereitungsdienst an staatlichen Studienseminaren aus, während die Dauer des Vorbereitungsdienstes in Brandenburg 18 Monate und in Sachsen-Anhalt 16 Monate beträgt und die Ausbildung ebenfalls an staatlichen Studienseminaren durchgeführt wird. Das Bundesland Sachsen bietet das 1. Staatsexamen als Abschluss der 1. Phase an, andere Bundesländer den Master of Education oder den Master of Science. Weiterhin bildet Sachsen mit Lehrveranstaltungen an einer Ausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) die Anwärter mit einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst aus.

Die für die Recherche herangezogenen Quellen stellen die einzelnen Bundesländer durchgängig online zur Verfügung in Form von Websites, Studienordnungen, Prüfungsordnungen, Gesetzestexten, Praktikumsordnungen oder durch Handrei-

18 „Die Länder und die Hochschulen gewährleisten, dass die Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss des Masters of Education bzw. des Staatsexamens die einschlägigen Anforderungen der Kultusministerkonferenz erfüllen." (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf, S. 3, zuletzt geprüft am 10.10.2018).

19 Vgl. http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

20 Vgl. Sachstand der Lehrerbildung, Kultusministerkonferenz, Stand 07.03.2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf und http://www.lehrer-werden.de/lw.php?zeigen&seite=6221 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

chungen der Universitäten zum Studium. Die Fülle der bereitgestellten Informationen ist groß, daher werden zur besseren Übersicht in der linken Spalte der nachfolgenden Tabelle direkt die Hauptinformationsquellen angegeben.

Die Verwendung der Bezeichnung „Vorbereitungsdienst" ist in den analysierten Dokumenten einheitlich, welche Institutionen diesen durchführen, ist jedoch in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Auch die Dauer des Vorbereitungsdienstes variiert zwischen 12 und 24 Monaten[21].

Tabelle 2: Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft

Bundesland	**Lehramtsbezeichnung mit Struktur**	**Regelstudienzeit/ Abschluss**	**Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/Abschluss**
Bayern http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrerausbildung/berufliche-schulen.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an beruflichen Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur oder Diplom- oder Masterprüfung für Berufs- oder Wirtschaftspädagogen	neun- oder zehnsemestrige Studiengänge/ 1. Staatsprüfung[22]	Staatliche Studienseminare/ 24 Monate/2. Staatsexamen Voraussetzung: mindestens einjähriges einschlägiges berufliches Praktikum oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[23]
Brandenburg https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehrkraefte-grundstaendige-ausbildung.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) mit Bachelor-/Masterstruktur inklusive fachpraktischer Tätigkeit von 12 Monaten Dauer[24]	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education	Staatliche Studienseminare/12 Monate bei Anerkennung von einschlägigen schulpraktischen Studien[25]/18–24 Monate[26]/ 2. Staatsprüfung

21 „Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt ungeachtet einer Anrechnung mindestens 12 und höchstens 24 Monate. Auf den Vorbereitungsdienst können schulpraktische und vergleichbare fachliche Anteile des Studiums angerechnet werden." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013b, S. 2).

22 Vgl. Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl S.180), BayRS 2038-3-4-1-1-K, §1 Bezeichnung und Zweck der Prüfung, http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

23 Vgl. Richtlinien für das verpflichtende Berufspraktikum im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 25. April 2017, Az. VI.2-BS9025–7a.30 256, https://www.verkuendung-bayern.de/kwmbl/jahrgang:2017/heftnummer:7/seite:152 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

24 Vgl. Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg (Lehramtsstudienverordnung – LSV) vom 6. Juni 2013, §14 Fächer, Studienbereiche, http://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212746#_14 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

25 Vgl. Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012, zuletzt geändert durch Gesetz vom 31. Mai 2018, §5 Vorbereitungsdienst, https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig#5 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

26 Vgl. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung für den Vorbereitungsdienst – OVP) vom 14. November 2016, §13 Dauer des Vorbereitungs-dienstes, http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/ovp#13 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/ Abschluss
Baden-Württemberg https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Berufsziel+Lehrerin+und+Lehrer (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an beruflichen Schulen Umstellung: ab WS 2015/16 Bachelor-/Masterstruktur inkl. Schulpraktika und praktisches Studiensemester oder: Bachelorstudiengänge der Ingenieurpädagogik, Abschluss: Bachelor of Science[27], anschl. Masterstudium (M. Sc.) mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ [28], aber auch bspw. Kooperationsmodelle (Hochschule Ravensburg-Weingarten mit Pädagogische Hochschule Weingarten oder Hochschule Offenburg mit Pädagogische Hochschule Freiburg): Gewerbelehrer PLUS[29], Abschluss: Bachelor of Engineering oder Bachelor of Science, Dauer: 7 Semester, danach Masterstudiengang Höheres Lehramt an beruflichen Schulen, Dauer: 3 Semester	neun- oder zehnsemestrige Studiengänge/ 1. Staatsprüfung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015, S. 4) zehnsemestrige Studiengänge inkl. einsemestriges Betriebspraktikum und drei Schulpraxisphasen/ Abschluss: Master of Science	Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung/18 Monate/2. Staatsprüfung Voraussetzung: einschlägiges betriebliches Praktikum von 42 Wochen Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[30]
Sachsen-Anhalt http://www.lisa.sachsen-anhalt.de/institut/lehrerausbildung-landesprue fungsamt/ (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. professionspraktische Studien[31] an Schulen	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education[32]	Staatliche Studienseminare/16 Monate/ 2. Staatsexamen Voraussetzung: einschlägige berufspraktische Tätigkeit von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[33]

27 Vgl. https://www.hs-esslingen.de/grundlagen/studienangebote/bachelorstudiengaenge/studiengaenge-ingenieurpaedagogik-allgemein/ und https://www.hs-esslingen.de/studium/studienangebot/bachelor-studiengaenge/ (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

28 Vgl. https://www.ph-freiburg.de/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/hoeheres-lehramt-an-beruflichen-schulen.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

29 Vgl. http://www.hs-weingarten.de/web/bachelorstudiengaenge-auf-lehramt (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

30 Vgl. Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen. BSPO II. Fundstelle: GBl. 2015, 906, K. u. U. 2016, 33 vom 03.11.2015, http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BerSchulhDAPVBW2016rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

31 Vgl. Praktikumsordnung für die Professionspraktischen Studien in den Studiengängen „Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung“ „Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen” in der Fassung vom 06.09.2006, §1 Art, Umfang und Zuordnung der Professionspraktischen Studien, http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_07+Praktikumsordnungen/Bachelor+_+Studieng%C3%A4nge/Beruf+und+Bildung/Archiv/Praktikumsordnung+vom+09_09_2006-p-2120.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

32 Vgl. Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg vom 03.09.2003, §1 Ziel des Studiums und Akademischer Grad und § 2 Regelstudienzeit, Studienaufbau, https://www.uni-magdeburg.de/unimagdeburg_media/Studium/Studieninteressenten/Studienberatung/Zentrum+f%C3%BCr+Lehrerbildung/Studiendokumente/Master+Lehramt+an+Berufsbildenden+Schulen/Studienordnungen.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/ Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/ Abschluss
Sachsen http://www.lehrerbildung.sachsen.de/studierende.html (zuletzt geprüft am 10.10.218)	Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. umfangreiche Schulpraktische Studien[34] Nachweis: Betriebspraktikum von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[35]	zehn- bis zwölfsemestrige Studiengänge/1. Staatsexamen[36]	Ausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB)/18 Monate/ 2. Staatsprüfung[37]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die durch die Kultusministerkonferenz geforderte „Mobilität der Lehrkräfte" über Bundesländergrenzen hinweg nun durch die Vergleichbarkeit der Ausbildungswege innerhalb Deutschlands mittlerweile gegeben ist. Alle Bundesländer haben auf Bachelor-/Masterstudiengänge umgestellt. Die Abschlüsse der 1. Phase der Lehrerausbildung werden in der Regel mit „Master of Education" bezeichnet, sie sind gleichgestellt einer 1. Staatsprüfung bzw. dem 1. Staatsexamen, einzig in Thüringen an der Universität Erfurt wird der Abschluss der 1. Phase mit „Magister Lehramt (MaL)"[38] bezeichnet. An die 1. Phase schließt sich der Vorbereitungsdienst von einer Dauer zwischen 12 und 24 Monaten an. Dieser schließt mit der 2. Staatsprüfung bzw. dem 2. Staatsexamen ab und berechtigt, als vollwertige Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu unterrichten. Weiterhin streben viele Bundesländer eine stärkere Verzahnung der 1. Phase (Theorie) mit der 2. Phase (Praxis) an, um den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 zu erfüllen[39]. Beispielsweise hat Berlin[40] ein schulisches Praxissemester eingeführt und den Vorbereitungsdienst auf 18 Monate verkürzt.

33 Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt (LVO-Lehramt) vom 13. Juli 2011, § 3 (3) Einstellungsvoraussetzungen, Einstellung und § 4 (1) Dauer und Gliederung des Vorbereitungsdienstes, http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrLbVDV+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true#focuspoint und https://www.bildung-lsa.de/lehrerausbildung___lehramtspruefungen/vorbereitungsdienst_in_sachsen_anhalt/ ausbildung.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

34 Vgl. Flyer „Wege zum Lehrerberuf an berufsbildenden Schulen", https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/24101/documents/33197 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

35 Vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I) vom 29. August 2012, Teil 5 Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen, § 100 Berufspraktikum, http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12561-Lehramtspruefungsordnung_I (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

36 Vgl. § 5 Regelstudienzeit, ebd.

37 Vgl. Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl. S. 9), http://revosax.sachsen.de/vorschrift/16805 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

38 Vgl. https://sulwww.uni-erfurt.de/Publicservices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=MaL_BSFo&GE=BSFo (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

39 „Die beiden Ausbildungsphasen sollen im Hinblick auf Erziehung und Unterricht eng aufeinander bezogen und auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet werden." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 2).

40 Vgl. Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014, § 8 Schulpraktische Studien, Praxissemester, http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

Die KMK (Kultusministerkonferenz) hat 2011 eine Prognose veröffentlicht zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot. Demnach fehlen jedes Jahr im Durchschnitt bundesweit 700 Lehrkräfte (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011, S. 16) im berufsbildenden Bereich. Diese Prognose hat sich jedoch nicht bestätigt. Gemäß einer neuen Prognose aus dem Jahr 2013 ist der Bedarf bundesweit durch das Lehrerangebot gedeckt, in Westdeutschland gibt es eine Überdeckung, in Ostdeutschland eine 30 %-ige (200 Lehrkräfte pro Jahr) Unterdeckung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013a, S. 19).

Die KMK hat in ihrer Modellrechnung zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot jedoch herausgestellt, dass fächerspezifisch Lehrkräfte benötigt werden:

> „Dies gilt insbesondere für die beruflichen Fachrichtungen Metall-, Elektro- sowie Fahrzeugtechnik und Sozialpädagogik, [...] Die Nachfrage nach Fachlehrern und Lehrern für Fachpraxis zielt, ähnlich wie bei den Lehrämtern der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, vorrangig auf Lehrkräfte mit der Fachausrichtung Metall-, Elektro- sowie Fahrzeugtechnik." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013a, S. 22 f.)

Auch eine aktuelle Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung" stellt weiterhin fest: „Der Bedarf an Lehrkräften für die gewerblich-technischen Fächer kann nicht durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden." (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 13) Diese Sicht verstärkt die KMK in ihren Modellrechnungen zu den Jahren 2018–2030:

> „In den westdeutschen Ländern kann etwa ein Zehntel der Stellen nicht besetzt werden. Auch in den ostdeutschen Ländern übersteigen für den ganzen Betrachtungszeitraum die Bedarfe das Angebot an Lehrkräften bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Es kann davon ausgegangen werden, dass jede zweite Stelle nicht besetzt werden kann, was wiederum im Durchschnitt 400 fehlenden Lehrkräften im Jahr entspricht." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2018, S. 20)

Bei besonderem Fächerbedarf, wie z. B. in Metalltechnik, Elektrotechnik oder Körperpflege, gibt es in den Bundesländern Möglichkeiten, ohne einschlägiges Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst bzw. teilweise sogar direkt in die Lehrtätigkeit an Berufsschulen eingestellt zu werden (bspw. in Thüringen, vgl. Reinhardt 2011), um einem spezifischen fachbezogenen Lehrermangel zu begegnen.

> „Derzeit besteht ein genereller Lehrermangel an berufsbildenden Schulen sowie in den allgemein bildenden Schulen im Bereich der Fächer Informatik, Mathematik, Physik und Englisch. Aus diesen Gründen öffnet sich der deutsche Lehrerarbeitsmarkt derzeit für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte, also Akademiker, die kein Lehramtsstudium, sondern ein Fachstudium absolviert haben. Diese so genannten Seiteneinsteiger gilt es durch geeignete Fortbildungsmassnahmen pädagogisch auf die Unterrichtstätigkeit vorzubereiten." (Bellenberg 2002, S. 191)

2.2.3 Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP)

In Rheinland-Pfalz ist das Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an drei Universitäten möglich: Technische Universität Kaiserslautern, Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz, in Kooperation mit der Hochschule Koblenz und mit der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar) und Johannes-Gutenberg-Universität Mainz[41].

Die folgende Abbildung zeigt schematisch den möglichen Studienverlauf, der durch Schulpraktika (siehe rechte Seite der Abbildung) begleitet wird.

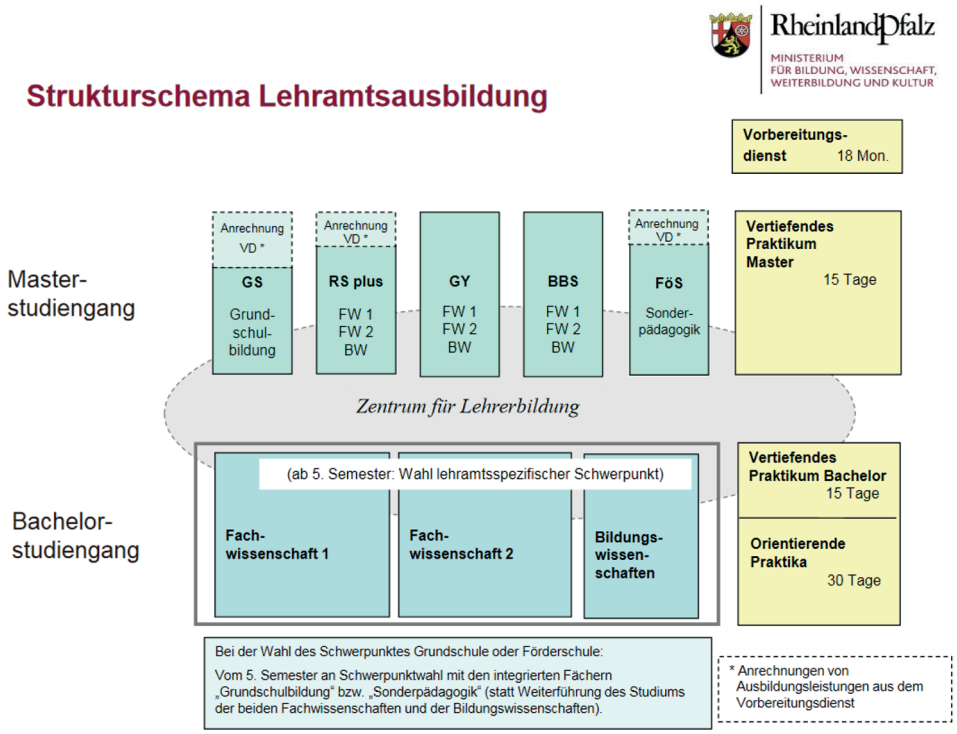


Abbildung 6: Strukturschema Lehramtsausbildung[42] (Abkürzungen siehe Glossar)

Die Dauer des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz wurde im Jahr 2013 von 24 Monaten auf 18 Monate verkürzt. Gleichzeitig wurden die Schulpraktika der 1. Phase zeitlich ausgedehnt, um eine stärkere Verzahnung von Theorie mit der schulischen Praxis frühzeitig zu erreichen. Die „Orientierenden Praktika" liegen in der Verantwortung der Universität, an den Schulen werden den Studierenden dabei

41 Vgl. Faltblatt „Lehrerin oder Lehrer werden – Beruf mit Berufung – Herausforderung und Erfüllung zugleich", S. 5, https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Lehramt.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).
42 https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Strukturschema.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

ausgebildete praktikumsbetreuende Lehrkräfte an die Seite gestellt. Die Verantwortung für die Durchführung der „Vertiefenden Praktika“[43] tragen die Studienseminare. Die jeweiligen Fachleitungen betreuen die Studierenden an ihren eigenen Schulen und ermöglichen Hospitationen und Unterrichtsversuche.

Tabelle 3: Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft in Rheinland-Pfalz

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/ Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/Abschluss
Rheinland-Pfalz https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/der-weg-in-den-schuldienst/ (zuletzt geprüft am 08.10.2018)	Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. Schulpraktika[44]	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education[45]	Staatliche Studienseminare/ 18 Monate/2. Staatsexamen Voraussetzung: einschlägige berufspraktische Tätigkeit von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[46]

Ähnlich wie in anderen Bundesländern auch, ist der Lehrkräftebedarf in ausgewählten Fächern nur mit speziellen Maßnahmen abzudecken:

> „Der Einstellungsbedarf für Lehrkräfte kann zurzeit in bestimmten Fächern bzw. Fachkombinationen nicht vollständig mit Lehrerinnen und Lehrern, die über eine entsprechende Ausbildung für das jeweilige Lehramt verfügen, abgedeckt werden. Deshalb besteht in Rheinland-Pfalz die Möglichkeit sowohl für den Quereinstieg als auch den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf.“ (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 6)

Da dieser Bedarf durch Lehrkräfte mit direktem Weg (Studium, Vorbereitungsdienst) nicht abgedeckt wird, werden Lehrkräfte im Seiteneinstieg, Lehrkräfte im Quereinstieg oder Fachlehrer benötigt[47]. Dazu bestehen zurzeit vier weitere Möglichkeiten, auch ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst für berufsbildende Schulen eingestellt zu werden.

Für den gehobenen Dienst mit zwei Unterrichtsfächern (ein Fach ist in der Regel ein berufsbildendes Fach wie Metalltechnik, Hauswirtschaft, Betriebswirtschaft etc., das zweite Fach wird aus dem Studium abgeleitet und ist allgemeinbildend) gibt

43 Vgl. Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007, zuletzt geändert durch §16 des Gesetzes vom 27.11.2015, Anlage 2, Nr. 7 Praktikumsleistungen, http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/eyg/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BaMaVRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

44 Vgl. §8 Schulpraktikum, Fachpraktikum, LVO Kultusministerium Rheinland-Pfalz.

45 Vgl. Faltblatt „Lehrerin oder Lehrer werden – Beruf mit Berufung – Herausforderung und Erfüllung zugleich“, S. 5, https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Lehramt.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

46 Hiermit wird der Rahmenvereinbarung der KMK zum Lehramtstyp 5 Rechnung getragen: „Eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit ist erforderlich. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 2).

47 Vgl. aktuelle Bedarfsfächer https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg-in-den-schuldienst/bedarfsfaecher/ und https://bm.rlp.de/fileadmin/bm/Bildung/Schule/Lehrerin_Lehrer_werden/Mittel-_bis_langfristige_Bedarfe_und_Einstellungsaussichten_12.12.2017.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

es den Quereinstieg[48] und den Seiteneinstieg[49]. Letzterer stellt eine enorme Belastung für die auszubildenden Lehrkräfte dar, da der eigenverantwortliche Unterricht von Anfang an 18 Stunden beträgt. Voraussetzung zur Aufnahme in den Vorbereitungsdienst ist ein Masterabschluss und mehrjährige Berufserfahrungen.

Für den höheren Dienst mit einem Unterrichtsfach ist der Einstieg als Fachlehrerin und Fachlehrer oder als Fachpraxislehrkraft möglich. Für erstere Ausbildung wird ein Bachelorabschluss vorausgesetzt, Letzterer benötigt einen Meisterabschluss oder eine Ausbildung als Technikerin bzw. Techniker. Auch hier werden mehrjährige berufspraktische Tätigkeiten zwingend vorausgesetzt. Für die Ausbildung zur Fachpraxislehrkraft ist eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Schuldienstes von 2 Jahren nachzuweisen, für die Ausbildung zur Fachlehrerin bzw. zum Fachlehrer von 3 Jahren[50].

Um die zukünftigen Lehrkräfte ohne einschlägiges pädagogisches Studium zu professionalisieren, durchlaufen diese als „Sondermaßnahme" eine pädagogische Ausbildung (die „pädagogische Grundbildung") in der 2. Phase der Lehrerausbildung. Diese Ausbildung muss nach dem ersten Ausbildungsjahr mit einer mündlichen Prüfung von 30 Minuten Dauer bestanden werden. Der Vorbereitungsdienst für den Quereinstieg, den Seiteneinstieg und den Einstieg als Fachlehrerin bzw. Fachlehrer dauert 6 Monate länger als beim direkten Einstieg und damit 24 Monate[51]. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes als Fachpraxislehrkraft beträgt 18 Monate.

Mit dem erfolgreichen Bestehen der Abschlussprüfungen des Vorbereitungsdienstes können die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen eingesetzt werden.

2.2.4 Rechtliche Einbindung der Berufseingangsphase in RLP

Die Landesregierung von Rheinland-Pfalz hat 2015 im Rahmen des „Gesetzes zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften" eine Berufseinstiegsphase von 2 Jahren Dauer in § 8 „Berufseinstieg" verankert:

> „In den ersten beiden Berufsjahren werden Lehrkräfte durch strukturierte Einarbeitung und Begleitung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schule eingeführt, die in der Lehrkräfteausbildung erworbenen Qualifikationen werden praxisorientiert vertieft und erweitert. Dabei soll Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe in besonderer Weise für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft Berücksichtigung finden." (Landtag Rheinland-Pfalz 2015, § 8 Berufseinstieg)

48 Vgl. § 3 Einstellungsvoraussetzungen, Absatz (4) Nr. 3, LVO, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2012.

49 Vgl. LVO über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung), Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2015b.

50 Vgl. § 2 Zugang zur pädagogischen Ausbildung, LVO, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2015a.

51 Vgl. Wege ins Lehramt ohne lehramtsbezogenes Studium, https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg-in-den-schuldienst/seiteneinstieg/ (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

Für viele Berufseinsteiger bedeutet jedoch die **Verbeamtung auf Lebenszeit**[52] das formale Ende der Berufseingangsphase. Seit 2010 ist die Probezeit in Rheinland-Pfalz nicht mehr abhängig von der Note des 2. Staatsexamens, sondern wurde einheitlich auf 3 Jahre festgelegt[53]. Somit erfolgt (in der Regel) die Verbeamtung auf Lebenszeit nicht nach den ersten beiden Berufsjahren des in § 8 festgelegten Zeitraums des Berufseinstiegs.

Terhart (2001) merkt für die Berufseingangsphase an, dass nicht alle Lehrkräfte diese bestehen könnten: „Die jetzt bereits vorhandene Probezeit muss auch tatsächlich als solche betrachtet werden, was bedeutet, dass ein erkennbarer Anteil von Personen diese Probezeit eben *nicht* besteht."[54] (Terhart 2001, S. 227)

In Rheinland-Pfalz ist das Bestehen der Probezeit in der Regel gegeben.

2.3 Stand der Forschung zur Berufseingangsphase

Es gibt eine Vielfalt an Studien über die Entwicklung zu einer professionellen Lehrkraft, die den Forschungsfokus jeweils auf einen bestimmten Teilaspekt des Entwicklungsprozesses einer Lehrkraft legen. Bspw. wird der Entwicklungsprozess beleuchtet (vgl. Hänsel 1975), werden die berufsbiografischen Dispositionen einer Lehrkraft ins Verhältnis zu ihrer Lehrerrolle gesetzt (vgl. Terhart 1997) oder Bewältigungsstrategien zu Belastungsformen rekonstruiert (vgl. Lamy 2015).

Viele Forschungsarbeiten (vgl. Fuller und Bown 1975, Sikes et al. 1991, Huberman 1991) legen ihren Fokus nicht explizit auf die Berufseingangsphase, vielmehr ist diese Phase ein Teil des Untersuchungszeitraums, der die berufliche Laufbahn und die Entwicklung einer Lehrkraft untersucht. Es hat sich ein Paradigmenwechsel der Forschungssichten vollzogen. Nicht die Anpassung der Lehrkraft im Laufe ihres Berufslebens an die Schulwirklichkeit wird weiterhin erforscht, sondern die Perspektive auf den Prozess der Ausbildung einer beruflichen Identität rückt in den Mittelpunkt. Dieser Prozess ist ein komplexer Entwicklungsverlauf und kann krisenhaft verlaufen (vgl. Terhart 2001, S. 27 f.).

In einer ersten Erhebungswelle in den 1970er- und 1980er-Jahren (vgl. Hänsel 1975, Müller-Fohrbrodt et al. 1978, Dann et al. 1981) werden Modelle zur Entwicklung zu einer professionellen Lehrkraft zur Diskussion gestellt.

Mitte der 1990er-Jahre rücken Studien zu Herausforderungen in der Berufseingangsphase, die an Junglehrkräfte von außen herangetragen werden (vgl. Veenman 1984, Terhart et al. 1994, Bachmann 1999), in den Fokus der Forschungsarbeiten. Ab

52 Vgl. Beamtenstatusgesetz vom 17. Juni 2008 (BGBl. I, S. 1010), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 8. Juni 2017 (BGBl. I, S. 1570) geändert worden ist, § 10 Voraussetzung der Ernennung auf Lebenszeit, https://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/BJNR101000008.html (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

53 Vgl. Landesbeamtengesetz (LBG) vom 20. Oktober 2010, § 20 Probezeit (zu § 10 BeamtStG): „(1) Probezeit ist die Zeit im Beamtenverhältnis auf Probe, während der sich die Beamtinnen und Beamten bewähren sollen. (2) Die regelmäßige Probezeit dauert drei Jahre.", http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/pxn/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=p&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-BGRP2010V2P20&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

54 Hervorhebungen im Original.

2000 beschäftigen sich die Forschungen auch damit, wie die Junglehrkräfte diese Herausforderungen aufgrund ihres berufsbiografischen Hintergrundes annehmen (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010).

Die Arbeiten von Walter (1974), Steltmann (1986), Ulich (1996) und Jenewein (1994) beschäftigen sich mit der Ausbildungsqualität der 1. und 2. Phase und den Bedingungen, die Lehrkräfte an Schulen vorfinden.

In den letzten Jahren liegt der Fokus der Forschungen auf der professionellen Handlungskompetenz, den Diskrepanzerfahrungen der Lehrkräfte und ihrer Zufriedenheit mit ihrem täglichen Tun. Dies spiegelt sich z. B. in den Forschungen zur Lehrergesundheit wider (vgl. Schaarschmidt 2004, Albisser 2009, Cihlars 2012, Rothland 2013, Lamy 2015).

Allen Untersuchungen, die sich alleinig mit der Berufseingangsphase beschäftigen, ist gemeinsam, dass sich das Forschungsfeld fast vollständig auf Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen bezieht. Es ist bemerkenswert, dass es bisher nur eine Studie von Zopff (2015) gibt, die sich ausschließlich mit der Berufseingangsphase von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Deutschland beschäftigt.

Es gilt, diese Vielfalt zu systematisieren und zusammenfassend darzulegen. In der vorliegenden Arbeit wird dazu der Weg „Vom Ende her denken" beschritten. Dies bedeutet, es werden unter der Leitfrage „Welche Ergebnisse/Erkenntnisse hat die Studie?" systematisch die dargelegten Studien zu **Forschungsbefunden** verdichtet. In den Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.8 wird damit ein systematischer Überblick über die Forschungslage, bezogen auf die Berufseingangsphase, gegeben.

Im Folgenden werden diese Forschungsbefunde zusammenfassend dar- und ihr Bezug zu dieser Arbeit hergestellt. Ziel ist es, verdichtete Forschungsbefunde, die in der Regel nicht speziell für die Berufseingangsphase, sondern oftmals für den gesamten Berufsverlauf an **allgemeinbildenden** Schulen gelten, so darzustellen, dass sowohl in Kapitel 4 als auch im Kapitel 5 daran angeknüpft werden kann und ein Transfer für die Berufseingangsphase an **berufsbildenden** Schulen gelingt.

Die folgenden Kapitel sind nach einem wiederkehrenden Muster aufgebaut:

- Formulierung eines Forschungsbefundes,
- chronologische, tabellarische Darstellung der herangezogenen Studien: Autor/Jahr, Lehrkräfte/Land, Berufseingangsphase/Erhebungsjahr, methodisches Vorgehen, Forschungsinteresse/Forschungsergebnis,[55]
- kurze einleitende Zusammenfassung,
- Darstellung des Forschungsbefundes innerhalb der Studien,
- kritische Würdigung und Darstellung der Forschungsdesiderata der Studien.

55 Aufbau und Struktur der synoptischen Darstellung: vgl. auch Nickolaus 1996, S. 124 ff., Bergau 2009, S. 30 ff., Rothland 2011, S. 274 ff. und vbw 2014, S. 62 ff.

2.3.1 Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“

Forschungsbefund 1

Die Berufseingangsphase muss „überlebt“ werden.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Berufseingangsphase, die auf den Aspekt „Überleben“ fokussieren. Sie enthält Informationen über die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse.

Tabelle 4: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Fuller und Bown (1975)	k. A./USA	k. A.	Metastudie über 300 Lehrerstudien (vgl. ebd., S. 25 f.)	Wie wird man eine Lehrkraft?/Phasenmodell: Berufseinstieg = survival stage (vgl. ebd., S. 36)
Hirsch (1990)	120 männliche Lehrkräfte der Sekundarstufe I, Kanton Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 167 u. 169)	5–10, 11–19 und 20–29 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 173)	Interviews (vgl. ebd., S. 89), deskriptive Auswertung mit inhaltsanalytisch organisiertem Codesystem (vgl. ebd., S. 91) und quantitativen Analysen, retrospektivisches Ansprechen von Schwierigkeiten in der Anfangsphase (vgl. ebd., S. 98, 111, 123, 135, 147, 158, 194)	idealtypische Lehreridentitätstypen: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89)
Sikes et al. (1991)	Naturwissenschafts- und Kunstlehrkräfte/ England (vgl. ebd., S. 246)	Initiationsphase (21.-28. Lebensjahr einer Lehrkraft, vgl. ebd., S. 231)	k. A.	Berufslaufbahn einer Lehrkraft/Phasenmodell für das berufliche Leben: Überleben der Phase prägt Unterrichtsstil (vgl. ebd., S. 231)
Huberman (1991)	160 Sekundarschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 251), 133 auswertbare Interviews (vgl. ebd., S. 255)/Schweiz	1.–3. Berufsjahr (vgl. ebd., S. 249)/ 1978–1979 und 1982–1989 (vgl. ebd., S. 251)	5-stündige Interviews über zwei Sitzungen, teilweise offene Fragen, qualitative und quantitative Analyse (vgl. ebd., S. 251)	der berufliche Lebenszyklus von Lehrern/ Phasenmodell für das berufliche Leben: Berufseinstieg = Überleben und Entdecken (vgl. ebd., S. 249)

Die dargestellten Studien haben oftmals als Ergebnis ein Modell von der Kompetenzentwicklung einer Lehrkraft im Verlauf ihrer gesamten Berufsausübung entwickelt (berufliche **Sozialisationsprozessmodelle**) und schließen die Phase des Berufseinstiegs mit ein. Die Modelle lassen erkennen, dass die Entwicklung einer Lehrkraft ein stetiger Veränderungsprozess ist, der zu Beginn „überlebt" werden muss.

Allen gemeinsam ist, dass die Kompetenzentwicklung einer Lehrkraft stufenweise erfolgt, die Stufen aufeinander aufbauen und das Bewältigen der Berufseingangsphase mit „Phase überleben" tituliert wird. In englischsprachiger Literatur wird oftmals auch die Umschreibung „sink or swim" verwendet (vgl. Varah et al. 1986, S. 31).

Stufenmodell von Fuller und Bown

Eines der ersten entwickelten Modelle ist das Stufenmodell von Fuller und Bown (1975):

> „Three stages of learning to teach have been tentatively identified or at least labeled. Different researchers consider the first stage a survival stage. A second seems to be a mastery stage, when teachers are trying to perform well. In the third stage, the teacher may either settle into stable routines and become resistant to change or else may become consequences-oriented: concerned about her impact on pupils and perhaps responsive to feedback about herself." (Fuller und Bown 1975, S. 36 f.)

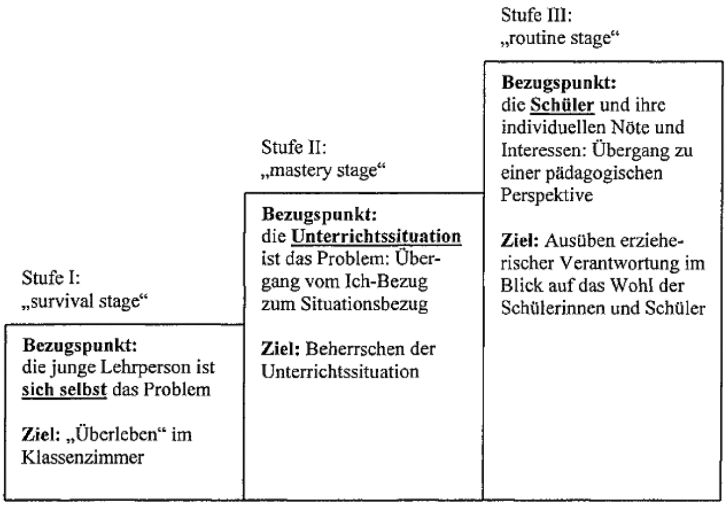


Abbildung 7: Stufenmodell von Fuller und Bown (Hericks 2006, S. 42[56])

Die erste Stufe im Berufsleben einer Lehrkraft bezeichnen Fuller und Bown mit „survival stage".[57] Das erfolgreiche Überwinden dieser ersten Stufe hat das Ziel des

56 Vgl. Schnidrig 1993, S. 60 und vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 19.

57 Noch drastischer drückt dies Lortie schon 1968 aus: „‚Sink or swim' is an apt description of the experience of the young teacher undertaking his first full teaching responsibility. [...] There is no doubt that many teachers perceive the first year or two as containing considerable ordeal, but there is little talk of relieving that ordeal by sharing with others." (Lortie 1968, S. 258, Hervorhebungen im Original).

„Überlebens im Klassenzimmer“ als Lehrkraft: „These are concerns about one's adequacy and survival as a teacher, about class control, about being liked by pupils, about supervisors' opinions, about being observed, evaluated, praised, and failed.“ (Fuller und Bown 1975, S. 37) Die Forscher stellen hier die Persönlichkeit bzw. das Selbstbild der Lehrkraft in den Mittelpunkt und betonen, dass die Lehrkraft mit sich selbst beschäftigt ist und erst in einer nächsten Stufe das Lehrerhandeln in Unterrichtssituationen in den Fokus rückt. Um diese nächste Stufe zu erreichen, muss die Lehrkraft sich aus der Verhaftung der Beschäftigung mit sich selbst lösen: „The most obvious remedy lies in the situation: changing the context so that self-concerns are neither generated nor exacerbated by threat, conflict, powerless, and unreasonable demands.“ (Fuller und Bown 1975, S. 40)

Der Blick sollte sich dabei auf die Bedürfnisse der Schüler richten. Es sind Unterstützungen in Form von bereitgestellten Unterrichtsmaterialien oder auch einfach nur die Weitergabe von Erfahrungen hilfreich (vgl. Fuller und Bown 1975, S. 40).

Phasenmodell von Sikes/Measor/Woods

Sikes et al. (vgl. 1991, S. 231–233) entwickeln ein Modell, das sich an Altersphasen orientiert. Die Autoren unterscheiden fünf Phasen: Einsozialisation in die Lehrerkultur als „Initiationsphase (21–28 Jahre)“ (vgl. Hericks 2006, S. 43), der 30er-Übergang (age 30' transition), die Phase des Niederlassens (30–40 Jahre), die Plateau-Phase (40–55 Jahre) und die Phase des allmählichen Rückzugs aus dem Berufsleben. Die im Rahmen der Studie interviewten „alten“ Lehrkräfte erinnern sich an ihre berufliche Initiationsphase zurück: „Sie haben ausgedrückt, wie sie durch diese Periode sowie durch darin eingelagerte Schlüsselereignisse beeinflußt worden sind, wie ihre Unterrichtsvorstellung sich wandelte, und wie sie selbst den Wandel ihrer Identität bemerkten.“ (Sikes et al. 1991, S. 240)

Besonders die erste Phase wird als eine problemorientierte und kritische Phase aufgefasst. Auch diese Forscher sehen ähnlich wie Fuller und Bown (1975), dass die berufseinsteigende Lehrkraft in dieser Phase mit ihrer Rollenfindung bzw. mit ihrem Selbstbild beschäftigt ist. Das Überleben dieser Phase ist gekennzeichnet durch ein Unterrichtshandeln, das „Erkundungen und Experimente“ in den Fokus rückt und „in deren Verlauf die Grundlage dafür gelegt wird, daß man überhaupt unterrichten kann (grundlegende Fähigkeiten der Klassenführung, Sicherheit in seinem Fach).“ (Sikes et al. 1991, S. 231) Das erfolgreiche „Überleben“ dieser Phase prägt demnach den Unterrichtsstil einer Lehrkraft.

> „Die Berufslaufbahn eines Lehrers ist durch kritische Ereignisse unterbrochen, die typischerweise in kritischen Perioden auftreten [...]. Selbstverständlich ist die Eingewöhnung in den Lehrerberuf eine solche Periode. Während dieser Zeit sieht sich der Berufsanfänger mit harten Anforderungen der neuen Rolle konfrontiert, und zwar häufiger in plötzlicher und unerwarteter Weise, wodurch sein Selbstbild, Lehrer zu sein, irritiert wird. Kritische Ereignisse wirken wie Katastrophen, in denen bestimmte Teile des Selbstbildes untergehen, andere dagegen gestärkt überleben. Gerade in der ersten Phase des Lehrerwerdens sind diese kritischen Ereignisse von besonderer Bedeutung, weil sie den Unterrichtsstil prägen." (Sikes et al. 1991, S. 234)

Anders als Fuller und Bown (1975) sehen Sikes et al. (1991) schon in dieser ersten Phase, dass die Lehrkraft nicht nur mit sich selbst beschäftigt ist, sondern dass durch das Bewältigen der Anforderungen sich die berufseinsteigende Lehrkraft zu einer gestärkten Lehrkraft entwickeln kann. Dies betrifft nicht nur ihr Unterrichtshandeln, sondern ihr Rollenbild. Sie betonen, dass „die Krise des Berufseinstiegs strukturell zu jeder Lehrerkarriere" gehöre und die Lehrkraft „neue Züge an sich selbst" entdecke und entwickele (vgl. Sikes et al. 1991, S. 243).

Sikes et al. (1991) betonen in ihren Erläuterungen zum Phasenmodell der Berufslaufbahn einer Lehrkraft, dass diese Laufbahn „durch übergreifende politische und ökonomische Entwicklungen beeinflußt wird." (Ebd., S. 235) Weiterhin stellen sie heraus, dass der Kontext, d. h. das Schulsystem (Organisation der Schule, Schulleitung mit hierarchischem Führungsstil), prägend für die Berufslaufbahn sein kann (vgl. ebd., S. 235 ff.).

Phasenmodell von Huberman

Huberman (1991) entwickelt in einem ersten Schritt ein Phasenmodell, in dem er die „bisher zum beruflichen Lebenszyklus von Lehrern ermittelten Trends" (Huberman 1991, S. 249) in einem Schaubild visualisiert. Die Phasen sind durch die Anzahl der Berufsjahre zeitlich gegliedert. Demnach durchlaufen einheitlich alle Lehrkräfte eine Berufseinstiegsphase von drei Jahren. Diese Phase ist gekennzeichnet durch die Themen „Überleben" und „Entdecken". Anschließend erfahren die Lehrkräfte eine Stabilisierung. Ähnlich wie Sikes et al. (1991) betont Huberman (1991), dass die Lehrkraft sich pädagogisch, also in ihrem Unterrichtshandeln, stabilisiert, arbeitet aber auch heraus, dass die Lehrkraft ihre Lehrerrolle weiterentwickelt.

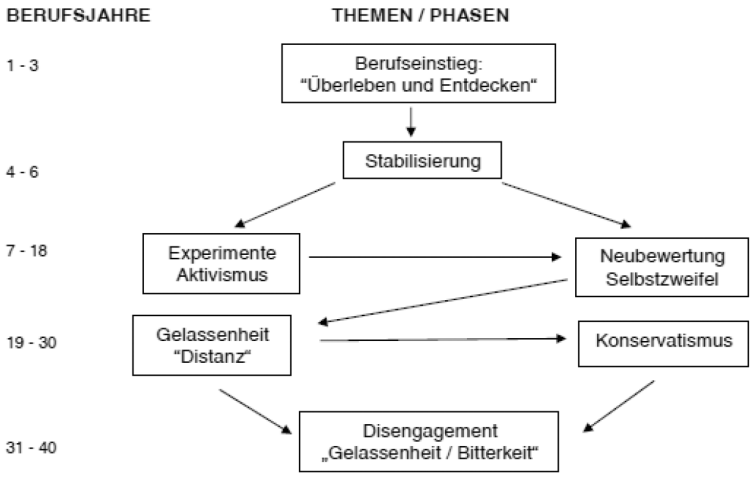


Abbildung 8: Darstellung der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften nach Hubermann (Ludescher et al. 2006, S. 10; vgl. Huberman 1991, S. 249)

In seiner Darstellung unterscheidet Huberman (1991) nach der Stabilisierungsphase, ob eine Lehrkraft einen experimentierfreudigen Weg einschlägt, nach 19 Berufsjahren Gelassenheit[58] oder Distanziertheit ausstrahlt, oder mit Selbstzweifeln/Konservatismus zu kämpfen hat, und dann gar in Bitterkeit endet. Die Phasen bauen aufeinander auf, werden durch die Anzahl der Berufsjahre abgegrenzt, jedoch wird durch die Pfeildarstellung in Abbildung 8 eine gewisse Variabilität der Wegverläufe aufgezeigt. Damit zeigt Huberman in einem ersten Schritt die Möglichkeit unterschiedlicher Entwicklungsverläufe auf. Das obige Schema differenziert Huberman (1991) in seiner Arbeit weiter aus. Als Ergebnis seiner Studie arbeitet er vier typische Sequenzen von Karriereverläufen von Lehrkräften heraus (vgl. Huberman 1991, S. 255 ff.), wobei Sequenz 1 und 2 hauptsächlich bei jüngeren Lehrkräften vorliegen und durch Startbedingungen gekennzeichnet sind:

- Sequenz 1: Wiedergewinnung der Harmonie:
  schwieriger Start → Stabilisierung → Experimentieren
- Sequenz 2: Neubewertung und Selbstzweifel:
  schlechter Start oder guter Start → Neubewertung/Selbstzweifel
- Sequenz 3: Neubewertung: Lösung oder Nicht-Lösung:
  Stabilisierung → Neubewertung → Lösung: „frischer Wind“ oder Nicht-Lösung: „es liegt am System“
- Sequenz 4: Erneuerung:
  verschiedene Verläufe → Erneuerung (Schulreform)

Für die erste Phase des Berufseinstieges werden die Themen zu „leichter Start“ und „schwieriger Start“ verdichtet, indem die Interviewten der Studie die herausragenden Themen der einzelnen Phasen mit einem „kennzeichnenden Begriff oder Thema“ (vgl. Huberman 1991, S. 252) benennen:

> „In der erste Phase muss unterschieden werden zwischen denen, die einen ‚leichten‘ und denen, die einen ‚schweren Start‘ hatten. Ein leichter Start bedeutet positive Beziehungen zu Schülern, leicht zu handhabende Schüler, ein Gefühl von pädagogischem Geschick sowie Enthusiasmus. Ein schlechter Start bedeutet Rollenüberlastung und Angst, schwierige Schüler, hoher Zeitaufwand, dichte Kontrolle durch die Ausbilder sowie Isolation innerhalb der Schule. [...] Die zweite Phase – ‚Stabilisierung‘ – [...] hat zwei konstante Kennzeichen. [...] Das erste hat mit pädagogischer Stabilisierung zu tun: sich im Klassenzimmer wohlfühlen, grundlegende Unterrichtstechniken entwickeln, Materialien und Methoden unter Berücksichtigung der Reaktionen und Leistungen der Schüler differenzieren. Das zweite Kennzeichen hat mit der Bindung an bzw. Verpflichtung auf den Beruf zu tun.“[59] (Huberman 1991, S. 253)

Ähnlich wie bei Sikes et al. (1991) geben fast die Hälfte der Interviewten das Thema „Überleben“ als Kennzeichen des Berufsstarts an und führen es wie folgt aus:

> „An einer anderen Stelle in der Untersuchung wurden die Informanten gebeten, ihr erstes Berufsjahr etwas genauer zu schildern. Fast die Hälfte stimmte das bekannte Klage-

58 Herzog (2007) kann mit seiner Studie nachweisen, dass im Verlauf der Berufsjahre den beruflichen Anforderungen zunehmend mit einer gewissen ‚Gelassenheit‘ begegnet wird (vgl. Herzog 2007, S. 377).
59 Hervorhebungen im Original.

> lied an: ein Gefühl der Überforderung, ein ständiges Herumprobieren, Erschöpfung, Disziplinprobleme, Angst vor der Beurteilung Anderer bzw. Vorgesetzter, Angst vor einzelnen Schülern." (Huberman 1991, S. 255)

Die Bewältigung eines schwierigen Starts, und damit das „Überleben" der Berufseingangsphase und die Zufriedenheit am Ende des Berufslebens, brachte Huberman (1991) besonders mit der Experimentierfreudigkeit („Herumbasteln") der Lehrkräfte in Verbindung: „Dieses Herumbasteln in Verbindung mit einem von Anfang an gegebenen Interesse an der Effektivität des Unterrichts (‚Routinen entwickeln', ‚Material für alle möglichen Situationen parat haben') war einer der stärksten Prädikatoren für Zufriedenheit am Ende des Berufslebens."[60] (Ebd., S. 262)

Huberman (1991) erläutert weiterhin, dass das Thema „Überleben" nicht nur für Lehrkräfte relevant und signifikant ist, sondern dass dies ein bekanntes Phänomen sei, das z. B. auch in der Berufsgruppe der jungen Ärzte auftrete (vgl. ebd., S. 256).

Herrmann und Hertramph (2000b) rekonstruieren in ihrer Studie ebenfalls den „harten Kampf ums Überleben" und beschreiben ihn wie folgt:

> „Doch für die meisten bedeuteten jene ersten Deputatsverpflichtungen nach Abschluss des Referendariats, einen harten Kampf ums Überleben zu führen, ein Kampf, der oft bis in die Nachtstunden über Stapeln von Büchern und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung stattfand. Auf nichts konnte man zurückgreifen: weder auf eigene Kenntnisse oder Erfahrungen, auch nicht auf die Erfahrungen anderer, nicht einmal auf erprobte Unterrichtsentwürfe und – materialien. Oft war man den Schülern nur um wenige Seiten im Lehrbuch voraus." (Herrmann und Hertramph 2000b, S. 178)

Die Schule als Organisation erfährt in den nachgezeichneten Karriereverläufen von Lehrkräften bei Huberman, anders als bei Sikes et al. (1991), als „Makro-Variable" keine große Bedeutung (vgl. Huberman 1991, S. 265).

Lehreridentitätstypen nach Hirsch

Hirsch spricht vom Berufseinstieg als eine Anfangszeit, in der es darum geht, „die Berufsrealität kennenzulernen und sich selbst im Beruf zu erfahren." (Hirsch 1990, S. 70) Sie schließt an das Verständnis von Fuller und Bown (1975) und Sikes et al. (1991) an. Weiterhin hat Hirsch (1990) in ihrer Arbeit das Phasenmodell von Huberman (1991) erweitert (Berufseinstieg als ein „Überleben" und „Entdecken"), indem sie die Anfangszeit mit „leichtem" und „schwerem Start" (vgl. Hubermann 1991, S. 253) in sechs verschiedene Typen weiter ausdifferenziert. „In der *Anfangszeit voll Begeisterung* bestimmt die Begeisterung als tragendes Grundgefühl den Anfang als Ganzes in der Erinnerung. [...] Dem entgegen steht die *schwierige Anfangszeit*, in welcher umgekehrt Gefühle, den Aufgaben als Lehrer nicht gewachsen zu sein, die Grundstimmung ausmachen."[61] (Hirsch 1990, S. 70) Die weiteren Typen werden wie folgt benannt: anstrengende, aber gute Anfangszeit, ambivalent erlebte Anfangszeit,

60 Hervorhebungen im Original.
61 Hervorhebungen im Original.

Anfangszeit im Sinne eines Provisoriums und zweite Anfangszeit (vgl. ebd., S. 71 ff.). Die Forscherin arbeitet 12 Berufsbiografiemuster heraus, die, ähnlich wie bei Huberman (1991), als Stabilisierungsphase, Veränderung, Problemphase, Resignationsphase oder Krise verlaufen können (vgl. Hirsch 1990, S. 77). Nach diesem Modell ist der Verlauf abhängig vom Lehrertyp. Es werden sechs idealtypische Lehreridentitätstypen identifiziert: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89). Abhängig vom Typ werden in der Untersuchung die Anzahl der Anfangsschwierigkeiten und die Art dieser Anfangsschwierigkeiten unterschiedlich benannt. Die in der folgenden Abbildung aufgezählten Arten der Anfangsschwierigkeiten korrespondieren mit denen Hubermans, dessen Studienteilnehmer zur Hälfte ein „Klagelied" anstimmten wegen „Überforderung", „Erschöpfung", „Angst vor Beurteilung" usw. (vgl. Huberman 1991, S. 255).

Tabelle 5: Art der Anfangsschwierigkeiten (vgl. Hirsch 1990, S. 194)

1. Sich laufend weitertasten
2. Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können
3. Zweifel, Gewissensbisse bei Schülerbeurteilung haben
4. Die Beurteilung von Schulpflegern und Eltern fürchten
5. Durch die Schüler verunsichert
6. Inkonsequent sein – einmal streng, ein andermal tolerant
7. Körperlich erschöpft sein
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben
9. Schwierigkeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen
10. Die Beurteilung erfahrener Kollegen fürchten
11. Sich seiner Aufgabe nicht gewachsen fühlen
12. Entmutigt sein
13. Eher mit sich selbst beschäftigt sein als mit dem Unterrichten

Anders als bei Huberman (1991) wird jedoch nicht direkt vom „Überleben der Phase" gesprochen, sondern ganz allgemein davon, dass „Überlebensstrategien für den Unterricht" von den verschiedenen Lehreridentitätstypen entwickelt werden (vgl. Hirsch 1990, S. 98, 111, 124, 136, 148, 159). Es wird also ebenfalls auf das Unterrichtshandeln einer Lehrkraft fokussiert.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Fasst man die oben dargelegten Studien zusammen, ergibt sich folgender

Forschungsbefund 1: Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.

Die Modelle fokussieren auf den Veränderungsprozess einer Lehrkraft, der zu Beginn „überlebt" werden muss. Bei diesen Modellen bleiben die strukturellen Rahmenbedingungen oder persönlichen Ressourcen der Lehrkräfte jedoch unberücksichtigt. Sowohl bei der altersabhängigen Darstellung von Sikes et al. (1991) als auch

bei der berufsjahrabhängigen Darstellung von Huberman (1991) finden Berufserfahrungen in einem Erstberuf von Berufsschullehrkräften keine Berücksichtigung. „Dieser Lebens-Lauf ist kein rigides Muster, welches von allen Lehrern unausweichlich durchlaufen wird. Er berücksichtigt z. B. nicht diejenigen, die in fortgeschrittenem Alter Lehrer werden." (Sikes et al. 1991, S. 233) Oftmals beginnen Berufsschullehrkräfte nach dem 30. Lebensjahr mit der Lehrtätigkeit und können mehrjährige andere Berufserfahrungen einbringen. Diese persönlichen Ressourcen treten bei den hier vorliegenden Studien in den Hintergrund.

Die Abfolge der einzelnen Stufen erfolgt linear, in Abhängigkeit der Berufsjahre, teilweise ohne die Dauer der einzelnen Phasen näher zu konkretisieren. Das Erreichen der nächsten Stufe ist ausschließlich auf die Anzahl der Berufsjahre ausgelegt und damit z. B. unabhängig von der Reflexionsfähigkeit einer Lehrkraft. Die Modelle sind auf Unterrichtssituationen fokussiert, Rahmenbedingungen wie Organisation oder Ausstattung der Schule werden nicht abgebildet.

Sowohl bei Hirsch (1990) als auch bei Huberman (1991) handelt es sich um Studien, die aus der Retrospektive die Schwierigkeiten und Besonderheiten der Berufseingangsphase rekonstruieren.

Hirschs (1990) Stichprobe umfasst nur männliche Lehrer. Ob die klassifizierten Identitätstypen und damit die Anfangsschwierigkeiten auch für Lehrerinnen gilt, muss noch erforscht werden.

Welchen Anfangsschwierigkeiten bzw. Herausforderungen sich Junglehrkräfte stellen, wird im folgenden Forschungsbefund 2 „Herausforderungen wahrnehmen" dargelegt.

2.3.2 Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen

Forschungsbefund 2

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zu beruflichen Herausforderungen. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 6: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Walter (1974)	87 Junglehrer, keine Angaben zur Schulart/Bayern (vgl. ebd., S. 62)	2. und 3. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 62)	teilstandardisierte Befragung, ergänzt mit standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 62)	erzieherische und unterrichtliche Schwierigkeiten, sozialpsychologische Rollenprobleme (vgl. ebd., S. 72, 74)/ unzureichende Ausbildung in der 1. Phase (vgl. ebd., S. 62, 63, 65), Ranking sozialpsychologischer Probleme (vgl. ebd., S. 74)
Cloetta und Hedinger (1981)	815 Lehrkräfte aus der Primarstufe Bern (vgl. ebd., S. 26) nach 5-jähriger Lehrer-Seminarausbildung (vgl. ebd., S. 21)/Schweiz	höchstens 25 Jahre alt, max. 3 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 26)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 36), Ergänzung mit 11 Interviews (vgl. ebd., S. 101)	Probleme und Schwierigkeiten, Verbesserung der Ausbildungssituation (vgl. ebd., S. 23)/ Reihenfolge der Aufgabenbereiche nach ihrer Problemhaltigkeit (vgl. ebd. S. 40), Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung (vgl. ebd., S. 151 ff.)
Veenman (1984)	elementary and secondary school (vgl. ebd., S. 149 ff.)	1. und 2. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 152)/ 1961–1983 (vgl. ebd., S. 149 ff.)	Metastudie von 83 Studien, Fragebogen, teilweise Interviews zur Ergänzung (vgl. ebd., S. 149 ff., 152)	Anfängersozialisation (vgl. ebd., S. 152)/ Benennung von Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 154)
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Miethling (1986)	12 Sportlehrkräfte aus klassischen Schultypen, 2 Gesamtschulen und 1 BBS/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 104)	1.–4. Dienstjahr/1980–1984 (vgl. ebd., S. 104)	Längsschnittstudie, Interviews (vgl. ebd., S. 105)	belastende Unterrichtssituationen (vgl. ebd., S. 33)/Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 113)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hirsch (1990)	120 männliche Lehrkräfte der Sekundarstufe I/Kanton Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 167, 169)	5–10, 11–19 und 20–29 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 173)	Interviews (vgl. ebd., S. 89), deskriptive Auswertung mit inhaltsanalytisch organisiertem Codesystem (vgl. ebd., S. 91) und quantitativen Analysen, retrospektivisches Ansprechen von Schwierigkeiten in der Anfangsphase (vgl. ebd., S. 98, 111, 123, 135, 147, 158, 194)	idealtypische Lehreridentitätstypen: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89), Liste von Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 194)
Schnidrig (1993)	44 Deutschwalliser Primarschullehrpersonen, 2 Inspektoren, 2 Seminardirektoren (vgl. ebd., S. 4)/Schweiz	1–3 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 4)/ 1983–1984, 1986–1987 (vgl. ebd., S. 3)	Intensivinterview (vgl. ebd., S. 228), qualitativ-rekonstruktive Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 264)	berufsbezogene Sorgen (vgl. ebd., S. 1)/Liste von Problemen (vgl. ebd., S. 307) und 19 Problemlösestrategien (vgl. ebd., S. 321 ff.)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Intensivinterviewergänzungen (vgl. ebd., S. 41)	Berufsbiografische Perspektive: Selbsteinschätzungen, Problemwahrnehmungen, Belastungen, Bewältigungsstrategien (Lehrerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Gerwing (1994)	21 Lehrkräfte aus Gesamt-, Haupt-, Realschule, Gymnasium/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 43)	k. A./1991 (vgl. ebd., S. 43)	vorstrukturierte Tagebücher (vgl. ebd., S. 43)/qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 45)	erfreuliche und unerfreuliche Ereignisse im schulischen Alltag (vgl. ebd., S. 41)/Hindernisse und Schwierigkeiten (vgl. ebd. S. 41)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kramis-Aebischer (1995)	442 Lehrkräfte, 140 angehende Sekundarlehrpersonen (Pilotstudie), 152 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Korrelativstudie), 150 Primar- und Sekundarlehrkräfte (Interventionsstudien) (vgl. ebd., S. 21, 165)/ Schweiz (vgl. ebd., S. 171)	eingeschlossen/Intervention: 1990–1992 (vgl. ebd., S. 24)	Pilotstudie, Korrelativstudie, Interventionsstudien jeweils mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Auswirkung der gestiegenen Ansprüche auf Befindlichkeit und Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 14), Beschreibungs- und Erklärungsansätze (vgl. ebd., S. 17)/ Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 207), Entwicklung eines Trainingsprogrammes zur günstigeren Belastungsbewältigung (vgl. ebd., S. 18, 395)
Bachmann (1999)	346 Berufsschul-Lehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/ Schuljahr 1997/1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/ Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126)/Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Bieri (2002)	859 bleibende und 801 kündigende Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 304) der Volksschule (Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule) (vgl. ebd. S. 17)/Aargau, Schweiz (vgl. ebd., S. 303)	eingeschlossen/1994, 1995, 1996, 1997, 1998	Längsschnittstudie, Fragebogen teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 611 ff.)	Motive für Stellenwechsel, berufliche Abwanderung und Fluktuation/ Herausforderungen, Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 11)
Albisser et al. (2006)	816 Lehrpersonen der Volksschulstufe (bis und mit 6. Schuljahr) bei Ersterhebung (vgl. ebd., S. 8), Zweiterhebung 258 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 9): Studierende am Ende der Ausbildung und nach Berufsbeginn, Berufseinsteigende und Routinierte (je zwei Erhebungen), Lehrpersonen vor/nach dem Ruhestand (zwei Erhebungen) (vgl. ebd., S. 6 f.)/Kantone Bern und Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 6) Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd. S. 3)	Ersterhebung: 115 Berufseinsteigende mit 1,5 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 8)/2003–2006 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen, im 2. Teil mit offen formulierten Fragen (vgl. ebd., S. 7 f.), sequenzierte Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 6)	Anforderungsverarbeitungsprozesse und deren Gesundheitsfolgen (vgl. ebd., S. 5 f., 7)/Belastungen (vgl. ebd., S. 12), Bestätigung des AVEM-Modells
Albisser (2009)	117 Berufseinsteigende mit 3 Monaten (vgl. ebd., S. 105) und 70 Lehrkräfte mit 2 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 106) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 105)	eingeschlossen, bis 2 Jahre (vgl. ebd., S. 105)/k. A.	Fragebogen, u. a. AVEM (vgl. ebd., S. 105)	Belastungsfaktoren im Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 105)
Albisser et al. (2009)	121 Studierende, 64 Berufseinsteigende, 37 junge Routinierte, 44 Routinierte mittleren Alters und 34 ältere Routinierte (vgl. ebd., S. 270) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 269)	eingeschlossen, bis 3 Jahre/2003 u. 2006 (vgl. ebd., S. 270)	Fragebogen, auch AVEM dabei, teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 270), qualitative Inhaltsanalyse Mayring (vgl. ebd., S. 271)	Reduzierung des beruflichen Belastungserlebens (vgl. ebd., S. 268)/ Erklärung des Belastungserlebens durch drei Komponentenfaktoren (vgl. ebd., S. 262)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 Berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.–2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.–2. Berufsjahr und > 7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)

Diese Studien versuchen die Frage „Auf welche Anforderungen bzw. Herausforderungen treffen Junglehrkräfte?“ zu klären (Forschungsergebnis, letzte Spalte der obigen Tabelle). Im Berufseinstieg müssen die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag angewendet und erweitert werden. Anforderungen werden als Herausforderungen erlebt, wenn die Bewältigung durch Ressourceneinsatz der Junglehrkraft erfolgt und führen damit zu Beanspruchungen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 187).

Stiller (2015) kommt in seiner theoretischen Arbeit über die Systematisierung empirischer Studien zur Belastungsforschung zu dem Schluss, dass „es sowohl national als auch international eine fast unüberschaubare Anzahl an empirischen Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf“ (Stiller 2015, S. 140) gibt. Daher wird in diesem Kapitel eine exemplarische Auswahl getroffen. Die im Folgenden vorgestellten Studien von Veenman (1984), Terhart et al. (1984), Bachmann (1999) und Keller-Schneider (2010) beschäftigen sich mit dem Erforschen der Schwierigkeiten, auf die u. a. auch Berufseinsteigende treffen können. Diese vier Studien werden exemplarisch ausgewählt aus den folgenden Gründen: Veenman (1984) kommt eine herausragende Bedeutung zu, da seine Metastudie in der Forschungsliteratur viel beachtet und diskutiert wurde. Seine Studie betrachtet explizit nur berufseinsteigende Lehrkräfte im 1.-3. Dienstjahr. Für die Forschungen von Terhart et al. (1984) bildet diese Metastudie die Grundlage der Datenerhebung mittels Fragebogen und bestätigt weitestgehend die internationalen Daten von Veenman für den deutschen Raum, wobei Terhart die gesamte Berufsbiografie im Blick hat. Bachmann (1999) konzentriert sich als einer der wenigen in seinen Studien auf Berufsschullehrkräfte. Keller-Schneider (2010) hat durch die Auswertung von Supervisionsprotokollen einen neuen, innovativen Ansatz zur Datenauswertung herangezogen.

Herausforderungen im Berufseinstieg (Veenman)

Veenman (1984) fasst in einer Metaanalyse internationale Forschungsergebnisse von 83 Studien aus 9 Ländern zu Anfangsschwierigkeiten von Junglehrkräften zusammen und stellt ein Ranking auf, in wie vielen Studien die Schwierigkeit benannt worden ist.[62]

Im Folgenden wird das Ranking der 12 Haupt-Herausforderungen[63] in der deutschen Übersetzung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996) aufgeführt, welche die typischen Probleme von berufseinsteigenden Lehrkräften beschreiben:

Tabelle 7: Berufliche Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen nach Veenman (1984) in deutscher Übersetzung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 17)

1.	Klassenführung / -disziplin
2.	Motivierung der Schüler
3.	Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern
4.	Einschätzen / Bewerten der Schülerarbeiten
5.	Beziehungen zu den Eltern
6.	Arbeitsorganisation im Unterricht
7.	Unzureichendes, mangelndes Schulmaterial
8.	Umgang mit Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler
9.	Unterrichtserschwerung durch ungenügende Vorbereitungszeit
10.	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen
11.	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen
12.	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden

Bezogen auf die unterschiedlichen Ausprägungen, die Veenman in den ausgewerteten Studien vorfand, schließt er, dass die strukturellen Rahmenbedingungen und der soziale Kontext der einzelnen Schulen, an denen die Berufseinsteigenden eingesetzt sind, eine wichtige Rolle spielen, und stellt schon 1984 fest, dass weiterer Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf „person-specific and situation-specific nature of these problems." (Veenman 1984, S. 168)

Die meisten Daten der unterschiedlichen Studien werden per Fragebogen erhoben und umfassen hauptsächlich das erste Jahr der Berufseingangsphase, einige wenige bis zu drei Jahre[64] (vgl. Veenman 1984, S. 152).

Die zweite Studie, die hier vorgestellt wird, erhebt Anfangsschwierigkeiten retrospektiv.

62 Er stellt das obige Ranking von Problemen der berufseinsteigenden Lehrkräfte auf und weist darauf hin, dass „the percentage of beginning teachers with discipline problems varied greatly" (Veenman 1984, S. 153). So haben 12 % bei einer Studie mit Gymnasiallehrkräften die Anfangsschwierigkeit „Disziplin" genannt, aber bis zu 83 % bei einer Studie mit Grundschul- und Sekundarstufe-I-Lehrkräften (vgl. Veenman 1984, S. 153). Das Ranking gibt sozusagen keine Ausprägung der Schwierigkeiten an, sondern nur, ob sie vorhanden sind.

63 Vgl. englische Originalfassung Veenman (1984), S. 154.

64 Hier ist der zuvor dargestellte Sachverhalt zu beachten, dass das Referendariat in Deutschland zu dieser internationalen Berufseingangsphase zählt.

Anfangsschwierigkeiten (Terhart et al.)

Die Studie umfasst die ganze Berufsbiografie einer Lehrkraft und ist nicht spezifisch auf die BEP ausgelegt. Ein Teil der Studie hat per Fragebogen Anfangsschwierigkeiten der BEP erhoben. Die Schwierigkeiten werden auf Basis von Fragebogenitems von Veenman (1984) vorgegeben (vgl. Terhart et al. 1994, S. 72).

Die folgende Tabelle stellt eine Rangfolge der genannten Anfangsschwierigkeiten dar, die ein abweichendes Ranking im Vergleich zu Veenman (1984) aufweist:

Tabelle 8: Ranking der Anfangsschwierigkeiten (vgl. Terhart et al. 1994, S. 71)

1.	Der Zwang zur Schülerbeurteilung hat mich stark belastet.
2.	Die materielle Ausstattung der Schule/Klassenräume war unzureichend.
3.	Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet.
4.	Es war schwer für mich, der Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht gerecht zu werden.
5.	Ich hatte nicht erwartet, dass die Schüler und Schülerinnen so wenig Interesse am Unterricht haben.
6.	Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht.
7.	Fachfremder Unterrichtseinsatz hat mich stark belastet.
8.	Der Druck durch Vorgesetzte war stark.
9.	Mein Fachwissen reichte nicht aus.
10.	Die Eltern und ihre Anforderungen haben mich stark belastet.
11.	Die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen gestaltete sich schwierig.
12.	Mich hat stark belastet, dass die Schüler und Schülerinnen mit ihren persönlichen Problemen an mich herangetreten sind.

Diese Einschätzung der Belastung durch Anfangsschwierigkeiten der berufseinsteigenden Lehrkräfte ist retrospektivisch erhoben worden. „Entgegen den Erwartungen hat sich gezeigt, daß auf die Frage nach den Anfangsschwierigkeiten im Beruf alle Befragten im Durchschnitt (!) keine der vorgegebenen typischen Anfangsschwierigkeiten als gravierend eingeschätzt haben!“ (Terhart 1997, S. 7)

Damit kommen die Forscher auf eine überraschende Interpretation zum sogenannten Praxisschock:

> „In der nachträglichen Sicht auf den Berufseinstieg scheint es also so zu sein, daß es den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist. Die Turbulenzen des Beginns werden im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt.“ (Terhart et al. 1994, S. 72)

So muss das oben aufgestellte Ranking mit Vorsicht interpretiert werden.

Die dritte hier vorgestellte Studie beleuchtet die Anfangsschwierigkeiten von berufsbildenden Lehrkräften aus Baden-Württemberg.

Berufszufriedenheit und Belastung (Bachmann)

In seiner Studie hat Bachmann (1999) den Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Belastung bei berufsbildenden Lehrkräften untersucht. Dazu sind in einer Vorstudie Interviews geführt und ausgewertet worden, um einen standardisierten Fragebogen für die Hauptstudie zu entwickeln. Somit werden also keine

Anfangsschwierigkeiten wie bei Terhart et al. (1994) vorgegeben, sondern es werden aus Interviews heraus die Nennungen der Lehrkräfte verarbeitet (vgl. Bachmann 1999, S. 133). Bachmann kommt zu dem Ergebnis, dass die Gesamtbelastung „von fast 88 % der Befragten als *mittel belastend*, *belastend* bis *sehr belastend* eingeschätzt wird."[65] (Bachmann 1999, S. 218)

Er ermittelt für folgende höchste berufliche Belastungen eine Rangfolge:

Tabelle 9: Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungswerten (vgl. Bachmann 1999, S. 223)

Rang	Belastungsdeterminanten
1	Zunehmendes Delegieren der Erziehung an die Schule
2	Unmotivierte Schüler/innen
3	Korrekturen von Abschlussprüfungen u. a.
4	Schleppende Mitarbeit der Schüler/innen
5	Störungen, Lärm, Unruhe
6	Korrekturen von Klassenarbeiten u. a.
7	Stressbelastung
8	Keine Lernfortschritte bei Schüler/innen
9	Klassengröße
10	Unpünktlichkeit von Schüler/innen

Aber auch für die niedrigsten Belastungen ermittelte er ein Ranking:

Tabelle 10: Berufliche Merkmale mit den niedrigsten Belastungswerten (vgl. Bachmann 1999, S. 224)

Rang	Belastungsdeterminanten
1	Verhältnis zur Schulleitung
2	Benutzung von Lehr- und Lernmitteln
3	Unterrichtsstoff schülergerecht aufzubereiten
4	Erwartungsdruck von Schüler/innen
5	Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft
6	Erwartungsdruck der Schulleitung
7	Umsetzung von Erlassen und Verordnungen
8	Teilnahme an Konferenzen
9	Einsatz in Fächern ohne Lehrbefähigung
10	Benotung von Schüler/innen

65 Hervorhebungen im Original.

Bei der Auswertung der Belastungsdeterminanten unterscheidet Bachmann das Alter der Lehrkräfte, nicht die Dienstjahre, und kommt zu folgenden altersabhängigen Ergebnissen für das Belastungsempfinden: Mit zunehmendem Alter nimmt das Belastungsempfinden ab, jüngere Lehrkräfte (bis 39 Jahre) empfinden in den Bereichen „Anforderungen von Verwaltungsarbeiten", „Bewältigung pädagogischer Situationen", „Anforderungen in den Pausen" und „keine Trennung zwischen Beruf und Freizeitbereich" die stärksten Belastungen (vgl. Bachmann 1999, S. 229).

Auch Merz (1979) arbeitete diesen Aspekt schon 20 Jahre vorher in seiner Studie heraus, indem er nachwies, dass mit steigenden Dienstjahren auch die Berufszufriedenheit von Lehrkräften anstieg, und erklärte dies so: „Die mit dem Alter ansteigende Berufszufriedenheit kann somit durch Anpassung, Resignation, Erwerb von beruflicher Kompetenz und durch zunehmende Verbesserung der konkreten Arbeitsbedingungen erklärt werden." (Merz 1979, S. 242)

Die Studie von Bachmann (1999) ist eine der wenigen, die sich speziell mit Lehrkräften an beruflichen Schulen beschäftigt hat. Schulartspezifische Belastungsfaktoren hat Bachmann (1999) jedoch nicht herausarbeiten können.

Gesamtbeanspruchung (Keller-Schneider)

Keller-Schneider (2010) wertet Supervisionsprotokolle aus und entwickelt daraus einen Fragebogen, um Beanspruchungen durch Herausforderungen im Berufseinstieg zu ermitteln. Diese Herausforderungen fasst sie in einem Modell der Beanspruchungswahrnehmung zusammen, vgl. folgende Abbildung.

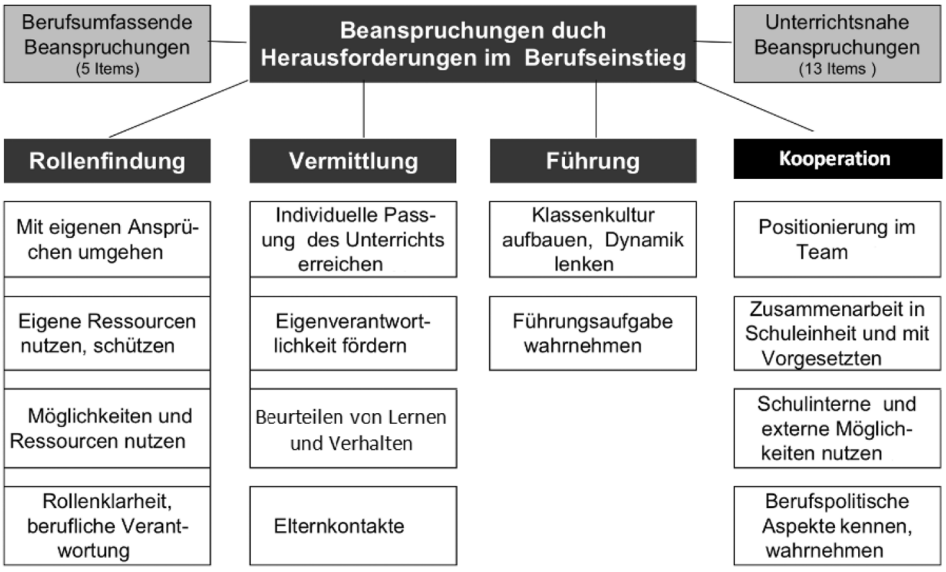


Abbildung 9: Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen (Keller-Schneider 2010, S. 196)

Keller-Schneider (2010) ordnet Berufsaufgabe, Vorstellungen als Lehrkraft klären, Berufszufriedenheit, Anfangsschwierigkeiten, Professionalitätsentwicklung (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 216) als berufsumfassende Beanspruchungen ein. Unter unterrichtsnahen Beanspruchungen unterscheidet sie zwischen planungsbezogenen Beanspruchungen (lernzielbezogen planen, Selbstbeurteilung, Lernkontrollen, Lehrplan umsetzen, in großen Zeiträumen planen, Transparenz von Lernzielen; vgl. Keller-Schneider 2010, S. 221) und durchführungsbezogenen Beanspruchungen (Unterrichtseffizienz, schulexterne Anlässe, Lärmpegel definieren, Komplexität anpassen, Schülerbeiträge einbeziehen, Abläufe ritualisieren; vgl. ebd., S. 223). Sowohl die berufsumfassenden Beanspruchungen als auch die unterrichtsnahen Beanspruchungen weisen laut Keller-Schneider (2010) Zusammenhänge mit allen vier Beanspruchungsbereichen (Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation) auf und lassen sich keinem Beanspruchungsbereich alleine zuordnen. Die vier Beanspruchungsbereiche entsprechen den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006). Keller-Schneider kann ermitteln, dass „das Bewältigen des Schulalltags, die Sicherstellung des Unterrichts und der Klassenführung" (Keller-Schneider 2010, S. 228) als überdurchschnittlich beanspruchende, berufseingangsspezifische Anforderungen gelten.

Belastungsfaktoren im zeitlichen Vergleich

Die in den Tabellen am Anfang dieses Kapitels aufgelisteten Studien unterscheiden sich in der Datenerhebungsart, der Datenauswertung und der Stichprobe der Lehrkräfte verschiedener Schularten.[66] Sie alle haben die Belastungen von Lehrkräften erhoben. Vergleicht man die ermittelten Anfangsschwierigkeiten in den Studien von Walter (1974) bis Keller-Schneider (2010), so kann man erkennen, dass sich diese bei berufseinsteigenden Lehrkräften weitestgehend nicht verändert haben. Ein Trend lässt sich dahingehend ausmachen, dass „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme" als Anfangsschwierigkeit immer benannt werden, auch Probleme mit der „Motivation der Schüler" und der „Notengebung" sind Anfangsschwierigkeiten, die über 40 Jahre Forschung hinweg konstant in fast allen Rankings auftauchen. Beispielhaft wird in der nachfolgenden Tabelle für die ermittelte Anfangsschwierigkeit „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme" das Ranking dargestellt:

Tabelle 11: Vergleich der Studien zum Ranking des Belastungsfaktors „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme"

Anfangsschwierigkeit	Studie
2. Schwierigkeiten mit der Klasse	vgl. Walter 1974, S. 74
9. Disziplin der Schüler	vgl. Cloetta und Hedinger 1981, S. 40

66 Kann man so unterschiedlich ausgerichtete Studien miteinander vergleichen? Ebner und Zimmermann (2006, S. 188 f.) haben in einem Artikel zur „Forschung zur Belastung von Lehrpersonen" mit insgesamt neun Studien in einem ähnlichen Vergleich ein Ranking zu Belastungsbereichen aufgestellt.

(Fortsetzung Tabelle 11)

Anfangsschwierigkeit	Studie
1. Klassenführung/-disziplin	vgl. Veenman 1984, S. 154 sowie Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 17
7. Disziplinprobleme	vgl. Häbler und Kunz 1985, S. 42 Ranking nach van Dick, vgl. van Dick 2006, S. 44 f.
1. Mangelnde Schülerdisziplin vor allem in Organisationsphasen 2. Aufarbeiten/Reflexion von Disziplinproblemen oder Konfliktsituationen 5. Aggressives Konfliktverhalten der Schüler untereinander	vgl. Miethling 1986, S. 113
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben	vgl. Hirsch 1990, S. 194
1. Probleme im Umgang mit Schülern	vgl. Schnidrig 1993, S. 307
6. Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht.	vgl. Terhart et al. 1994, S. 71
Unterrichtsstörungen Konflikte mit Schülern	vgl. Gerwing 1994, S. 46 kein Ranking aufgestellt
4. Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten 6. Unruhe in der Klasse	vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 207
5. Störungen, Lärm, Unruhe 10. Unpünktlichkeit von Schüler/innen	vgl. Bachmann 1999, S. 223 f.
4. Disziplinprobleme	vgl. van Dick 1999, S. 140 f.
1. Unsoziales Verhalten der Schüler/innen 2. Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen 4. Lärm und Unruhe in der Klasse	vgl. Bieri 2002, S. 336
4. Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	vgl. Albisser et al. 2006, S. 12
3. Disziplinprobleme	vgl. Abele und Candova 2007, S. 112
2. Klassenkultur und Dynamik 8. Direkte Führung	vgl. Keller-Schneider 2010, S. 176

Lediglich in der Platzierung innerhalb der Rankings und damit in der Wichtigkeit der erfragten Anfangsschwierigkeit ist ein Unterschied zu erkennen.

Die Platzierung bzw. die Wichtigkeit der Anfangsschwierigkeit ist abhängig vom Zeitpunkt der Erhebung. Albisser (2009) kann innerhalb des Forschungsprojektes ARBEL nachweisen, dass das Ranking der ermittelten ersten vier Belastungsfaktoren über den Zeitraum der Berufseingangsphase hinaus nicht stabil ist. Die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen“ blieben bei Rang 1, aber

„die außerunterrichtlichen Pflichten (Sitzungen, Administration)“ wechselten von Rang 4 auf Rang 2. Dementsprechend rückten „Reformen und Neuerungen im Schulsystem“ auf Rang 3 und „das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/-innen“ auf Rang 4 (vgl. Albisser 2009, S. 105). Betrachtet man nun noch zum Vergleich die Gruppe der routinierten Lehrkräfte, verändert sich die Rangfolge abermals. „Reformen und Neuerungen belasten erfahrene Lehrpersonen mehr als Berufseinsteigende, welche teilweise keinen Vergleich mit früheren Zuständen vornehmen können.“ (Ebd., S. 105) Die Daten des ARBEL-Projektes werden von Albisser et al. (2009) auch hinsichtlich der berufsphasenspezifischen Unterschiede des Belastungserlebens ausgewertet. Vor allem im „Bereich *schulinterner Vorgaben und Beziehungen* (Ausstattung, Lehrplanvorgaben, schulhausinterne Vorgaben, Beziehung zu Kollegium und Schulleitung, Umgang mit Rückmeldungen und Kritik)“ zeichnet sich „*eine berufsbezogene Entwicklungsaufgabe* ab, welche vor allem die Berufseinstiegsphase betrifft, aber auch im weiteren Berufszyklus bedeutsame Anforderungen enthält.“[67] (Ebd., S. 281)

An dieser Stelle sei auf den Forschungsbefund 8 „Sich selbst entwickeln“ verwiesen. Hier werden weitere Entwicklungsaufgaben u. a. von Hericks (2006) ausführlich dargestellt.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Abgesehen von der Studie von Bachmann (1999), deren Stichprobe nur BBS-Lehrkräfte umfasst, muss festgestellt werden, dass in der Belastungsforschung der berufsbildende Bereich weitestgehend unerforscht, dagegen der allgemeinbildende Bereich gut erforscht ist. Dies führt zu folgender Aussage:

Forschungsbefund 2: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

In den dargelegten Studien (u. a. Veenmann 1984, Terhart et al. 1994, Häbler und Kunz 1985) werden die Belastungen, von denen die Forscher annehmen, dass diese bei den Lehrkräften auftreten, per Fragebogen vorgegeben. Schwierigkeiten, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte und die Forscher nicht bewusst sind, können so nicht erfasst werden. Weiterhin gehen die Erhebungen vom subjektiven Empfinden der Lehrkräfte aus, da die Belastungen durch Fragebogen per Selbstauskunft erfasst werden. Einen anderen Weg gehen z. B. Krause und Dorsemagen (2007) in der Datenerhebung für die Ermittlung von Belastungen während des Unterrichtens. Durch teilnehmende Beobachtung geschulter Beobachter und Videoanalyse des Unterrichts wird mit dem Verfahren „RHIA-Unterricht“ zuerst eine Struktur der Unterrichtstätigkeit ermittelt (vgl. Krause und Dorsemagen 2007, S. 104, 109). Unterrichtsstörungen und die Reaktion der Lehrkraft werden zeitlich aufwendig ausgewertet (vgl. ebd., S. 109). Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung in Form einer zusammenfassenden Bewertung („Ampelprofil“), die als Grundlage zur Identifikation von Belastungsspitzen im Unterricht dient. Die Fremdbeobachtung kann nun mit der Ei-

67 Hervorhebungen im Original.

genwahrnehmung abgeglichen werden. Lehrerteams sind in der Lage, weiterführende, evtl. schulweite Interventionen anzustoßen (vgl. ebd., S. 114). Belastungen werden von außen beobachtet und individuell der Lehrkraft zurückgemeldet. Dieser Ansatz hebt sich von den bisherigen Studien ab und könnte für weiterführende Forschungen in diesem Bereich genutzt werden.

Zusammenfassend ist über 40 Jahre Forschung zu Belastungen zu sagen, dass lediglich Keller-Schneider (2010) durch Analyse von Supervisionssitzungsprotokollen neue Herausforderungen von Junglehrkräften („Rollenklarheit", „Schutz und Abgrenzung", vgl. Keller-Schneider 2010, S. 176) ermitteln konnte, die möglicherweise zu Belastungen führen. Ihre Stichprobe umfasste jedoch keine Lehrkräfte von berufsbildenden Schulen.

Es gilt zu klären, ob es für den berufsbildenden Bereich andere Belastungen oder Herausforderungen gibt, die bisher nicht erfasst wurden.

2.3.3 Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern

Forschungsbefund 3

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 12: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hänsel (1975)	Metastudie	k. A.	Sekundäranalyse von deutschen, englischen und angloamerikanischen Arbeiten (vgl. ebd., S. 16)	Bedeutet berufliche Sozialisation junger Lehrkräfte Anpassung an das bestehende System und Verhinderung von Innovation? (vgl. ebd., S. 15)/ Wandlungsprozess hin zum autoritären Verhalten, Phasenmodell (vgl. ebd., S. 217 ff.)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978) Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“	Teilprojekt: Dozentenbefragung, 70 PH-Dozenten (vgl. ebd., S. 84)	k. A./1972 (vgl. ebd., S. 85)	halbstrukturierte Interviews/inhaltsanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 85)	„Durch welche Bedingungen grundsätzlicher Art könnte der Praxisschock junger Lehrer verursacht werden?“ (ebd., S. 77), „Hängt die Stärke des Praxisschocks bei jungen Lehrern nachweislich von der unterschiedlichen Qualität der Ausbildungsbedingungen bzw. der anderen möglichen Ursachen des Praxisschocks ab?“ (ebd., S. 78)/Modell der Konstanzer Wanne
	Teilprojekt: Rektorenbefragung, 180 Schulrektoren (vgl. ebd., S. 85)	k. A./1975 (vgl. ebd., S. 85)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 85)	
	Teilprojekt: PH-Längsschnitt, 1469 PH-Studenten, Junglehrer[68], Reallehrer, Aufbaustudenten/Baden-Württemberg[69] (vgl. ebd., S. 84)	Junglehrerzeit-Anfang: nach 3 und nach 13 Monaten/ 1972–1975 (vgl. ebd., S. 86)	4-malige Befragung per Fragebogen (vgl. ebd., S. 87)	
Hinsch (1979)	Hamburger Studienreferendare, spätere Junglehrer (vgl. ebd., S. 6) für Volks- und Realschule (vgl. ebd., S. 122) 234 Personen 1. Erhebung, 175 Personen 2. Erhebung (vgl. ebd., S. 135)	6 Monate in Referendarszeit/1975 (vgl. ebd., S. 133)	Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten (direkt nach dem Studium, nach Berufspraxis) (vgl. ebd., S. 122, 130)	Geringere Einstellungsrevisionen durch das „Hamburger Modell“? Identifikation der bedingenden Faktoren zu Beginn der Berufspraxis (vgl. ebd., S. 120)/ Einstellungswandel (vgl. ebd., S. 180 ff.)

68 Das Referendariat war in Baden-Württemberg noch nicht überall zur Zeit der Erhebung eingeführt, Volksschullehrer in Ausbildung unterrichteten voll verantwortlich mit fast vollem Deputat (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 72).

69 „Bis in die zwanziger Jahre gab es in Deutschland zwei Standardformen der Lehrerbildung, die seminaristische für das Lehramt an Volksschulen und die akademische für das Lehramt an höheren Schulen.“ (Führ 1997, S. 229) „Nach 1945 setzte sich [...] für die Volksschullehrerbildung in den meisten Ländern nach preußischem Vorbild das Modell ‚Pädagogische Hochschule‘ durch. [...] Entgegen dem Rat des Deutschen Ausschusses wurden Ende der fünfziger Jahre in Bayern und Hessen die Pädagogischen Hochschulen an Universitäten an- und eingegliedert. Die meisten Länder folgten dieser Lösung.“ (Führ 1997, S. 230) Der heutige Ausbildungsweg zur Lehrkraft wird in Kapitel 2.1 dieser Arbeit nachgezeichnet.

(Fortsetzung Tabelle 12)

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Dann/Müller-Fohrbrodt/ Cloetta (1981)	232 Grund- und Hauptschullehrer, 87 grundständige Reallehrer, Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 254)	berufliche Sozialisationsphase von 3 ½ – 4 Jahre (vgl. ebd., S. 254)/ September 1977 (vgl. ebd., S. 253)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 254)	Follow-up-Untersuchung von Müller-Fohrbrodt/Cloetta/ Dann (1978): Verlauf des Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses (vgl. ebd., S. 251)/innovative Einstellungen → weiterer Anstieg der Einstellungsrevision in konservativer Richtung, allgemeine und berufliche Selbstsicherheit → Steigerung zu verzeichnen, Einfluss der allgemeinen Grundhaltung der Lehrkräfte → weitere Revision in konservativer Richtung nachweisbar (vgl. ebd., S. 252, 253, 255 f., 257)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	eingeschlossen/ k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen (vgl. ebd., S. 10), Retrospektive	Wandlungsprozess/ Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Gehrmann (2003)	Metastudie über 4 Lehrerbefragungen, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sonderschule, Gymnasium (vgl. ebd., S. 213)/Berlin, Brandenburg	eingeschlossen/ 1994/1996/1999/ 1998 (vgl. ebd., S. 213)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 212)	professionelle Lehrerarbeit (vgl. ebd., S. 17)/Hypothesen zum Professionalisierungsdiskurs, Rekonstruktion von 3 Mustern professioneller Orientierung (vgl. ebd., S. 459)

Die hier gelisteten Studien sind in der einschlägigen Literatur oft zitiert worden. Jedoch wurden die Forschungen zwischen 1975 und 1991 betrieben und sind mithin über 25 Jahre alt. Gehrmann (2003, S. 459 f.) wirft in seiner Arbeit einen kritischen Blick auf die damaligen Ergebnisse. Dennoch sind diese bis heute bekannt und sollen daher in vorliegender Arbeit unter Forschungsbefund 3 zusammengefasst werden. Insbesondere der Begriff des „Praxisschocks" ist bis in die heutige Zeit eng mit der Berufseingangsphase verknüpft und auch international verbreitet als „reality shock" oder „transition shock" (vgl. Veenman 1984, S. 143). Dieser Begriff bezeichnet nicht ein bestimmtes Phänomen, sondern reicht „von schockierenden ersten Begeg-

nungen mit der Schulpraxis und allgemeinen Anfangsproblemen über physische und psychische Erschöpfungszustände bis hin zu Änderungen des Verhaltens und einer Umorientierung in den Norm- und Wertevorstellungen." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32) Aufgrund dieser Bandbreite von Phänomenen systematisieren Müller-Fohrbrodt et al. (1978) mithilfe von fünf Indizes das Vorhandensein eines Praxisschocks: 1. Problemwahrnehmungen, d. h. Lehrkräfte klagen über Belastungen und Anfangsprobleme, 2. Verhaltensänderungen, d. h. Lehrkräfte berichten über Veränderungen im Unterrichtshandeln, 3. Einstellungsveränderungen, d. h. Lehrkräfte beobachten an sich selbst eine Veränderung im Umgang mit ihren Schülern insbesondere bei Erziehungseinstellungen, 4. Persönlichkeitsveränderungen, insbesondere im Bereich der emotionalen Stabilität bzw. Labilität, 5. Aus-dem-Felde-Gehen, d. h. Lehrkräfte halten dem erlebten Druck nicht stand und wechseln den Beruf, studieren weiter oder sehen Selbstmord als einzige Lösung an (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32 ff.). Die „Konstanzer Forschungsgruppe" (Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann) belegt durch mehrere Studien, dass der Praxisschock eine entscheidende Rolle in der beruflichen Sozialisation junger Lehrkräfte spielt. Die Haltung der Lehrkraft, ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht, ihr Verständnis des eigenen Rollenbilds verändert sich und durchläuft einen (konservativen) Wandlungsprozess.

Die Konstanzer Wanne

Das Bild der Konstanzer Wanne soll hier näher vorgestellt werden, da sich viele der späteren Untersuchungen darauf beziehen. Die Konstanzer Forschungsgruppe (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978) hat von 1972–1975 die BEP von jungen Lehrkräften untersucht und die Fragen nach den Bedingungen des Praxisschocks und dessen Stärke in Abhängigkeit der Ausbildungsbedingungen fokussiert (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 77 ff.). Erforscht werden sollten vor allem fünf Bereiche der Persönlichkeitsveränderungen in Bezug auf Einstellungen von Lehrkräften:

- Druckorientierung
  („Erfaßt wird die positive Bewertung der Wirksamkeit und Berechtigung von ‚Druck', Kontrolle und Disziplin im Schulunterricht vs. Ablehnung von kontrollierendem Lehrerverhalten." Ebd., S. 38)
- Anlageorientierung
  („Erfaßt wird die Betonung der relativen Dominanz von ‚Anlage' im Sinne von Vererbung bei der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen und intellektuellen Fähigkeiten vs. Betonung der ‚Umwelt' im Sinne von sozialen und kulturellen Einflüssen." Ebd., S. 38)
- Negative Reformbereitschaft
  („Erfaßt wird die ‚negative', d. h. konservative und retardierende Einstellung zur Reform von Institutionen allgemein und des Schulsystems im besonderen, und zwar in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Hinsicht vs. Reform- und innovationsfreundliche Haltung." Ebd., S. 39)
- Konformität
  („Erfaßt wird die wertende Beurteilung des Einhaltens von vorgegebenen Normen und Werten sowie die Auffassung, daß korrektes Verhalten und strikte

Einhaltung von Spielregeln für ein Funktionieren des menschlichen Zusammenlebens unerläßlich sind." Ebd., S. 39)

- Konservatismus
  („Erfaßt wird der Glaube an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität, die Unveränderlichkeit der ‚bösen' menschlichen Natur und Mißtrauen gegenüber der Vernunft vs. Ablehnung von unnötigem Zwang, Betonung der Vernünftigkeit der Menschen und Kritik an der bestehenden Gesellschaft." Ebd., S. 39)

Die Forscher arbeiten heraus, dass junge Lehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellungen einen Wandlungsprozess durchlaufen, der sich grafisch in Form einer Wanne darstellen lässt:

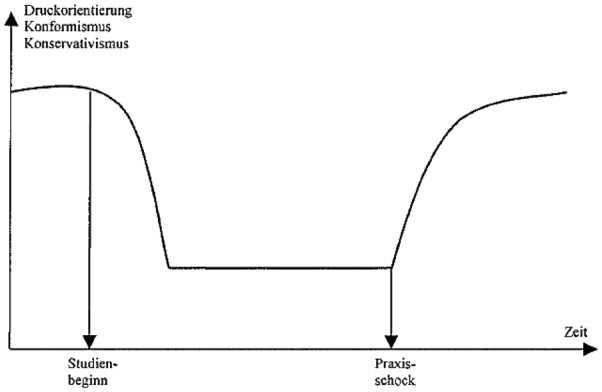


Abbildung 10: Die Konstanzer Wanne (Hericks 2006, S. 36)

Der Wandlungsprozess zur untersuchten Variablen „Druckorientierung" lässt sich exemplarisch wie folgt beschreiben: Zu Beginn des Studiums sind die angehenden Lehrkräfte konservativ eingestellt (bspw. sprechen sie sich eher für „kontrollierendes Lehrerverhalten" aus, vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 39), im Laufe des Studiums verändert sich dies in Richtung zu liberaleren Einstellungen (bspw. lehnen Studierende „eine Kontrolle und Disziplinierung von Schülern stärker ab", vgl. ebd., S. 39). Diese liberaleren Einstellungen kehren sich jedoch mit dem Eintritt in die Berufspraxis (z. B. durch das Referendariat) durch den erlebten Praxisschock wieder in Richtung Konservatismus um. Terhart betont in einer Interpretation der Forschungsergebnisse besonders: „Der Referendar wird nicht ‚konservativ', er *wird* wieder ‚konservativ'!"[70] (Terhart 2001, S. 22) und merkt kritisch an, dass die Lehrerausbildung an der Universität „anscheinend nur eine folgenlose Episode innerhalb des gesamten Prozesses der beruflichen Sozialisation" darstellt (ebd.). Die junge Lehrkraft greift auf Handlungsweisen von Kollegen mit Vorbildfunktion und/oder auf selbst erlebte Handlungsmuster der eigenen Schulzeit zurück (vgl. ebd.). Der letzte Aspekt, der die Biografie der Lehrkräfte mit einbezieht, wird auch von Veenman als

70 Hervorhebungen im Original.

zentral hervorgehoben: „Biography is the key element in teacher socialization." (Veenman 1984, S. 147) Die Forscher arbeiten u. a. heraus, dass die jungen Lehrkräfte bei fortschrittlichem Unterrichtsstil mit Disziplinproblemen der Schüler zu kämpfen haben, da diese nur einen autoritären Stil gewohnt seien (sowohl von Kollegen als auch vom Elternhaus).[71] „Die jungen Lehrer erleben offensichtlich selbst recht deutlich, wie sie unter diesem mehr indirekten Druck ihre Haltung den Schülern gegenüber ändern." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 162)

So passen sie ihren Unterrichtsstil in Richtung eines autoritären Unterrichtsstils an. Die Ursachen des Praxisschocks sehen die Forscher in a) den schlechten schulischen Arbeitsbedingungen, wie „ungünstige personelle und materielle Rahmenbedingungen" und „Konformitätsdruck durch Kollegen und Vorgesetzte", b) dem allgemeinen Konservatismus, „der ganz generell den Anpassungsprozeß an die Schule erleichtert" und c) der Diskrepanzerfahrung in Bezug auf das Erleben der „Kluft zwischen Theorie und Praxis" (ebd., S. 202).

In einer Follow-up-Untersuchung von Dann, Müller-Fohrbrodt und Cloetta (1981) werden die Ergebnisse der Konstanzer Wanne bestätigt. Es wird gezeigt, dass dieser Prozess der Einstellungsrevision in konservativer Richtung als ein grundlegender und nachhaltiger Effekt zu betrachten ist und „nicht als ein reines Problem des Berufsanfängers angesehen werden" (Dann et al. 1981, S. 259) kann. Die berufliche Selbstachtung und auch das Zutrauen in die eigene berufliche Leistungsfähigkeit sinken direkt nach dem Berufseinstieg (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 42). Im Gegensatz dazu stellen Dann et al. (1981) jedoch fest, dass sich nach mehrjähriger Berufserfahrung die Selbstachtung deutlich erhöht (vgl. Dann et al. 1981, S. 257), sodass diese Auswirkung des Praxisschocks im emotionalen Bereich der Persönlichkeit nicht mit dem sich weiterhin verstärkenden Einstellungswandel in einen Zusammenhang zu bringen ist. Der von der Konstanzer Forschungsgruppe beschriebene Wandlungsprozess liberaler pädagogischer Einstellungen bezogen auf Lernende und Unterricht hin zu konservativen Einstellungen, ist in späteren Jahren nicht unumstritten. Krieger (1999) gibt zu bedenken, dass die Teilnehmer der Studie „durch schulische Sozialisation in eher konservativen Gymnasien (Baden-Württemberg) geprägt waren." (Krieger 1999, S. 91) An der Hochschule erfuhren sie „eine Phase massiver Autoritätskritik", wurden in ihren „Einstellungen erschüttert" und fanden anschließend wieder Schulen vor, „in denen traditionelle Werte und Strukturen wohl immer noch dominierten und einen starken Anpassungsdruck ausübten." (Krieger 1999, S. 91) Damit wäre der Praxisschock ein „historisch bedingtes Phänomen" (ebd.).

Hänsel interpretiert die Studien der Konstanzer Forschungsgruppe neu und kommt zu dem Schluss:

> „Selbst wenn während oder nach der Berufseingangsphase auch ‚konservative' Veränderungen stattfinden, worauf die drei Jahre später erfolgte Untersuchung der Konstanzer Autoren hindeutet, rechtfertigt dies nicht, den Wandel der Lehrer pauschal als ‚konservative' Veränderung zu diskreditieren. [...] Demgegenüber dürfte der Wandlungsprozeß

71 Ob dies heute noch Bestand hat, muss überprüft werden.

> der Lehrer prinzipiell unabgeschlossen sein, ein Prozeß, der nicht nur die Berufseingangsphase, sondern die gesamte Spanne der Berufstätigkeit umgreift."[72] (Hänsel 1985, S. 644)

Es wird herausgestellt, dass eine Lehrkraft lebenslang einen Wandlungsprozess durchläuft und dieser kein linear fortschreitender Prozess sei.[73] Veenman (1984) greift diesen Aspekt ebenfalls in seiner Metastudie auf und kommt zu dem Schluss:

> „Strictly speaking, 'reality shock' is a somewhat inappropriately used term, because it suggests that it is only a very short shock which one has to pass, like a swimmer who must acclimatize to cold water. In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching."[74] (Veenman 1984, S. 144)

15 Jahre später stellt Ulich in einem Zeitschriftenaufsatz fest, dass „der für die siebziger Jahre ermittelte drastische Einstellungswandel [...], der als Folge des Praxisschocks galt, heute weniger extrem auftritt, weil sich die Ausbildungsbedingungen verändert haben: Die Einführung des Referendariats für alle angehenden Lehrer/innen hat den Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts reduziert und somit vom Praxisschock entlastet." (Ulich 1996, S. 93)

Im theoretischen Teil eines Berichts zur Berufseingangsphase in der Schweiz fasst die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zusammen: „Der Begriff ‚Praxisschock' wird von vielen Autoren heute für übertrieben bzw. unzutreffend gehalten. Nicht alle jungen Lehrpersonen erleiden unter allen Umständen das besprochene Phänomen. Weiter ist der oben dargestellte U-förmige Verlauf der Einstellungsänderung aufgegeben worden."[75] (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 16)

Gehrmann kann den Effekt der Konstanzer Wanne in seinen Untersuchungen nicht bestätigen. Er zeichnet eher das Bild eines Plateaus nach:

> „Mit Abstand wurden am häufigsten berufsbiographische Plateaueffekte abgetragen, wonach über lange Zeiträume sich die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht veränderten. [...] Offensichtlich gibt es zumindest in den Westberliner Stichproben keinen über alle Einstellungen nachweisbaren Effekt nach dem Modus *Konstanzer Wanne*, wonach die Einstellungen in den ersten Berufsjahren sich den konservativeren älterer Berufsgenossen anschließen, vielmehr wurde hier ausdrücklich von einem *Westberliner Plateau* gesprochen." [76] (Gehrmann 2003, S. 459 f.)

Anpassungsprozess (Hänsel)

Auf internationaler Ebene, durch die Sekundäranalyse von deutschen, englischen und angloamerikanischen Arbeiten (vgl. Hänsel 1975, S. 16), kann Hänsel an die Er-

72 Hervorhebungen im Original.
73 „Schließlich hat sich auch das Verständnis, der Wandel der Lehrer stelle einen in einer Richtung linear fortschreitenden Prozeß dar, als fragwürdig erwiesen." (Hänsel 1985, S. 644).
74 Hervorhebungen im Original.
75 Hervorhebungen im Original.
76 Hervorhebungen im Original.

gebnisse der Konstanzer Forschungsgruppe anschließen. Sie arbeitet in ihrer Metastudie[77] vier Phasen der Sozialisation von jungen Lehrkräften heraus. Verkürzt bezeichnet sie die Phasen wie folgt:

1. **Idealistische Phase**, d. h. die Lehrkraft versucht „die an der Hochschule gelernten Ansprüche in der Berufspraxis umzusetzen." Der Lehrer orientiert sich hin zu den Schülern, er muss allerdings erfahren, dass „die Schüler auf seine Bemühungen, ein freundliches Lernklima zu schaffen, nicht eingehen und ihn zurückweisen." (Hänsel 1975, S. 218) Er grenzt sich dabei bewusst vom Verhalten seiner Kollegen ab.
2. **Marginale Phase**, d. h. die Lehrkraft wird sich bewusst, dass sie die „an der Hochschule gelernten Ansprüche in der Schulpraxis nicht durchzusetzen vermag." (Ebd., S. 219) Sie gehört weder zur Gruppe der Schüler noch zum Kollegium.
3. **Phase der Identifikation**, d. h. die Lehrkraft beginnt „sich mit [ihren] Kollegen zu identifizieren und deren Verhalten zu imitieren." (Ebd., S. 217 f.)
4. **Phase der Internalisierung**, die „schon nach sechs- bis zwölfmonatiger Tätigkeit" erreicht wird, beschreibt den Abschlussprozess der Sozialisation einer berufseinsteigenden Lehrkraft, die nun „zum integrierten Bestandteil der Lehrersubkultur" (ebd., S. 221) geworden ist.

Hänsel beschreibt hier den Wandlungsprozess junger Lehrkräfte innerhalb einer Klasse im Umgang mit Schülern, den Wandel von der liberalen, idealistischen, schülerzugewandten jungen Lehrkraft bis hin zum Gegenpol eines „Drill-Sergeant".

> „Untersuchungen zur Einstellungsveränderung junger Lehrer in der Berufspraxis zeigen, wie dieser Konflikt typischerweise aufgelöst wird, indem nämlich die gelernten Ansprüche aufgegeben, und zunächst vielleicht mit schlechtem Gewissen, durch solche ersetzt werden, die mit der realen Sozialisationsfunktion von Schule und Lehrer in Einklang stehen." (Hänsel 1975, S. 58)

Die jungen Lehrkräfte passen sich in ihrem Handeln an die erfahrenen Lehrkräfte an. Hänsel rekonstruiert, dass dies aufgrund des Drucks geschieht, den das Kollegium inkl. Schulleitung (bewusst oder unbewusst) ausübt. Damit schließt sie mit ihrer Metastudie an die Ergebnisse der Konstanzer Wanne an, dass der Einstellungswandel von Lehrkräften in eine konservativere Richtung in der Verarbeitung des Praxisschocks begründet liegt.

Herrmann und Hertramph betonen dagegen fast 30 Jahre später positiv die Bedeutung der Vorbildfunktion des Kollegiums, insbesondere der Mentoren: „Zwei grundsätzliche Faktoren haben ganz wesentlich darüber mitentschieden, ob das Referendariat und der eigentliche Berufseinstieg positiv zum ‚Lernen einer Profession'

77 U. a. wurden einbezogen die Veröffentlichungen von Cloetta, Koch, Müller-Fohrbrodt (1971): Der Einfluß des Hochschulstudiums auf die Entstehung und Veränderungen von Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen (unter besonderer Berücksichtigung von Lehramtskandidaten), Universität Konstanz, Projekt: Lehrereinstellungen, Arbeitsbericht 1; Müller-Fohrbrodt (1972): Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern. Eine empirische Überprüfung von Thesen über die typische Lehrerpersönlichkeit, Konstanz.

beigetragen hat: das Vorhandensein von ‚Vorbildern' und der Kontakt zu Kollegen."[78] (Herrmann und Hertramph 2002, S. 106) Sie merken allerdings kritisch an, dass es sich um „Zufälligkeit" handelt, ob ein „passender Mentor" an der Ausbildungsschule zugeteilt wird (vgl. Herrmann und Hertramph 2002, S. 115), der durch die berufseinsteigende Lehrkraft im Unterricht beobachtet werden kann und so als Vorbild für das eigene Lernen dient. „Eine andere Gruppe – die größere Gruppe der Berufsanfänger – organisierte unter dem Zwang der Umstände den Beginn der eigenen *Lern*geschichte als Kopieren des Ergebnisses der *Lehr*geschichte ihrer Vorbilder, d. h. ihrer Mentoren im Praktikum oder Referendariat."[79] (Herrmann und Hertramph 2002, S. 115) Das Lernen von Vorbildern wird hier als ein reines Kopieren von Beobachtungen gedeutet, das kritische Hinterfragen der Beobachtungen, die Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Gesehenen fehlt.

Beiner und Müller (1982) interpretieren in einem Artikel zum Ursachen- und Wirkungsgefüge des Praxisschocks den Sozialisationsprozess nach Hänsel (1975). Sie entwickeln folgende Abbildung als Veranschaulichung dieses Anpassungsprozesses:

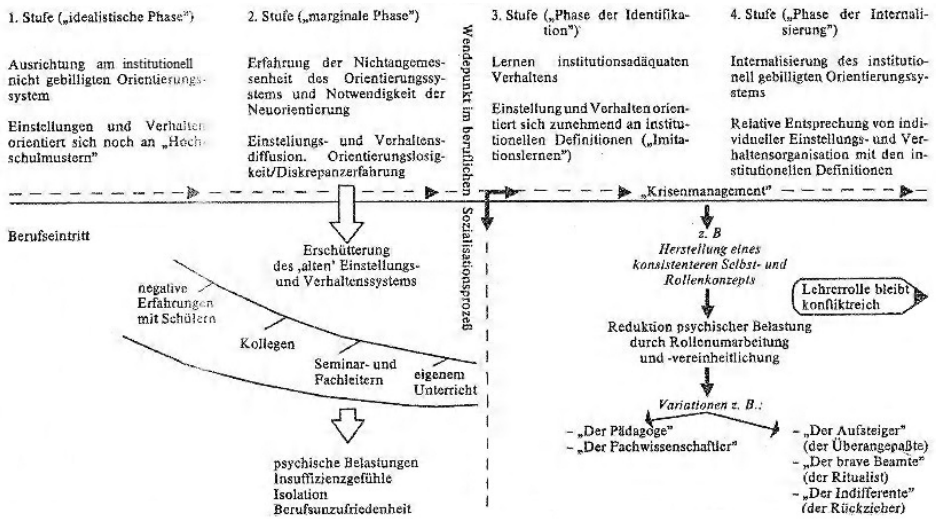


Abbildung 11: Modell beruflicher Sozialisation nach Hänsel (Beiner und Müller 1982, S. 32)

Das Bild der Konstanzer Wanne ist auch hier erkennbar, allerdings erfährt es eine Erweiterung durch die Variation der Lehrerrolle. Beiner und Müller sehen, dass die jungen Lehrkräfte für sich einen Weg finden müssen, den „Intra-Rollenkonflikt" (vgl. Beiner und Müller 1982, S. 24) aufzulösen. „Die Reduktion der konfliktträchtigeren Anforderungen durch vereinseitigende Orientierungen an bestimmten Erwar-

78 Hervorhebungen im Original.
79 Hervorhebungen im Original.

tungskomplexen (vgl. Modell: Variationen) vermindert die psychische Belastung, hebt aber die Rollenunsicherheit prinzipiell nicht auf." (Ebd., S. 27)

Einstellungswandel (Hinsch)

Hinsch erforscht in einem Teil seiner Studie, „ob und in welchem Ausmaß sich die Einstellungen der Studienreferendare nach dem Eintritt in die Berufspraxis verändern." (Ebd., S. 180) Er beschränkt sich auf Hamburger Referendare, da hier der Vorbereitungsdienst schon seit 1969 für Volks- und Realschullehrer eingeführt ist (vgl. ebd., S. 122). Im Gegensatz zu den Teilnehmern der Konstanzer Studie erfahren alle diese Lehrkräfte eine Ausbildung im Studienseminar und unterrichten nur acht Stunden unter Anleitung eines Mentors in der Schule (vgl. ebd., S. 123, 126). Daher geht er von der Hypothese aus, dass der Praxisschock hier abgemilderter sein werde (vgl. ebd., S. 123) und kann diese Hypothese „voll" bestätigen (vgl. ebd., S. 180). Auch Hinsch kann einen Einstellungswandel hin in konservativere Richtung feststellen, differenziert dieses Bild jedoch aus, indem er betont, dass „dieser Einfluß offenbar nicht auf jeden Referendar gleichermaßen wirkt." (Ebd., S. 182) Weiterhin kommt er zu dem Schluss, dass es „eine ganze Reihe von Möglichkeiten" gebe, „den Einstellungswandel zu beeinflussen." (Ebd., S. 232) Dieser hänge aber von der spezifischen Sozialisation des einzelnen Referendars ab und von dessen Reflexionsfähigkeit (vgl. ebd., S. 237).

Im zweiten Teil seiner Studie stellt Hinsch fest, dass bestimmte Rahmenbedingungen im Studium wie Freiheit, Praxis, Politisierung, Studieninhalte (vgl. ebd., S. 152 ff., 232, 244) und im Referendariat wie Mentor, Schulklima, Qualität der Seminarveranstaltungen (vgl. ebd., 159 ff., 235) Einstellungsveränderungen bewirken.

Rationalisierungsprozess (Blase)

Blase (1991) beschreibt für Lehrkräfte an amerikanischen Highschools ebenfalls einen Wandlungsprozess. Durch den Druck des beruflichen Alltags verändert sich bei den Lehrkräften ihr emotionales Engagement für ihren Beruf und damit ihre Einstellung zu Unterricht und Unterrichtsmethoden. Dies führt zu einer Rationalisierung im Unterrichtshandeln: autoritärer und weniger kreativ.

> „Die Resultate zweiter [sic] Fallstudien weisen darauf hin, daß eine Unzahl komplexer Faktoren zu einer Rationalisierung der unterrichtlichen Perspektive von Lehrern führen. Dies bedeutet, daß Unterrichtsmethoden, Materialien und Inhalte den Bedürfnissen und Erwartungen anderer angepaßt werden. Der berufliche Alltag zwingt Lehrer dazu, ihr Überlegen und ihre Effektivität zu organisieren; hierdurch werden sie ‚strukturiert', geschäftsmäßig und autoritärer. Ebenso war ein Schwinden der Kreativität festzustellen sowie ganz allgemein eine Zurücknahme des persönlichen und emotionalen Engagements für den Beruf."[80] (Blase 1991, S. 18)

Diesen Rationalisierungsprozess im Sinne eines Wandlungsprozesses für unterrichtliches Handeln führt er aber hauptsächlich auf „die Arbeitsplatzbedingungen

80 Hervorhebungen im Original.

als Ursache für eine ernsthafte Aushöhlung des pädagogischen Prozesses“ (Blase 1991, S. 18) zurück und bringt ähnlich wie Hänsel (1975) die Perspektive der Organisation von Schule mit ein (vgl. Kapitel 2.3.7 Forschungsbefund 7: „Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden“).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Die dargelegten Studien zum Praxisschock haben wegweisenden Charakter. Es gilt nun zu überprüfen, inwieweit die damaligen Befunde (konservativer Wandlungsprozess) noch heute und insbesondere im berufsbildenden Bereich gelten.

Forschungsbefund 3: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Durch den Paradigmenwechsel in der Pädagogik, weg vom Nürnberger Trichter hin zum Konstruktivismus, scheinen sich die heutigen berufseinsteigenden Lehrkräfte in der gleichen Lage wie ihre Vorgänger vor ca. 30 Jahren zu befinden: sie tragen neue didaktische Konzepte in das Kollegium hinein. Damit verändert sich auch die Lehrerrolle hin zu einem Lernberater bzw. einem Lernbegleiter, weg vom „Drill-Sergeant“. Kollegen raten auch heute noch berufseinsteigenden Lehrkräften, zunächst in der Klasse streng aufzutreten, im Laufe des Schuljahres kann man immer noch einen lockereren Unterrichtsstil pflegen. Die Lehrerrolle „Lernbegleiter“ auszufüllen hat nichts damit zu tun, dass in der Klasse keine Disziplin herrscht. Gerade bei offenen Lernformen muss Ruhe in der Klasse herrschen, damit jeder Lernende konzentriert arbeiten kann. Eine solche Disziplin (konzentriert in Ruhe an einer Aufgabe, die auch kniffelig sein kann, zu arbeiten) sind die Lernenden heutzutage von zu Hause nicht gewohnt, sie erfahren sie aber nun in der Schule. Auch Pünktlichkeit, keine Absenzen vom Unterricht oder das Mitbringen von Materialien sind Tugenden, die in der Schule von den Lehrkräften eingefordert werden. Hier spiegelt sich die Erziehungsaufgabe der Lehrkraft wider.

Wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt, werden die während des Studiums zu absolvierenden Praktika der Studierenden durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte an Schulen und Fachleitungen an Studienseminaren betreut. Es erfolgt somit einer stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis. Inwieweit die Einführung und Betreuung von orientierenden und vertiefenden Praktika für Lehramtsstudierende zu einer weiteren Abmilderung des Praxisschocks beitragen können, gilt es noch empirisch zu untersuchen.

Die Stichproben der rezipierten Studien beziehen sich überwiegend auf Lehrkräfte aus dem allgemeinbildenden Bereich. Lehrkräfte aus dem berufsbildenden Bereich, z. B. in Rheinland-Pfalz, müssen alle über mindestens ein Jahr berufliche Erfahrung außerhalb des Schulsystems verfügen.[81] Inwieweit diese Berufserfahrung Einfluss auf den Wandlungs- bzw. Anpassungsprozess einer Lehrkraft hat, konnte damit in diesen Studien nicht rekonstruiert werden.

81 Vgl. Abbildung 6.

Die Veränderung der eigenen Einstellungen kann auch das Handeln der Junglehrkräfte verändern. Sie erweitern gegebenenfalls ihr Handlungsrepertoire und entwickeln damit ihre Handlungskompetenz weiter. Wie zufrieden die Lehrkräfte mit ihrem Handeln sind, wird im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet.

2.3.4 Forschungsbefund 4: Zufrieden sein und gesund bleiben

Forschungsbefund 4

Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Die dem Forschungsbefund zugrunde gelegten Studien untergliedern sich in drei Aspekte und werden zur besseren Übersicht tabellarisch getrennt dargestellt:

- Berufs(un)zufriedenheit und Arbeits(un)zufriedenheit,
- Berufswahlmotiv und
- Selbstwirksamkeitserwartung sowie deren Förderung und Messung.

Die hier vorgestellten Studien gehen den Fragen nach: Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Beruf? Wie wirkt sich die Zufriedenheit/Unzufriedenheit auf das Belastungsempfinden aus? Bedeutet eine hohe Belastung[82] gleichzeitig auch eine hohe Beanspruchung[83]? Führt eine hohe Belastung dazu, dass Lehrkräfte krank werden?

Klusmann stellt im Rahmen der COACTIV-Studie folgende Hypothese auf: „Berufliches Wohlbefinden, das sich in Zufriedenheit mit dem Beruf und der Abwesenheit von Stress und Belastung ausdrückt, dürfte entscheidend für den Verbleib der Lehrkräfte im Beruf, ihre langfristige Leistungsfähigkeit und ihrer psychischen und physischen [sic] Gesundheit sein." (Klusmann 2011, S. 278) Lipowsky kommt in einer breit angelegten Längsschnittstudie zum Schluss: „Lehrer mit geringerem beruflichen Engagement sind deutlich unzufriedener als Lehrer, die über ein stärkeres berufliches Engagement berichten." (Lipowsky 2003, S. 228) Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen der Berufszufriedenheit und der Gesundheit von Lehrkräften ein Zusammenhang besteht. Kramis-Aebischer bringt mithilfe ihrer Ergebnisse den Zusammenhang auf den Punkt:

> „Lehrpersonen mit höherer Berufszufriedenheit haben höheres Selbstkonzept, höhere Lebenszufriedenheit, höhere Psychische Gesundheit, höhere Kompetenzeinschätzung und günstigere Belastungsverarbeitung. Gleichzeitig haben Lehrpersonen mit höherer

82 „Belastung kennzeichnet die messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit selbst bzw. beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu Erwartungen an ihre Tätigkeit. Beispiel: Arbeitszeiten, Erfahrungen und berufliche Selbstverständnisse erzeugen Antworten in qualitativen bzw. quantitativen Untersuchungen (Items, Skalen)." (Gehrmann 2013, S. 176).

83 „Beanspruchung zeigt die messbare Veränderung von Körperfunktionen u. a. in Situationen der arbeitsspezifischen Entspannung bzw. Anstrengung. Beispiel: Ruhephasen, Lärmbelästigungen, Treppensteigen, Unterricht, Unterrichtspausen erzeugen Veränderung der Herzfrequenz oder des Blutdruckes." (Gehrmann 2013, S. 176).

> Berufszufriedenheit weniger Burnout, weniger Angst, weniger Depressivität, sie empfinden weniger Berufsbelastungen und sie haben weniger psychophysische Beschwerden." (Kramis-Aebischer 1995, S. 265)

Aspekte, die in Studien zu Lehrergesundheit, wie in der von Kramis-Aebischer (1995), angesprochen werden, sollen im Folgenden ebenfalls näher beleuchtet werden.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrkräften. Die Studien werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 13: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufs(un)zufriedenheit

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Merz (1979)	1253 Lehrkräfte aus Volksschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschul (vgl. ebd., S. 183)/Bayern (vgl. ebd., S. 180) Anmerkung: da BBS nur gering vertreten waren, wurden sie nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 284)	eingeschlossen (vgl. ebd. S. 187)/ 1976 (vgl. ebd., S. 181)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 179)	Entwicklung eines Instrumentes zur Messung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 315)/ Einfluss von Bedingungs-variablen auf Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 316), Vorschläge u. a. zu organisatorischen Veränderungen (vgl. ebd., S. 317)
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Kramis-Aebischer (1995)	442 Lehrkräfte, 140 angehende Sekundarlehrpersonen (Pilotstudie), 152 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Korrelativstudie), 150 Primar- und Sekundarlehrkräfte (Interventionsstudien) (vgl. ebd., S. 21, 165)/Schweiz (vgl. ebd., S. 171)	eingeschlossen/ Intervention: 1990–1992 (vgl. ebd., S. 24)	Pilotstudie, Korrelativstudie, Interventionsstudien jeweils mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Auswirkung der gestiegenen Ansprüche auf Befindlichkeit und Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 14), Beschreibungs- und Erklärungsansätze (vgl. ebd., S. 17)/Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 207), Entwicklung eines Trainingsprogrammes zur günstigeren Belastungsbewältigung (vgl. ebd., S. 18, 395)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kelchter-mans (1996)	10 flämische Grund-schullehrer/Belgien (vgl. ebd., S. 257)	15–25 Jahre Be-rufserfahrung (vgl. ebd., S. 259)	systematische, halbstrukturierte, biografische Inter-views und Unter-richts- und Schul-beobachtungen (vgl. ebd., S. 259), Analyse von Be-rufsbiografien (vgl. ebd., S. 258)	Rekonstruktion der be-ruflichen Entwicklung von Lehrern (vgl. ebd., S. 258)/Schlüsselerfah-rungen, Parallelkarrie-ren für Aufbau von Be-rufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 271)
Bach-mann (1999)	346 Berufsschullehr-kräfte/Baden-Würt-temberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienst-alter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufrie-denheit, Einzelzufrie-denheit, berufliche Gesamtbelastung, Be-lastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zu-frieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Be-lastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belas-tungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
Schmitz (1999b)	273, 276 u. 302 Perso-nen an 10 versch. Schulen (vgl. ebd., S. 83), Gesamtlängs-schnitt 132 Personen (vgl. ebd., S. 84)/ Deutschland (Modell-versuch „Verbund Selbstwirksame Schu-len“) (vgl. ebd., S. 83)	ca. 10 % < 5 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 83), Gesamtlängs-schnitt 5,4 % (vgl. ebd., S. 84)/3 Datenerhebungs-wellen 1996–1998 (vgl. ebd., S. 83)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 122), Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 84, 222)	Zusammenhänge zwi-schen Selbstwirksam-keitserwartungen und Burn-out (vgl. ebd., S. 2)/hohe Selbstwirk-samkeitserwartung kann vor Burn-out schützen (vgl. ebd., S. 242)
König und Dalbert (2004)	94 BBS-Lehrkräfte/ Sachsen-Anhalt (vgl. ebd., S. 192)	k. A./11/2000–09/2001 (vgl. ebd., S. 192)	Fragebogen/multi-ple Regressionsa-nalysen (vgl. ebd., S. 192)	Identifizierung von Res-sourcen im Belastungs-prozess von Lehrenden (vgl. ebd., S. 190)/je un-gewissheitstoleranter, desto zufriedener sind die Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 196)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Lipowsky (2003)	2626/977/711/831 Absolventen für Grund-, Haupt-, Realschulen/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 128, 133)	max. 2 Jahre/ 12/1999–11/2001 (vgl. ebd., S. 133)	telefonische Befragung, Fragebogen, Interviews (vgl. ebd., S. 133)	beruflicher Erfolg (Erwerbstätigkeitsstatus, Adäquanz der beruflichen Tätigkeit, Einkommen, Berufsprestige, Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, Erwerbsverlauf) (vgl. ebd., S. 121)/berufliche Zufriedenheit (vgl., S. 228)
Harazd und Gieske (2009)	116 Schulen, 2667 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 359), inkl. Berufskollegs (vgl. ebd., S. 358)/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 358)	k. A./2008 (vgl. ebd., S. 358)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 358), mehrebenenanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 353)	Einfluss der individuellen und schulischen Merkmale auf das Belastungserleben (vgl. ebd., S. 353, 357)
Nübling et al. (2012)	54.066 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 28)	eingeschlossen – 19 % unter 5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 33)/2008–2010 (vgl. ebd., S. 62)	Onlineerhebung durch validierten Fragebogen aus COPSOQ für die allgemeinen und FASS für die lehrkräftespezifischen Faktoren (vgl. ebd., S. 17 ff.)	Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62)/Ermittlung von Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter mit Beanspruchungsparametern (vgl. ebd., S. 58)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärken (vgl. ebd., S. 111)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Klusmann und Richter (2014)	1816 Grundschullehrkräfte, 1349 Schüler aus Grund- und Förderschulen (vgl. ebd., S. 8) Datenbasis: Befragung im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 in der Primarstufe (vgl. ebd., S. 203)	eingeschlossen/ 2011 (vgl. ebd., S. 203)	Schülerschaft: Leistungstests im Bereich Lesen und Mathematik (vgl. ebd., S. 207), Lehrkräfte: Fragebogen des Maslach-Burnout-Inventars, Mehrebenen-analyse (vgl. ebd., S. 209)	Zusammenhang zwischen Gesundheitszustand der Lehrkräfte und Leistungen der Schülerschaft (vgl. ebd., S. 207)
Lamy (2015)	21 Lehrkräfte aus Grundschullehramt/ Luxemburg (vgl. ebd., S. 129)	absolute Berufsanfänger (vgl. ebd., S. 133)	3 Erhebungen: kurz vor dem eigentlichen Start ins Schuljahr, nach Ablauf des ersten Drittels des ersten Berufsjahres und gegen Ende des ersten Berufsjahres (vgl. ebd., S. 129), Fragebogen und Interview (vgl. ebd., S. 132)	Bewältigung beruflicher Anforderungen in der BEP (vgl. ebd., S. 139)/zu ihrer größten Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 333)

Berufs(un)zufriedenheit und Arbeits(un)zufriedenheit

Nach Merz können die Begriffe Arbeitsfreude, Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit synonym verwendet werden (vgl. Merz 1979, S. 25, 30). Berufszufriedenheit wird in der vorliegenden Arbeit

> „als kognitiv-emotionale Einstellung zu Arbeit und Beruf verstanden. Sie resultiert aus dem Vergleich einer Ist- mit einer Soll-Lage. Also nicht die ‚objektive' Situation, sondern wie diese aufgrund individueller Erfahrungen, Ansprüche, Bedürfnisse etc. wahrgenommen wird, ist entscheidend. [...] Zufriedenheitsaussagen dürfen nicht direkt auf objektive Sachverhalte bezogen werden."[84] (Merz 1979, S. 195)

Die Zufriedenheit mit dem Beruf bzw. mit der eigenen Arbeit hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die wiederum eng miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig bedingen. Die im Folgenden aufgeführten Faktoren werden durch unterschiedliche Studien differenziert betrachtet. Es werden bspw. Faktoren (a–d) herausgearbeitet, andererseits Auswege (e) und Folgen (f) aufgezeigt, aber auch Forderungen (g) gestellt:

a) Faktor: Dienstalter,
b) Faktor: Zeitknappheit,

84 Hervorhebungen im Original.

c) Faktor: Ungewissheitstoleranz,
d) psychosoziale Faktoren,
e) Ausweg: Parallelkarrieren,
f) Folge: Gesundheit und
g) Forderung: Schulleitungshandeln.

a) Faktor: Dienstalter
Merz (1979) kann nachweisen, dass speziell bei Gymnasiallehrkräften nach dem Referendariat eine zunehmende Zufriedenheit mit dem Beruf auszumachen ist. Dies führt er auf die Überwindung des Praxisschocks, verursacht durch das volle Stundendeputat, zurück (vgl. ebd., S. 245 f.). „Insgesamt zeigt sich, daß die Berufszufriedenheit [...] mit zunehmendem Alter/Dienstalter deutlich ansteigt. Dieser Anstieg setzt jedoch bei den meisten Lehrern erst nach der zweiten Ausbildungsphase ein." (Ebd., S. 246)

b) Faktor: Zeitknappheit
In der Studie von Häbler und Kunz (1985, S. 55) geben 63 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie die Aufgaben, die sie sich vorgenommen haben, nicht schaffen, da ihnen dazu z. B. die nötige Zeit fehlt. Dies wird als eine Belastung empfunden, die zu Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit führt.

c) psychosoziale Faktoren
Nübling et al. (2012) erheben eine Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62), ermitteln Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter und stellen einen Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit her. Die Ergebnisse dieser Vollerhebung mit baden-württembergischen Lehrkräften zeigen, dass im Vergleich zu anderen Berufen die Belastungen durch „emotionale Anforderungen" und durch „Work-Privacy conflict"[85] erhöht sind (vgl. ebd., S. 64). Je niedriger z. B. der Work-Privacy Conflict eingeschätzt wird, desto besser wird auch der Gesundheitszustand eingeschätzt (vgl. ebd., S. 67). Sie fordern gezielte Interventionen, um diese Effekte zu stützen, ohne jedoch diese Interventionen näher auszuführen (vgl. ebd., S. 69).

Positiver als andere Berufsgruppen sehen die Lehrkräfte ihren Einfluss bei der Arbeit und ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Damit geht auch eine positivere Bewertung der „Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz" einher (vgl. ebd., S. 39). Im „Bereich ‚Soziale Beziehungen und Führung' bewerten die Lehrkräfte ‚Rollenkonflikte' höher und damit ungünstiger als Angehörige anderer Berufe."[86] (Ebd., S. 40) Hingegen steigt mit zunehmendem Dienstalter die „Rollenklarheit" (vgl. ebd., S. 54). Außerdem haben die Belastungsfaktoren „Störungen im Unterricht" und „Lärm und Stimmbelastung" einen großen Einfluss (vgl. ebd., S. 60 f.).

85 „Unvereinbarkeit von Privatleben und Beruf" (Nübling et al. 2012, S. 51).
86 Hervorhebungen im Original.

Insgesamt schließen die Forscher aus den genannten Befunden, dass die Arbeitszufriedenheit „(erwartungsgemäß) sehr stark durch die psychosozialen Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 59) bestimmt wird.

d) Faktor: Ungewissheitstoleranz

König und Dalbert (2004) untersuchen die Ungewissheitstolerenz[87] bei berufsbildenden Lehrkräften aus Sachsen-Anhalt im Hinblick auf Leistungen der Lehrkräfte und können folgenden Zusammenhang bestätigen: „Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto weniger Leistungseinbußen hatten sie zu beklagen, desto zufriedener waren sie mit ihrer Arbeit, desto weniger Zynismus zeigten sie tendenziell gegenüber ihren SchülerInnen und desto mehr positive Gefühle erlebten sie.“ (Ebd., S. 196)

e) Ausweg: Parallelkarrieren

Kelchtermans (1996) führt aus, dass in seiner Studie neun von zehn Grundschullehrkräfte angeben, dass sie sogenannte „Parallelkarrieren“ aufgebaut haben. Für Lehrerinnen „bestand die Parallelkarriere in der Sorge für die eigenen Kinder und den Haushalt. [...] Die männlichen Interviewpartner entwickelten ihre Parallelkarrieren dagegen im Bereich diverser Freizeitbeschäftigungen.“ (Kelchtermans 1996, S. 271) Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Parallelkarriere „einen Ausweg und eine Alternative für den Fall, daß die Arbeit in der Schule – aus welchen Gründen auch immer – nicht genug Berufszufriedenheit vermittelt“ (ebd., S. 271), bietet.

f) Folge: Gesundheit

Nübling et al. (2012, vgl. S. 52) belegen, dass die Lehrkräfte ihren Gesundheitszustand mit zunehmendem Alter schlechter bewerten. Auch im „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz“ (Dudenhöffer et al. 2013), herausgegeben vom Institut für Lehrergesundheit in Mainz, wird von einem Rückgang der Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften gesprochen:

> „Eine Befragung von 719 Bediensteten aller Schularten zur individuellen Einschätzung ihrer Gesundheit sowie ihrer Arbeitsmerkmale im Rahmen der Gefährdungserfassung zeigte, dass Rücken-, Nacken- und Schulterbeschwerden, Übermüdung, Erschöpfung sowie ein Rückgang der Arbeitszufriedenheit von der Mehrheit der Befragten beklagt wurde.“ (Dudenhöffer et al. 2013, S. 176)

87 „Menschen reagieren in ungewissen Situationen unterschiedlich. [...] Als ungewiss im Sinne des Konstrukts gelten Situationen, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind [...] oder in denen ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen. [...] Ungewissheits*in*tolerante bewerten ungewisse Situationen als Bedrohung und versuchen diese zu meiden. [...] Ungewissheitstolerante hingegen betrachten solche Situationen als Herausforderung und suchen diese gerne auf.“ (König und Dalbert 2004, S. 191, Hervorhebungen im Original).

Als Folge von Belastungen sehen Lehrkräfte den Aspekt „Burn-out“[88] gegeben. Die Zahlen zu Auswirkungen infolge von z. B. Burn-out sind schon in den 1990er-Jahren erschreckend hoch:

> „Nach Durchsicht der verschiedenen Veröffentlichungen und nach eigenen Erfahrungen in unserem empirischen Forschungsprojekt, gestützt durch Expertengespräche und qualitative Interviews, kommen wir zu der Einschätzung, daß ca. 15 bis 20 % der in Deutschland unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer mehr oder weniger ausgebrannt sind.“ (Bauer et al. 1996, S. 105)

Auch Jahre später zeichnet sich ein immer noch nicht verbessertes Bild über die Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Lehrkräfte ab:

> „Die Befragung der Bediensteten im Rahmen der Gefährdungsbeurteilung zeigt, dass psychische Beschwerden von 17 %, Schlafstörungen von 30 % angegeben wurden. Über 55 % berichten Ermüdung und Erschöpfung. Ermüdung, Erschöpfung und Schlafstörungen können Indikatoren von Arbeitsüberforderung sein.“ (Dudenhöffer et al. 2013, S. 179)

Döring-Seipel und Dauber fragen in ihrer Kasseler Studie „nach Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Magen-Darm-Erkrankungen, Diabetes, Rheumatismus, Übergewicht, Krebserkrankungen, Allergien, Erkrankungen des Bewegungsapparats/Kreuz-, Rückenschmerzen, Migräne/Kopfschmerzen, Tinnitus. 45 % haben starke Beschwerden in einem der genannten Bereiche, weitere 19 % berichten [über, Anm. S. G.] massive Erkrankungen in mehreren Bereichen.“ (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 80) Bei psychischen Erkrankungen (u. a. Depressions-, Angst- und Burn-out-Symptome) geben 32,5 % der Befragten an, dass sie schwache bis mittlere Symptome in mindestens einem Bereich aufweisen, und 27,8 % haben starke bis sehr starke Symptome (vgl. ebd., S. 82).

In einer Übersichtsarbeit des Deutschen Ärzteblattes zur Lehrergesundheit von 2015 wird davon gesprochen, dass es keine verlässlichen Daten gebe, „die das Ausmaß des Burn-out-Syndroms im Lehrerberuf einschätzen. [...] Dennoch kommt dem Burn-out-Syndrom, insbesondere der Erschöpfungskomponente, eine zentrale Bedeutung unter den Gesundheitseinschränkungen bei Lehrkräften zu.“ (Scheuch et al. 2015, S. 353)

Belastungen können zu körperlichen und psychischen Beschwerden führen, trotz verschiedenster Bewältigungsformen und persönlicher Ressourcen. Die folgende Abbildung macht diese Zusammenhänge deutlich[89]:

88 „Burnout ist ein dauerhafter negativer arbeitsbezogener Seelenzustand ‚normaler‘ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung, einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entsteht nach und nach, kann jedoch für die betroffene Person lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen der ungünstigen Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2014, S. 25 f.).

89 „+“ in der Darstellung bedeutet „je mehr, desto mehr“; „–“ bedeutet „je weniger, desto mehr“.

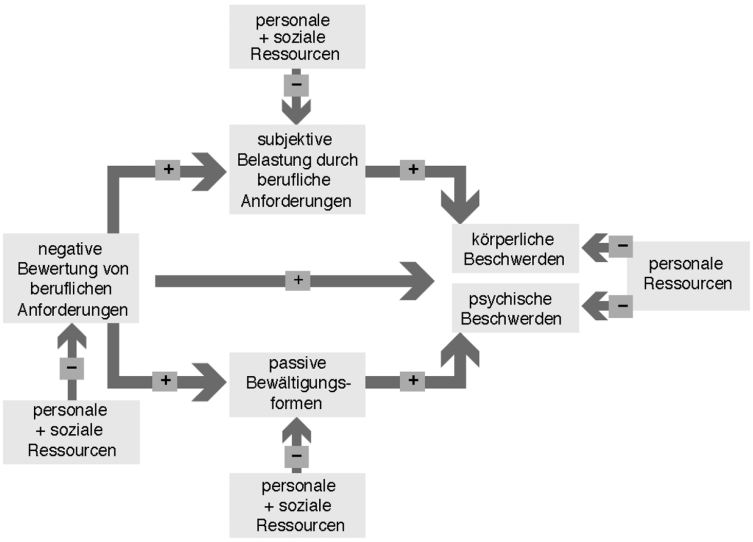


Abbildung 12: Zusammenwirken von Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 105)

In dem von Döring-Seipel und Dauber favorisierten Anforderungs-Ressourcen-Modell „erwiesen sich die Bewertung der beruflichen Situation, die empfundene Belastung durch berufliche Anforderungen, die Verfügbarkeit personaler und sozialer Ressourcen und die Art der Bewältigung von Schwierigkeiten und Belastungen als zentrale Faktoren, die zur Aufrechterhaltung der Gesundheit und zur Entstehung von Krankheit beitragen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 104)

g) Forderung: Schulleitungshandeln

Bei dem oben dargestellten Zusammenhang spielen die personalen sozialen Ressourcen (vgl. Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 105) eine große Rolle und können bei Nichtvorhandensein negative Auswirkungen haben. Die Verfügbarkeit personaler und sozialer Ressourcen kann maßgeblich von der Schulleitung beeinflusst werden. Dies bestätigen auch die Befunde von Harazd und Gieske (2009). „Zeigen Schulleiter/innen ein direktes salutogenes Leitungshandeln, indem sie darauf achten, dass in der Kommunikation oder in der schulischen Arbeit mit Lehrkräften die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben oder Aufträgen gefördert wird, erleben Lehrkräfte geringere Beanspruchungen in der Schule." (Ebd., S. 360) Harazd und Gieske kommen mit ihrer umfangreichen Studie (2667 Lehrkräfte) zum Fazit, dass die Aufgaben der Gesundheitsförderung von Schulleitern nachhaltig wahrgenommen und institutionalisiert werden müssen, um „für den langfristigen Erfolg von Gesundheitsmaßnahmen" (ebd., S. 362) zu sorgen.

Nübling et al. (2012) können einen Zusammenhang zwischen Belastungen sowie Beanspruchungen auf der einen Seite und der Führungsqualität auf der anderen Seite für die Arbeitszufriedenheit ermitteln: je besser die Führungsqualität sei, desto höher sei die Arbeitszufriedenheit (vgl. ebd., S. 65). Insgesamt „wird die ‚Führungs-

qualität' des/der direkten Vorgesetzten von Lehrkräften deutlich besser als in anderen Berufen bewertet."[90] (Ebd., S. 40)

Klusmann und Richter (vgl. 2014, S. 202) ermitteln in einer Studie mit Grundschullehrkräften für einzelne Fächer, dass die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte negativ mit der Testleistung der Schüler zusammenhängt. Schulleitungen sollten also daran interessiert sein, dass ihre Lehrkräfte gesund bleiben und damit auch die Schüler bessere Leistungen erbringen können.

Die nachfolgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die dargelegten Studien zu Berufswahlmotiven von Lehrkräften. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 14: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufswahlmotive

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Steltmann (1986)	526 Lehrkräfte aus Gymnasium, Real-schule, Gesamt-schule, 3,8 % Berufs-schule (vgl. ebd., S. 354)	eingeschlossen/ 1984/1985 (vgl. ebd., S. 353)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 353)	Probleme der Lehrer-ausbildung, Berufswahl-motiv/Studium bereitet wenig vor, Referendariat stellt eher Praxisbezug her (vgl. ebd., S. 360)
Oester-reich (1987)	257 Lehramtsabsol-venten (vgl. ebd., S. 11)	-/1978 (vgl. ebd., S. 11)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 12)	Berufswahlmotive (vgl. ebd., S. 12)/Ranking (vgl. ebd., S. 14)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Real-schulen und Gymna-sien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/ 1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Inten-sivinterviewergän-zungen (vgl. ebd., S. 41)	Berufsbiografische Per-spektive: Selbstein-schätzungen, Problem-wahrnehmungen, Belastungen, Bewälti-gungsstrategien (Leh-rerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangs-schwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Ulich (1998)	152 Lehramtsstudie-rende, kein BBS/ München (vgl. ebd., S. 67 f.)	keine Berufserfah-rung/1995–1997 (vgl. ebd., S. 67)	schriftliche Befra-gung, u. a. auch mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 68)	Berufswahlmotive von Studierenden (vgl. ebd., S. 69)
Schmitz und Voreck (2011)	u. a. 1643 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS/Bayern (vgl. ebd., S. 116)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 116)	Engagement und Disen-gagement bei Lehrern, Schulleitern und Schü-lern (vgl. ebd., S. 5)/ Gründe dafür expliziert (vgl. ebd., S. 382 ff.)

90 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 14)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kuttner et al. (2014)	171 Studierende insg./Universität Passau (vgl. ebd., S. 147 f.)	Studierende/k. A.	Fragebogen mit Fit-Choice-Skala (vgl. ebd., S. 148)	Vergleich der Berufswahlmotive Waldorflehrkräfte – Regelschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 143, 150)
Boeger (2016)	1004 Erstsemester-Studierende/Essen und Aachen (vgl. ebd., S. 60)	Studierende/2009 (vgl. ebd., S. 60)	Paper-pencil-Befragung (vgl. ebd., S. 60)	Motive des Lehramtsstudiums/Entwicklung eines passgenauen Trainingsprogrammes zur Förderung von Studienkompetenzen (vgl. ebd., S. 60)

Berufswahlmotive

Bachmann ermittelt in seiner Studie, dass 75 % der von ihm befragten baden-württembergischen beruflichen Lehrkräfte mit ihrem Beruf so zufrieden sind, „dass sie ihn wieder wählen würden." (Bachmann 1999, S. 161) Schaarschmidt und Kieschke (2007b) stellen einen Zusammenhang zwischen der Unzufriedenheit im Beruf und der erneuten Wahl des Lehrerberufs her. Wenn sowohl problematisches Schülerverhalten als auch Defizite in der Arbeitsorganisationsebene angegeben werden[91], dann ist die Zahl der Lehrkräfte, die nicht wieder Lehrer werden wollen, am größten (vgl. ebd., S. 58). „Positiv aus Sicht der Lehrkräfte ist dagegen die Bewertung der ‚allgemeinen Lebenszufriedenheit'; etwas höher ist die ‚Arbeitszufriedenheit' und etwas weniger ausgeprägt der ‚Gedanke an eine Berufsaufgabe'."[92] (Nübling et al. 2012, S. 42)

Rothland kommt zu folgendem Fazit: „Die Entscheidung für den Lehrerberuf basiert somit [...] zu häufig auf Stereotypen, die die *soziale Komponente* betonen, jedoch die administrativ-organisatorische ausblenden. Das Potential an Enttäuschungen und Frustrationen [...] ist damit als hoch einzuschätzen."[93] (Rothland 2011a, S. 286)

Nachfolgend werden Studien vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen Berufs(un)zufriedenheit und Berufswahlmotiven beleuchten.

In der Studie von Steltmann (1986) wird als Berufswahlmotiv die persönliche Eignung für den Lehrberuf hervorgehoben. 71 % der befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass man zum Lehren begabt sein müsse (vgl. ebd., S. 357). „Bei 90 % der Befragten war das fachliche Interesse ein wichtiges Motiv für die Wahl des Lehrerberufs; bei 80 % waren ausgeprägte pädagogische Neigungen vorhanden." (Ebd.) In der Erhebung von Terhart et al. (1994) liegt in der Rangfolge der rückbli-

91 Fragebogen ABC-L (vgl. ebd., S. 48 ff.).
92 Hervorhebungen im Original.
93 Hervorhebungen im Original.

ckend erhobenen Berufswahlmotive die pädagogische Neigung „Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte“ vor „Weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt“. Erst an dritter Stelle rangiert ein fachliches Interesse „Weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte.“ (Terhart et al. 1994, S. 57) Zu ebenfalls ähnlichen Ergebnissen sind zuvor schon Oesterreich (1987, S. 14) und Ulich (1998) gekommen. Ulich hat unter Lehramtsstudierenden mithilfe eines freien Antwortformats das Berufswahlmotiv erhoben. Die insgesamt 563 ermittelten Motive fasst er zu elf Kategorien zusammen. Am häufigsten (drei Viertel aller Angaben, vgl. ebd., S. 70) werden folgende Motive genannt: „Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen“, „tätigkeitsbezogene Motive, z. B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit“, „erfahrungsbestimmte Motive, z. B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern“ und „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (vgl. ebd., S. 69). In einer neueren, vergleichenden Studie zwischen Waldorflehrkräften und Regelschullehrkräften können Kuttner et al. (2014, S. 154) ebenfalls bestätigen, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu den wichtigsten Motiven bei der Berufswahl zählt.

Ulich (1998) resümiert, dass es eine bedeutende Aufgabe sein könnte, motivationale Risikogruppen bei angehenden Lehrkräften in Bezug auf Berufsmotive zu erforschen (vgl. ebd., S. 67). Lassen sich Ansprüche infolge von hochgesteckten, idealistischen pädagogischen Erwartungen nicht realisieren, so kann dies zu Ausbrennen und Resignation bei den Lehrkräften führen (vgl. ebd.). Diese Vermutung bestätigen Schmitz und Voreck (2011). Sie kommen bei ihren Forschungen zu „Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern“ zu dem Ergebnis, dass der entscheidende Grund für Disengagement bei Lehrkräften „die Wahrnehmung von Kontrollverlust infolge andauernder Misserfolge, die wiederum aus den mangelhaft ausgebildeten Kompetenzen resultieren“ (ebd., S. 283), ist. So ist der Lehrerberuf bei einigen eine Verlegenheitswahl. „Sie wählen diesen Beruf, weil sie glauben, ihn zu kennen (‚viel Freizeit, eine lebenslange, sichere Anstellung‘).“[94] (Ebd., S. 383) Ähnliche Angaben machen nordrhein-westfälische Erstsemester im Lehramtsstudium. 26 % der Gesamtstichprobe gibt an, „kein Interesse an Studium und Beruf zu haben[,] und bezeichnete das Studium als Verlegenheitslösung.“ (Boeger 2016, S. 84) Auf der anderen Seite wird bei den Gründen für die Wahl am vierthäufigsten „Der Lehrerberuf ist ein sicherer Job“, am dritthäufigsten „Ich kann viel Gutes in diesem Beruf machen“ angegeben. „Ich mag die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen“ wurde (wie auch in den zuvor zitierten Studien) am häufigsten genannt, gefolgt von „Ich wollte schon immer Lehrer/In werden.“ (Ebd., S. 66)

Neben dem Berufswahlmotiv hat auch die Selbstwirksamkeit einen großen Einfluss auf die Berufs(un)zufriedenheit. Bauer (2012) stellt einen Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit und der erlebten Wirksamkeit her und formuliert in seinem Beitrag „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“: „Die erlebte Wirksamkeit ist eine der wichtigsten Quellen für eine hohe Berufszufriedenheit. Und diese wiederum bewahrt vor Burnout.“ (Bauer 2012, S. 192)

94 Hervorhebungen im Original.

Schmitz (1999b) ermittelt mit ihrer Studie, dass „sich die Arbeitsüberforderung, die Arbeitszufriedenheit, der Idealismus sowie die Allgemeine und die Lehrer-Selbstwirksamkeit als bedeutsame Einflußgrößen in der Vorhersage der Burnoutdimensionen“ (ebd., S. 193) erweisen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen Berufs(un)zufriedenheit und Selbstwirksamkeit dargestellt.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die dargelegten Studien zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 15: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Selbstwirksamkeit

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Schwarzer und Jerusalem (1999) Schmitz (1999a)	273, 276 u. 302 Personen an 10 versch. Schulen/Deutschland (Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“) (vgl. ebd., S. 54)	k. A./3 Datenerhebungswellen 1996–1998 (vgl. ebd., S. 54)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 3)	Ermittlung der Selbstwirksamkeitserwartung/ Konstruktion einer Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (vgl. ebd., S. 4)
Schwarzer und Schmitz (1999)	270, 261, 290 u. 275 Personen an 10 versch. Schulen/ Deutschland (fortgeführter Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“) (vgl. ebd., S. 2 f.)	k. A./4 Datenerhebungswellen 1996–1999 (vgl. ebd., S. 2)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 2)	Ermittlung der Lehrer-Selbstwirksamkeit/ Konstruktion einer Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala (vgl. ebd., S. 2)
Lipowsky et al. (2003)	116 u. 146 Mathematiklehrkräfte verschiedener Schularten/ Schweiz und Deutschland (vgl. ebd., S. 214)	k. A./2001 (vgl. ebd., S. 214)	Fragebogen, Varianzanalyse (vgl. ebd., S. 214 f.)	Unterschiede zwischen den Ländern im professionellen Lehrerwissen, der strukturellen Zusammenhänge, der selbst- und belastungsbezogenen Kognitionen und in der Wahrnehmung ihrer Schulumwelt (vgl. ebd., S. 213)/ signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 225)

(Fortsetzung Tabelle 15)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Abele und Candova (2007)	286 Mathematiklehr-kräfte (vgl. ebd., S. 110)	eingeschlossen/ 1999, 2001, 2003 (vgl. ebd., S. 110)	Längsschnittstudie mit 3 Erhebungs-zeitpunkten (direkt nach dem Stu-dium, nach 2 Jah-ren und 4 Jahren Berufspraxis), Fra-gebogen (vgl. ebd., S. 110)	Hypothese: hohe beruf-liche Selbstwirksamkeit verringert Belastungser-leben (vgl. ebd., S. 109)/ hohe berufliche Selbst-wirksamkeit ist eine Ressource im Umgang mit Belastungen (vgl. ebd., S. 115)
Herzog (2007)	1. Erhebung: 1873 Pri-marlehrkräfte (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhe-bung: 155 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 188) Datenbasis: Projekt „Karriereverläufe und biographische Bewäl-tigungsprozesse von Absolventen der se-minaristischen Leh-rerbildung im Kanton Bern“ (vgl. ebd., S. 171)/Schweiz	eingeschlossen (vgl. ebd., S. 186)/ 1. Erhebung: 2002 (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 2003 (vgl. ebd., S. 188)	1. Erhebung: Fra-gebogen (vgl. ebd., S. 187) Aus-wertung mit statis-tischen Verfahren (vgl. ebd., S. 200), 2. Erhebung: mündliche Befra-gung (vgl. ebd., S. 188) Auswer-tung mit qualitati-ver Inhaltsanalyse nach Mayring und Globalauswertung nach Legewie (vgl. ebd., S. 200)	Einfluss von berufsbio-grafischen Übergängen auf Beanspruchung und Bewältigung von Lehr-kräften (vgl. ebd., 170)
Lehr et al. (2008)	145 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 7)/k. A.	k. A.	SVF Kurzskala (vgl. ebd., S. 6), Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 7)	Betrachtung der ge-sundheitlichen Funktio-nalität von Bewälti-gungsstrategien aus einer multivariaten Per-spektive (vgl. ebd., S. 5)/flexibel-kompen-sierendes, inkonsistent-kompensierendes und flexibel-kompensieren-des Bewältigungsmus-ter (vgl. ebd., S. 8)
Wudy und Jerusalem (2011)	139 Lehrkräfte aus 18 Schulen der Sekun-darstufe I/Branden-burg, Bremen, Ham-burg, Hessen, Sachsen, Sachsen-An-halt und Thüringen (vgl. ebd., S. 260)	1–5 Berufsjahre, eingeschlossen (vgl. ebd., S. 260)/ 2003 und 2006 (vgl. ebd., S. 259)	Teilnahme an 3 Workshops über einen Zeitraum von 3 Jahren, qua-siexperimentelles Kontrollgruppen-design mit Mess-wiederholung (vgl. ebd., S. 259), Mes-sung der Selbst-wirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem	Förderung der Selbst-wirksamkeit bei Schü-lern: Positive Effekte auf Lehrkräfte? (vgl. ebd., S. 259)/höhere Selbst-wirksamkeit bei Lehr-kräften, Reduzierung der stressbezogenen Bedrohungskognitionen (vgl. ebd., S. 263)

(Fortsetzung Tabelle 15)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hecht (2013)	73 berufseinsteigende Grundschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 114), 39 erfahrene Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 115)/ Deutschland, Österreich und Schweiz (vgl. ebd., S. 108) (Projekt ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg, vgl. ebd., S. 110)	Vorbereitungs-dienst/2 Erhebungswellen, 2009/2010 u. 2010/2011 (vgl. ebd., S. 115)	Erfassung der Selbstwirksamkeit über drei Skalen: allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd., S. 115)	Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen berufseinsteigender Lehrkräfte u. erfahrener Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 114)
Kocher (2014)	(71) 42 berufseinsteigende Lehrkräfte, 9 erfahrene Praxislehrkräfte (vgl. ebd., S. 133), Rahmen: Projekt 2 Baer et al. (2011), Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	bis 1 Jahr Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 112)	Videografie, Vignettentest, Fragebogen zur allgemeinen und lehrpersonenbezogenen Selbstwirksamkeit, Fragebogen NEO-FFI, Schülerfragebogen, Fragebogen zum subjektiven Lernverständnis (vgl. ebd., S. 119)	Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden, ihrem Können im Unterricht und ihrem Wissen, Persönlichkeitsaspekten und der Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 21)/ positiver Einfluss der Selbstwirksamkeit auf Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 218, 229)

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Grundlage für die Definition zur Selbstwirksamkeit[95] ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura. Daher sollen zunächst wesentliche Aspekte der sozial-kognitiven Theorie von Bandura dargelegt werden. Jonas und Brömer (2002) stellen in ihrem Artikel Banduras Theorie vor, setzen sie mit anderen Theorien in Beziehung und arbeiten Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit heraus. Tabellarisch werden nun hier Ausprägungen der Selbstwirksamkeit dargestellt (vgl. ebd., Kapitel 2.1 und 2.2, S. 278 ff.).

95 Die Begriffe Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung werden synonym verwendet.

Tabelle 16: Tabellarische Darstellung von Jonas und Brömer (2002) über Ausprägungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura

Generelle Selbstwirksamkeit	repräsentiert die subjektive Überzeugung, sich in verschiedenen Verhaltensbereichen kompetent verhalten zu können (vgl. ebd., S. 287)
Eigene wahrgenommene Selbstwirksamkeit (perceived self-efficacy)	ist die subjektive Überzeugung eines Individuums, ein bestimmtes Verhalten ausüben zu können (vgl. ebd., S. 278) „Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes." (Bandura 1994, S. 71)
Erhöhung der Selbstwirksamkeit	erfolgt durch ein erfolgreiches Bewältigen einer Aufgabe (vgl. ebd., S. 288) und die internale Attribution von Erfolgen (vgl. ebd., S. 289)
Verringerung der Selbstwirksamkeit	wird durch Misserfolg beim Bewältigen einer Aufgabe (vgl. ebd., S. 288) bewirkt und die internale Attribution von Misserfolgen (vgl. ebd., S. 289)
Personen mit hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit	führen Misserfolge eher auf äußere Umstände und mangelnde Anstrengung zurück (vgl. ebd., S. 292) setzen sich schwierigere Ziele, sind eher bereit, von außen vorgegebene Ziele als persönliche Ziele zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 292) sind trotz auftretender Hindernisse eher bemüht, Ziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 292) lehnen sich gegen Hilflosigkeit auf (vgl. ebd., S. 293) bemühen sich aktiv, ihre Umgebung nach ihren Vorstellungen zu gestalten (vgl. ebd., S. 293) ziehen mehr Berufsoptionen in Betracht (vgl. ebd., S. 293) sind entscheidungsfreudiger (vgl. ebd., S. 293)
Personen mit niedriger wahrgenommener Selbstwirksamkeit	führen Misserfolge eher auf [eigene] mangelnde Fähigkeiten zurück (vgl. ebd., S. 291). haben in stressreichen Situationen eine höhere autonome Erregung (vgl. ebd., S. 290) können längerfristig zu Apathie oder gelernter Hilflosigkeit neigen (vgl. ebd., S. 293), bedingt durch eine Beeinträchtigung der Verhaltensausführung und Vermeidungstendenzen (vgl. ebd., S. 293)

Sowohl die allgemeine als auch die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung werden in dieser Arbeit in Anlehnung an die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) nach Rothland wie folgt verstanden:

> „Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird die Überzeugung verstanden, eine anstehende neue oder schwierige Aufgabe aufgrund der eigenen Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können. [...] Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf alle Lebensbereiche; [...] während die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung von Lehrkräften erfasst, berufliche Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können." (Rothland 2013a, S. 14)

Schwarzer (1998) fasst in einem Modell für selbstregulative Zielerreichungsprozesse zusammen, an welchen Punkten die Selbstwirksamkeitserwartung eine Handlung beeinflussen kann:

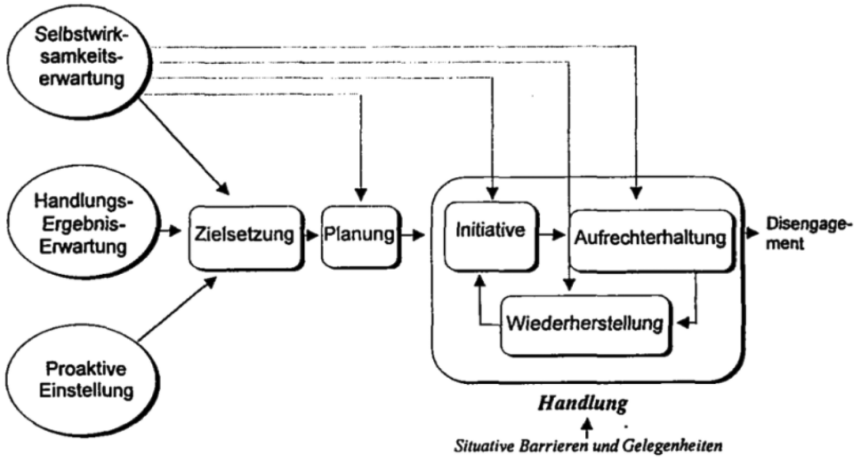


Abbildung 13: Prozessmodell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (Schwarzer 1998, S. 165)

Er kommt zu dem Schluss, dass sowohl positive als auch negative Selbstwirksamkeitserwartungen in allen Phasen eine große Rolle spielen bzw. großen Einfluss auf die Handlung haben. Bspw. begünstigt in der Planungsphase „eine positive Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Vorstellung von Erfolgsszenarien." (Schwarzer 1998, S. 165)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Döring-Seipel und Dauber in ihrer Kasseler Studie und stellen den Zusammenhang zwischen der **lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung** und der Gestaltung des Unterrichtshandelns wie folgt her:

> „Je stärker Lehrerinnen und Lehrer überzeugt sind, dass sie erfolgreich mit beruflichen Anforderungen umgehen können, dass sie auch in schwierigen Situationen eine Lösung finden, desto eher setzen sie auf schülerorientierten Unterricht, auf selbständige Arbeitsformen, auf motivational und emotional angereicherte Lernzugänge, desto flexibler können sie sich auf veränderte Unterrichtssituationen einstellen und desto weniger störanfällig sind sie im Unterrichtsgeschehen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 100)

Schwarzer und Jerusalem haben ebenfalls festgestellt, dass „wenig selbstwirksame Lehrer" dazu neigen, „einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen." (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 40) Kocher kann mit ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität feststellen:

> „*Zusammenfassend* kann gesagt werden, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit am Anfang des ersten Berufsjahres einen positiven Einfluss auf die Veränderung der Unterrichtsqualität im ersten Berufsjahr hat. Die lehrpersonenbezogene Selbstwirksamkeit

> am Anfang des ersten Berufsjahres hat hingegen eine positive Wirkung auf die Veränderung des Unterrichtsplanungswissens im ersten Berufsjahr."[96] (Kocher 2014, S. 218)

Sie stellt weiterhin fest, dass die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit sich in der Ausprägung im ersten Berufsjahr nicht signifikant verändert und es keinen Unterschied zu erfahrenen Lehrpersonen ihrer Stichprobe gibt, aber hinsichtlich der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die erfahrenen Lehrkräfte signifikant höher eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. 235 f.).

Die folgenden Studien (u. a. Abele und Candova 2007, Döring-Seipel und Dauber 2013, Schwarzer und Jerusalem 1999, Schwarzer und Schmitz 1999, Hecht 2013) legen u. a. einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte dar: So seien Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, dass sie die beruflichen Herausforderungen bewältigen können, dadurch zufriedener.

Abele und Candova (2007) haben mit ihrer Studie nachgewiesen, dass zwar das Belastungserleben der befragten Mathematiklehrkräfte innerhalb von vier Jahren (Examen, Referendariat, Berufseinstiegsphase) zunimmt (vgl. ebd., S. 115), sie können aber ebenfalls einen signifikanten Anstieg der **beruflichen Selbstwirksamkeit**[97] (vgl. ebd., S. 112) belegen. Sie kommen daher zu dem Fazit, dass eine „hohe berufliche Selbstwirksamkeit eine Ressource im Umgang mit Beanspruchungen" (Abele und Candova 2007, S. 115) darstellt.

Neben diesen beiden Selbstwirksamkeitserwartungen (allgemeine und lehrerspezifische) kann auch noch von einer **kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung** gesprochen werden. Diese wird definiert als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen." (Bandura 1997, S. 476; übersetzt durch Schmitz und Schwarzer, 2002, S. 195) Hecht (2013) untersucht den Zusammenhang zwischen diesen drei Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl bei berufseinsteigenden Lehrkräften als auch bei erfahrenen Lehrkräften. Sie kann nachweisen, dass „die Berufseinsteigenden schon zum Berufseinstieg sowohl für lehrberufsspezifische als auch für allgemeine und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hohe Werte" (Hecht 2013, S. 119) aufweisen. Weiterhin bleiben diese Werte stabil, also führen die ersten Berufserfahrungen zu keinem Absinken der Werte (vgl. ebd.). Im Vergleich zu den erfahrenen Lehrkräften unterscheiden sich die Ergebnisse nicht (vgl. ebd.). Schmitz stellt in einem Zeitschriftenartikel überraschenderweise fest, dass es „keinen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Berufserfahrung von Lehrern" (Schmitz 1998, S. 155) gibt. Dies führt sie jedoch darauf zurück, dass „– unabhängig vom Lebensalter – eine Gruppe von Lehrern über die Zeit eher abnehmende Selbstwirksamkeitswerte durch ‚Burnout' zeigt, eine andere Gruppe hingegen mit den Jahren durch positive Erfahrungen immer selbstwirksamer wird, so daß sich beide Tendenzen gegeneinander aufheben und

96 Hervorhebungen im Original.
97 Kramis-Aebischer (1995) verwendet statt des Begriffs der Selbstwirksamkeit (self efficacy) auch den Begriff der Kompetenzerwartung (vgl. ebd., S. 74).

ein nur minimaler Zusammenhang resultiert."[98] (Ebd., S. 155) Herzog kommt ebenfalls zu keinem signifikanten Unterschied zwischen seinen Kohorten (9, 19, 29, 39 Jahre Berufserfahrung) bezüglich der beruflichen Selbstwirksamkeit (vgl. Herzog 2007, S. 374). Er konnte jedoch nachweisen, „dass alle vier Kohorten ihre Selbstüberzeugung vom Berufseinstieg bis zum Zeitpunkt der Befragung steigerten" und „dass es nach überwundenem Berufseinstieg zu einer Konsolidierung der Selbstwirksamkeitserwartung auf mittlerem bis hohen Niveau kommt." (Ebd.) Dies führt er auf eine biografische Verschiebung zurück (vgl. ebd.).

Klusmann (2011) hebt bei der Beschreibung des COACTIV-Modells hervor, dass die Selbstregulation als die Fähigkeit angesehen wird, die Personen auszeichnet, um im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können.

> „Eine Person mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten zeichnet sich dadurch aus, dass sie das Niveau an beruflichem Engagement zeigt, welches den Anforderungen des Lehrerberufes gerecht wird, sich aber gleichzeitig auch von beruflichen Belangen distanzieren und sich und ihre Ressourcen schonen kann." (Klusmann 2011, S. 277)

Doch wie die dargelegten Studien zeigen, haben Lehrkräfte nicht immer eine hohe Selbstwirksamkeit.

Lipowsky et al. (2003) können mit ihrer Studie nicht nur Unterschiede in der Selbstwirksamkeit zwischen Mathematiklehrkräften aus Deutschland und der Schweiz belegen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schularten. „In Deutschland steigt die Selbstwirksamkeit mit dem Niveau der Schulform an, in der Schweiz sinkt sie dagegen ab, d. h. in Deutschland haben die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer die höchste und die Hauptschullehrerinnen und -lehrer die niedrigste Selbstwirksamkeit, in der Schweiz sind es dagegen die Realschullehrkräfte, die die höchste Selbstwirksamkeit angeben, während die Lehrkräfte an den Untergymnasien über die niedrigsten Selbstwirksamkeitswerte berichten." (Ebd., S. 225) Insgesamt liegt das Niveau der eingeschätzten Selbstwirksamkeit bei deutschen Lehrkräften deutlich tiefer als bei den schweizerischen Lehrkräften (vgl. ebd., S. 226, 232).

Zur **Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung** bei Lehrkräften gibt es speziell ausgearbeitete Trainingsprogramme.[99]

Zur **Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung** haben Schwarzer und Jerusalem 1981 (revidiert 1999[100]) erstmalig einen Fragebogen für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Schwarzer und Schmitz (1999) haben innerhalb des Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen" (vgl. ebd., S. 2) ebenfalls einen Fragebogen entwickelt. Beide Skalen sind in der Anlage A dargestellt. An dieser Stelle wird nur auf eine Kurzskala verwiesen, die einen Eindruck vermitteln soll, mit welchen Fragen die Selbstwirksamkeitserwartung erhoben werden kann:

98 Hervorhebungen im Original.
99 Vgl. Kapitel 2.4.
100 Innerhalb des Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen".

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft etwas zu	trifft ziemlich zu	trifft voll und ganz zu
(1) In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5
(2) Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5
(3) Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5

Abbildung 14: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (Beierlein et al. 2013, S. 278)

Zusammenfassend kann der Zusammenhang zwischen „gesund bleiben" und einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung nach Schmitz (1999a) wie folgt beschrieben werden:

> „Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen positiven Einfluß auf das körperliche Wohlbefinden [...]. Auch scheinen hoch selbstwirksame Lehrer weniger stark von Burnout Erscheinungen betroffen zu sein. Zusammenfassend kann man formulieren: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung, desto mehr Erfolg bei gleicher Belastung und desto weniger Belastung bei gleicher Leistung." (Schmitz 1999a, S. 56)

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Fasst man die oben dargelegten Studien zusammen, ergibt sich folgender

Forschungsbefund 4: Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Döring-Seipel und Dauber (2013, vgl. S. 59) haben Studien nach „zentralen berufsspezifischen Belastungsfaktoren" ausgewertet und diese in ihrem Fragebogen aufgenommen. Ähnlich wie bei Veenman (1984) oder auch bei Terhart et al. (1994) werden Belastungen erhoben, von denen die Forscher annehmen, dass dies für Lehrkräfte Belastungen darstellen. Unbewusste Belastungen können so nicht ermittelt werden. Hier wäre ein qualitatives Forschungsdesign denkbar. Indem nicht quantitativ, sondern qualitativ Herausforderungen erhoben werden, die zu (gesundheitsbeeinträchtigenden) Belastungen führen können, könnten neue Herausforderungen rekonstruiert werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass bei Döring-Seipel und Dauber (2013) die verfügbaren Ressourcen von Lehrkräften, wie „Selbstwirksamkeitserwartung allgemein, Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Kohärenzgefühl, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit), transpersonales Vertrauen" zur „Aufrechterhaltung der Gesundheit und zur Gestaltung von Unterricht" (vgl. ebd., S. 60 f.) in die Forschung miteinbezogen wurden. Ebenso wurden Ressourcenquellen, wie „soziale Unterstützung durch das Kollegium, soziale Unterstützung durch die Schulleitung, private soziale Unterstüt-

zung, emotionale soziale Unterstützung, instrumentelle soziale Unterstützung“ (vgl. ebd., S. 61), erfasst. Aber auch hier wurden mögliche Ressourcenquellen vorgegeben, die Offenheit des Forschungs-prozesses wurde durch die Art der Datenerhebung per Fragebogen eingeschränkt.

Die Forschungen von Hecht (2013) zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei berufseinsteigenden Lehrkräften (im Vorbereitungsdienst) beziehen in der Stichprobe lediglich Grundschullehrkräfte mit ein. Eine Erweiterung auf den berufsbildenden Bereich und die ersten Jahre nach dem Vorbereitungsdienst ist notwendig.

Die Forschungen zum Berufswahlmotiv beziehen in ihrem Sample kaum Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit ein. Dabei gibt es an diesen Schulen einen großen Anteil an Lehrkräften, die nach jahrelanger Berufserfahrung in anderen Bereichen an die Berufsschule gewechselt sind. Sind deren Berufswahlmotive andere? Schätzen diese die Anforderungen realistischer ein, sodass ihre Erwartungen weniger enttäuscht werden und bleiben sie damit gesünder?

Lamy kann in seiner Studie zu luxemburgischen berufseinsteigenden Grundschullehrkräften zeigen, „dass die Bewältigung der beruflichen Anforderungen bei neuen Lehrpersonen in hohem Maße beeinflusst wird durch die Bewältigung der Anforderung, persönliche Bedürfnisse im Alltag zu befriedigen.“ (Lamy 2015, S. 333)

Wie Anforderungen bewältigt werden können, wird im folgenden Forschungsbefund „Belastungen bewältigen“ aufgezeigt.

2.3.5 Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen

Forschungsbefund 5
Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Bewältigung von Belastungen. Sie enthält Informationen über die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse.

Tabelle 17: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126) /Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)
Schaarschmidt (2004)	7693 Lehrkräfte aus Deutschland, weitere Lehrkräfte aus Österreich, England, Russland, Polen, insg. 16753 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 161)	1 Jahr, 1–2 Jahre, 2–5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 58)/ 1995–2002 (vgl. ebd., S. 161)	diagnostisches Verfahren AVEM: Fragebogen mit 66 Items (vgl. ebd., S. 21)	Belastungsmerkmale: Wer geht wie mit Belastungen um? (vgl. ebd., S. 86 f.)/ Belastungsstudie zur Erarbeitung von 4 Typenmustern (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation) (vgl. ebd., S. 29) unter Einbezug von schulischen Rahmenbedingungen
Albisser et al. (2006)	816 Lehrpersonen der Volksschulstufe (bis und mit 6. Schuljahr) bei Ersterhebung (vgl. ebd., S. 8), Zweiterhebung 258 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 9): Studierende am Ende der Ausbildung und nach Berufsbeginn, Berufseinsteigende und Routinierte (je zwei Erhebungen), Lehrpersonen vor/nach dem Ruhestand (zwei Erhebungen) (vgl. ebd., S. 6 f.) /Kantone Bern und Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 6) Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 3)	Ersterhebung: 115 Berufseinsteigende mit 1,5 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 8)/2003–2006 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen, im 2. Teil mit offen formulierten Fragen (vgl. ebd., S. 7 f.), sequenzierte Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 6)	Anforderungsverarbeitungsprozesse und deren Gesundheitsfolgen (vgl. ebd., S. 5 f., 7)/Belastungen (vgl. ebd., S. 12), Bestätigung des AVEM-Modells

(Fortsetzung Tabelle 17)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Herzog (2007)	1. Erhebung: 1873 Primarlehrkräfte (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 155 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 188) Datenbasis: Projekt „Karriereverläufe und biographische Bewältigungsprozesse von Absolventen der seminaristischen Lehrerbildung im Kanton Bern“ (vgl. ebd., S. 171)/Schweiz	eingeschlossen/ 1. Erhebung: 2002 (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 2003 (vgl. ebd., S. 188)	1. Erhebung: Fragebogen (vgl. ebd., S. 187) Auswertung mit statistischen Verfahren (vgl. ebd., S. 200), 2. Erhebung: mündliche Befragung (vgl. ebd., S. 188) Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und Globalauswertung nach Legewie (vgl. ebd., S. 200)	Einfluss von berufsbiografischen Übergängen auf Beanspruchung und Bewältigung von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 170)
Lehr et al. (2008)	145 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 7)/k. A.	k. A.	SVF Kurzskala (vgl. ebd., S. 6), Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 7)	Betrachtung der gesundheitlichen Funktionalität von Bewältigungsstrategien aus einer multivariaten Perspektive (vgl. ebd., S. 5)/flexibel-kompensierendes, inkonsistent-kompensierendes und flexibel-kompensierendes Bewältigungsmuster (vgl. ebd., S. 8)
Klusmann et al. (2009)	314 Mathematiklehrkräfte, ohne BBS (vgl. ebd., S. 204)	1–41 Jahre Lehrerfahrung (vgl. ebd., S. 204)/ 2003/2004 (vgl. ebd., S. 203)	AVEM-Fragebogen (vgl. ebd., S. 204), Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 203 f.)/Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 205)	konzeptionell eingebunden in COACTIV-Projekt und PISA-Erhebung (vgl. ebd., S. 203), Zusammenhang zwischen Verhaltensstil und Beanspruchungserleben im Verlauf eines Jahres (vgl. ebd., S. 207)
Albisser (2009)	117 Berufseinsteigende mit 3 Monaten (vgl. ebd., S. 105) und 70 Lehrkräfte mit 2 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 106) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 105)	eingeschlossen, bis 2 Jahre (vgl. ebd., S. 105)/k. A.	Fragebogen, u. a. AVEM (vgl. ebd., S. 105)	Belastungsfaktoren im Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 105)

(Fortsetzung Tabelle 17)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Albisser et al. (2009)	121 Studierende, 64 Berufseinsteigende, 37 junge Routinierte, 44 Routinierte mittleren Alters und 34 ältere Routinierte (vgl. ebd., S. 270) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 269)	eingeschlossen, bis 3 Jahre/2003 u. 2006 (vgl. ebd., S. 270)	Fragebogen, u. a. AVEM, teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 270), qualitative Inhaltsanalyse Mayring (vgl. ebd., S. 271)	Reduzierung des beruflichen Belastungserlebens (vgl. ebd., S. 268)/ Erklärung des Belastungserlebens durch drei Komponentenfaktoren (vgl. ebd., S. 262)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)/k. A.	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärkt (vgl. ebd., S. 111)

Die Bewältigung von beruflichen Belastungen kann sowohl zur Ausbildung von gesundheitsfördernden als auch gesundheitsschädlichen Handlungsmustern[101], gerade während der Berufseingangsphase, führen (vgl. u. a. Rudow 1990, S. 7; Bartz 2008, S. 121). An diese Befundlage knüpfen sich folgende Fragen an: Welche Muster werden zur Bewältigung der Anforderungen ausgebildet? Wie gehen Lehrkräfte mit den Belastungen (vgl. Forschungsbefund 2) der täglichen Ausübung ihrer Arbeit um? Wie bewältigen sie die Herausforderungen?

Es wird im Folgenden zwischen

- Coping/Bewältigungsstrategien[102],
- Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse,
- aktiver und passiver Bewältigung sowie
- Verhaltens- und Erlebensmustern

unterschieden. Die in der obigen Tabelle skizzierten Ergebnisse der Studien werden ausführlich dargestellt, damit eine Anbindung der Forschungsbefunde an das Datenmaterial dieser Arbeit in Kapitel 4 erfolgen kann.

101 Der Begriff des Handlungsmusters wurde in Kapitel 2.1.2 definiert.

102 Bewältigungsstrategien, Bewältigungsmodi, Verarbeitungsmuster, Bewältigungsstile, Bewältigungs-formen, Belastungsverarbeitung, Copingstile oder auch Bewältigungsmuster können synonym verwendet werden.

Coping/Bewältigungsstrategien

Ereignisse oder Situationen werden von einer Person wahrgenommen und es erfolgt eine Bewertung, ob diese Ereignisse eine Bedeutung für das Wohlbefinden dieser Person haben (vgl. Lazarus und Launier 1981, S. 233).

> „Kognitive Bewertung kann einfach als der mentale Vorgang verstanden werden, jedes Ereignis in eine von einer Reihe von Bewertungskategorien einzuordnen, die sich entweder auf die Beziehung des Ereignisses für das Wohlbefinden der Person beziehen (primäre Bewertung) oder auf die verfügbaren Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten (sekundäre Bewertung)." (Lazarus und Launier 1981, S. 233)

Die nachfolgende Abbildung stellt das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier (1978) schematisch dar. Es verdeutlicht den Zusammenhang von der Bewältigung von Stress und Belastungen in Verbindung mit der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung einer Person. Die primäre Bewertung (primary appraisal) des Wohlbefindens hängt davon ab, ob eine Person ein Ereignis „entweder als (1) irrelevant, (2) günstig/positiv oder (3) stressend" (Lazarus und Launier 1981, S. 233) betrachtet. Die „sekundäre Bewertung (secondary appraisal) bezieht sich auf *Bewältigungsfähigkeiten* und *-möglichkeiten* (coping resources an options)."[103] (Ebd., S. 238) Nach der Bewertung erfolgt die Bewältigung.

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Begriff der Bewältigung (coping) orientiert sich am Coping-Begriff von Lazarus (1991): „Coping, as I define it, consists of cognitive and behavioral efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person." (Lazarus 1991, S. 112)

Becker spricht in Anlehnung an Lazarus von den „beiden grundlegenden Bewältigungsfunktionen: problemorientierte und emotionsorientierte Bewältigung." (Becker 2006, S. 88) Die Bewältigung von Anforderungen kann nach Lazarus und Launier (1981, S. 248 f.) zwei unterschiedliche Funktionen erfüllen, „nämlich, ob der beabsichtigte Effekt darin liegt, die stressende Person-Umwelt-Beziehung zu ändern oder die emotionale Reaktion zu kontrollieren, die aus dieser Beziehung entsteht." (Ebd., S. 248) Sie bezeichnen die eine Funktion mit „Änderung der gestörten Transaktion (instrumentell)", die andere Funktion mit „Regulierung der Emotion (palliation)." (Ebd., S. 245) Als Bewältigungsformen (coping modes) geben sie Informationssuche (information seeking), direkte Aktion (direct action), Aktionshemmung (inhibition of action) und intrapsychische Formen (intrapsychic modes of coping) an (vgl. ebd., S. 252 f.). Für welche Art der Bewältigungsform sich eine Person entscheidet, hängt u. a. von Faktoren wie Grad der Ungewissheit, Grad der Bedrohung, Vorliegen eines Konfliktes oder Grad der Hilfslosigkeit ab (vgl. ebd., S. 256).

Czerwenka (1996) greift den Ansatz von Lazarus und Launier (1981) auf und erweitert ihn dahingehend, dass er den Bewältigungsformen „instrumentell" und „palliativ" zwei Richtungen der Bewältigungsmöglichkeiten (Annäherung und Vermeidung) zuweist. Van Dick (1999, Neuauflage 2006) stellt diese Grundformen von

103 Hervorhebungen im Original.

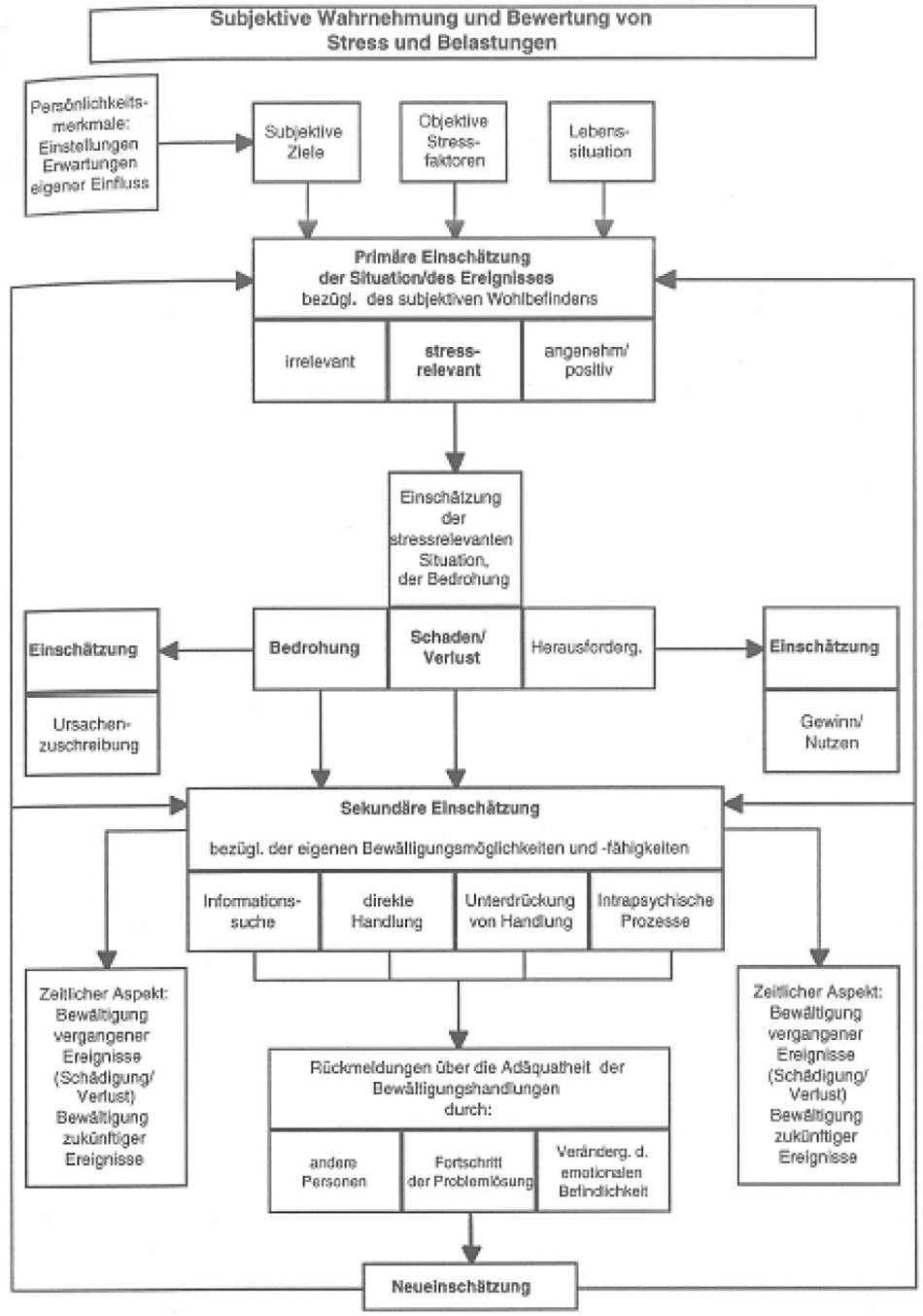


Abbildung 11: Darstellung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Launier (1975) (aus Kramis-Aebischer 1995, S. 41)

Bewältigung nach Czerwenka (1996) grafisch dar. In der folgenden Abbildung sind diese jeweils mit einem Beispiel illustriert.

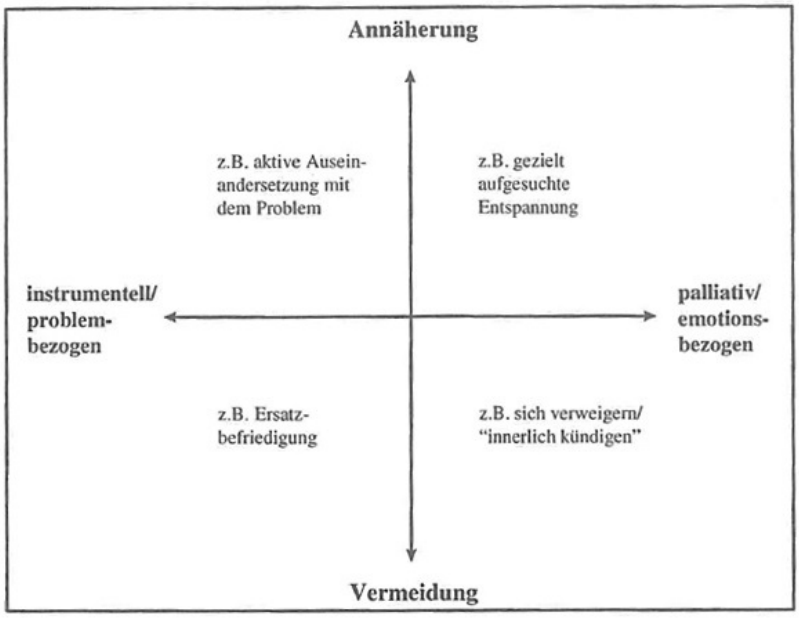


Abbildung 16: Klassifikation von Bewältigungsstilen (nach Czerwenka, 1996, S. 308; van Dick 2006, S. 53)

Van Dick (2006) stellt in seiner Analyse zur Klassifikation der verschiedenen Bewältigungsmuster fest, dass sich diese nicht widersprechen, sondern jeweils nur eine Ausdifferenzierung darstellen können. So lassen sich zu den in der obigen Abbildung dargestellten Grundformen der Bewältigung nach Czerwenka (1996) „die einzelnen Strategien des SVF[104] gut einordnen [...]: Dem Quadranten ‚problembezogene Annäherung' lassen sich z. B. die Strategien Situations- oder Reaktionskontrollversuche zuordnen, der Quadrant ‚palliative Annäherung' enthält z. B. Suche nach Selbstbestätigung. Pharmakaeinnahme oder Fluchttendenz sind Beispiele für den Quadranten ‚problembezogene Vermeidung', Resignation läßt sich schließlich dem Quadranten ‚palliative Vermeidung' einordnen."[105] (van Dick 2006, S. 55)

Lehr et al. (2008) analysieren mithilfe der standardisierten SVF-Kurzskala Bewältigungsstrategien von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 6). Ihnen gelingt es durch clusteranalytische Berechnungen drei Bewältigungsmuster zu beschreiben:

- flexibel-kompensierendes Muster (u. a. flexibel reagierende Lehrkraft auf Belastungen, soziales Netzwerk kompensiert Belastungen),

104 Stressverarbeitungsfragebogen (SVF), siehe Stressverarbeitungsfragebogen (SVF/SVF 120/SVF-S/SVF-ak/SVF-KJ). In: M. A. Wirtz (Hrsg.) (2017), Dorsch – Lexikon der Psychologie. (https://portal.hogrefe.com/dorsch/stressverarbeitungsfragebogen-svfsvf-120svf-ssvf-aksvf-kj/ ; zuletzt geprüft am 11.10.2018).

105 Hervorhebungen im Original.

- inkonsistent-kompensierendes Muster (u. a. passiv-defensive Strategien; Fähigkeit, Belastungssituationen aktiv zu verändern und gleichzeitig Belastungen passiv auszuhalten und zu erdulden ist hoch) und
- ruminativ-selbstisolierendes Muster (u. a. Bewältigung akuter Belastungssituationen bzw. negativer Emotionen durch passives Aus- und Durchhalten, Abschottung gegenüber dem sozialen Umfeld) (vgl. ebd., S. 8 f.).

Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse

Herzog (2007) wertet im ersten Teil seiner Studie 155 Interviews zur Berufseingangsphase u. a. hinsichtlich des beruflichen Wohlbefindens aus. So wird das berufliche Wohlbefinden anhand von geschilderten beruflichen Hochs und Tiefs näher bestimmt. Es zeigt sich, dass in den ersten fünf Berufsjahren mehr Tiefs auftreten als zwischen dem sechsten und zehnten Berufsjahr (vgl. ebd., S. 211). Bemerkenswert ist aber auch, dass „40 % aller genannten beruflichen Hochs sich in den ersten fünf Jahren befinden." (Ebd., S. 215) Vergleicht man jedoch die Kohorten untereinander, dann fällt auf, „dass sich die ältesten drei Kohorten an deutlich mehr Hochs in der Berufseinstiegsphase erinnern als an Tiefs. Bei der jüngsten Kohorte ist das Verhältnis ausgeglichen." (Herzog 2007, S. 216) Herzog hinterfragt dieses Ergebnis kritisch: „Oder ist einfach der Umstand für den Unterschied verantwortlich, dass bei dieser Kohorte der Berufseinstieg zum Zeitpunkt der Befragung weniger lang zurücklag als bei den anderen Kohorten und deshalb präziser erinnert wurde (Erinnerungseffekt)?" (Ebd., S. 221) Ein weiteres Ergebnis seiner Studie muss ähnlich hinterfragt werden: „Je jünger die Personen, desto negativer wurden die Beanspruchungen des Berufseinstieges erinnert." (Ebd., S. 232) Auch hier kann Herzog nicht ausschließen, dass die zeitliche Distanz zum Ereignis „– aufgrund biographischer Glättungen – zu einer positiveren Einschätzung durch die älteren Kohorten geführt haben könnte." (Ebd.) Aus Sicht aller befragten Personen nimmt die berufliche Beanspruchung deutlich zu[106] (vgl. ebd., S. 371).

Andere Studien (vgl. Forschungsbefund 4) können einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Beanspruchungsreaktionen nachweisen. Zwar zeigen die Ergebnisse der jüngeren Kohorte von Herzog (2007) auf, dass bei ihr auf eine niedrigere Selbstwirksamkeit zu schließen ist, jedoch ist der Unterschied statistisch nicht signifikant (vgl. ebd., S. 237). Damit kann „die vergleichsweise hohe Anzahl von Tiefs beim Berufseinstieg bei der jüngeren Kohorte nicht erklärt werden." (Ebd.) Bei der Analyse von Beanspruchungs-Bewältigungs-Sequenzen kann Herzog herausarbeiten, dass a) negative Beanspruchungsreaktionen „überzufällig häufiger mit tiefen Selbstwirksamkeits-erwartungen" (ebd.) einhergehen und b) trotzdem „77 % der Personen mit negativen Beanspruchungsreaktionen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartung" (ebd.) ausweisen. Weiterhin kommt er zu der Einschätzung, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung eine besonders günstige

106 „Übereinstimmend sehen die Probanden des Typus Verbleib, Wiedereinstieg und Reduktion im Umgang mit den Eltern, in der vermehrten Übernahme von Erziehungsaufgaben, im Umgang mit der Heterogenität der Klasse sowie der institutionalisierten Zusammenarbeit im Kollegium die offensichtlichsten Zunahmen der Anforderungen." (Herzog 2007, S. 371).

Voraussetzung für erfolgreiches Coping zu sein scheint (vgl. ebd., S. 264). Allgemein versteht Herzog den Begriff der Bewältigung als einen Oberbegriff, der für die reaktive oder proaktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Beanspruchung steht:

> „Reaktive Bewältigungsformen beziehen sich auf Beanspruchungssituationen, die vom Individuum als negativ wahrgenommen werden. [...] Proaktive Bewältigung hingegen richtet sich auf vom Individuum als positiv oder neutral wahrgenommene Beanspruchungssituationen und schließt Formen ein, die sich auf die Aufrechterhaltung des beruflichen Wohlbefindens richten." (Herzog 2007, S. 250)

Zur Beantwortung seiner Forschungsfrage „Welche Anforderungen zeigen Beanspruchungen, Ressourcen und Bewältigung im Lehrerberuf und wie stehen sie bei erfolgreicher Bewältigung zueinander in Beziehung?" (Herzog 2007, S. 169) entwickelt Herzog ein heuristisches Interpunktionsmodell. Er wertet damit Interview-Sequenzen aus. In diesem Modell wird „die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als personale und die soziale Unterstützung als soziale Ressource fokussiert." (Ebd., S. 168)

Der Ablauf stellt sich wie folgt dar:

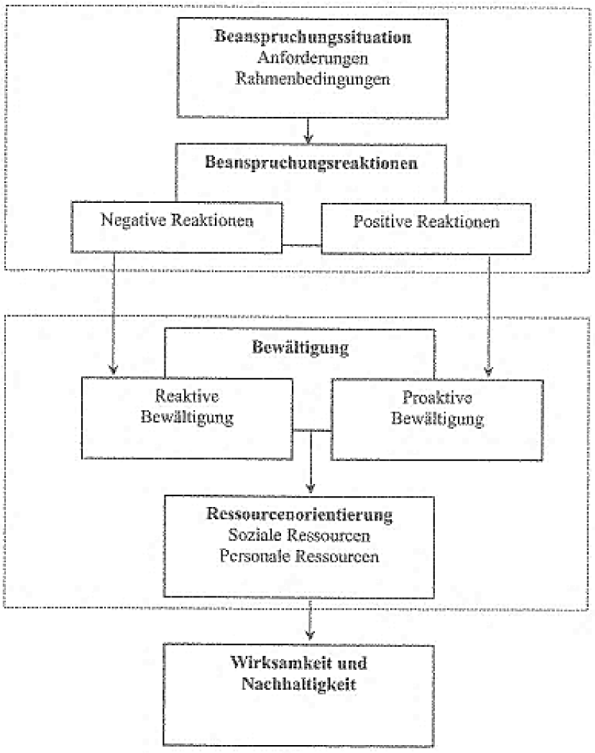


Abbildung 17: Heuristisches Interpunktionsmodell der Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse (Herzog 2007, S. 166)

Einzelne Sequenzen (Beanspruchungssituation und deren unmittelbare Bewältigung) der auszuwertenden Interviews werden dahingehend analysiert, dass zuerst wertneutral Anforderungen und Rahmenbedingungen erfasst, danach diese mit den individuellen Reaktionen in Verbindung gebracht wurden (vgl. ebd., S. 223). Mithilfe dieses Analyseschemas kann Herzog Kategorien für reaktive und proaktive Bewältigungsformen herausarbeiten (vgl. ebd., S. 266 ff.).

Zu einem späteren Zeitpunkt seiner Analyse legt er den Schwerpunkt auf reaktive Bewältigungsformen und kann drei Hauptkategorien[107] unterscheiden (vgl. ebd., S. 291 ff.). Die Prozessanalyse wurde dahingehend erweitert, dass eine Erhebung der situationsspezifischen Ressourcen erfolgt. So wurde nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Bewältigungsformen gefragt.[108] 75 % der Befragten geben an, dass sie ihre proaktiven Bewältigungsversuche als „sehr gut gelungen" einschätzen (vgl. ebd., S. 273).

Herzog (2007) unterscheidet in seiner Studie fünf Karriereverläufe von Berner Primarschullehrkräften und findet Zusammenhänge zu den gelungenen Bewältigungsformen heraus. Er resümiert bezüglich der Veränderungen der Formen der Bewältigung im Verlauf der Berufstätigkeit einer Primarschullehrkraft:

> „Wird während des Berufseinstiegs (T1) aktionalen, problembezogenen sowie evasiven Bewältigungsformen ein besonderer Stellenwert beigemessen, verschwinden evasive Bewältigungsformen im Verlauf der Berufstätigkeit beinahe ganz. An ihre Stelle treten erstens *kognitive Formen* wie vor allem das ‚Umdeuten'. [...] Zweitens werden mit Ausnahme des ‚Widerstandes' alle *aktionalen problembezogenen Bewältigungsformen* im Verlauf der beruflichen Tätigkeit gestärkt."[109] (Herzog 2007, S. 377)

Zusammenfassend werden die von den Lehrkräften an Bedeutung gewinnenden zwei Bewältigungsformen (kognitive und aktionale problembezogene) im Verlauf der Karriere in der rechten Spalte der folgenden Tabelle aufgeführt. Sie sind abhängig vom Karrieretypus (vgl. ebd., S. 378 f.). Kriterien sind die aktuelle Tätigkeit, der Beschäftigungsgrad und die berufliche Mobilität. Letztere drückt sich dadurch aus, ob die Beschäftigung unterbrochen, für wie lange sie unterbrochen oder ob sie im Beschäftigungsgrad reduziert wurde.

107 1. kognitive Bewältigungsformen: Umdeutung, Korrektur von Erwartungen, Akzeptieren, Minderung des Handlungsdrucks, Minderung des Verantwortungsdrucks, bewusstere Selbstwahrnehmung; 2. aktionale problembezogene Bewältigungsformen: Veränderung der Situation, Generierung von Informationen und Fertigkeiten, Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte, Widerstand; 3. aktionale evasive Bewältigungsformen: Evasive Bewältigung (Flucht), Ablenkung, Entspannung und Erholung (vgl. Herzog 2007, S. 291 ff.).

108 „Wenn Sie zurückschauen, wie Sie mit der Situation umgegangen sind: Wie gut ist Ihnen dies gelungen?" (Ebd., S. 259).

109 Hervorhebungen im Original.

Tabelle 18: Synoptische Darstellung der Karrieretypen nach Herzog (2007) (vgl. ebd., S. 189 f., 378 f.)

Karrieretypus	aktuelle Tätigkeit zum Erhebungszeitpunkt als Primarlehrkraft	Beschäftigungsgrad	berufliche Mobilität	Bedeutungszuwachs der Bewältigungsform (kognitive/ aktionale problembezogene) im Karriereverlauf
Typus V: Verbleib	immer hauptberuflich	mind. 50 %	Reduktionen oder Unterbrechungen: kürzer als ein Jahr	Umdeutung, Korrektur von Erwartungen Veränderung der Situation/ Generierung von Informationen und Fertigkeiten (vgl. ebd., S. 292 ff.)
Typus W: Wiedereinstieg	wieder hauptberuflich	mind. 50 %	Reduktionen: unter 50 % oder Unterbrechungen: mind. einmal und mind. ein Jahr	Umdeutung, Minderung des Handlungsdrucks/ Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 316 f.)
Typus R: Reduktion	immer hauptberuflich	unter 50 %	mind. 1 Jahr mehr als 50 %	Umdeutung, Minderung des Handlungsdrucks/ Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 335 ff.)
Typus A: Ausstieg	nicht tätig		mind. 1 Jahr mehr als 50 %	bewusstere Selbstwahrnehmung, Umdeutung/ Generierung von Informationen und Fertigkeiten, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 359 ff.)
Typus N: Nicht-Einstieg	nicht tätig		nie oder nie länger als 1 Jahr mehr als 50 %	Für seine weiteren Analysen schloss Herzog den Typus N aus (vgl. ebd., S. 190 f.).

Aktive und passive Bewältigung

Döring-Seipel und Dauber unterscheiden ganz allgemein zwischen aktiver und passiver Bewältigung:

> „Aktive Bewältigung versucht über verschiedene Wege, schwierige Situationen zu beeinflussen, Probleme zu lösen oder zu reduzieren. Typische Strategien aktiver Bewältigung sind z. B. problemlösendes Handeln, Reflexion zur Analyse der Situation und zur Generierung von Handlungsplänen, Suche nach sozialer Unterstützung und – als weitere Form – ein gezielter Aufbau von Kompetenzen durch Lernen und Weiterbildung, um für künftige schwierige Situationen besser gewappnet zu sein.

> Passive Bewältigung verzichtet auf Versuche zur Problemlösung und ist geprägt durch Resignation, Ablenkung und Handlungsaufschub oder Versuche, z. B. über den Konsum von Alkohol oder Medikamenten problematische Situationen erträglicher zu gestalten." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 92)

Sie lehnen sich dabei an das Modell der Salutogenese nach Antonovsky (1979) an. In diesem Modell „erzeugen Stressoren verschiedener Art Spannungszustände, die von der Person bewältigt werden müssen und deren erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Bewältigung Konsequenzen für die Gesundheit nach sich ziehen kann." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 27)

Neu an diesem Modell ist, dass die Ressourcen[110] von Personen mit einbezogen werden und „an die Stelle einer Vermeidungsstrategie eine positive Strategie der Förderung im Sinne einer Stärkung der Fähigkeiten, der Fertigkeiten, der Interaktionen, der Kommunikationen, der Rahmenbedingungen" (Reinshagen 2008, S. 144) gesetzt wird.

Albisser et al. (2006) greifen im Projekt ARBEL[111] ebenfalls das Modell der Salutogenese auf. Die Lehrkraft kann Anforderungen wahrnehmen, deuten (Stresserleben) und mithilfe ihrer Ressourcen und Bewältigungsstile begegnen (vgl. ebd., S. 4).

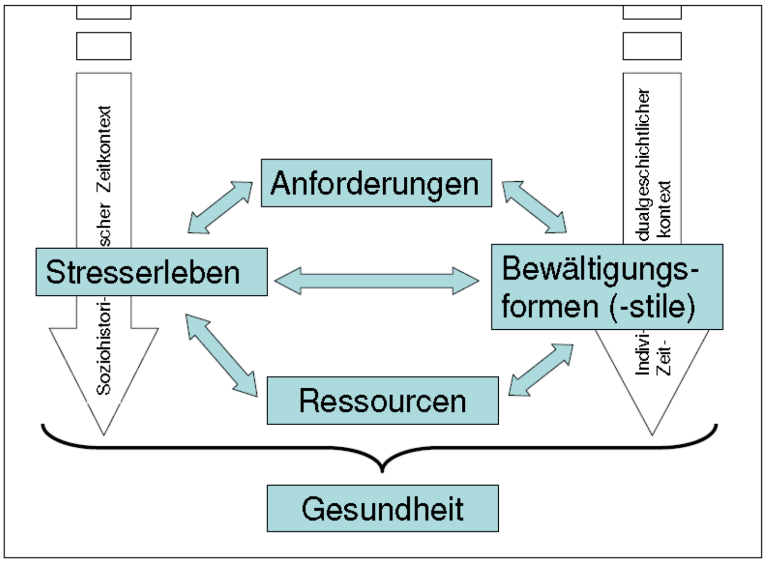


Abbildung 18: Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit im soziohistorischen und individualgeschichtlichen (biografischen) Zeitkontext (Albisser et al. 2006, S. 5)

110 Antonovsky bezeichnet Ressourcen mit GRR „generalized resistence ressources" (Reinshagen 2008, S. 147) und klassifiziert folgende: „Ich-Stärke, soziale Unterstützung, relative kulturelle Stabilität, materielle Ressourcen, Anerkennung, von Anderen gebraucht werden etc." (Reinshagen 2008, S. 149).

111 ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern.

Es werden Daten zur Anforderungsverarbeitung u. a. durch den von Schaarschmidt (2004) entwickelten Fragebogen AVEM[112] erhoben. Die Ergebnisse werden im Anschluss an den folgenden Abschnitt zur Potsdamer Lehrergesundheitsstudie von Schaarschmidt (2004) vorgestellt.

Verhaltens- und Erlebensmuster

Eine der umfassendsten Studie zur Lehrergesundheit mit über 16.000 Lehrkräften ist von Schaarschmidt (2004) durchgeführt worden. Er entwickelt das diagnostische Verfahren „AVEM" (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Mittels eines Fragebogens werden elf Merkmale[113] von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben erfasst. Diese lassen sich den Bereichen *Arbeitsengagement* (Merkmale 1–5), *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen (nochmals 5 sowie 6–8) und *Emotionen*, mit denen eine Person den Arbeits- und Berufsanforderungen gegenübertritt (9–11) zuordnen (vgl. ebd., S. 83). Es werden insgesamt 66 Items (vgl. ebd., S. 163 ff.) abgefragt, um Lehrkräfte in ihrem Erleben und ihrem Umgang mit Belastungen in Typenmuster (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation, siehe folgende Abb.) einteilen zu können:

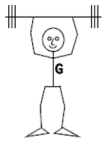
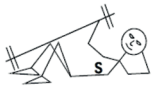
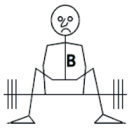
	**Muster G** – hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl („Gesundheitsideal")
	**Muster S** – ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen
	**Risikomuster A** – überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen
	**Risikomuster B** – reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht

Abbildung 19: Typenmuster nach Schaarschmidt (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 88)

112 AVEM: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster.

113 „1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung" (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 83).

Auf Grundlage dieser Typisierung gelingt es Schaarschmidt, eine Aussage für „mehr oder weniger günstige Voraussetzungen für (anhaltenden) beruflichen Erfolg" (Schaarschmidt 2004, S. 40) treffen zu können. Diese günstigen Voraussetzungen können je nach Musterausprägung durch Interventionsmaßnahmen für Lehrkräfte, wie „individuelle Beratung" oder ein „Training zur Problem- und Stressbewältigung", geschaffen werden (vgl. ebd., S. 122). Als eine weitere Interventionsmaßnahme kann durch die „schulbezogene Auswertung im Team" von Arbeitsbelastungen an der jeweiligen Schule eine „gesundheitsförderliche Gestaltung des schulischen Alltags" angestoßen werden (vgl. ebd.).

Für die Gruppe der berufseinsteigenden Lehrkräfte bis zu einem Dienstzeitalter von fünf Jahren fand Schaarschmidt (2004) heraus, dass zu Beginn 29 % der Lehrkräfte dem Muster G und 18 % dem Risikomuster B zuzurechnen sind. Nach fünf Jahren sind diese Zahlen fast genau umgekehrt (vgl. ebd., S. 58). Weiterhin fanden die Forscher heraus, dass besonders Frauen mit einem hohen Anteil von 29 % in den ersten beiden Berufsjahren zum Risikomuster A gehören und „dass bei 73 % der Lehrerinnen mit dem höchsten Dienstalter die Risikomuster die beherrschenden Muster sind." (Ebd.) In einer zweiten Erhebung (Zeitraum 2004–2006, 7846 Lehrkräfte aus acht deutschen Bundesländern; vgl. Schaarschmidt und Kieschke 2007c, S. 25) sind die Ergebnisse der ersten Erhebung bestätigt worden und insbesondere für Frauen ist tendenziell eine weitere Verschlechterung auszumachen (vgl. ebd., S. 25 f.).

Insgesamt kommt Schaarschmidt zu dem Schluss, dass es „um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf" (Schaarschmidt 2004, S. 69) nicht gut bestellt sei, da die Studie nachweisen konnte, dass Lehrkräfte u. a. eine „geringe Distanzierungsfähigkeit" aufweisen, gepaart mit viel Engagement und wenig „persönlichem Gewinn" (vgl. ebd., S. 70). Auf der personenbezogenen Ebene folgert Schaarschmidt, dass schon im Vorfeld der Berufstätigkeit, also schon vor/bei Aufnahme des Lehramtsstudiums, die Eignung mithilfe der Mustertypisierung erkannt werden kann. „Den Personen des Musters G scheint es in der Tat zu gelingen, alle im Lehrerberuf wünschenswerten sozialen Stärken, nämlich Expansivität, Frustrationstoleranz, Rücksichtnahme und Sensibilität, auf sich zu vereinen. Für B liegen dagegen die jeweils konträren Ausprägungen vor." (Schaarschmidt 2003, S. 16) Weitere personenbezogene Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge fasst er zu „Entspannen und Kompensieren", „realistische Ansprüche und Erwartungen", und „emotionale Stabilisierung" zusammen (ebd.).

Die Erkenntnisse von Schaarschmidt (2003, 2004) werden durch mehrere Folgestudien validiert. So versucht eine weiterführende Studie von Klusmann et al. einen Zusammenhang zwischen den von Schaarschmidt (2003, 2004) herausgearbeiteten Verhaltenstypen und den Variablen „Emotionale Erschöpfung", „Berufliches Erfolgserleben" und „Lebenszufriedenheit" herzustellen (vgl. Klusmann et al. 2009, S. 208). Im Unterschied zu den Studien von Schaarschmidt (2003, 2004) werden jedoch nur Mathematiklehrkräfte zweimal mit einem Abstand von einem Jahr befragt. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte des Schontyps S nach einem Jahr ein niedrigeres berufliches

Erfolgserleben haben als Lehrkräfte des Gesundheitstyps G. Lehrkräfte des Risikotyps A zeigen bei allen drei Indikatoren ein ungünstigeres Beanspruchungserleben als Lehrkräfte des Gesundheitstyps G (vgl. Klusmann et al. 2009, S. 207 f.). Insgesamt kann nachgewiesen werden, dass das Erleben von Beanspruchung vom jeweiligen Verhaltensstil der vier Lehrertypen abhängig ist. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang zwischen Stresserleben und Ressourcen der Lehrkräfte interpretiert. Hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte des Gesundheitstyps „eine optimale Balance aus Ressourcen-Investition (Engagement) und Ressourcenerhaltung (Widerstandsfähigkeit) im Umgang mit beruflichen Anforderungen" aufweisen (vgl. ebd., S. 209).

Albisser et al. (2009) erweitern in ihrer ARBEL-Studie die Verarbeitungstypen von Schaarschmidt (2004) ressourcen- und entwicklungsbezogen. Trotz dieser Erweiterungen behalten sie die Musterbezeichnungen von Schaarschmidt bei:

„— *Muster G:* der Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert sich *an beruflicher Kompetenzentwicklung* und entspricht ‚gesundem' bzw. Gesundheit erhaltendem Problemlösen im Alltag;

— *Muster S*: ein weniger kompetentes, aber trotzdem mit eigenen und anderen Ressourcen haushälterisch umgehendes Problemlösen interpretieren wir als *Ressourcen schützendes* Profil, welches eine gute Distanzierungsfähigkeit und eine misserfolgsbezogene *Resignationsresistenz* mit einschließt;

— *Muster A*: ein die Professionalitätsentwicklung gefährdendes sogenanntes Risikomuster A umfasst *aktives, überengagiertes*, kreatives, aber wenig effizientes, *selbstausbeutendes* und mit Unrast und Scheiternsangst gepaartes Problemlösen;

— *Muster B*: in diesem Risikoprofil kommen eine die Professionalitätsentwicklung ebenso gefährdende chronische psychische *Erschöpfung* wie auch ein stark *eingeschränkter Wille zur Problembearbeitung* und ein fehlendes berufliches Erfolgserleben zum Ausdruck."[114] (Albisser et al. 2009, S. 265, vgl. auch Albisser et al. 2006, S. 14 f.)

Albisser et al. (2006) werten die erhobenen Daten aus dem Projekt ARBEL auch biografisch aus und können Aussagen zur Gruppe der berufseinsteigenden Lehrkräfte formulieren. Sie stellen fest, dass sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in den Teilstichproben (Studierende, Berufseinsteigende, bis 45 Jahre, über 45 Jahre) das Muster G „einen *mässig bis geringen Anteil*"[115] (Albisser et al. 2006, S. 18) hat und das Schonungsmuster S mit knapp 40 % unter den Berufseinsteigenden den überwiegenden Musteranteil darstellt. Die Berufseinsteigenden unterscheiden sich weiter von den beiden berufserfahrenen Gruppen dahingehend, dass es ein größeres Bedürfnis „nach Anerkennung durch Schulleitung, Kolleg/innen, Schüler/innen und durch Behördenmitglieder" (ebd., S. 25) gibt. Dies ist vor allem bei Berufseinsteigenden mit Muster A signifikant ausgeprägt (vgl. ebd.).

Zusammenfassend stellen Albisser et al. (2006) fest, dass „sich Lehrpersonen mit den hauptsächlichen Verarbeitungsmustern ‚Gesund' und ‚Schonung' deutlich *selbstwirksamer*, weniger resigniert und zufriedener mit ihrer Arbeit"[116] (ebd., S. 34) erleben. Drei Jahre später kann Albisser eine Aussage treffen, „wie viele Lehrperso-

114 Hervorhebungen im Original.
115 Hervorhebungen im Original.
116 Hervorhebungen im Original.

nen[117] im Verlaufe der Berufseinstiegsphase ihren hauptsächlichen Selbstregulationstyp beibehalten, also stabil bleiben." (Albisser 2009, S. 106) Es erfolgt kein Wechsel vom Muster G zu den Risikomustern A und B, ebenso kein Wechsel von Muster S nach Risikomuster A. Er kommt zu dem Fazit, dass die Zugehörigkeit zu einem Muster stabil ist[118] und Veränderungen überwiegend zwischen den Mustern G und S oder zwischen den Risikomustern A und B erfolgen (vgl. ebd., S. 106 f.). Die durchschnittliche Belastung der Lehrpersonen mit Muster G und S liegt „signifikant tiefer als bei Lehrpersonen mit konstantem Risikomuster." (Ebd., S. 107) Auch die Selbstwirksamkeit zeigt im Längsschnitt bei berufseinsteigenden Lehrpersonen mit Muster G und S höhere Werte auf (vgl. ebd.).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Albisser (2009) kann an die Studie von Schaarschmidt (2004) anschließen und die vier Muster bestätigen, nur in der Wanderbewegung kommt er für berufseinsteigende Lehrkräfte zu anderen Ergebnissen. Albisser et al. (2006) merken in ihrer Ergebnisdiskussion der ARBEL-Studie selbstkritisch an, dass die Ergebnisse zur Verteilung der berufstypischen Verarbeitungsmuster aus der Schweiz mit anderen deutschsprachigen Ländern nur bedingt vergleichbar sind (vgl. ebd., S. 20). Auch die Studie von Herzog (2007) bezieht sich ausschließlich auf Berner Primarschullehrkräfte. Außerdem kritisiert Herzog: „Diese Beurteilung wird vom Subjekt aus der *Retrospektive* vorgenommen"[119] (Herzog 2007, S. 169) und kann daher positiver gesehen werden.

Rudow merkt kritisch an, dass „die positiven Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen, mithin im Lehrerberuf, noch wenig Beachtung" (Rudow 1990, S. 7) in der Belastungsforschung finden und die „Forschung häufig a priori eine negativ akzentuierte Dramatisierung, die keinesfalls dem realen Sachverhalt angemessen ist" (ebd.), erfährt.

Die Studien rekonstruieren Bewältigungsformen, die den Umgang mit Belastungen beschreiben. So kann folgende Aussage getroffen werden:

Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Es gilt speziell im Bereich der berufsbildenden Lehrkräfte zu erforschen, ob diese Lehrkräfte mit oftmals jahrelanger beruflicher Erfahrung außerhalb des Schuldienstes andere Bewältigungsmuster entwickeln als Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen, die, wie dieses Kapitel aufgezeigt hat, gut erforscht sind. Ein besonderes Augenmerk sollte dann auf den Bereich der Ressourcen, den diese Lehrkräfte mit außerschulischer Berufserfahrung einbringen, gelegt werden, um so der Kritik Rudows (1990) entgegen zu wirken.

117 Die Stichprobe hat sich im Längsschnitt auf 64 Lehrpersonen reduziert (vgl. Albisser 2009, S. 106).
118 Konstanz bedeutet hier: „wer im Längsschnitt Typ G oder S beibehält und wer vom Typ A oder B nach G bzw. S wechselt." (Albisser 2009, S. 106).
119 Hervorhebungen im Original.

2.3.6 Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein

Forschungsbefund 6

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Die Tabellen zeigen einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 19: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Liebhart (1970)	88 Studienreferendare, Gymnasium/München (vgl. ebd., S. 717)	Referendariat/ 1968/1969 (vgl. ebd., S. 717)	Längsschnittuntersuchung (vgl. ebd., S. 715), Panelbefragung mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 717)	Wandel Grund- und berufsbezogener Einstellungen (vgl. ebd., S. 715)/Fehlen fundierter und praxisbezogener psychologischer Unterrichtung (vgl. ebd., S. 729)
Walter (1974)	87 Junglehrer, keine Angaben zur Schulart/ Bayern (vgl. ebd., S. 62)	2. und 3. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 62)	Teilstandardisierte Befragung, ergänzt mit standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 62)	Erzieherische und unterrichtliche Schwierigkeiten, sozialpsychologische Rollenprobleme (vgl. ebd., S. 72, 74)/ unzureichende Ausbildung in der 1. Phase (vgl. ebd., S. 62, 63, 65), Ranking sozialpsychologischer Probleme (vgl. ebd., S. 74)
Frech (1976)	876 Referendare Gymnasiallehramt/bundesweit (vgl. ebd., S. 53 f.)	Referendariat/ 1970 (vgl. ebd., S. 52)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 50)	Einschätzung des Universitätsstudiums, organisatorische Struktur und inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes (vgl. ebd., S. 3)/nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 89 ff., 251)

(Fortsetzung Tabelle 19)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Merz (1979)	1253 Lehrkräfte aus Volksschul-, Realschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrer (vgl. ebd., S. 183)/Bayern (vgl. ebd., S. 180) Anmerkung: da BBS nur gering vertreten waren, wurden sie nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 284)	eingeschlossen (vgl. ebd., S. 187)/1976 (vgl. ebd., S. 181)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 179)	Entwicklung eines Instruments zur Messung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 315)/ Einfluss von Bedingungsvariablen auf Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 316), Vorschläge u. a. zu organisatorischen Veränderungen (vgl. ebd., S. 317)
Steltmann (1986)	526 Lehrkräfte aus Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, 3,8 % Berufsschule (vgl. ebd., S. 354)	eingeschlossen/1984/ 1985 (vgl. ebd., S. 353)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 353)	Probleme der Lehrerausbildung/Studium bereitet wenig vor, Referendariat stellt eher Praxisbezug her (vgl. ebd., S. 360)
Wulk (1988)	1. Phase: 24 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35), 2. Phase: 68 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 36)/ Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 37)	eingeschlossen/ 1. Phase: 1982, 2. Phase: 1983/84 (vgl. ebd., S. 35)	2-phasiges Vorgehen: 1. Phase: Einzel- und Gruppeninterviews, 2. Phase: Fragebogen (vgl. ebd., S. 36)	Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 7 ff.)/10 Merkmale von Belastungssituationen, pädagogisch nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 215 ff.)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen (vgl. ebd., S. 10), Retrospektive	Wandlungsprozess/Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Jenewein (1994)	1368 Lehrkräfte der Berufsschule mit Elektrotechnik und Metalltechnik (vgl. ebd., S. 97)	bis zu 5 Dienstjahren (vgl. ebd., S. 117)/1988 (vgl. ebd., S. 96)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 83)	Auswirkung betrieblicher Praxiserfahrungen/Berufspraxis trägt zur Verbesserung der Fachkompetenz und der pädagogisch-didaktischen Kompetenz bei, nicht zur pädagogisch-anthropologischen Kompetenz (vgl. ebd., S. 282)

(Fortsetzung Tabelle 19)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Nickolaus (1996)	Gewerbelehrer, -studenten, Referendare/ Deutschland, Schweiz (vgl. ebd., S. 124 ff.)	teilweise eingeschlossen, 30 Studien: 1958–1999 (vgl. ebd., S. 124 ff.)	Metaanalyse von 20 Studien, vorwiegend schriftliche Befragungen (vgl. ebd., S. 124 ff.)	Ursachen der ständigen Infragestellung der Gewerbelehrerausbildung (vgl. ebd., S. 18 f.), Theorie-Praxis-Verhältnis in der Gewerbelehrerausbildung (vgl. ebd., S. 20)/mangelnder Praxisbezug (vgl. ebd., S. 157)
Bachmann (1999)	346 Berufsschullehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/ 1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)
Košinár (2010)	288 Referendare des Ausbildungsjahrgangs 05/2009 (vgl. ebd., S. 6)	k. A./2008–2010 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen-Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 1)	Belastungserleben im Referendariat (vgl. ebd., S. 1)
Kunter et al. (2017)	unterschiedliche Stichproben innerhalb der Teilstudien: u. a. 631 Studienanfänger, 3.118 Absolventen (vgl. ebd., S. 45)/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 39) Projekt Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss) (vgl. ebd., S. 39)	Teilstichprobe (N = 362): 1 Jahr Berufserfahrung im Vorbereitungsdienst (vgl. ebd., S. 44)/ 2009–2012 (vgl. ebd., S. 45)	Dokumentenanalyse (vgl. ebd., S. 42), Delphi-Studie (vgl. ebd., S. 43), Fragebogen (vgl. ebd., S. 44), Validierungsstudien, kognitive Interviews (vgl. ebd., S. 45)	bildungswissenschaftliches Wissen von angehenden Lehrkräften nach dem Studium empirisch zu erfassen (vgl. ebd., S. 43), Bedeutung für den Einstieg in die Berufspraxis ermitteln (vgl. ebd., S. 39)/Reduzierung des Beanspruchungserlebens durch bildungswissenschaftliches Wissen, Zusammenhang zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 49)

Aktuelle Studien im Bereich der 2. Phase der Lehrerausbildung beschäftigen sich u. a. mit der pädagogischen Professionalität der Lehrerausbildner (vgl. Krüger 2014) oder rekonstruieren bspw. das krisenhafte Erleben und dessen Bearbeitung von Studienreferendaren (vgl. Dietrich 2014). Die im Folgenden aufgeführten Evaluationen gehen hingegen der Frage nach, inwieweit das Referendariat auf die schulische Praxis vorbereiten konnte.

Tabelle 20: Übersicht Evaluationen zu Forschungsbefund 6

Evaluation (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Lersch (2006)	Marburger Studie zur Gymnasiallehrerausbildung (vgl. ebd., S. 165): 3 Kohorten mit 98 Studierenden 4. Semester, 45 Studierenden 8. Semester, 57 Referendaren (vgl. ebd., S. 166)	2003 (vgl. ebd., S. 165)	„Quasi-Längsschnitt", Fragebogen (vgl. ebd., S. 166)	Evaluation der Ausbildung an Universität und Seminar (vgl. ebd., S. 166)/nicht gut ausgebildet worden sein (vgl. ebd., S. 170, 171, 174)
Döbrich und Abs (2008)	2500 Referendare, 800 Ausbilder, 600 Mentoren von 30 hessischen Studienseminaren (vgl. ebd., S. 70)	2004–2006 (vgl. ebd., S. 70)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 71)	Evaluation Studienseminare 2006 (vgl. ebd., S. 70)/hohe Selbstwirksamkeit am Ende der Ausbildung (vgl. ebd., S. 71)
Christensen et al. (2008)	170 Lehrkräfte am Berufsanfang, 257 Schulleiter, 872 Ausbildungslehrkräfte und 105 Studienleiter (vgl. ebd., S. 59, 75, 83, 91)	2005, 2006, 2007 (vgl. ebd., S. 58)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 27)	Evaluation des Vorbereitungsdienstes/gute Vorbereitung auf die Arbeit als Lehrkraft (vgl. ebd., S. 8, 104)
Glindemann (2015)	109 Lehramtsabsolventen aller Schularten (vgl. ebd., S. 4)/Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 3)	November 2014 bis Januar 2015 (vgl. ebd., S. 3)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 3)	Evaluation des Vorbereitungsdienstes/gute Vorbereitung auf die Arbeit als Lehrkraft (vgl. ebd., S. 8)

Die Forschungsschwerpunkte der Studien sind unterschiedlich. Die Untersuchungen können nach folgenden Forschungsergebnissen strukturiert werden:

- Ergebnisse bzgl. der Ausbildung der 1. Phase und deren Ausbilder,
- Ergebnisse bzgl. der Ausbildung der 2. Phase,
- Ergebnisse bzgl. beider Phasen und
- Ergebnisse bzgl. der betrieblichen Berufspraxis.

Alle Studien kommen zum Schluss, dass die Lehrkräfteausbildung diverse Mängel aufweist.

Oelkers pointiert in einem Vortrag:

> „Den Beruf des Lehrers und der Lehrerin lernt man, indem und soweit man ihn ausübt. Zur Lehrerin und zum Lehrer wird man nicht durch geheimnisvolle Kräfte der Ausbildung ‚gemacht', vielmehr muss das Berufsfeld erschlossen werden durch eigenes Tun und unter Bedingungen des täglichen Ernstfalls. Der Beruf wird im Umgang mit realen Kindern, echten Eltern und tatsächlich existierenden Kollegien oder Schulleitungen gelernt. Die Ausübung des Berufs, anders gesagt, kann wohl verbessert, aber nur sehr begrenzt vorher simuliert werden. Das ist misslich für die Ausbildung, weil sie voraussetzt, was bislang weitgehend fehlt, nämlich den kontrollierten Transfer des Ausbildungswissens in gestandene eigene Erfahrungen." (Oelkers 2006, S. 2)

Forschungsergebnisse zur 1. Phase der Lehrerausbildung inklusive Schulpraktika

Liebhart stellt 1970 in seiner Studie zu Münchner Gymnasialreferendaren fest, dass die Ausbildung durch „das völlige Fehlen fundierter und praxisbezogener psychologischer Unterrichtung" (Liebhart 1970, S. 729) mangelhaft sei. 1974 ermittelt Walter u. a. in seiner Studie zu Junglehrern[120], dass es wesentliche Mängel in der Ausbildung der 1. Phase gibt. 58 % der Befragten sprechen von unzureichender Praxis und wirklichkeitsfremder Theorie (vgl. Walter 1974, S. 62), 72 % geben gar an, dass das Studium der Pädagogik für ihren Beruf überwiegend bis völlig keine Bedeutung hat (vgl. ebd., S. 63), 83 % halten die schulpraktische Ausbildung für nicht ausreichend (vgl. ebd., S. 65). Frech stellt mit seiner Studie zur Gymnasiallehrerausbildung fest, dass „der überwiegende Teil der Referendare eine praxisorientierte pädagogische Ausbildung an der Universität befürwortet." (Frech 1976, S. 251) Schulpraktika bspw. sollen dazu dienen, ein realistisches Bild vom Lehrerberuf und der Lehrerrolle zu gewinnen: 71,4 % der befragten Referendare in der Studie von Frech verneinen dies, da kein ausreichender Kontakt zu den Lehrkräften in der kurzen Praktikumszeit von wenigen Wochen gegeben ist (vgl. ebd., S. 87).

Die negative Einschätzung der Nützlichkeit des Studiums bestätigt auch Ulich in einem Artikel und bezieht sich dabei u. a. auf eigene Studien: „Erst in der konkreten Berufstätigkeit wird den jungen Lehrerinnen und Lehrern bewußt, wie wenig ihnen das Studium dafür nützt; sie fühlen sich frustriert und sind, salopp gesagt, auf die Uni sauer." (Ulich 1996, S. 84) Er resümiert, dass im Urteil der Betroffenen die Hochschulausbildung nur sehr mangelhaft auf die berufliche Praxis vorbereite (vgl. ebd., S. 87). Zu der Einschätzung über „gravierende Mängel" gelangen auch Müller-Fohrbrodt et al. (1978) in ihrer Studie zum Praxisschock. Dadurch, dass die Studierenden schlecht für die Praxis gerüstet seien, „entwickeln sie falsche Vorstellungen von der Lehrer- und Schülerrolle." (Ebd., S. 128) Nickolaus kommt in einer Metaanalyse von 20 Studien zu dem Schluss, dass „sich der von Lehrern und Studierenden als mangelhaft empfundene Praxisbezug des Studiums" (Nickolaus 1996, S. 157) herauskristallisiert. Dies scheint sich auch Jahre später nicht verbessert zu haben, z. B. durch die Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (vgl. Ter-

120 Zur Zeit der Erhebung übernahmen die Junglehrer „ohne Übergang" voll verantwortlich eine Klasse (vgl. Walter 1974, S. 66).

hart 2000, S. 84). Terhart bezweifelt massiv, dass Lehrkräfte durch die universitäre Ausbildung auf den Unterrichtsalltag gut vorbereitet sind:

> „Eine tatsächlich unmittelbar berufsnützliche Ausbildung ist im universitären Kontext nicht zu erreichen – man kann unter der Bedingung von Massenuniversitäten weder ein hohes pädagogisches Ethos erwerben noch konkret erlernen, wie man gut unterrichtet." (Terhart 2001, S. 189; vgl. auch ebd., S. 204)

Kunter et al. (2017) haben mit ihrer Studie versucht, bildungswissenschaftliches Wissen aus dem Studium und dessen Bedeutung für den Berufseinstieg zu erfassen (vgl. ebd., S. 39). Sie können eine Reduzierung des Beanspruchungserlebens im Verlauf des Vorbereitungsdienstes nachweisen und schreiben dem gemessenen Wissen eine „Pufferfunktion" (ebd., S. 49) zu. Weiterhin referieren sie über einen Zusammenhang zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität. Andere Ergebnisse liegen noch nicht vor, das Projekt BilWiss-Beruf[121] soll jedoch bis nach dem Berufseinstieg fortgeführt werden (vgl. ebd.).

Evaluation zur 1. Ausbildungsphase

In einer Evaluationsstudie für die Gymnasialausbildung in Marburg stellt Lersch fest, dass sowohl Studierende als auch Referendare „bei der Beurteilung ihrer fachwissenschaftlichen Studien vehement für einen stärkeren Berufsfeldbezug" (Lersch 2006, S. 170, vgl. auch ebd., S. 171, 175) votieren. Weiterhin wünschen sich beide Gruppen mehr Fachdidaktik[122] und nicht mehr Fachwissenschaft (vgl. ebd., S. 172). Als besonders bemerkenswert stellt Lersch heraus, dass mit zunehmender Ausbildungsdauer die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studien schlechter eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 173), gleichzeitig aber gefordert wird, dass deren Anteil insbesondere an Schulpädagogik und Didaktik erhöht werden sollte (vgl. ebd., S. 174).

Forschungsergebnisse zur Qualifizierung der Hochschullehrkräfte

Schon 1981 formulieren Cloetta und Hedinger als Anregung zu den Ergebnissen ihrer Studie zur Verbesserung der Primarlehrerausbildung in der Schweiz eine „Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs" (Cloetta und Hedinger 1981, S. 153).[123] Doch wer soll diesen Bezug herstellen? Die Ausbildung von Hochschullehrkräften wird in einigen Studien (Steltmann 1986, Ulich 1996) kritisch gesehen. Steltmann (1986) arbeitet heraus, dass besonders das Studium an einer Universität nicht auf die Schulwirklichkeit vorbereitet. Die befragten Lehrkräfte betonen, dass es für sie dabei eine besondere Rolle spielt, dass ihre Universitätsdozenten in der Regel keine schulischen Vorerfahrungen haben und so ein unrealistisches Bild von der Schulwirklich-

121 Das Projekt BilWiss-Beruf wird im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor" (KoKoHs) gefördert (vgl. Kunter et al. 2017, S. 49).

122 „Nur ein knappes Fünftel der Studierenden meint, eine gute fachdidaktische Ausbildung zu erhalten, mehr als zwei Drittel der Referendare verneinen, eine solche erhalten zu haben." (Lersch 2006, S. 176 ff.).

123 Dies ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass es sich in der Schweiz zu dieser Zeit um keine wissenschaftliche Hochschulausbildung handelte, sondern um eine 5-jährige Seminarausbildung mit anschließender Berufseinführungsphase, von der man annehmen konnte, dass sie praxisorientierter ist (vgl. Cloetta und Hedinger 1981, S. 20).

keit vermitteln. Die vorgestellten Unterrichtstheorien würden oftmals nicht praktisch erfahrbar gemacht (vgl. Steltmann 1986, S. 364). Auch Ulich fordert für die Ausbildung der Hochschullehrkräfte eindringlich: „Entscheidend ist insgesamt, sowohl Studium als auch Referendariat als explizit *berufsbezogene Ausbildung* auf wissenschaftlicher Grundlage zu gestalten, und dies erfordert nicht zuletzt eine entsprechende Qualifizierung der Hochschullehrer/innen.“[124] (Ulich 1996, S. 95)

Forschungsergebnisse zur 2. Phase der Lehrerausbildung

Müller-Fohrbrodt et al. interpretieren den Zusammenhang von Minderung des Praxisschocks und Qualität der Ausbildung an Studienseminaren wie folgt:

> „Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Ausbildungsqualität am Seminar offensichtlich zu wünschen übrig läßt.“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 182)
>
> „Eine wirkliche Verbindung von Theorie und Praxis in der Zweiten Phase durch die – ohnehin begrenzte – Seminarausbildung wird daher vermutlich nicht geleistet.“ (Ebd., S. 186)

Die Forderung nach der Verbindung von Theorie und Praxis kann de Lorent als ein Ergebnis seiner Evaluation unter Hamburger Lehrkräften bestätigen: „Referendariat muss stärker auf Praxis zugeschnitten sein.“ (Lorent 1992, S. 24) Steltmann (1986) stellt fest, dass die Referendarsausbildung – retrospektiv gesehen – von den befragten Lehrkräften besser auf die Schulwirklichkeit vorbereitet hat als das Studium. Die Lehrkräfte attestieren der Referendarsausbildung, dass sie „eine gute Vorbereitung auf die Berufspraxis“ (Steltmann 1986, S. 356 f.) war. Besonders interessant daran ist, dass sich diese positive Einschätzung erst im Laufe der Berufserfahrung entwickelt:

> „Relativ starke Unterschiede in der Einschätzung der Lehrerausbildung ergeben sich für die *Dauer der Berufserfahrung* (bzw. des Alters) der befragten Lehrer. Generell läßt sich sagen: je weiter die zeitliche Entfernung von der Ausbildung, desto besser wird sie beurteilt.“[125] (Steltmann 1986, S. 360)

Eine Erklärung für dieses Phänomen hat Steltmann jedoch nicht geliefert (vgl. ebd., S. 361). Košinár (2010) ermittelt folgende Belastungsfaktoren: Eigenanspruch und Fremdbewertung, Zeitmangel, Konflikte, Prüfungen und Rollenvielfalt. Insbesondere „der Faktor ‚permanente Beobachtung und Kritik‘“[126] (Ebd., S. 9) als Teil der Belastung durch Fremdbewertung fällt in ihrer Studie durch einen hohen Wert auf. Sie fordert als eine Konsequenz ihrer Ergebnisse: „Es sollte dringend versucht werden, die Anforderungssituation für die Referendar/innen so zu gestalten, dass sie nicht in eine Überbelastung mündet, die letztlich die Kompetenzentwicklung erschwert.“ (Ebd., S. 13)

124 Hervorhebungen im Original.
125 Hervorhebungen im Original.
126 Hervorhebungen im Original.

Evaluationen zur 2. Ausbildungsphase

Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein führte von 2004–2007 regelmäßig Evaluationen zum Vorbereitungsdienst durch. Befragt wurden „Schulleiter, Ausbildungslehrkräfte, Lehrkräfte am Berufsanfang und Studienleiter" und alle kamen zur folgenden Einschätzung: „Alle an der Ausbildung Beteiligten und die Ausgebildeten selbst gaben an, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet." (Christensen et al. 2008, S. 8) Die Junglehrkräfte ziehen für den dualen Ausbildungspartner Schule eine positive Bilanz: „Die Gesamtzufriedenheit der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wird vor allem durch die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule beeinflusst." (Ebd., S. 74) Diese positive Einschätzung des Vorbereitungsdienstes konnte auch 2015 bei einer erneuten Evaluation des Vorbereitungsdienstes unter 105 Lehramtsabsolventen aller Schularten (vgl. Glindemann 2015, S. 8) bestätigt werden. Auch eine Evaluation aller 30 hessischen Studienseminare von 2004–2006 mit Daten von jeweils mehr als 2.500 Referendaren, 800 Ausbildern und 600 Mentoren kommt zu dem Ergebnis, „dass im Verlauf eines längeren Ausbildungsprogramms auch eine höhere Selbstwirksamkeit erreicht wird. Zudem entspricht das in Hessen erreichte Niveau demjenigen von Lehrkräften mit längerer Berufserfahrung." (Döbrich und Abs 2008, S. 73) Die Selbstwirksamkeit als „wichtige Zieldimension der Lehrerbildung" wurde deshalb gewählt, weil sie zur „gelingenden Problembearbeitung" beitragen kann und es „eine Verbindung zwischen Schülerleistung und beruflicher Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte gibt" (ebd., S. 71).

Forschungsergebnisse zu beiden Ausbildungsphasen

1979 konnte Merz mit seiner Studie belegen, dass „65 % der Lehrer unter 30 Jahren ‚mangelhafte, nicht praxisgerechte Ausbildung' als ‚persönlich besonders wichtigen Berufsnachteil'"[127] (Merz 1979, S. 240) ansehen.

Zwanzig Jahre später wies Bachmann nach, dass gerade unter den berufseinsteigenden Lehrkräften immer noch eine starke Unzufriedenheit mit ihrer gesamten pädagogischen Ausbildung herrscht „und sie sich in der ‚Bewältigung von pädagogischen Situationen' höheren Belastungen ausgesetzt sehen."[128] (Bachmann 1999, S. 254)

Herrmann und Hertramph gehen in ihrer Rekonstruktion der Verwertbarkeit von Lehrerausbildung sogar noch einen Schritt weiter:

> „Die hier berichtete Studie bringt ein deprimierendes Ergebnis zum Vorschein: Lehrerinnen und Lehrer, die sich selbst als im Beruf engagiert, erfolgreich und zufrieden verstehen, können dies in der Regel weder auf ihre Ausbildung noch auf eine Fort- und Weiterbildung zurückführen: ihr Studium war keine Berufsausbildung, das Referendariat war es nur ausnahmsweise, die Fort- und Weiterbildung hilft ihnen bei dem berufsalltäglichen Problemen und Herausforderungen nicht weiter." (Herrmann und Hertramph 2002, S. 116)

127 Hervorhebungen im Original.
128 Hervorhebungen im Original.

Der Bericht der „Gemischten Kommission“ mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung[129] unter der Leitung von Terhart kommt zu der Feststellung, dass die erste Phase der Lehrerausbildung „durch eine stark zersplitterte Struktur gekennzeichnet“ (Terhart 2000, S. 85) ist. Blömeke und Döhrmann stellen als ein Ergebnis der internationalen TEDS-M-Studie[130] fest, dass „die unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerausbildung offensichtlich gut aufeinander abgestimmt sein“ (Blömeke und Döhrmann 2012, S. 436) müssen. Allerdings sei die deutsche Lehrerausbildung immer noch stark fragmentiert. Die Wirkungskraft der Lehrerausbildung kann weiterhin infrage gestellt werden (vgl. ebd., S. 436).

Betriebliche Berufspraxis: Fachexperten vs. Pädagogen an BBS

Wulk (1988) formuliert in seiner Studie zehn Merkmale von Belastungssituationen von berufsbildenden Lehrkräften. Bei mehreren Merkmalen[131] arbeitet er heraus, dass die Belastungssituationen dadurch entstehen, dass die an seiner Studie beteiligten beruflichen Lehrkräfte pädagogische Defizite aufweisen. Er fordert eine Veränderung dahingehend, dass die Berufsschullehrkraft sich vom Fachexperten hin zum Pädagogen verändern muss. Wulk schlägt zur Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte vor, dass in den Aus- und Fortbildungsangeboten die pädagogische Schwerpunktsetzung auch für Berufsschullehrer in den Blick genommen wird, der „Lehrer [mehr] als schülerzentrierter Berater denn als schülerferner Dozent“ (Wulk 1988, S. 229) ausgebildet wird und eine „Schwerpunktsetzung auf eine handlungsorientierte Pädagogik“ (ebd.) erfolgt. Diese Veränderung kann nur durch die Modifikation der entsprechenden Aus- und Fortbildungsangebote angestoßen werden (vgl. ebd., S. 230).

Einen anderen Aspekt der beruflichen Lehrerausbildung, nämlich den Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung und Betriebspraxis, untersucht Jenewein (1994) in seiner Studie mit berufsbildenden Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen. Er stellt fest, dass die Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen „ständig abgenommen hat“ (Jenewein 1994, S. 146), trotz Ausbildung im Dualen System, Tätigkeiten als Facharbeiter oder Ingenieur. „Bei denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die bereits durch fehlende berufliche Erstausbildungen geringere betriebliche Praxiserfahrungen vorweisen können, verstärkt sich diese Tendenz noch, da diese Gruppe auch über einen geringeren Umfang an betrieblichen Erfahrungen durch außerschulische Berufstätigkeit verfügt.“ (Jenewein 1994, S. 146) Kritisch sieht Jenewein, dass diese berufliche Fachkompetenz durch Betriebspraktika erworben werden kann:

129 Die Zusammensetzung der „Gemischten Kommission“ ist näher erläutert in Terhart 2000, S. 8.

130 Teacher Education and Development Study in Mathematics, internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung im Fach Mathematik.

131 Vgl. Wulk 1988, S. 215 ff.: **Merkmal 2** „Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Lehrerberuf“ (u. a. fachliche und pädagogische Ansprüche von Schülern, Wirtschaft, Verbänden); **Merkmal 4** „Falsche Schwerpunktsetzung im Beruf“ (u. a. falsche fachliche Schwerpunktsetzung – eher „Fachexperte“ als Pädagoge (vgl. ebd., S. 222), fehlende pädagogische Schwerpunktsetzung); **Merkmal 9** „Mangelnde Lösungsorientierung im Verhalten“ (u. a. fehlende Strategien für kritische Situationen im Unterricht, fehlende soziale und pädagogische Kompetenz).

> „Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß von den fünf verschiedenen Arten betrieblicher Praxiserfahrung durch betriebliche Praktika sowie durch un- und angelernte Tätigkeiten keine fördernden Einflüsse auf die Entwicklung von Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer feststellbar sind. Berufliche Erstausbildungen im dualen System besitzen eine spezifische Bedeutung für die Entwicklung gegenstands- und prozeßbezogener fachlicher Qualifikationen, während durch betriebliche Praxiserfahrungen im Rahmen von Ingenieurtätigkeiten die Entwicklung von Fachkompetenz auch in den durch die Hochschulausbildungen defizitären Bereichen unterstützt wird." (Jenewein 1994, S. 255)

Jenewein (1994) knüpft weiterhin durch seine Einschätzung der pädagogisch-anthropologischen Kompetenz[132] von Lehrkräften an die pädagogischen Forderungen von Wulk (1988) an. Ähnlich wie Wulk kommt auch Jenewein zu dem Schluss, „daß die pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Absolventen achtsemestriger Ingenieurstudiengänge nicht in befriedigender Weise möglich ist, wenn durch den Vorbereitungsdienst ein fehlendes erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Studium vollständig ersetzt werden soll." (Jenewein 1994, S. 259) Er kann auch keinen positiven Einfluss von Betriebspraktika auf die pädagogisch-anthropologische Kompetenz feststellen und folgert für die Verbesserung dieser Kompetenz: „Daher sind die hier festgestellten Defizite vorwiegend durch die Hochschulausbildung und den Vorbereitungsdienst aufzugreifen." (Ebd., S. 260)

Jenewein (1994) wertet in seiner Studie nicht den Einfluss der Dauer der Dienstjahre aus. Die oben dargestellten Ergebnisse beziehen sich immer auf die gesamte Stichprobe, die auch berufseinsteigende Lehrkräfte enthält.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Insgesamt muss auf Grundlage der hier rezipierten Studien festgestellt werden, dass Lehrkräfte sich auf die Anforderungen der Schulpraxis nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Es bestehen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Mängel im Studium und im Vorbereitungsdienst. In den dargelegten Evaluationen zum Vorbereitungsdienst zeigt sich gegenüber den Studien aus den 1980er-Jahren eine positivere Einschätzung des Vorbereitungsdienstes für die Vorbereitung auf die berufliche Praxis.

Speziell im BBS-Bereich haben die fehlenden betrieblichen Erfahrungen negative Auswirkungen auf die Ausgestaltung des Unterrichts sowohl von Lehrkräften mit beruflichem Fach[133] als auch von Lehrkräften mit allgemeinbildendem Fach[134]. Lediglich Jenewein (1994) untersuchte die fachliche Kompetenz von berufsbildenden Lehrkräften bezogen auf Berufspraktika. Es gibt somit kaum Studien, die untersuchen, ob die fachliche Ausbildung von Berufsschullehrkräften, die in vielen unterschiedlichen Berufen fachlich breit eingesetzt sind, ausreichend ist.

---

132 „Äußerst defizitär ist nach den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit viele Befragter, Konsequenzen der altersgemäßen Entwicklung von Jugendlichen auf Lern- und Verhaltensweisen in Unterricht und Ausbildung auf Basis bekannter theoretischer Konzepte der Lern- und Entwicklungspsychologie [...] abschätzen zu können [...] ." (Jenewein 1994, S. 259)

133 Bspw. die Konzeptionierung von Lernsituationen, die an der beruflichen Praxis der Auszubildenden orientiert sind.

134 Bspw. die schwierige Durchdringung der beruflichen Fachlichkeit, z. B. die Beschreibung der Funktion einer Säulenbohrmaschine im Unterrichtsfach Englisch.

Rauner stellt in einem Artikel zur Didaktik der beruflichen Bildung fest, dass im Zuge der curricularen Veränderungen der Berufsschule (Einführung der Lernfelder) die Lehrkräfte bei der Ausgestaltung von Lernprozessen „sich nicht an einer sachlich-systematischen Stoff-Folge, sondern am Gedanken des sinnvollen Zusammenhangs bedeutsamer beruflicher Handlungssituationen“ (Rauner 2004, S. 273) orientieren müssen. Die Lehrkräfte sind damit immer stärker als konstruktivistisch ausgerichtete Pädagogen gefordert (vgl. ebd., S. 273 f.). Ihre Ausbildung wird dem aber nicht gerecht. So wird auch in der Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“ herausgestellt, dass „Lehramtsstudierende der gewerblich-technischen Fachrichtungen die meisten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nur zusammen mit Studierenden der Ingenieurwissenschaften besuchen“ und „die vermittelten Inhalte wenig zweckdienlich für den späteren Lehrberuf“ (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 15) seien.

Insgesamt lassen sich die dargelegten Studien zu folgender Aussage verdichten:

Forschungsbefund 6: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Exkurs:
Für eine Verbesserung der Situation an den Universitäten fordert Terhart folgende drei Punkte:

> „Die Universitäten müssen ihre lehrerausbildende Verpflichtung ernster nehmen als bisher. [...] Die drei wichtigsten Elemente hierfür sind der *Ausbau der Fachdidaktik* als forschende und lehrende Arbeitsbereiche sowie der *Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung* [...]. Hinzukommen muss drittens eine *bessere Einbindung der schulpraktischen Studien* in die Lehramtsstudiengänge, wobei diese Studien (!) als Teil der universitären Lehrerausbildung zu begreifen und auszugestalten sind.“[135] (Terhart 2001, S. 226 f.)

Die Forderungen „Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung“ und „bessere Einbindung der schulpraktischen Studien“ wurden z. B. in Rheinland-Pfalz aufgegriffen. Zur Verbesserung der Koordination der Ausbildung zwischen 1. und 2. Phase wurde in Rheinland-Pfalz bspw. das „Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)“[136] an der Universität in Mainz eingerichtet. Die stärkere Verzahnung der beiden ersten Phasen soll auch dadurch erreicht werden, dass die während des Studiums zu absolvierenden orientierenden Praktika der Studierenden durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte an Schulen und die vertiefenden Praktika durch Fachleitungen an Studienseminaren betreut werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Inwieweit diese Verzahnung für Lehramtsstudierende zu einer stärkeren Praxisorientierung beitragen kann, gilt es noch empirisch zu belegen.

135 Hervorhebungen im Original.
136 „Im Mittelpunkt seiner Tätigkeit stehen u. a. fachbereichsübergreifende Aufgaben bei der Konzeption und Organisation lehramtsbezogener Studiengänge. Das ZfL unterstützt Projekte zur Schulforschung, kümmert sich um die reibungslose Verbindung von universitärer und berufspraktischer Ausbildung und berät Lehramtsstudierende in allen Phasen ihres Studiums.“ (http://www.zfl.uni-mainz.de/; zuletzt geprüft am 09.04.2018).

Der Transfer von Ausbildungswissen wird in Rheinland-Pfalz unterstützt, indem Studierende ein Praktikumsbuch führen und Referendare während ihrer Ausbildung ein Entwicklungsportfolio. Hierdurch sollen sie zum Reflektieren ihrer Erfahrungen aus der Schulpraxis vor dem Hintergrund von theoretischen (fachdidaktischen) Modellen angeregt werden und Optionen für ihr weiteres Handeln weiterentwickeln. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das „Magdeburger Modell": Es wird ein Basispraktikum in der beruflichen Fachrichtung, ein Vertiefungspraktikum im Unterrichtsfach und ein Übergangspraktikum, das den Übergang zum Referendariat vorbereiten soll, angeboten (vgl. Jenewein 2015, S. 30 f.). Somit werden die zu absolvierenden Praktikumsphasen während des Studiums „über eine längere Ausbildungsphase verteilt" (ebd., S. 30), indem „ein Praktikumstag pro Woche etabliert" (Jenewein und Seidel 2011, S. 4) wird. Auch in diesem Modell ist ein zentrales Element der Ausbildung die Portfolioarbeit, „mit deren Hilfe die Studierenden ihren eigenen Lernprozess begleiten und reflektieren." (Jenewein 2015, S. 33)

Andere innovative Ansätze zur stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis werden zzt. an verschiedenen Universitäten erprobt. Exemplarisch sollen im Folgenden drei Ansätze skizziert werden.

1. An der Universität Duisburg-Essen[137] wurde das „studY"-Programm entwickelt. Studierende können mit bestimmten, theoriebasierten Fragestellungen an „herausragenden" Schulen interessengeleitete Hospitationen durchführen sowie mit Schülern in einen Dialog „auf Augenhöhe" über erfolgreiches Lernen treten. Weiterhin wird durch Gesprächsangebote für Eltern die Wichtigkeit dieses Kooperationspartners hervorgehoben. Eine Schul- und eine Hochschullehrkraft bieten parallel dazu gemeinsam eine Universitätsveranstaltung zur Begleitung der Erfahrungen an.

2. An der Ludwig-Maximilians-Universität München werden ebenfalls erfahrene Schullehrkräfte in dem universitären Teil der Lehrkräfteausbildung einbezogen. Das Programm „Coaching im Lehramt – erfahrene Lehrkräfte begleiten Sie durchs Studium"[138] ermöglicht allen Lehramtsstudierenden für die Dauer des Studiums eine intensive Unterstützung durch eine erfahrene Lehrkraft (Coach) in den Bereichen „Studienorganisation, Eignungsreflexion, Entwicklung professioneller Kompetenzen, Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und unterrichts- und schulspezifische Fragen".

3. An der Universität Passau ermöglicht das Projekt „SKILL"[139] („Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung") „Schule in der Uni". In einem speziellen „didaktischen Labor" können die Studierenden Unterricht mit Schülern in der Universität in Form von „OpenDiLab-Hours" halten, in dem sie Lehrkonzepte erproben und reflektieren.

Die Wirksamkeit dieser Ansätze muss noch empirisch geprüft werden.

137 Vgl. http://www.gekai.krefeld.schulen.net/new/schulleben1516/study und https://education-y.de/handlungsfelder/hochschule/handlungsfeldhochschulestudy-programm/ (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

138 Vgl. https://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/schwerpunkt-4/402_coaching/index.html (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

139 Vgl. http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/ (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

Es muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich die hier dargelegte Einschätzung der teilweise mangelhaften Ausbildung der berufseinsteigenden Lehrkräfte auf die professionelle Bewältigung von Herausforderungen und damit auch auf die Berufszufriedenheit auswirkt (vgl. Forschungsbefund 4).

2.3.7 Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden

Forschungsbefund 7
Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren
den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Die Studien sind differenziert in Stichproben, Erhebungsjahr, methodisches Vorgehen und Forschungsinteresse.

Tabelle 21: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hänsel (1975)	Metastudie		Sekundäranalyse von deutschen, englischen und anglo-amerikanischen Arbeiten (vgl. ebd., S. 16)	Bedeutet berufliche Sozialisation junger Lehrkräfte Anpassung an das bestehende System und Verhinderung von Innovation? (vgl. ebd., S. 15)/ Wandlungsprozess hin zum autoritären Verhalten, Phasenmodell (vgl. ebd., S. 217 ff.)
Müller-Fohrbrodt et al. (1978) Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“	Teilprojekt: Dozentenbefragung, 70 PH-Dozenten (vgl. ebd., S. 84)	k. A./1972 (vgl. ebd., S. 85)	halbstrukturierte Interviews/inhaltsanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 85)	„Durch welche Bedingungen grundsätzlicher Art könnte der Praxisschock junger Lehrer verursacht werden?“ (ebd., S. 77), „Hängt die Stärke des Praxisschocks bei jungen Lehrern nachweislich von der unterschiedlichen Qualität der Ausbildungsbedingungen bzw. der anderen möglichen Ursachen des Praxisschocks ab?“ (ebd., S. 78)/Modell der Konstanzer Wanne
	Teilprojekt: Rektorenbefragung, 180 Schulrektoren	k. A./1975 (vgl. ebd., S. 85)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 85)	
	Teilprojekt: PH-Längsschnitt, 1469 PH-Studenten, Junglehrer, Reallehrer, Aufbaustudenten/ Baden-Württemberg	Junglehrerzeit-Anfang: nach 3 und nach 13 Monaten/ 1972–1975 (vgl. ebd., S. 86)	4-malige Befragung per Fragebogen (vgl. ebd., S. 87)	

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Wulk (1988)	1. Phase: 24 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35), 2. Phase: 68 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 36)/ Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 37)	eingeschlossen/ 1. Phase: 1982, 2. Phase: 1983/84 (vgl. ebd., S. 35)	2-phasiges Vorgehen: 1. Phase: Einzel- und Gruppeninterviews, 2. Phase: Fragebogen (vgl. ebd., S. 36)	Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften (vgl. ebd. S. 7 ff.)/ zehn Merkmale von Belastungssituationen, pädagogisch nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 215 ff.)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	k. A./k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen, Retrospektive (vgl. ebd., S. 10)	Wandlungsprozess/ Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Intensivinterviewergänzungen (vgl. ebd., S. 41)	berufsbiografische Perspektive: Selbsteinschätzungen, Problemwahrnehmungen, Belastungen, Bewältigungsstrategien (Lehrerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Bachmann (1999)	346 Berufsschullehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/ 1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126) /Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)
Böhm-Kasper und Weishaupt (2002)	5530 Schüler und 1091 Lehrkräfte/Thüringen, Bayern und Brandenburg (vgl. ebd., S. 472, 479), teilweise nur 512 Lehrkräfte einbezogen (vgl. ebd., S. 485)	k. A./1999	standardisierte Fragebogen (vgl. ebd., S. 476)	12 Schuljahre oder 13 Schuljahre? Frage nach den Auswirkungen der zeitlichen Belastung auf das Belastungserleben (Beanspruchung) von Lehrern und Schülern (vgl. ebd., S. 472)/zeitliche Belastung – quantitative Werte (vgl. ebd., S. 486); Belastung für Lehrer nicht abhängig von Schulbesuchszeit, sondern von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 496)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Dauber und Vollstädt (2003)	2834 Lehrkräfte aller Schularten/Hessen (vgl. ebd., S. 1)	-/2002 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 1)	Frühpensionierungen (vgl. ebd., S. 1)/Zusammenspiel einer Vielzahl von Belastungsfaktoren (vgl. ebd., S. 6)
Schaarschmidt (2004)	7.693 Lehrkräfte aus Deutschland, weitere Lehrkräfte aus Österreich, England, Russland, Polen, insg. 16.753 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 161)	1 Jahr, 1–2 Jahre, 2–5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 58)/1995–2002 (vgl. ebd., S. 161)	diagnostisches Verfahren AVEM: Fragebogen mit 66 Items (vgl. ebd., S. 21)	Belastungsmerkmale: Wer geht wie mit Belastungen um? (vgl. ebd., S. 86 f.)/Belastungsstudie zur Erarbeitung von 4 Typen-mustern (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation) unter Einbezug von schulischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 29)
Lacroix et al. (2005)	1. Phase: 8 Lehrer aus der Freiburger Region; 2. Phase: Pilotprojekt an einer BBS; (vgl. ebd., S. 57) 3. Phase: schriftl. Fragebogen: 661 gewerkschaftlich organisierte Lehr-kräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschule, Gymnasium, berufliche Schulen (vgl. ebd., S. 59), Onlinefragebogen: 113 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 61)/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 59)	k. A./ 1. Phase: Dezember 2004; 2. Phase: März 2005; 3. Phase: bis Juni 2005 (vgl. ebd., S. 57)	1. Phase: explorativ-qualitative Interviewstudie; 2. Phase: Fragebogenerhebung; 3. Phase: Fragebogenerhebung schriftlich und online (vgl. ebd., S. 57)	Zufriedenheit mit Arbeitszeitregelung?, Veränderungsbedarf vorhanden?, alternative Arbeitszeitmodelle?, gerechtigkeitspsychologische Aspekte von Arbeitszeit an Schulen (vgl. ebd., S. 56)/ Bewertung der aktuellen Pflichtstundenregelung (vgl. ebd., S. 62 ff.), arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen (vgl. ebd., S. 75 ff.), alternative Arbeitszeitregelungen – Bewertungen (vgl. ebd., S. 82 ff.)
Schaarschmidt und Kieschke (2007b)	1. Erhebung: 7693 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 7846 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 25), Stichprobe für ABC-L-Entwicklung: 7635 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS (vgl. ebd., S. 48)/Deutschland	1. Erhebung: 2000–2003 (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 2004–2006 (vgl. ebd., S. 25)	ABC-L-Fragebogen (vgl. ebd., S. 48 ff.)	Wege zur Veränderung der bedenklichen Gesundheitssituation von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 17), Analyse der Tätigkeitsbedingungen (vgl. ebd., S. 45)/konkrete Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 17), Entwicklung eines Arbeitsbewertungschecks für Lehrkräfte: ABC-L (vgl. ebd., S. 40, 48 ff.), Ermittlung der Lehrerarbeitszeit (vgl. ebd., S. 64)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Abele und Candova (2007)	286 Mathematiklehrkräfte (vgl. ebd., S. 110)	eingeschlossen/ 1999, 2001, 2003 (vgl. ebd., S. 110)	Längsschnittstudie mit 3 Erhebungszeitpunkten (direkt nach dem Studium, nach 2 Jahren und 4 Jahren Berufspraxis), Fragebogen (vgl. ebd., S. 110)	Hypothese: hohe berufliche Selbstwirksamkeit verringert Belastungserleben (vgl. ebd., S. 109)/ hohe berufliche Selbstwirksamkeit ist eine Ressource im Umgang mit Belastungen (vgl. ebd., S. 115)
Soltau und Mienert (2009)	223 Lehrkräfte aller Schularten/Bremen (vgl. ebd., S. 215)	k. A./2007 (vgl. ebd., S. 214)	Onlinefragebogen (vgl. ebd., S. 214)	Autonomiestreben von Lehrkräften/Ursachen für mangelnde Zusammenarbeit in Kollegien (vgl. ebd., S. 213)
Friehs (2011)	15 Lehrkräfte/USA (vgl. ebd., S. 371)	11 Lehrkräfte „my first real job“ (vgl. ebd., S. 371)/ 2008/2009 (vgl. ebd., S. 370)	Grounded Theory, teilstandardisierte Interviews (vgl. ebd., S. 370)	Ursache des vorzeitigen Austritts aus dem Schuldienst/institutionelle Unterstützungsdefizite (vgl. ebd., S. 372)
Nübling et al. (2012)	54.066 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 28)	eingeschlossen – 19 % unter 5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 33)/2008–2010 (vgl. ebd., S. 62)	Onlineerhebung durch validierten Fragebogen aus COPSOQ für die allgemeinen und FASS für die lehrkräftespezifischen Faktoren (vgl. ebd., S. 17 ff.)	Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62)/Ermittlung von Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter mit Beanspruchungsparametern (vgl. ebd., S. 58)
Richter und Pant (2016)	1015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I, allgemeinbildend (vgl. ebd., S. 13)/ Deutschland	eingeschlossen/ 2015 (vgl. ebd., S. 13)	Umfrage, die durch das Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap durchgeführt wurde (vgl. ebd., S. 13)	Einstellungen zur Lehrerkooperation in der Schule (vgl. ebd., S. 13)
Mußmann et al. (2016)	2.869 Lehrkräfte öffentlicher Schulen/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 38 u. 159) Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium: repräsentativ; Haupt-, Real- und Oberschule, Förderschule, BBS: nicht repräsentativ, da zu kleine Teilstichproben (vgl. ebd., S. 35, 159)	k. A./2015/2016 (komplettes pädagogisches Jahr) (vgl. ebd., S. 23)	Onlinetool Anuko TimeTracker (vgl. ebd., S. 24)	Erfassung der Arbeitszeit und der zugeordneten Tätigkeitskategorien (vgl. ebd., S. 24)/Arbeitszeitbelastung (vgl. ebd., S. 136)

Die im Folgenden exemplarisch dargelegten Forschungsergebnisse fokussieren auf zentrale Rahmenbedingungen:

- schulische Arbeitsbedingungen (u. a. wöchentliche Arbeitszeit, fachfremder Einsatz, Klassenstärke, Ausstattung),
- soziales Klima an der Schule und im Kollegium,
- häuslicher Arbeitsplatz,
- Schulleitung und
- Bürokratisierung.

Schulische Arbeitsbedingungen

Die wöchentliche Arbeitszeit von Lehrkräften ist hoch. So ermitteln Häbler und Kunz eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 46,3 Stunden (vgl. Häbler und Kunz 1985, S. 73), Böhm-Kasper und Weishaupt in einer Studie mit thüringischen, bayrischen und brandenburgischen Gymnasiallehrkräften, „dass die zeitliche Belastung (außerhalb der Ferienzeit) der vollzeitbeschäftigten Gymnasiallehrer offensichtlich deutlich über 40 Stunden pro Unterrichtswoche liegt. Es ergibt sich ein Mittelwert von fast 48 Zeitstunden über alle drei untersuchten Bundesländer." (Böhm-Kasper und Weishaupt 2002, S. 486) Böhm-Kasper und Weishaupt führen weiter aus, dass die hohe zeitliche Belastung vor allem auf „schulorganisatorische Rahmenbedingungen" wie „Korrekturen und Prüfungsvorbereitungen" zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 496). Heitzmann et al. (vgl. 2007, S. 64) ermitteln eine Verteilung der Wochenarbeitszeit mit 30,3 Stunden Arbeit in der Schule, 15,2 Stunden Arbeit für die Schule zu Hause und 3,7 Stunden Arbeit für die Schule an anderen Orten. „Es resultiert damit insgesamt eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 49,2 Stunden." (Ebd.) Von Berufsanfängern dürften die ermittelten Durchschnittswerte für Vor- und Nachbereitung oft beträchtlich überschritten werden (vgl. ebd., S. 69). Ähnliche Werte für die Wochenarbeitszeit ermitteln Schaarschmidt und Fischer (2007, S. 82) und Döring-Seipel und Dauber (2013). Bei Letzteren beträgt „die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit im Lehrerberuf bezogen auf die letzten drei Monate" (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 73) 47,4 Stunden bei Vollzeitbeschäftigten. In einer niedersächsischen Arbeitszeitstudie von Lehrkräften an öffentlichen Schulen wurde ermittelt, wie sich eine Überbelastung an wöchentlicher Arbeitszeit in Wochen auf das Schuljahr verteilt. Bei einer Mehrheit von 58,4 % erfolgt eine Überschreitung an 5–10 Wochen (vgl. Mußmann et al. 2016, S. 155).

Lacroix et al. (2005) untersuchen die Zufriedenheit von Lehrkräften mit der „Pflichtstundenregelung"[140] als Arbeitszeitmodell (vgl. ebd., S. 62 ff.). Es wurde deutlich, dass der angemessene Verwaltungsaufwand für die Planung und Kontrolle der Arbeitszeit und die persönliche Zeitsouveränität Vorteile dieses Arbeitszeitmodells sind (vgl. ebd., S. 65). Nachteilig sehen 60 % der befragten Lehrkräfte, dass es in diesem Modell keine Begrenzung der Arbeitszeit gebe, und 88 % bemängeln, dass die

140 Die Pflichtstundenregelung legt in Abhängigkeit vom studierten Lehramt und der Schulart fest, wie viele Stunden eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet. „Alle weiteren Tätigkeiten, die mit dem Lehrerberuf einhergehen, unterliegen keiner zeitlichen Reglementierung." (Lacroix et al. 2005, S. 10).

Arbeitsleistung der Lehrkräfte nach außen hin nicht transparent sei (vgl. ebd., S. 66). Die Autoren der Studie fordern daher in ihrem abschließenden „politischen" Kapitel die Entscheidungsträger dazu auf, dass „die Begrenzung der Arbeitszeit (nach oben) und eine erhöhte Transparenz der erbrachten Arbeitszeit und -leistung nach außen verfolgt und erreicht wird." (Ebd., S. 110)

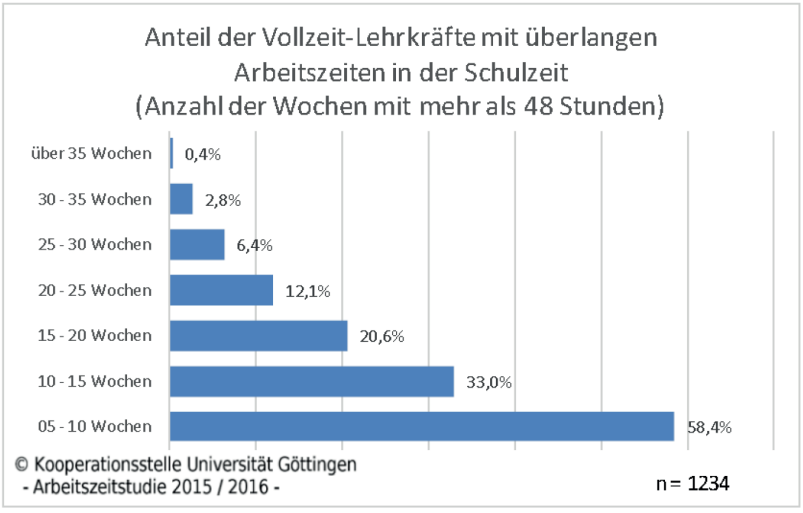


Abbildung 20: Überlange Arbeitszeiten (Schulzeitwochen) (Mußmann et al. 2016, S. 155)

Doch nicht nur die hohe wöchentliche Arbeitszeit und das Arbeitszeitmodell können ungünstige schulische Rahmenbedingungen darstellen, auch der **fachfremde Einsatz** kann zu Belastungen führen: „In der Tat unterrichten junge Lehrer in beträchtlichem Ausmaß in Fächern und Schulstufen, die sie nicht studiert haben, und dieser Umstand kommt für die meisten jungen Lehrer recht überraschend." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 177)

Schaarschmidt (2004) entwickelt im Rahmen der „Potsdamer Lehrerstudie" auf der Grundlage von Tätigkeitsanalysen einen Fragebogen mit 26 Merkmalen zur „möglichen Belastungswirkung im schulischen Alltag" (vgl. ebd., S. 72). Er umfasst u. a. Arbeitsbedingungen wie Klassenstärke, Stoffumfang, Stundenzahl und Verteilung der Stunden (vgl. ebd., S. 168). Drei Bedingungen werden „als die belastendsten hervorgehoben: das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden." (Ebd., S. 72) Zur Reduzierung der Belastungen durch die Rahmenbedingungen wie **Klassenstärke** empfiehlt Schaarschmidt (2004) nicht nur eine Reduzierung der Zahlen, sondern es gilt zu beachten, dass die Faktoren sich gegenseitig bedingen. Eine große Klassenstärke mit schwierigen Schülern in der Klasse erhöht das subjektive Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Daher könne hier ein Ansatz sein, „dass an den Schulen systematische Erziehungs-, Betreuungs- und Beratungstätigkeit durch Sozialpädagogen und Sozialarbeiter erfolgt."

(Ebd., S. 146) Somit könnten Lehrkräfte professionelle Unterstützung bei erzieherischen Aufgaben erhalten.

In einer weiteren Studie ermitteln Schaarschmidt und Kieschke (2007b), dass Lehrkräfte, die mit der **Ausstattung** der Schule (geeignete Räumlichkeiten, auch gerade für Erholungspausen von Lehrkräften, Arbeitsmittel und funktionstüchtige Technik) zufrieden sind, die Arbeitsorganisation, die Unterrichtsqualität, aber vor allem das Klima im Kollegium positiver einschätzen (vgl. ebd., S. 83).

Soziales Klima und Kollegium

Ein weiterer Faktor, der Belastungen erhöhen oder vermindern kann, ist „das **soziale Klima** an der Schule." (Ebd., S. 150) Schaarschmidt fand heraus, dass, wenn „die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind" (ebd.), sich die Beanspruchungsverhältnisse günstiger darstellen. Er nennt dies die Gestaltung der Arbeitsbedingungen „vor Ort" und betont, dass sich dazu auch im Kollegium eine „Gemeinsamkeit in den Normen und Zielen der schulischen Arbeit" (Schaarschmidt 2003, S. 16) entwickeln muss. Ein positives soziales Klima an der Schule kann auch „als wichtiger Entlastungsfaktor wirken und bei der Verarbeitung beruflicher Belastungen helfen." (Dauber und Vollstädt 2003, S. 8) Dadurch kann sich die Anzahl der Frühpensionierungen reduzieren. Diese Überlegungen leiten zum nächsten Aspekt, der Bedeutung des Kollegiums als schulische Rahmenbedingung, über.

Der Forschungsbefund 3 beschreibt den Einstellungswandel von berufseinsteigenden Lehrkräften u. a. aufgrund des Konformitätsdrucks, der durch das Kollegium ausgeübt wird (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 202). Dieser Konformitätsdruck kann auch durch Ratschläge eines Kollegiums weiter verstärkt werden: „Und wer im Kollegium bei Disziplinschwierigkeiten um Rat fragt, erhält nicht selten das Sammelsurium praxiserprobter Heilmittel: Mal ordentlich herumbrüllen, Strafarbeiten geben, Schüler aus dem Unterricht schmeißen, einfach strenger sein." (Böhmann und Hoffmann 1998, S. 9)

Gut gemeinte Ratschläge von erfahrenen Lehrkräften werden oftmals von berufseinsteigenden Lehrkräften gegen ihre eigene Überzeugung angenommen und umgesetzt. Oder auch nicht, dann stellt sich die Junglehrkraft gegen das Kollegium und gegen den Konformitätsdruck. Eine Belastungssituation kann entstehen. Döring-Seipel und Dauber können mit ihrer Kasseler Studie Folgendes nachweisen: „Je negativer das soziale Klima wahrgenommen wird, desto stärker wird die Lehrertätigkeit insgesamt als Belastung empfunden." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 87)

Hänsel spricht davon, dass der Eintritt in das Kollegium für berufseinsteigende Lehrkräfte eine sehr „frustrierende Situation" sein kann, „da er [der junge Lehrer, Anm. S. G.] die Umsetzung seiner Ansprüche von Kollegen permanent blockiert sieht. [...] Aus [...] Unkenntnis resultiert für den jungen Lehrer eine Fülle schmerzhafter Erfahrungen. Indem er blind in alle offenen Messer läuft, engt er selbst seinen Handlungsspielraum in der Schule ein." (Hänsel 1975, S. 209)

Herrmann und Hertramph haben mit ihrer Pilotstudie rekonstruiert, wie wichtig die Unterstützung durch das Kollegium für Berufsanfänger sein kann:

> „Ebenfalls wichtig war in dieser Anfangszeit: das Einsehen oder Verwenden von Unterrichtsmaterial erfahrener Kollegen. Hier wurde von Schwierigkeiten berichtet: Da das Gestalten und Sammeln solcher individueller Unterrichtsmaterialien sehr viel Arbeit macht, wird es nur ungern anderen Kollegen zugänglich gemacht." (Herrmann und Hertramph 2002, S. 107)

Die Lehrkräfte berichten von ihren „Bemühungen um einen Austausch mit Kollegen" (ebd., S. 108), der oftmals nicht von Erfolg gekrönt war. Sie sprechen von der Lehrkraft als „Einzelkämpfer" (ebd.). „Die Arbeitssituation des Lehrers wird als hochgradig isoliert angesehen." (Ebd.) Auch Rothland (2005) spricht davon, dass die Hauptarbeit von Lehrkräften die Arbeit im Klassenraum mit Schülern ist und der Kontakt mit dem Kollegium schon durch diese strukturelle Bedingung verringert ist. „Die Isolation und Kontaktarmut in Lehrerkollegien und der bereits schon sprichwörtliche Lehrerindividualismus werden in erster Linie auf die strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz Schule zurückgeführt." (Rothland 2005, S. 162) Rothland führt weiter aus, dass die Etablierung von Teamstrukturen und die Entwicklung der Kollegien zu professionellen Lerngemeinschaften der Isolation einer Lehrkraft entgegenwirken kann (vgl. ebd., S. 170, vgl. auch Terhart 2001, S. 156). Auch Soltau und Mienert schlussfolgern, dass das „Lehrerbild von einem nach Autonomie strebenden Einzelkämpfer" (Soltau und Mienert 2009, S. 213) überdacht werden muss. Sie kommen zum Ergebnis, dass „anspruchsvolle Kooperationsformen zwar selten umgesetzt werden, die Teamorientierung und die Einstellungen zu diesen Formen allerdings überraschend positiv sind." (Ebd., S. 213) Die besondere Bedeutung von kollegialen Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor stellt Rothland (2013b, vgl. S. 246) klar heraus. Richter und Pant ermitteln in ihrer Studie zur Etablierung kooperativer Arbeitsstrukturen in einem Kollegium, dass „vor allem Zeit, die Existenz von Koordinationsstrukturen und insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung wichtige Bedingungsfaktoren" (Richter und Pant 2016, S. 33) für das gemeinsame Arbeiten in einem Kollegium sind. Weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte geben allerdings an, dass „der Stundenplan und die Zeitpläne nach dem Unterricht" nur wenige Freiräume für Teamarbeit bieten (vgl. ebd., S. 9). Sie betonen, dass „Kooperationsaktivitäten an sich nicht zu einer erhöhten beruflichen Belastung beitragen" (ebd., S. 35) und führen weiter aus, dass „vor allem Berufseinsteiger mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung [...] in der Regel häufiger in Kooperationsaktivitäten involviert" (ebd.) sind.

Rothland kommt zu folgendem Fazit: „Insgesamt scheinen die strukturellen Bedingungen in der Organisation der Schule und des Unterrichts nicht dazu angetan, ein reges sozial-interaktives Geschehen und ein gutes, durch Offenheit geprägtes Klima unter den Lehrerinnen und Lehrern anzuregen oder zu begünstigen." (Rothland 2013b, S. 245)

Den positiven Bemühungen um mehr Kooperationsaktivitäten in Kollegien steht auch der häusliche Arbeitsplatz entgegen. Die Isolierung und Kontaktarmut von Lehrkräften kann dadurch weiter verstärkt werden.

Häuslicher Arbeitsplatz

Wulk (1988) stellt ein „wichtiges Lehrerprivileg in Frage", nämlich den häuslichen Arbeitsplatz einer Lehrkraft (vgl. ebd., S. 232). Er befürwortet eine Verlagerung des Arbeitsplatzes an die Schule und damit einen Abbau der häuslichen Arbeit; dadurch wird die Identifizierung mit der Schule stärker gefördert und die soziale Verankerung im Kollegium verstärkt. Bachmanns Hypothese, dass an beruflichen Schulen sich Beruf und Freizeit nicht trennen lassen (vgl. Bachmann 1999, S. 130) wurde durch die Ergebnisse seiner Studie bestätigt (vgl. ebd., S. 247). Lacroix et al. (2005) ermitteln in ihrer Studie, dass 74 % der befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass das Arbeitszeitmodell „Pflichtstundenregelung" keine ausreichende Trennung von Arbeit und Freizeit gewährleisten kann (vgl. ebd., S. 66).

Doch ist dies den angehenden Lehrkräften bewusst? Abele und Candova (2007) konnten anhand ihrer Daten zeigen, dass das Belastungserleben bei Lehrkräften steigen kann, wenn die Zielvorstellung „Vereinbarung von Beruf und Privatleben" nicht realisierbar ist. Sie folgern aus ihren Studienergebnissen: „Realistische Vorstellungen über die Vereinbarung von Beruf und Privatleben im Lehrerberuf könnten so möglicherweise dem Belastungserleben und in der Konsequenz sogar dem Burnout zumindest partiell entgegen wirken." (Abele und Candova 2007, S. 116)

Dieser Aspekt wird durch eine aktuellere Vollerhebung aus Baden-Württemberg gestützt. Es hat sich gezeigt, dass, im Vergleich zu anderen Berufen, die Belastungen durch „Unvereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Work-Privacy Conflict)" (Nübling et al. 2012, S. 38) erhöht sind. Auch Dorsemagen et al. betonen: „So kann das Arbeiten zu Hause mit dem Gefühl einhergehen, niemals richtig Feierabend zu haben bzw. immer im Dienst zu sein." (Dorsemagen et al. 2013, S. 220)

Schulleitung

Die Wirkungen der von Schaarschmidt (2004) ermittelten belastenden Faktoren können von der **Schulleitung** abgepuffert werden. Einer unterstützenden Schulleitung wird ein großer gesundheitsfördernder Aspekt zugeschrieben (vgl. ebd., S. 86 f.). Zu dieser Einschätzung kommt auch schon 1999 van Dick im zweiten Teil seiner Studie, auch er schreibt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu, da „Lehrer, die sich von ihrer Schulleitung gut unterstützt fühlen [...] mehr Arbeitszufriedenheit" äußern und „weniger unter beruflichen Belastungen" (van Dick 1999, S. 239) leiden. Auch bei amerikanischen Forschungen wird der Schulleitung diese zentrale Rolle zugeschrieben. Blase führt in seiner Studie über amerikanische Highschoollehrkräfte aus, dass „die Arbeitsplatzbedingungen als Ursache für eine ernsthafte Aushöhlung des pädagogischen Prozesses" (Blase 1991, S. 18) anzusehen sind. Damit sind u. a. a) die formellen Zeitstrukturen der Schule, b) die Erwartungen der Eltern zur umfassenden Dokumentation der Lernfortschritte und c) die mangelnde Unterstützung durch die

Schulleitung gemeint (vgl. ebd., S. 16 f.). Rothland betont, „dass sich ein kooperativ-unterstützender Leitungsstil positiv auf die sozialen Beziehungen im Kollegium auswirkt und den Schulleitungen eine erhöhte Verantwortung für das soziale Klima im Lehrerkollegium zukommt." (Rothland 2005, S. 165) Jahre später kann Friehs diesen Aspekt mit ihrer Studie an amerikanischen Inner City Schools bestätigen und führt aus, dass „die Kombination aus schlechter Vorbereitung auf den Einsatz [...] und die hohe Arbeitsbelastung gekoppelt mit mangelnder institutioneller Unterstützung [...] als wesentliche Faktoren für eine große Berufsunzufriedenheit [...] angesehen werden können." (Friehs 2011, S. 378)

Bürokratisierung

1978 stellen Müller-Fohrbrodt et al. fest, dass die „schlechten schulischen Bedingungen" auch in einer „starken Reglementierung" ihre Ursachen haben (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 202). Häbler und Kunz ermitteln in ihrer Studie, dass die Lehrkräfte „ganz überwiegend" eine höhere Arbeitsbelastung „auf zunehmende Verwaltungsarbeit, auf bürokratischen Mehraufwand und Gängelung durch Schulleitung und Behörden" (Häbler und Kunz 1985, S. 52) zurückführen. Beiner und Müller sprechen konkret die Schulorganisation als massiv ungünstige Rahmenbedingung an:

> „Die jungen Lehrer werden zu Beginn ihrer Schullaufbahn mit einem Norm- und Wertsystem konfrontiert, das sie als widersprüchlich und stark reglementierend erleben und mit ihren ‚mitgebrachten' Einstellungs- und Verhaltensmustern kaum in Einklang bringen können.
>
> Dazu gehören ganz allgemein die ‚festgefahrenen' Organisationsformen der Schule und die autoritäre, bürokratische und hierarchische Struktur von Schule und Schulverwaltung, in der der Referendar auf die unterste Stufe der Beamtenhierarchie verwiesen wird."[141] (Beiner und Müller 1982, S. 21)

Bei Terhart et al. liegt auf Platz 3 in ihrem ermittelten Ranking von Anfangsschwierigkeiten: „Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet." (Terhart et al. 1994, S. 71) Diesen Belastungsaspekt greift auch Schaarschmidt auf und fordert den „Abbau von Bürokratisierung und ‚Verrechtlichung'."[142] (Schaarschmidt 2003, S. 16) „Vielen der Lehrerinnen und Lehrer ist die Freude an ihrem Beruf auch deshalb abhanden gekommen, weil ein Zuviel an Reglementierung und äußeren Eingriffen die eigene pädagogische Zielsetzung und das selbstbestimmte professionelle Arbeiten erschweren, ja mitunter unmöglich machen." (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 94) Weiterhin wünscht Schaarschmidt für die Lehrkräfte in pädagogischer Hinsicht „weniger Kampagnen, mehr Ruhe und Kontinuität" (Schaarschmidt 2003, S. 16) in der unterrichtlichen Arbeit. Zur Verringerung von krankheitsbedingten Frühpensionierungen fordern auch Dauber und Vollstädt eine „Reduzierung des Verwaltungsaufwandes." (Dauber und Vollstädt 2003, S. 8)

141 Hervorhebungen im Original.
142 Hervorhebungen im Original.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Studien, die sich explizit mit schulischen Rahmenbedingungen der berufsbildenden Schule beschäftigen und die den Fokus auf die Berufseingangsphase legen, fehlen. Im allgemeinbildenden Bereich dagegen ist der Einfluss der schulischen Rahmenbedingungen auf die Bewältigung der Aufgabenfelder einer Lehrkraft gut erforscht und es kann folgende Aussage getroffen werden:

Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Das Institut für Lehrergesundheit an der Universität Mainz erstellt regelmäßig einen „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz". Ungünstige schulische Rahmenbedingungen werden auch von rheinland-pfälzischen Lehrkräften beklagt: „Ein weiteres Resultat war die negative Beurteilung von Arbeitspausen, die stetige Zunahme verwaltungsbezogener Aufgaben und Verpflichtungen, die als nicht angemessen empfundene Klassengröße sowie der als zu hoch empfundene Lärmpegel an den Schulen." (Dudenhöffer et al. 2013, S. 176)

Die schulischen Arbeitsbedingungen im BBS-Bereich sind oftmals dadurch gekennzeichnet, dass ein **fachfremder Einsatz in Klassen** dahingehend erfolgt, dass die beruflichen Fächer ein breites fachwissenschaftliches Spektrum abdecken müssen. Beispielsweise werden Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Metalltechnik in Ausbildungsklassen der Feinwerkmechaniker, Goldschmiede, Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker, Anlagenmechaniker (Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik), KfZ-Mechatroniker bzw. Mechatroniker eingesetzt. Dieses breite Spektrum kann fachwissenschaftlich so nicht durch ein Studium abgedeckt werden.

Die **wöchentliche Unterrichtszeit** ist an Berufsschulen auch auf den Abendunterricht und Samstag verteilt. Dies kann einem guten sozialen Klima im Kollegium entgegenwirken, da durch die unterschiedlichen Arbeitszeiten der soziale Kontakt zwischen den Lehrkräften oftmals nicht möglich ist. Andererseits kann das Lernfeldkonzept durch die Bildung von Teamstrukturen und kooperative Unterrichtsformen das **soziale Klima** begünstigen.

Eine weitere Besonderheit des berufsbildenden Systems ist die Erstellung und Durchführung von Abschlussprüfungen gemeinsam mit der Industrie- und Handelskammer oder mit der Handwerkskammer. Diesen teilweise sehr **bürokratischen Aufwand** gilt es ebenfalls zu beleuchten. Auch die Zuführung von minderjährigen Schülern durch die Polizei zur Erfüllung der Schulpflicht kann hohe bürokratische Belastungen bedeuten.

2.3.8 Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln

Forschungsbefund 8

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenz u. a. in der Berufseingangsphase. Außerdem sind die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse synoptisch aufgeführt.

Tabelle 22: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hericks (2006)	24 Referendare bei Start, allgemeinbildendes Lehramt, Schwerpunkt Mathematik oder Physik (vgl. ebd., S. 148), 20 berufseinsteigende Lehrkräfte am Ende (vgl. ebd., S. 174)/Hamburg (vgl. ebd., S. 150)	1. Jahr/ 12/2000–12/2002 (vgl. ebd., S. 153)	Längsschnittstudie: episodisches Interview nach Flick (vgl. ebd., S. 140), berufsbiografisches Fortsetzungsinterview (vgl. ebd., S. 145), dokumentarische Methode (vgl. ebd., S. 155) mit fallrekonstruktiver-hermeneutischer Auswertung (vgl. ebd., S. 145)	wie die Berufseingangsphase von Lehrern subjektiv erfahren und bewältigt wird, welche Themen sie selbst in dieser Phase als prioritär erleben und wie sie darin berufliche Kompetenzen bzw. Professionalität entwickeln (vgl. ebd., S. 139)/3 Fallstudien, Bestätigung der theoretischen Entwicklungsaufgaben, Unterricht als Kernstruktur herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 447)
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.-2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.-2. Berufsjahr und > 7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122), Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)

(Fortsetzung Tabelle 22)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Baer et al. (2009)	15 Studierende der Primarschulstufe (1.-6. Klasse) (vgl. ebd., S. 140)/Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 118, 120) Projekt 1	3 Messzeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende des Studiums)/ 11/2004–05/2007 (vgl. ebd., S. 126)	Kombination verschiedener Untersuchungsinstrumente (Fragebogen, Vignettentest, Unterrichtsvideografie, Schülerfragebogen, Erhebung von Persönlichkeitsvariablen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen)/ Längsschnitt (vgl. ebd., S. 126)	ob und inwiefern sich die unterrichtlichen Kompetenzen verändern bzw. weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 121)/ Zunahme der Unterrichtskompetenzen im traditionellen Unterricht (vgl. ebd., S. 139)
Baer et al. (2011)	39 berufseinsteigende Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 103)/ Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 85) Projekt 2	zu Beginn und am Ende des ersten Berufsjahres (vgl. ebd., S. 85, 94)/ 2004–2008 (vgl. ebd., S. 94)	Kombination verschiedener Untersuchungsinstrumente (Onlinefragebogen, Vignettentest, Unterrichtsvideografie, Schülerfragebogen, Erhebung von Persönlichkeitsvariablen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen) (vgl. ebd., S. 94)	„Wie verändern sich die während der Ausbildung erworbenen Unterrichtskompetenzen im ersten Berufsjahr, wenn die ehemaligen Studierenden im Beruf stehen?“ (vgl. ebd., S. 88)/ Planungswissen-Niveau bleibt stabil, Entwicklungsbedarf bei Dimensionen guten Unterrichts, kognitive Aktivierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation (vgl. ebd., S. 113)

(Fortsetzung Tabelle 22)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Baer et al. (2013)	73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) Grundschullehrkräfte, Schwerpunkt Mathematik (vgl. ebd., S. 104)/4 verschiedene Projektregionen Schweiz, Österreich, Deutschland (vgl. ebd., S. 114), Projekt: ALPHA – Aller Anfang ist schwer?! – Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg, Weiterführung der Projekte 1 + 2 (vgl. ebd., S. 101)	1. Jahr nach Studium/2009 bis 2011 (vgl. ebd., S. 104)	Fragebogen, Vignette, Videografie bei Lehrkräften, Test und Fragebogen bei Schülern (vgl. ebd., S. 104)	Entwicklung der unterrichtlichen Kompetenzen vom Beginn bis zum Ende des ersten Berufsjahres, Zusammenhang Unterrichtskompetenzen mit verschiedenen Persönlichkeitsvariablen und Überzeugungen (beliefs), Unterschiede an den vier beteiligten Standorten, Unterschiede zwischen in den Beruf einsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen, Zusammenhänge zwischen den unterrichtlichen Kompetenzen der Lehrpersonen und den Schülermerkmalen (Lernmotivation, Leistung) (vgl. ebd., S. 104)
Kocher et al. (2013), vgl. auch Kocher (2014)	73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) , 43 erfahrene Lehrkräfte, Primarstufe 1.-6. Klasse, Schwerpunkt Mathematik (vgl. ebd., S. 129 f.)/ 4 verschiedene Projektregionen Schweiz, Österreich: bLP, Deutschland: Referendare (vgl. ebd., S. 130), Projekt: ALPHA – Schwerpunkt Entwicklung der Handlungskompetenz	1. Berufsjahr bzw. Referendariat (vgl. ebd., S. 129 f.)/ k. A.	Videoaufzeichnungen zu zwei Messzeitpunkten (vgl. ebd., S. 130), niedrig-inferentes Codierverfahren (vgl. ebd., S. 132)	Art (Sichtstrukturen) und Qualität (Tiefenstrukturen) des Unterrichts im ersten Berufsjahr bzw. im Referendariat und von erfahrenen Lehrpersonen (nach Kriterien des guten Unterrichts) (vgl. ebd., S. 127)/kaum offene Lehr- und Lernformen beobachtbar, kaum Unterschiede zwischen den Ländern (vgl. ebd., S. 143 ff., 149)
Wyss (2013)	21 Junglehrpersonen, 9 erfahrene Lehrpersonen mit mind. 6 Jahren Berufserfahrung/ Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 114 f.) Projekt: ALPHA – Schwerpunkt Reflexionsfähigkeit	1. Berufsjahr: 09/2007 und 06/2008, erfahrene Lehrpersonen: 06/2008 (vgl. ebd., S. 115)	Interview, Videografie, Schülerfragebogen, Vignette mit Problemsituationen, Reflexionsbogen Lehrperson, Fragebogen NEO-FFI (vgl. ebd., S. 114), Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 122)	Bereitschaft, Fähigkeit von Lehrkräften zu Reflexion (vgl. ebd., S. 19)/Bereitschaft ja, Fähigkeit nein (vgl. ebd., S. 276)

Die oben angeführten Studien fokussieren die berufsbiografische Entwicklung von Lehrkräften. Dabei wird die gesamtbiografische Entwicklung einer Lehrkraft sowohl im Hinblick auf die individuellen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung als auch hinsichtlich der system-, schul- und berufsbedingten Determinanten erforscht (vgl. Lipowsky 2003, S. 53).

Die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz ist ein Aspekt, der besonders in der Berufseingangsphase relevant ist und der die Neuausrichtung oder auch das Neuerlernen von Handlungsmustern[143] umfasst.

> „Dabei ist auch zu bedenken, dass Handlungsmuster durch Einübung in jedem Fall bereits während des Studiums entstehen und der Abbau suboptimaler Handlungsmuster oft schwieriger ist als der Neuaufbau von Handlungsrepertoires. Handlungskompetenzen werden während der beruflichen Tätigkeit keineswegs zwangsläufig verbessert. Vielmehr geschieht dies nur unter günstigen Bedingungen. Hierzu gehören erstens innere Faktoren und Einstellungen, zweitens eine professionelle Lernprozesse unterstützende schulische Umgebung. Hierfür sind eine gute Zusammenarbeit im Kollegium und Unterstützung von Seiten der Schulleitung wichtig." (Bauer 2002, S. 62)[144]

Umfassend ausgebildete Handlungsrepertoires sind damit wichtige Bestandteile der pädagogischen Professionalität einer Lehrkraft. Das berufliche Selbst[145], auch benannt als **berufliche Identität**[146], „ist dabei ein Teil der Gesamtidentität einer Person und bezieht sich auf den Lebensbereich von Beruf und Arbeit." (Raeder und Grote 2006, S. 338) Die berufliche Identität wird „als Produkt eines sich lebenslang vollziehenden Prozesses der Wechselwirkung zwischen Arbeit und Beruf einerseits und Person andererseits" (ebd., S. 337) aufgebaut. Unger geht davon aus, „dass sich die pädagogische Identität von Lehrkräften durch solche biographischen Reflexionsprozesse entwickelt, in denen sie auf diejenigen Strategien reflektieren, die sich auf ihren eigenen Umgang mit Rollenkonflikten des Handlungsfeldes beziehen." (Unger 2007, S. 3)

Rudow hat den Zusammenhang zwischen Belastung, Lehrertätigkeit, Entwicklung und der Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz bzw. den Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit in einem Ablaufdiagramm visualisiert (vgl. Rudow 1990, S. 8). Die subjektive Belastung, sowohl kognitiv als auch emotional, der Lehrertätigkeit verursacht Beanspruchungsreaktionen. Es wird dabei unterschieden zwischen positiven Beanspruchungsreaktionen (angemessene geistige Aktivität und Wohlbefinden) auf der einen Seite und negativen (Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress) auf der anderen Seite. Die positiven Beanspruchungsreaktionen führen zu einer Aneignung von Handlungsmustern, Wissen und emotionaler

143 Vgl. Kapitel 2.1.2 zum Begriff des Handlungsmusters.
144 Vgl. Kapitel 2.2.7 Forschungsbefund 7 „Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden".
145 „Die Begriffe Selbstkonzept, Selbstbild oder Selbst werden in den klassischen Ansätzen der Identitätsforschung häufig mit dem Identitätsbegriff gleichgesetzt." (Grzanna 2012, S. 38) Bosse erweitert diese Liste noch: „Neben dem Terminus *Identität* sind Begriffe wie Selbst, Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, Selbstverständnis, Selbstevaluation, Identitätswahrnehmung, Rolle und Rollenreflexion ‚in circulation'." (Bosse 2017, S. 85, Hervorhebungen im Original)
146 „Synonym zu beruflicher Identität werden vielfach die Begriffe Identifikation oder Commitment verwendet." (Raeder und Grote 2006, S. 338).

Stabilität und haben somit einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, die negativen bedingen dagegen Übermüdung und chronischen Stress und führen zu einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz, zu psychischen Gesundheitsstörungen und haben somit einen negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rudow 1990, S. 8 f.).

Auf der Grundlage dieser Zusammenhänge werden die folgenden Aspekte zur Professionalisierung einer Lehrkraft näher ausgeführt:

- Novizen-Experten-Modell,
- Entwicklungsaufgaben,
- Rollenvielfalt und
- Modell professionellen pädagogischen Handelns.

Der Aufbau eines beruflichen Selbst geht einher mit der Entwicklung vom Novizen zur professionellen Lehrkraft. Diese Entwicklung wird u. a. im Novizen-Experten-Modell (vgl. Dreyfus und Dreyfus 1991, Neuweg 1999) für Lehrkräfte von Rauner (2002) sowie von Jenewein und Seidel (2011)[147] aufgegriffen und im Folgenden dargestellt.

Das Novizen-Experten-Modell

Die Weiterentwicklung von Handlungsmustern befähigt den berufseinsteigenden Lehrer, sich zu professionalisieren. Dreyfus und Dreyfus (1991) entwickeln dazu das Novizen-Experten-Modell. Dieses Modell aus der Professionsforschung stellt einen neuen Ansatz dar *„vom* analytischen Verhalten eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, *hin zu einem* teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewußtes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen.“ [148] (Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 61)

Es werden folgende Entwicklungsstufen beim Erwerb von (beruflichen) Fertigkeiten unterschieden (angelehnt an Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 43 ff., vgl. Jenewein und Seidel 2011, S. 6):

- Stufe eins: der Neuling (Novice),
- Stufe zwei: der fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner),
- Stufe drei: der Kompetente (Competence),
- Stufe vier: der Gewandte (Proficiency),
- Stufe fünf: der Experte (Expertise).

Die besten Leistungen kann eine Person dann erbringen, wenn sie auf ihrer Stufe ihr Verhalten bestimmt und nicht Denkprozesse einer höheren Stufe im Modell imitiert.

147 „Das hier entwickelte Konzept einer gestuften, ausbildungsbegleitenden Kompetenzentwicklung in der Berufsschullehrerausbildung basiert auf dem Novizen-Experten-Paradigma von DREYFUS und DREYFUS.“ (Jenewein und Seidel 2011, S. 5)

148 Hervorhebungen im Original.

> „Unser Modell stellt also insofern eine *Progression* dar, als ein typischer Lernender seine besten Leistungen in bestimmten Situationen zunächst dadurch erbringt, daß er novizenhaft Regeln befolgt, später, als fortgeschrittener Anfänger, bestimmte Aspekte auswählt und so weiter durch die fünf Stufen hindurch."[149] (Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 60)

Der fortgeschrittene Anfänger erkennt Situationselemente erfahrungsbasiert und nicht mehr regelbasiert (vgl. ebd., S. 79). Eine kompetent handelnde Person (3. Stufe) bewahrt sich „sowohl beim Verstehen als auch bei seinen Entscheidungen Abstand zu den Dingen" (Neuweg 1999, S. 50), ist aber emotional mit den Konsequenzen ihrer geplanten Handlungen zutiefst verbunden (vgl. ebd., S. 49 f.). Der Gewandte bzw. der Könner wählt nicht mehr bewusst Ziele aus und trifft bewusst Entscheidungen (vgl. ebd., S. 51). Neuweg beschreibt dies als eine „Zielorientierung des Handelns ohne bewußte Zielsetzung. [...] Der Handelnde steht nicht über, sondern in der Situation, distanziert sich nicht von, sondern verschmilzt mit ihr." (Ebd., S. 312) Neuweg hat die Stufen des Novizen-Experten-Modells von Dreyfus und Dreyfus (1991, vgl. S. 80) inkl. des Verhaltens der Person in der jeweiligen Stufe synoptisch dargestellt (vgl. Neuweg 2009, S. 313). Hervorgehoben durch Fettdruck in der folgenden Tabelle hat er das Merkmal, das den zentralen qualitativen Sprung von einer Stufe zur nächsten ausmacht (vgl. ebd.).

Tabelle 23: Stufen des Novizen-Experten-Modells[150] (Neuweg 1999, S. 313)

	Novize	***Fortgeschrittener***	***Kompetenzstadium***	***Könner***	***Experte***
Berücksichtigende Elemente	kontext-frei	kontext-frei und **situational**	kontext-frei und situational	kontext-frei und situational	kontext-frei und situational
Sinn für das Wesentliche	nein	nein	**erarbeitet**	**unmittelbar**	unmittelbar
Wahrnehmung der Gesamtsituation	analytisch	analytisch	analytisch	**holistisch**	holistisch
Bestimmung des Verhaltens	durch Regeln	durch Regeln und Richtlinien	durch extensive **Planung**	durch begrenzte Planung	**intuitiv**

Das Novizen-Experten-Modell von Rauner (2002) sowie Jenewein und Seidel (2011) hat das fünfstufige Modell von Dreyfus und Dreyfus (1991) für die Lehrerbildung adaptiert. Rauner (2002) hat diesem Modell vier Lernbereiche zugeordnet, die durch Jenewein und Seidel (2011) an die berufliche Entwicklung einer Lehrkraft angepasst wurden.

149 Hervorhebungen im Original.
150 Hervorhebungen im Original.



Abbildung 21: Vom Anfänger zum Experten (nach Rauner 2002, S. 7; Jenewein und Seidel 2011, S. 6)

Das Modell „beschreibt die stufenweise Professionalisierung durch Anwendung und Erweiterung von Wissen, welches im Zuge der fortschreitenden Entwicklung zunehmend komplexer wird. Für die Entwicklung von Lehrerkompetenzen ist eine kontinuierliche Anwendung und damit einhergehende Routine und Verbesserung des eigenen Handelns unerlässlich." (Jenewein und Seidel 2011, S. 6) Die einzelnen Stufen bauen aufeinander auf. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten ist „aber kein sprunghafter Übergang gemäß einem Alles-oder-Nichts-Prinzip in der Entwicklung von Expertise." (Bromme und Haag 2008, S. 806)

Baer et al. lehnen sich mit dem Theorierahmen ihrer Forschungen zum Kompetenzerwerb von berufseinsteigenden Lehrkräften an das Novizen-Experten-Modell an:

> „Die Forschungsprojekte ‚Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung' [...] und ‚Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrerstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit' [...] untersuchen, wie Studierende unterrichten lernen bzw. welche Qualitätsniveaus in Bezug auf das Unterrichten sie bis zum Ende des Studiums und anschließend als Novizenlehrperso-

> nen bis zum Ende des ersten Jahres im Beruf erreichen, wenn sie Erfahrung mit täglichem Unterrichten machen."[151] (Baer et al. 2009, S. 120)

Für berufseinsteigende Lehrkräfte können Baer et al. u. a. feststellen, „dass das Planungswissen in der Berufseinstiegsphase auf dem Niveau des am Ende des Studiums erreichten Standes bleibt." (Baer et al. 2011, S. 110) Bei den untersuchten Dimensionen für guten Unterricht (kognitive Aktivierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation) zeigt sich, dass bei den berufseinsteigenden Lehrkräften genauso wie bei den erfahrenen Lehrkräften noch Entwicklungsbedarf vorhanden ist (vgl. ebd., S. 113). Baer et al. entwickeln folgende Hypothese: „Langjährige Praxiserfahrung allein ist offensichtlich nicht Bedingung genug für die Entwicklung von Expertise." (Ebd., S. 113) Diese wird u. a. im Projekt ALPHA[152] aufgegriffen und bestätigt.

Aufbauend auf den beiden oben erwähnten Projekten (Baer et al. 2009 und 2011) ist das Projekt ALPHA entstanden. Kocher et al. (2013) sind innerhalb dieses Projektes ALPHA u. a. der Frage nach dem Einfluss von Praxiserfahrung auf die Routinisierung des Lehrerhandelns nachgegangen. Sie kommen in ihrer Stichprobe von berufseinsteigenden Lehrkräften (Österreich, Schweiz) und Referendaren (Deutschland) für die Lehrerausbildung zu dem Schluss, dass die Praxiserfahrung des ersten Berufsjahres kaum die Art des Unterrichtens verändert. Es lässt sich lediglich eine Veränderung in der unterrichtlichen Kommunikation dahingehend feststellen, dass

> „die Schüler/innen im Unterricht am Ende des ersten Berufsjahres gegenüber jenem [sic] am Anfang mehr an der unterrichtlichen Kommunikation beteiligt sind und gleichzeitig die Redeanteile der in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in der Kommunikation im Unterricht angestiegen sind und sich jenen der erfahrenen Lehrpersonen angeglichen haben." (Kocher et al. 2013, S. 148)

Weiterhin stellen Kocher et al. fest, dass hinsichtlich der Art des Unterrichts zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrkräften grundsätzlich kein Unterschied besteht, die erfahrenen Lehrkräfte allerdings einen klassisch-traditionellen Unterricht graduell ausgeprägter durchführen (vgl. ebd., S. 148). Baer et al. kommen zu ähnlichen Ergebnissen und betonen, dass die Studierenden durch ihre Ausbildung den ihnen bekannten herkömmlichen Unterricht verstärkt und zunehmend besser durchzuführen lernen (vgl. Baer et al. 2009, S. 139). Der Vergleich mit den erfahrenen Lehrkräften zeigt, „dass die Unterrichtsqualität, welche die Studierenden am Ende der Ausbildung erreichen, über lange Zeit nicht weiterentwickelt wird, da auch die Praxislehrpersonen im Durchschnitt nicht höhere Qualitätswerte erreichten." (Kocher 2014, S. 233) Kocher schließt daraus, „dass die Berufserfahrung in der Praxis alleine nicht für eine Steigerung der Qualität des Unterrichts genügt." (Kocher 2014, S. 233) So wurde innerhalb des Projektes ALPHA u. a. von Wyss (2013) die

151 Hervorhebungen im Original.
152 ALPHA – Aller Anfang ist schwer?! – Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg.

Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften untersucht. Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, ist die Reflexion (5-Schritt-Modell nach Korthagen 2002) ein wichtiger Bestandteil zur Weiterentwicklung von Handlungsmustern. Wyss stellt bei den Lehrkräften fest, „dass grundsätzlich ein grosses Interesse besteht und auch die Bereitschaft vorhanden ist, sich im Unterrichtsalltag mit der Reflexion von Unterricht zu beschäftigen. [...] Die Reflexion findet zumeist in Gedanken statt, eine Verschriftlichung wird sehr selten vorgenommen." (Wyss 2013, S. 254) Insgesamt haben die untersuchten Lehrpersonen eine sehr positive Einstellung zur Reflexion (vgl. ebd., S. 273). Wyss findet heraus, dass 60 % der Reflexionsaussagen Überlegungen zur Didaktik beinhalten (vgl. ebd., S. 257). Die individuellen Lernprozesse von Schülern finden jedoch kaum Beachtung. Dies zeigt sich auch in der Unterrichtsgestaltung, da hier kaum Formen von Differenzierung vorhanden sind (vgl. ebd., S. 261). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kocher (2014). Der wichtige 4. Schritt aus Korthagens (2002) Modell der Reflexion, das Finden alternativer Handlungsverfahren, fehlt fast völlig: „Handlungsalternativen für den zukünftigen Unterricht werden in der Reflexion der befragten Lehrpersonen nur selten vorgesehen und konkret formuliert." (Wyss 2013, S. 261) Wyss zieht ein kritisches Fazit, wenn sie feststellt, dass die befragten Lehrpersonen bei der Reflexion lediglich auf einem rein beschreibenden Niveau verbleiben (vgl. ebd., S. 276). Die Bemühungen der Aus- und Weiterbildung zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen scheinen wenig Wirkung zu zeigen (vgl. ebd., S. 277).

Wie eine Kompetenzentwicklung erfolgen kann, können die Forschungen von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) zu Entwicklungsaufgaben aufzeigen.

Entwicklungsaufgaben

„Entwicklungsaufgaben gliedern den Lebenslauf. Sie geben Entwicklungsziele und Sozialisationsziele vor." (Montada 2002, S. 43) Nach Montada (2002) kann davon gesprochen werden, dass Entwicklungsaufgaben den Lebenslauf einer Person als eine Folge von Problemen strukturieren, die bewältigt werden können. Als eine mögliche Quelle für Entwicklungsaufgaben nennt er „Aufgaben, die durch die Gesellschaft, etwa in Bildung und Beruf gestellt werden." (Montada 2002, S. 44)

Solche beruflichen Entwicklungsaufgaben hat Hericks (2006) für berufseinsteigende Lehrkräfte theoretisch hergeleitet. Allgemein definiert er Entwicklungsaufgaben wie folgt:

> „Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgabe eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll." (Hericks 2006, S. 60)

Er verdichtet auf insgesamt vier berufliche Entwicklungsaufgaben (Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution):

> „(1) Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*
> Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. Zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können. Einen persönlichen Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren.
>
> (2) Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*
> Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln.
>
> (3) Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*
> Ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen Anderen entwickeln.
>
> (4) Entwicklungsaufgabe *Institution*
> Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln.“[153] (Hericks 2006, S. 63)

Durch die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben kann der Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern gelingen, indem sich die berufliche Kompetenz entwickelt und sich die berufliche Identität stabilisiert (vgl. ebd.). Dabei stellen sich die Entwicklungsaufgaben den berufseinsteigenden Lehrkräften nicht nacheinander, sondern oftmals gleichzeitig (vgl. ebd., S. 66). Hericks verbindet mit seiner Forschung zwei Konzepte: das Konzept der Entwicklungsaufgaben und das Konzept des Habitus. Letzteres „vermag die Frage zu entfalten, wie Schule gestaltet sein müsste, damit eine individuelle berufsbiographische Entwicklung in Richtung zunehmender Professionalität wahrscheinlicher wird.“ (Ebd., S. 137) In einem Vergleich seiner Fallrekonstruktionen kommt er zu dem Schluss, dass der eigene Unterricht eine Kernstruktur des beruflichen Handelns von Lehrkräften ist und erst, wenn dieser tragfähig ausgestaltet ist, kann „die Institution als Aufgabe eigener Entwicklung wahrgenommen und bearbeitet werden.“ (Ebd., S. 447) So kann er eine mögliche Reihenfolge der Entwicklungsaufgaben (Kompetenz → Vermittlung → Anerkennung → Institution) ausmachen, die aber auch teilweise parallel durchlaufen werden können (vgl. ebd., S. 448).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Keller-Schneider (2010) mit ihren Forschungen. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen den beruflichen Herausforderungen und den Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften her. „Das Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgabe führt individuelle Kompetenzkomponenten, wie das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, Motive und Ziele, wie auch selbstregulative Fähigkeiten und objektive Anforderungen bzw. äusserliche

153 Hervorhebungen im Original.

Ansprüche und Belastungen an das Subjekt [...] zusammen." (Keller-Schneider 2010, S. 106 f.)

In Anlehnung an Hericks (2006) definiert auch sie vier Entwicklungsaufgaben, setzt jedoch teilweise andere Akzente innerhalb der Ausformulierungen: Identitätsbildende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Führung und mitgestaltende Kooperation (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 111 f.). Sie kann sechs verschiedene Typen rekonstruieren, die durch diese Entwicklungsaufgaben unterschiedlich beansprucht werden (vgl. ebd., S. 268) und unterschiedliche Bewältigungsstrategien (Coping, vgl. ebd., S. 273) entwickeln. Gleichzeitig kann sie nachweisen, dass sich „günstige und ungünstige Muster der Ausprägung der Persönlichkeitsdimensionen und der Copingstrategien in den Typen abbilden" (ebd., S. 287) lassen. Sie resümiert:

> „Die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben fordert Ressourceneinsatz, um den kritischen Übergang in eine erfolgreiche Berufstätigkeit zu erreichen. Die Kompetenz-entwicklung setzt mit der Reflexion und Integration von neuen Erfahrungen erneut ein und führt zu Beanspruchungen, die vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen im Zusammenspiel mehrerer Kompetenzfacetten reguliert werden, um die als Orientierungspunkte gesteckten Ziele zu erreichen." (Ebd.)

Drei von sechs ihrer Typen zeichnen sich durch eine erhöhte Beanspruchung durch die erste Entwicklungsaufgabe Rollenfindung aus (vgl. ebd., S. 268 f.). Sie führt dies jedoch nicht näher aus, sondern merkt nur an, dass „das eigene Handeln in der Rolle als Berufsperson zu klären" sei. „Dabei müssen die Antinomien von Rolle und Person, wie auch von Nähe und Distanz zu den Adressaten ausbalanciert werden." (Ebd., S. 111) Helsper (2016) formuliert diese Antinomien des Lehrerhandelns. Dies wird im Folgenden dargestellt.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Ausbildung eines professionellen Selbst. Diese sind nach Stichproben, Erhebungsjahr, methodischem Vorgehen und Forschungsinteresse ausdifferenziert.

Tabelle 24: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Professionelles Selbst

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Bauer, K.-O. et al. (1996)	30 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35) aus Gymnasium, Hauptschulen, Gesamtschule (vgl. ebd., S. 39)	k. A./1991–1995 (vgl. ebd., S. 35)	Methodentriangulation (vgl. ebd., S. 44, 51): Teilnehmende Beobachtung, Interviews (vgl. ebd., S. 42), Feedbackgespräche, Videoaufzeichnungen (vgl. ebd., S. 43), Datenanalyse nach Grounded Theory (vgl. ebd., S. 46)	5 Dimensionen der Arbeitsaufgaben und des professionellen Handlungsrepertoires von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 26)/Modellentwicklung zur pädagogischen Professionalität und zum professionellen Selbst (vgl. ebd., S. 27, 97)

(Fortsetzung Tabelle 24)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Larcher Klee (2005)	Teil 1: 47, 25, 25 Lehrkräfte der Volksschule (vgl. ebd., S. 92) Fragebogen, Teil 2: 10, 10, 10 Lehrkräfte Interview (vgl. ebd., S. 93)	1. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 90)/ 1988/1989 (vgl. ebd., S. 91)	Teil 1: Fragebogen, Teil 2: Interviews, je 3 Erhebungszeitpunkte (vgl. ebd., S. 91)	Prozess der Entwicklung oder Weiterentwicklung der beruflichen Identität (vgl. ebd., S. 90), Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd., S. 311)/Entwicklung von 6 Profilen beruflicher Identität (vgl. ebd., S. 312)
Mayr (2006)	241 Absolventen der Päd. Akademie für Volks-, Haupt- und Sonderschulen (einphasige Ausbildung) (vgl. ebd., S. 153)/ Österreich (vgl. ebd., S. 152)	3 Jahre Berufserfahrung, Welle E: Frühjahr 2001; 7 Jahre Berufserfahrung, Welle F: Frühjahr 2005 (vgl. ebd., S. 151)	10-jährige Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 151), angepasste Version des Fragebogens zu den Standards aus der Studie zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 153)	Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 150), Berufsrelevanz der Ausbildung (vgl. ebd., S. 154), Erfolgserleben im Beruf (vgl. ebd., S. 155)/ wichtigste Rolle in ihrer beruflichen Entwicklung: das (informelle) Lernen, kein (selbstwahrgenommener) Kompetenzzuwachs durch Berufserfahrung in Bereichen Gestalten von Unterricht, Fördern sozialer Beziehungen und Eingehen auf spezifische Bedürfnisse von Schülern, aber bei Kontrollieren und Beurteilen des Schülerverhaltens und bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen (vgl. ebd., S. 156)
Bauer, Waldemar (2006)	Elektrotechniklehrkräfte Teil 1: 190 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 205), 10 Bundesländer (vgl. ebd., S. 199), Teil 2: 10 Lehrkräfte aus BW, Bremen, Niedersachsen (vgl. ebd.,S. 209), Teil 3: 10 Dokumente aus BW, Bremen, Hamburg, Niedersachsen (vgl. ebd., S. 213)	Teil 1: 26 Lehrkräfte bis zu 5 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 215)/ 11/2000–07/2001 (vgl. ebd. S. 199), Teil 2: k. A./ k. A. Teil 3: -/bis 2003 (vgl. ebd., S. 378)	Teil 1: Fragebogen, Teil 2: episodisches Interview, Teil 3: Dokumentenanalyse von schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen (vgl. ebd., S. 191)	Analyse der Einstellungen zum Lehrerberuf, zur Rolle, zu den Aufgaben und zum Fach (vgl. ebd., S. 21)/ Entwicklung einer Lehrertypologie: Berufspädagoge, Ingenieur, Fachdidaktiker, Naturwissenschaftler (vgl. ebd., S. 416 f.)
Weiß et al. (2014)	53 Lehrkräfte aus Grundschule, 29 aus Hauptschule, 26 aus Realschule, 40 aus Gymnasium (vgl. ebd., S. 10)/Bayern (vgl. ebd., S. 9)	k. A./k. A.	„ermittelnde“ Gruppendiskussion (vgl. ebd., S. 8), zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 11)	Erstellung und Vergleich von Anforderungsprofilen verschiedener Schularten (vgl. ebd., S. 7)/Anforderungsprofil (vgl. ebd., S. 14), Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 23)

Rollenvielfalt

Helsper stellt in einem Artikel einen systematischen „Bestimmungsversuch zu Antinomien, Dilemmata, Widersprüchen und Paradoxien“ (Helsper 2016, S. 50) dar und konkretisiert dies am pädagogischen Lehrerhandeln. Auf der Grundlage strukturtheoretischer Ansätze skizziert er zwei grundlegende Spannungen des professionellen Handelns, zum einen die Krisenhaftigkeit jedes Handelns (Routinen führen nicht immer zum gewünschten Ergebnis) und zum anderen die Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Entscheidungen zum Handeln werden getroffen, können aber nicht begründet werden) (vgl. ebd., S. 51). Für den letzteren Aspekt kann er insgesamt sechs Antinomien herausarbeiten (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie- und Vertrauensantinomie; vgl. ebd., S. 54 f.). Für die Rollenunklarheit im Handeln von Lehrkräften gegenüber Schülern kann er weitere fünf Antinomien differenzieren: Näheantinomie (diffus-emotionale vs. spezifisch-distanzierte Beziehung zu Schülern), Sachantinomie (Vermittlung einer Sache vs. Orientierung an Schülern), Pluralisierungs- bzw. Differenzierungsantinomie (gleiche Behandlung vs. differenzierte Behandlung von Schülern), Organisationsantinomie (organisatorische Strukturierung durch formale Routinen und Regeln vs. Offenheit der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion) und Autonomieantinomie (Selbstständigkeit vs. Unterstützung von Schülern) (vgl. ebd., S. 56 f.). Das Handeln von Lehrkräften unterliegt somit immer einer großen Ungewissheit. Diese Ungewissheit kann verstärkt werden, wenn die gestellten Erwartungen an die Lehrkraft unklar sind.

Rothland und Terhart (2007) haben zur Übersicht eine Tabelle (s. obige Tab.) mit Erwartungen und Aufgaben erstellt, die mit verschiedenen Lehrerrollen verknüpft sind und in denen sich das antinomische Handeln in der situationsabhängigen Entscheidung für eine Rolle ausdrücken kann.

Diese allgemeine Übersicht zu Lehrerrollen spiegelt sich nur bedingt in der Studie von Bauer wider. Bauer entwickelt speziell für Elektrotechniklehrkräfte vier Rollen, die sich alle in der obigen Tabelle unter „Fachmann, Wissender“ einordnen lassen:

- Berufspädagoge (Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen durch reale Arbeitsaufträge),
- Ingenieur (nutzt reale Aufgaben und Probleme, vermittelt ebenso dekontextualisierte Fachtheorie),
- Fachdidaktiker (Vermittlung theoretischer Grundlagen, die eingeübt werden) und
- Naturwissenschaftler (Vermittler von theoretischem Wissen in fachsystematischer Form) (vgl. Bauer 2006, S. 416 f.).

Tabelle 25: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland und Terhart 2007, S. 20)

Erwartungen	„Lehrerrollen"	Aufgaben
1. Erwartungen der *Schüler*		
Wissensvermittlung	Fachmann, Wissender	Unterrichten
Beratung, Hilfe	Berater, Helfer	Beraten, helfen
Führung, Anleitung	Vorbild	Erziehen
Orientierung	Freund, Kumpel	Zusammenarbeiten
Freundschaft	Geschlechtsrolle	
Sexualität		
2. Erwartungsträger *Eltern*		
Wissensvermittlung	Fachmann	Unterrichten
Förderung	Partner	Zusammenarbeiten
Zusammenarbeit	Ratgeber, Helfer	Beraten, erziehen
Beratung, Hilfe	Entlaster	Aufbewahren,
Entlastung, Verwahrung		beaufsichtigen
3. Erwartungsträger *Kollegen*		
Anteilnahme	Arbeitskollege	Kooperieren
Unterstützung, Entlastung,	Interessent, Freund	Helfen, unterstützen
Hilfe	Mithelfer, Berater	Beraten
Solidarität	Mitstreiter	
4. Erwartungsträger *Vorgesetzte*		
Alles soll „funktionieren"	Verwalter, Kontrolleur,	Verwalten, organisieren,
Entlastung der Arbeit des	Aufsicht, Organisator	beaufsichtigen, innovieren
Vorgesetzten, Unterstützung	Funktionsstelleninhaber	Funktionsaufgaben
Legitimation der Schule	Imagepfleger, Berichter	übernehmen
Entwicklung der Schule	Schulentwickler	Öffentlichkeitsarbeit
Weiterbildung, indiv.	Lernender	betreiben
Entwicklung		
5. Erwartungsträger *Öffentlichkeit*		
Wissensvermittler	Fachmann	Unterrichten
(Qualifikation)	Beurteiler	Beurteilen
Enkulturation	Schullaufbahnberater,	Beraten
Allokation	Berufsberater	Erziehen
Integration/Legitimation	Erzieher	Aufbewahren
Beratung	Verwahrer, Therapeut	
Verwahrung und		
Wiederherstellung		

Siewert spricht davon, dass Lehrkräfte die Basiskompetenz „sich mit der Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren" (Siewert 2015, S. 45) ausbilden sollen und unterscheidet zwei Berufsrollen[154]: Fachmann (sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren) und Pädagoge (sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren) (vgl. ebd.). Als Grundlage für den Ausbau dieser Basiskompetenz dient das Professionswissen von Lehrkräften. In komplexen Unterrichtssituationen muss die Lehrkraft schnell Entscheidungen treffen („Bauchentscheidungen"), die auf subjektiven Theorien („teacher beliefs") basieren (vgl. ebd., S. 46). Durch Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen und der Anbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien kann eine Kompetenzentwicklung stattfinden. Siewert (2015) bezieht sich dabei auf ein 4-stufiges Kompetenzmodell von Meyer (2013), siehe folgende Abbildung.

154 Vgl. auch Lempert 2006, S. 98: Er spricht von engagierten Pädagogen und technischen oder ökonomischen Experten.

	Definition	Tätigkeiten	Ziel
Stufe 0	Orientierung an subjektiven Wissens-beständen	Handeln und Entscheiden **nach Erfahrung und Bauchgefühl**	„Teachers teach as they have been taught." (Dan Lortie 1975)
Stufe 1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	**Anpassung** an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbil-dungsvorschriften)	„Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche, danach zu handeln."
Stufe 2	Denken und Handeln nach Einsicht	**Überarbeitung**: kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in **Aktions-Reflexions-Spiralen**	„Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen."
Stufe 3	Selbstständige Theoriebildung	**Selbstbestimmung:** Aufbau einer biografisch reflektierten **persönlichen Theorie** guten Unterrichts	„Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln."

Abbildung 22: Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen (Meyer 2013, S. 26)

Das Durchlaufen der einzelnen Stufen folgt dem Aspekt der stärker anwachsenden Selbstregulation (vgl. Meyer 2013, S. 26).

In einer bestimmten Situation eine bestimmte Rolle reflektiert einzunehmen, trägt zur Entwicklung einer pädagogischen Identität bei.

> „In diesem Lernprozess werden das situative Handlungswissen und insbesondere die subjektiven Strategien zur Bewältigung der professionstypischen Paradoxien einer Reflexion unterzogen und dabei in eine biographische Distanz gerückt. Das, was hierbei entsteht, sind distanzierte Selbstthematisierungen, in denen eine Lehrkraft sich in der Retrospektive die von ihr entwickelten Routinen der Wahrnehmung und Bewältigung der professionstypischen Rollenkonflikte vergegenwärtigt." (Unger 2007, S. 3)

Unger bezeichnet dies als einen entwicklungsoffenen Prozess fortwährenden biografischen Lernens (vgl. ebd., S. 5, 12).

Weiß et al. (2014) fordern schon in der Ausbildung zur Lehrkraft der Entwicklung der Lehrerrolle mehr Beachtung zu schenken. „Im Sinne der Entwicklung eines professionellen Selbst [...] stellt dies eine zentrale Entwicklungsaufgabe für (angehende) Lehrkräfte dar." (Weiß et al. 2014, S. 23 f.)

Modell professionellen pädagogischen Handelns

Bauer et al. (1996) entwickeln ein Modell, das den Zusammenhang zwischen Weiterentwicklung von Handlungen und der Ausbildung des professionellen Selbst[155] visualisiert. „Im Zentrum unseres Modells professionellen pädagogischen Handelns steht das professionelle Selbst, das sich nur durch ein reichhaltiges, der Situation angemessenes Handlungsrepertoire verbunden mit einem professionellen Bewußtsein herausbilden kann." (Bauer et al. 1996, S. 95)

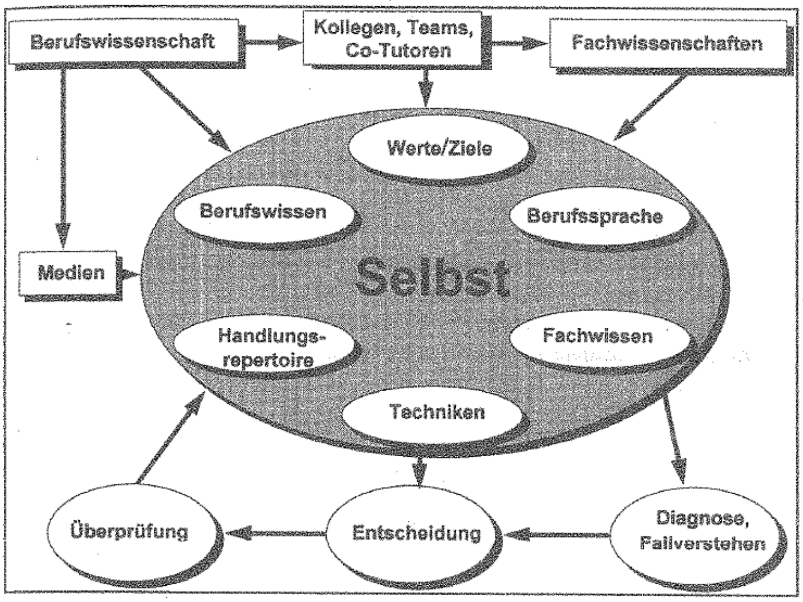


Abbildung 23: Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer et al. 1996, S. 97)

Als zentraler Aspekt ist dabei „Werte/Ziele" einer Lehrkraft anzusehen, da diese die „Art, Richtung, Intensität und Ausdauer von Verhalten" (ebd., S. 97) beeinflussen. Mithilfe der eigenen Berufssprache und des Berufs- und Fachwissens wird das professionelle Selbst ausgebildet. Beeinflusst wird es u. a. durch das Kollegium. Dies kann auch Mayr bestätigen: „Lehrpersonen lernen offensichtlich für sie Relevantes gerade aus den Erfahrungen, die sie im Kontakt mit ihren Schüler/inne/n, deren Eltern und den Kolleg/inn/en gewinnen." (Mayr 2006, S. 162)

155 „Der Begriff des professionellen Selbst korrespondiert auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung dem alltagssprachlichen Begriff der ‚Lehrerpersönlichkeit'." (Bauer 2002, S. 55, Hervorhebungen im Original) In einer späteren Veröffentlichung konkretisieren Bauer et al. (2010) den Begriff des professionellen Selbst wie folgt: „Unter ‚Selbst' soll ein dem Bewusstsein teilweise zugänglicher stabiler Kern der Person verstanden werden, von dem aus diese ihre eigene Sicht der Dinge und ihre Entwicklung organisiert. Das Selbst entsteht in der Interaktion mit anderen und in der praktischen Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen. Es bleibt zu einem großen Teil implizit und besteht neben Kognitionen auch aus Emotionen und Handlungsprogrammen sowie Motiven und erlebt sich als dauerhaft und einmalig. Das *professionelle* Selbst ist von außen betrachtet der im Beruf sichtbar werdende Teil der Persönlichkeit. [...] Das professionelle Selbst wandelt sich durch Erfahrung." (Bauer et al. 2010, S. 134, Hervorhebungen im Original).

Das Handlungsrepertoire wird modifiziert oder bestätigt, indem es überprüft wird (vgl. ebd., S. 99). Die Lehrkraft professionalisiert sich. Bauer definiert pädagogische Professionalität mithilfe von fünf Bedingungen:

> „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt." (Bauer 1998, S. 346)

Larcher Klee interpretiert den Aufbau des professionellen Selbst nach Bauer et al. (1996) wie folgt: „Junge Lehrer/innen sind als kompetente Berufseinsteiger/innen zu betrachten, die über Basiskompetenzen verfügen, um sich via Praxis Wissen und Können anzueignen." (Larcher Klee 2005, S. 70) Sie selbst hat, ähnlich wie Hirsch (1990), sechs unterschiedliche Profile für die möglichen Verläufe der Berufseingangsphase bei jungen Lehrkräften entwickelt. Sie kann innerhalb der Dimension der Identität drei Kategorien für die „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung" ermitteln (vgl. Larcher Klee 2005, S. 307). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen auf, dass „eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung mit geringerer beruflicher Belastung und geringeren Burnouttendenzen einhergeht." (Ebd., S. 311) Insgesamt zeichnen die Ergebnisse das Bild einer gelungenen Berufseinstiegsphase nach (vgl. ebd., S. 312).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Forschungsbefund 8: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Das Novizen-Experten-Modell ist auf den Bereich des unterrichtlichen Handelns und die Weiterentwicklung der Kompetenz einer Lehrkraft in diesem Bereich ausgerichtet. Strukturelle Rahmenbedingungen werden ausgeblendet. Das Modell fokussiert jedoch auf die individuelle Kompetenzentwicklung und damit nicht nur auf Routinen und Handlungsmuster. Es blendet den berufsbiografischen Ansatz nicht aus. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien ist dieses Modell nicht defizitär geprägt, der sogenannte „Praxisschock" findet sich in diesem Modell nicht wieder.

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) haben qualitative Studien durchgeführt, in denen sie durch ihr induktives Vorgehen Herausforderungen herausgearbeitet haben, die von den Berufseinsteigern selbst genannt werden. Beide haben berufseinsteigende Lehrkräfte aus dem allgemeinbildenden Bereich untersucht. Keller-Schneider (2010) schränkte ihre Stichprobe zudem bewusst auf erstmals Berufstätige ein. Gerade im berufsbildenden Bereich könnte die Ausübung eines anderen Berufs oftmals von Vorteil sein und als Ressource für den Unterricht dienen. Dieser Aspekt wird in der Studie durch die Stichprobenauswahl nicht beachtet.

Helsper (2016) stellt allgemeine Antinomien von Lehrerhandeln dar, Rothland und Terhart (2007) allgemein Rollen für Lehrkräfte, Bauer (2006) Rollenbilder speziell für Elektrotechniklehrkräfte. Es sollte der Frage nachgegangen werden, ob es spezielle Rollenbilder oder Antinomien für berufsbildende Lehrkräfte gibt.

Das Modell des pädagogischen Selbst von Bauer fokussiert auf unterrichtliches pädagogisches Handeln: „Das pädagogische Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis." (Bauer 2002, S. 56) Die Einflüsse auf die Handlungen durch strukturelle Rahmenbedingungen der Schule oder auch durch die Schulart werden ausgeblendet.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Mayr (2006) aus Österreich können nur bedingt auf berufseinsteigende berufsbildende Lehrkräfte aus Deutschland übertragen werden, weil a) die Ausbildung seinerzeit – 2006 – einphasig war und b) die Stichprobe keine berufsbildenden Lehrkräfte enthält. Weiterhin ist bei der Befragung eine Liste von 33 beruflichen Tätigkeiten (vgl. Mayr 2006, S. 154) durch die Forscher vorgegeben. Dies sind entsprechende Tätigkeiten, von denen die Forscher annehmen, dass sie relevant sind. Hier wäre eine größere Offenheit in der Datenerhebung wünschenswert.

2.3.9 Zwischenfazit

Die vielfältigen Forschungen und ihre Ergebnisse können auf acht Forschungsbefunde verdichtet werden:

Tabelle 26: Übersicht der Verdichtung zu acht Forschungsbefunden

Forschungsbefund 1:	Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.
Forschungsbefund 2:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.
Forschungsbefund 3:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.
Forschungsbefund 4:	Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.
Forschungsbefund 5:	Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können
Forschungsbefund 6:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.
Forschungsbefund 7:	Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.
Forschungsbefund 8:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

In den Ausführungen zum Forschungsinteresse wurden konkretisierende Forschungsfragen beschrieben:

- Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?
- Gibt es typische Handlungsfelder von Junglehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?
- Auf welche Handlungsmuster greifen Junglehrkräfte zurück?
- Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen „Praxisschock" und wie prägt er sich aus?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben Junglehrkräfte erfahren oder vermisst?

Deren Beantwortung gelingt durch den Stand der Forschung in Form der dargelegten acht Forschungsbefunde nur teilweise. Die zusammengestellten Befunde gilt es zu ergänzen bzw. auf den berufsbildenden Bereich auszuweiten.

2.4 Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase

Dieses Kapitel gibt im ersten Teil einen Überblick zu zentralen Forderungen zur Gestaltung der Begleitung der Berufseingangsphase (BEP). Des Weiteren werden Studien vorgestellt, die diese Forderungen durch ihre empirischen Ergebnisse untermauern.

Der zweite Teil stellt die Begleitung der Berufseingangsphase auf internationaler Ebene dar, während der dritte Teil einen Überblick über die Programme zur Unterstützung von Junglehrkräften in der Berufseingangsphase der einzelnen Bundesländer gibt. Die Heterogenität der deutschen Lehrerausbildung spiegelt sich in diesen Programmen wider. Die Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz wird im vierten und letzten Abschnitt dieses Kapitels dargestellt.

2.4.1 Gestaltungselemente zur Begleitung der Berufseingangsphase

Im Jahr 2000 formulierte Terhart im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", dass Möglichkeiten gefunden werden müssen, die „ein höheres Maß an schulnaher, kompetenzbezogener und kollegialer-kooperativer Begleitung" (Terhart 2000, S. 128) erreichen, damit die Berufseingangsphase einen positiven Verlauf nimmt.

Er fordert, dass die Berufseingangsphase verbindlich eingeführt wird:

> „Dringend notwendig ist die Etablierung einer Berufseingangsphase, die die eingestellten Berufsanfänger in organisierter, zunehmend aber in selbst organisierter Form unterstützt. Während dieser ersten, formierenden drei bis fünf Jahre der Berufsbiografie dürfen die Berufsanfänger nicht länger alleine gelassen werden." (Terhart 2001, S. 241)

Auch 2004 im Bericht der Arbeitsgruppe für die Standards der Lehrerbildung wurden Empfehlungen zur Gestaltung der BEP gegeben. Sie sprechen von besonderen Formen des Coachings für Novizen zur Ausbildung des professionellen Habitus oder von Programmen, die dem Austausch und der Beratung dienen. „Diese Programme müssen auf die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen bezogen sein und die Standards der Ausbildung voraussetzen können." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004a, S. 20)

Die Ergebnisse der angeführten Studien lassen sich den drei empfohlenen Elementen für die Gestaltung einer begleiteten BEP von Terhart (2000, S. 129) zuordnen: Gesprächskreise, spezifische Fortbildungen und innerschulische Personalführung.

Die folgenden Tabellen zeigen einen ersten Überblick über die anschließend dargelegten Studien zur Gestaltung der BEP, welche nach den Empfehlungen von Terhart (2000) gegliedert sind. Es werden die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse ausdifferenziert.

Arbeits- und Gesprächskreise

Tabelle 27: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit Arbeits- und Gesprächskreisen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
de Lorent (1992)	131 Lehrkräfte der Grund-, Haupt- und Realschule/Hamburg (vgl. ebd., S. 25)	neu eingestellte Lehrkräfte (1–2 Dienstjahre), 1990–1991 (vgl. ebd., S. 23, 25)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Umfrage der GEW zu den größten Problemen in der ersten Zeit, Konsequenzen für die Lehrer-aus- und -fortbildung/ Ranking der größten Probleme, Katalog der Konsequenzen für die Lehrer-aus- und -fortbildung u. a. Supervision (vgl. ebd., S. 24)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)

(Fortsetzung Tabelle 27)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hericks (2006)	24 Referendare bei Start, allgemeinbildendes Lehramt, Schwerpunkt Mathematik oder Physik (vgl. ebd., S. 148), 20 berufseinsteigende Lehrkräfte am Ende (vgl. ebd., S. 174)/ Hamburg (vgl. ebd., S. 150)	1. Jahr/ 12/2000–12/2002 (vgl. ebd., S. 153)	Längsschnittstudie: episodisches Interview nach Flick (vgl. ebd., S. 140), berufsbiografisches Fortsetzungsinterview (vgl. ebd. S. 145), dokumentarische Methode (vgl. ebd., S. 155) mit fallrekonstruktiv-hermeneutischer Auswertung (vgl. ebd., S. 145)	wie die Berufseingangsphase von Lehrern subjektiv erfahren und bewältigt wird, welche Themen sie selbst in dieser Phase als prioritär erleben und wie sie darin berufliche Kompetenzen bzw. Professionalität entwickeln (vgl. ebd., S. 139)/3 Fallstudien, Bestätigung der theoretischen Entwicklungsaufgaben, Unterricht als Kernstruktur herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 447)
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 Berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.–2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.–2. Berufsjahr und >7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/ k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärkt (vgl. ebd., S. 111)

Unter Arbeits- und Gesprächskreise wird in dieser Arbeit eine Begleitung in Form von Supervision oder kollegiale Fallberatung verstanden.

Terharts erste Forderung lautet:

> „Konkret bedeutet dies, dass schulintern bzw. möglichst schulnah in den ersten 3 bis 5 Jahren die Berufsanfänger [...] von Seiten der Schulverwaltung wie auch der Schulleitung dazu aufgefordert und in die Lage versetzt werden, *Arbeits- und Gesprächskreise* einzurichten."[156] (Terhart 2000, S. 129)

De Lorent berichtet schon 1992 von der positiven Wirkung von Supervision (vgl. ebd., S. 25), in der „eine fallbezogene Behandlung von Disziplinproblemen und das Training der Durchsetzungsfähigkeit von LehrerInnen" (ebd., S. 24) eine wichtige Rolle spielen. Herrmann und Hertramph (2000b) fordern eine kollegiumsinterne Supervision (vgl. ebd., S. 190). Es sollen vor allem die Interpretationsprozesse der berufseinsteigenden Lehrkraft in den Blickpunkt der Supervision rücken (vgl. Herrmann und Hertramph 2000a, S. 62).

Hericks plädiert „für eine Kombination aus *kollegialer Fallberatung* und einer so genannten *bildungsgangdidaktischen Supervision*."[157] (Hericks 2006, S. 453) Dabei empfiehlt er, dass es sich um durchmischte Gruppen (berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte) handelt, die damit zu einem integralen Bestandteil der Schulentwicklung werden (vgl. ebd., S. 454, 462). Keller-Schneider dagegen empfiehlt neben kollegialen Begleitangeboten am Schulort auch „schulexterne, professionell geführte Supervisionsangebote" (Keller-Schneider 2010, S. 309) speziell nur für Berufsanfänger.

Einen positiven Effekt einer Begleitung von Lehrkräften beschreiben Döring-Seipel und Dauber (2013) in ihrer Kasseler Studie. „Lehrkräfte mit Weiterbildung[158] fallen demnach sowohl durch ihre außergewöhnlich gute Gesundheits- als auch Ressourcensituation auf sowie durch ihren gesundheitsstabilisierenden Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 109)

Neben diesen Arbeits- und Gesprächskreisen in Form von Supervision oder kollegialer Fallberatung soll es noch weitere Fortbildungsmöglichkeiten geben, die im Folgenden dargestellt werden.

156 Hervorhebungen im Original.
157 Hervorhebungen im Original.
158 Gemeint sind hier drei Weiterbildungsrichtungen: Gestaltpädagogik, Supervision und achtsamkeits-basierte Verfahren (vgl. ebd., S. 108).

Spezifische Fortbildungen

Tabelle 28: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit spezifischen Fortbildungen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Schaarschmidt und Kieschke (2007b)	1. Erhebung: 7693 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 7846 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 25), Stichprobe für ABC-L-Entwicklung: 7635 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS (vgl. ebd., S. 48)/Deutschland	1. Erhebung: 2000–2003 (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 2004–2006 (vgl. ebd., S. 25)	ABC-L-Fragebogen (vgl. ebd., S. 48 ff.)	Wege zur Veränderung der bedenklichen Gesundheitssituation von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 17), Analyse der Tätigkeitsbedingungen (vgl. ebd., S. 45)/konkrete Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 17), Entwicklung eines Arbeitsbewertungschecks für Lehrkräfte: ABC-L (vgl. ebd., S. 40 u. 48 ff.), Ermittlung der Lehrerarbeitszeit (vgl. ebd., S. 64)
Wudy und Jerusalem (2011)	139 Lehrkräfte aus 18 Schulen der Sekundarstufe I/Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. ebd., S. 260)	1–5 Berufsjahre, eingeschlossen (vgl. ebd., S. 260)/2003 und 2006 (vgl. ebd., S. 259)	Teilnahme an 3 Workshops über einen Zeitraum von 3 Jahren, quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung (vgl. ebd., S. 259), Messung der Selbstwirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem	Förderung der Selbstwirksamkeit bei Schülern: Positive Effekte auf Lehrkräfte? (vgl. ebd., S. 259)/ höhere Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften, Reduzierung der stressbezogenen Bedrohungskognitionen (vgl. ebd., S. 263)

Terharts zweite Forderung lautet:

> „In den ersten Berufsjahren sollten Lehrer *spezifischen Fortbildungsverpflichtungen* für Berufsneulinge unterliegen.“[159] (Terhart 2000, S. 129)

Beispielhaft sollen hier vier erprobte Trainingsmodule kurz beschrieben werden.

1. Schwarzer (1998, vgl. S. 161 f.) entwickelt vier Trainingsmodule innerhalb des deutschen Modellversuchs „Selbstwirksame Schule“ zur Selbstführung: Umdenken – Attribution und kognitive Umstrukturierung; Auf Können vertrauen – Selbstwirksamkeitserwartung; Abwägen – Motivationsphase: Intentionsbildung; Zielsetzung und Verhalten steuern – Volitionsphase: Planung, Initiative, Wiederherstellung.

2. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen auch Lehr et al. mit dem bayrischen Projekt AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“, das bereits vorhandene Ressourcen zur Stressbewältigung aktivieren will (vgl. Lehr et al. 2007, S. 276). Es ist als ein

159 Hervorhebungen im Original.

Gruppenprogramm für bis zu zehn Lehrkräfte konzipiert, modular aufgebaut und umfasst fünf thematische Module: ein Basismodul zum Stressphänomen, ein Kognitionsmodul zur Stressbewältigung, ein Problemlösemodul, ein Modul zu Erholung und Kraftquellen und ein Achtsamkeitsmodul (vgl. ebd., S. 276 ff.).

3. Das Potsdamer Trainingsprogramm ist ein Ergebnis der Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2007b). Es ist eine Kombination aus der AVEM-Diagnostik und sieben modular aufgebauten thematischen Trainings: Modul 1: AVEM-Diagnostik, Modul 2: Ursachenanalyse, Modul 3: Technik der systematischen Problemlösung, Modul 4: Zeit- und Selbstmanagement, Modul 5: Kommunikation und soziale Kompetenz, Modul 6: Zielsetzung und Zielplanung, Modul 7: Entspannung (vgl. Abujatum et al. 2007, S. 118 ff.). Dieses Training wird nicht nur von Lehrkräften genutzt, sondern zugleich von Lehramtsstudierenden und Referendaren.

4. Wudy und Jerusalem (2011) verfolgen einen anderen Ansatz. In dem ihrer Studie „zugrunde liegenden Weiterbildungsprogramm wurden innovative Strategien zur ‚Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht' (FoSS) bei Schülern an Lehrer-Kollegien vermittelt."[160] (Wudy und Jerusalem 2011, S. 258) Es wird davon ausgegangen und empirisch belegt (vgl. ebd., S. 262), dass solche Strategien die Selbstwirksamkeit, die Motivation und das Sozialklima bei Schülern erhöhen. Die unterrichtenden Lehrkräfte erleben ihren Unterricht wirksamer. Diese Erfolgserlebnisse festigen das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 258).

Innerschulische Personalführung

Tabelle 29: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit innerschulischer Personalführung

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Ludescher et al. (2006)	194 Lehrkräfte aus Sonderschule, Hauptschule, PTS technische Schulen, Volksschulen, Berufsschulen/Österreich (vgl. ebd., S. 43)	1.-3. Dienstjahr allgemeinbildende Pflichtschulen (APS), 1.-5. Dienstjahr Berufsschulen (BS) (vgl. ebd., S. 19, 43)/ab Herbst 2004 (vgl. ebd., S. 6)	Fragebogen in Kombination mit nicht-standardisiertem Leitfadeninterview (vgl. ebd., S. 19)	Gibt es einen Unterschied zwischen Berufseinsteigern und routinierten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse? (vgl. ebd., S. 18 f.)/Notwendigkeit einer Begleitung der BEP durch Berufseinstiegsberater und Tutoren (vgl. ebd., S. 120 ff.)
Winkelbauer et al. (2010)	14 Wirtschaftspädagogen, 4 Lehramtskandidaten/Österreich, Bundesland Steiermark (vgl. ebd., S. 494)	1–4 Jahre im Lehrberuf tätig/ Mai-Juni 2010 (vgl. ebd., S. 494)	leitfadengestützte Interviews (20- bis 40-minütig), Grounded Theory (vgl. ebd., S. 493)	Herausforderungen und Probleme (vgl. ebd., S. 493)/Ableitung von Unterstützungskonzepten (vgl. ebd., S. 500)

160 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 29)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Keßler und Gromes (2013)	95 Lehrkräfte aus Hessen und Andalusien (vgl. ebd., S. 32), 4 Schulleiter (vgl. ebd., S. 49) Projekt COMENIUS-Regio	1 Jahr/ 11/2011– 01/2012 (vgl. ebd., S. 33)	Onlinefragebogen (vgl. ebd., S. 33), Gruppendiskussion (vgl. ebd.. S. 41, 43), Schulleiterinterview (vgl. ebd., S. 50)	Frage nach der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. ebd., S. 32)/Handreichung mit 6 Bausteinen zum Erstellen eines schuleigenen Berufseinführungskonzeptes (vgl. ebd., S. 61 ff.)
Zopff (2015)	17 Berufseinsteiger im Rahmen des Modellversuchs BEPHA (vgl. ebd., S. 24 f.)	erste Monate (1. Erhebungszeitpunkt), 10 Jahre später (2. Erhebungszeitpunkt) (vgl. ebd., S. 25)/ 2002–2015 (vgl. Zopff 2016, S. 2)	(problemzentrierte) Interviews (vgl. ebd., S. 30), Einzelfallanalyse (vgl. ebd., S. 20) mit Längsschnittcharakter (vgl. ebd., S. 22 f.), qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 42)	Gelingensbedingungen für den Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 5)/Agenten zur Gestaltung des Übergangs: berufseinsteigende Lehrkräfte selbst, Schulleitung, Kollegium (vgl. ebd., S. 301 ff.)

Terharts dritte und letzte Forderung lautet:

> „Als drittes Element zur Gestaltung der Berufseingangsphase sind die *Möglichkeiten der innerschulischen Personalführung* zu schaffen bzw. verstärkt einzusetzen. Die komplexe, inner- und außerunterrichtliche Arbeitsplatzstruktur des Lehrerberufs macht es erforderlich, dass Berufsanfänger entsprechend dem Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung schrittweise und gezielt mit bestimmten Anforderungen bzw. Segmenten der komplexen Anforderungsstruktur der Lehrerarbeit konfrontiert werden."[161] (Terhart 2000, S. 129)

Die Entwicklung von individuellen Einsatzplänen ist eine Schulleitungsaufgabe. So spricht Terhart davon, dass es zu einer spezifischen Personaleinsatzplanung kommen muss, „die an der schrittweisen Entfaltung der beruflichen Kompetenz orientiert ist." (Terhart 2001, S. 241) Zopff konnte die wichtige Rolle der Schulleitung herausarbeiten und fordert, dass Schulleitungen der Aufgabe „Neue Mitarbeiter einarbeiten" (Zopff 2015, S. 306) gerecht werden und „eine (Teil-)Verantwortung für den Professionalisierungsprozess der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger übernehmen" (ebd., S. 308) müssen. Daneben schreibt er dem Kollegium als „Agent des Überganges" eine ebenso große Rolle zu. Das Kollegium muss einerseits die berufseinsteigenden Lehrkräfte als „Vollmitglieder" akzeptieren (vgl. ebd., S. 311) und andererseits auch bereit sein, den Prozess der Professionalisierung zu begleiten (vgl. ebd., S. 312). Unterstützend mitwirken können dabei auch Mentoren aus dem Kollegium an den Schulen. Bspw. wird in Österreich an jeder Berufsschule ein ausgebil-

161 Hervorhebungen im Original.

deter (zertifizierter) Berufseinstiegsberater den Junglehrkräften zur Seite gestellt (vgl. Ludescher et al. 2006, S. 121). Diese Mentoren

> „begleiten, unterstützen und beraten Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Situation am Arbeitsplatz im beruflichen Selbstverständnis und in der persönlichen Situation [...]. Sie sollen ihre pädagogischen, organisatorischen und administrativen Erfahrungen weitergeben, gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge machen und für Fragen des Berufseinsteigers zur Verfügung stehen." (Ebd., S. 123)

Auch Winkelbauer et al. (2010, S. 500) sehen in einem Mentoring ein Konzept zur Erleichterung der Berufseinstiegsphase.

Im Rahmen eines COMENIUS-Regio-Projekts des Staatlichen Schulamtes für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis wurden insgesamt sechs Themenbausteine für einen gelingenden Berufseinstieg entwickelt. Damit kann die Schulleitung ein schuleigenes Einarbeitungskonzept erstellen. Bspw. enthält der „Baustein A: Basisinformationen zur Schule" (Keßler und Gromes 2013, S. 63) eine Mustergliederung, wie eine schuleigene Informationsmappe aufgebaut sein kann.

In dem folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Begleitung von berufseinsteigenden Lehrkräften auf internationaler Ebene dargelegt.

2.4.2 Begleitung der Berufseingangsphase international

International versteht man unter der Berufseingangsphase (BEP) die Phase, die sich direkt an das Studium anschließt.[162]

Die Europäische Union hat die Verbesserung der Lehrerausbildung im Blick, forciert die Bereitstellung von Berufseinsteigerprogrammen in ihren Mitgliedsstaaten und fordert eine stärkere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen. Schon im Jahr 2007 postulierte der Rat der Europäischen Union und die im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten, „dass Lehrer [...] zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn Zugang zu effizienten Berufseinsteigerprogrammen erhalten." (Rat der Europäischen Union 2007, S. 8) Der Rat sieht in der Bereitstellung von Berufseinsteigerprogrammen einen wichtigen Beitrag zur Reduzierung der Anzahl derjenigen Lehrkräfte, die den Beruf aufgeben. Dies wird auch in einem weiteren Papier des Rates der Europäischen Union zwei Jahre später erneut bekräftigt (vgl. Rat der Europäischen Union 2009, S. 7). So wird konkret gefordert, dass die Mitgliedsstaaten Vorkehrungen zu treffen haben, dass die neuen Lehrkräfte an Einführungsprogrammen teilnehmen können. Diese sollen ihnen fachliche und persönliche Unterstützung bieten (vgl. Rat der Europäischen Union 2009, S. 9).

Die Generaldirektion Bildung und Kultur (2010) hat das Werk „Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger" herausgebracht, in dem Konzeptionen von Einführungsprogrammen und Beispiele für Einarbeitungsmaßnahmen folgender Län-

162 Vgl. Kapitel 2.1.1.

der ausführlich dargestellt werden: Zypern, Estland, Irland, Niederlande, Norwegen und Schottland (vgl. ebd., Kapitel 6, S. 27–38).

Auf die ausführlichen Darstellungen von Huber (2010, S. 68 ff.) zu Modellen der BEP-Begleitung in der Schweiz (ebd., S. 48), Österreich (ebd., S. 56) und Großbritannien (ebd., S. 59) sei hier nur am Rande verwiesen.

Trotz dieser Forderungen haben viele Länder der Europäischen Union keine Berufseinführungsprogramme. Einen guten Überblick dazu gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 30: Einarbeitungsprogramme für Lehrer des Vorschulbereichs, Primarbereichs und der Sekundarstufen I und II (Generaldirektion Bildung und Kultur 2010, S. 12[163])

Land	Keine landesweites Einarbeitungssystem	Einarbeitungssystem für qualifizierte Lehrer mit Zulassung zum Lehramt	Einarbeitungs-system für qualifizierte Lehrer *ohne* Zulassung zum Lehramt	Einarbeitungs-system für Lehrer, die *noch nicht* über eine Qualifikation und *noch nicht* über eine Zulassung verfügen
BE	●			
BG	●			
CZ	●			
DK	●			
DE			●	
EE		●		
EL	●			
ES	●			
FR				●
IE	(●)			
IT	●			
CY		●		
LV	●			
LT	●			
LU				●
HU	●			
MT	●			
NL	(●)			
AT			●	
PL	●			
PT			●	
RO	●			
SI		●		
SK	●			
FI	●			
SE	●			
UK			●	
IS	●			
LI	●			
NO	(●)			
TR			●	

An dieser Stelle sei auf den Artikel von Blömeke und Paine (2009) „Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich“ verwiesen, der eine nähere Beschreibung zu europäischen und nicht europäischen Berufseinstiegsprogrammen folgender Länder bzw. Städte leistet: China, Frankreich, England, Neuseeland, Nor-

163 Die eingeklammerten Punkte der 2. Spalte markieren Pilotprojekte.

wegen, Schweiz, Singapur, Shanghai und USA. Über diese untersuchten Länder hinweg lassen sich Gemeinsamkeiten zu den Programminhalten von Berufseinführungsphasen finden. Blömeke und Paine stellen fest, dass „die doppelte Ausrichtung der Unterstützung auf *Unterrichts-* und *Persönlichkeitsentwicklung*“[164] (Blömeke und Paine 2009, S. 20) hervorzuheben ist. Dadurch kann ein langfristig effektives Lehrerhandeln aufgebaut werden, insbesondere, wenn die Verknüpfung von Theorie mit Praxis, die Entwicklung von reflektierten Handlungsroutinen und die Ausbildung eines forschenden Habitus erfolgt (vgl. ebd.). Die Teilnahme an offiziellen Einführungsprogrammen kann zu einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung führen. So werden Lehrkräften in England 10 %, in Japan 25 % und in Frankreich bis zu 65 % Ermäßigungen gewährt (vgl. ebd., S. 22).

2.4.3 Begleitung der Berufseingangsphase in den deutschen Bundesländern nach dem Referendariat

Den zu Beginn des Kapitels zitierten Empfehlungen sind nach nunmehr 15 Jahren fast alle Bundesländer in unterschiedlicher Weise nachgekommen. Sie haben Konzepte zur Begleitung der BEP nach dem Referendariat entwickelt, die in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegen. 4 von 16 Bundesländern weisen weiterhin noch kein Programm aus, andere bieten einzelne Veranstaltungen an. Lediglich in Hamburg gibt es eine verpflichtende Teilnahme im Umfang von 38 Stunden. Allerdings vermindert die verpflichtende Teilnahme in Hamburg nicht das wöchentliche Stundenkontingent an eigenverantwortlichem Unterricht.

Die nachfolgende Tabelle listet die aktuellen Konzepte bzw. Modellversuche der einzelnen Bundesländer auf. Grundsätzlich lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

a) Gruppe der Bundesländer mit einer verpflichtenden Programmteilnahme

Tabelle 31: Übersicht der Bundesländer mit verpflichtenden BEP-Konzepten

Bundesland/Internetpräsenz	verpflichtendes Angebot
Hamburg www.li.hamburg.de/bep (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• Auftaktveranstaltung „Willkommen an Bord“ • digitales Starterset • Austauschgruppen in unterschiedlichen Formaten • Coaching als persönliche kostenlose Beratung • „Forum“: digitale Austausch- und Beratungsplattform • Abruffortbildungen (konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Thema aus dem Arbeitsfeld von Berufseinsteigern) • verpflichtende Teilnahme an der einjährigen BEP im Umfang von 38 Stunden Modellversuch BEPHA: die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an **beruflichen** Schulen in Hamburg (2002–2005)

164 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 31)

Bundesland/Internetpräsenz	verpflichtendes Angebot
Bremen http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.7572.de (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• verpflichtend: Auftaktveranstaltung „Startsprung“ mit Workshopangeboten • „Leitfaden zum Berufsstart“ • Broschüre „Los geht’s!“ • Onlineberatung für Berufseinsteiger • kollegiale Unterstützungsgruppen für Berufseinsteiger (Supervision und Training) • „PraxisAGs“ zur gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien BEP-Dauer: 3 Jahre

b) Gruppe der Bundesländer mit einer freiwillige Teilnahme an einem Programm

Tabelle 32: Übersicht der Bundesländer mit freiwilliger Teilnahme an BEP-Konzepten

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Baden-Württemberg https://lehrerfortbildung-bw.de/st_lehrgesund/lgfb/fbinfos/begleitet-starten.html und http://www.seminare-bw.de/,Lde/819802 (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Fortbildungsreihe „Begleitung in der Berufseingangsphase“ Zielgruppe: Lehrkräfte des höheren Dienstes an Gymnasien im 2. bis 4. Dienstjahr Ablauf: im Schuljahr vier ganze Tage plus zwei Kompakttage mit Übernachtung
Bayern Augsburg https://fibs.alp.dillingen.de/suche/suche_begriff.php Nürnberg http://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/berufseinsteiger.html?pk_campaign=paedagogisches_institut&pk_kwd=personalentwicklung_berufseinsteiger.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein einheitliches Programm, exemplarisch Folgendes: insg. fünf Veranstaltungen, u. a. Einzel- oder Gruppensupervision für Junglehrer BEST-Module: I. Basismodule (Feedbackverfahren, Erfahrungsaustausch, Materialbörse, Stress- und Zeitmanagement und „Schwierige Gespräche führen“) II. Wahlmodule (Classroom-Management, Klassenleitung, Kompetenzorientiert Unterrichten I und II, Einstieg in die Krisenintervention, Kommunikationstraining im Klassenzimmer, Interkulturelle Kommunikation, Teamentwicklung im Klassenzimmer) für alle in den letzten fünf Jahren neu eingestellten Lehrkräfte

(Fortsetzung Tabelle 32)

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Berlin http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_berlin.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• Jahresempfang • Unterstützung bei anfallenden Fragen des Schulalltags • kollegiale Fallberatung mit geeigneten Methoden • bedarfsorientierte Fortbildungseinheiten • Vermittlung von Einzelberatungen (Coaching, Supervision) • kostenfreies Onlinehandbuch mit Materialien, die bei der Orientierung in den ersten Monaten helfen sollen • Austauschgruppen für alle Schularten ein einjähriges berufsbegleitendes Angebot „BEP“
Brandenburg http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_brandenburg.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Berufseingangsphase für Lehrer des Landes Brandenburg • regionale Auftakt- und Informationsveranstaltung zu Beginn eines Schuljahres • schulform- und schulstufenübergreifende Regionalgruppen • Abruffortbildungen speziell für Berufseinsteigerkollegiale Fallberatung (im Rahmen der Regionalgruppen) • pädagogische Supervision und Coaching (Einzel- oder Teamsitzungen vor Ort) Dauer: die ersten beiden Berufsjahre
Niedersachsen http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2354 https://vedab.nibis.de/veran_suche1_neu.php?such=Berufseingangsphase&institut=beliebig&shform=0&v_typ=beliebig&f_sach=beliebig&v_fach=beliebig&v_ort=beliebig&v_offen=beliebig&v_anfang=beliebig Leitfaden: https://wordpress.nibis.de/semsopos/files/Leitfaden-zum-Berufsstart.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018) ProAKzEnt: Modellversuch, 2002–2005, zusammen mit Thüringen http://www.proakzent.nibis.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	dezentrale Veranstaltungen der Kompetenzzentren, z. B. • Braunschweig 2015: Berufseingangsphase: Der ganz normale Wahnsinn – Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag, Elterngespräche führen, Methoden gelingender Lehrkräfte-Eltern-Kommunikation, Schwierige Kinder sind Kinder in Schwierigkeiten – Strategien im Umgang mit unruhigen und beunruhigten Kindern, Selbstmanagement – Zeitmanagement, Unsere Stimme – ein unterschätztes Instrument im Schulalltag → für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen • Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa 2015: Supervisionstag für Berufseinsteiger, kostenpflichtig → alle Schulformen • Kompetenzzentrum Universität Hannover 2017: Berufseingangsphase: Lehrerrolle – Unterrichtssimulation mit Videofeedback→ alle Schulformen BEP-Dauer: 3 Jahre
Rheinland-Pfalz https://bildung-rp.de/lehrkraefte/berufseinstieg.html https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungskatalog/ Stichwort: Berufseinstieg (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Veranstaltungsangebote für Berufseinsteiger vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz

(Fortsetzung Tabelle 32)

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Saarland http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=1112 (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Projekt: Begleitete Berufseingangsphase an Grundschulen, Unterstützung durch Mentoren bei der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns, Dauer: 2 Schuljahre
Sachsen http://www.bbeph.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	bBEPh: begleitete Berufseinstiegsphase mit Trainings- und Coachingangeboten Dauer: 2 Jahre
Sachsen-Anhalt http://www.bildung-lsa.de/lehrerfort__und__weiterbildung/lehrkraefte_in_der_berufseingangsphase__bep_site_.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Fortbildungsangebot Kompetenzentwicklung in der Berufseingangsphase mit lokalen BEP-Netzwerken (kollegiale Beratung, Fallberatung und kollegiales Lernen), Dauer: ca. 2 Jahre mit 25 Stunden pro Jahr
Thüringen http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrerbildung/berufseingangsphase (zuletzt geprüft am 12.10.2018) ProAKzEnt: Modellversuch, 2002–2005, zusammen mit Niedersachsen http://www.proakzent.nibis.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018) https://www.schulportal-thueringen.de/catalog Stichwort: Berufseingangsphase (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	§ 31 Fortbildung und Personalentwicklung: „(2) Die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren (Berufseingangsphase) dient insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen und vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen. Darüber hinaus sollen individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung; sie wird von den in § 33 genannten Einrichtungen unterstützt." (Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008 (GVBl. S. 45) § 31, geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592)) BEP-Dauer: 2 Jahre Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) bietet spezielle Veranstaltungen für Berufseinsteiger an, u. a. „Berufseingangsphase: Individuelle Förderung im Unterricht", „Die Stimme im Einsatz", „Bemerkungen zur Lernentwicklung", „Kollegiale Fallberatung".

c) Gruppe der Bundesländer, die kein Programm anbieten

Tabelle 33: Übersicht der Bundesländer ohne BEP-Konzepte

Bundesland/Internetpräsenz	keine Angebote
Hessen http://lakk.sts-ghrf-darmstadt.bildung.hessen.de/foever_start/Flyer.pdf und http://www.juramagazin.de/22549.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein offizielles Programm: Fortbildungsangebot „Einstieg in den Berufsalltag" vom Förderverein Studienseminar GHRF Darmstadt, 4–5 Termine pro Halbjahr, nur für Sek. I, Grundschule, Förderschule Modellversuch „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf die Modernisierung beruflicher Bildung (PEBE)" 2001–2004
Mecklenburg-Vorpommern	kein Programm

(Fortsetzung Tabelle 33)

Bundesland/Internetpräsenz	keine Angebote
Nordrhein-Westfalen	kein Programm
Schleswig-Holstein https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2008/laender/schleswig-holstein.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein Programm Angebot vom schulpsychologischen Dienst: „Supervision Schulpsychologen/innen bieten Supervision insbesondere für Schulleiter/innen und Lehrkräfte (auch Berufseinsteiger/innen) in Gruppen von 6 bis maximal 10 Personen an.“

2.4.4 Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz

Dieses Kapitel soll eine Antwort auf die folgenden Fragen geben:

Wie wird die BEP in RLP begleitet? Welche Konzepte liegen hier vor? Gibt es auch Konzepte speziell für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen?

Am Pädagogischen Landesinstitut des Landes Rheinland-Pfalz ist im Zentrum für Schulleitung und Personalführung das Thema „Berufseinstieg“ angesiedelt. Im Flyer zum „Berufseinstieg in Rheinland-Pfalz“ heißt es hierzu: „Das Pädagogische Landesinstitut begleitet Sie beim beruflichen Volleinstieg und unterstützt Sie bei der Gestaltung Ihres professionellen Alltags.“[165]

So bietet das Pädagogische Landesinstitut (PL) kollegialen Austausch, eine moodle-basierte Internetplattform zur Kommunikation und spezielle Fortbildungen für berufseinsteigende Lehrkräfte an. Letztere können über das Onlinefortbildungsportal des Landes belegt werden. Es gibt jedoch nur ein geringes Angebot. So wird für das zweite Schulhalbjahr 2016/2017 nur eine Veranstaltung angeboten: „Individuelle Stärken wahrnehmen – berufliche Perspektiven gewinnen – Zufriedenheit im Schulalltag“.[166]

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS) wird im Bereich „Personalentwicklung“, speziell beim Punkt „Weiterentwicklung der Professionalität des schulischen Personals“, explizit davon gesprochen, dass die Schulleitung die Verantwortung dafür trägt, „dass neues Personal (insbesondere in der Berufseinstiegsphase) planvoll in die schulischen Abläufe und das Kollegium eingeführt und integriert wird“ und dass „eine lebensphasenorientierte Personalentwicklung (z. B. Berufseinstieg und Wiedereinstieg)“ unterstützt wird (Ministerium für Bildung 2017, S. 10). Damit wird eine Forderung von Terhart angegangen: „Die einzelnen Schulen sollten Fortbildungspläne für ihr Personal entwickeln; überhaupt muss der Bereich der Personalentwicklung im Schulbereich stärker als bisher ausgebaut werden.“ (Terhart 2001, S. 227)

Dementsprechend gibt es vonseiten des PL Fortbildungsangebote für Schulleitungen zum Berufseinstieg. Im Bereich „Qualifizierung und Beratung“, speziell beim Punkt „Sicherung und Weiterentwicklung der beruflichen Professionalität“,

165 Vgl. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/Berufseinstieg/Flyer_Berufseinstieg_2018II.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018).

166 Vgl. https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungskatalog/, Stichwort: Berufseinstieg (zuletzt geprüft am 12.10.2018).

heißt es: „Das schulische Personal [...] nutzt im Berufseinstieg Angebote, die seinen spezifischen Bedürfnissen entsprechen." (Ministerium für Bildung 2017, S. 16) Dies wirft die folgenden Fragen auf: „Welche Unterstützungsmöglichkeiten finden die berufseinsteigenden Lehrkräfte schon an ihren Schulen vor? Welche werden vermisst?"

Mit einem „Forum ‚Einsteiger/-innen Prozessbegleitung'"[167] (Zinßer und Eckert 2014, S. 239) wird an der May-Eyth-Schule in Alsfeld (Hessen) das Konzept des Mentorings, des kollegialen Austausches, aber auch der kollegialen Fallberatung umgesetzt (vgl. ebd., S. 240). Ob solche Projekte auch an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt werden, muss noch erhoben werden.

2.4.5 Zwischenfazit

Es bestehen keine einheitlichen Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase über alle Bundesländer hinweg.

Berufseinsteigende Lehrkräfte haben nur wenige Möglichkeiten, sich selbst über vorhandene BEP-Konzepte zu informieren. Einen groben Überblick stellt die Kultusministerkonferenz regelmäßig mit der Broschüre „Sachstand in der Lehrerbildung"[168] online zur Verfügung. Die vielfältigen Angebote orientieren sich alle an den Forderungen von Terhart (2000, S. 128 ff.): 1. Arbeits- und Gesprächskreise einzurichten, 2. spezifische Fortbildungsverpflichtungen für Berufsanfänger anzubieten. Lediglich der 3. Punkt, Möglichkeiten der innerschulischen Personalführung zu schaffen, obliegt allein den Schulen und ist über spezielle Angebote nicht abzubilden.

Kritisch anzumerken ist, dass trotz des mancherorts vielfältigen Angebots spezielle Angebote für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen völlig fehlen.

2.5 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata

Das in der Einleitung formulierte Forschungsinteresse zu Beginn dieser Forschungsarbeit wurde durch die Arbeit im Forschungsprozess zu folgender zentralen Forschungsfrage konkretisiert:

„Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz und wie gehen sie damit um?"

Die nach der Datenauswertung[169] zum Stand der Forschung herausgearbeiteten Forschungsbefunde zeigen auf, dass damit die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit

167 Hervorhebungen im Original.
168 Vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 136 ff.
169 Die hier vorliegende qualitative Studie folgt dem Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie, die eine Offenheit im Forschungsprozess, insbesondere bei Studien mit defizitärer Forschungslage, erfordert. Um diese Offenheit zu gewährleisten, erfolgten umfangreiche Recherchen und Literaturauswertungen zur theoretischen Grundlegung der Berufseingangsphase erst nach den ersten vier Phasen des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 3.1.2).

nicht beantwortet werden kann. Die Relevanz der Forschung dieser Arbeit lässt sich zudem in folgenden weiteren Bereichen herausstellen:

- Forschungsschwerpunkt berufsbildende Schulen, geprägt von schulartspezifischen Anforderungsprofilen und schulartspezifischen Besonderheiten,
- Erhebungsart und Auswertung,
- Erhebungszeitpunkt,
- ressourcenorientierte Forschungsrichtung,
- Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz.

Forschungsschwerpunkt berufsbildende Schulen

Die Berufseingangsphase von Lehrkräften an Schulen, die mit dem Übergang vom Referendariat in die Lehrertätigkeit beginnt, ist, wie die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel belegen, immer noch wenig beforscht. Lipowski stellte 2003 hierzu fest:

> „Die Forschung zum Berufseinstieg von Lehrern ist relativ dünn. Aktuellere empirische Studien, die sich gezielt mit dem Berufseinstieg von jungen Lehrern und mit der Wirkung psychosozialer Variablen auf das subjektive Erleben und Gestalten der Berufseinstiegsphase beschäftigen, fehlen fast völlig." (Lipowsky 2003, S. 48)

Auch sechs Jahre später hat sich die Lage noch nicht wesentlich verändert: „Die Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen ist ausgesprochen defizitär [...]. Schon nationale Publikationen zum Berufseinstieg, die sich auf empirische Studien und nicht nur auf programmatische Aussagen stützen, lassen sich kaum finden." (Blömeke und Paine 2009, S. 19) In vielen der in dieser Arbeit rezipierten Studien werden Daten von Lehrkräften aus dem *allgemeinbildenden* Bereich erhoben, nur einzelne aus dem *berufsbildenden* Bereich.

Die deutsche Studie von Terhart et al. (1994) berücksichtigt keine Berufsschullehrkräfte, sondern fokussiert auf Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Die Forschergruppe Weiß et al. (2014) arbeitet anhand von Gruppendiskussionen **schulartspezifische Anforderungsprofile** für Lehrkräfte aus dem Bereich Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium aus. Es werden 479 Fähigkeiten und Eigenschaften codiert (vgl. ebd., S. 12 f.). Für Lehrkräfte des gymnasialen Bereichs ist bspw. besonders die Fachkompetenz („domänenspezifisches Wissen") wichtig und speziell das „Fachwissen" kombiniert mit der „Begeisterung für das Fach" (vgl. ebd., S. 15). Haupt- und Realschullehrkräfte verstehen unter Fachwissen eine „breite Wissensbasis im Sinne von übergreifendem Allgemeinwissen." (Ebd., S. 15) Fachwissen wird hier auch im Zusammenhang mit der Methodenkompetenz gesehen. Für den Grundschulbereich ist festzustellen, dass Fachkompetenz in den Gruppendiskussionen keine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 16). Die Forscher stellen heraus, dass diese unterschiedlichen Auffassungen z. B. von Fachwissen nur durch den methodischen Zugang offengelegt werden konnten. Es bestehen offensichtlich Unterschiede zwischen Lehrkräften der einzelnen Schulformen. Daher soll in dieser

Arbeit der Fokus auf Lehrkräfte aus dem berufsbildenden Bereich gelegt werden, da nur der allgemeinbildende Bereich gut erforscht ist.

Die berufsbildenden Schulen haben **schulartspezifische Besonderheiten**, die bisher in den Forschungsarbeiten keine Berücksichtigung gefunden haben:

- Die Unterrichtspraxis betrifft den Umgang mit überwiegend erwachsenen Lernenden und damit einer gegenüber den allgemeinbildenden Schulen erheblich anderen Klientel.
- Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen haben wenig Kontakt mit Eltern.
- Die Verweildauer der Lernenden in den beruflichen Bildungsgängen und an berufsbildenden Schulen liegt je nach Schulform bei nur einem bis maximal dreieinhalb Jahren.
- Schulexterne Kooperationen mit Ausbildungspartnern kommen als zusätzliche Anforderungen an die Lehrkräfte hinzu. Z. B. betrifft dies den Umgang mit Betrieben, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern.

Weiterhin werden in den beruflichen Schulen spezielle Anforderungen an das professionelle Lehrerhandeln gestellt:

- Die thematische Breite des Unterrichtens in der beruflichen Fachrichtung ist von einer großen Heterogenität gekennzeichnet. Lehrkräfte werden bspw. mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik bei Goldschmieden, Kfz-Mechatronikern, Anlagenmechanikern im Bereich Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Industriemechanikern, Metallbauern, aber auch in der Fachoberschule Technik oder im beruflichen Gymnasium eingesetzt.
- Die technische Weiterentwicklung in der beruflichen Fachrichtung erfordert zudem eine Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte und eine ständige Anpassung des Unterrichts, insbesondere bei der notwendigen thematischen Tiefe.
- Viele Lehrkräfte, gerade in den technischen Fachrichtungen, haben kein Lehramtsstudium absolviert, sondern kommen als sogenannte Quereinsteiger mit mehrjähriger Berufspraxis in das Referendariat. Sie müssen sich völlig neu orientieren. Ihre bisherige Berufstätigkeit kann hier als Ressource dienen, ebenso wie ihre Lebenserfahrung.

Dieser letzte Aspekt wirft die Frage auf, ob Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung im Studium vor anderen oder größeren Herausforderungen im Berufseinstieg stehen als Lehrkräfte mit einem Staatsexamen. Jenewein bezweifelt, dass der Vorbereitungsdienst die pädagogische Ausbildung im Studium ersetzen kann (vgl. Jenewein 1994, S. 259). Rheinland-Pfalz bietet die Möglichkeit des Quereinstiegs für Mangelfächer, durch eine „pädagogische Grundbildung“ im Studienseminar sollen die Quereinsteiger qualifiziert werden (vgl. Kapitel 2.2.3).

Es muss festgehalten werden, dass insbesondere Forschungen zu Herausforderungen der Berufseingangsphase von Junglehrkräften mit verschiedenen Ausbildungswegen an **beruflichen** Schulen in Deutschland fast völlig fehlen (vgl. Forschungsbefund 2).

Erhebungsart und Auswertung

In vielen der hier vorgestellten Studien (Veenman 1984, Terhart 1994 u. a.) werden Daten mithilfe von Fragebogen erhoben. Hericks (2006) hat kritisch angemerkt, dass es sich sowohl bei Veenman (1984) als auch bei Terhart et al. (1994) um Anforderungen handelt, von denen die Forscher annehmen, dass dies die Herausforderungen der Berufseinsteiger sind[170]: „Die hier aufgeführten Anfangsschwierigkeiten sind solche, die von den Lehrkräften in Fragebogenuntersuchungen aus vorgegebenen Items heraus als wichtig benannt wurden. Es sind also solche, die den Lehrkräften (und den Fragebogenkonstrukteuren) *bewusst* waren."[171] (Hericks 2006, S. 40)

Weiterhin werden in den Studien oftmals durch eindimensionale Befragungen (z. B. nur zu Belastungen, nur zu Berufszufriedenheit) sehr themenzentriert Daten erhoben, ohne den Kontext (Ursachen, Rahmenbedingungen etc.) zu beleuchten. Schwierigkeiten, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte nicht bewusst sind, können so nicht erfasst werden. In neueren Studien (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010 u. a.) werden Formen der Datenerhebung gewählt, die die Rekonstruktion von unterbewussten Problemlagen zulassen: „Zur Rekonstruktion solcher nicht notwendig bewusstseinpflichtigen Problemlagen pädagogischen Handelns bedarf es notwendig offener Erhebungsformen." (Hericks 2006, S. 40)

In dieser Arbeit wird daran angeknüpft und mithilfe der Auswertung von Interviews und Portfolios versucht, Herausforderungen der BEP zu rekonstruieren, die sich nicht durch Fragebogen erheben lassen. Diese Herausforderungen sollen nicht quantitativ erfasst werden, um ein Ranking aufzustellen, sondern im Kontext (vgl. Kapitel 3.2). Der Kontext umfasst dann auch, wie die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Strategien bzw. Handlungsmuster sie anwenden bzw. ausbilden. Dafür bieten sich qualitative Auswertungsmethoden an (vgl. Kapitel 3.4.3).

Erhebungszeitpunkt

Kritisch sind diejenigen Studien zu sehen, die retrospektivisch auf die Schwierigkeiten der Berufseingangsphase blicken. Terhart selbst hat angemerkt:

> „Bemerkenswert ist, daß der aktuell (vielleicht) erlebte Praxisschock in der Retrospektive als nicht so ‚schockierend' beurteilt wird. Vermutlich führt die zeitliche Distanz sowie vor allem der mit den Jahren erfolgte Zugewinn an beruflicher Sicherheit und Kompetenz dazu, die Anfangsschwierigkeiten in ein milderes Licht zu tauchen."[172] (Terhart et al. 1994, S. 75)

Die Erhebung war retrospektiv angelegt (vgl. ebd., S. 70) und die Gewichtung der Anfangsschwierigkeiten erfolgte im Nachhinein. Um den Effekt der Abmilderung von

170 Auch Böhm-Kasper und Weishaupt (2002) sind so vorgegangen: „Auch die befragten Lehrer wurden – analog zu den Schülern – gebeten, ausgewählte situative Bedingungen an ihrer Schule einzuschätzen, von denen angenommen werden kann, dass sie als belastungsrelevante Momente in der Lehrerarbeit auftreten." (Böhm-Kasper und Weishaupt 2002, S. 488).

171 Hervorhebungen im Original.

172 Hervorhebungen im Original.

Schwierigkeiten zu umgehen, wird die hier vorliegende Arbeit die Datenerhebungen *während bzw. kurz nach der BEP* terminieren.

Ressourcenorientierte Forschungsrichtung

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte, gerade im berufsbildenden Bereich, haben oftmals umfassende berufliche Erfahrungen außerhalb der Schule erworben. Diese Ressource bringen sie in den Schulalltag mit ein, um mit Herausforderungen umzugehen. Die Möglichkeit, die eigenen Ressourcen einzubringen, soll ebenfalls ein Ansatzpunkt in der hier vorliegenden Arbeit sein und zur Erweiterung des Forschungsstandes beitragen.

Herzog kommt bei der Analyse von Karriereverläufen von schweizerischen Primarschullehrkräften zu der Erkenntnis, dass „der Berufseinstieg als eine Berufsphase betrachtet werden" kann, „die – sowohl im positiven als auch im negativen Sinn – von besonderen emotionalen und kognitiven Reaktionen geprägt ist." (Herzog 2007, S. 221) Weiterhin kommt er zu dem Schluss, „dass das berufliche Wohlbefinden mehr als nur Abwesenheit von Belastung ist." (Ebd., S. 220) Die Frage nach Belastungen mit emotional negativer Orientierung soll in dieser Arbeit erweitert werden durch die Frage nach der Zufriedenheit (emotional positive Orientierung), mit herausfordernden Situationen umzugehen.

Begleitung der Berufseingangsphase

Das Pädagogische Landesinstitut in Rheinland-Pfalz bietet Fortbildungen speziell für Junglehrkräfte an (vgl. Kapitel 2.4.4). Welche Unterstützungsmöglichkeiten finden die Junglehrkräfte schon an ihren Schulen vor? Welche werden vermisst? Diesen Fragen soll ebenfalls nachgegangen werden.

Die oben aufgeführten Punkte zeigen die Relevanz der Forschung zum Thema Berufseingangsphase auf. Allgemein orientiert sich die vorliegende Arbeit an den grundlegenden Aussagen von Hericks, der „eine strukturtheoretisch ausgerichtete berufsbiographische Lehrerforschung" fordert, die sich mit den „typischen, originären Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, die diesen von anderen anspruchsvollen Berufen absetzen und seine Akteure zu genau dem machen, was sie sind", beschäftigt. Untersucht wird, „wie solche Handlungsanforderungen von den Lehrkräften subjektiv erfahren und gedeutet werden und wie sie sich unter dem ‚Druck' dieser Anforderungen verändern."[173] (Hericks und Stelmaszyk 2010, S. 234)

Denn: „Die individuelle Professionalisierung eines Lehrers kann trotz einer ‚guten' Ausbildung *misslingen*, sie kann trotz einer ‚schlechten' Ausbildung *gelingen*."[174] (Hericks 2006, S. 468 f.)

Hier setzt diese Studie an. Es soll ein Beitrag geleistet werden, diese Forschungslücken im Bereich der Lehrerbildungsforschung zu füllen.

173 Hervorhebungen im Original.
174 Hervorhebungen im Original.

3 Forschungsdesign und Forschungsprozess

In diesem Kapitel wird zuerst das qualitative Forschungsdesign und der gesamte zeitliche Forschungsprozess vorgestellt. Das Forschungsdesign ist u. a. durch das Qualitätsmerkmal der Triangulation geprägt. Danach werden die Entscheidungen für die Datenerhebung mittels Interview und Entwicklungsbericht (Portfolio) begründet. Drei Methoden der Datenauswertung werden kritisch abgewogen. Die für diese Studie ausgewählte Datenauswertung nach Grounded-Theory-Methodologie[175] wird dargelegt und die angepassten Auswertungsschritte werden erläutert. Der Auswertungsprozess, insbesondere die Entwicklung der Schlüsselkategorie, wird exemplarisch im letzten Abschnitt beschrieben.

3.1 Qualitative Forschung

3.1.1 Grundlegendes Forschungsdesign

Wie in Kapitel 2 dargestellt, stellt das Forschungsfeld „Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen“ ein Desiderat dar. Die Grundlage für eine quantitative Hypothesenbildung fehlt. Aufgrund dessen ist es schwierig, Antworten auf die Forschungsfragen „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte an berufsbildenden Schulen?“ und „Wie gehen sie damit um?“ mithilfe z. B. eines standardisierten Fragebogens (quantitativ) zu bekommen, „weil sie per Definition nur erfassen, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert.“ (Mey und Mruck 2010b, S. 11) Die vorliegende Arbeit orientiert sich deshalb an einem offenen, qualitativen Forschungsstil. Laut Bohnsack (2008) ist allen offenen Verfahren gemeinsam,

> „dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden.“ (Bohnsack 2008, S. 21)

So ist bei der Auswahl der Datenerhebungsmethode die Offenheit der Erhebung ein wichtiges Auswahlkriterium, da dieser Stil der Forscherin erlaubt, Hypothesen zu generieren und im Prozess selbst „so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen

175 Es wird sich hier der Meinung angeschlossen, dass es sich um eine Methodologie handelt, die eine Forschungsstrategie und ein Ensemble von Methodenelementen enthält (vgl. Mey und Mruck 2010b, S. 11). Damit wird die „Unterscheidung zwischen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM), also dem Forschungsansatz und der mit ihm intendierten Strategie der Theorieentwicklung einerseits, und der Grounded Theory (GT), des mittels dieser Strategie zu gewinnenden bzw. gewonnenen Produkts andererseits“ (Mey und Mruck 2010b, S. 12), betont.

einfließen können.“ (Lamnek 2010, S. 20) Als Konsequenz aus diesen Überlegungen fiel die Entscheidung auf offene Verfahren für die Datenerhebung, z. B. in Form von Interviews.

3.1.2 Forschungsprozess

Die hier vorliegende qualitative Studie folgt dem Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Kapitel 3.4.3.3), die eine Offenheit im Forschungsprozess fordert. Um diese Offenheit zu gewährleisten, erfolgten umfangreiche Recherchen und Literaturauswertungen zur theoretischen Grundlegung der Berufseingangsphase erst nach den ersten vier Phasen des Forschungsprozesses. Somit orientiert sich der schriftliche Aufbau dieser Forschungsarbeit nicht an der zeitlichen Reihenfolge der Phasen des Forschungsprozesses.

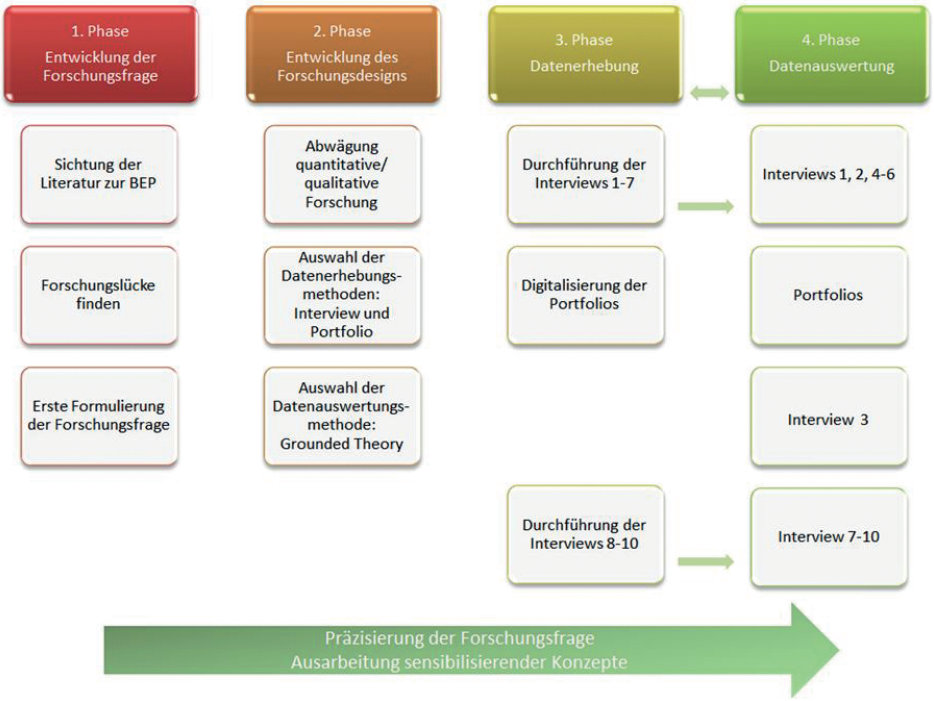


Abbildung 24: Phasen 1–4 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit

Die hier abgebildeten Phasen 1–4, die zu einer Präzisierung der Forschungsfrage führten[176], werden nachfolgend in den Kapiteln 3.2 und 3.4 dargestellt.

Die literaturgestützte Erarbeitung, insbesondere für das 2. Kapitel dieser Arbeit, erfolgte in den Phasen 5–7, siehe folgende Abbildung:

176 „Zu Beginn dieses Prozesses steht eine noch eher weite Forschungsfrage. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird durch die Auseinandersetzung mit der Analyse der Daten diese theoretische Sensibilität noch weiter entwickelt und die Forschungsfrage mehr und mehr eingegrenzt.“ (Rech 2006, S. 193).

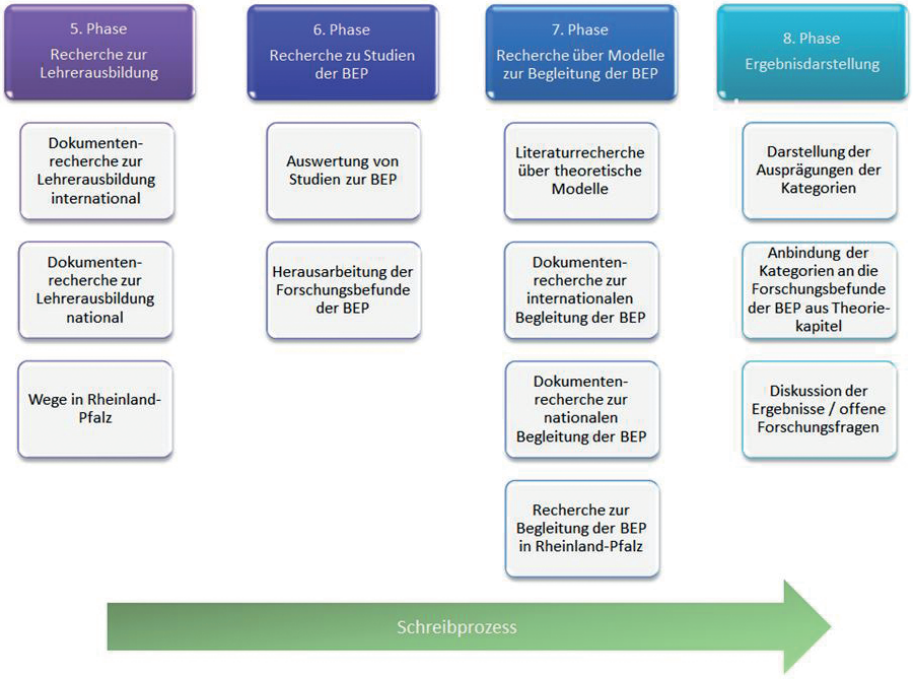


Abbildung 25: Phasen 5–8 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit

Die 8. und abschließende Phase des Forschungsprozesses spiegelt sich in der Ergebnisdarstellung des Kapitels 4 und den Schlussfolgerungen im Kapitel 5 wider.

Der gesamte Forschungsprozess orientiert sich an qualitativen Gütekriterien. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.1.3 Qualitative Gütekriterien

Die Gütekriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) sind nicht auf qualitative Forschungen zu übertragen. Die Offenheit qualitativer Forschung bedingt auch eine Offenheit der Gütekriterien, die auf das jeweilige Forschungsprojekt angepasst werden (vgl. Steinke 2007, S. 323 f.). Die Gütekriterien, an denen sich die vorliegende Arbeit orientiert hat, werden wie folgt dargestellt und eingehalten (vgl. Steinke 2007, S. 326 ff.).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Regelgeleitetheit

Um der Forderung nach einem „Konsens zwischen Interpretierenden in einer Auswertungsgruppe (konsensuelle Validierung) sowie ein[em] Konsens zwischen Forschenden und außenstehenden Personen (argumentative Validierung)“ (Gläser-Zikuda 2011, S. 116) Rechnung zu tragen, wurden einmal wöchentlich Onlinesitzungen mit einer Forschungsgruppe organisiert. Weiterhin wurden Teile der Auswertung (offene Codes, Kategorienbildung) zweimal innerhalb des ZSM-Methodenworkshops der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg interpretiert.

Die Transkription der Interviews wurde nach feststehenden Regeln durchgeführt (vgl. Kapitel 3.3).

Steinke merkt zur Anwendung bzw. Entwicklung kodifizierter Verfahren an: „Wenn kodifizierte Verfahren verwendet werden, verfügt der Leser einer Publikation über Informationen, die eine Kontrolle bzw. den Nachvollzug der Untersuchung erleichtern. Werden keine kodifizierten Verfahren übernommen, ist es erforderlich, die Analyseschritte zu explizieren und detaillierter zu dokumentieren." (Steinke 2007, S. 326) Das an den Forschungsstil der Forscherin angepasste Codierverfahren wird in Kapitel 3.4.4 detailliert beschrieben. Die Analyseschritte sind transparent und anschaulich in Kapitel 3.6.4 dargestellt und können so nachvollzogen werden.

Indikation des Forschungsprozesses

Nach Steinke „soll der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt" (ebd., S. 326) werden. Hier sind insbesondere die Indikationen des qualitativen Vorgehens, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen und der Bewertungskriterien zu begründen (vgl. ebd., S. 326 ff.). Dieses Qualitätskriterium wurde durch die Darstellungen des vorliegenden Kapitels erfüllt.

Empirische Verankerung/Reflektierte Subjektivität

Durch die Wahl der Auswertungsmethode „Grounded Theory" ist eine empirische Verankerung der entwickelten Theorie erfolgt (vgl. Kapitel 3.4.3). Die Ausformulierung der Ergebnisse in Kapitel 4 in Form von Herausforderungen, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen, zeigt durch die Interviewzitate die in den Daten begründete Theorie auf. Weiterhin wurde im Kapitel 3.6.2 sowohl die Rolle der Forscherin bei der Datenerhebung als auch das Vorwissen der Forscherin in dieser Studie transparent dargestellt. Damit wird dem Kriterium der reflektierten Subjektivität („Die *Theoriebildung* ist so anzulegen, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren."[177] Steinke 2007, S. 328) Rechnung getragen.

Limitation/Relevanz/Kohärenz

Um das Qualitätskriterium der Limitation zu erfüllen, müssen die Grenzen des Geltungsbereiches der entwickelten Theorie ausgeleuchtet werden. Dies geschieht in Kapitel 3.7.3.

Weiterhin wird das Ergebnis des Forschungsprozesses auf seinen Nutzen bzw. seine Relevanz hin diskutiert. Das Kapitel 5 ergänzt in einem ersten Schritt die verdichteten Forschungsbefunde 1–8 um die Ergebnisse der vorliegenden Studie und stellt daraus abgeleitet Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase dar. Dabei wird auf die Möglichkeiten der Förderung der persönlichen Ressourcen der Junglehrkräfte eingegangen und auf die Verbesserungen der strukturellen Rahmen-

177 Hervorhebungen im Original.

bedingungen an berufsbildenden Schulen. Ungelöste Fragen (Kriterium der Kohärenz) werden in den Empfehlungen für weitere Forschungen (vgl. Kapitel 5.3) aufgegriffen.

Konzept der Triangulation

Das Design der vorliegenden Untersuchung wurde maßgeblich durch ein weiteres Qualitätskriterium für qualitative Forschungen, die Triangulation, beeinflusst (vgl. Flick 1995, S. 432). In den Sozialwissenschaften wird von Triangulation gesprochen, wenn ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet wird.[178] Diese Punkte entsprechen verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, die durch unterschiedliche Datensorten oder durch Einsatz verschiedener Methoden der Datenerhebung gewonnen werden können (vgl. Flick 2008, S. 12).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird folgenden Formen der Triangulation Rechnung getragen:

- Methoden-Triangulation: Between-Method-Triangulation
  Hier werden verschiedene methodische Zugänge miteinander kombiniert (vgl. Flick 2007, S. 313). Nach Flick schlägt Marotzki vor, „reaktive Verfahren (z. B. das Narrative Interview), bei denen Forscher Teil der Untersuchungssituation sind, mit nicht reaktiven Verfahren (Analyse vorgefundener Materialien z. B. [...] Tagebücher etc.) – d. h. Daten, die nicht für die Forschung erstellt wurden – zu kombinieren." (Flick 2007, S. 313) Die Datenerhebung sowohl durch das nichtreaktive Verfahren Entwicklungsportfolio als auch durch das reaktive Verfahren Interview erfüllt die Forderung der Between-Method-Triangulation.
- Methoden-Triangulation: Within-Method-Triangulation
  Bei der methodeninternen Triangulation werden „innerhalb einer qualitativen Methode verschiedene methodische Zugänge kombiniert." (Flick 2008, S. 27) Durch die ausgewählte Interviewform (siehe folgende Kapitel) wird der Within-Method-Triangulation Rechnung getragen, indem ein problemzentriertes Interview mit narrativen Passagen kombiniert wird. „Dadurch wird in diesem Interview versucht, die methodischen Zugänge des Leitfaden-Interviews und der Erzählung mit ihren jeweiligen Stärken systematisch zu verbinden." (Flick 2007, S. 313)
- Investigator-Triangulation
  Bei dieser Form der Triangulation werden die unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgenstand durch die Interpretationen von verschiedenen Forschern erreicht (vgl. Flick 2008, S. 312). Die Analyse der Daten erfolgt ebenfalls durch eine Triangulation. Im Rahmen von Forschungswerkstätten und regelmäßigen Sitzungen einer Onlineforschungsgruppe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurden die geführten Interviews von verschiedenen Forschern ausgewertet (Forschertriangulation).

178 Ursprünglich wurde der Begriff Triangulation (lat. triangulum, „Dreieck") in der Landvermessung und der Geodäsie (Erdvermessung) verwendet. Es handelt sich um eine ökonomische Methode der Lokalisierung und Fixierung von Positionen und Lagen der Erdoberfläche (vgl. Flick 2008, S. 11).

3.2 Datenerhebungsmethode

Die Daten dieser Studie sollen mithilfe von Interviews und Portfolios erhoben werden.

3.2.1 Portfolios

Marotzki (2006) schlägt vor, bei Forschungen auch Daten heranzuziehen,

> „bei denen der Forscher nicht zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen wird, sondern mit Material arbeitet, das er *vorfindet*. Dazu gehören Dokumente ganz verschiedener Art. Neben Tagebüchern, autobiographischen Materialien, Familien- oder Amtschroniken sowie Zeitungen treten auch visuelle Dokumente wie Bilder und Photos wie auch audiovisuelle Dokumente wie Filme, die über private und öffentliche Sammlungen und Archive erschlossen werden können."[179] (Marotzki 2006, S. 119)

Ein solches, nicht-reaktives Verfahren ist das am Studienseminar für berufsbildende Schulen in Mainz eingesetzte Entwicklungsportfolio. Es dient dazu, die Ausbildung von Lehramtsanwärtern reflexiv zu unterstützen (vgl. Böhner 2007, S. 10). Dieses bestehende Entwicklungsportfolio wird von berufseinsteigenden Lehrkräften über einen Zeitraum von sechs Monaten während ihrer Berufseingangsphase, also nach dem Referendariat, weitergeführt. „Die Arbeit mit einem Portfolio bietet die Möglichkeit, die Reflexion über erworbene Muster einerseits und neu erworbenes Wissen bzw. neu gemachte Erfahrungen andererseits anzuregen und die Muster dadurch zu hinterfragen und evtl. aufzulösen." (Brouër 2007, S. 239 f.) Gerade in der Berufseingangsphase wird der reflexive Prozess des Erlebten durch das Führen eines Portfolios unterstützt. Daher ist ein Portfolio geeignetes Datenmaterial, um Erfahrungen von berufseinsteigenden Lehrkräften sichtbar zu machen.

3.2.2 Interviews

Interviews erlauben der Forscherin einen besonderen Zugang zum Forschungsfeld, da sie die Möglichkeit eröffnen, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben." (Hopf 2007, S. 350) Ein Unterscheidungsmerkmal für Interviewformen ist der Grad der Strukturierung, so lassen sich u. a. folgende Interviewarten unterscheiden (vgl. Marotzki 2006, S. 115):

- narratives Interview (offene Form),
- Leitfadeninterview (strukturierte Form) bzw. offenes Leitfadeninterview (halbstrukturierte Form) und
- problemzentriertes Interview (halbstrukturierte Form).

Diese drei Interviewformen werden im folgenden Abschnitt für die Auswahl der Datenerhebung unter Berücksichtigung der Forschungsfragen diskutiert.

179 Hervorhebungen im Original.

3.2.2.1 Narratives Interview

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird diese Interviewform oftmals gewählt, um *„Berufsbiographien von ‚Profis' und den Strukturen professionellen Handelns in pädagogischen Arbeitsfeldern* wie der Schule"[180] (Jakob 2010, S. 221) auf den Grund zu gehen. Die Form des narrativen Interviews wurde u. a. durch Schütze (1983) entwickelt. Diese Interviewform gliedert sich hauptsächlich in die folgenden Teile (vgl. Schütze 1983, S. 285 und Bortz 2006, S. 316 ff.):

- Erzählanstoß
  Der Erzählanstoß zu Beginn des narrativen Interviews soll eine autobiografische Anfangserzählung/Stegreiferzählung auslösen. Durch den Erzählanstoß soll der Interviewte von seinem subjektiv Erlebten erzählen.
- Autobiografische Anfangserzählung/Stegreiferzählung
  Wichtig ist hier, dass die Interviewerin nicht den Redefluss unterbricht, sondern höchstens durch zustimmendes Nicken oder ein „Hm" aufmerksames Zuhören signalisiert. Erst wenn der Interviewte durch eine Erzählcoda („So, mehr fällt mir dazu nicht mehr ein."; „Das war's.") signalisiert, dass er zu Ende erzählt hat, wird durch die Interviewerin der nächste Interviewteil eingeleitet.
- Nachfragephase
  Durch die Nachfragephase sollen „offen gebliebene Hintergründe, Details und Widersprüchlichkeiten geklärt werden." (Bortz 2006, S. 318) Die Nachfragen sollen zu weiteren narrativen Erzählungen stimulieren.
- Bilanzierungsphase
  In dieser letzten Phase des Interviews sollte mit Fragen gearbeitet werden, die die Befragten zu Argumentationen in Form von Bewertungen und Begründungen anregen. Schütze (1983) empfiehlt, mit „Warum"-Fragen zu arbeiten.

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Grundsätzlich ist die offene Form des narrativen Interviews gut geeignet, um die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantworten zu können. Jedoch weist Küsters darauf hin, dass geprüft werden sollte, „ob man für seine Fragestellung die kontinuierliche Darstellung eines Prozessgeschehens durch den Befragten braucht oder ob man die benötigten Informationen auch mit Leitfadenfragen und höherer Interviewerzentrierung erhalten kann." (Küsters 2009, S. 40) Die kontinuierliche, prozesshafte Darstellung der bisherigen Berufsphasen von Junglehrkräften ist für die Erforschung des Erlebens der Berufseingangsphase nicht erforderlich. Das Forschungsinteresse liegt auf Schilderungen von Situationen, verknüpft mit dem eigenen Handeln in der Berufseingangsphase, und nicht auf allen berufsbiografischen Aspekten des bisherigen Berufs- oder Ausbildungslebens. Weiterhin ist der Aufwand für Transkription und Auswertung bei der narrativen Interviewform höher als bei anderen Interviewformen (vgl. ebd., S. 40 und vgl. Bohnsack 2008, S. 93 f.).

180 Hervorhebungen im Original.

3.2.2.2 Offenes Leitfadeninterview

Nach Bortz ist das Leitfadeninterview „die gängigste Form qualitativer Befragungen." (Bortz 2006, S. 314) Ein Interviewleitfaden strukturiert das Gespräch und ermöglicht durch diese vorgegebene Grundstruktur, mehrere Interviews gut zu vergleichen. „Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden." (Ebd.) Gerade in der halbstrukturierten Anlage eines offenen Leitfadeninterviews kann die Relevanzsetzung des Interviewten berücksichtigt werden. Wie bereits Bohnsack (vgl. 2008, S. 21) herausgearbeitet hat, ist offenen Erhebungsverfahren in qualitativen Forschungsdesigns gemeinsam, dass die Strukturierung der Kommunikation und die Relevanzsetzung den Befragten überlassen werden sollte (vgl. Kapitel 3.1). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr weisen darauf hin, dass sich der Interviewverlauf „primär an den inhaltlichen Relevanzstrukturen und kommunikativen Ordnungsmustern der Befragten" orientieren soll, „anstatt an den vorab vorgenommenen Ordnungen und Strukturierungen der Forscherinnen." (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 126) Nur dann kann das Leitfadeninterview als ein offenes Instrument in der qualitativen Forschung eingesetzt werden. Przyborski und Wohlrab-Sahr empfehlen, dass sich das Gespräch vom Allgemeinen zum Spezifischen hin entwickeln (vgl. ebd., S 127) und mit einem auf Narration oder Beschreibung ausgerichteten Stimulus beginnen sollte. Sie benennen als Hauptkriterien für die Interviewführung Offenheit, Spezifität, Kontextualität und Relevanz (vgl. ebd., S. 129). Wie Friebertshäuser und Langer betonen, wird auch bei Leitfadeninterviews angestrebt, „Erzählungen zu generieren." (Friebertshäuser und Langer 2010, S. 441) Sie weisen aber auch darauf hin, dass es in der Praxis zahlreiche Mischformen gibt.

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Die Form eines offenen Leitfadeninterviews von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) weist im Ablauf Parallelen zum narrativen Interview auf. So soll auch in einem leitfadengestützten Interview mit offenen, erzählgenerierenden Fragen gearbeitet werden, um die Vorteile der offenen Form ähnlich der narrativen Interviews nutzen zu können. In der vorliegenden Arbeit steht nicht die biografische Erzählung im Vordergrund, sondern das Erleben der BEP und welche Handlungsmuster in welchen Situationen gebildet werden. Es wären Fragen als Stimulus zu Beginn des offenen Leitfadeninterviews denkbar wie bspw.:

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen.

- Wie erleben Sie Ihre Berufseingangsphase?
- Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren.
- Gab es Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben?"

Diese Fragen können zum Erzählen von bedeutsamen Situationen in der BEP anregen, die der Interviewte erlebt hat und an die die Forscherin beim Entwurf des Leitfadens eventuell nicht gedacht hat. Der Nachteil der starken Strukturierung wäre damit vermindert.

Im Forschungsbefund 2 „Herausforderungen wahrnehmen“ und im Forschungsbefund 5 „Belastungen bewältigen“ werden hauptsächlich Belastungssituationen bzw. defizitorientierte Situationen aus dem allgemeinbildenden Bereich beschrieben. Diese könnten das Themengerüst für das offene leitfadengestützte Interview darstellen: Unterstützung durch das Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung, Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung), Kontakt mit Betrieben, Fachlichkeit, persönliches Zeitmanagement, persönliche Zielsetzungen, Freizeitaktivitäten (Stressausgleich). Diese Themen werden durch die Forschenden vorgegeben,

> „sodass die befragten Personen nicht mehr (innerhalb ihrer Biografie) das Thema ihrer Erzählung frei wählen können, sondern sich an den Vorgaben und artikulierten Untersuchungsinteressen der Forschenden orientieren müssen. Allerdings wird auch hier abgewartet, bis die befragten Personen alles, was ihnen zu einem ersten Thema einfällt, geschildert haben, bevor eine Frage zu einem zweiten Thema gestellt wird.“ (Nohl 2006, S. 19)

Durch die Offenheit der Interviewführung ist diese Form von Leitfadeninterviews für Erzählungen zum Erleben der BEP geeignet.

3.2.2.3 Problemzentriertes Interview

„Das ‚problemzentrierte Interview‘ kombiniert verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweisen offenen Befragung.“[181] (Friebertshäuser und Langer 2010, S. 442) Dieses Interviewverfahren wurde von Witzel im Rahmen seiner Dissertation entwickelt (vgl. Witzel 1982, S. 7). Das problemzentrierte Interview sollte folgende Instrumente aufweisen (vgl. Witzel 1989, S. 236 ff. und Witzel 2000, S. 4):

- Kurzfragebogen,
- Leitfaden,
- Tonaufzeichnung des Gesprächs und
- Postskriptum.

Der **Kurzfragebogen** hat die Funktion, soziometrische Daten der Interviewten zu erheben. Damit dies nicht in einem späteren Teil des Interviews (exmanenter Teil) in Form eines Frage-und-Antwort-Schemas erfolgen muss, hat es sich als positiv erwiesen, dies vorab schriftlich zu erheben (vgl. Witzel 1989, S. 236).

Der **Leitfaden** „soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen.“ (Ebd.) Witzel spricht davon, dass der Forscher den

181 Hervorhebungen im Original.

Leitfaden im Gedächtnis mit den angesprochenen Forschungsfragen abhaken kann oder sich durch die innere Vergegenwärtigung der Themen bei Gesprächsstockungen Anregungen zum Fortführen des Gespräches holen kann (vgl. Witzel 1982, S. 90). Der Leitfaden soll keine Standardfragen enthalten, sondern eine Fragerichtung vorgeben, und

> „dient der Erhaltung der vollen Flexibilität des Forschers/Interviewers. Diese Flexibilität dient dazu, am explizierten Material immanent anknüpfen zu können, um Klärungen und/oder Detaillierungen zu erreichen, zum anderen aber dazu, zwar exmanent, aber auf das Problem bezogen, Themenfelder einzuführen und an die situativen Bedingungen anzupassen." (Witzel 1982, S. 91)

Die Interviews werden **digital aufgezeichnet** und oftmals mithilfe einer Software am Computer vollständig transkribiert (vgl. Witzel 2000, S. 4).

Direkt nach den Interviews werden **Postskripta** erstellt. „Sie enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den o. g. situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können." (Ebd.)

Folgende **erzählungsgenerierende** Kommunikationsstrategien sind bei der Durchführung dieser Interviewform zu beachten:

- „Eine **vorformulierte Einleitungsfrage** ist ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem."[182] (Ebd., S. 5) Gleichzeitig soll diese Einleitungsfrage so offen gestellt werden, dass der Interviewstil kein Frage-Antwort-Stil ist.
- **Allgemeine Sondierungsfragen**, bezogen auf die thematischen Aspekte der ersten Erzählsequenz, sollen die Erinnerungsfähigkeit anregen, den gewünschten Grad der Detaillierung dokumentieren und „konkrete Bezüge zu Kontextbedingungen des Handelns" (ebd., S. 6) herstellen.
- Falls Themenbereiche vom Interviewten nicht angesprochen werden, können **Ad-hoc-Fragen** gestellt werden, die sich auf Stichworte im Leitfaden beziehen. Wenige standardisierte Fragen können ebenfalls vorbereitet werden (vgl. ebd.).

Zudem kann eine **verständnisgenerierende** Kommunikationsstrategie eingesetzt werden, die Äußerungen der Interviewten zurückspiegeln und damit die Selbstreflexion anregen. Auch können Verständnisfragen gestellt werden oder man kann dem Interviewten konfrontativ seine Sichtweisen aufzeigen (vgl. ebd.).

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Mit dieser Interviewform ist es gut vorstellbar, dass die oben angeführten Forschungsfragen beantwortet werden können. Die Einleitungsfrage ist gut geeignet, um ein narratives Erzählen anzuregen. Die angesprochenen Gesprächstechniken er-

182 Hervorhebungen im Original.

fordern jedoch von der Interviewerin ein hohes Maß an Professionalität, damit ihr keine Interviewfehler bspw. in Form von suggestiven Fragen insbesondere bei Ad-hoc-Fragen unterlaufen. Der Leitfaden „im Gedächtnis" stellt eine Herausforderung für die Interviewerin dar. Es besteht die Gefahr, dass bei langen Interviews die Übersicht verloren geht, welche Themen schon angesprochen wurden und welche nicht.

3.2.2.4 Festlegung der Interviewform und Entwicklung des Leitfadens

Die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der BEP ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Dieses Ziel ist durch offene Fragen, die themen- bzw. problemzentriert ausgerichtet sind, zu erreichen. Die Forscherin hat sich entschieden, keine der oben aufgeführten Interviewformen in Reinform anzuwenden, sondern eine auf die Forschungsfragen angepasste Interviewform zu entwickeln, um z. B. „die methodischen Zugänge des Leitfaden-Interviews und der Erzählung mit ihren jeweiligen Stärken systematisch zu verbinden." (Flick 2007, S. 313) Flick warnt allerdings davor, die Within-Method-Triangulation[183] nicht konsequent umzusetzen: „Die eher pragmatische Aufnahme einzelner offener Fragen in einen aus ansonsten aus geschlossenen Fragen bestehenden Fragebogen ist demnach kein typisches Beispiel für die methodeninterne Triangulation, ebenso wenig das Zulassen von Erzählungen im ansonsten auf Frage-Antwort-Sequenzen orientierten Leitfadeninterview." (Flick 2008, S. 49)

In der vorliegenden Arbeit bildet das problemzentrierte Interview das Grundgerüst. Der Erzählstimulus soll einen offenen, narrativen Beginn initiieren. Weiterhin wird der Erzählstimulus auf das Thema der Berufseingangsphase fokussiert. Der exmanente Nachfrageteil wird durch einen Interviewleitfaden mit offen formulierten Fragen unterstützt. Deshalb kommt ein **problemzentriertes, zu Narrationen anregendes Interview mit offenem, leitfadengestütztem Nachfrageteil** für die Datenerhebung zur Anwendung.

Folgende Elemente strukturieren den Ablauf der in dieser Arbeit durchgeführten Interviewform:

- Kurzfragebogen,
- Erzählstimulus mit Themenfokussierung,
- immanenter Nachfrageteil,
- exmanenter Nachfrageteil mit Interviewleitfaden sowie
- digitale Aufnahme und Transkription.

Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen[184] dient zur Erhebung von soziometrischen Daten, die anschließend bei der Interpretation der Daten eine Rolle spielen können, und wurde von der Forscherin selbst entwickelt. Er wurde zu Beginn des Interviews vorgelegt (vgl. Radlinger 2010, S. 95).

183 Bei der methodeninternen Triangulation werden „innerhalb einer qualitativen Methode verschiedene methodische Zugänge kombiniert." (Flick 2008, S. 27, vgl. auch Kapitel 3.1.3).

184 Der Kurzfragebogen wurde im Rahmen eines Methodenworkshops an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Mai 2011 entwickelt.

Kurz-Fragebogen: soziometrische Daten

Männlich ☐ Weiblich ☐ Geburtsjahr _____

Was haben Sie studiert? _____

Sind Sie ReferendarIn ☐ QuereinsteigerIn ☐ FachlehrerIn i.A. ☐ gewesen?

Wann haben Sie Ihr 2. Staatsexamen gemacht? _____

Wo? Seminar, Bundesland _____

Welche Fächer / welches Fach unterrichten Sie? _____

Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, welchen? _____

Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit? _____

Versicherung:

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form verwendet!

Abbildung 26: Kurzfragebogen

Erzählstimulus mit Themenfokussierung

Die Themenfokussierung während der Interviewsituation wurde dadurch erreicht, dass die folgenden impulsgebenden Kärtchen zu Beginn des Interviews auf den Tisch gelegt wurden.

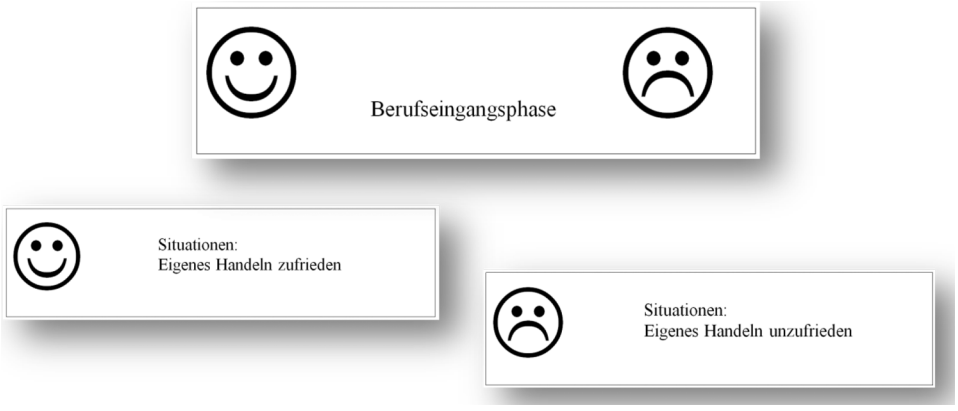


Abbildung 27: Kärtchen zur Fokussierung des Interviews

Der entwickelte Erzählstimulus[185] zu Beginn des Interviews soll zu narrativen Passagen anregen.

> „Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Die Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln bzw. der Unzufriedenheit lässt sich wie folgt begründen. Merz ermittelt in seiner Studie zur „Berufszufriedenheit von Lehrern" eine starke Abhängigkeit dieser von ihren beruflichen Tätigkeiten:

> „Junglehrer beurteilen ihre ‚allgemeine Berufszufriedenheit' weitgehend in Abhängigkeit von ihrer Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Tätigkeit. D. h. sie sind dann zufrieden (bereuen nicht, daß sie Lehrer geworden sind, würden ihren Beruf jederzeit wieder wählen etc.), wenn sie gerne unterrichten und im Beruf eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung sehen."[186] (Merz 1979, S. 239)

Weiterhin stellt er fest: „Die hohen, oft überhöhten Berufserwartungen werden in der Schulwirklichkeit oft nicht erfüllt (Unzufriedenheit als Ist-Wert-/Soll-Wert-Diskrepanz)." (Ebd., S. 240)

Keller-Schneider führt aus, dass die Anforderungen an den Lehrberuf bzw. an die Lehrkraft unterschiedlich bewältigt werden und daraus „individuelle Aspekte von Zufriedenheit" (Keller-Schneider 2008, S. 58) resultieren. Aber nicht nur die Bewältigung von Anforderungen kann zu Zufriedenheit führen, sondern auch „die Ergebnisse der Arbeit." (Keller-Schneider 2010, S. 71)

Daher soll mit dem Erzählstimulus zu Beginn des Interviews zu Erzählungen von Handlungen (beruflichen Tätigkeiten) angeregt werden, die mit dem subjektiven Empfinden der Lehrkräfte von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit verknüpft sind. Die Erzählungen von Situationen, in denen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit ihrem Handeln zufrieden bzw. unzufrieden sind, sollen nach der Datenauswertung zur Rekonstruktion von Herausforderungen und Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften führen.

Immanenter Nachfrageteil

Dieser erste Nachfrageteil, nach der narrativen Erzählung der Anfangsphase, knüpft nach Witzel an die Themen der Erzählung an und dient zu Klärung oder weiteren Detaillierung des Erzählten (vgl. Witzel 1983, S. 91). In Anlehnung an das narrative Interview sollte hauptsächlich mit Fragen gearbeitet werden, die zu weiteren Erzäh-

185 Der Erzählstimulus wurde im März 2011 im Rahmen einer Forschungswerkstatt diskutiert. Im Rahmen des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) – Workshops an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Februar 2012 wurde der Erzählstimulus erneut diskutiert und in seiner Form bestätigt.

186 Hervorhebungen im Original.

lungen anregen (vgl. Schütze 1983, S. 285). Als Unterstützung für die Forscherin während des Interviews wurden für den immanenten Nachfrageteil beispielhaft vorformulierte Sätze auf dem Interviewbogen vermerkt:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von ..., könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Während der Erzählung kann die Interviewerin sich kurze Notizen machen, um festzuhalten, an welchen Stellen sie nachhaken möchte, weil sich für die Forscherin Lücken in der Erzählung aufgetan haben oder ein Sachverhalt durch den Interviewten nur kurz angerissen wurde.

Exmanenter Teil mit Interviewleitfaden

Um den exmanenten Teil des Interviews zu unterstützen, wird ein offener Leitfaden eingesetzt:

> „Auf einen Leitfaden und damit auf jegliche thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend und sinnvoll ist, brächte zum einen die Gefahr mit sich, sich dem Experten als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen. Zum anderen führte ein Verzicht hierauf methodisch in die falsche Richtung, steht doch nicht die Biographie des jeweiligen Experten im Fokus, sondern die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens." (Meuser und Nagel 2009, S. 472 f.)

Hier kann die Forscherin Nachfragen zu Aspekten des Themas stellen, die der Interviewte in seinen Erzählungen nicht angesprochen hat. Zur besseren Übersicht empfiehlt es sich an diesem Punkt, mit einer Fragenliste zu arbeiten, die der Forscherin schriftlich vorliegt. Themen, die angesprochen werden, können so abgehakt, nicht besprochene Themen zur schnelleren Übersicht kenntlich gemacht werden (vgl. Reinders 2011, S. 94).

Der entwickelte Leitfaden orientiert sich in der Formulierungsweise an den Kriterien für offene Leitfadeninterviews (vgl. vorangegangenes Kapitel). Inhaltlich lehnt er sich an die Beschreibungen der Standards für Lehrerbildung der KMK an. Kompetenzen, die eine Lehrkraft im Rahmen ihrer Ausbildung ausgebildet haben soll, werden in diesen Standards für Lehrerbildung beschrieben:

> „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.
>
> Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 4)

Diese Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 2.1.2 ausführlich dargestellt. Die in den Standards beschriebenen Kompetenzen sollen im Ausbildungsprozess (1. und 2. Phase) angestrebt und in der 3. Phase weiterentwickelt werden. Diese Entwicklung soll in der hier vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. So wird nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln in der beruflichen Praxis und nach herausfordernden Situationen gefragt.

Für den exmanenten Teil des offenen Leitfrageninterviews dienen die Standards als Grundlage für anzusprechende Themenkomplexe.

Folgende vier Kompetenzbereiche (KB) werden durch die KMK unterschieden:

- KB 1: Unterrichten,
- KB 2: Erziehen,
- KB 3: Beurteilen und
- KB 4: Innovieren.

Die Fragen des exmanenten Nachfrageteils wurden offen formuliert und werden nur gestellt, falls im narrativen Teil ein Themenaspekt nicht angesprochen wird. Anders als beim narrativen Interview in der Bilanzierungsphase, sollen die Fragen erneut zum Erzählen von Situationen und Handlungen anregen und sind nicht auf Begründungen oder Argumentationen ausgerichtet. Die Fragen[187] können den Kompetenzbereichen wie folgt zugeordnet werden:

- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein? → KB 1
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt? → KB 2 + 3
- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele. → KB 4
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzählen Sie Beispiele. → KB 4
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben? → KB 4
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK? → KB 4
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)? → KB 4
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie? → KB 4
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt? → KB 4

Während des ersten Interviews stellte sich heraus, dass eine „Abschlussfrage" zur Abrundung des Interviews fehlte. Die Forscherin entwickelte spontan folgende Frage:

- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Diese Abschlussfrage wurde in den Interviewleitfaden aufgenommen, da sie sich als gut und tragend erwiesen hat.

187 Die von der Forscherin entwickelten Fragen wurden im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg im März 2011 diskutiert und überarbeitet. Damit wurde der Forderung von Przyborski und Wohlrab-Sahr nach Besprechung des Leitfadens in Forschungswerkstätten oder Projektgruppen Rechnung getragen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 130).

Bewusst wurde auf den Kompetenzbereich 1 (Unterrichten) nur eine Frage ausgerichtet, da die Forscherin davon ausgeht, dass dieser Bereich im Interview von den interviewten Personen selbst ausführlich besprochen wird. Die Nachfrage, orientiert an den Kompetenzbereichen 2 und 3 (Erziehen und Beurteilen), listet für die Interviewerin mehrere Impulse auf (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung), die gesetzt werden können, wenn diese Punkte bisher nicht angesprochen wurden. Der Kompetenzbereich 4 (Innovieren) hat im Nachfrageteil ein besonderes Gewicht, weil die Forscherin aus eigenen Erfahrungen an den *„Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben"* anschließen kann.

Digitale Aufnahme und Transkription
Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert (vgl. das folgende Kapitel 3.3).

3.3 Datenaufbereitung und Transkription

Interviews
Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät festgehalten. „Wie genau transkribiert wird, das heißt, was von den Geräuschen auf dem Band wie schriftlich festgehalten wird, hängt vom Untersuchungsziel ab. [...] Für rekonstruierende Untersuchungen ist die Detailtreue nicht notwendig." (Gläser und Laudel 2010, S. 193) Alle Interviews wurden durch ein Schreibbüro transkribiert. Gemäß der Forderung „Wenn Sie Interviews durch nicht an der Untersuchung Beteiligte transkribieren lassen, müssen Sie die Transkription in jedem Fall kontrollieren." (Ebd., S. 194) wurden die Interviews dreimal von der Forscherin abgehört und mit dem Transkript verglichen, dabei gegebenenfalls Abweichungen korrigiert und Pausenmarkierungen eingefügt.

Das Transkribieren „kann selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen und genutzt werden. [...] Während des Hörens und Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos über das Interview festgehalten werden." (Langer 2010, S. 517) So wurden die Transkripte beim Abhören in thematische Einheiten unterteilt und erste angesprochene Auffälligkeiten schriftlich am Rand festgehalten.

Für diese Forschungsarbeit wurden folgende Transkriptionsregeln eingehalten:

- Das Gesprochene wurde wortwörtlich verschriftlicht und Äußerungen wie z. B. ähm, mhm, äha oder Ähnliches wurden nicht mittranskribiert, außer sie betonten etwas besonders, z. B.: Und ich dachte: Hm! „Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aha, ja, genau, ähm' etc. werden nicht transkribiert." (Dresing und Pehl 2015, S. 22)

- „Bei der Übertragung von verbalen Daten in Standardsprache werden der Dialekt bereinigt und Grammatikfehler ausgebessert." (Höld 2007, S. 660) Es wurde eine leichte Sprachglättung einzelner Wörter ins fließende Hochdeutsch (z. B. „haste" zu „hast Du") vorgenommen.
- „Nicht verbale Äußerungen (z. B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben" (Gläser und Laudel 2010, S. 194) oder etwas besonders betonen, z. B.: ...da geht man raus danach [Luft auspusten] und ist fertig. Diese nicht verbalen Äußerungen werden in eckige Klammern gesetzt.
- „Aus dem Transkript muss deutlich werden, welche Textpassagen vom Interviewer bzw. der Interviewerin und welche von der/den interviewten Person/en kommen. Dazu schreibt man am Beginn der Zeile eine Abkürzung (z. B. A:) oder den vollen Namen, um zu identifizieren, welche Person gerade spricht. Danach kommt der gesprochene Text. Beginnt eine andere Person zu sprechen, wird ein Absatz eingefügt." (Höld 2007, S. 664)
  Hier wurden wie folgt die Sprecher gekennzeichnet: Interviewer: I; Teilnehmer nummeriert: z. B. T4.[188]
- „Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert." (Kuckartz 2007, S. 43) Pausen von mindestens drei Sekunden werden durch drei Punkte (...) deutlich gemacht, längere Pausen durch die Sekundenanzahl.
- Nicht verständliche Äußerungen werden mit (?) markiert, oder der vermutete Text in die Klammer eingefügt (Kann sein?).
- Erinnerte wörtliche Rede wird in Anführungszeichen gesetzt, z. B. ...habe dann gesagt: „Ja, das mache ich!"
- Die Interviews wurden anonymisiert, namentlich genannte Personen durch „Schulleiter XY" ersetzt und fett gedruckt. Ebenso wird mit Schulnamen oder Ortsangaben verfahren.
- Kommentare wurden in runden Klammern eingefügt und entsprechend gekennzeichnet, um verständlich zu machen, was z. B. während des Interviews gerade passiert, z. B. (Kommentar: Ausfüllen des Fragebogens beginnt).
- „Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen." (Kuckartz 2007, S. 43)
- Da in MAXQDA nicht Zeilen nummeriert werden, sondern Absätze, wurde am Ende jeder Zeile im WORD-Dokument eine Absatzmarke eingefügt und somit eine (manuelle) Zeilennummerierung erreicht.

Die folgende Tabelle stellt die wichtigsten Transkriptionsregeln für diese Forschungsarbeit in einer Kurzübersicht dar.

188 Bei der späteren Auswertung der Interviews und Portfolios wurden als Unterscheidung I (Interviewteilnehmer) und P (Portfolioteilnehmer) getroffen.

Tabelle 34: Transkriptionsregeln

Zeichen	Bedeutung
Schulleiter XY, Ort A	Anonymisierung von Namen oder Orten
„Ja, das mache ich!“	Erinnerte wörtliche Rede in Anführungszeichen
(?)	Nicht verständliche Äußerung
(Kann sein?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[Luft auspusten]	Nicht verbale Äußerung
...	Pause von mind. 3 Sekunden
(5 s)	Lange Pause, Angabe in Sekunden
[Kommentar:]	Darstellung, was z. B. während des Interviews gerade passiert

Portfolios

Drei Portfolios lagen in Papierform vor und wurden eingescannt und in PDF-Dateien umgewandelt, ein Portfolio lag digital als DOC-Datei vor. Eine weitere Aufbereitung der Portfolios war nicht nötig.

Computerunterstützte qualitative Datenanalyse

Es gibt eine ganze Reihe von Programmen (CAQDAS[189]), die die Forscherin bei der Analyse der Daten unterstützen können. Nach Mayring sollen solche Programme über bestimmte Grundfunktionen wie Markieren von Textbestandteilen und Zuweisung eines Codes, Zusammenfassung mehrerer Codes zu Kategorien oder über Suchfunktionen nach Begriffen im Text verfügen (vgl. Mayring 1994, S. 174). „Im Unterschied etwa zu Statistikprogrammpaketen sind solche Programme jedoch nicht Werkzeug zur Analyse, sondern zur Strukturierung und Organisation von Textdaten.“ (Kelle 2007, S. 488) Weiterhin „versprechen die QDA-Programme einen erheblichen Zugewinn an Reliabilität und Validität: Kategoriensysteme, Memos und codierte Textsegmente sind leicht zugänglich und machen es möglich, die Resultate qualitativer Forschung nachzuprüfen.“ (Kuckartz 2007, S. 19) Die Analyse des Materials wurde in dieser Arbeit durch das Computerprogramm MAXQDA 10 unterstützt, das einen großen Funktionsumfang anbietet.

Das Datenmaterial wurde entsprechend vorbereitet, sodass eine computerunterstützte Analyse möglich war. Das verwendete Computerprogramm MAXQDA kann sowohl Dateien im PDF-Format als auch im DOC-Format einlesen und übernimmt auch Formatierungen wie Fettschrift. Jedes Dokument wurde als ein einzelnes Projekt in MAXQDA importiert und einzeln codiert.

189 CAQDAS: Computer Aided Qualitative Data AnalysiS oder: Computer Aided Qualitative Data Analysis Software.

Die folgende Abbildung gibt eine gute Übersicht über den Weg der Aufbereitung der vorliegenden Daten bis zum Import in das Auswertungsprogramm, der in dieser Arbeit eingehalten wurde.

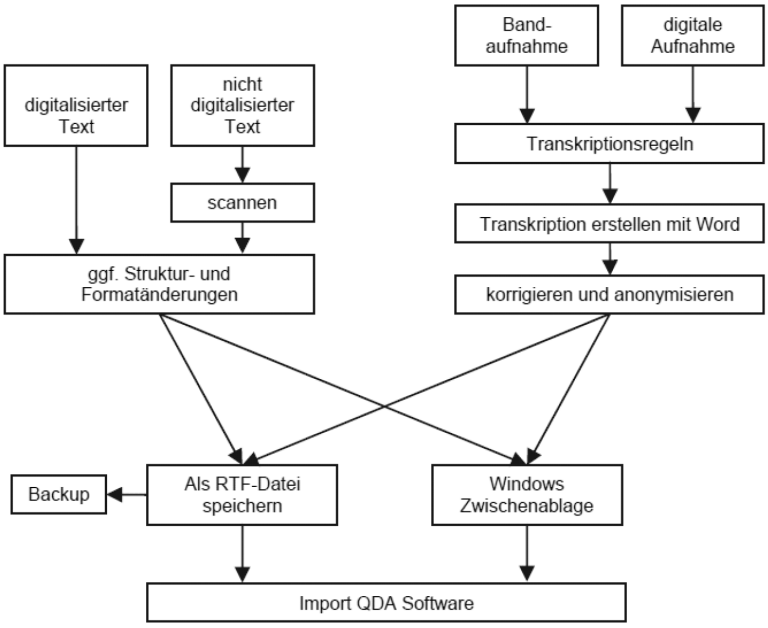


Abbildung 28: Der Weg eines Textes in das QDA-Programm (Kuckartz 2007, S. 51)

Aber: Die Arbeit mit einem Computersystem kann lediglich die Forschungsarbeit unterstützen.

> „Nicht die Software analysiert das Material, sondern die Forscherin. Programme können uns helfen, Muster im Material zu identifizieren, deren Stellenwert für die Untersuchung müssen wir jedoch selbst bestimmen und selbst begründen. Software macht das Verbinden einer Materialstelle mit einer Bezeichnung und das Wiederauffinden der so bezeichneten Stellen zu einem Kinderspiel – das heißt aber noch nicht, dass es sich um eine methodisch angemessene und theoretisch relevante Kodierung im Sinn der Grounded Theory handelt." (Strübing 2014, S. 116)

3.4 Datenauswertungsmethode

> „Qualitative Methoden können verstehen helfen, was hinter wenig bekannten Phänomen [sic] liegt. Sie können benutzt werden, um überraschende und neuartige Erkenntnisse über Dinge zu erlangen, über die schon eine Menge Wissen besteht. Darüber hinaus können qualitative Methoden Aufschluß geben über verwickelte Details von Phänomenen, die mit quantitativen Methoden schwierig aufzuzeigen sind." (Strauss und Corbin 1996, S. 5)

Die Herausforderungen der BEP von Junglehrkräften an allgemeinbildenden Schulen sind gut, an berufsbildenden Schulen dagegen bisher kaum erforscht (vgl. Forschungsbefund 2). Mithilfe qualitativer Methoden ist es möglich, eine Rekonstruktion der Wirklichkeit des Erlebens der Junglehrkräfte vorzunehmen.

Es gibt eine Vielzahl an Methoden zur Auswertung von qualitativ erhobenem Datenmaterial. Flick et al. zählen dazu Verfahren des theoretischen Codierens und der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Flick et al. 2007, S. 19). Insbesondere zählen dazu folgende Methoden:

- Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010),
- Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010) und
- Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996).

Die Datenauswertung nach diesen Methoden wird für die vorliegende Arbeit im Folgenden diskutiert, indem die mögliche Vorgehensweise für eine Rekonstruktion von Herausforderungen bei berufseinsteigenden Lehrkräften dargelegt wird und jeweils eine kritische Abwägung der Datenauswertungsmethode erfolgt. Im abschließenden Teil dieses Kapitels wird das konkrete Datenauswertungsverfahren dieser Arbeit festgelegt und dessen Anpassungen beschrieben und begründet, sowohl für das Datenmaterial aus Interviews als auch für das Datenmaterial aus Portfolios.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Eine Auswertung von Interviews kann durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgen.

> „Der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, diese Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen. Sind mit diesen Verfahren Zuordnungen von Kategorien zum Textmaterial regelgeleitet vorgenommen worden, so lassen sie sich gegebenenfalls auch quantitativ (Kategorienhäufigkeiten in bestimmten Textsegmenten) weiterverarbeiten. Deshalb nimmt die qualitative Inhaltsanalyse im (wenig produktiven) Streit um qualitative oder quantitative Methoden eine gewisse Zwischenstellung ein.“ (Mayring 2010, S. 602)

3.4.1.1 Auswertungsschritte nach Mayring

Mayring (2010) entwickelt ein Schema (siehe folgende Abbildung) zur Kategorienbildung. Es können regelgeleitet sowohl induktiv (linker Strang) als auch deduktiv (rechter Strang) Kategorien gebildet werden. Das Schema betont den zirkulären Charakter des Auswertungsverfahrens. Das Material wird mehrfach durchgegangen und durch die Zuordnung der Textstellen zu Kategorien analysiert. Durch den theoriegeleiteten, festgelegten Codierleitfaden können die Qualitätskriterien der Intra- und Intercoderreliabilität überprüft werden (vgl. Mayring 2010, S 603 f.).

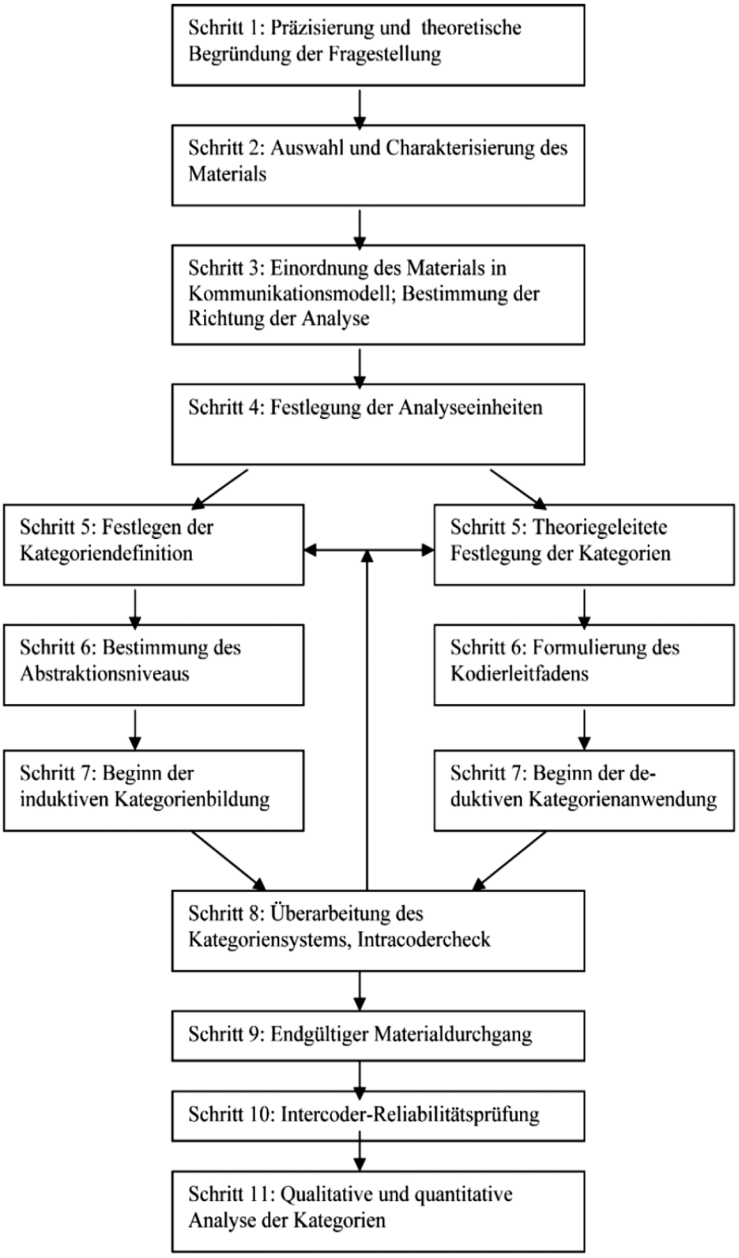


Abbildung 29: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2010, S. 605)

3.4.1.2 Kritische Abwägung der Datenauswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“

Der Forschungsprozess sollte von Beginn an an eine Theorie angelehnt sein. Da die BEP im berufsbildenden Bereich nur wenig erforscht ist, können hier nur Theorien aus dem allgemeinbildenden Bereich herangezogen werden. Die „Start“-Kategorien (Schritt 5 der induktiven Vorgehensweise) können durch diese Theorien im Vorfeld definiert und im Prozess der Datenanalyse ständig erweitert werden. Damit ist dieses Auswertungsverfahren nicht als völlig „offen“ zu bezeichnen. Mayring führt aus, dass „durch die Kategoriengeleitetheit und Regelgeleitetheit im Einzelfall Bedeutungsgehalte verloren gehen“ (Mayring 2010, S. 611) können. Für die vorliegende Arbeit ist es denkbar, dass durch die Bildung von Kategorien Situationen von berufseinsteigenden Lehrkräften gefunden werden, die bestimmten Handlungsmustern/Lösungsstrategien zugeordnet werden können. Die Kontextualisierung, die Rahmenbedingungen und andere Einflüsse auf erlebte Situationen von Lehrkräften können nur schwerlich rekonstruiert dargestellt werden. „Wenn allerdings stärker die Tiefenstrukturen des Textes angestrebt werden, zeigen sich die Grenzen.“ (Ebd.) Weiterhin gibt Mayring an, dass die Inhaltsanalyse sich immer dann eignet, „wenn es um größere Materialmengen geht und eine systematische, generalisierende Auswertung im Vordergrund steht.“ (Ebd.) Hier gilt es abzuwägen, ob das vorliegende Datenmaterial schon eine „größere Materialmenge“ darstellt.

3.4.2 Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010)

Die Grundlage von problemzentrierten Interviews oder Experteninterviews bildet der Interviewleitfaden. Er gilt als Stütze für die Interviewerin. Gleichzeitig kann er bei der Auswertung der Interviews als Hilfe bei der Sequenzierung dienen.[190]

3.4.2.1 Schritte der Auswertung von Leitfadeninterviews

Nach Schmidt können folgende Schritte zur Auswertung von Leitfadeninterviews benannt werden (vgl. Schmidt 2010, S. 474 ff.):

1. Schritt: Entwickeln von Auswertungskategorien am Material,
2. Schritt: Erstellen eines Auswertungsleitfadens,
3. Schritt: Codierung des Materials,
4. Schritt: Quantifizierende Materialübersichten und
5. Schritt: Vertiefende Fallinterpretationen.

1. Schritt: Entwickeln von Auswertungskategorien am Material

Beginnend mit dem ersten vorliegenden transkribierten Interview werden thematische Passagen unter eine Überschrift gestellt.

190 „Leitfadeninterviews lassen sich zunächst in Frage-Antwort-Paarsequenzen gliedern. Auf dieser Grundlage wird die Verlaufslogik einzelner thematischer Teile des Interviews deutlich. Einzelne Antwortsequenzen lassen sich gegebenenfalls weiter untergliedern. Dadurch werden insbesondere eigene Relevanzsetzungen der Befragten deutlich.“ (Kleemann et al. 2009, S. 217)

> „Ziel ist, für jedes einzelne Interviewtranskript die vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte, die sich – in einem sehr weiten Sinn – dem Zusammenhang der Fragestellung(en) zuordnen lassen, zu notieren. Zu einer Textpassage können dabei auch mehrere Themen bzw. Aspekte notiert werden." (Schmidt 2007, S. 449)

Eng am Material zu arbeiten heißt hier, das Material mehrmals und intensiv zu lesen und die formulierten Überschriften ständig zu überprüfen. Hilfreich ist es, ein Glossar anzulegen und im Forschungsteam zu arbeiten (vgl. Schmidt 2010, S. 475). Die Bildung von ersten Auswertungskategorien ist ein Prozess, der durch die Auseinandersetzung mit vorliegenden Konzepten (empirische und theoretische) und durch Diskussionen im Forschungsteam angestoßen werden kann (vgl. Schmidt 2007, S. 451).

2. Schritt: Erstellen eines Auswertungsleitfadens

„Die entwickelten Auswertungskategorien werden beschrieben und zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt, mit dem die Interviews dann später kodiert werden." (Schmidt 2010, S. 476) Jede gefundene Kategorie soll in dem Auswertungsleitfaden nicht nur ausführlich beschrieben werden, sondern es sollen auch unterschiedliche Ausprägungen zu jeder Kategorie formuliert werden (vgl. Schmidt 2007, S. 451).

3. Schritt: Codierung des Materials

„Bei der Kodierung eines Falles werden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich – im weiten Sinne – der Auswertungskategorie zuordnen lassen." (Schmidt 2010, S. 478) Wichtig ist hier, dass das gesamte Interview mit allen gefundenen Kategorien codiert wird. Kann man eine Auswertungskategorie in einem Interview nicht zuordnen, wird eine „0" vergeben (vgl. Schmidt 2007, S. 452). Zuerst werden alle Passagen, die zu einer Auswertungskategorie passen, herausgesucht. Danach für alle diese Passagen die Ausprägung der Kategorie festgelegt. Hier gilt es im Vorhinein besonders darauf zu achten, dass die Ausprägungen trennscharf sind und nicht überlappen (vgl. ebd., S. 453).

4. Schritt: Quantifizierende Materialübersichten

Das Ergebnis dieses Schrittes ist eine tabellarische Übersicht der Auswertungskategorien, ihrer Ausprägungen und von deren Häufigkeit im Material. Diese Übersicht dient der Vorbereitung für weitere Analyseschritte (vgl. ebd., S. 454 f. und Schmidt 2010, S. 481).

5. Schritt: Vertiefende Fallinterpretationen

„Ziele dieses Schrittes können sein: neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszudifferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten." (Schmidt 2007, S. 455)

3.4.2.2 Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Datenauswertungsmethode

Die Vorteile der Methode nach Schmidt (2010) liegen in der vereinfachten Transkription und der passagenweisen Auswertung der Interviews. Das vorliegende Datenmaterial ist jedoch nicht durch einen Interviewleitfaden bindend strukturiert worden, da der Leitfaden lediglich als Unterstützung der Forscherin in der Interviewführung diente und möglichst offene Fragen formuliert wurden. So sind nach Themen gegliederte Fragen-Antworten-Passagen kaum vorhanden. Wie schon bei der qualitativen Inhaltsanalyse kritisch hinterfragt wurde, kann auch hier schwerlich eine Kontextualisierung rekonstruiert und dargestellt werden.

3.4.3 Grounded-Theory-Methodologie (GTM)

Eine weitere Form der qualitativen Auswertung empirischer Daten ist die Methodologie der „Grounded Theory“[191]. Man muss hier zwischen dem Endprodukt (Grounded Theory) der Forschung und dem Forschungsprozess (Grounded-Theory-Methodologie) unterscheiden. Das Endprodukt wird als gegenstandsverankerte Theorie bezeichnet,

> „die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht die Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“ (Strauss und Corbin 1996, S. 7 f.)

Der Forschungsstil der Datensammlung, Datenanalyse, Kategorienentwicklung ist ein zirkulärer, oftmals sogar paralleler Prozess. Das Endprodukt, die neu entwickelte Theorie, erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder Generalisierung.[192] „Am Ende der Theorieentwicklung steht – nach dem Lehrbuchidealfall – eine sogenannte ‚Kernkategorie‘, die einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problemthemas liefert und das strukturierende Zentralkonzept für die gefundenen Konzepte bzw. die entwickelte Bereichstheorie darstellt.“[193] (Breuer 2009, S. 53)

Die Entstehungsgeschichte, die Weiterentwicklungen, die unterschiedlichen Strömungen der Grounded-Theory-Methodologie werden in dieser Arbeit nicht nä-

191 „Die Übersetzung des Begriffs Grounded Theory ins Deutsche ist nicht unproblematisch. Noch am ehesten lässt er sich mit ‚gegenstandsbezogene Theorie‘ oder ‚empirisch fundierte Theorie‘ übersetzen“. (Kuckartz 2007, S. 73) „Im deutschen Sprachraum gab es verschiedene Versuche, ‚Grounded Theory‘ zu übersetzen: beispielsweise als ‚gegenstandsbegründet‘ ‚gegenstandsverankert‘, ‚gegenstandsnah‘, ‚datenbasiert‘ oder als ‚empirisch fundiert‘. Mittlerweile wird der Versuch einer Übersetzung jedoch kaum noch unternommen, sondern der englische Ausdruck beibehalten.“ (Mey und Mruck 2010b, S. 12, Hervorhebungen im Original).

192 „In der Diskussion über qualitative Methoden sind gegenüber dem Begriff der Generalisierung deutliche Vorbehalte laut geworden, da er das Gesetzesverständnis der Naturwissenschaften im Gepäck führe. Stattdessen wurden Ersatzbegriffe wie Relation, Extrapolation und Relevanz vorgeschlagen. Trotz solcher berechtigten Einwände halten wir den Weg über theoretische Generalisierung, der die qualitative Sozialforschung mit den Problemstellungen des verstehenden Erklärens historischer Ereignisse bzw. makrosozialer Phänomene verbindet, im Bereich der qualitativen Methoden für sinnvoll.“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 369).

193 Hervorhebungen im Original.

her beleuchtet. Dazu wird auf Breuer (2009) sowie Mey und Mruck (2010) verwiesen. Diese Arbeit orientiert sich beim Codierprozess an den Ausführungen von Strauss und Corbin (1996) und an den theoretischen Darstellungen von Grundprinzipien der GTM von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014).

Der Codierprozess wird durch die theoretische Sensibilität[194] unterstützt. Rech (2006) spricht davon, dass die theoretische Sensibilität zu Beginn der Datenanalyse „durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Quellen" angeregt werden sollte.

> „Das Lesen von Literatur (Forschungsarbeiten, Biographien, amtliche Dokumente usw.) zählt ebenso dazu wie die berufliche und somit praktische Erfahrung im Feld, *persönliche Erfahrungen* als Lebenserfahrungen (Tod, Scheidung usw.) und schließlich der *analytische Prozess* selbst, der während des Forschungsprozesses eine additive Quelle zum Erreichen theoretischer Sensibilität darstellen kann."[195] (Rech 2006, S. 193 f.)

Die folgende Abbildung bereitet dieses Verständnis grafisch auf.

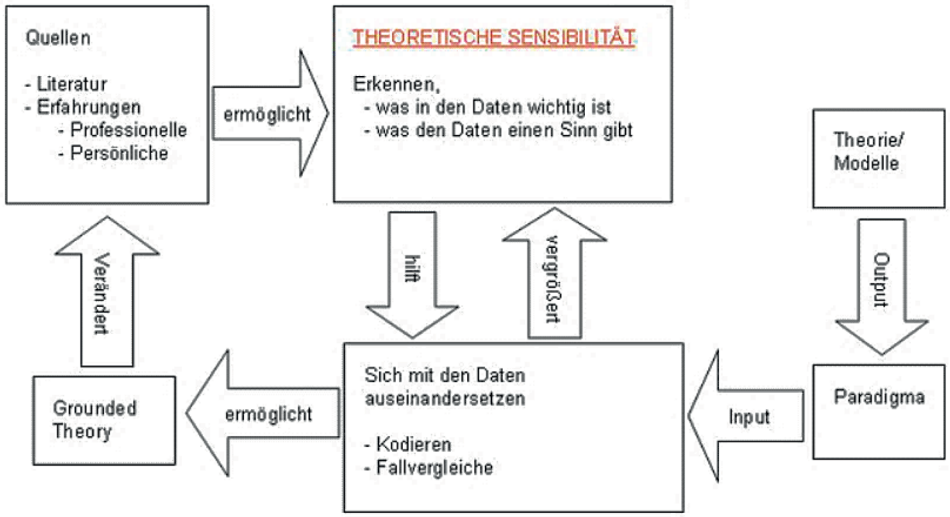


Abbildung 30: Theoretische Sensibilität (Mühlmeyer-Mentzel und Schürmann 2011, Absatz 115)

So fallen unter die Quellen die Vorannahmen der Forscherin.

> „Die einfachste Form der Bewusstmachung der Vorannahmen ist die Verschriftlichung der zugrunde liegenden heuristischen Konzepte, also der vorläufigen Annahmen über den Forschungsgegenstand. Die Gesamtheit bildet die theoretische Sensibilität des Forschers/der Forscherin. Die Ausformulierung dieser Annahmen gewährleistet nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Forschungsschritte, sondern dokumentiert auch die Weiterentwicklung der Vorannahmen." (Truschkat et al. 2005, S. 8)

194 „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten." (Strauss und Corbin 1996, S. 25).
195 Hervorhebungen im Original.

3.4.3.1 Schritte des Codierprozesses nach Strauss und Corbin (1996)

„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden." (Strauss und Corbin 1996, S. 39) Das Prinzip des theorieorientierten Codierens bedeutet nicht, dass man mithilfe einer zugrunde gelegten Theorie codiert. Diese Theorie ist in einem weitgehend unbekannten Forschungsfeld, das es zu entdecken gilt, nicht vorhanden. Theoretisches Codieren bedeutet, dass der gesamte Codierprozess daran orientiert ist, eine Theorie zu entwickeln (vgl. Strübing 2014, S. 16). Als Ergebnisse des Codiervorgangs werden theoretische Konzepte benannt, die sich in Wechselbeziehungen zu anderen Konzepten setzen lassen und so eine Theorie verdichten können.

> „Kodieren wird als eine kreative gedankliche und sprachliche Aktivität verstanden, bei der auf der Grundlage empirischer Materialien einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Konzepte destilliert und benannt werden. Dadurch wird wesentliches (aus dem Material, dem Phänomenbereich) extrahiert und auf einen theoretischen Begriff gebracht. Die Konzepte sollen aussichtsreiche Kandidaten für die Bildung von Erklärungsargumenten abgeben – was sich im Laufe der nachfolgenden Bearbeitung, beim Fortgang der Kodierung, der Kategorienentwicklung, bei weiterer gezielter Datensammlung sowie bei der Bildung theoretischer Modelle allerdings erst erweist." (Breuer 2009, S. 70 f.)

Trotz aller kreativen Aktivität soll und muss der Forschungsprozess nachvollziehbar sein (vgl. Kapitel 3.1.3), da die regelgeleitete Datenauswertung ein wichtiges Gütekriterium ist. „GTM zeichnet sich durch die Betonung kreativer *Theorieentwicklung* aus – allerdings auf der Grundlage eines Regelwerks gegenstandsbezogener Explorationen des Forschers."[196] (Breuer 2009, S. 53)

Strauss und Corbin (1996) entwickeln für die regelgeleitete Datenauswertung einen Codierprozess, der insgesamt fünf Schritte umfasst:

- 1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften
- 2. Schritt: Offenes Codieren
- 3. Schritt: Axiales Codieren
- 4. Schritt: Selektives Codieren und
- 5. Schritt: Benennung der Schlüsselkategorie.

Die Schritte des Codierprozesses werden im Folgenden kurz dargestellt.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Strauss und Corbin führen aus:

> „Man kann auch Sätze oder Abschnitte kodieren. Hier können Sie fragen: Was ist die Hauptidee in diesem Satz oder Abschnitt (eines Interviews, einer Feldnotiz oder eines Dokuments)? Geben Sie dieser Hauptidee einen Namen. Gehen Sie dann zurück und führen Sie eine detailliertere Analyse des Konzepts durch. Dieser Kodier-Ansatz kann jederzeit benutzt werden, aber er ist besonders nutzbringend, wenn Sie bereits mehrere Kategorien definiert haben und nun in deren Umkreis kodieren möchten." (Strauss und Corbin 1996, S. 54)

196 Hervorhebungen im Original.

Böhm et al. (1992, S. 22) nennen diesen Schritt eine erste Globalauswertung. Ein Text wird in thematische Segmente unterteilt und zu jedem Segment eine Überschrift gefunden. So wird eine breite, übersichtsartige Auswertung eines Textes erreicht.

Nach dieser Einteilung des Textes in thematische Segmente erfolgen das offene, das axiale und das selektive Codieren. Diese drei Codierprozesse bilden den Kern des Verfahrens nach Strauss und Corbin (1996).

2. Schritt: Offenes Codieren

> „Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. Durch diesen Prozeß werden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führt." (Strauss und Corbin 1996, S. 44)

Textstellen werden auf einem höheren Abstraktionsgrad benannt, konzeptionalisiert.[197]

Strauss und Corbin (1996, S. 56 ff.) beschreiben zur Unterstützung des Konzeptionalisierungsprozesses verschiedene Techniken. Eine wichtige Technik ist das Stellen von zentralen Fragen an den zu analysierenden Text.

> „Es gibt bestimmte allgemeine Fragen, die gleichsam automatisch an die Daten gestellt werden können. Jede Frage regt eine Reihe spezifischerer und davon abgeleiteter Fragen an, die wiederum der weiteren Entwicklung von Kategorien, Eigenschaften und ihren Dimensionen dienen. Diese grundlegenden Fragen lauten **Wer? Wann? Wo? Wie? Wieviel?** und **Warum?**" [198] (Strauss und Corbin 1996, S. 58)

Auch Böhm et al. stellen in ihrer Form der ersten Globalauswertung eines Textes folgende Leitfragen: „Leitfragen an den Text: (1) Was ist hier das Thema? (2) Was wird wie mit welchen Absichten gesagt? (3) Was ist für meine Fragestellung wichtig?" (Böhm et al. 1992, S. 23) und präzisieren sie später als theoriegenerierende Fragen an den Text im Zuge des offenen Codierens:

- „**Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort
- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?

197 Unter dem Begriff des Konzeptualisierens „versteht man das Benennen von Phänomenen mithilfe von Begriffen, die abstrakter und prägnanter sind als oberflächliche, allgemein gehaltene Beschreibungen." (Muckel 2010, S. 338).

198 Hervorhebungen im Original.

- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels“ [199] (ebd., S. 36)

3. Schritt: Axiales Codieren

Nach dem offenen Codieren erfolgt das axiale Codieren. Strauss und Corbin verstehen darunter

> „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“ (Strauss und Corbin 1996, S. 75)

Dieses sogenannte Codierparadigma versucht offene Codes, die auf ein ähnliches Phänomen verweisen, in Beziehung zu setzen.

> „Wir halten die Vorgabe des Paradigmatischen Modells dafür geeignet zu zeigen, wie eine modellhafte Zusammenfügung der entwickelten Konzepte und Kategorien aussehen *kann*. Sie fordert zum Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen heraus. Allerdings muss das Konfigurieren von Kategorien in einer Gesamtarchitektur nicht in jedem Fall genau so und nach dieser Logik gemacht werden.“ [200] (Breuer 2009, S. 87)

Strübing (2014) visualisiert das Codierparadigma wie folgt:

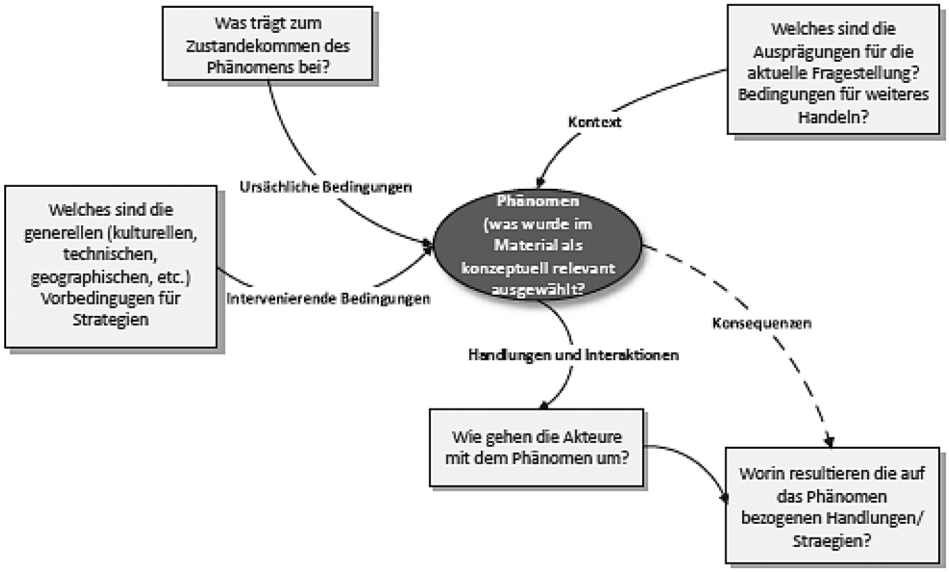


Abbildung 31: Codierparadigma nach Strauss und Corbin (Strübing 2014, S. 25)

199 Hervorhebungen im Original.
200 Hervorhebungen im Original.

Das In-Beziehung-Setzen wird ebenfalls durch entsprechende Fragen unterstützt, wie in der obigen Abbildung dargestellt. Strauss (1998) betont, dass gerade unerfahrene Forscher Schwierigkeiten hätten, „Bedingungen" herauszufinden. Er gibt als Hinweis, Schlüsselwörter wie „weil", „da", „wegen" oder „aufgrund von" im Text zu suchen (vgl. Strauss 1998, S. 57). Durch die Beantwortung der Fragen kann erreicht werden, dass das Beziehungsgeflecht theoriegeleitet analysiert wird. Wichtig ist hierbei, „dass das axiale Kodieren sich explizit einzelnen empirischen Vorkommnissen sowie deren Abstraktionen zuwendet. Es geht nicht um die Beantwortung der umfassenden Forschungsfrage, sondern um die Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmen Ereignisses bzw. eines bestimmten Typs von Ereignissen." (Strübing 2008, S. 27)

4. Schritt: Selektives Codieren

Nach Strauss und Corbin handelt es sich beim selektiven Codieren um einen „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen." (Strauss und Corbin 1996, S. 94) Fallübergreifend im kontrastiven Vergleich werden nun die fallspezifischen axialen Codes in Beziehung zueinander gesetzt. Die so ermittelten (Kern-)Kategorien werden ausformuliert. „Selektives Kodieren ist gewissermaßen Axiales Kodieren auf einem Niveau höherer Abstraktion, allgemeinerer Theoretisierungsstufe." (Breuer 2009, S. 92)

Die drei Schritte des offenen, des axialen und des selektiven Codierens hat Breuer (2009) in eine systematische Übersicht gebracht, die in der folgenden Abbildung dargestellt ist. Die mittlere Zeile der Abbildung zeigt das mögliche Ergebnis des jeweiligen Codierprozesses auf. Die untere Zeile stellt die verschiedenen (Re)konstruktionslogiken dar.

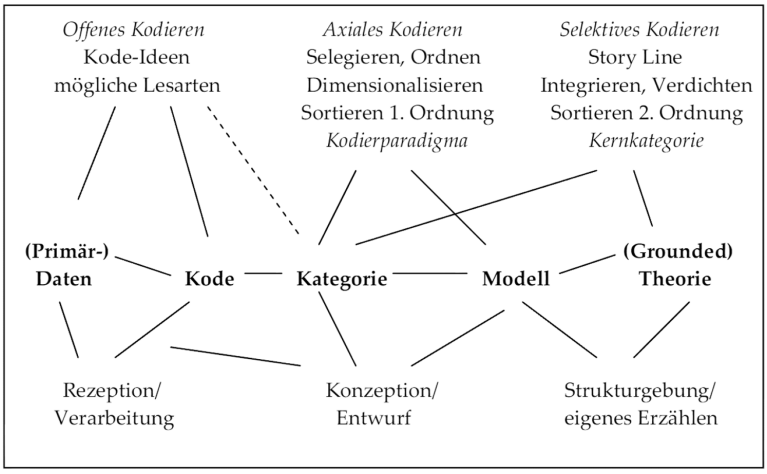


Abbildung 32: Codierprozeduren in systematisierter Anordnung (Breuer 2009, S. 76)

5. Schritt: Benennung der Schlüsselkategorie
Dieser letzte Schritt integriert die ermittelten Kategorien zu einer Theorie, man muss „dem zentralen Phänomen einen Namen geben." (Strauss und Corbin 1996, S. 98) Strauss und Corbin geben keine grammatikalische Form an, fordern jedoch, „dass das konzeptuelle Etikett gut zur Geschichte paßt, die es repräsentiert." (Ebd.)

Strauss und Corbin weisen darauf hin, dass die hier dargestellten Schritte des Codierprozesses in der Praxis „weder unbedingt in einer linearen Abfolge noch voneinander getrennt ausgeführt" werden. „**In Wirklichkeit bewegt man sich zwischen ihnen hin und her.**"[201] (Ebd., S. 95)

3.4.3.2 Grundprinzipien der GTM

Neben dem oben dargestellten Forschungsprozess der Codierung und Herausarbeitung einer Grounded Theory gibt es weitere Grundprinzipien, die im Forschungsprozess beachtet werden sollten. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) haben in ihrem Buch zur qualitativen Sozialforschung verschiedene Texte von Autoren der Grounded-Theory-Methodologie zu insgesamt fünf Grundprinzipien verdichtet (vgl. ebd., S. 199 f.):

1. Prinzip: Theoretical Sampling und Sättigung,
2. Prinzip: theorieorientiertes Codieren,
3. Prinzip: Orientierung am permanenten Vergleich,
4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos und
5. Prinzip: Relationierung von Datenerhebung, Codieren und Memoschreiben.

Im Folgenden werden diese fünf Prinzipien dargestellt.

1. Prinzip: Theoretical Sampling[202] und Sättigung
Przyborski und Wohlrab-Sahr führen aus, dass der erste Zugang zum Feld sich an „klassischen Untersuchungseinheiten wie Personen, Organisationen, Gruppen etc." (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 200) orientieren kann. Man startet unmittelbar nach Erhebung mit der Analyse des ersten Interviews. „Die Auswahl der *ersten* zu untersuchenden Fälle (Personen, Situationen, Dokumente usw.) zu Beginn eines Forschungsprozesses nach der GTM hat Erkundungscharakter."[203] (Truschkat et al. 2010, S. 356) Die Auswahl kann durch die theoretische Sensibilität der Forscherin unterstützt werden. „Einen Ansatzpunkt dafür, wie der empirische Forschungsprozess dennoch sinnvoll in Gang gebracht werden könnte, liefert das Konzept der *theoretischen Sensibilität*."[204] (Ebd., S. 357)

Die Auswahl der weiteren Interviewpartner hängt von der Analyse dieses ersten Interviews ab. „Die untersuchten Fälle sollen darum maximal heterogen sein; kon-

201 Hervorhebungen im Original.
202 „Ein zentraler Vergleichsprozess – das theoretical sampling – bezeichnet die Strategie, Fälle und Material sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die weitere Analyse einzubeziehen." (Mey und Mruck 2010a, S. 616).
203 Hervorhebungen im Original.
204 Hervorhebungen im Original.

trastierende Fälle, also solche Fälle, die interessante divergierende Merkmale aufweisen, werden zu diesem Zweck verstärkt aufgesucht." (Muckel 2010, S. 337) Geht man davon aus, dass sich innerhalb der Analyse herausstellt, dass z. B. der Interviewpartner über ein breites Unterstützungsnetzwerk (Kollegium, Familie etc.) verfügt, kann man kontrastierend einen Interviewpartner auswählen, von dem man (aufgrund der persönlichen Bekanntschaft mit der Forscherin) annimmt, dass er darüber nicht verfügt.

Die Auswahl neuer Fälle kann sich auch am Finden von minimalen Kontrasten orientieren, diese „dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten, der Prüfung und Sättigung." (Mey und Mruck 2010a, S. 616) Wie viele Fälle ausgewählt bzw. erhoben werden, „wann die theoretische Sättigung erreicht ist, liegt im Ermessen der Forschenden und verlangt von ihnen theoretische Sensibilität und Erfahrung." (Truschkat et al. 2010, S. 372)

2. Prinzip: Theorieorientiertes Codieren

Wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt, bedeutet das Prinzip des theorieorientierten Codierens nicht, dass man mithilfe einer zugrunde gelegten Theorie codiert, sondern es bedeutet, dass der gesamte Codierprozess darauf orientiert ist, eine Theorie zu entwickeln. Wenn sich im Zuge des Codierens herausstellt, „dass die vorhandenen Daten nicht ausreichen" (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 204), müssen zusätzliche Daten erhoben werden, um die Robustheit von generierten Hypothesen (Zusammenhänge zwischen Konzepten und Kategorien) zu überprüfen (vgl. ebd., S. 202 f.).

3. Prinzip: Orientierung am permanenten Vergleich

„Grundlegendes Prinzip dieser fortschreitenden Analyse ist der ständige Vergleich. Das heißt, jedes Ereignis oder Phänomen, das in den Blick genommen wird, [...] wird ständig mit anderen Phänomenen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen." (Ebd., S. 204) Der „ständige Vergleich" ist eine Grundhaltung, die die Forscherin einnimmt. Er dient dazu, eine Theorie ständig weiterzuentwickeln, Codes und Ausprägungen der Phänomene zu beschreiben und damit zu präzisieren. Vergleiche werden sowohl innerhalb eines Dokuments als auch über alle Dokumente hinweg gezogen.

4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos

Przyborski und Wohlrab-Sahr (vgl. 2014, S. 206) heben hervor, dass das Schreiben von theoretischen Memos ein zentrales Element der GTM ist und den ganzen Forschungsprozess begleitet. Roessler und Gaiswinkler führen die möglichen verschiedenen Formen der Memos näher aus:

> „Wir schreiben Memos über erste Kodes (erste Benennungen von Phänomenen), Memos über Fragen, über Kategorien, über Subkategorien, über weitere Datenerhebungsstrategien, über Kernkategorien die wir entwickeln und die in der Lage sind die entstandenen Kategorien zu ordnen; oder auch Memos über mögliche Ursachen von Phänomenen, über die Phänomene selbst über Kontexte von Phänomenen, über Handlungs- und/oder

Interaktionsstrategien von AkteurInnen (den untersuchten Individuen, Gruppen oder Kollektiven) über Konsequenzen der Handlungen oder Interaktionen von AkteurInnen." (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 14)

5. Prinzip: Relationierung von Datenerhebung, Codieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess

Das 5. Prinzip verbindet die vorherigen Prinzipien. Die erste Auswahl eines Falles wird bedingt durch das Theoretical Sampling. Durch die Codierung des Falles (2. Prinzip) und dem gleichzeitig stattfindenden Schreiben von Memos (4. Prinzip) werden erste Theorien gebildet, die wiederum die nächste Fallauswahl leiten (1. Prinzip). Die folgende Abbildung zeigt den Forschungsprozess als ein ständiges Vergleichen der Codes (3. Prinzip), das Weiterentwickeln der Kategorien bis zur (endgültigen) Theoriebildung (2. Prinzip) und das Festhalten der Beziehungen und Zusammenhänge in Memos (4. Prinzip).

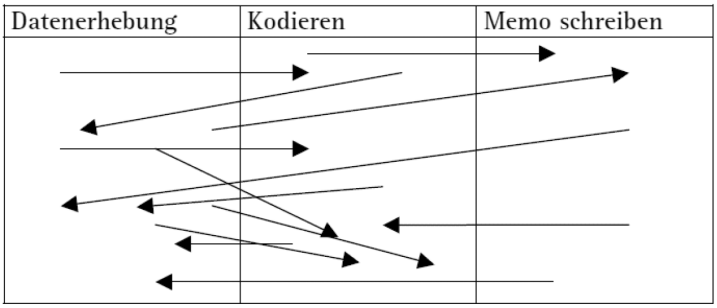


Abbildung 33: Forschungsphasen der Grounded Theory (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 11; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 209)

3.4.3.3 Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Datenauswertungsmethode

Der Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie ist gut geeignet, die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Ausgehend von der Forschungsfrage ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, eine Theorie zu entwickeln, wie berufseinsteigende Lehrkräfte die Berufseingangsphase erleben und welche Handlungsmuster/Strategien sie ausbilden. Die offene und sehr weit gefasste Frage nach dem Erleben der Berufseingangsphase kann durch ein solches ergebnisoffenes Analyseverfahren beantwortet werden. „Zu den Regeln der Grounded Theory gehört es außerdem, die strukturellen Bedingungen eines Falles mit in die Interpretation einzubeziehen. Strauss und Corbin sprechen hier von der ‚konditionellen Matrix', in die empirische Phänomene eingespannt sind."[205] (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 204)

Somit kann mit diesem Auswertungsverfahren die Rekonstruktion des Erlebens der BEP unter Einbezug der strukturellen Rahmenbedingungen und der Kontexte dargestellt werden. Ein weiterer Vorteil dieses Auswertungsverfahrens ist, dass es

205 Hervorhebungen im Original.

„nicht auf bestimmte Erhebungsformen spezialisiert oder gar beschränkt“ (ebd., S. 195) ist. Dies bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass auch das Datenmaterial in Form von Portfolios durch die Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet werden kann.

3.4.4 Festlegung des Datenauswertungsverfahrens und dessen Anpassung

Die Datenanalyse erfolgt nach der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Wie oben dargestellt, eignet sich diese Auswertungsform sehr gut bei der Erforschung von bisher wenig bekannten Phänomenen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 5). Mit diesem Auswertungsverfahren können sowohl die Interviews als auch die Portfolios analysiert werden.[206]

3.4.4.1 Begriffe der GTM und ihre Verwendung in der vorliegenden Arbeit

Zentrale Begriffe der GTM werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet[207]. Daher ist es notwendig, die in dieser Arbeit bei der Datenauswertung verwendeten Begriffe

- Phänomen,
- offener Code,
- axialer Code sowie
- Kategorie

nach der GTM zu erläutern.

Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe und Ergebnisse des Auswertungsprozesses werden im Folgenden im Überblick dargestellt.

Tabelle 35: Verwendung der Begriffe der GTM in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: **Phänomene** werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen

206 Im Rahmen der aktiven Teilnahme der Forscherin am Workshop des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurde im Februar 2012 die eingereichte Frage „Die Triangulation der Datenerhebung mittels Entwicklungsportfolio und Interview soll mit einer Methode ausgewertet werden. Ist dies möglich?“ mit Prof. Marotzki und anderen Doktoranden ausführlich diskutiert.

207 „Der Gebrauch von Sprachausdrücken für abstrakte Konzepte ist in diesem Zusammenhang mitunter verwirrend, die Begriffsverwendung ist bei verschiedenen GTM-Autoren unterschiedlich.“ (Breuer 2009, S. 74).

(Fortsetzung Tabelle 35)

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Phänomen

> „Das ist die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehen, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, **um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht.** Wir identifizieren das *Phänomen* durch Fragen wie: Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?“ [208] (Strauss und Corbin 1996, S. 79)

Das in den Daten gefundene Phänomen bekommt im Codiervorgang einen Namen, ihm wird ein **offener Code** zugeordnet.

Offener Code

„Durch das Kodieren werden Phänomene benannt und kategorisiert. Diese Namen werden entweder von uns gewählt oder es erscheint uns lohnend einen Begriff zu verwenden, der in den Daten vorkommt. Zweiteres sind sogenannte ‚natürliche Kodes‘.“[209] (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 11) Diese natürlichen Codes werden auch mit In-vivo-Codes bezeichnet. Werden die Benennungen von offenen Codes durch die Forscherin vorgenommen, so werden diese offenen Codes als theoretische Codes bezeichnet (vgl. Breuer 2009, S. 77 f.). Ein offener Code ist ein theoretischer Oberbegriff für eine vorläufige, abstraktere Benennung von möglichen Phänomenen aus einem ersten Codiervorgang, der über die Verdichtung – durch das In-Beziehung-Setzen von Phänomen bei weiteren Codiervorgängen – zu einem Teil der Erklärung von einem Hauptphänomen beiträgt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 201). Der offene Code, bei Böhm et al. (1992) auch als „Konzept“ bezeichnet, besitzt ein bestimmtes Merkmal. Dieses Merkmal wird dimensionalisiert, d. h. es liegt in einer bestimmten Ausprägung vor. „Wenn sich ein Aspekt oder eine Eigenschaft auf einem Kontinuum anordnen lässt, haben wir eine Dimension ermittelt.“ (Böhm et al. 1992, S. 39)

208 Hervorhebungen im Original.
209 Hervorhebungen im Original.

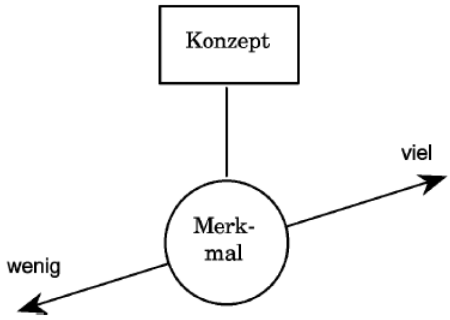


Abbildung 34: Merkmalsdimensionierung (Böhm et al. 1992, S. 39)

In dieser Arbeit wird für die 1. Abstraktionsebene der Begriff *offener Code* und nicht Konzept verwendet.

Insgesamt kann man drei Abstraktionsebenen bei der Analyse des Datenmaterials unterscheiden. Die 1. und 2. Ebene erfassen fallspezifische Abstraktionen. Sie werden in der vorliegenden Arbeit mit **Codes** (1. Ebene: offene und 2. Ebene: axiale) bezeichnet, während die 3. Ebene fallübergreifende Abstraktionen beinhaltet und mit Kategorien bezeichnet wird.

Axialer Code

Offene Codes eines Falles, die sich dem gleichen Phänomen zugehörig erweisen, werden durch In-Beziehung-Setzen so gruppiert, dass sie axiale Codes bilden. Das Codierparadigma unterstützt diesen Analyseschritt. Nicht alle offenen Codes werden zu axialen Codes. Manche offenen Codes werden im weiteren Forschungsprozess auch nicht mehr berücksichtigt (vgl. Strauss 1998, S. 52). Für diese 2. Abstraktionsebene wird der Begriff axialer Code verwendet, in anderen Arbeiten wird auch von „Subkategorien" gesprochen (vgl. Tiefel 2005, S. 70). Die fallspezifischen axialen Codes stellen das Ergebnis des axialen Codierprozesses mithilfe des Codierparadigmas dar und beziehen sich jeweils auf einen Fall.

Kategorie

„Aus einer größeren Anzahl solcher Kode-Ideen entstehen durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung u. Ä. im Laufe des Kodierprozesses ‚Kategorien', die die theoretische Grundbegrifflichkeit einer entwickelten Grounded Theory darstellen." (Breuer 2009, S. 74) Kategorien sind hochrangigere, abstraktere Konzepte, die die unterschiedlichen fallspezifischen axialen Codes zusammenfassen. Diese nun fallübergreifenden Kategorien sind das Ergebnis des fallübergreifenden selektiven Codierprozesses (vgl. Gericke 2014, S. 118 und Maltritz 2016, S. 149) und werden auf der 3. Abstraktionsebene gebildet. Die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ist ein ständiger Prozess des Vergleichens. Die Kategorien sind in der GTM nicht starr, sondern können zu jedem Zeitpunkt des Analyseprozesses weiter modifiziert werden (vgl. Muckel 2010, S. 336).

3.4.4.2 Anpassung des Codierprozesses

Die Schritte des Codierprozesses nach Strauss und Corbin (1996; vgl. Kapitel 3.4.3.1) können angepasst werden (vgl. Breuer 2009, S. 79). Auch in der vorliegenden Arbeit wurde das Vorgehen an den Forschungsstil der Forscherin angepasst. Dieses wird im Folgenden detailliert beschrieben.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Dieser Schritt wurde gemäß der Darstellung im vorherigen Kapitel durchgeführt.

Nach Böhm et al. (1992, S. 23) werden folgende Leitfragen an den Text gestellt:

- Was ist hier das Thema?
- Was wird wie mit welchen Absichten gesagt?
- Was ist für meine Fragestellung wichtig?

2. Schritt: Offenes Codieren

Zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität werden neben den im Kapitel 3.4.3.1 beschriebenen Fragen zusätzlich folgende, an die Arbeit angepasste Leitfragen an das zu analysierende Textsegment gestellt. Diese ergänzenden Interpretationsfragen orientieren sich weiterhin am Erzählstimulus des Interviews:

- Welche Situation wird hier beschrieben?
- Welche Handlungen werden beschrieben?
- Wie ist die Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln in dieser Situation beschrieben?
- Wie wurde die Situation empfunden: belastend/entlastend?

3. Schritt: Axiales Codieren

Das axiale Codieren erfolgt mithilfe einer Weiterentwicklung des Codierparadigmas von Strauss und Corbin (1996). Diese betonen selbst den flexiblen Einsatz ihrer vorgestellten Verfahren und Techniken (vgl. auch Strauss 1998, S. 32 f.): „Wenn wir Ihnen diese Verfahren und Techniken vorsetzen, möchten wir *auf keinen Fall* ein rigides Festhalten daran implizieren.“[210] (Strauss und Corbin 1996, S. 41)

Um das Erzählen von Situationen, in denen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit ihrem Handeln zufrieden bzw. unzufrieden sind, zu analysieren, muss das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) angepasst werden. Ähnlich argumentieren auch Tiefel (2005) und Böhm et al. (1992). „Je nach Fragestellung der Untersuchung sind andere Kodierparadigmen angebracht.“ (Böhm et al. 1992, S. 57)

Das Codierparadigma wird – abgestimmt auf die Forschungsfragen – neu entwickelt. Die Berufseingangsphase wird als ein Professionalisierungsprozess verstanden (vgl. Jenewein und Seidel 2011, S. 6). In der Analyse des Datenmaterials werden

- Situationen,
- Handlungen/Strategien,
- Zufriedenheit/Unzufriedenheit,
- das Selbstbild/Bilder der Lehrkräfte und
- die Rahmenbedingungen

210 Hervorhebungen im Original.

in Zusammenhang gebracht, um das Erleben der Lehrkräfte in diesem Professionalisierungsprozess beschreiben zu können. Es geht nicht hauptsächlich um das Untersuchen von Handlungsweisen, sondern um das subjektive Erleben der Berufseingangsphase und den Professionalisierungsprozess der berufseinsteigenden Lehrkraft.

Der Fokus liegt auf den Forschungsfragen:

- Wie erleben Junglehrkräfte die Herausforderungen der Berufseingangsphase hinsichtlich der (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln?
- Wie gehen sie mit den Herausforderungen um?
- Wie erlebt die Lehrkraft den eigenen Professionalisierungsprozess in der BEP?

Das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) muss dementsprechend modifiziert werden, damit das subjektive Erleben im Datenmaterial erkannt und der Professionalisierungsprozess herausgearbeitet werden kann.

Das modifizierte Codierparadigma (siehe folgende Abbildung) dient dazu, die gefundenen offenen Codes in Beziehungen zueinander zu setzen und damit Herausforderungen und Handlungsmuster herauszuarbeiten. Somit können als Ergebnis bei den Formulierungen der fallspezifischen axialen Codes neben Herausforderungen und Handlungsmustern auch Rahmenbedingungen mit aufgenommen werden.

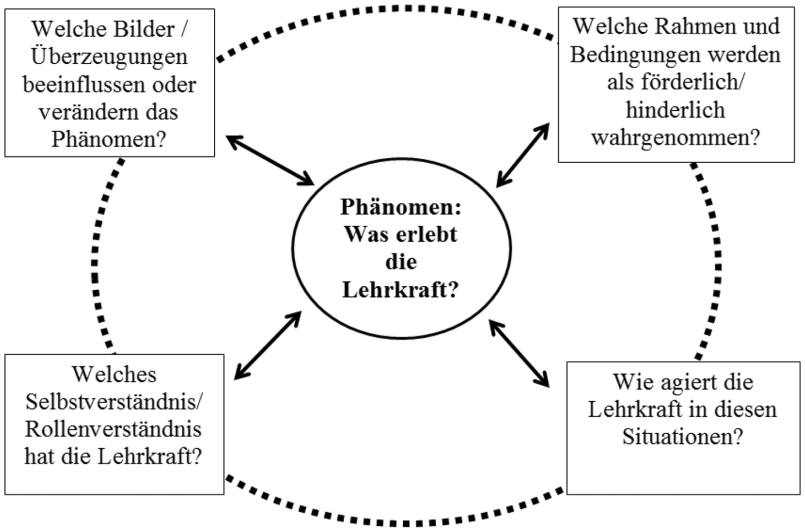


Abbildung 35: Modifiziertes Codierparadigma für die vorliegende Arbeit

Das axiale Codieren wird durch das Stellen von Fragen an das Datenmaterial wesentlich unterstützt (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 41). Legt man die Ausführungen zu den Forschungsbefunden 1–8 der vorliegenden Arbeit als sensibilisierende Konzepte

zugrunde, ergeben sich für das angepasste Codierparadigma folgende „Kategorienverknüpfenden Fragen“ (ebd., S. 87)[211]:

1. Bilder/Überzeugungen

a) Welche Bilder/Überzeugungen über Schüler/Eltern/Mentoren/Betriebe beeinflussen oder verändern das Phänomen?

2. Strukturelle Rahmenbedingungen

a) Welche Rahmen und Bedingungen werden als förderlich/hinderlich im Erleben der BEP wahrgenommen?
b) Welche sozialen Beziehungen, institutionelle oder gesellschaftliche Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet in dieser Phase?
c) Welche Möglichkeiten hat die Lehrkraft, Rahmenbedingungen selbst auszugestalten oder zu verändern?
d) Wie werden Prozessbegleiter wahrgenommen?

3. Handlungsweisen/Bewältigungsstrategien/Bewertung

a) Welche Situationen werden erlebt?
b) Welche Kernprobleme/Herausforderungen nimmt die Lehrkraft wahr?
c) Wie agiert die Lehrkraft in diesen Situationen?
d) Welche Strategien (zur Problembewältigung) beschreibt die Lehrkraft?
e) Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder suchend?
f) Wie setzt die Lehrkraft sie in der BEP um?
g) Wie werden die Strategien in der Retrospektive bewertet? (Un-)Zufriedenheit?

4. Lehrerselbstverständnis

a) Wie präsentiert sich die Lehrkraft?
b) Welche Erwartungen werden an die Lehrkraft von außen herangetragen?
c) Welche Erwartungen hat die Lehrkraft an einen Lehrer?
d) Welches Selbstverständnis/Rollenverständnis hat die Lehrkraft?
e) Welche Bilder/Überzeugungen hat die Lehrkraft durch ihre Lern-/Berufsbiografie?

Der letzte Fragenkomplex zum Lehrerselbstverständnis knüpft an den Forschungsbefund 8 (*Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.)* an. Die Ausbildung der beruflichen Identität dient als ein sensibilisierendes Konzept, um den Begriff des Lehrerselbstverständnisses zu schärfen. Insbesondere wurden dabei die unterschiedlichen Rollenerwartungen ausdifferenziert. „Unterschiedliche Rollenerwartungen können ein-

211 Die von der Forscherin entwickelten Fragen wurden im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg im April 2012 diskutiert und überarbeitet. Ebenso die grafische Darstellung des angepassten Codierparadigmas.

mal untereinander widersprüchlich sein, zum anderen können sie in Konflikt geraten mit der ‚individuellen Selbstrolle', also den persönlichen Intentionen und Potentialen des Rollenträgers. Diese Widersprüchlichkeiten innerhalb einer Rolle gelten als ‚Intra-Rollenkonflikte'."[212] (Beiner 1982, S. 24)

Die Frage nach dem Lehrerselbstverständnis vor dem Hintergrund des Intra-Rollenkonfliktes wurde für die Analyse des Datenmaterials weiter ausdifferenziert. Die folgende Abbildung stellt dies grafisch dar:

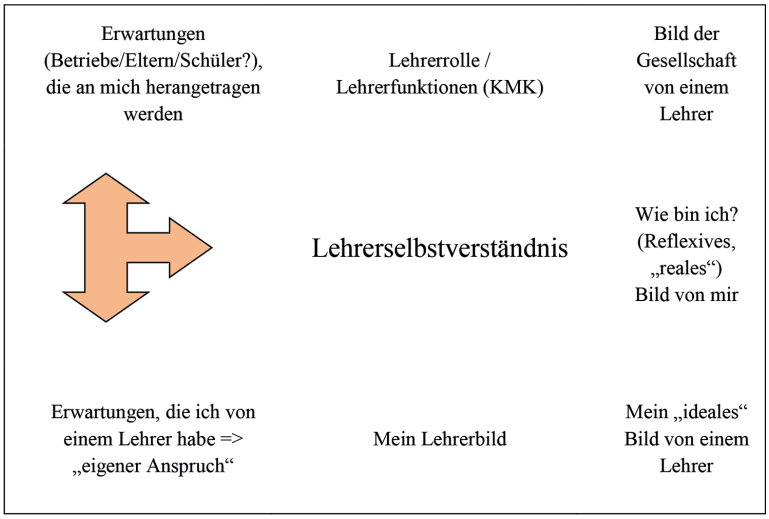


Abbildung 36: Lehrerselbstverständnis

Der **4. Schritt**: Selektives Codieren und der **5. Schritt**: Benennung der Schlüsselkategorie wurden nicht modifiziert. Der Interpretationsprozess dieser beiden letzten Schritte orientiert sich an folgenden Leitfragen:

- Welche Hauptherausforderung lässt sich in dieser Kategorie rekonstruieren?
- Sind Gemeinsamkeiten in den Handlungsmustern zu erkennen?
- Gibt es im Umgang mit der Herausforderung gegensätzliche Handlungsmuster (Polstellen)?

212 Hervorhebungen im Original.

3.5 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend den grundlegenden Aufbau des Forschungsdesigns der vorliegenden qualitativen Studie:

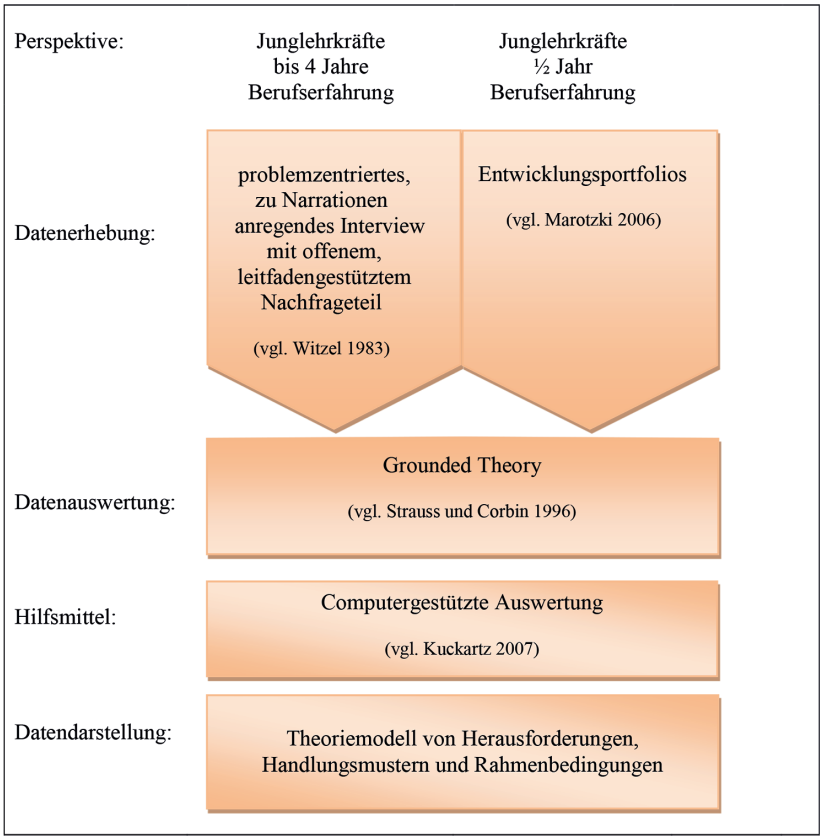


Abbildung 37: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

3.6 Durchführung der Studie

Im Folgenden wird die konkrete Durchführung der Studie – orientiert am Forschungsdesign – beschrieben. Die zwischen den Bundesländern bestehende, dargestellte Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften und der durch länderspezifisch differierende Rechtslagen relativ komplexe Feldzugang bedingt zunächst, dass sich die Studie auf das Bundesland Rheinland-Pfalz beschränkt. Weiterhin ist durch das berufliche Wirken der Forscherin in der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz ein leichterer Feldzugang gegeben.

3.6.1 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung

Durch die Auswertung der Kennzahlen des Statistischen Landesamtes in Rheinland-Pfalz ist es möglich, eine Abschätzung der Zahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte (Größe des Forschungsfeldes) vorzunehmen. Das Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz gibt zweimal jährlich einen Bericht heraus, in dem die Anzahl der bestandenen Abschlussprüfungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufgeführt wird.

3.6.1.1 Abschätzung der Stichprobe

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, kann man von einer Dauer der Berufseingangsphase von max. drei Jahren ausgehen. Blickt man vom Stand 01. Oktober 2016 drei Jahre zurück, dann ist dementsprechend mit einer Anzahl von Berufseinsteigern von ca**. 480 Absolventen** (10/2013 bis 04/2016) zu rechnen.

Tabelle 36: Anzahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte in RLP

Beendigung des Vorbereitungsdienstes	Absolventen, ohne Seiteneinsteiger BBS	Dauer der Berufseingangsphase (Startzeitpunkt ab Oktober 2015)
30. April 2016	77[213]	0,5 Jahre
31. Oktober 2015	80[214]	1 Jahr
30. April 2015	77[215]	1,5 Jahre
31. Oktober 2014	88[216]	2 Jahre
30. April 2014	73[217]	2,5 Jahre
31. Oktober 2013	84[218]	3 Jahre

Diese Zahl gibt jedoch nur einen Rahmen an, da nicht alle Absolventen in RLP in den Schuldienst übernommen werden bzw. auch Berufseinsteiger aus anderen Bundesländern in RLP eingestellt werden.

3.6.1.2 Beschreibungen der Interviewpartner

Den Zugang zum Feld erhielt die Forscherin über das persönliche Ansprechen der Interviewpartner direkt an den Schulen vor Ort oder er wurde über internetgestützte soziale Netze (Facebook etc.) realisiert.

Im Zeitraum von September bis November 2011 wurden die ersten sieben Interviews geführt, im Zeitraum von August bis Oktober 2013 die restlichen drei. Die Nummerierung der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgte in chronologischer Reihenfolge (I1-I10).

213 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2017, S. 16.
214 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2017, S. 16.
215 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2016, S. 16.
216 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 16.
217 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 16.
218 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2014, S. 12.

Die folgende Tabelle zeigt die zu Beginn der Interviews ausgefüllten Kurzfragebogen aufbereitet und anonymisiert auf.

Tabelle 37: Soziometrische Daten der Interviewpartner

Interviewperson	männlich	weiblich	Referendar oder Referendarin	Quereinsteiger oder Quereinsteigerin	Fachlehrer oder Fachlehrerin i. A.	Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie?	Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf?	Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit?	Dauer BEP zum Zeitpunkt des Interviews
I1	x				x	Metalltechnik	ja	8	1 Jahr
I2	x		x			Bautechnik, Mathematik	ja	13	2 Jahre
I3	x				x	Metalltechnik	ja	14	½ Jahr
I4		x	x			Holztechnik, Sozialkunde, Englisch	ja	4	2 Jahre
I5		x		x		Englisch, Deutsch	nein	4	1 Jahr
I6		x		x		Biologie, Haus-wirtschaft	ja	12	2,5 Jahre
I7	x			x		Pädagogik, Sozialkunde	nein	1,5	2 Jahre
I8		x	x			BWL, Sozialkunde	nein	2	2,5 Jahre
I9	x			x		Metalltechnik, Physik	ja	1	4 Jahre
I10	x				x	Metalltechnik	ja	14	2,5 Jahre

3.6.1.3 Beschreibung der Portfolioschreibenden

Die Forscherin sprach eine Gruppe von Referendaren nach ihrem erfolgreichen Abschluss persönlich in der letzten Woche des Referendariats an und fragte nach, wer weiterhin ein Entwicklungsportfolio führen wird. Daraufhin haben sechs Junglehrkräfte angegeben, dies zu tun und ihr Portfolio im Rahmen der Forschungsarbeit zur Verfügung zu stellen. Das Portfolio soll über einen Zeitraum von einem halben Jahr weitergeführt werden. Vier Junglehrkräfte haben dann ihr Portfolio letztendlich zur Verfügung gestellt.

Die vier Portfolios wurden im Zeitraum Frühjahr bis Herbst 2011 angefertigt und abgegeben. In der Reihenfolge der Abgabe wurden die Portfolios nummeriert (P1-P4).

Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen soziometrischen Daten der ausgewerteten Kurzfragebogen auf.

Tabelle 38: Soziometrische Daten der Portfolioführenden

Portfolioperson	männlich	weiblich	Referendar oder Referendarin	Quereinsteiger oder Quereinsteigerin	Fachlehrer oder Fachlehrerin i. A.	Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie?	Haben Sie einen abge. schlossenen Beruf?	Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit?
P1		x	x			BWL, Sozialkunde	x	1
P2	x		x			BWL, Sozialkunde	x	0
P3	x		x			BWL, Mathematik	nein	0
P4	x			x		Chemie, Physik	ja	6

3.6.2 Theoretische Sensibilität[219] der Forscherin

Zur Darlegung der theoretischen Sensibilität der Forscherin gehört zum einen, ihre Rolle im Forschungsprozess zu beleuchten, und zum anderen, das Vorwissen der Forscherin darzustellen.

3.6.2.1 Die Rolle der Forscherin bei der Datenerhebung

Die Forscherin war allen Teilnehmern durch ihre Arbeit am Studienseminar BBS Mainz als Ausbilderin im berufspädagogischen Bereich persönlich bekannt. Einige wenige Teilnehmer haben die Forscherin auch in der Rolle der Prüferin und Bewerterin in der eigenen Examensprüfung erlebt. Allerdings liegen diese Begegnungen zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung bei allen Teilnehmern mehr als zwei Jahre zurück. Es besteht also zwischen Interviewten, Portfolioschreibenden und Forscherin kein Abhängigkeitsverhältnis. Vier der Interviews fanden an Schulen statt, sechs am Studienseminar. Einige der Interviewten äußerten, dass sie sehr gerne „mal wieder“ ans Seminar gekommen sind. Auch für die anderen schien es zumindest in Ordnung zu sein. Die Interviewten thematisierten bei der Begrüßung oftmals die (räumlichen) Veränderungen, die seit ihrem letzten Besuch im Seminar stattgefunden hatten. Fast immer fand ein Rundgang durch das Gebäude statt und Erinnerungen an die Referendariatszeit wurden angesprochen. Die Forscherin hat im Vorfeld überlegt, nicht selbst als Interviewerin aufzutreten, da evtl. eine zu starke Fokussierung auf die Referendariatszeit durch die gedankliche Präsenz dieser Zeit aufgrund der Rolle der Forscherin als Ausbilderin vorliegen könnte. Dieser Effekt sollte zum einen durch den Einsatz von Kärtchen, also durch die Themenfokussierung während der Interviewsituation minimiert werden und zum anderen durch eine längere „Aushandlungsphase“ im Vorfeld des Interviews, in der die Forscherin

219 Vgl. Kapitel 3.4.3 und vgl. Truschkat et al. 2005, S. 8.

ihre neue Rolle als Forschende darstellte. Es zeigte sich, dass der Beginn der Interviews ein wichtiger Aspekt war. Sowohl von der Forscherin als auch von den Interviewten wurden die neuen Rollen als Forscherin bzw. als Experte für die Berufseingangsphase eingenommen.

In der Onlineforschungsgruppe wurden regelmäßig nach der ersten – spätestens nach der zweiten – Lesung der Interviews einzelne Textpassagen daraufhin interpretiert, ob die Darstellung der Interviewten auf die „Ausbilderin" hin ausgerichtet ist. Es wurden jedoch keine Passagen aus den Interviews daraufhin aus dem Datenmaterial gestrichen oder nicht analysiert.

3.6.2.2 Das Vorwissen der Forscherin in dieser Studie

> „Das Vorwissen ist und bleibt eine Sensibilität für das Feld; es zeichnet sich durch die Entwicklung heuristischer Konzepte, nicht durch fest gefügte Erklärungsmodelle aus. Zweitens ist es für die Nachvollziehbarkeit der Forschung bedeutend, sich dieses Vorwissen – gleich welcher Form – deutlich zu machen." (Truschkat et al. 2005, S. 8)

Die Forscherin hat selbst als Junglehrkraft die Berufseingangsphase an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz erlebt. Sie selbst hat den Einsatz in Parallelklassen als entlastend erlebt, da dadurch der Aufwand an Unterrichtsvorbereitung geringer war. Das Kollegium war bei ihr eine große fachliche Unterstützung. Unterstützungsangebote außerhalb der Schule hat es für sie nicht gegeben, auch hat sie nie Supervision oder kollegiale Fallberatung im Referendariat kennen gelernt.

Weiterhin hat sie durch ihre Tätigkeit an einem Studienseminar auch über das Referendariat hinaus gute Kontakte zu den Junglehrkräften, die in einzelnen Gesprächen anstrengende und weniger anstrengende Aspekte der Berufseingangsphase thematisiert haben. Der Forscherin ist aus eigenem Erleben und durch Gespräche mit Kollegen bekannt, dass der breite fachliche Einsatz in verschiedenen Klassen oder auch der fachfremde Einsatz Probleme bereiten können, wenn man z. B. nicht auf eine frühere Berufspraxis zurückgreifen kann. Die von Veenman (1984) herausgearbeiteten Anfangsschwierigkeiten dienen der Forscherin als sensibilisierendes Konzept bei der konkreten Formulierung[220] von Vorannahmen. Unter Einbezug der eigenen Erfahrungen der Forscherin werden folgende Vorannahmen formuliert:

- Die Berufserfahrung außerhalb des Lehrerberufs spielt eine positive Rolle.
- Eine Abordnung an eine zweite Schule bzw. der Wechsel nach dem Referendariat in eine neue Schule hat einen Einfluss auf das Belastungserleben.
- Es gibt eine Korrelation zwischen Mangelfächern und gutem Stundenplan.
- Eine gute Integration der Junglehrkräfte in das Kollegium wirkt sich positiv für die Junglehrkräfte aus.

220 „Die einfachste Form der Bewusstmachung der Vorannahmen ist die Verschriftlichung der zugrunde liegenden heuristischen Konzepte, also der vorläufigen Annahmen über den Forschungsgegenstand. Die Gesamtheit bildet die theoretische Sensibilität des Forschers/der Forscherin. Die Ausformulierung dieser Annahmen gewährleistet nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Forschungsschritte, sondern dokumentiert auch die Weiterentwicklung der Vorannahmen." (Truschkat et al. 2005, S. 8).

Die im vorherigen Kapitel dieser Arbeit dargestellten Prinzipien der GTM (Theoretical Sampling und Sättigung, Orientierung am permanenten Vergleich und das Schreiben theoretischer Memos) werden im Folgenden aufgegriffen und deren Ausführung für diese Arbeit beschrieben.

3.6.3 Durchführung der Datenerhebung

Das am Studienseminar für berufsbildende Schulen in Mainz eingesetzte **Entwicklungsportfolio** dient dazu, die Ausbildung von Lehramtsanwärtern reflexiv zu unterstützen. „Am Studienseminar BBS Mainz führen die LiA[221] [...] ein Entwicklungsportfolio, welches Kompetenzfortschritte und -entwicklungen [...] sichtbar machen soll." (Böhner 2007, S. 10) Dieses bestehende Entwicklungsportfolio wird von einigen berufseinsteigenden Lehrkräften über einen Zeitraum von sechs Monaten während ihrer Berufseingangsphase, also nach dem Referendariat, auf freiwilliger Basis weitergeführt. Das Portfolio wurde entweder digital oder ausgedruckt für die vorliegende Studie zur Verfügung gestellt. Alle vier abgegebenen Portfolios wurden nach der Analyse der Interviews zur Ergänzung der ermittelten Kategorien und ihren Ausprägungen herangezogen.

Die **Interviewteilnehmer** konnten frei entscheiden, wo sie interviewt werden wollten. Es wurde angeboten, sie an ihrem Arbeitsort Schule oder zu Hause zu besuchen. Weiterhin standen Büroräume der Forscherin zur Verfügung. Hauptsächlich wurden die Büroräume der Forscherin genutzt, viermal Räume in einer Schule, nie die Privatwohnung der Teilnehmer.

Während der Interviewsituation war es wichtig, dass die Interviewerin nicht den Redefluss des Interviewten unterbricht, sondern höchstens durch zustimmendes Nicken oder durch ein „Hm" aufmerksames Zuhören signalisiert. Erst wenn der Interviewte durch eine Erzählcoda („So, mehr fällt mir dazu nicht mehr ein."; „Das war's.") signalisierte, dass er zu Ende erzählt hat, wurde durch die Interviewerin der nächste Interviewteil eingeleitet. Während der Erzählung machte die Interviewerin sich kurze Notizen, wo sie nachhaken möchte, weil sich bspw. für die Forscherin Lücken in der Erzählung aufgetan haben oder ein Sachverhalt nur kurz vom Interviewten angerissen wurde. Die Notizen wurden auf dem Interviewleitfaden (siehe folgende Abbildung), der ausgedruckt vor ihr lag, eingetragen.

Die Interviews dauerten in der Regel über eine Zeitstunde.

Unmittelbar nach dem Interview wurde von der Forscherin das Postskriptum angefertigt (siehe digitale Anlage).

Die **Auswahl der Interviewpartner** wird durch das 1. Prinzip „Theoretical Sampling und Sättigung" nach der GTM begründet. Ausgehend von der theoretischen Sensibilität der Forscherin wurden Fälle gesucht, die die oben ausgeführten Vorannahmen beantworten oder bestätigen können.

221 Lehrkräfte in Ausbildung.

Interviewleitfaden: Sie-Form

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil – anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von …, könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Direktion? Erzählen Sie Beispiele.
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein?
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie?
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt?
- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Abbildung 38: Entwickelter und eingesetzter Interviewleitfaden

So wurden im Rahmen dieser Studie zuerst sieben Interviews in einem Zeitraum von drei Monaten geführt, transkribiert und dann nacheinander analysiert. Um die oben aufgeführten Fragen/Vorannahmen beantworten zu können, wurden in diesen Interviews sowohl Frauen als auch Männer mit Lehramtsabschluss, Quereinsteiger und Fachlehrer, allgemeinbildende Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Schulwechsel usw. ausgewählt. Es fand ein gezieltes Sampling statt, da das Feld noch völlig unerforscht ist.

Das erste zu analysierende Interview (I6) wurde ausgewählt, da es das längste war und von der Anzahl der Situationsbeschreibungen im Vergleich zu den anderen Interviews (auf den ersten Blick) am ertragreichsten zu sein schien.

Danach wurden die Interviews I1, I2, I4, I5, I7 offen codiert. Etwa zwei Jahre nach der Durchführung der ersten sieben Interviews wurden weitere drei Interviews geführt. Die interviewten Personen wurden aufgrund der Datenanalyse gezielt ausgewählt als minimale oder maximale Kontraste. Da in der ersten Lesung des Interviews I10 (ausgewählt als Kontrast zu I1: ebenfalls Ingenieur und I6: neu an der Schule) neue Aspekte, insbesondere auf der Ebene des Kollegiums, erkannt wurden, wurde zunächst dieses Interview analysiert. Als Kontrast zu I6 und I7 wurde Interview I8 geführt, da hier ein Lehramtsabschluss, kein erlernter Beruf und eine Abord-

nung hälftig zu einer neuen Schule vorlagen. Das Interview I9 wurde aufgrund des Quereinstiegs mit einem Mangelfach und der Rückabordnung an die Ausbildungsschule für einen Tag pro Woche ausgewählt (Kontrast zu I2, I7 und I8). Da die ersten Lesungen von I8 und I9 ergaben, dass es sich um minimal kontrastierende Fälle handelt, wurde die offene Codierung dieser Interviews auf einen späteren Zeitpunkt verschoben und zunächst die Portfolios 1–4 vollständig offen codiert. Das Interview I3 wurde als Kontrast zu den Portfolios geführt, da der Interviewpartner ein halbes Jahr BEP absolviert hatte. Dieser Zeitraum entspricht dem Zeitraum der Portfolios.

Nachdem zehn vollständig offen codierte Interviews und vier Portfolios ebenfalls offen codiert vorlagen, wurden keine neu auftretenden Aspekte hinsichtlich der Schlüsselkategorie mehr gefunden. Die **theoretische Sättigung** wurde erreicht.

3.6.4 Durchführung der Auswertung

Wie in Kapitel 3.1.3 ausgeführt, ist es wichtig, dass der Forschungsprozess transparent dargestellt wird und nachvollziehbar ist. Hierzu gehört als zentrales Gütekriterium die regelgeleitete Datenauswertung. Daher werden in diesem Kapitel die Orientierung des Forschungsprozesses an den Grundprinzipien der GTM sowie das konkrete Vorgehen der Forscherin bei der Analyse eines Interviews exemplarisch beschrieben.

Das Auswertungsverfahren der GTM wurde angepasst und im Kapitel 3.4.4 ausführlich dargestellt, insbesondere das angepasste Codierparadigma wurde hier erläutert (2. Prinzip: Theorieorientiertes Codieren). Der Vergleich innerhalb eines Dokuments erfolgte, indem offene Codes eines Interviews oder eines Portfolios miteinander verglichen wurden, um Ähnlichkeiten oder Unterschiede – Eigenschaften – herauszuarbeiten und um sie damit zu dimensionalisieren, also ihre Ausprägungen zu beschreiben (3. Prinzip: Permanenter Vergleich). Der Vergleich über alle Dokumente hinweg führte bspw. dazu, dass im Interview I3 das Phänomen „Selbstwirksamkeit“ erstmalig auftrat. Daraufhin wurde der Forschungsstand zu diesem Phänomen als sensibilisierendes Konzept ausgearbeitet[222]. Auf Grundlage dieser theoretischen Ausarbeitung wurden erneut alle Interviews im Hinblick auf diese personelle Ressource gezielt analysiert und die in den schon ausgewerteten Daten der übrigen Interviews gefundenen Hinweise zu diesem Aspekt gegebenenfalls entsprechend nachcodiert.

Der permanente Vergleich innerhalb eines Dokuments und über alle Dokumente hinweg wird exemplarisch im Folgenden an einem Beispiel erläutert.

Im Rahmen dieser Studie wurden Memos sowohl in einem Forschungstagebuch handschriftlich als auch bei der Codierung der offenen Codes mit MAXQDA bzw. in den Excel-Tabellen der axialen Codes unter jeder Tabelle digital festgehalten (4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos).

222 Das sensibilisierende Konzept wurde umfassend im Forschungsbefund 4 *„Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund“* dargestellt.



Abbildung 39: Memos in MAXQDA

	4g) Die Lehrkraft ist mit ihrem Handeln zufrieden.
Memo:	Für die Lehrkraft macht unterrichten Spaß, wenn die Schüler zufrieden sind. Die Lehrkraft hat eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern. Wird hier nicht auch das Lehrerbild der Lehrkraft deutlich? Ist der axiale Kode Lehrer-Schüler-Interaktion und die Ausprägung diese Kategorie?

Abbildung 40: Memos in Excel-Tabellen

Beispielhaft wird in diesem Kapitel das Vorgehen der Analyse anhand der fünf Auswertungsschritte für ein Interview (I1) beschrieben. Die Auswertung eines Portfolios wird hier nicht beispielhaft dargestellt, da sich das Vorgehen nicht unterscheidet.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Tabelle 39: 1. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	Thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung

(Fortsetzung Tabelle 39)

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Das Interview liegt transkribiert und in Papierform vor und wird in einer ersten Lesung mit der Onlineforschungsgruppe nach angesprochenen Themen/Situationen unterteilt. Erste Eindrücke werden dazu am Rand vermerkt. Anschließend werden die Segmente in MAXQDA markiert, durchnummeriert und mit einer Überschrift belegt.

Folgende 29 Segmente konnten beim Interview I1 eingeteilt werden:

- S01-Nische finden an der Schule
- S02-Schülerzufriedenheit
- S03-Probleme mit Organisation von Materialien
- S04-mit Schülern zurechtkommen
- S05-eigene Fachlichkeit
- S06-Fortbildungen
- S07-Hilfe im Kollegium erfahren
- S08-Kontinuität im Stundenplan
- S09-Entlastung durch Grundlagenthemen
- S10-Prüfungsausschuss
- S11-Betriebe
- S12-Umgang mit Fehlzeiten von Schülern
- S13-Absprachen mit Kollegen treffen
- S14-Klassenleitungsaufgaben
- S15-Kontakt mit Eltern
- S16-Korrekturtag
- S17-Probleme mit Organisation von Materialien
- S18-Stressausgleich durch körperliche Betätigung
- S19-Ziel: Materialien für den Unterricht aufbereiten
- S20-Entlastung durch Ende Referendariat
- S21-Lehrer – richtige Berufswahl

- S22-Umgang mit schwierigen Schülern
- S23-Belastung durch Lehrproben während des Referendariats
- S24-Entlastung durch effizientere Unterrichtsvorbereitung
- S25-Schülerzufriedenheit
- S26-seinen eigenen Weg finden
- S27-Schülerfeedback
- S28-Belastung durch unkollegiales Verhalten von Kollegen im Referendariat
- S29-Wünsche zur BEP.

Die gefundenen Segmentüberschriften werden in der Auswertungssoftware MAXQDA in einem Themenbaum automatisch dargestellt. Dieses Vorgehen dient beim späteren Codieren zum schnelleren Auffinden von ähnlichen Themen in den einzelnen Interviews und zu einem Vergleich der Interviews untereinander.

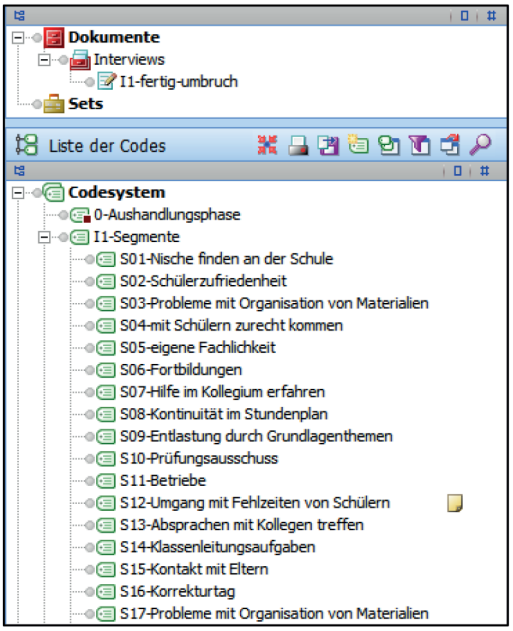


Abbildung 41: Darstellung des Themenbaums der Segmente in MAXQDA

Es werden folgende Fragen zur Unterstützung der Segmentierung gestellt: Gibt es z. B. Themen, die in diesem Interview mehrfach oder in allen Interviews angesprochen werden? Gibt es Themen, die interviewspezifisch sind und daher singuläre Themen darstellen? Die Antworten werden in Segmentmemos festgehalten.

2. Schritt: Das offene Codieren

Tabelle 40: 2. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Das Phänomen, das in einem Segment erkannt wird, wird durch einen offenen Code benannt, in der folgenden Abbildung mit „Einsatz im Prüfungsausschuss“. Dieser Codierschritt wird durch den Einsatz von MAXQDA entsprechend unterstützt.

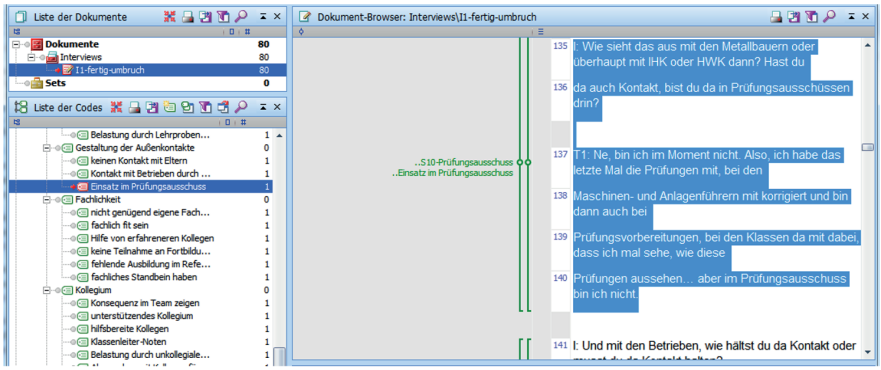


Abbildung 42: Darstellung eines offenen Codes in MAXQDA

Das komplette Interview wird auf diese Weise offen codiert. In einer Excel-Tabelle (siehe folgende Abbildung) wird beim Export aus MAXQDA das Segment mit dem dazugehörigen offenen Code ausgegeben. Manuell wird in dieser Excel-Tabelle im Fettdruck die analysierte Eigenschaft des offenen Codes in dem Segment (linke Spalte) markiert. In der rechten Spalte werden mögliche Ausprägungen aufgeführt

und für diesen offenen Code wird die Merkmalsausprägung ebenfalls im Fettdruck markiert.

Tabelle 41: Darstellung eines offenen Codes in einer Excel-Tabelle

Segment – Textstelle	offener Code	Eigenschaften/ Dimensionen
I: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du da auch Kontakt, bist du da in Prüfungsausschüssen drin? T1: Ne, bin ich im Moment nicht. Also, ich habe das letzte Mal die Prüfungen mit, bei den Maschinen- und Anlagenführern mit korrigiert und bin dann auch bei Prüfungsvorbereitungen, bei den Klassen da mit dabei, dass ich mal sehe, wie diese Prüfungen aussehen … aber **im Prüfungsausschuss bin ich nicht.**	Einsatz im Prüfungsausschuss	Mitglied im Prüfungsausschuss: sein/**nicht sein nur Korrektur und Teilnahme an Prüfungen/nicht volles Mitglied sein/** volles Mitglied sein

Zur besseren Übersicht werden ähnliche offene Codes in MAXQDA unter der Bezeichnung eines vorläufigen Namens zusammengefasst. Hier wurden die offenen Codes „keinen Kontakt mit Eltern“, „Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle“ und „Einsatz im Prüfungsausschuss“ unter dem vorläufigen Namen „Gestaltung der Außenkontakte“ zusammengefasst.

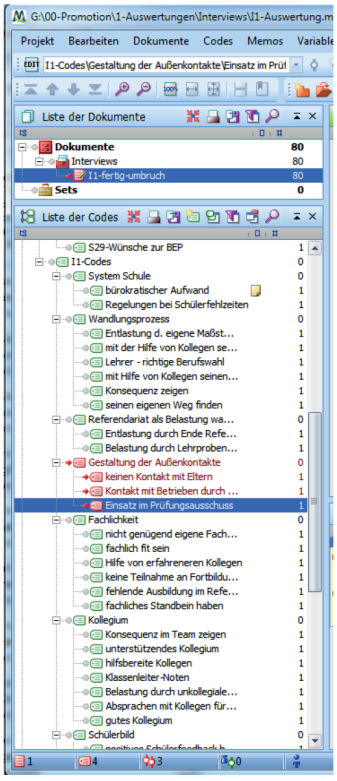


Abbildung 43: Zusammenfassung mehrerer offener Codes in MAXQDA

Insgesamt wurden im Interview I1 80 verschiedene offene Codes gefunden (siehe oberen Teil der Abbildung), bei I6 sogar 423 offene Codes.

Der Export der vorläufigen Zusammenfassung von ähnlichen offenen Codes zu „Gestaltung der Außenkontakte“ in eine Excel-Tabelle sieht dann wie folgt aus:

Tabelle 42: Zusammenfassende Darstellung ähnlicher offener Codes in einer Excel-Tabelle

Segment – Textstelle	offener Code	Eigenschaften/Dimensionen
I: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du da auch Kontakt, bist du da in Prüfungsausschüssen drin? T1: Ne, bin ich im Moment nicht. Also, ich habe das letzte Mal die Prüfungen mit, bei den Maschinen- und Anlagenführern mit korrigiert und bin dann auch bei Prüfungsvorbereitungen, bei den Klassen da mit dabei, dass ich mal sehe, wie diese Prüfungen aussehen ... aber **im Prüfungsausschuss bin ich nicht.**	Einsatz im Prüfungsausschuss	Mitglied im Prüfungsausschuss: sein/**nicht sein** **nur Korrektur und Teilnahme an Prüfungen/nicht volles Mitglied sein/**volles Mitgleid sein
I: Und mit den Betrieben, wie hältst du da Kontakt oder musst du da Kontakt halten? T1: Ich bin bisher im Referendariat zum Glück verschont geblieben von der Klassenlehrerrolle, bin aber jetzt zu dem Schuljahr in zwei oder drei Klassen inklusive Fachschule Klassenlehrer jetzt und bin da jetzt so ein bisschen, habe da neu rein geschnuppert, ob es um ... schlechte Leistungen oder Fehlzeiten oder so geht, da **mit Betrieben mal Kontakt zu kriegen** oder mit dem Schüler, der nach Hause geschickt wurde und war dann eine neue Erfahrung und ... war aber auf jeden Fall auch eine positive Erfahrung bei jedem, waren **Telefonate** bisher gewesen. I: Aber vor Ort, dass du jetzt die Betriebe besucht hast, um dich da zu informieren, das ist nicht nötig? T1: Habe ich bisher nicht gemacht, ich wollte es sogar machen bei dem Schüler, der nach Hause geschickt wurde, aber der Betriebsleiter meinte dann auch, er wäre sehr im Stress und so weiter und ob man das auch **telefonisch** machen könnte, gut, dann haben wir das dann telefonisch gemacht.	Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle	Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle: **haben**/nicht haben
I: Hast du auch was dann mit Eltern zu tun, so? T1: **Nein,** zum Glück nicht. I: Gar nicht. T1: Nein. I: Gut, kann ich gleich streichen.	Kontakt mit Eltern	Kontakt mit Eltern haben/**nicht haben**

3. Schritt: Das axiale Codieren

Tabelle 43: 3. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Ausgehend von der oben dargestellten Excel-Tabelle werden mithilfe des Codierparadigmas[223] und der Beantwortung der Fragen (rechte Seite der folgenden Abbildung, in Excel als Kommentar eingefügt) die Beziehungen der offenen Codes untereinander beleuchtet.

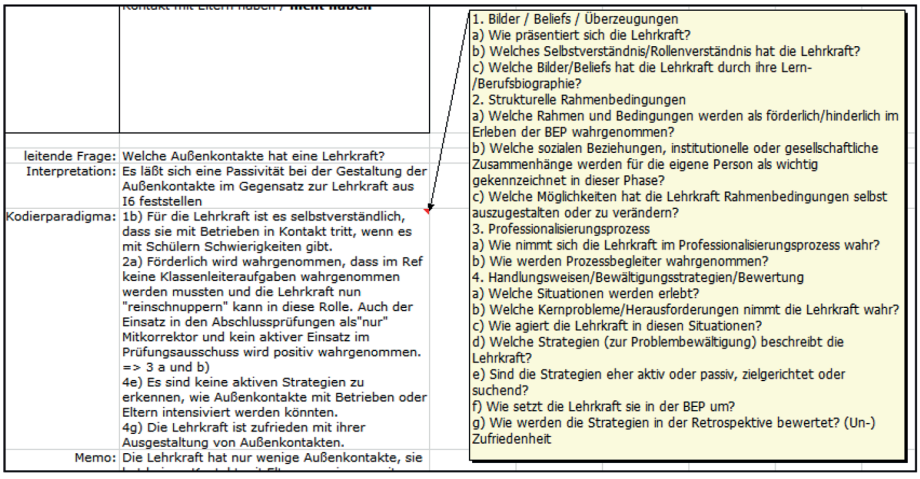


Abbildung 44: Darstellung der Beantwortung der Fragen des Codierparadigmas

223 Vgl. Kapitel 3.4.4.

Die offenen Codes werden zu fallspezifischen, axialen Codes verdichtet. Es entstehen für alle fallspezifischen axialen Codes einzelne Excel-Tabellenblätter (siehe digitale Anlage). Die folgende Abbildung verdeutlicht dies. Oben links (1) steht der fallspezifische axiale Code als Herausforderung formuliert, ergänzt um Handlungsmuster und ggf. Rahmenbedingungen/Ressourcen oder wie hier im folgenden Beispiel mit einem Hinweis auf die Ausprägung der Kategorie „→ Selbstschutz: geringer Aufwand“, die linke Spalte (2) enthält das Textsegment, das für den offenen Code (3) von Bedeutung ist, die rechte Spalte (4) stellt die Eigenschaften bzw. die Dimension des offenen Codes dar. Jedes Tabellenblatt eines axialen Codes enthält darüber hinaus noch die schriftliche Beantwortung (5) der Fragen des Codierparadigmas (6) und ein Memo (7).

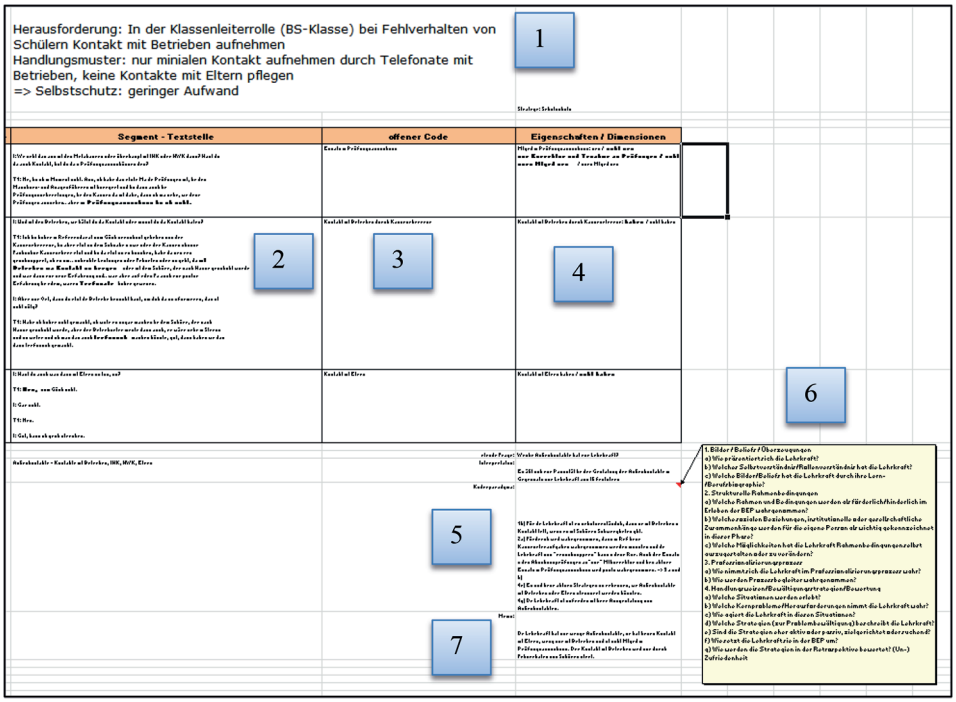
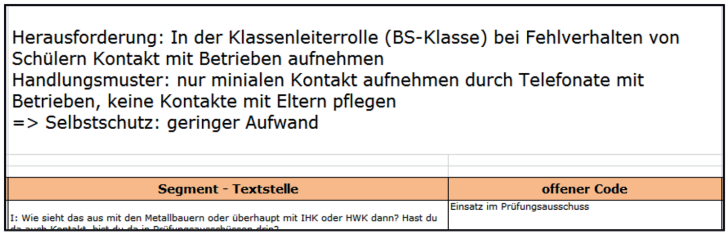


Abbildung 45: Zusammenfassende Darstellung des Tabellenblattes für einen fallspezifischen axialen Code

Als fallspezifischer axialer Code wurde in diesem Beispiel herausgearbeitet:


Herausforderung: In der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen
Handlungsmuster: nur minialen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen
=> Selbstschutz: geringer Aufwand

Segment - Textstelle	offener Code
I1: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du	Einsatz im Prüfungsausschuss

Abbildung 46: Fallspezifischer axialer Code

In der nachfolgenden Tabelle sind in der linken Spalte alle offenen Codes des Interviews I1 aufgelistet, die in MAXQDA unter einem vorläufigen Codenamen zusammengefasst wurden (2. Spalte). Mithilfe des Codierparadigmas wurden diese offenen Codes zu axialen, fallspezifischen Codes (3. Spalte) verdichtet. Diese enthalten Herausforderungen, Handlungsmuster und gegebenenfalls auch Rahmenbedingungen und Ressourcen. In der rechten Spalte sind alle fallübergreifenden Codes (Kategorien) aufgeführt, die im 4. Schritt ermittelt werden. Hier wird sowohl die Herausforderung als auch das Handlungsmuster dargestellt, das fallübergreifend selektiv codiert wurde (siehe folgende Seiten).

Tabelle 44: Übersicht Interview I1 (Teil 1)

offene Codes	vorläufiger Codename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Wunsch: bessere mediale Ausstattung in Schule • Konsequenz im Team zeigen • Klassenleitungsaufgaben • klare Regelungen bei Schülerfehlzeiten	System Schule	Herausforderung: seinen eigenen Weg finden, um das aufwendige Regelnetz der Schule im Umgang mit Schülerfehlzeiten als Klassenlehrer durchzusetzen Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	sich im Regelnetz der Schule bewegen können
• eigenes Konzept finden • Entlastung d. eigene Maßstäbe herunterschrauben bei UVorber. • mit der Hilfe von Kollegen seinen eigenen Weg finden • Lehrer – richtige Berufswahl • nicht genügend eigene Fachlichkeit haben • mithilfe von Kollegen seinen eigenen Weg finden • Stundenplanung flexibel anpassen • Konsequenz zeigen • seinen eigenen Weg finden • eigenen Weg finden • Fachlich fit sein durch Erfahrung • Souveränität durch Erfahrung	Wandlungsprozess	Herausforderung: den „eigenen Weg finden“: pädagogische Selbstsicherheit entwickeln („Wie bestehe ich vor der Klasse, vor den Schülern?“) Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	sein eigenes Lehrerbild finden

(Fortsetzung Tabelle 44)

offene Codes	vorläufiger Codename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Entlastung durch Ende Referendariat • Belastung durch Lehrproben während des Referendariats	Referendariat als Belastung wahrnehmen	als belastende Bewährungszeit empfinden Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat, Befreiung erleben	Belastungszeit Referendariat überstehen
• keinen Kontakt mit Eltern • Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle • Einsatz im Prüfungsausschuss	Gestaltung der Außenkontakte	Herausforderung: in der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten
• fachlich fit sein • Hilfe von erfahreneren Kollegen • keine Teilnahme an Fortbildungen • fehlende Ausbildung im Referendariat • fachliches Standbein haben	Fachlichkeit	Herausforderung: fachlich fit sein Handlungsmuster: sich Inhalte selbst erschließen durch Fachbücher, Rat der erfahrenen Kollegen einholen strukturelle Ressource: fachliches Standbein haben personelle Ressource: eigene Berufspraxis, unterstützendes Kollegium	vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen

Wie in der folgenden Tabelle in der ersten Zeile zu sehen, wurden die unter „Kollegium“ vorerst zusammengefassten offenen Codes im Verlauf der Interpretation zwei unterschiedlichen fallübergreifenden Kategorien zugeordnet.

Tabelle 45: Übersicht Interview I1 (Teil 2)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• unterstützendes Kollegium • hilfsbereite Kollegen • Klassenleiternoten • Belastung durch unkollegiales Verhalten von Kollegen im Ref • gutes Kollegium • Absprachen mit Kollegen für Klassenregeln treffen • Konsequenz im Team zeigen	Kollegium	Kollegium ist keine Herausforderung: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Konsens mit den Kollegen herstellen bzgl. der Verhaltensregeln, gut im Team agieren	seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen Disziplinproblemen entgegenwirken

(Fortsetzung Tabelle 45)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Stressausgleich durch körperliche Betätigung	Stressausgleich	Herausforderung: Stress ausgleichen Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung	als Lehrkraft gesund bleiben
• Entlastung durch Grundlagenthemen in vielen Klassen • fachliche Nische finden • Kontinuität im Stundenplan	Stundenplan	Herausforderung: fachliche Sicherheit erlangen Handlungsmuster: fachliche Nische finden strukturelle Ressource: „guter“ Stundenplan durch kontinuierlichen Einsatz und dadurch ein fachliches Standbein haben	eingeplant/verplant werden
• effizienter durch bessere Organisation • Wunsch nach besserer Ausbildung • Ziel: Materialien für den Unterricht aufbereiten • Korrekturtag • Wunsch: mehr Vorbereitungszeit und weniger Unterrichtsstunden • Probleme mit Organisation von Materialien	Unterrichtsvorbereitung	Herausforderung 1: gut organisiert und effizient Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: Korrekturtag gut nutzen, Organisation der Materialien neu gestalten strukturelles Problem: Verhältnis wenig Vorbereitungszeit/viele Unterrichtsstunden Herausforderung 2: Stundenplanung an Klasse anpassen können Handlungsmuster: variieren können, spontan reagieren können, die Schüler im Blick haben Herausforderung 3: neue Unterrichtsmaterialien einsetzen Handlungsmuster: selbst aufbereiten in Zukunft Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung	guten Unterricht machen

(Fortsetzung Tabelle 45)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Angst vor Disziplinproblemen Schülerzufriedenheit • Umgang mit Fehlzeiten von Schülern • Fehlzeiten von Schülern • Schüler fair behandeln • Schüler ernst nehmen • Feedback von Schülern bekommen • positives Schülerfeedback bekommen • Schülerfeedback wahrnehmen	Schülerbild	Herausforderung: mit den Schülern zurechtkommen Handlungsmuster: authentisch sein, konsequent sein gegenüber Schülern, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern haben und zeigen Herausforderung: Schülerfeedback erhalten Handlungsmuster: zuhören, annehmen: besser vorbereitet sein, nicht aktiv einfordern	Disziplinproblemen entgegenwirken sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens

Die in den obigen Tabellen aufgelisteten fallübergreifenden Kategorien (rechte Spalte) wurden durch den 4. Schritt, dem des selektiven Codierens, verdichtet.

4. Schritt: Das selektive Codieren

Tabelle 46: 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Die fallspezifischen axialen Codes aller Interviews und Portfolios wurden in einer Tabelle zusammengestellt, siehe folgende Abbildung. Jedes Interview und jedes Portfolio ist durch eine eigene Farbe (siehe Spalteneinteilung) gekennzeichnet.

		I1: Martin A. **absichernder Macher**	I2: Dieter B. **effizienter Grenzzieher**	I3: Horst C. (Kontrast zu den Portfolios) **der Zeitdruck sensible Ingenieur mit pädagogischer Zusatzausbildung**	I4: Johanna D. **kommunikative Grenzzieherin**	I5: Katharina E. **die Überforderungen Erkennende (Grenzzieherin)**
	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)	Herausforderung: In der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen => Selbstschutz: geringer Aufwand	Herausforderung: Pflege von Außenkontakten Handlungsmuster: Außenkontakte zur Zeit nicht erforderlich, Grenzen ziehen => keine Herausforderung für ihn auf Grund des Klasseneinsatzes in allgm. Fächern => siehe I5 + I7	Herausforderung 1: Praxismaterialien für Unterricht brauchen Handlungsmuster: aktiv auf Betriebe zugehen	Herausforderung 1: Einsatz in Prüfungsausschüssen Handlungsmuster: nur wenn unbedingt nötig, Grenzen ziehen	Herausforderung: Eltern-Kontakte Handlungsmuster: auf vielfältige Art (Email, Telefon, Elternabend) Kontakt halten nur mit Eltern des Gymnasiums in Klassenleiterrolle => siehe I2 + I7
				Herausforderung 2: neues Mitglied im Prüfungsausschuss sein Handlungsmuster: rechtzeitig in Kontakt kommen, sich aktiv einarbeiten	Herausforderung 2: Transparenz über (problematische) Schüler erhalten Handlungsmuster: am schulischen Betriebsprechtag in Kontakt mit Betrieben kommen, Gespräche mit Betrieben führen, am Elternsprechtag auf Eltern warten => Selbstschutz: geringer Aufwand => siehe I1	

Abbildung 47: Ausschnitt der Gesamttabelle der fallspezifischen axialen Codes

Diese Tabelle wurde in einer Druckerei großformatig ausgedruckt und zerschnitten, damit zur Vereinfachung des selektiven Codierens die jeweiligen fallspezifischen axialen Codes entlang ihrer Ausprägung ausgelegt und somit ein Kontinuum dargestellt werden konnte. Es hat sich in der Praxis als sehr brauchbar erwiesen, dazu eine kleine Korkpinnwand zu benutzen, da hierdurch eine große Flexibilität bezüglich der Zuordnungen und Umgruppierungen möglich war. Diese Darstellung wurde dann in Excel übertragen, siehe folgende Abbildungen.

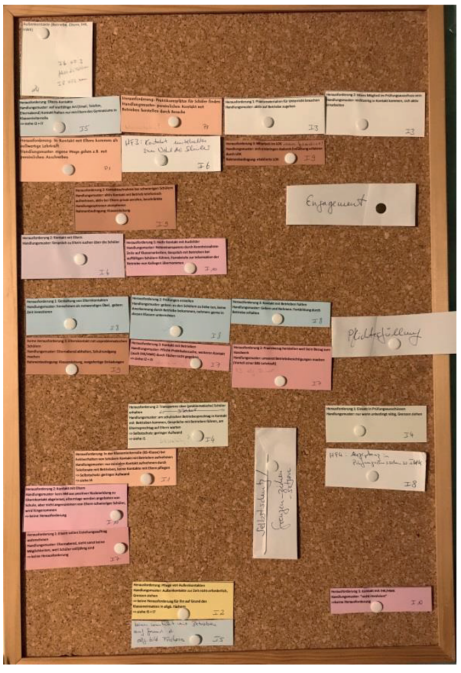


Abbildung 48: Erste Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ mithilfe einer Pinnwand

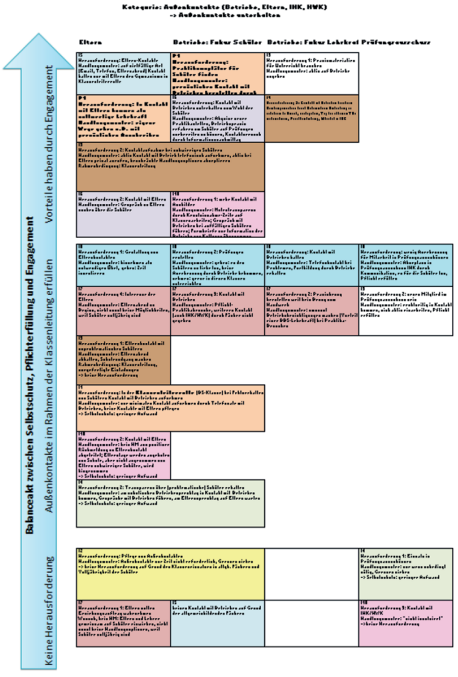


Abbildung 49: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ in Excel

Der Interpretationsprozess orientiert sich dabei an folgenden Leitfragen:

- Welche Hauptherausforderung lässt sich in dieser Kategorie rekonstruieren?
- Sind Gemeinsamkeiten in den Handlungsmustern zu erkennen?
- Gibt es im Umgang mit der Herausforderung gegensätzliche Handlungsmuster (Polstellen)?

Durch diesen kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes kristallisierten sich für die Kategorie „Außenkontakte“ vier Ausprägungen der Herausforderungen heraus, die sich auf einem Kontinuum anordnen ließen. Jeder Ausprägung der Herausforderung können ähnliche Handlungsmuster zugeschrieben werden. Oftmals nahm die Anzahl der von den Lehrkräften beschriebenen Handlungsmuster von unten nach oben zu. Das Kontinuum der Herausforderung „Außenkontakte unterhalten“ bspw. reicht hierbei von „keine Herausforderung“ (unten), „Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen“ bis „Vorteile haben durch Engagement“ (oben), siehe obige Abbildung.

Die Erkenntnisse wurden, ausformuliert und mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt, auf selbstentwickelten Codekarten festgehalten.

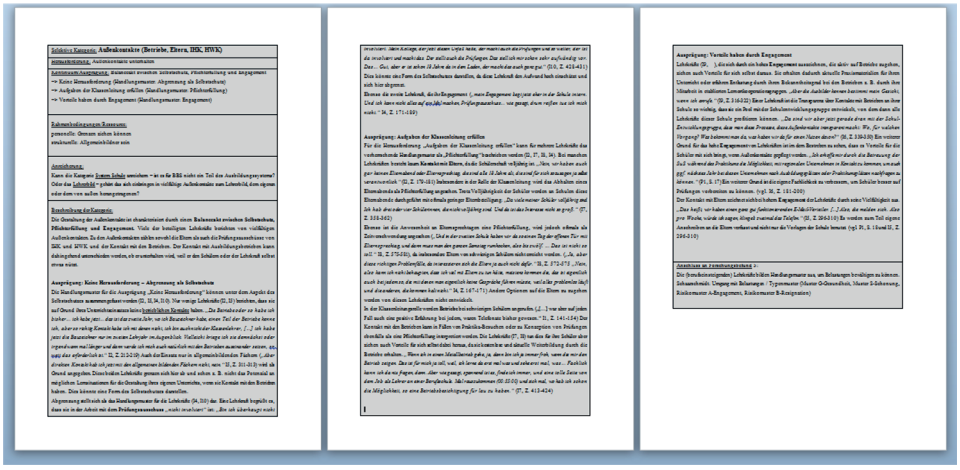


Abbildung 50: Ikonisierte Darstellung der Codekarte der Kategorie „Außenkontakte“

Der Aufbau der Codekarten ist grundsätzlich für alle Kategorien immer gleich, siehe nachfolgende Tabelle. Die linke Spalte gibt den allgemeinen Aufbau der Codekarten wieder, die rechte Spalte Auszüge aus der Codekarte „Außenkontakte“.

Tabelle 47: Aufbau der Codekarten für fallübergreifende Kategorien mit Beispiel

Allgemeine Beschreibung	**Beispiel**
Selektive Kategorie: Hauptbenennung	Selektive Kategorie: Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
Herausforderung: verdichteter Ausdruck der Herausforderung dieser Kategorie	Herausforderung: Außenkontakte unterhalten
Kontinuum/Ausprägung: verdichteter Ausdruck der Ausprägungen → Ausprägung 1 (Handlungsmuster 1: ...) → Ausprägung 2 (Handlungsmuster 2: ...) →...	Kontinuum/Ausprägung: Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement → keine Herausforderung (Handlungsmuster: Abgrenzung als Selbstschutz) → Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen (Handlungsmuster: Pflichterfüllung) → Vorteile haben durch Engagement (Handlungsmuster: Engagement)
Rahmenbedingungen/Ressource: personelle: strukturelle:	Rahmenbedingungen/Ressource: personelle: Grenzen ziehen können strukturelle: Allgemeinbildner sein
Anreicherung: An welche der anderen Kategorien kann diese Kategorie angebunden werden?	Anreicherung: Kann die Kategorie System Schule anreichern – ist es für BBS nicht ein Teil des Ausbildungssystems? Oder das Lehrerbild – gehört das Sicheinbringen in vielfältige Außenkontakte zum Lehrerbild, dem eigenen oder dem von außen herangetragenen?
Beschreibung der Kategorie: (mit Zitaten aus dem Material)	Beschreibung der Kategorie: Die Gestaltung der Außenkontakte ist charakterisiert durch einen **Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement.** Viele der beteiligten Lehrkräfte berichten von vielfältigen Außenkontakten. Zu den Außenkontakten zählen sowohl die Eltern als auch die Prüfungsausschüsse von IHK und HWK und der Kontakt mit den Betrieben. Der Kontakt mit Ausbildungsbetrieben kann dahingehend unterschieden werden, ob er unterhalten wird, weil er den Schülern oder der Lehrkraft selbst etwas nützt. **Ausprägung: Keine Herausforderung – Abgrenzung als Selbstschutz** Die Handlungsmuster für die Ausprägung „Keine Herausforderung" können unter dem Aspekt des Selbstschutzes zusammengefasst werden (I2, I5, I4, I10). Nur wenige Lehrkräfte (I2, I5) berichten, dass sie aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes keine betrieblichen Kontakte haben. *„Die Betriebe oder so habe ich bisher... ich habe jetzt... das ist das zweite Jahr, wo ich Bauzeichner habe, einen Teil der Betriebe kenne ich, aber so richtig Kontakt habe ich mit denen nicht, ich bin auch nicht der Klassenlehrer, [...] ich habe jetzt die Bauzeichner nur im zweiten Lehrjahr im Augenblick. Vielleicht kriege ich sie demnächst oder irgendwann mal länger und dann werde ich mich auch natürlich mit den Betrieben auseinandersetzen, soweit das erforderlich ist."* I2, Z. 212–219) [...]
Anschluss an Forschungsbefund: Welche in Kapitel 2 zusammengefassten Forschungsbefunde können hier angebunden werden?	Anschluss an Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können. Schaarschmidt: Umgang mit Belastungen/Typenmuster (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation)

Es konnten insgesamt 17 fallübergreifende Kategorien vorläufig entwickelt werden:

1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
2. BEP
3. Eigene Fachlichkeit
4. Eigenes Lehrerbild
5. Kollegium
6. Referendariat
7. Reflexion des schulischen Erlebens
8. Schulwechsel
9. Stressausgleich
10. Stundenplan
11. System Schule
12. Unterricht (Planung, Durchführung, Nachbereitung)

Die Kategorien

13. Benotungen, Folgschaft der Schüler und
14. Lehrer-Schüler-Interaktion

wurden zu Kategorie 13 „Schüler“ zusammengefasst.

Die Kategorien

15. Berufswunsch und
16. Zusatzaufgaben

haben die Kategorie „Lehrerbild“ angereichert.

Die Kategorie

17. Unterstützungsangebote in BEP

wurde in das Kapitel „Ausblick“ eingearbeitet.

Die Kategorie 6 „Referendariat“ gehört zeitlich nicht zur BEP. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess dennoch weiter verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen Kategorien widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

An dieser Stelle sei auf das nachfolgende Kapitel 4 verwiesen. Dort werden die 13 rekonstruierten Kategorien ausführlich beschrieben und mit Zitaten belegt. Die dazugehörigen Codekarten befinden sich in der digitalen Anlage.

5. Schritt: Benennung des Schlüsselkategorie

Die fallübergreifenden Kategorien aus Schritt 4 werden im letzten Schritt zuerst zu drei fallübergreifenden Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen und Handlungsmustern verdichtet.

Tabelle 48: 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Bei diesem selektiven Codieren mithilfe des kontrastiven Vergleichs konnten die 13 fallübergreifenden Kategorien zu den folgenden 3 Hauptkategorien verdichtet werden:

- an sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft),
- seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft),
- seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene).

Die drei Kategorien sind jedoch nicht trennscharf zueinander, sondern eng miteinander verwoben, und konnten wiederum zu einer Schlüsselkategorie verdichtet werden.

An dieser Stelle sei auf das nachfolgende Kapitel 4.2 und 4.3 der vorliegenden Arbeit verwiesen. Dort werden ausführlich die drei Kategorien und die Schlüsselkategorie dargestellt.

3.7 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns

Nachdem im vorangegangenen Kapitel ausführlich die Durchführung der vorliegenden Studie beschrieben worden ist, muss diese auch einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Dabei werden sowohl die Prozesse der Datenerhebung als auch der Datenauswertung und die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie beleuchtet.

3.7.1 Reflexion der Datenerhebung

Die Datenerhebung durch zwei unterschiedliche Erhebungsformen (Interview und Portfolio) hat den Vorteil, dass diese Triangulation eine Erweiterung der Erkenntnisse in Bezug auf die Herausforderungen der Berufseingangsphase ermöglichte. Die ursprüngliche Skepsis der Forscherin, entsprechend der Grounded-Theory-Methodologie kein kontrastives Sample für die Interviews zu finden, war unbegründet. Auch der Feldzugang gestaltete sich unproblematisch. Alle Lehrkräfte, die die Forscherin für ein Interview angesprochen hatte, waren dazu auch bereit.

Die als Erzählstimulus formulierte Einleitung in das Interview („Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen.“) hat die Interviewteilnehmer zu narrativen Passagen angeregt und damit gut funktioniert. Es ist gelungen, nicht nur Herausforderungen zu rekonstruieren, die die berufseinsteigende Lehrkraft nicht gemeistert hat, sondern auch positiv auf das Erlebte zu schauen und bewältigte Herausforderungen mit ihren entsprechenden Handlungsmustern zu entdecken.

Die Anfertigung von „nur“ vier Portfolios hat die Forscherin zuerst beunruhigt. Es hat sich jedoch im Forschungsprozess gezeigt, dass dieses Datenmaterial eine gute Ergänzung zu den Interviews war und die Anzahl für das Erreichen der theoretischen Sättigung ausreichend.

Die Rolle der Forscherin als Interviewerin wurde im Kapitel 3.6.2.1 reflektiert, daher sei an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen.

3.7.2 Reflexion der Datenauswertung

Zu Beginn des Auswertungsprozesses wurden zwei Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) induktiv analysiert. In verschiedenen Forschungswerkstätten wurde dieses Vorgehen zur Diskussion gestellt und es wurde herausgearbeitet, dass die Kontextuierung der Herausforderungen durch dieses Vorgehen weitestgehend verloren ging. Das induktive Vorgehen zur Bestimmung der Kategorien hat große Ähnlichkeiten mit dem offenen Codieren nach der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Daher konnten diese offenen Codes für das axiale Codieren nach GTM verwendet werden. Die Datenauswertung mithilfe der GTM hat sich als zielführend erwiesen. Es ist gelungen, Herausforderungen zu rekonstruieren und sie mit Handlungsmustern und Rahmenbedingungen zu verknüpfen. Insbesondere hat sich die Technik des kontrastiven Vergleichs zur Auswahl des nächsten Interviewpartners als nützlich erwiesen.

Der von Bortz (vgl. 2006, S. 329) als Nachteil des qualitativen Forschens angesprochene große Umfang des Datenmaterials von oftmals mehreren tausend Seiten trifft auch für diese Arbeit zu. Mithilfe von MAXQDA gelang jedoch das Datenmanagement. Außerdem war es äußerst hilfreich, dass die Daten in übersichtliche

Excel-Tabellen exportiert werden konnten. So gelang es, die Kategorien durch das Codierparadigmas zu verdichten und jeweils am Ende einer Tabellenseite auch direkt ein Memo für die weiteren interpretativen Rekonstruktionsschritte mit anzufügen.

Das axiale Codieren selbst mithilfe des Codierparadigmas (vgl. Strübing 2014, S. 25) ermöglichte es, die offenen Codes zu ersten Herausforderungen zu verdichten. Die Fragen nach den ursächlichen Bedingungen, den intervenierenden Bedingungen, dem Kontext, den Handlungen und Interaktionen sowie den Konsequenzen waren jedoch oftmals nicht zu beantworten. Erst durch die Anpassung des Codierparadigmas von Strauss und Corbin (1996) konnte das axiale Codieren erfolgreich durchgeführt werden (vgl. Tiefel 2005 und Böhm et al. 1992).

Um das Gütekriterium „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Regelgeleitetheit" zu erfüllen, ist es wichtig, sich als Forscherin einer Forschungsgruppe anzuschließen. Ohne eine solche Gruppe ist es in der Regel nicht möglich, das Datenmaterial nach der GTM auszuwerten. Auch ist es sinnvoll, dass mindestens ein Mitglied dieser Gruppe Erfahrungen mit der GTM hat und die anderen Gruppenmitglieder „einsozialisiert". Viele Universitäten[224] bieten Präsenztreffen an, auch die Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. In Deutschland gibt es zusätzlich die Möglichkeit, sich online zu vernetzen[225] und eine Auswertungsgruppe zu eröffnen, die Forum-basiert einen schriftlichen Austausch ermöglicht. Die Forscherin war Mitglied einer Onlineforschungsgruppe (Face-to-Face), die sich einmal in der Woche online „traf". Dies wurde über viele Jahre hinweg mit einem Adobe-Connect-Raums ermöglicht, später über Skype. In diesem virtuellen Raum wurden Interpretationen und Analysen des Datenmaterials intensiv besprochen und nachvollzogen. So konnte man im direkten Gespräch und mithilfe der visualisierten Dokumente in Diskussion und Austausch kommen. Die Mitglieder der Onlineforschungsgruppe promovieren alle berufsbegleitend, wobei nur zwei in Magdeburg wohnten. Daher war die Idee einer Onlineforschungsgruppe ein realisierbarer Weg, um regelmäßige Treffen abhalten zu können.

Die Forscherin hat zum ersten Mal mit der Auswertungsmethode gearbeitet. Daher bestanden bei ihr zunächst Bedenken, wie zu erkennen sei, dass eine theoretische Sättigung eingetreten ist. Durch die enge Zusammenarbeit mit der Onlineforschungsgruppe und also mit erfahrenen Forschern war es unproblematisch, diese Grenze zu erkennen.

Insgesamt hat sich die Auswertung mithilfe der GTM als sehr gut geeignet erwiesen, um Herausforderungen mit ihren entsprechenden Handlungsmustern im Kontext rekonstruieren zu können.

224 Vgl. http://www.qualitative-forschung.de/angebote/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
225 Vgl. https://netzwerkportal-qsf.de/ (zuletzt geprüft am 22.07.2018).

3.7.3 Die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie

Die nach der Grounded-Theory-Methodologie rekonstruierte, in den Daten begründete Theorie erhebt nicht den Anspruch, generalisierbar zu sein. So muss auch bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse im folgenden Kapitel 4 immer berücksichtigt werden, dass die entwickelte Theorie auf einer sehr kleinen Stichprobe basiert und sich erst in einem weiteren Schritt – mit fortführenden Forschungen – ausweiten kann.

Strauss und Corbin (1996, S. 145 f.) führen aus, dass eine bereichsbezogene oder eine formale Theorie aus der Anwendung der GTM erwachsen kann. In der vorliegenden Arbeit können die Ergebnisse der bereichsbezogenen Theorie zugeordnet werden, da sie durch die Untersuchung von Phänomenen entstanden sind, „die **in einem bestimmten situationalen Kontext** angesiedelt sind“[226] (ebd., S. 146), hier im Kontext der Berufseingangsphase von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Die Analyse und Interpretation der Daten führt in diesem Zusammenhang nicht zu einer formalen, allgemeingültigen Theorie, kann aber als Grundlage dazu dienen.

226 Hervorhebungen im Original.

4 Empirische Ergebnisse

Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierten sich drei Ziele für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit heraus:

Ziel 1: Rekonstruktion von Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften,
Ziel 2: Rekonstruktion von Herausforderungen an berufseinsteigende Lehrkräfte während der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (BBS),
Ziel 3: Formulierung von Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der Berufseingangsphase.

Die Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster wird im ersten Teilkapitel in tabellarischer Form dargestellt (Ziel 1). Das zweite Teilkapitel fokussiert auf die erlebten, rekonstruierten Herausforderungen in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (Ziel 2). Diese 13 Herausforderungen werden im abschließenden Teilkapitel zu einer Schlüsselkategorie verdichtet.

Das dritte Ziel wird in Kapitel 5 dargestellt.

4.1 Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster

4.1.1 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster

In einem ersten Schritt wurden nach dem offenen Codieren die Lehrkräfte der Interviews (I1-I10) und der Portfolios (P1-P4) mit Namen und einer Kurzbeschreibung versehen. Erste prägnante Handlungsmuster wurden ebenfalls festgehalten und während des axialen Codierens weiter angepasst, siehe folgende Tabelle.

Tabelle 49: Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster

Nr.	Name	Kurzbeschreibung	prägnante Handlungsmuster
I1	Martin A.	absichernder Macher	Rückversicherung durch Rat-Einholen bei erfahrenen Kollegen
I2	Dieter B.	effizienter Grenzzieher	Effizienz anstreben im beruflichen Handeln, Grenzen ziehen können
I3	Horst C.	der zeitdrucksensible Ingenieur mit pädagogischer Zusatzausbildung	Zeitdruck vermeiden durch Fokussierung
I4	Johanna D.	kommunikative Grenzzieherin	Grenzen aushandeln durch Kommunikation mit Kollegium und Schülerschaft
I5	Katharina E.	die Überforderungen Erkennende (Grenzzieherin)	Reflektieren und eigene Grenzen erkennen, Transparenz schaffen
I6	Christina F.	um Transparenz bemühte, eingeengte Innovatorin	starkes innovatorisches Engagement zeigen, Transparenz schaffen und einfordern

(Fortsetzung Tabelle 49)

Nr.	Name	Kurzbeschreibung	prägnante Handlungsmuster
I7	Lukas G.	der in sich ruhende Konstruktivist	eigene Grenzen kennen, kommunikativ Probleme lösen
I8	Dorothea H.	die distanzierte und strukturierte Planerin	Balance herstellen zwischen geben und nehmen
I9	Werner K.	der aktive Pragmatiker	Herausforderungen pragmatisch begegnen und durchstehen
I10	Uwe L.	der ambitionslose Nicht-Fachmann	keine Verantwortung übernehmen
P1	Dagmar M.	die schülernahe Struktur-aufbauende	Strukturen suchen und finden oder selbst schaffen
P2	Richard N.	Hilfe suchender und findender Perfektionist	perfekt sein wollend, in Austausch mit Kollegen gehen
P3	Stefan O.	der gewissenhafte und fleißige Kollege	gewissenhaft und fleißig sein, aus Erfahrungen lernen
P4	Marc P.	der belastbare Organisator	durch hohes Arbeitspensum Herausforderungen schaffen

4.1.2 Zwischenfazit: prägnante Handlungsmuster

Dieses Vorgehen hat sich als sehr nützlich erwiesen, um sich im Forschungsprozess des axialen Codierens auch innerhalb der Interpretationsgruppe zu orientieren. Im Rahmen des Auswertungsprozesses nach der Grounded Theory ist es möglich, diese ersten Ergebnisse weiter zu verdichten und als Ziel eine Typenbildung zu rekonstruieren. In der vorliegenden Arbeit wurde dies jedoch nicht angestrebt, sondern mithilfe des selektiven Codierens und des kontrastiven Vergleichens eine Schlüsselkategorie entwickelt.

4.2 Fallübergreifende Kategorien: Fokussierung auf Herausforderungen

Dieses Kapitel stellt zuerst die Ergebnisse aller fallübergreifenden Kategorien (4. Schritt: Selektives Codieren) da. Grundlage hierfür sind die angelegten Codekarten.[227]

227 Vgl. Codekarten in der digitalen Anlage.

Tabelle 50: 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Die in den fallübergreifenden Kategorien 1–13 rekonstruierten Herausforderungen werden ausführlich im Folgenden ausformuliert und mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt:

1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
2. Berufseingangsphase
3. Eigene Fachlichkeit
4. Kollegium
5. Eigenes Lehrerbild
6. Referendariat
7. Reflexion des schulischen Erlebens
8. Schüler
9. Schulwechsel
10. Stressausgleich
11. Stundenplan
12. System Schule und
13. Unterricht.

Die Kategorie 6 „Referendariat“ ist keine Herausforderung in der BEP, sondern eine schon abgeschlossene bzw. gemeisterte Herausforderung. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess letztendlich doch verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

Die fallspezifischen axialen Codes wurden durch den kontrastiven Vergleich zu einer fallübergreifenden Kategorie verdichtet. Für die fallübergreifende Kategorie wird eine Anforderung formuliert. Wenn diese Anforderung als Herausforderung angenommen wird, wird sie durch Ausprägungen spezifiziert. Die Ausprägungen selbst werden durch rekonstruierte Handlungsmuster voneinander abgegrenzt.

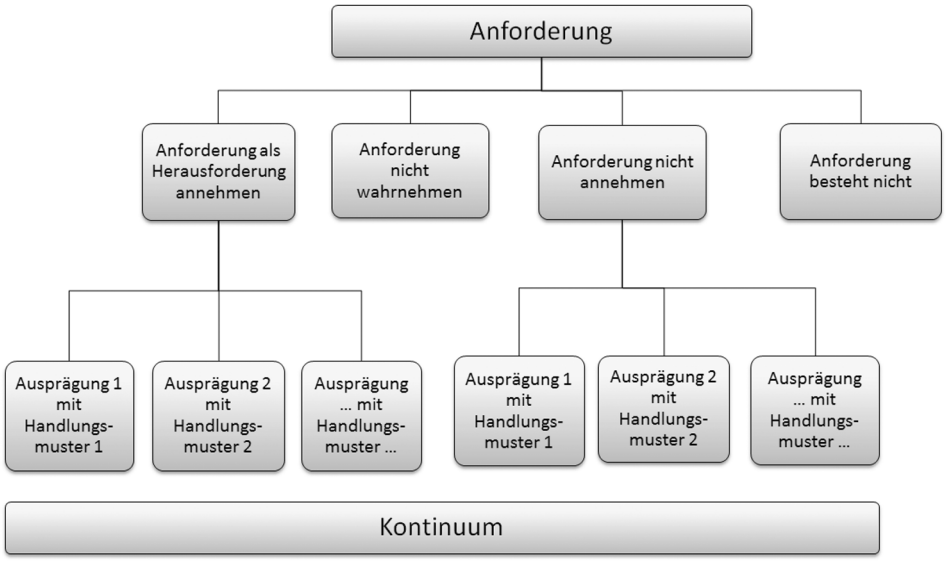


Abbildung 51: Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster

In wenigen Fällen, bspw. wenn die Anforderung Schulwechsel nicht gegeben ist, weil kein Schulwechsel nach dem Referendariat stattgefunden hat, besteht keine Anforderung, und es gibt auch kein Handlungsmuster (rechts in der obigen Abbildung dargestellt). Wird die Anforderung nicht angenommen, werden die Ausprägungen mit den entsprechenden Handlungsmustern ebenfalls beschrieben. Die untere Zeile stellt das Kontinuum der Anforderung dar und wird prägnant formuliert.

Die folgende Abbildung illustriert das Vorgehen an einem Beispiel.

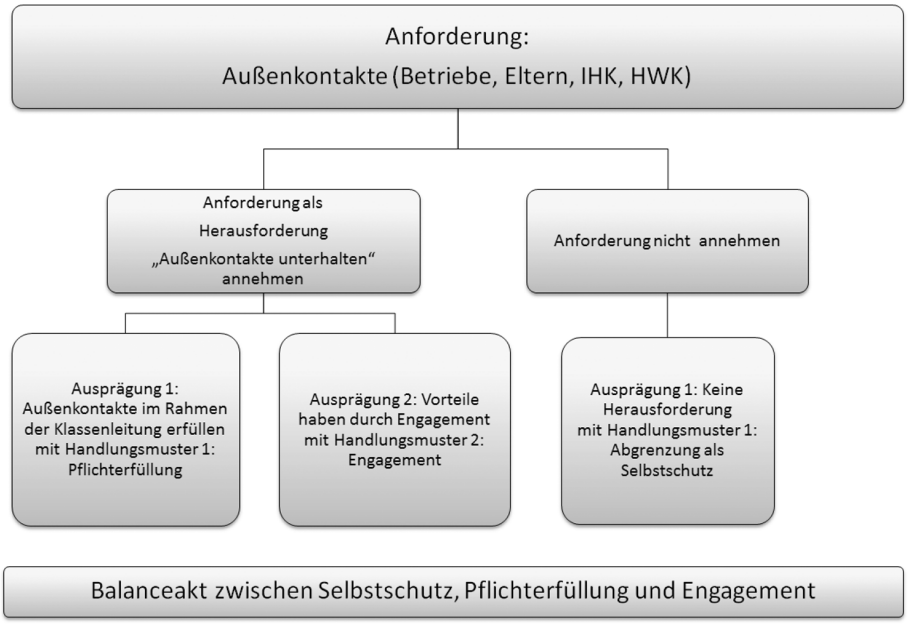


Abbildung 52: Beispiel zu Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster

Die nachfolgend dargestellten Kategorienbeschreibungen werden durch eine ikonisierende Darstellung des Verlaufs des Kontinuums bzw. der Ausprägung einer Kategorie eingeleitet. Der Verlauf wird durch einen großen, blau eingefärbten Pfeil visualisiert. In diesem Pfeil wird das Kontinuum prägnant formuliert. Darunter werden die einzelnen Formen der Ausprägung dargestellt.

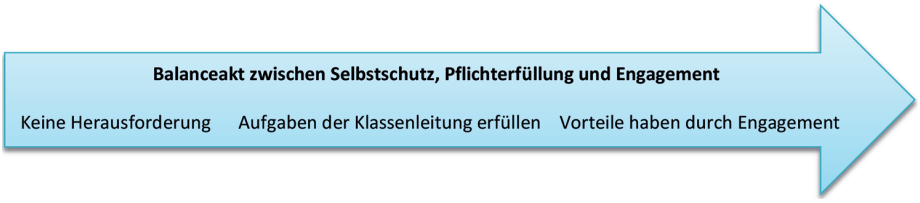


Abbildung 53: Beispiel für Pfeildarstellung der Ausprägungen

Rechts neben dem (senkrechten) Pfeil sind die fallspezifischen Herausforderungen mit Handlungsmustern für die einzelnen Ausprägungen angeordnet. Diese erste Abbildung dient lediglich als Orientierung für den Leser. Für die lesbare Darstellung wird diese Gesamtkontinuumdarstellung aufgetrennt und einzeln bei jeder Beschreibung der Ausprägung in einer Tabelle dargelegt.[228] Anschließend wird jede Kategorie mit ihrer Herausforderung und ihren Handlungsmustern an die im Kapitel 2 zusammengefassten Forschungsbefunde angebunden.

228 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 3.6.4.

4.2.1 Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten

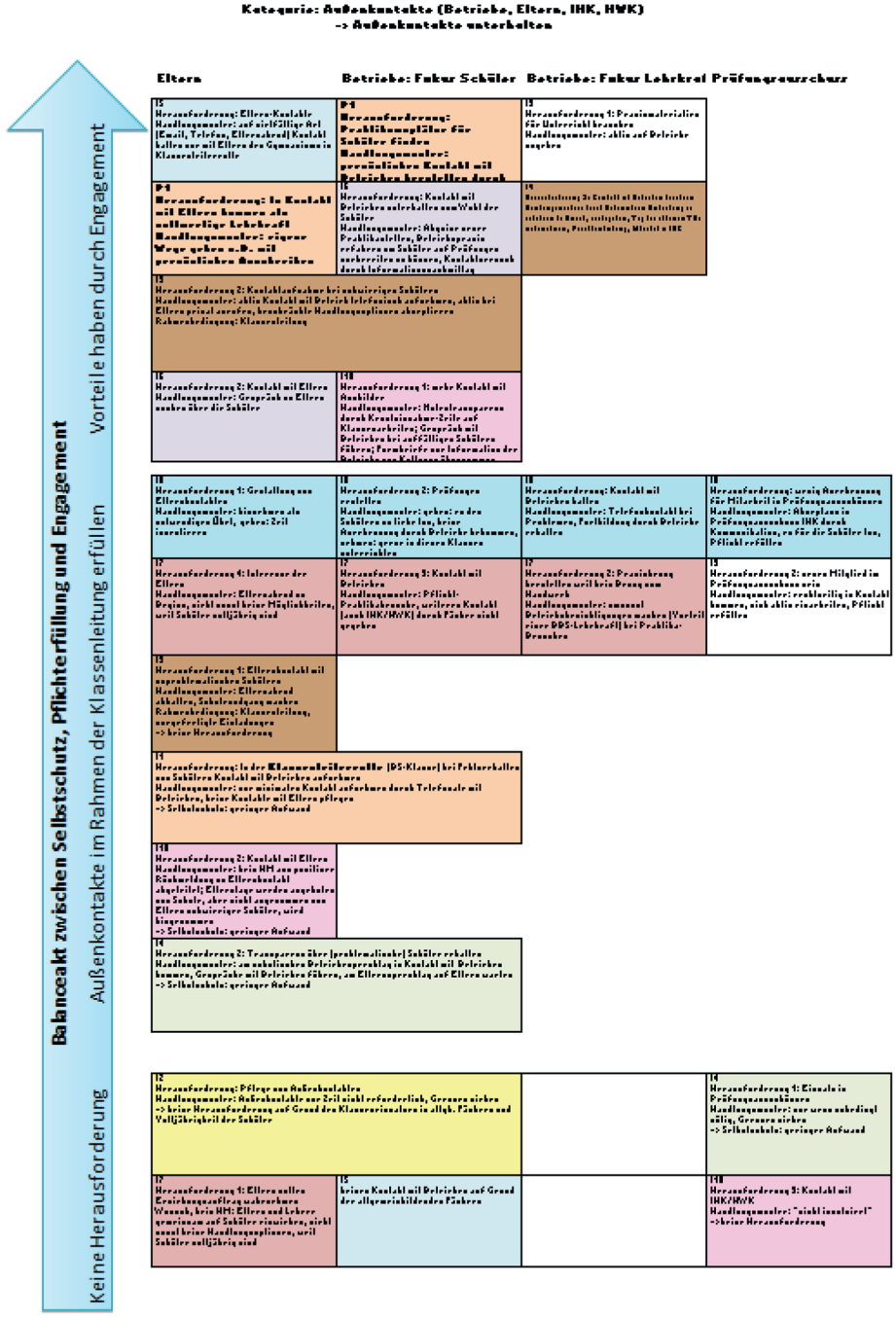


Abbildung 54: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“

Die Herausforderung liegt darin, dass „Außenkontakte unterhalten“ werden (müssen). Die Handlungsmuster bei der Gestaltung von Außenkontakten sind charakterisiert durch einen Balanceakt zwischen Selbstschutz (I2, I4, I5, I7 und I10), Pflichterfüllung (I1, I4, I7, I8, I9 und I10) und Engagement (I3, I5, I6, I9, I10 und P1). Viele der beteiligten Lehrkräfte berichten von vielfältigen Außenkontakten. Zu den Außenkontakten zählen sowohl die Eltern als auch die Prüfungsausschüsse von IHK und HWK und der Kontakt mit den Betrieben. Der Kontakt mit Ausbildungsbetrieben kann dahingehend unterschieden werden, ob die Pflege des Kontakts unterhalten wird, weil er den Schülern oder der Lehrkraft selbst etwas nützt.

4.2.1.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung – Abgrenzung als Selbstschutz

Die Handlungsmuster für die Ausprägung keine Herausforderung können unter den Aspekten des Selbstschutzes und der Abgrenzung zusammengefasst werden (I2, I4, I5, I7 und I10).

Tabelle 51: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung: Selbstschutz

<table>
<tr><th>Eltern</th><th>Betriebe: Fokus Schüler</th><th>Betriebe: Fokus Lehrkraft</th><th>Prüfungsausschuss</th></tr>
<tr><td colspan="2">I2
Herausforderung: Pflege von Außenkontakten
Handlungsmuster: Außenkontakte zurzeit nicht erforderlich, Grenzen ziehen
=> keine Herausforderung aufgrund des Klasseneinsatzes in allgb. Fächern und Volljährigkeit der Schüler</td><td></td><td>I4
Herausforderung 1: Einsatz in Prüfungsausschüssen
Handlungsmuster: nur wenn unbedingt nötig, Grenzen ziehen
=> Selbstschutz: geringer Aufwand</td></tr>
<tr><td>I7
Herausforderung 1: Eltern sollen Erziehungsauftrag wahrnehmen
Wunsch, kein HM: Eltern und Lehrer gemeinsam auf Schüler einwirken, sieht sonst keine Handlungsoptionen, weil Schüler volljährig sind</td><td>I5
keinen Kontakt mit Betrieben aufgrund der allgemeinbildenden Fächern</td><td></td><td>I10
Herausforderung 3: Kontakt mit IHK/HWK
Handlungsmuster: „nicht involviert“
=>keine Herausforderung</td></tr>
</table>

Eltern:

Bei manchen Lehrkräften (I2, I7) besteht kaum Kontakt mit Eltern, da die Schülerschaft volljährig ist. *„Nein, wir haben auch gar keinen Elternabend oder Elternsprechtag, die sind alle 18 Jahre alt, die sind für sich sozusagen ja selbst verantwortlich.“* (I2, Z. 179–181) Die Lehrkraft I7 hat jedoch den Wunsch nach mehr Kontakt mit den Eltern, damit sie gemeinsam auf die Schüler einwirken können und der elterliche Erziehungsauftrag erfüllt werden kann. Handlungsoptionen entwickelt sie jedoch nicht, da die Volljährigkeit der Schüler sie einschränkt (*„Nee, einfach, weil die Schüler auch volljährig sind und ich dann auch nicht die Möglichkeit hab dann.“* I7, Z. 411–412) oder die Unmotiviertheit der Eltern (*„Ja, aber diese richtigen Problemfälle, da interessieren sich die Eltern ja auch nicht dafür. […] Aber diese, die polizeilich zugeführt werden und kriegen kein Hartz IV mehr und so ein Kram, die kommen da auch nicht, ja?“* I7, Z. 572–575).

Betriebe:
Nur wenige Lehrkräfte (I2, I5) berichten, dass sie aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes keine betrieblichen Kontakte haben: *„Die Betriebe oder so habe ich bisher … ich habe jetzt … das ist das zweite Jahr, wo ich Bauzeichner habe, einen Teil der Betriebe kenne ich, aber so richtig Kontakt habe ich mit denen nicht, ich bin auch nicht der Klassenlehrer, […] ich habe jetzt die Bauzeichner nur im zweiten Lehrjahr im Augenblick. Vielleicht kriege ich sie demnächst oder irgendwann mal länger und dann werde ich mich auch natürlich mit den Betrieben auseinandersetzen, soweit das erforderlich ist."* (I2, Z. 212–219) Auch der Einsatz nur in allgemeinbildenden Fächern (*„Aber direkten Kontakt hab ich jetzt mit den allgemeinen bildenden Fächern nicht, nein."* I5, Z. 311–313) wird als Grund angegeben. Diese beiden Lehrkräfte grenzen sich hier ab und sehen z. B. nicht das Potenzial an möglichen Lernsituationen für die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts, wenn sie Kontakt mit den Betrieben haben. Dies könnte eine Form des Selbstschutzes darstellen.

Es fällt auf, dass Lehrkräfte, die Außenkontakte nicht als eine Herausforderung ansehen, für sich selbst keinen Vorteil durch den Kontakt mit den Betrieben erkennen können.

Prüfungsausschuss:
Abgrenzung stellt das Handlungsmuster für die Lehrkräfte I4 und I10 im Kontakt mit Prüfungsausschüssen dar. Eine Lehrkraft begrüßt es, dass sie in die Arbeit mit dem Prüfungsausschuss *„nicht involviert"* ist: *„Bin ich überhaupt nicht involviert. Mein Kollege, der jetzt diesen Unfall hatte, der macht auch die Prüfungen und so weiter, der ist da involviert und macht das. Der stellt auch die Prüfungen. Das stell ich mir schon sehr aufwendig vor. Das … Gut, aber er ist schon 18 Jahre da in dem Laden, der macht das auch ganz gut."* (I10, Z. 428–431) Dies könnte eine Form des Selbstschutzes darstellen, da diese Lehrkraft den Aufwand hoch einschätzt und sich hier abgrenzt.

Ebenso die zweite Lehrkraft, die ihr Engagement (*„mein Engagement liegt jetzt eher in der Schule intern. Und ich kann nicht alles auf ein Mal machen, Prüfungsausschuss … wie gesagt, drum reißen tue ich mich nicht."* I4, Z. 171–189) auf schulinterne Aufgaben fokussiert.

Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen
Für die Ausprägung Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen kann für mehrere Lehrkräfte das vorherrschende Handlungsmuster als „Pflichterfüllung" beschrieben werden (I1, I4, I7, I8, I9 und I10). Der Kontakt erfolgt im Rahmen von übertragenen Funktionen, z. B. der Klassenleitungsrolle. Diese Pflichterfüllung kann auch als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden, nämlich mit möglichst geringem Aufwand die Pflicht zu erfüllen.

Tabelle 52: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen

Eltern	Betriebe: Fokus Schüler	Betriebe: Fokus Lehrkraft	Prüfungsausschuss
I8 Herausforderung 1: Gestaltung von Elternkontakten Handlungsmuster: hinnehmen als notwendiges Übel, geben: Zeit investieren	I8 Herausforderung 2: Prüfungen erstellen Handlungsmuster: geben: es den Schülern zuliebe tun, keine Anerkennung durch Betriebe bekommen, nehmen: gerne in diesen Klassen unterrichten	I8 Herausforderung: Kontakt mit Betrieben halten Handlungsmuster: Telefonkontakt bei Problemen, Fortbildung durch Betriebe erhalten	I8 Herausforderung: wenig Anerkennung für Mitarbeit in Prüfungsausschüssen Handlungsmuster: Akzeptanz in Prüfungsausschuss IHK durch Kommunikation, es für die Schüler tun, Pflicht erfüllen
I7 Herausforderung 4: Interesse der Eltern Handlungsmuster: Elternabend zu Beginn, sieht sonst keine Möglichkeiten, weil Schüler volljährig sind	I7 Herausforderung 3: Kontakt mit Betrieben Handlungsmuster: Pflichtpraktikumsbesuche, weiterer Kontakt (auch IHK/HWK) durch Fächer nicht gegeben	I7 Herausforderung 2: Praxisbezug herstellen, weil kein Bezug zum Handwerk Handlungsmuster: umsonst Betriebsbesichtigungen machen (Vorteil einer BBS-Lehrkraft) bei Praktikumsbesuchen	I3 Herausforderung 2: neues Mitglied im Prüfungsausschuss sein Handlungsmuster: rechtzeitig in Kontakt kommen, sich aktiv einarbeiten, Pflicht erfüllen
I9 Herausforderung 1: Elternkontakt mit unproblematischen Schülern Handlungsmuster: Elternabend abhalten, Schulrundgang machen Rahmenbedingung: Klassenleitung, vorgefertigte Einladungen => keine Herausforderung			
I1 Herausforderung: In der **Klassenleiterrolle** (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen => Selbstschutz: geringer Aufwand			
I10 Herausforderung 2: Kontakt mit Eltern Handlungsmuster: kein HM aus positiver Rückmeldung zu Elternkontakt abgeleitet; Elterntage werden angeboten von Schule, aber nicht angenommen von Eltern schwieriger Schüler, wird hingenommen => Selbstschutz: geringer Aufwand			
I4 Herausforderung 2: Transparenz über (problematische) Schüler erhalten Handlungsmuster: am schulischen Betriebesprechtag in Kontakt mit Betrieben kommen, Gespräche mit Betrieben führen, am Elternsprechtag auf Eltern warten => Selbstschutz: geringer Aufwand			

Eltern:
Insbesondere in der Rolle der Klassenleitung wird das Abhalten eines Elternabends als Pflichterfüllung angesehen. Trotz Volljährigkeit der Schüler werden an Schulen diese Elternabende mit oftmals geringer Elternbeteiligung durchgeführt: *„Da viele meiner Schüler volljährig sind. Ich hab drei oder vier Schülerinnen, die nicht volljährig sind. Und da ist das Interesse nicht so groß."* (I7, Z. 358–362)

Ebenso ist die Anwesenheit an Elternsprechtagen eine Pflichterfüllung, wird jedoch oftmals als Zeitverschwendung angesehen (*„Und in der zweiten Schule haben wir da so einen Tag der offenen Tür mit Elternsprechtag, und dann muss man den ganzen Samstag rumhocken, also bis zwölf. ... Das ist nicht so toll."* I8, Z. 575–581), da insbesondere Eltern von schwierigen Schülern mit einem Elternabend oder Elternsprechtag nicht erreicht werden. (*„Ja, aber diese richtigen Problemfälle, da interessieren sich die Eltern ja auch nicht dafür."* I8, Z. 572–575 *„Nein, also kann ich nicht behaupten, dass ich viel mit Eltern zu tun hätte, meistens kommen die, das ist eigentlich auch bei jedem so, die mit denen man eigentlich keine Gespräche führen müsste, weil alles problemlos läuft und die anderen, die kommen halt nicht."* I4, Z. 167–171 *„Und da kommen so gut wie keine ... Eltern. Wenige kommen. Aber meistens sind das dann die von den guten, die dann kommen, und wollen erzählt bekommen, wie toll ihr Sohn ist. [...] Aber von den Problemfällen, da kommt natürlich keiner. In der Berufsschule, die Elterntage, hatte ich jetzt schon – glaube ich – zwei oder drei Elterntage. Da kommt man abends hin und dann wartet man und erzählt mit den Kollegen: Und und, bei dir einer da? Nee. Bei dir auch nicht? Ja? Hören wir auf? Ja, wir warten noch eine Viertelstunde. Da habe ich noch nie einen gesehen."* I10, Z. 411–419) Andere Optionen, um auf die Eltern zuzugehen, werden von diesen Lehrkräften nicht entwickelt. Die Lehrkraft I10 hat telefonisch Kontakt mit einer Mutter gehabt, dies als positiv wahrgenommen, aber nicht als eine Option in ihr Handlungsrepertoire aufgenommen. Anders die Lehrkraft I9, sie unterscheidet zwischen unproblematischen und problematischen Schülern und passt hier ihre Handlungsmuster an. Bei unproblematischen Schülern erfüllt sie ihre Pflicht, indem sie z. B. Elternabende abhält. Bei problematischen Schülern nimmt sie aktiv Kontakt mit den Eltern auf (siehe Ausprägung Engagement).

Betriebe:
In der Klassenleitungsrolle werden Betriebe bei schwierigen Schülern angerufen (*„[...] war aber auf jeden Fall auch eine positive Erfahrung bei jedem, waren Telefonate bisher gewesen." I1, Z. 141–154*), nicht jedoch die Eltern. Ähnlich ist es bei der Lehrkraft I4. Der Aufwand wird möglichst minimal gehalten.

Der Kontakt mit den Betrieben kann in Fällen von Praktikumsbesuchen oder zur Konzeption von Prüfungen ebenfalls als eine Pflichterfüllung interpretiert werden. Die Lehrkräfte (I7, I8) tun dies für ihre Schüler, aber ziehen auch Vorteile für sich selbst dabei heraus, da sie eine kostenlose und aktuelle Weiterbildung durch die Betriebe erhalten. *„Wenn ich in einen Metallbetrieb gehe, ja, dann bin ich ja immer froh, wenn die mir den Betrieb zeigen. Das ist für mich ja toll, weil, ich lerne da erst mal was und sehe erst mal, was ... Fachlich kann ich da nix fragen, dann. Aber wie gesagt, span-*

nend ist es, finde ich immer, und eine tolle Seite von dem Job als Lehrer an einer Berufsschule. Mal rauszukommen (00:35:00) und sich mal, wo hab ich schon die Möglichkeit, so eine Betriebsbesichtigung für lau zu haben." (I7, Z. 413–424)

Prüfungsausschuss:
Es fällt auf, dass die Arbeit im Prüfungsausschuss nicht gerne übernommen oder aktiv angestrebt wird: *„HWK wurde ich gefragt und es macht mir auch Spaß. Und … es gab halt niemand anderen. Und bei der IHK, bei dieser Beruf AB-Geschichte, gab es auch niemand anderen. Also, wer hätte es machen sollen?"* (I8, Z. 183–185) *„Wie gesagt, wenn der Kollege FM weg ist, muss ich das sowieso machen da geht kein – da beißt die Maus keinen Faden ab, deswegen versuche ich halt so lange er noch da ist, mich da so ein bisschen reinzuarbeiten."* (I3, Z. 1/82–185) Nur die letzte Lehrkraft (I3) arbeitet sich aktiv in die Aufgaben eines Prüfungsausschusses ein.

Die Anerkennung der Prüfungsausschussarbeit durch andere fehlt: *„Ich bin gerne in diesen Klassen, unterrichte die gerne und ich mach's dann sozusagen für die Schüler. Aber … ansonsten kriegt man da keine Anerkennung."* (I8, Z. 796–798)

Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement

Tabelle 53: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement

Eltern	Betriebe: Fokus Schüler	Betriebe: Fokus Lehrkraft	Prüfungsausschuss
I5 Herausforderung: Elternkontakte Handlungsmuster: auf vielfältige Art (E-Mail, Telefon, Elternabend) Kontakt halten nur mit Eltern des Gymnasiums in Klassenleiterrolle	P1 Herausforderung: Praktikumsplätze für Schüler finden Handlungsmuster: persönlichen Kontakt mit Betrieben herstellen durch Besuche	I3 Herausforderung 1: Praxismaterialien für Unterricht brauchen Handlungsmuster: aktiv auf Betriebe zugehen	
P1 Herausforderung: In Kontakt mit Eltern kommen als vollwertige Lehrkraft Handlungsmuster: eigene Wege gehen, z.B. mit persönlichen Anschreiben	I6 Herausforderung: Kontakt mit Betrieben unterhalten zum Wohl der Schüler Handlungsmuster: Akquise neuer Praktikumsstellen, Betriebspraxis erfahren, um Schüler auf Prüfungen vorbereiten zu können, Kontaktversuch durch Informationsnachmittag Rahmenbedingung: Klassenleitung	I9 Herausforderung 3: Kontakt mit Betrieben herstellen Handlungsmuster: durch Bekanntsein Entlastung zu erfahren bei Anruf, vorbeigehen, Tag der offenen Tür wahrnehmen, Projekteinbindung, Mitarbeit im LOK	
I9 Herausforderung 2: Kontaktaufnahme bei schwierigen Schülern Handlungsmuster: aktiv Kontakt mit Betrieb telefonisch aufnehmen, aktiv bei Eltern privat anrufen, beschränkte Handlungsoptionen akzeptieren Rahmenbedingung: Klassenleitung			

Eltern:
Der Kontakt mit Eltern zeichnet sich bei hohem Engagement der Lehrkräfte durch seine vielfältigen Handlungsmuster aus. *„Das heißt, wir haben einen ganz gut funktionierenden E-Mail-Verteiler. [...] Also, die melden sich. Also pro Woche, würde ich sagen, klingelt zweimal das Telefon."* (I5, Z. 296–310) Das Gespräch wird bei der Lehrkraft I9 insbesondere bei problematischen Schülern mit den Eltern gesucht. *„Also ich habe schon mal so ein paarmal bei Eltern zuhause angerufen, wenn es dann wirklich auch im Betrieb da geklemmt hat und habe gesagt: ‚Ich bin gerne bereit für ein Gespräch, können Sie vorbeikommen?' Und dann haben wir mal halt hier in so einem kleinen Rahmen das gemacht."* (I9, Z. 182–185) Auch die Lehrkraft I6 sucht das Gespräch mit den Eltern zum Teil über die Schüler: *„Also ... ich habe einen sehr hohen Ausländeranteil in meiner Klasse, und da kommen drei, vier Eltern maximal zum Gespräch. Ich suche, bis die Schüler 18 sind, das Gespräch oft mit den Eltern, wenn ich sehe, da läuft etwas nicht. Aber in der Regel funktioniert das über die Schüler."* (I6, Z. 332–335)

Es werden zum Teil eigene Anschreiben an die Eltern verfasst und nicht nur die Vorlagen der Schule benutzt (vgl. P1, S. 18 und I5, Z. 296–310).

Betriebe:
Ein Grund für das hohe Engagement von Lehrkräften liegt in dem Bestreben, dass es Vorteile für die Schüler mit sich bringt, wenn Außenkontakte gepflegt werden. *„Ich erhoffe mir durch die Betreuung der SuS während des Praktikums die Möglichkeit, mit regionalen Unternehmen in Kontakt zu kommen, um auch ggf. nächstes Jahr bei diesen Unternehmen nach Ausbildungsplätzen oder Praktikumsplätzen nachfragen zu können."* (P1, S. 17) Ein weiterer Grund ist, die eigene Fachlichkeit zu verbessern, um Schüler besser auf Prüfungen vorbereiten zu können (vgl. I6, Z. 181–200) oder Praktikumsstellen für Schüler zu finden (vgl. I6, Z. 176–180). Gerade bei auffälligen Schülern (*„Über schlechte Noten, genau. Und ... ansonsten melde ich mich dann. Und das sind dann entweder Auffälligkeiten, Fehlzeiten, da melde ich mich dann."* I10, Z. 377–378) berichten Lehrkräfte davon, dass es von Vorteil ist, Transparenz zu schaffen durch direktes Anrufen oder durch einen Besuch der Betriebe (vgl. I9, Z. 316–322).

Lehrkräfte (I3 und I9), die aktiv auf Betriebe zugehen, ziehen auch Vorteile für sich selbst daraus. Sie erhalten dadurch aktuelle Praxismaterialien für ihren Unterricht oder erfahren Entlastung durch ihren Bekanntheitsgrad bei den Betrieben z. B. durch ihre Mitarbeit in etablierten Lernortkooperationsgruppen. *„Aber die Ausbilder kennen bestimmt mein Gesicht, wenn ich anrufe."* (I9, Z. 316–322)

4.2.1.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die Handlungsmuster der Kategorie Außenkontakte können insbesondere an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) angeschlossen werden, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind. Das rekonstruierte Handlungsmuster „Abgrenzung als Selbstschutz" (Ausprägung: keine Herausforderung) lässt auf den

Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen, da das Unterhalten bzw. Aufrechterhalten von Außenkontakten (unbewusst) nicht als Herausforderung von den Lehrkräften gesehen oder aufgefasst wird, um einer Überforderung entgegenzuwirken. Die Handlungsmuster der Ausprägungen Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen und Vorteile haben durch Engagement stellen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Die Lehrkräfte beschreiben die Handlungsmuster „Pflichterfüllung" und „Engagement".

Das rekonstruierte Handlungsmuster „Pflichterfüllung" spiegelt auch das Agieren wider (Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen), das die Lehrkräfte in der Rolle der Klassenleitung beschreiben. Im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* werden von Rothland und Terhart (2007) die Lehrerrollen „Organisator und Funktionsstelleninhaber" expliziert und können mit der Klassenleitungsrolle verglichen werden.

4.2.2 Berufseingangsphase „überleben“

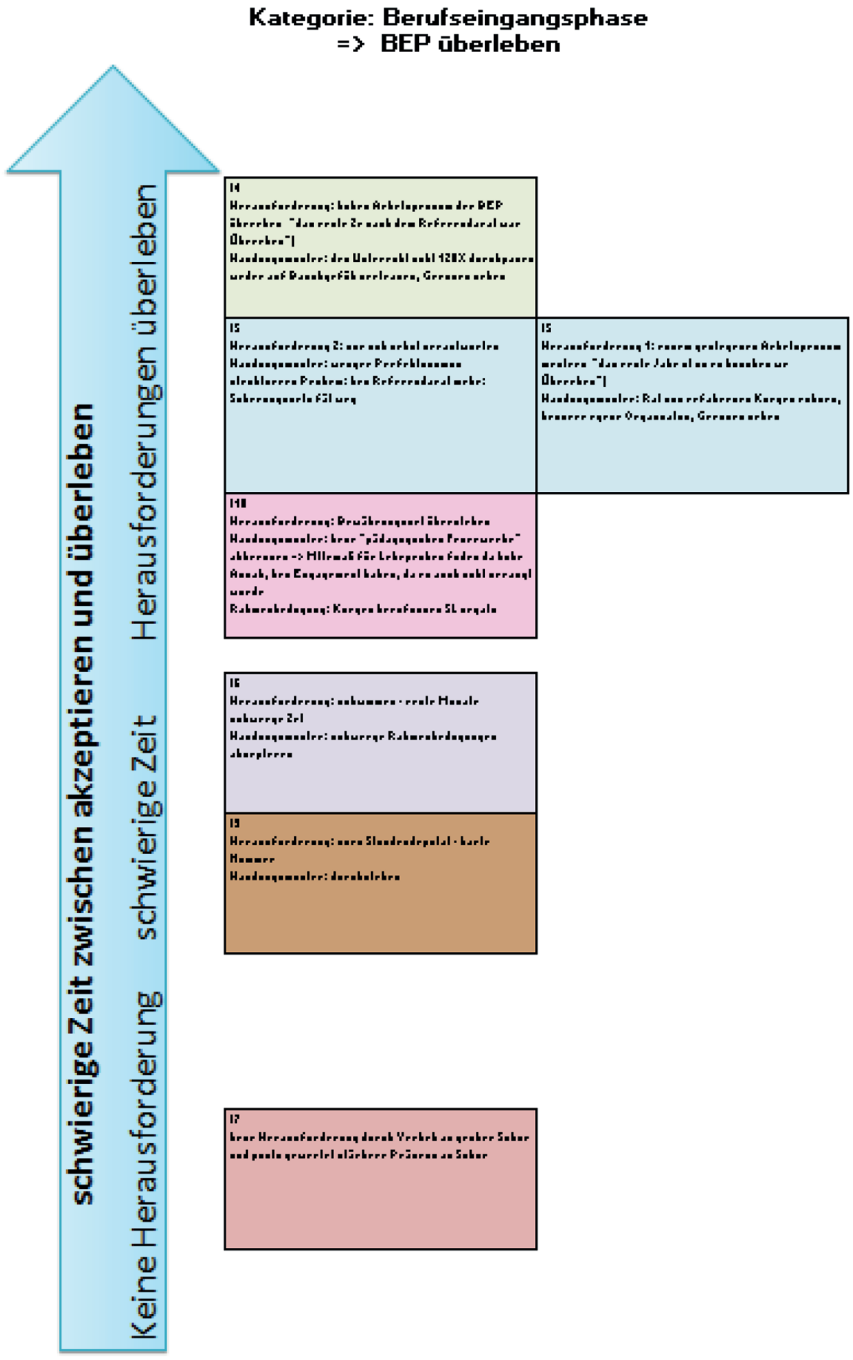


Abbildung 55: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Berufseingangsphase“

Die Berufseingangsphase wird resümierend von fast allen Lehrkräften als eine schwierige Zeit wahrgenommen und so kann die Herausforderung „BEP überleben" formuliert werden. Das Kontinuum stellt sich als eine „schwierige Zeit zwischen akzeptieren und überleben" dar. Diese Zeit gilt es als berufseinsteigende Lehrkraft zu akzeptieren (I6 und I9) und zu „überleben" (I10, I5 und I4).

4.2.2.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 54: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I7 keine Herausforderung durch Verbleib an gleicher Schule und positiv gewertet stärkere Präsenz an Schule

Eine Lehrkraft (I7) empfindet das erhöhte Stundendeputat als nicht belastend, sondern findet es von Vorteil, nun eine stärkere Präsenz an der Schule zu haben. *„Es war für mich eher von Vorteil, weil ich dann einfach fünf Tage die Woche an der Schule war und nicht eben diese drei Tage, die ich vorher hatte. Das hat es um einiges einfacher gemacht."* (I7, Z. 75–77)

Ausprägung: schwierige Zeit

Tabelle 55: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schwierige Zeit

I6 Herausforderung: schwimmen – erste Monate schwierige Zeit Handlungsmuster: schwierige Rahmenbedingungen akzeptieren
I9 Herausforderung: volles Stundendeputat – harte Nummer Handlungsmuster: durchstehen

Eine Lehrkraft (I6) spricht von dem Gefühl des „Schwimmens" und ihr Handlungsmuster ist die Akzeptanz der schwierigen Rahmenbedingungen zum Start der BEP. *„Dann, wenn man neu in eine Schule reinkommt, ist es sehr, sehr schwierig, wenn man nicht noch mal einen Mentor oder jemanden hat, der einem zugeordnet wird, das heißt man schwimmt dann einfach ein bisschen. Auch das finde ich eine sehr schwierige Situation."* (I6, Z. 28–31) Die Erhöhung auf das volle Stundendeputat stellt für die Lehrkraft I9 eine *„harte Nummer"* dar und muss durchgestanden werden. *„Mhm, anfangs*

war es halt schon von dem Stundenumfang eigenen Unterrichts dann auf volles Deputat hoch, ist schon – sage ich mal – eine harte Nummer.“ (I9, Z. 48–49)

Ausprägung: Herausforderungen überleben

Die Beschreibungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte allgemein zur BEP spiegeln als Herausforderung das „Überleben“ dieser Phase wider. *„Also, das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben und das habe ich offensichtlich geschafft, ohne dass ich an einem Burn-out-Syndrom leide oder an innerer Kündigung oder je nachdem, wie man das auslegt.“* (I4, Z. 274–276)

Tabelle 56: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Herausforderungen überleben

I4 Herausforderung: hohes Arbeitspensum der BEP überleben („das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben“) Handlungsmuster: den Unterricht nicht 120% durchplanen, wieder auf Bauchgefühl vertrauen, Grenzen ziehen	
I5 Herausforderung 2: vor sich selbst verantworten Handlungsmuster: weniger Perfektionismus strukturelles Problem: kein Referendariat mehr: Sicherungsnetz fällt weg	I5 Herausforderung 1: enorm gestiegenes Arbeitspensum meistern („das erste Jahr ist so ein bisschen wie Überleben“) Handlungsmuster: Rat von erfahrenen Kollegen einholen, bessere eigene Organisation, Grenzen ziehen
I10 Herausforderung: Bewährungszeit überstehen Handlungsmuster: keine „pädagogischen Feuerwerke“ abbrennen => Mittelmaß für Lehrproben finden, da hohe Anzahl, kein Engagement haben, da es auch nicht verlangt wurde Rahmenbedingung: Kollegen beeinflussen SL negativ	

Das erhöhte Arbeitspensum wird von einer anderen Lehrkraft (I5) ebenfalls als Herausforderung angesehen. Sie begegnet ihr, indem sie sich Rat von erfahrenen Kollegen einholt und sich selbst besser organisiert. Drei Lehrkräfte (I4, I5 und I10) überstehen diese Phase, indem sie ihre eigenen Ansprüche herunterschrauben. *„Im Großen und Ganzen ging's mir gut, wenn das Pensum auch immens gestiegen ist. Es ist ein ganz anderes Arbeiten. Die Verantwortlichkeit schiebt sich, ich verantworte mich jetzt vor mir selbst, und bin mir oft, glaube ich, da auch der größte Feind. Also gerade zurzeit denke ich mir, etwas weniger Perfektionismus würde manchmal auch genügen.“* (I5, Z. 23–26)

„Also, ich wollte weiterhin diese 110, 120 Prozent geben, […] aber das ist mit vollem Deputat eigentlich nicht zu leisten, das geht gar nicht." (I4, Z. 42–43) Die Lehrkräfte ziehen für sich und vor sich selbst Grenzen.

4.2.2.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die Studien von Fuller und Bown (1975) und Huberman (1991) bezeichnen in ihren Stufenmodellen die Berufseingangsphase als ein „Überleben" (Forschungsbefund 1: *Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.*) Dies konnte auch in der vorliegenden Studie rekonstruiert werden. Dabei können die eingesetzten Handlungsmuster mit Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* verknüpft werden. Auch hier kann an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) angeschlossen werden. Der Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) ist sowohl in der Ausprägung Herausforderungen überleben durch Handlungsmuster „weniger Perfektionismus" und „Grenzen ziehen" als auch in der Ausprägung schwierige Zeit mit dem Handlungsmuster „akzeptieren/durchstehen" erkennbar (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). An den Faktor Zeitknappheit (um alle anstehenden Aufgaben erledigen zu können) der Studie von Häbler und Kunz (1985) des Forschungsbefunds 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* lässt sich hier ebenfalls anschließen. Die Lehrkräfte der vorliegenden Arbeit machen Abstriche an ihren eigenen Ansprüchen, um diese Belastung zu reduzieren. Eine größere Berufszufriedenheit geht nach Kramis-Aebischer (1995) mit einer günstigeren Belastungsverarbeitung einher. Insbesondere das herausgearbeitete Handlungsmuster „Grenzen ziehen", um damit Lasten/Überlastungen zu vermeiden, trägt dazu bei.

4.2.3 Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen

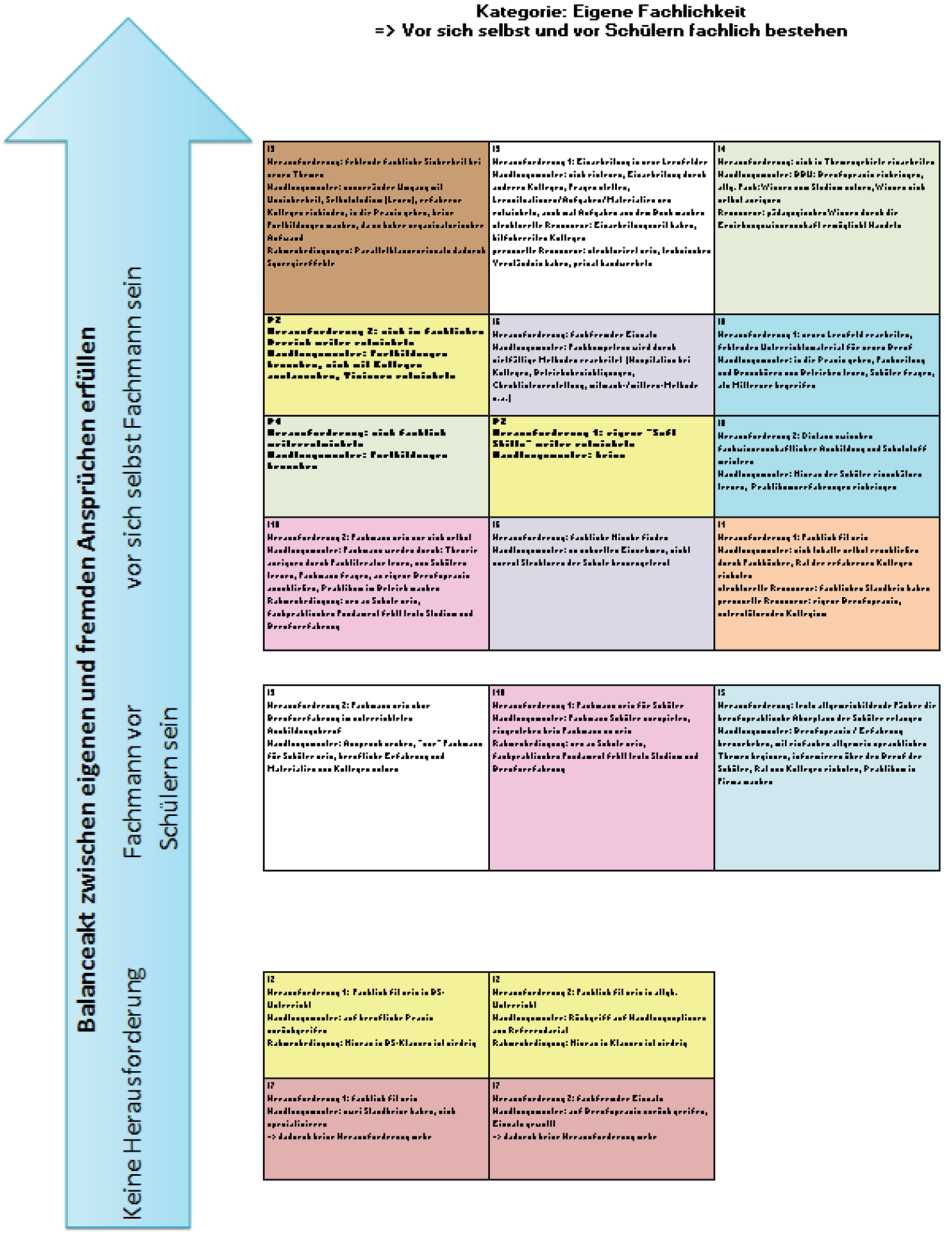


Abbildung 56: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Eigene Fachlichkeit“

Die im Folgenden beschriebene Kategorie „Eigene Fachlichkeit“ liegt in drei Ausprägungen vor. Sie kann als Herausforderung „Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen“ für berufseinsteigende Lehrkräfte beschrieben werden. Dabei liegt die Herausforderung auf der einen Seite darin, vor sich selbst als Fachmann/Fachfrau zu bestehen und seinen eigenen Ansprüchen zu genügen (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4). Auf der anderen Seite ist die Herausforderung, von Schülern als Fachmann akzeptiert zu werden (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4). Bei der dritten Ausprägung liegt keine Herausforderung mehr vor, da diese Lehrkräfte (I2 und I7) sich fachlich fit fühlen und gute Rahmenbedingungen an den Schulen gegeben sind (bspw. fachliches Standbein haben).

4.2.3.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 57: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I2 Herausforderung 1: fachlich fit sein in BS-Unterricht Handlungsmuster: auf berufliche Praxis zurückgreifen Rahmenbedingung: Niveau in BS-Klassen ist niedrig	I2 Herausforderung 2: fachlich fit sein in allgb. Unterricht Handlungsmuster: Rückgriff auf Handlungsoptionen aus Referendariat Rahmenbedingung: Niveau in Klassen ist niedrig seinen eigenen Weg gefunden haben – eigene Fachlichkeit ist ausreichend (für jetzigen Unterrichtseinsatz)
I7 Herausforderung 1: fachlich fit sein Handlungsmuster: zwei Standbeine haben, sich spezialisieren => dadurch keine Herausforderung mehr	I7 Herausforderung 2: fachfremder Einsatz Handlungsmuster: auf Berufspraxis zurückgreifen, Einsatz gewollt => dadurch keine Herausforderung mehr

Die eigene Fachlichkeit empfinden zwei Lehrkräfte (I2 und I7) als ausreichend, da sie entweder auf berufliche Praxis und/oder auf universitäres Wissen zurückgreifen oder sich innerhalb der Schule fachlich spezialisieren konnten. *„Aber ich bin, hab mich verstärkt auf die Sozialassistenten. Oder hab mich so im Moment spezialisiert auf diese Sozialassistenten.“* (I7, Z. 431–433) *„Ich bin jetzt BVJ und Sozialassistenz. Das sind meine beiden … I: Standbeine dann. T7: Ja.“* (I7, Z. 441–444) Der kontinuierliche Einsatz durch den Stundenplaner ist eine positive Rahmenbedingung für diese beiden Lehrkräfte.

Besonders eine Lehrkraft (I2, Z. 122–134 und 135–148) betont, dass sie als Rahmenbedingung ein ausgesprochen niedriges Niveau in ihren Klassen vorfindet, sodass ihre eigene Fachlichkeit in beiden Unterrichtsfächern nicht stark gefordert wird und sie sich so fachlich fit fühlt.

Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein

Tabelle 58: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein

I3 Herausforderung 2: Fachmann sein ohne Berufserfahrung im unterrichteten Ausbildungsberuf Handlungsmuster: Anspruch senken, „nur" Fachmann für Schüler sein, berufliche Erfahrung und Materialien von Kollegen nutzen	I10 Herausforderung 1: Fachmann sein für Schüler Handlungsmuster: Fachmann Schülern vorspielen, eingestehen, kein Fachmann zu sein Rahmenbedingung: neu an der Schule sein, fachpraktisches Fundament fehlt trotz Studium und Berufserfahrung	I5 Herausforderung: trotz allgemeinbildender Fächer die berufspraktische Akzeptanz der Schüler erlangen Handlungsmuster: Berufspraxis / Erfahrung hervorheben, mit einfachen allgemein sprachlichen Themen beginnen, informieren über den Beruf der Schüler, Rat von Kollegen einholen, Praktikum in Firma machen

Die Handlungsmuster für die Ausprägung Fachmann vor Schülern sein können unter dem Aspekt des Selbstschutzes zusammengefasst werden (I3, I5 und I10).

So senkt eine Lehrkraft (I3) z. B. ihren eigenen Anspruch und möchte als Fachmann für Schüler gelten. *„Meine Ziele sind ja erst mal, mich in die Themen einzuarbeiten, damit ich dort … Fachmann werde, der ich wahrscheinlich nie werde, weil ich das halt noch nie gelernt habe und auch nie gearbeitet habe in dem Beruf. Aber zu mindestens Fachmann für die Schüler, damit ich noch ein bisschen mehr in das Thema reinkomme und denen noch ein bisschen mehr erzählen kann."* (I3, Z. 260–264) Eine Lehrkraft schützt sich, indem sie zugibt, kein Fachmann zu sein. Sie hat aber ein Handlungsmuster entwickelt, um ihr unbekannte Fachfragen beantworten zu können: *„Und – auch ganz klar – ich habe so eine schwarze kleine Kladde, die zeige ich denen immer schon am Ende des ersten Lehrjahrs. Habe ich so: Wenn Ihr Fragen habt, ich bin hier nicht der Chef im Ring, ich habe nicht alles im Kopf. Und dann schreibe ich mir das auf und dann fragen wir irgendjemanden und dann wird die Frage gelöst. Und das klappt jetzt also. Aber damals im ersten/zweiten Lehrjahr hat das überhaupt nicht funktioniert, so was. Weil, da haben die einen Fachmann erwartet und da stand einer, der keine Ahnung hatte. Das war sehr blöd, ja."* (I10, Z. 164–170). Zwei Lehrkräfte sprechen z. B. über ihren Wunsch nach fachlicher Anerkennung durch Schüler (Lehrkräfte I5 und I10). Sie spielen vor Schülern den Fachmann. *„Keine Ahnung von nichts, aber dann den Meister aller Klassen vor der Klasse spielen müssen, das ist etwas, das habe ich nie gemacht und nie gemocht. Aber das ist dann das, was man dann machen muss."* (I10, Z. 95–97) Eine Lehrkraft stellt als Allgemeinbildner z. B. ihre Berufspraxis im Unterricht dar: *„Also, man kann sich in die Schüler ganz anders reinversetzen, wenn man wirklich weiß, wie deren beruf-*

licher Alltag aussieht. [...] Ich hab im Ausland ebenfalls in der Gastronomie gearbeitet.“ (I5, Z. 212–225), oder erweitert diese durch Praktika in Betrieben: *„Bin ich dann einfach mal einen halben Tag bei der in der Firma gewesen. Und wir haben ja auch eine riesen Medienabteilung. Das heißt, ich hab mir dann da mal die Druckerei angeschaut, erklären lassen.“* (I5, Z. 278–281) Dadurch gewinnt sie an fachlicher Sicherheit und die Akzeptanz der Schüler.

Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein

Vor sich selbst Fachmann sein, sich fachlich fit fühlen, beschreiben mehrere Lehrkräfte als Herausforderung (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4).

Tabelle 59: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein

I9 Herausforderung: fehlende fachliche Sicherheit bei neuen Themen Handlungsmuster: souveräner Umgang mit Unsicherheit, Selbststudium (Lesen), erfahrene Kollegen einbinden, in die Praxis gehen, keine Fortbildungen machen, da zu hoher organisatorischer Aufwand Rahmenbedingungen: Parallelklasseneinsatz, dadurch Synergieeffekte	I3 Herausforderung 1: Einarbeitung in neue Lernfelder Handlungsmuster: sich einlesen, Einarbeitung durch andere Kollegen, Fragen stellen, Lernsituationen/Aufgaben/Materialien neu entwickeln, auch mal Aufgaben aus dem Buch machen strukturelle Ressource: Einarbeitungszeit haben, hilfsbereiten Kollegen personelle Ressource: strukturiert sein, technisches Verständnis haben, privat handwerkeln	I4 Herausforderung: sich in Themengebiete einarbeiten Handlungsmuster: BBU: Berufspraxis einbringen, allg. Fach: Wissen vom Studium nutzen, Wissen sich selbst aneignen Ressource: pädagogisches Wissen durch die Erziehungswissenschaft ermöglicht Handeln
P2 Herausforderung 2: sich im fachlichen Bereich weiterentwickeln Handlungsmuster: Fortbildungen besuchen, sich mit Kollegen austauschen, Visionen entwickeln	I6 Herausforderung: fachfremder Einsatz Handlungsmuster: Fachkompetenz wird durch vielfältige Methoden erarbeitet (Hospitation bei Kollegen, Betriebsbesichtigungen, Checklistenerstellung, Mitmach-/Mitlern-Methode u. a.)	I8 Herausforderung 1: neues Lernfeld erarbeiten, fehlendes Unterrichtsmaterial für neuen Beruf Handlungsmuster: in die Praxis gehen, Fachzeitung und Broschüren von Betrieben lesen, Schüler fragen, als Mitlerner begreifen
P4 Herausforderung: sich fachlich weiterentwickeln Handlungsmuster: Fortbildungen besuchen	P2 Herausforderung 1: eigene „Soft Skills“ weiterentwickeln Handlungsmuster: keins	I8 Herausforderung 2: Distanz zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung und Schulstoff meistern Handlungsmuster: Niveau der Schüler einschätzen lernen, Praktikumserfahrungen einbringen

„Das habe ich nie gelernt, und da fällt es mir ein bisschen schwer, da einzusteigen. … Und dann kann man auch nicht sagen: ‚Guten Tag, mein Name ist soundso, ich bin keine Altenpflegerin, aber ich mache das jetzt hier trotzdem.‘ Das finde ich, ist schon ein bisschen schwierig auch im Unterricht." (I6, Z. 188–191)

Lehrkräfte, die die eigene Fachlichkeit als nicht ausreichend empfinden, haben umfangreiche Handlungsmuster entwickelt, um diese Herausforderung zu bewältigen. Es ist ein hohes Engagement zu verzeichnen.

Das Kollegium unterstützt vier Lehrkräfte in der Weiterentwicklung ihrer Fachlichkeit und ist für berufseinsteigende Lehrkräfte eine wichtige fachliche Ressource (I1, I3, I9 und P2). *„Da haben wir aber auch eigentlich einen guten Meister in der Werkstatt, und da hab ich gesagt, hier, ich muss da auch mal bisschen was wissen. Da hab ich mich auch mal dazugestellt einfach, wenn er was gemacht hat und ich hatte Freistunden. Und, ja. Hab ich auch noch bisschen was gelernt."* (I9, Z. 364–368) *„Ergänzt wird dieser Austausch mit Gesprächen mit Fachkollegen. Auch das bringt mich in meinen Handlungen weiter."* (P2, S. 1) Die Lehrkraft I6 bekommt von Kollegen Unterstützung, da sie bei Schülerpraktikumsbesuchen von Kollegen hospitieren darf: *„Ich gehe bei Kollegen mit, das heißt das ist noch mal eine zusätzliche Belastung. Das mache ich dann freiwillig. […] Dann erarbeite ich mir eine Checkliste, auf was […] drauf achten muss, und die arbeite ich dann ab. Damit ich was in der Hand habe."* (I6, Z. 193–196)

Es werden auch Schüler als Experten für den Ausbildungsberuf unterstützend in den Unterricht durch Lehrkräfte (I8 und I10) eingebunden. *„Ich meine, man lernt ja auch von den Schülern. Die erzählen ja einem ein bisschen was."* (I10, Z. 156–157)

Die Selbstaneignung von Fachwissen ist bei vielen ein Handlungsmuster (I1, I3, I4, I6, I8, I9 und I10). *„Lesen, das ist der Vorteil von jemand, der studiert hat, der ist in der Lage, sich einzulesen. Auch wenn es in der Holztechnik nicht so war, Politik und Erziehungswissenschaft waren ein Lesestudium, das heißt, man muss sich da halt auch einarbeiten und überlegt sich dann: ‚Wie mache ich das?‘ und geht mit Kollegen in den Austausch: ‚Wie machst denn du das?‘ […] Ich denke, von einem studierten Menschen kann erwartet werden, dass er sich in Dinge einarbeitet, die in der Berufsschule unterrichtet werden."* (I4, Z. 433–451)

Ein weiteres Handlungsmuster ist die Teilnahme an Fortbildungen (P2 und P4). Die Lehrkraft P4 gibt in ihrem Portfolio mehrere Fortbildungen an (vgl. P4, S. 3). Gibt es in speziellen Bereichen keine Fortbildungen, dann gehen Lehrkräfte eigenständig in die Praxis und eignen sich hier Wissen an. *„Bin ich in diese Arbeitsstätte AB und hab mich da auch umgeguckt und wusste dann, wovon die Schüler reden. […] Hab mir da also meine Informationen geholt und auch viel mit den Schülern gesprochen, was ihr Berufsalltag ist."* (I8, Z. 150–154)

Die eigenen Soft Skills ausbilden, ist eine weitere Herausforderung für eine Lehrkraft im Rahmen der Weiterentwicklung der eigenen personalen Kompetenzen. An Fortbildungen im Bereich „Soft Skills trainieren für Schüler" hat diese Lehrkraft teilgenommen, jedoch fragt sie sich: *„Wer bildet die Soft Skills für Lehrer aus?"* (P2, S. 11) Sie hat hier bisher kein Handlungsmuster für sich gefunden.

Die Rahmenbedingung „Fachliches Standbein haben" ist für die Lehrkraft I1 eine strukturelle Ressource. *„Anlagenmechanik zum Beispiel ist mein festes Standbein,*

von Anfang an und das zieht sich wohl auch weiter so." (I1, Z. 123–124) Die Ausbildung der eigenen Fachlichkeit wird dadurch positiv beeinflusst und schwächt die Herausforderung ab. Die Lehrkraft I6 dagegen empfindet das Einnehmen einer fachlichen Nische als ein zu schnelles Handeln von ihr an der neuen Schule: *„Ich habe zu schnell quasi die Initiative ergriffen, mir so meine Nische zu suchen. Also ich habe mir nicht die Zeit genommen, so mal drei Monate, halbes Jahr einfach zu gucken, was sind hier für Strukturen, wo passe ich rein, wo kann ich mit meinem Know-how landen, sondern ... [...] Und da hätte ich einfach so ein bisschen zurückhaltender sein sollen."* (I6, Z. 33–44)

4.2.3.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Durch die gut unterstützende Schulleitung, die Lehrkräfte kontinuierlich in Klassen bzw. fachlich angepasst einsetzt, liegt für einige Lehrkräfte in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Fachlichkeit keine Herausforderung vor. Keine Herausforderung bedeutet auch keine Belastung und eine geringere Gefährdung der Gesundheit. Sowohl Schaarschmidt (2004) als auch van Dick (1999) schreiben einer unterstützenden Schulleitung einen großen gesundheitsfördernden Aspekt zu. (Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.*)

Forschungsbefund 6: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.* Bei der Ausprägung Fachmann vor Schülern sein steht das Empfinden der Lehrkräfte im Vordergrund, auf Unterrichtsthemen nicht genügend fachlich vorbereitet zu sein und trotzdem Fachmann vor den Schülern sein zu müssen oder ihn zu spielen. Hier kann an keine Studie angeschlossen werden, da es keine aktuellen Befunde dazu gibt, ob die fachliche universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften, die in vielen unterschiedlichen Berufen fachlich breit eingesetzt sind, ausreichend ist. In einer vom Stifterverband herausgegebenen Broschüre wird lediglich die mangelnde Vorbereitung durch Praxiserfahrung thematisiert:

> „Mit steigender Tendenz treten mehr als 50 Prozent der Studierenden ihr Studium lediglich mit einer 52-wöchigen Praxiserfahrung an oder erwerben diese parallel zum Studium vor dem Eintritt in den Schuldienst. Diese Praxiserfahrung wird weder fachlich begleitet noch gezielt ausgerichtet. Die Bandbreite des betrieblichen Alltags und des Tätigkeitsfeldes eines Berufsbildes werden in den allermeisten Fällen nicht abgedeckt." (Stifterverband 2017, S. 4)

Damit kann an die Studie von Jenewein (1994) angeschlossen werden, der dies ebenfalls feststellte.

Der Aspekt des fachfremden Einsatzes von Müller-Fohrbrodt et al. (1978) (Forschungsbefund 7) konnte nur bei der Lehrkraft I6 rekonstruiert werden, die anderen in der vorliegenden Studie analysierten Lehrkräfte wurden nicht fachfremd, sondern fachlich breit gestreut an ihrer berufsbildenden Schule eingesetzt.

Das im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie*

Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen dargestellte Novizen-Experten-Modell von Rauner und Jenewein (2011) beschreibt die Entwicklung und Verbesserung des eigenen Handelns, wobei hier insbesondere der Wissensaspekt eine große Rolle spielt. Die Lehrkräfte beschreiben, wie sie sich durch Eigeninitiative weiterbilden und so die Kompetenzstufen dieses Modells durchlaufen können. Die Handlungsmuster dieser Ausprägung können als „Selbstschutz" (u. a. Abstriche machen an eigenen Ansprüchen) an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anschließen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind.

Die Ausprägung vor sich selbst Fachmann sein kann ebenfalls an das Novizen-Experten-Modell von Rauner und Jenewein (2011) anknüpfen, da die Lehrkräfte vielfältige Handlungsmuster (Teilnahme an Fortbildungen, fachliches Standbein in der Schule ausbilden etc.) entwickelt haben, um sich selbst Wissen anzueignen und Wissen zu erweitern.

4.2.4 Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen

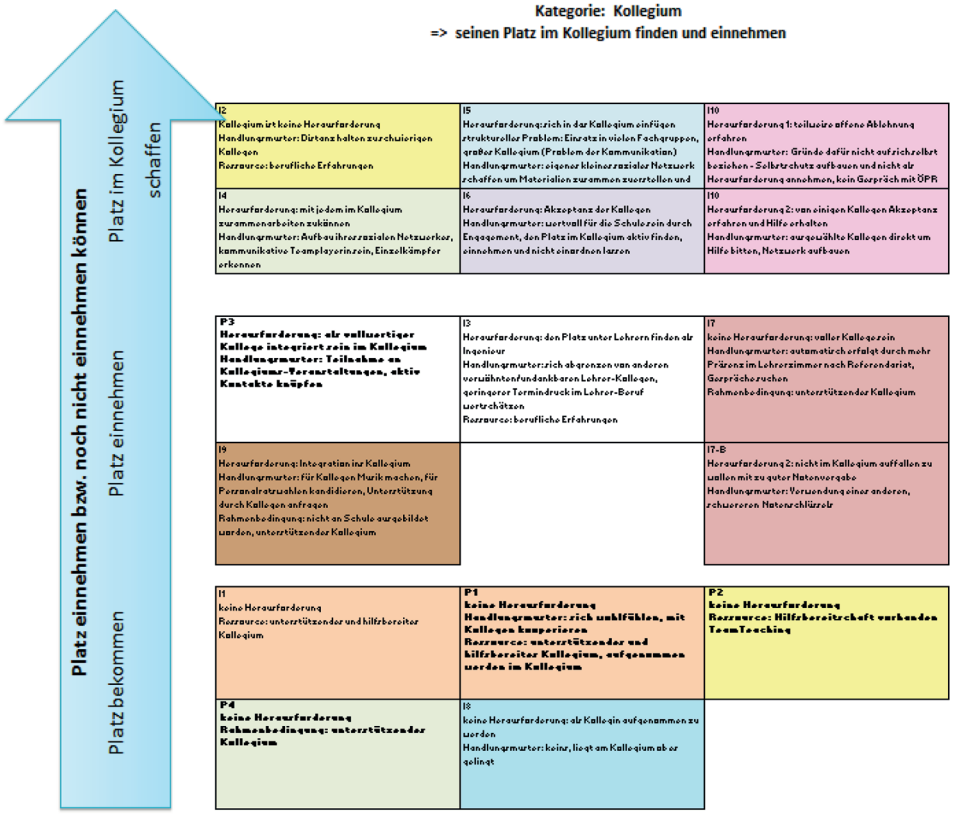


Abbildung 57: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Kollegium"

Seinen Platz im Kollegium finden und ihn einnehmen ist die Herausforderung, die dieser Kategorie zugrunde liegt. Diese Kategorie ist davon gekennzeichnet, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte (I1, I8, P1, P2 und P4) durch ein hilfsbereites und unterstützendes Kollegium automatisch einen Platz im Kollegium bekommen. Andere Lehrkräfte (I3, I7, I9 und P3) berichten davon, dass sie zwar im Kollegium integriert sind, aber sie selbst noch ihren Platz einnehmen müssen. Sechs Lehrkräfte (I2, I4, I5, I6, I7 und I10) müssen sich ihren Platz erst schaffen, indem sie z. B. ihr eigenes unterstützendes soziales Netzwerk aufbauen.

4.2.4.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen

Es gibt keine Handlungsmuster für die Ausprägung Platz bekommen (I1, I8, P1, P2 und P4). Gemeinsam ist, dass das Kollegium unterstützend wirkt und die berufseinsteigenden Lehrkräfte einen Platz im Kollegium haben. Die Unterstützung zeigt sich oftmals darin, dass es eine gute Zusammenarbeit und Kooperation unter den Kollegen gibt.

Tabelle 60: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen

I1 keine Herausforderung Ressource: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium	P1 keine Herausforderung Handlungsmuster: sich wohlfühlen, mit Kollegen kooperieren Ressource: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium, aufgenommen werden im Kollegium	P2 keine Herausforderung Ressource: Hilfsbereitschaft vorhanden, Teamteaching
P4 keine Herausforderung Rahmenbedingung: unterstützendes Kollegium	I8 Herausforderung: als Kollegin aufgenommen zu werden Handlungsmuster: keins, liegt am Kollegium, ob es gelingt	

Die Lehrkraft P1 spricht davon, dass sie sich *„gut aufgenommen und wohlfühle“* (P1, S. 19) an der neuen Schule. Der Lehrkraft I1 ergeht es genauso: *„Vielleicht noch mal einfach zu den Kollegen: Ich glaube, da habe ich es außergewöhnlich gut angetroffen in der Abteilung, wo ich hier bin, Unterstützung, Loyalität.“* (I1, Z. 388–389) Auch die Lehrkraft P4 betont positiv, *„dass das Fachkollegium eine sehr hohe Zusammenarbeit pflegt. In diesem Fall profitierte ich sowohl von der Erfahrung der Kollegen aus Gesprächen als auch von deren Unterrichtsmaterialien.“* (P4, S. 1) Gespräche mit Fachkollegen unterstützen auch die Lehrkraft P2 (vgl. P2, S. 1), Entlastung erfährt sie u. a. durch Teamteaching: *„Teamteaching ist eine dankbare und brauchbare Idee in der Berufseinstiegsphase. […] Für*

mich ist es zudem eine Erleichterung, dass ich an einem 6-Stunden-Unterrichtstag den Abschluss in einer Teamarbeit finde, in einem Fach, welches mir nahezu gänzlich neu und fremd ist.“ (P2, S. 10)

Die Lehrkraft I8 erfährt durch den Schulwechsel nach dem Referendariat Akzeptanz vom Kollegium der neuen Schule: *„Aber die Position im Kollegium, das war, wie ich's mir gewünscht hab. Ich bin schon eine Kollegin, nicht die Referendarin oder die junge Referendarin.“* (I8, Z. 1016–1017)

Ausprägung: Platz einnehmen

Die Lehrkräfte (I3, I7, I9 und P3) haben bei dieser Ausprägung erfahren, dass sie durch ihre Kollegen akzeptiert werden. Sie sind aber trotzdem noch aktiv bemüht, ihren Platz im Kollegium als vollwertige Lehrkraft auch einzunehmen.

Tabelle 61: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz einnehmen

P3 Herausforderung: als vollwertiger Kollege integriert sein im Kollegium Handlungsmuster: Teilnahme an Kollegiums-Veranstaltungen, aktiv Kontakte knüpfen	I3 Herausforderung: den Platz unter Lehrern finden als Ingenieur Handlungsmuster: sich abgrenzen von anderen verwöhnten/undankbaren Lehrerkollegen, geringeren Termindruck im Lehrerberuf wertschätzen Ressource: berufliche Erfahrungen	I7 (keine) Herausforderung Handlungsmuster: automatisch erfolgt durch mehr Präsenz im Lehrerzimmer nach Referendariat, Gespräche suchen Rahmenbedingung: unterstützendes Kollegium
I9 Herausforderung: Integration ins Kollegium Handlungsmuster: für Kollegen Musik machen, für Personalratswahlen kandidieren, Unterstützung durch Kollegen anfragen Rahmenbedingung: nicht an Schule ausgebildet worden, unterstützendes Kollegium		I7-B Herausforderung 2: nicht im Kollegium auffallen wollen mit zu guter Notenvergabe Handlungsmuster: Verwendung eines anderen, schwereren Notenschlüssels

Die Lehrkraft P3 knüpft erfolgreich aktiv Kontakte im Kollegium: *„Ich habe mich mehr und mehr im Kollegium meiner Schule integriert und wurde auch immer mehr akzeptiert und in das Schulleben einbezogen.“* (P3, Z. 17–19)

Die Lehrkraft I7 fühlt sich von ihren Kollegen akzeptiert und unterstützt: *„Und die selber dann auch auf einen zugekommen sind dann nach einer Zeit und gesagt haben, ja: ‚Denkst du auch dran?‘ oder ‚Hast du das auch auf dem Schirm, das und das muss abgegeben werden bis zu dem Zeitraum?‘ Also, da war die Kommunikation unter den Kollegen auch toll dann. Ja.“* (I7, Z. 353–356) Die Lehrkraft ist allerdings auch bemüht, nicht aufzufallen durch die Vergabe von zu guten Noten, und so verwendet sie einen schwereren Notenschlüssel: *„Und hatte natürlich immer tolle Arbeiten auch und immer tolle Schnitte. Und bin dann nach einem Jahr zu diesem 50-Prozent-Schlüssel dann ge-*

kommen. Weil eine Kollegin mir ein ganz tolles Beispiel […] gebracht hat, aus dem Alltag. […] Wo ich einfach sagte, nee, das stimmt, du hast recht." (I7, Z. 509–514) Indem sie das Gespräch mit den Kollegen sucht und mehr Präsenz im Lehrerzimmer zeigt, nimmt sie den Platz im Lehrerzimmer auch für sich selbst mittlerweile ein und fühlt sich als „voller Kollege" aufgenommen: *„Aber dadurch, dass man einfach präsenter war, wurde man von den Kollegen wahrscheinlich mehr wahrgenommen, […] aber man wurde so als voller Kollege aufgenommen, ja?"* (I7, Z. 83–86)

Die Lehrkraft I3 wurde ebenfalls von Anfang an vom Kollegium akzeptiert: *„Ich bekomme jede Unterstützung, die ich brauche, so in der Schule, wenn ich von irgendjemand was brauche, da habe ich jetzt überhaupt keine Probleme … mit Kollegen oder so. Das läuft alles, aber das lief auch schon während des Referendariats so, dass ich da keine Probleme mit Kollegen habe."* (I3, Z. 89–93) Sie muss aber selbst ihren Platz noch finden und grenzt sich als Ingenieur mit langjähriger Berufserfahrung gegenüber „nur" Lehrkräften ab: *„Für manche Leute … ich weiß nicht, wenn die in der Industrie arbeiten würden, … denen würde es anders da ergehen. Und wenn du manchmal hörst die Gespräche im Lehrerzimmer, dieses Jammern auf hohem Niveau, wie arm die doch alle dran sind, also, da könnte ich jedes Mal aus der Haut fahren, also, das verstehe ich überhaupt nicht. […] Aber sie wissen es halt nicht, die meisten, weil sie nie richtig gearbeitet haben, die wissen das gar nicht zu schätzen, eigentlich, was sie eigentlich für einen super Beruf haben."* (I3, Z. 101–112)

Als „Neue" an der Schule hat die Lehrkraft I9 zu Beginn gedacht, dass sie ein Akzeptanzproblem hätte: *„…hatte ich vielleicht anfangs den Eindruck. Obwohl der sich relativ schnell dann in Wohlgefallen aufgelöst hat. Weil, ich bilde mir mal ein, dass ich recht gut angekommen bin, ja?"* (I9, Z. 848–850) Sie hat ihren Platz eingenommen, indem sie sich aktiv eingebracht hat, sei es durch das Musizieren bei bestimmten Veranstaltungen oder einer Kandidatur für den Personalrat. Sie hat ein offenes und nettes Kollegium vorgefunden, das sie in der Eingewöhnungsphase unterstützt (vgl. I9, Z. 791–805).

Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen

Tabelle 62: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen

I2 Kollegium ist keine Herausforderung Handlungsmuster: Distanz halten zu schwierigen Kollegen Ressource: berufliche Erfahrungen	I5 Herausforderung: sich in das Kollegium einfügen strukturelles Problem: Einsatz in vielen Fachgruppen, großes Kollegium (Problem der Kommunikation) Handlungsmuster: eigenes kleines soziales Netzwerk schaffen, um Materialien zusammen zu erstellen und auszutauschen (Geben und Nehmen), zu einem früheren Zeitpunkt aktiv Rat von Kollegen einholen	I10 Herausforderung 1: teilweise offene Ablehnung erfahren Handlungsmuster: Gründe dafür nicht auf sich selbst beziehen – Selbstschutz aufbauen und nicht als Herausforderung annehmen, kein Gespräch mit ÖPR oder Schulleitung suchen, durchbeißen
I4 Herausforderung: mit jedem im Kollegium zusammenarbeiten können Handlungsmuster: Aufbau ihres sozialen Netzwerkes, kommunikative Teamplayerin sein, Einzelkämpfer erkennen	I6 Herausforderung: Akzeptanz der Kollegen Handlungsmuster: wertvoll für die Schule sein durch Engagement, den Platz im Kollegium aktiv finden, einnehmen und nicht einordnen lassen	I10 Herausforderung 2: von einigen Kollegen Akzeptanz erfahren und Hilfe erhalten Handlungsmuster: ausgewählte Kollegen direkt um Hilfe bitten, Netzwerk aufbauen

Diese Ausprägung ist davon gekennzeichnet, dass sich die Lehrkräfte selbst aktiv mit verschiedenen Strategien einen Platz im Kollegium schaffen. Die Handlungsmuster für die Ausprägung Platz im Kollegium schaffen können unter den Aspekten Aufbau eines Unterstützungs-Netzwerkes und Abgrenzung gegenüber schwierigen Kollegen zusammengefasst werden (I2, I4, I6 und I10).

Für die Lehrkraft I10 ist es schwierig, vom ganzen Kollegium aufgenommen zu werden. Eine Abteilung unterstützt sie in der Berufseingangsphase nicht, lehnt sie ab und stellt ihre Fachkompetenz vor Schülern infrage (vgl. I10, Z. 738–749). Sie bezieht diese Ablehnung jedoch nicht auf sich (Form des Selbstschutzes): *„Und dann sind das so viele Dinge, die da auf meinem Rücken ausgetragen werden, ja? […] Die dann gar nicht mit meiner Person zu tun haben. Deswegen hat mich das in dem Augenblick zwar schon belastet – jetzt nicht psychisch, aber beruflich! –, aber gut, wenn das so ist, dann – ja.“* (I10, Z. 590–595) Hilfe bekommt sie nur dann, wenn sie gezielt „nette“ Kollegen anspricht: *„Aber es gab da und gibt nette Kollegen, die kann man fragen. Und … (01:05:00) die, die nicht nett sind, die merkt man ja sofort, die fragt man halt nicht.“* (I10, Z. 981–983) So schafft sie sich ein Netzwerk.

Die Lehrkraft I6 baut sich ebenfalls ein soziales Unterstützungs-Netzwerk auf. Sie wird aufgrund ihres sehr guten Staatsexamens von einigen Kollegen erst einmal abgelehnt: *„Ich bin als Konstruktivistin abgeschoben worden erst einmal.“* (I6, Z. 704) Um Kontakte an der neuen Schule aufzubauen, hat sie folgende Strategien erfolgreich umgesetzt: *„Also ich finde das sehr schwierig, jemanden zu finden, mit dem man da*

durch dick und dünn gehen kann. Und ich habe den Tipp bekommen, ich soll mich immer da hinsetzen [im Lehrerzimmer, SG], *wo gelacht wird."* (I6, Z. 72–74) und *„Aber das war die beste Strategie, die ich hab fahren können. Dass man versucht, auch private Kontakte zu knüpfen."* (I6, Z. 144–145)

Freunde im Kollegium zu haben, ist für die Lehrkraft I5 von Vorteil, da sie dadurch weniger Hemmungen hat, um Unterstützung zu bitten: *„Ich meine, es sind auch Freunde im Kollegium. Da ist es natürlich einfacher, auch mal nachmittags anzurufen. [...] Oder auch, seien es mal Materialien auszutauschen, et cetera. Ist natürlich kein Problem."* (I5, Z. 153–156) Herausfordernd für sie ist es auszuwählen: *„Wie füge ich mich im Kollegium ein, wie viele Leute schare ich um mich, mit denen ich nachher Kontakt hab und mit denen ich mich auch zusammensetze und austausche."* (I5, Z. 554–556) Auch hier wird aktiv ein soziales Netzwerk zur Unterstützung aufgebaut.

Die Lehrkraft I4 hält zu schwierigen Kollegen Abstand, obwohl sie der Meinung ist, dass man mit jedem zusammenarbeiten können muss. *„Es ist halt irgendwie schwierig, wenn man wie ich ein Teamplayer ist, und es gibt einfach Kollegen, die legen darauf keinen Wert und das hat mit mir als Person gar nichts zu tun, sondern so generell."* (I4, Z. 312–314, vgl. Z. 83–90) Sie sucht sich gezielt Kollegen für die Zusammenarbeit: *„Ja, man sucht sich seine Pappenheimer, das sind natürlich Leute, mit denen man gut zurechtkommt [...] und da fühle ich mich schon sehr aufgehoben."* (I4, Z. 291–294) und baut damit ebenfalls aktiv ihr soziales Unterstützungs-Netzwerk auf.

Ähnlich verhält sich die Lehrkraft I2. Sie erfährt Akzeptanz im Kollegium, dennoch ist es für sie wichtig, Distanz zu halten zu schwierigen Kollegen. Dieses Handlungsmuster bringt sie aus ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung ein: *„Ich gehe gerne hier hin, sind nette Leute dabei, manche muss... ein bisschen schwieriger, man muss ja nicht mit denen immer Kaffee trinken gehen, geht man außen rum und dann ist auch gut."* (I2, Z. 69–71)

4.2.4.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Das Kollegium wird als wichtige und unterstützende Ressource von den Lehrkräften der vorliegenden Studie bezeichnet. Umso wichtiger ist es für die Lehrkräfte, ihren Platz im Kollegium zu bekommen (Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen), ihn für sich selbst einzunehmen (Ausprägung: Platz einnehmen) oder ihn sich zu schaffen (Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen). Hier kann an Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* der Studie von Döring-Seipel und Dauber angeknüpft werden, die einen Zusammenhang zwischen Belastung und Kontrolliertheitserleben beschreiben:

> „Eine wichtige Rolle für die Gesundheitssituation und die subjektive Belastung der befragten Lehrerinnen und Lehrer spielt hingegen das Gefühl negativer sozialer Kontrolle, d. h. das Gefühl, sich vor dem Kollegium rechtfertigen zu müssen und von ihm überwacht und kontrolliert zu werden." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 87)

Umgekehrt formuliert: je positiver das soziale Klima im Kollegium, desto weniger stark wird die Lehrertätigkeit als Belastung wahrgenommen (vgl. ebd., 87).

Der Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* arbeitet klar die große Bedeutung des Kollegiums heraus: „Im Kontext von Beanspruchungen und Belastungen im Lehrerberuf ist die Bedeutung kollegialer Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor, als Quelle sozialer Unterstützung mit *direkter* und *indirekter* Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer nicht hoch genug zu veranschlagen."[229] (Rothland 2013b, S. 246) Zopff (2015) schreibt dem Kollegium als „Agent des Übergangs" ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Die Akzeptanz durch das Kollegium (vgl. ebd., S. 311) und die Unterstützung der berufseinsteigenden Lehrkräfte durch das Kollegium (vgl. ebd., S. 312) sind wichtige Elemente zur Begleitung der Berufseingangsphase. Dies lässt sich in der vorliegenden Studie rekonstruieren. Bei der Ausprägung Platz bekommen kann an die von Rothland und Terhart (2007) entwickelte Lehrerrolle „Erwartungsträger Kollege" angeschlossen werden, dessen Aufgabe das Kooperieren, Helfen, Unterstützen und Beraten als vollwertiges Mitglied eines Kollegiums ist.

Der Phase der Identifikation des Modells beruflicher Sozialisation (Hänsel 1975, Beiner 1982), beschrieben im Forschungsbefund 3: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern*, kann die Ausprägung Platz einnehmen zugeordnet werden. Die Lehrkräfte orientieren sich an ihren Kollegen und finden so ihren Platz im Kollegium als Lehrkraft.

Die im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* beschriebene vierte Entwicklungsaufgabe von Hericks („Entwicklungsaufgabe Institution: [...] ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln." Hericks 2006, S. 63) findet sich in den Handlungsmustern „soziales Netzwerk aufbauen" und „aktiv Kontakte knüpfen" (Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen) wieder.

229 Hervorhebungen im Original.

4.2.5 Sein eigenes Lehrerbild finden

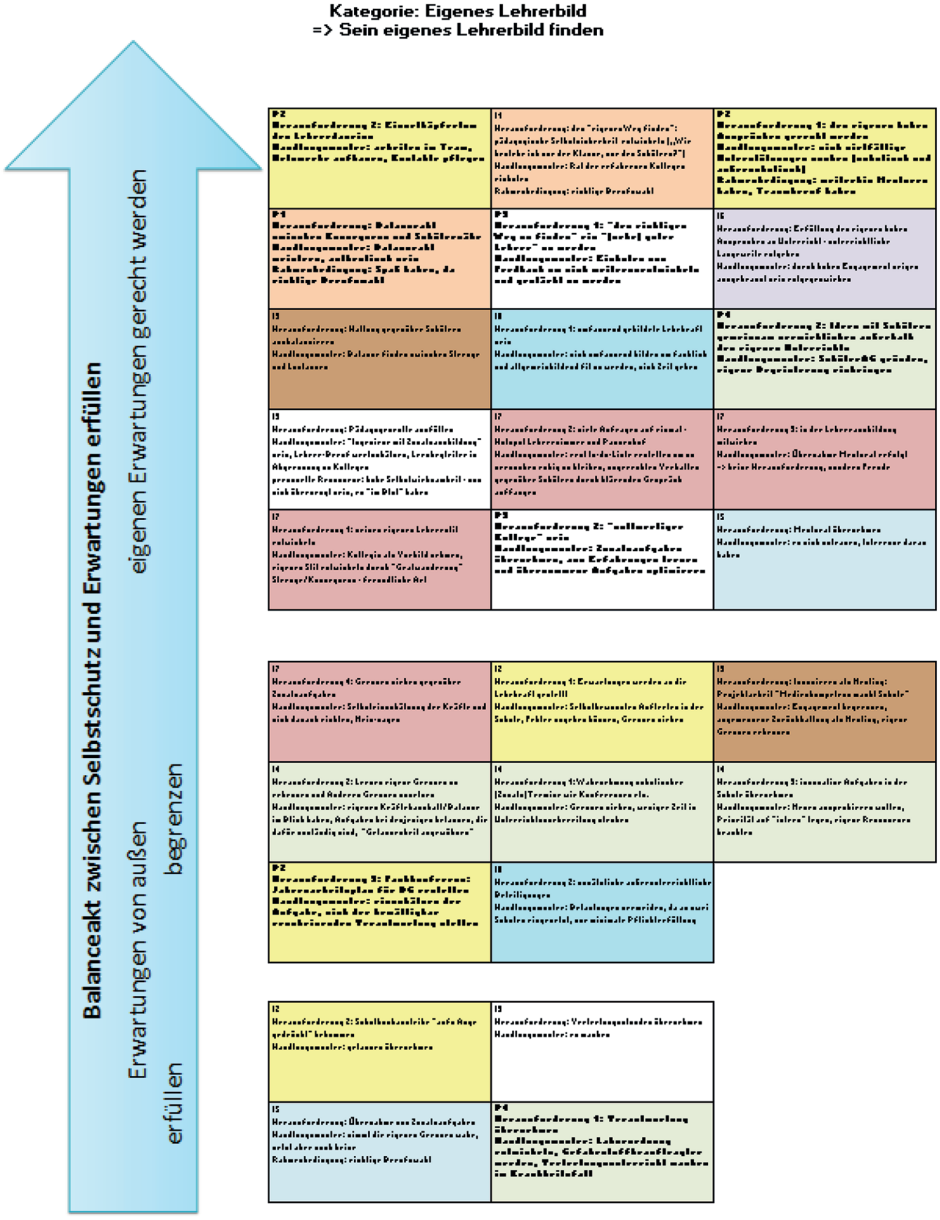


Abbildung 58: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Eigenes Lehrerbild“

Die Kategorie „Eigenes Lehrerbild“ bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen „eine Lehrkraft macht das so …“ bis „ich mache das so …“. Das eigene Lehrerbild ist davon geprägt, dass eine Lehrkraft die Erwartungen auch in Form von übertragenen

Zusatzaufgaben, die von außen an sie gestellt werden, erfüllt (I2, I3, I5 und P4) bzw. sich selbst schützt, indem sie auch Grenzen setzt (I2, I4, I6, I7, I8, I9 und P2) und ihre eigenen Erwartungen an sich selbst als Lehrkraft anpasst (I1, I3, I6, I7, I9, P1, P2, P3 und P4). Zwei der berufseinsteigenden Lehrkräfte berichten, dass sie keine zusätzlichen Aufgaben während ihrer Berufseingangsphase übernommen oder übertragen bekommen haben (I1 und P1). Zusammenfassend kann man die Herausforderung dieser Kategorie als „das eigene Lehrerbild finden" formulieren.

Für vier Lehrkräfte (I1, I5, P1 und P2) steht fest, dass sie ihren Traumberuf verwirklicht haben. Dies kann man als eine personelle Rahmenbedingung interpretieren. Die Lehrkraft P2 sagt: *„Mein Traumberuf ist in Erfüllung gegangen."* (P2, S. 4) Die Lehrkraft P1 kommt zu der Erkenntnis, *„dass ich einen Job gefunden habe, von dem ich niemals dachte, dass ich ihn ausüben und, dass ich einen Job gefunden habe, der mir Spaß macht. Einen solchen Job heutzutage zu haben, sehe ich als Geschenk und als Aufgabe an."* (P1, S. 2)

4.2.5.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen

Tabelle 63: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen

I2 Herausforderung 2: Schulbuchausleihe „aufs Auge gedrückt" bekommen Handlungsmuster: gelassen übernehmen	I3 Herausforderung: Vertretungsstunden übernehmen Handlungsmuster: es machen
I5 Herausforderung: Übernahme von Zusatzaufgaben Handlungsmuster: nimmt die eigenen Grenzen wahr, setzt aber noch keine Rahmenbedingung: richtige Berufswahl	P4 Herausforderung 1: Verantwortung übernehmen Handlungsmuster: Laborordnung entwickeln, Gefahrstoffbeauftragter werden, Vertretungsunterricht machen im Krankheitsfall

Die Lehrkräfte I2, I3, I5 und P4 übernehmen pflichtbewusst Zusatzaufgaben, die an sie von außen herangetragen werden. *„So, ihr seid jetzt neu, wir haben damals auch irgendwie total viel machen müssen, das liegt dann jetzt an euch."* (I5, Z. 560–561) Ähnlich erging es auch der Lehrkraft I2: *„Der Chef hatte mir letztes Jahr so um die Zeit, [...] die Schulbuchbörse, Schulbuchausleihe aufs Auge gedrückt. ‚Herr XY, Sie können doch noch was machen!' "* (I2, Z. 63–66) Auch die Erwartung, krankheitsbedingte Vertretungsstunden zu leisten, wird erfüllt, jedoch als Belastung wahrgenommen (I3 und P4). *„Durch den krankheitsbedingten Ausfall eines Kollegen wurde ich augenblicklich mit vollem Deputat, vornehmlich im Wahlschulbereich, eingesetzt. Zusätzlich nahm ich eine vierstündige Abordnung an eine weitere Schule wahr, um dort den Ausfall einer Kollegin (ebenfalls Krankheit) auszugleichen. [...] Daraus ergab sich eine besondere Drucksituation auf meiner Seite."* (P4, S. 1)

Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen

Zu der Ausprägung Erwartungen von außen begrenzen gehört es, seine eigenen Grenzen zu erkennen und Anderen Grenzen zu setzen.

Tabelle 64: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen

I7 Herausforderung 4: Grenzen ziehen gegenüber Zusatzaufgaben Handlungsmuster: Selbsteinschätzung der Kräfte und sich danach richten, Nein sagen	I2 Herausforderung 1: Erwartungen werden an die Lehrkraft gestellt Handlungsmuster: selbstbewusstes Auftreten in der Schule, Fehler zugeben können, Grenzen ziehen	I9 Herausforderung: Innovieren als Neuling: Projektarbeit „Medienkompetenz macht Schule“ Handlungsmuster: Engagement begrenzen, angemessene Zurückhaltung als Neuling, eigene Grenzen erkennen
I4 Herausforderung 2: Lernen, eigene Grenzen zu erkennen und Anderen Grenzen zu setzen Handlungsmuster: eigenen Kräftehaushalt/Balance im Blick haben, Aufgaben bei denjenigen belassen, die dafür zuständig sind, „Gelassenheit angewöhnen“	I4 Herausforderung 1: Wahrnehmung schulischer (Zusatz)Termine wie Konferenzen etc. Handlungsmuster: Grenzen ziehen, weniger Zeit in Unterrichtsvorbereitung stecken	I4 Herausforderung 3: innovative Aufgaben in der Schule übernehmen Handlungsmuster: Neues ausprobieren wollen, Priorität auf „intern“ legen, eigene Ressourcen beachten
P2 Herausforderung 3: Fachkonferenz: Jahresarbeitsplan für BG erstellen Handlungsmuster: einschätzen der Aufgabe, sich der bewältigbar erscheinenden Verantwortung stellen	I8 Herausforderung 2: zusätzliche außerunterrichtliche Beteiligungen Handlungsmuster: Belastungen vermeiden, da an zwei Schulen eingesetzt, nur minimale Pflichterfüllung	

Die Lehrkräfte I4, I7 und P2 wägen vor der Annahme einer Zusatzaufgabe ab, ob sie diese mit ihren Ressourcen auch bewältigen können. *„Und da bin ich auch ganz zufrieden mit, dass ich, denke ich, meine Kraft ganz gut einschätzen kann. Und das finde ich auch was, wo ich ganz zufrieden bin mit dem eigenen Handeln.“* (I7, Z. 226–228)

Eine Lehrkraft (I2) schützt sich vor Erwartungen, die an sie herangetragen werden, durch selbstbewusstes Auftreten in der Schule, indem sie ihre eigenen Interessen z. B. gegenüber den Stundenplanern vertritt. *„Ja, jetzt habe ich dann erhöht, weil erstens Bedarf da war, zweitens weil ich gesagt habe: ‚Okay, wenn ich erhöhe, dann aber eine parallele BOS I-Klasse noch, dann kriege ich das auch gebacken!‘“* (I2, Z. 271–273) Sie hat den Bedarf an erhöhtem Stundendeputat akzeptiert und kommt diesem nach.

Die Lehrkraft I8 ist an zwei Schulen während ihrer Berufseingangsphase eingesetzt. Sie versucht Belastungen zu vermeiden und zu begrenzen, erfüllt aber ihre minimale Pflicht: *„Na, ich wusste halt nicht, dass so viel zusätzlich noch auf einen zukommt. Diese … Konferenzen und Abstimmungen und da noch mal was nacharbeiten und*

das noch arbeiten und den – diese AG gibt's noch und wo man sich überall beteiligen könnte. Ich hab gedacht, das wäre ein bisschen entspannter, aber … ja.“ (I8, Z. 1017–1020)

Die Lehrkraft I4 zieht Grenzen gegenüber den Erwartungen, die von außen an sie herangetragen werden, ohne sich selbst zu verlieren: *„Also, in Richtung Kräftehaushalt und so weiter, das habe ich mir relativ zügig abgewöhnt, ohne mich als Person und als Lehrkraft und meine Intention und meine Vorstellung von meinem Beruf zu verlieren, aber dennoch zu sagen: ‚Stopp! Bis hier hin und nicht weiter.‘ […] Dann ging es besser, das mal zunächst.“* (I4, Z. 50–55) Es gilt, bei Terminfülle z. B. weniger Zeit in die Unterrichtsvorbereitung zu investieren. Sie (I4) übernimmt gerne zusätzliche Aufgaben, wenn sie ihr Spaß machen und sie sich einbringen kann: *„… und habe mich da in Richtung Flyer-Gestaltung und so weiter, weil das eher so meine Sache ist. Und moderne Schule, moderner Auftritt und dann …“* (I4, Z. 217–218) Sie achtet aber darauf, dass sie mit ihren Ressourcen haushaltet, also wird z. B. Bewährtes aus dem Referendariat weitergeführt, Neues (Prüfungsausschusstätigkeit) auch abgelehnt (vgl. I4, Z. 209–212 und 218–220).

Auch die Lehrkraft I9 bringt sich ein, im Rahmen ihrer Interessen und Grenzen: *„Aber ich wollte dann da auch nicht so als Neuling dann nach vorne preschen. Man will dann ja nicht so sagen: Hier guckt, müsst mal was machen. Wollt erst mal den Ball flachhalten … ja.“* (I9, Z. 114–116)

Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden

Tabelle 65: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden

P2 Herausforderung 2: Einzelkämpfertum des Lehrerdaseins Handlungsmuster: arbeiten im Team, Netzwerke aufbauen, Kontakte pflegen	I1 Herausforderung: den „eigenen Weg finden“: pädagogische Selbstsicherheit entwickeln („Wie bestehe ich vor der Klasse, vor den Schülern?“) Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen Rahmenbedingung: richtige Berufswahl	P2 Herausforderung 1: den eigenen hohen Ansprüchen gerecht werden Handlungsmuster: sich vielfältige Unterstützungen suchen (schulisch und außerschulisch) Rahmenbedingung: weiterhin Mentoren haben, Traumberuf haben
P1 Herausforderung: Balanceakt zwischen Konsequenz und Schülernähe Handlungsmuster: Balanceakt meistern, authentisch sein Rahmenbedingung: Spaß haben, da richtige Berufswahl	P3 Herausforderung 1: „den richtigen Weg finden“, ein „(sehr) guter Lehrer“ werden Handlungsmuster: Einholen von Feedback, um sich weiterzuentwickeln und gestärkt zu werden	I6 Herausforderung: Erfüllung des eigenen hohen Anspruchs an Unterricht – unterrichtliche Langeweile entgehen Handlungsmuster: hohes Engagement zeigen, Ausgebranntsein entgegenwirken

(Fortsetzung Tabelle 65)

I9 Herausforderung: Haltung gegenüber Schülern ausbalancieren Handlungsmuster: Balance finden zwischen Strenge und Loslassen	I8 Herausforderung 1: umfassend gebildete Lehrkraft sein Handlungsmuster: sich umfassend bilden, um fachlich und allgemeinbildend fit zu werden, sich Zeit geben	P4 Herausforderung 2: Ideen mit Schülern gemeinsam verwirklichen außerhalb des eigenen Unterrichts Handlungsmuster: SchülerAG gründen, eigene Begeisterung einbringen
I3 Herausforderung: Pädagogenrolle ausfüllen Handlungsmuster: „Ingenieur mit Zusatzausbildung" sein, Lehrerberuf wertschätzen, Lernbegleiter in Abgrenzung zu Kollegen personelle Ressource: hohe Selbstwirksamkeit – von sich überzeugt sein, es „im Blut" haben	I7 Herausforderung 2: viele Anfragen auf einmal – Hotspot Lehrerzimmer und Pausenhof Handlungsmuster: erst To-do-Liste erstellen, um zu versuchen, ruhig zu bleiben, ungerechtes Verhalten gegenüber Schülern durch klärendes Gespräch auffangen	I7 Herausforderung 3: in der Lehrerausbildung mitwirken Handlungsmuster: Übernahme Mentorat erfolgt => keine Herausforderung, sondern Freude
I7 Herausforderung 1: seinen eigenen Lehrerstil entwickeln Handlungsmuster: Kollegin als Vorbild nehmen, eigenen Stil entwickeln durch „Gratwanderung" Strenge/Konsequenz – freundliche Art	P3 Herausforderung 2: „vollwertiger Kollege" sein Handlungsmuster: Zusatzaufgaben übernehmen, aus Erfahrungen lernen und übernommene Aufgaben optimieren	I5 Herausforderung: Mentorat übernehmen Handlungsmuster: es sich zutrauen, Interesse daran haben

Eine Vielfalt an Handlungsmustern zeichnet diese Ausprägung aus. Die Lehrkräfte erhalten Unterstützung durch das Kollegium und fordern diese aber auch ein. Sie sind sich darüber im Klaren, dass die Entwicklung eines eigenen Stils als Lehrkraft wichtig ist. So versucht die Lehrkraft I9, die Balance zu finden zwischen Strenge und Loslassen im Unterricht: *„Dass ich halt so ein bisschen strikter … also es heißt nicht, dass alles Larifari ist bei mir. Nur ich komme wahrscheinlich ab und zu ein bisschen zu locker rüber, sag ich mal. […] Und wenn das dann halt … so bisschen merke ich, dass das aus dem Ruder läuft, denk ich, okay, jetzt musst mal böser* ***Vorname Interviewter*** *spielen. […] Und was ich halt auch nach dem ersten Lehrjahr gemerkt hab, lieber am Anfang bisschen härter und dann nachlassen."* (I9, Z. 484–495) Als Gratwanderung bezeichnet eine Lehrkraft die eigene Entwicklung eines Lehrerstils: *„Das eine gelingt mir, also dieses humorvolle, freundschaftliche, das ist absolut … das ist meine Stärke, das kann ich. Das wusste ich immer schon. Mit dieser Strenge-Geschichte, da hatte ich immer so ein bisschen meine Schwierigkeiten. Und auch das ist was, was mir jetzt zunehmend mehr gelingt. Ich will nicht sagen, Strenge, sondern vielmehr so Konsequenz. Ich weiß mittlerweile ja, wo ich hin möchte ungefähr mit meinen Schülern, ja, und da fällt es mir jetzt leichter, mit so einem*

gewissen Ziel vor Augen, da so eine gewisse Leitlinie auch aufzuzeigen. Und das finde ich auch immer schön, so zu beobachten. Dass man natürlich einen Spaß machen kann, aber auf der anderen Seite die Schüler wissen, alles geht nicht bei dem, ja? Das ist ja immer so dieser schmale Grat, ja." (I7, Z. 151–160) Administrative Dinge außerhalb von Unterricht werden oft in Pausen an eine Lehrkraft herangetragen und müssen erledigt werden. Die Verfügbarkeit als Ansprechpartner in den Pausen führt bei dieser Lehrkraft zu einer Herausforderung, die sie mit To-do-Listen und Einfach-ruhig-Bleiben zu meistern versucht. *„Mit dem eigenen Handeln unzufrieden – spontan fallen mir da nicht Situationen aus dem Unterricht ein, sondern vielmehr so aus dem Alltag so im Lehrerzimmer, wenn viele Dinge so auf einmal kommen, ja? Also man hat noch so die Sachen, die man so mit seiner Klasse noch regeln möchte im Kopf, dann kommen drei Kollegen, der Abteilungsleiter und der Schulleiter, die alle gleichzeitig etwas wollen."* (I7, Z. 112–116) Darin spiegelt sich das Verständnis wider, dass eine Lehrkraft immer zur Verfügung stehen muss. Die Lehrkraft setzt hier keine Grenzen, da es in ihrem Selbstverständnis dazugehört, immer präsent zu sein. Ebenso gehört es zu ihrem Bild einer Lehrkraft, dass sie in der Lehrerausbildung in der Rolle des Mentors mitwirkt. Ähnlich sieht dies auch die Lehrkraft I5: *„Oder soweit, ja, Referendare in Bälde kommen, würde ich mir auch ein Mentorat zutrauen."* (I5, Z. 62–63)

Die Lehrkraft P1 bezeichnet ihre Lehrerstilentwicklung als einen Balanceakt zwischen Konsequenz und Schülernähe. *„Mein Naturell steht mir hin und wieder im Weg, wenn es darum geht, konsequent zu sein. [...] Zudem habe ich schon im Referendariat gemerkt, dass ich häufig zu nachsichtig bin. [...] Diesen Balanceakt zu meistern, sehe ich als Herausforderung an."* (P1, S. 9)

Pädagogische Sicherheit zu erlangen und dabei seinen eigenen Weg zu finden, beschreiben drei Lehrkräfte als Herausforderung (I1, I3, P3). *„Ich ... sehe mich jetzt auch nicht so als Lehrer, sehe mich eher als Ingenieur mit Zusatzausbildung."* (I3, Z. 306–307) Die Lehrkraft hat aber trotzdem eine genaue Vorstellung davon, wie sie sein will, und sieht sich als Lernbegleiter: *„Ich mache das eher so auf gleicher Augenhöhe, das habe ich denen auch gleich gesagt: ‚Ich bin nicht ... Irgendwie, ihr müsst das mit dem Lehrer, das müsst ihr vergessen, ich bin eher so ein Lernbegleiter, ich begleite euch, bis zur ... bis ihr fertig seid und ich will aber auch dann Aufmerksamkeit und bisschen Disziplin und Respekt.' Und das läuft."* (I3, Z. 234–238)

Für eine Lehrkraft gehört es zu ihrem Selbstverständnis, ein umfassend gebildeter Mensch zu sein, insbesondere als Lehrkraft, und auch außergewöhnliche Fakten und Daten wiedergeben zu können. *„Und das wäre schon cool, wenn ich mal paar Daten immer parat hätte. Es beeindruckt ja schon, so ein richtig gebildeter Mensch überall."* (I8, Z. 936–952)

Für die Lehrkraft P3 bedeutet die Übernahme von Zusatzaufgaben gleichzeitig die aktive Integration ins Kollegium und das Gefühl, eine „vollwertige" Lehrkraft zu sein: *„Die angestrebten Kontakte konnte ich mittlerweile knüpfen. Ich habe mich mehr und mehr im Kollegium meiner Schule integriert und wurde auch immer mehr akzeptiert und in das Schulleben einbezogen. Die Mitarbeit in einer Vielzahl von Arbeitskreisen untermauert dies. [...] Die Mehrzahl der Kollegen akzeptiert mich als ‚vollwertigen' Kollegen.*

[...] Das erwähnte ‚Verstehen' mit den Lehrern versuche ich auch durch ‚Nicht-Ausgrenzen' zu erreichen. So nehme ich bei freiwilligen Veranstaltungen gerne teil (Wanderung, Fahrt nach Stadt RR usw.)." (P3, Z. 15–27)

Mit Schülern auch außerhalb von Unterricht in AGs zu arbeiten, gehört für die Lehrkraft P4 zu ihrem Lehrerbild. Hier kann sie ihre eigene Begeisterung für ihr Fach mit einbringen (vgl. P4, S. 3).

Dem Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer versucht die Lehrkraft P2 entgegenzuwirken, indem Kontakte gepflegt und Netzwerke aufgebaut werden oder im Team unterrichtet wird. *„Teamteaching ist eine dankbare und brauchbare Idee in der Berufseinstiegsphase."* (P2, S. 2)

4.2.5.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen*. Hier kann, insbesondere bezogen auf die beschriebenen Zusatzaufgaben (Erwartungen von außen erfüllen), an das Rollenbild von Rothland und Terhart (2007) angeschlossen werden. Die Lehrerrollen „Organisator, Funktionsstelleninhaber und Schulentwickler" erwarten die Übernahme von Funktionsaufgaben oder innovative Schulentwicklungsprozesse. Diese Erwartungshaltung spiegelt sich im Datenmaterial wider und kann durch das Handlungsmuster „Zusatzaufgaben übernehmen als Pflichterfüllung" rekonstruiert werden.

Das Handlungsmuster „Grenzen setzen als Selbstschutz" (Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen) knüpft wiederum an den Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* an. Rekonstruierbar ist der Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) der ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009).

Die Ausbildung des professionellen Selbst (Forschungsbefund 8) beschreiben einige Lehrkräfte in der Ausprägung eigenen Erwartungen gerecht werden. Hier kann an das Modell professionellen pädagogischen Handelns von Bauer et al. (1996) angeschlossen werden. Mithilfe der Unterstützung von Kollegen wird das eigene Verständnis von Werten und Zielen (Wie wirke ich, wie will ich wirken?) weiterentwickelt. Die von Hericks (2006) formulierte Entwicklungsaufgabe Kompetenz („Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. [...] Einen persönlichen Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren." Hericks 2006, S. 63) konnte auch in dem vorliegenden Material rekonstruiert werden. Weiterhin kann hier auf Jenewein (1994) verwiesen werden, der feststellte, dass die pädagogische Ausbildung von Lehrkräften, die „nur" ein Ingenieurstudium abgeleistet haben, nicht durch den Vorbereitungsdienst ersetzt werden kann. Der Mangel an pädagogischen Kompetenzen wird im vorliegenden Datenmaterial angesprochen.

Die im Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* dargestellten Berufswahlmotive konnten im vorliegenden

Datenmaterial nicht herausgearbeitet werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass vier Lehrkräfte mit ihrer Berufswahl zufrieden sind.

4.2.6 Belastungszeit Referendariat überstehen

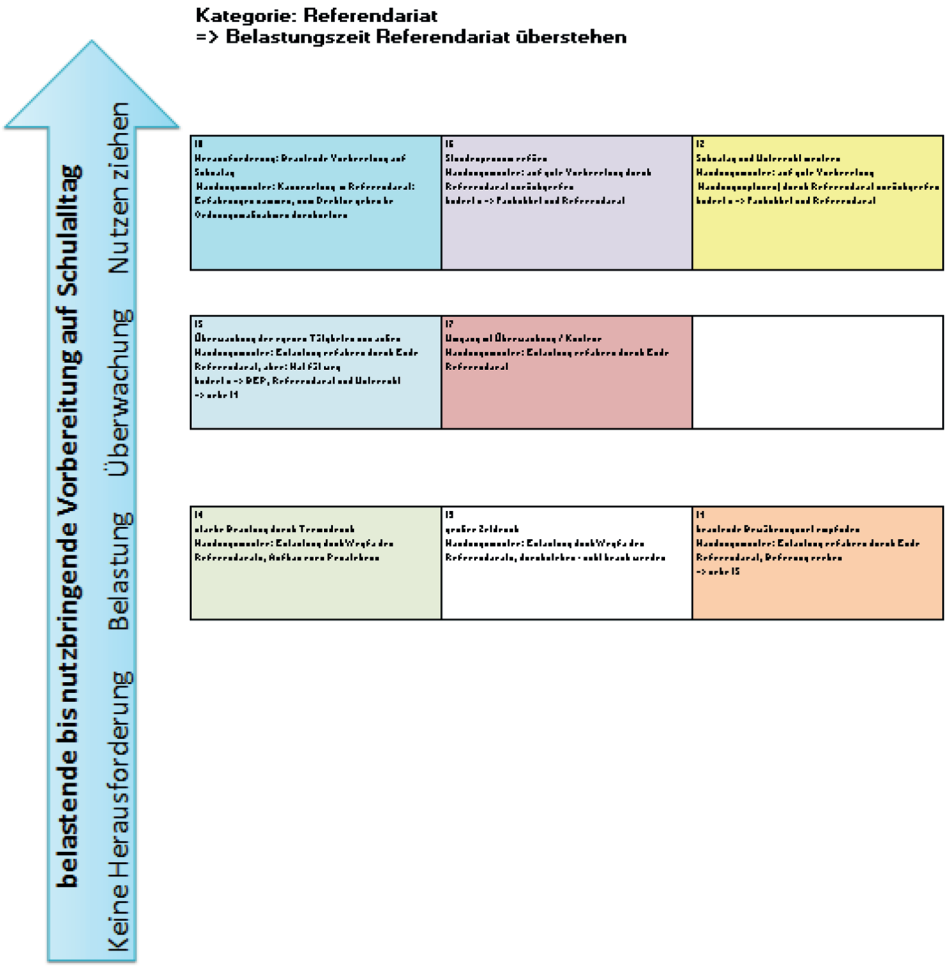


Abbildung 59: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Referendariat“

Die Herausforderung „Belastungszeit Referendariat überstehen“ ist keine Herausforderung, die sich in der BEP stellt, sondern eine schon abgeschlossene bzw. gemeisterte Herausforderung. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess letztendlich doch verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

Das Referendariat stellt sich als eine Belastungs- und Bewährungszeit dar. Diese Zeit muss überstanden werden (I4, I3 und I1). Der Wegfall der „Überwachung“ bedeutet eine Entlastung für die Lehrkräfte (I5 und I7). Trotzdem dient diese

Zeit der Vorbereitung auf den Schullalltag und es kann ein Nutzen daraus gezogen werden (I2, I6 und I8). Die Herausforderung besteht darin, die „Belastungszeit Referendariat zu überstehen".

4.2.6.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Nicht rekonstruierbar.

Ausprägung: Belastung

Tabelle 66: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Belastung

I8 Herausforderung: Belastende Vorbereitung auf Schulalltag Handlungsmuster: Klassenleitung im Referendariat: Erfahrungen sammeln, zum Direktor gehen bei der Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen	I6 Herausforderung: Stundenpensum erfüllen Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung durch Referendariat zurückgreifen	I2 Herausforderung: Schulalltag und Unterricht meistern Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung (Handlungsoptionen) durch Referendariat zurückgreifen

Drei Lehrkräfte (I4, I3 und I1) empfinden das Referendariat als eine große Belastung. Für eine Lehrkraft (I3) war das Referendariat eine starke Belastung aufgrund von großem Zeitdruck. *„Der ganze Druck ist weg, den man vorher hatte als Referendar, das war ja teilweise ekelhaft, ehrlich gesagt. Das war ja: ‚Uhhh …!' Wenn ich da nur dran denke, und dann pädagogische Grundbildung, Hausarbeit, die ganzen Lehrproben, dauernd war – es war eigentlich dauernd was, in den zwei Jahren war dauernd irgendwas. Du konntest es dir halt nicht erlauben, irgendwie krank zu sein oder so, du hast dich irgendwie durchgequält."* (I3, Z. 214–219) Ähnlich berichtet eine weitere Lehrkraft (I4) von der Belastung durch die vielen wahrzunehmenden Termine (vgl. I4, Z. 28–31 und 233–235). Besonderen Druck erfährt eine andere Lehrkraft (I1) durch die vielen Bewertungssituationen: *„Da ist ein Riesenklotz von mir abgefallen, dass diese ganzen Bewertungssituationen weggefallen sind und man sich stattdessen auf das Kerngeschäft, den Unterricht, konzentrieren kann. Das war eine riesen Befreiung."* (I1, Z. 267–269) Diese drei Lehrkräfte halten die Belastung aus und empfinden den Wegfall des Referendariats als starke Entlastung.

Ausprägung: Überwachung

Tabelle 67: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Überwachung

I5 Herausforderung: Überwachung der eigenen Tätigkeiten von außen Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat, aber: Halt fällt weg	I7 Herausforderung: Umgang mit Überwachung / Kontrolle Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat

Für zwei Lehrkräfte (I5 und I7) bedeutet die Referendariatszeit eine Bewährungszeit mit Überwachung: *„Was natürlich dann auch noch ganz schön war, war einfach, dass man nicht mehr jemanden … klingt negativ, so ist es aber nicht gemeint, ja, so im Nacken hat, der jetzt so drüberguckt, sondern man kann jetzt erst mal machen, ja?* (I7, Z. 67–71) und *„Endlich kein Seminar mehr, endlich werde ich nicht mehr kontrolliert, überwacht – et cetera."* (I5, Z. 26–29). Letztere Lehrkraft vergleicht das Referendariat mit Autofahrstunden nehmen und vermisst in der BEP dann einen gewissen Halt, den die Kontrolle ihr gegeben hat: *„Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren."* (I5, Z. 51–56)

Ausprägung: Nutzen ziehen

Tabelle 68: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Nutzen ziehen

I8 Herausforderung: Klassenleitung im Referendariat Handlungsmuster: Erfahrungen sammeln durch belastende, aber gute Vorbereitung auf Schulalltag	I6 Herausforderung: Stundenpensum erfüllen Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung durch Referendariat zurückgreifen codiert in => Fachlichkeit und Referendariat	I2 Herausforderung: Schulalltag und Unterricht meistern Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung (Handlungsoptionen) durch Referendariat zurückgreifen

Drei Lehrkräfte (I2, I6 und I8) geben an, dass die Referendariatszeit eine gute Vorbereitung für die Berufseingangsphase war. *„Sehr positiv, ich muss dazu dann auch sagen, das Referendariat hat einen schon dann auf den richtigen Weg gebracht, um entsprechende Handlungsoptionen zu haben, damit umzugehen, verschiedene Situationen anders drauf zu reagieren, ja, auch entsprechend guten Unterricht … das heißt, ist ja auch Schülersicht, was guter Unterricht überhaupt ist."* (I2, Z. 23–26) Sie konnten, trotz Belastung, aus dem Referendariat einen Nutzen für ihr Agieren in der BEP ziehen.

4.2.6.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die von Košinár (2010) ermittelten Belastungsfaktoren (Forschungsbefund 6: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet*) sind auch in dem hier vorliegenden Datenmaterial rekonstruierbar. Der Faktor Fremdbewertung findet sich bei der Ausprägung Überwachung wieder, der Zeitmangel in der Ausprägung Belastung.

Die Ausprägung Nutzen ziehen schließt an die Evaluation des Vorbereitungsdienstes durch Glindemann (2015) an, die eine positive Einschätzung des Vorbereitungsdienstes ermittelte.

4.2.7 Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens

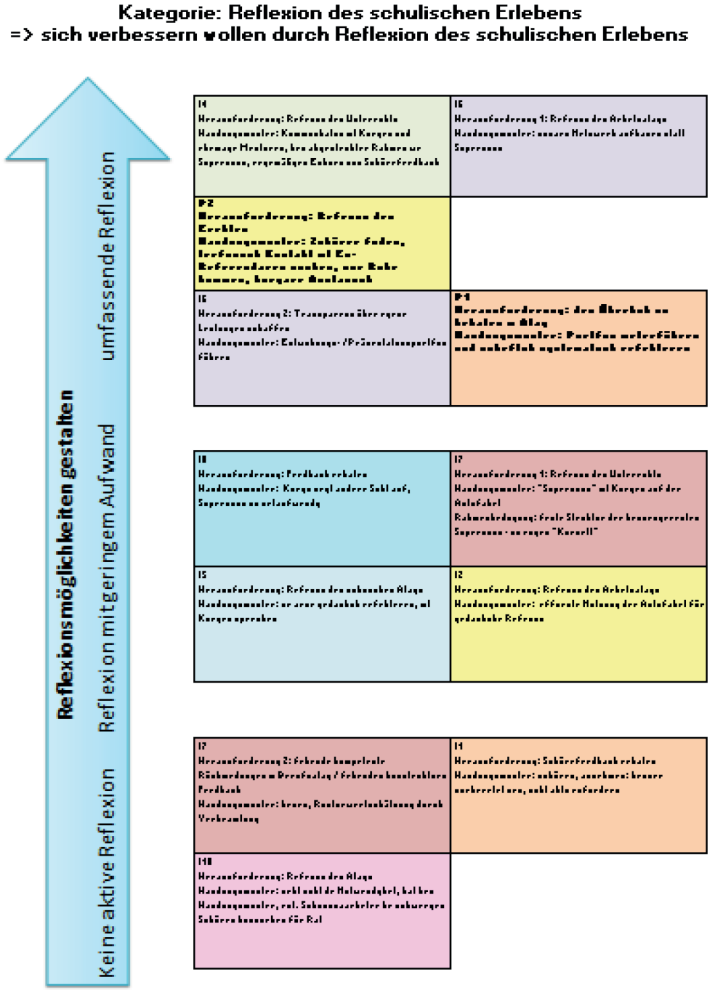


Abbildung 60: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Reflexion des schulischen Erlebens“

Die Reflexion des schulischen Erlebens bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen keine aktive Reflexion betreiben (I1, I7 und I10), Reflexion mit geringem eigenen Aufwand initiieren (I2, I5, I7 und I8) und aktiv Reflexionsmöglichkeiten aufbauen und wahrnehmen (I4, I6, P1 und P2). Es konnte als Herausforderung „sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens“ rekonstruiert werden.

4.2.7.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine aktive Reflexion

Tabelle 69: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine aktive Reflexion

I7 Herausforderung 2: fehlende kompetente Rückmeldungen im Berufsalltag / fehlendes konstruktives Feedback Handlungsmuster: keines, Routinewertschätzung durch Verbeamtung	I1 Herausforderung: Schülerfeedback erhalten Handlungsmuster: zuhören, annehmen: besser vorbereitet sein, nicht aktiv einfordern
I10 Herausforderung: Reflexion des Alltags Handlungsmuster: sieht nicht die Notwendigkeit, hat kein Handlungsmuster, evtl. Schulsozialarbeiter bei schwierigen Schülern hinzuziehen für Rat	

Zwei Lehrkräfte (I7 und I6) bedauern, dass sie im Schulalltag so wenig unaufgeforderte Rückmeldungen bekommen: *„Weil, ich finde, dass im Alltag ‚Schule' … man keine … besonders großen Rückmeldungen bekommt über seine eigene Arbeit, ja?"* (I7, Z. 196–197) Die Verbeamtung auf Lebenszeit wird als positives Feedback angeführt, da sie ein institutionelles Feedback ist und auch nicht eingefordert werden muss: *„[…] zur Lebenszeit-Verbeamtung, aber jetzt auch diese Eröffnung. Oder ich hab mir dieses Gutachten durchgelesen, und es war ein tolles Gutachten. Und es war einfach auch eine schöne Situation auch zu sehen, dass die Arbeit auch wertgeschätzt wurde."* (I7, Z. 193–196)

Die Lehrkräfte I7 und I1 berichten nicht davon, dass sie selbst aktiv ihren Schulalltag reflektieren. I1 erhält unaufgefordert z. B. durch Schüler Feedback (*„Diese Rückmeldung kriege ich, ohne dass ich sie einhole."* I1, Z. 376).

Die Lehrkraft I10 berichtet von keinen Routinen, die sie entwickelt hat, um ihr unterrichtliches Handeln oder Planen zu reflektieren. Sie bezieht unterrichtliche Probleme nur auf Schüler: *„Wenn ich ein Problem habe, da bin ich der Letzte, der nicht sagt: Ich habe da ein Problem. Das habe ich in Schule 1 getan, das habe ich auch in Schule 2 getan, das werde ich auch immer wieder tun, ja? Also … ich bin nicht das Pokerface, das nach außen vorgibt, der Superpädagoge zu sein und im Unterricht keine Probleme zu haben. Wenn ich da Probleme habe und nicht zurechtkomme, dann sage ich das konkret, ja? […] Wir haben einen Sozialarbeiter bei uns, den ich sehr schätze. Wenn ich da wirklich an die Wand laufe, dann gehe ich zu dem. Und der hat mir bis jetzt immer wertvolle Tipps gegeben."* (I10, Z. 1028–1044)

Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand

Tabelle 70: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand

I8 Herausforderung: Feedback erhalten Handlungsmuster: Kollegin zeigt andere Sicht auf, Supervision zu zeitaufwendig	I7 Herausforderung 1: Reflexion des Unterrichts Handlungsmuster: „Supervision" mit Kollegen auf der Autofahrt Rahmenbedingung: feste Struktur der kennengelernten Supervision – zu enges „Korsett"
I5 Herausforderung: Reflexion des schulischen Alltags Handlungsmuster: viel alleine gedanklich reflektieren, mit Kollegen sprechen	I2 Herausforderung: Reflexion des Arbeitsalltags Handlungsmuster: effiziente Nutzung der Autofahrt für gedankliche Reflexion

Die Lehrkräfte I2, I5, I7 und I8 sehen Potenzial darin, sich durch Reflexion zu verbessern, jedoch möchten sie den Aufwand möglichst gering halten. Dies ist eine Form des Selbstschutzes, um zeitliche Belastungen zu verringern. Für die Lehrkraft I8 genügt es, mit einer Kollegin zu sprechen. *„Ich fand es ganz in Ordnung, wo wir das hier [im Seminar, Anm. S. G.] gemacht haben. Aber jetzt dafür extra zwei Stunden zu opfern, das würde ich nicht machen."* (I8, Z. 895–896)

Auch die Lehrkräfte I2, I5 und I7 reflektieren ihren Unterricht bzw. Arbeitsalltag mit Unterstützung der Kollegen, jedoch nicht in der für diese Lehrkräfte als zu zeitaufwendig empfundenen Struktur einer Supervision oder kollegialen Fallberatung, sondern einfach im Gespräch mit Kollegen. *„Und war damit auch gleich in so einen Rahmen gepackt, ja? Also warum kann ich mich nicht über die Probleme meines Unterrichts vollkommen rahmenlos unterhalten? [...] Aber da ... nee, da wäre mir dieses Korsett zu eng gewesen dann. Diese Struktur. Austausch – ja. Aber dann nach meinen Konditionen."* (I7, Z. 739–746) Die Lehrkraft I2 wählt als Reflexionsmethode, gedanklich allein zu reflektieren, ebenso die Lehrkraft I5: *„Einfach sich zu überlegen, okay, heute – mit dem Tag war ich jetzt irgendwie nicht zufrieden, ich bin mit meinen Stunden irgendwie nicht so im ... Reinen, wie ich mir das im Vorfeld gewünscht hab oder so, wie ich es geplant hab. Woran könnte es liegen? Was könnte ich ändern? Vielleicht manchmal auch zu realisieren, ich kann vermutlich da nichts dran ändern."* (I5, Z. 86–95)

Ausprägung: umfassende Reflexion

Tabelle 71: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: umfassende Reflexion

I4 Herausforderung: Reflexion des Unterrichts Handlungsmuster: Kommunikation mit Kollegen und ehemalige Mentoren, kein abgesteckter Rahmen wie Supervision, regelmäßiges Einholen von Schülerfeedback	I6 Herausforderung 1: Reflexion des Arbeitsalltags Handlungsmuster: soziales Netzwerk aufbauen statt Supervision
P2 Herausforderung: Reflexion des Erlebten Handlungsmuster: Zuhörer finden, telefonisch Kontakt mit Ex-Referendaren suchen, zur Ruhe kommen, kollegialer Austausch	
I6 Herausforderung 2: Transparenz über eigene Leistungen schaffen Handlungsmuster: Entwicklungs-/Präsentationsportfolio führen	P1 Herausforderung: den Überblick zu behalten im Alltag Handlungsmuster: Portfolio weiterführen und schriftlich systematisch reflektieren

Die Lehrkraft P1 führt ihr Portfolio aus dem Referendariat weiter, um systematisch zu reflektieren (vgl. P1, S. 1). Die Lehrkraft I6 hält es für wichtig, sich selbst mithilfe eines Präsentationsportfolios bewusst zu machen, wie viel Positives sie schon geleistet hat: *„Und dieses Lehrerleben ist so mosaikenreich und so vielfältig, dass einem das manchmal gar nicht so bewusst wird, was man eigentlich schon geschafft hat. Und ich finde es aber ganz wichtig, weil, ich meine, wir brauchen ja auch manchmal so ein bisschen was, was uns die Seele streichelt."* (I6, Z. 732–735) Weiterhin baut sie an ihrer Schule ein soziales Netzwerk mit den Kollegen auf: *„Aber das Pflegen von sozialen Kontakten in der Schule und sich ein Netzwerk ausbilden, das ist, finde ich, gleichwertiger Ersatz für so eine kollegiale professionelle Fallberatung. Das ist eine ganz wichtige Sache."* (I6, Z. 522–524)

Eine Lehrkraft (P2) erhält weiterhin ihr soziales Netzwerk, indem sie telefonisch den Kontakt mit ihren ehemaligen Referendarskollegen sucht. *„Ich wusste nicht wohin mit meinen Eindrücken … also rief ich Leute aus meiner einstigen Stammgruppe an – endlich jemand, der zuhört: Aber nur kurz – auch ein Telefonat endet mal."* (P2, S. 4) Außerdem bekommt sie Unterstützung durch ihre ehemaligen Mentoren und Fachkollegen: *„Die Gespräch inspirieren mir noch heute, und konzeptionelle Alternativen für meinen Unterricht zu entwickeln. Ergänzt wird dieser Austausch mit Gesprächen mit Fachkollegen."* (P2, S. 1) Die Kommunikation mit Kollegen und ehemaligen Mentoren ist auch für die Lehrkraft I4 wichtig (vgl. I4, Z. 296–305). Zusätzlich holt sie sich

noch regelmäßig Feedback von Schülern ein und verändert auch ihren Unterricht entsprechend den Rückmeldungen (vgl. I4, Z. 102–108).

4.2.7.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, ist die Reflexion des eigenen Handelns (vgl. 5-Schritt-Modell nach Korthagen, 2002) ein wichtiger Bestandteil zur Weiterentwicklung von Handlungsmustern. Ein Merkmal beruflicher Kompetenz (vgl. Helmke 2008 und 2010) ist die Überprüfung und Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz. Dies bestätigt auch Herzog mit seinen Ausführungen: „Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufs flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern." (Herzog 2011, S. 68) Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie haben dies für sich erkannt und als Herausforderung angenommen. Herzog (2007) konnte in seiner Studie die bewusste Reflexion als aktionale problembezogene Bewältigungsform für das Generieren von Informationen und Fertigkeiten explizieren (Forschungsbefund 5: *Die (berufs-einsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können*).

An die Entwicklung des beruflichen Selbst nach Bauer et al. (1996), dargestellt im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen,* kann hier ebenfalls angeschlossen werden.

Die Handlungsmuster der einzelnen Ausprägungen können an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anknüpfen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind. Das rekonstruierte Handlungsmuster „zufälliges Feedback annehmen" (Ausprägung: keine aktive Reflexion) und das Handlungsmuster „Selbstschutz" (Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand) lassen auf den Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen, da die Lehrkräfte in ihrer beschriebenen Zeitknappheit nur bedingt Raum für Reflexionen haben. Das Handlungsmuster der Ausprägung umfassende Reflexion stellt den Mustertyp G dar, der sich an einem der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Die Lehrkräfte beschreiben die Handlungsmuster „Kollegennetzwerk aufbauen" und „Portfolio führen".

4.2.8 Disziplinproblemen entgegenwirken

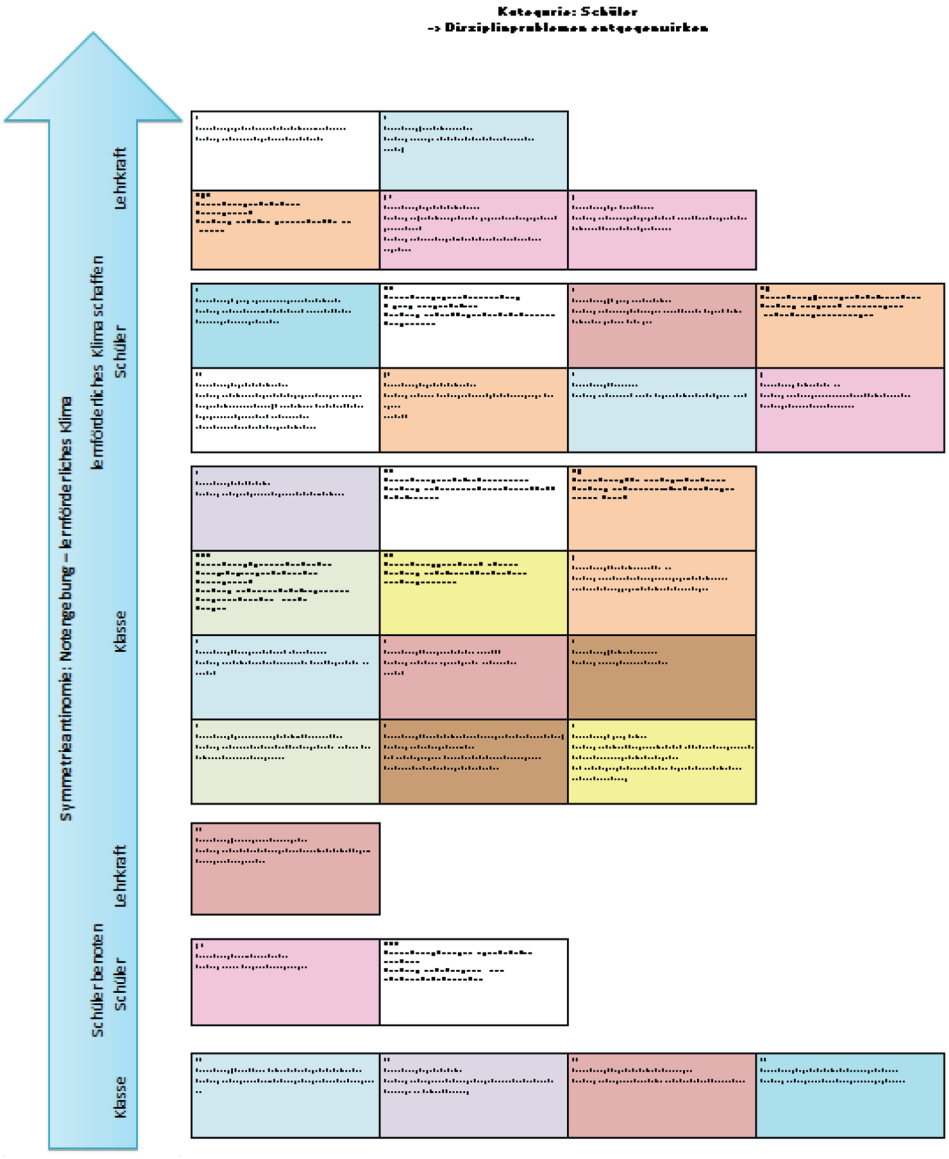


Abbildung 61: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schüler“

Die Herausforderung dieser Kategorie lässt sich zu „Disziplinproblemen entgegenwirken“ verdichten. Sie ist gekennzeichnet durch ein Kontinuum der Symmetrieantinomie (Noten geben – lernförderliches Klima schaffen). Die Lehrkraft versucht Disziplinproblemen entgegenzuwirken, indem sie durch die Notengebung Macht

ausübt und/oder indem sie ein lernförderliches Klima herstellt. Beide Pole können weiter differenziert werden, indem die Handlungsmuster auf die Lehrkraft selbst, die Lehrer-Klasse-Beziehung oder einzelne Schüler ausgerichtet sind.

4.2.8.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung)
Diese Ausprägung findet man bei den Lehrkräften I5, I6, I7 und I8 vor. Damit die Schüler bei der Notengebung der Lehrkraft folgen, stellt die Lehrkraft aktiv eine Transparenz über ihre Notengebung her.

Tabelle 72: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung)

I5-B	I6-B	I7-B	I8-B
Herausforderung 1: keine Diskussion mit Schülern haben, Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Transparenz schaffen über Notengebung, authentisch sein, konsequent sein	Herausforderung: Folgschaft der Schüler Handlungsmuster: Transparenz in der Notengebung schaffen u. a. durch elektronisches Bewertungsformular mit Schülerselbstbewertung, souveräner bei der Notengebung werden	Herausforderung 2: Folgschaft der Schüler bei Benotungen Handlungsmuster: Transparenz schaffen, Schüler mit einbinden, dadurch Konsens schaffen	Herausforderung: Folgschaft der Schüler bei Notenvergabe herstellen Handlungsmuster: Transparenz schaffen, konsequent sein, sorgfältig bewerten

Die Lehrkraft I5 versucht ihr Notengebungshandeln transparent der Klasse darzulegen: *„... das so transparent wie möglich zu machen. Also, ich hab dann wirklich, die kriegen von mir einen Bewertungsbogen. Die kriegen ... die wissen eigentlich ganz genau, wie ich vorgegangen bin."* (I5, Z. 382–384) Falls es dennoch zu Diskussionen kommt, zieht sie Grenzen: *„Ich denke, ich war sehr klar. Ich hab mich nicht auf eine Diskussion wirklich eingelassen."* (I5, Z. 417)

Die Lehrkraft I6 legt in der Notengebung Wert auf Schülereigenverantwortung (*„Das ist ein elektronisches Formular, und das wird quasi auf den einen Laptop gezogen, und der Schüler klickt sich selbst ein, also Selbstbewertung."* I6, Z. 284–285) und auf eine große Transparenz gegenüber den Schülern und Eltern (vgl. I6, Z. 255–258 und Z. 328). Daher hat sie nach der Notenfestlegung keine Probleme mit Rückfragen oder Beschwerden. Die Regelung „eine Vielzahl an Noten machen" ist für sie belastend: *„Also am Anfang fand ich das ganz. Das war ganz furchtbar. Doch, weil ich ... die ... Bücher von meinen Kollegen gesehen habe, und ich habe unendlich viele Noten da drin gesehen. Dann habe ich mich unter den Druck gestellt, auch ganz viel, eine Vielzahl unterschiedlicher Noten – mündlich, praktisch, schriftlich – zu machen. Und dann habe ich mir gedacht: Dann mache ich ja nur noch Noten in jeder Stunde."* (I6, Z. 250254) Allerdings hat sie diese Belastung durch verschiedene, Transparenz fördernde Strategien (elektronisches Formular, Prozessbewertung, Rahmenbedingungen ausschöpfen) minimiert und erlangt dadurch eine größere Souveränität und Sicherheit.

Transparenz ist auch für die Lehrkraft I8 wichtig: *„Ich sage den Schülern vorher, was ich benote. [...] Und bei den Klassenarbeiten schreib ich auch vorher die Punkte hin.*

[...] Aber ich finde es halt einfach fair, immer den Schülern zu sagen, was – wo bewertet wird.“ (I8, Z. 694–710) Für die Lehrkraft I7 wirkt eine transparente Notengebung Disziplinproblemen entgegen: *„Was mir da auch hilft, ist einfach, so viel und soweit möglich einfach Transparenz walten zu lassen.“* (I7, Z. 530–531) Ebenso die Einbindung der Schüler bei der Findung von Bewertungskriterien: *„Also ich hole mir dann erst mal vorher von meinen Schülern quasi die Absolution, dass wir das so machen können. Und damit gab's eigentlich recht wenig Diskussionen.“* (I7, Z. 528–530)

Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler)

Tabelle 73: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler)

I10-B Herausforderung: Niveau für Klassenarbeit finden Handlungsmuster: einem Kollegen zur Beratung vorlegen	P3–B Herausforderung: Leistungsvermögen der Schüler einschätzen Handlungsmuster: Erfahrungen sammeln, um „objektiven Maßstab zu erwerben“

Gerechtigkeit bei der Benotung herzustellen (I10 und P3) ist ein weiterer Aspekt der Benotungen von Schülern. Dazu gehört auch, das Niveau der Klasse zu treffen. *„Man macht eine Klassenarbeit. Schwierig ist natürlich, das Niveau zu finden. Aber gut, das habe ich da jetzt auch raus. Da hat der eine Kollege [...] dem habe ich dann diese eine schwierige Klassenarbeit gezeigt, der sich ... hat dann gelacht, ja. Habe ich ... Ja komm! Wir machen mal zusammen eine!“* (I10, Z. 604–608) Ähnlich sieht es die Lehrkraft P3. Sie will Schüler *„dort abholen, wo sie stehen“* (P3, Z. 90) und will daran arbeiten *„die Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen. [...] Hier brauche ich noch Erfahrung, um mir einen objektiven Maßstab zu erwerben.“* (P3, Z. 115–122)

Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft)

Tabelle 74: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft)

I7-B Herausforderung 1: seinen eigenen Bewertungsstil finden Handlungsmuster: durch stärkere Forderung (schwerer Notenschlüssel) der Schüler Akzeptanz für deren eigene Leistungen fördern

Die Lehrkraft I7 bildet einen Bewertungsstil in Anlehnung an die Kollegen aus, die einen schwereren Notenschlüssel als diese Lehrkraft benutzen: *„Und hatte natürlich immer tolle Arbeiten auch und immer tolle Schnitte. Und bin dann nach einem Jahr zu diesem 50-Prozent-Schlüssel dann gekommen. [...] Und seitdem nutze ich den. Die*

Schnitte sind natürlich runtergegangen, klar. Aber … die Schüler haben, glaube ich, auch mehr so dieses … ja, bei dem lernt man was, ja?“ (I7, Z. 509–516)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung)

In den Ausführungen der Lehrkräfte I2, I4, I5, I6, I7, I9, P1, P2, P3 und P4 wird deutlich, dass das Ausbilden der Beziehungsebene ein wichtiger Bestandteil der Förderung eines lernförderlichen Klimas ist.

Tabelle 75: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung)

I6 Herausforderung: das Wohl der Schüler Handlungsmuster: Ansprechpartner und zugewandte Förderin für Schüler sein	P3 Herausforderung: seine Schüler kennen lernen Handlungsmuster: Vertrauen aufbauen, Persönlichkeitsbild der Schüler erstellen	P1 Herausforderung 2: Gemeinschaftsgefühl aufbauen Handlungsmuster: Kennenlernfrühstück, Interaktionsspiele einsetzen im Unterricht
P4–B Herausforderung: Organisation der fehlenden Leistungsüberprüfungen bei dauerhaftem Vertretungsunterricht Handlungsmuster: Vertrauen der Schüler gewinnen, Transparenz schaffen, Zusammenarbeit mit Kollegen	P2 Herausforderung: positives Klassenklima herstellen Handlungsmuster: Schülerfeedback einholen, Interaktionsspiele einsetzen	I1 Herausforderung: mit den Schülern zurechtkommen Handlungsmuster: authentisch sein, konsequent sein gegenüber Schülern, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern haben und zeigen
I5 Herausforderung 2: Heterogenität der Klassen – „Umschalten können“ Handlungsmuster: in Schüler hineindenken, aus welchem Unterricht die gerade kommen	I7 Herausforderung 2: Heterogenität der Schulformen an BBS Handlungsmuster: „Schalter umlegen“ – richtigen Kommunikationsstil finden	I9 Herausforderung 1: Schülern Grenzen setzen Handlungsmuster: erst streng, dann weicher werden
I4 Herausforderung: Eigenverantwortung der Schüler für ihr Lernen ausbilden Handlungsmuster: Vertrauensbasis schaffen durch Beziehungsarbeit, in Kommunikation mit den Schülern sein, Grenzen setzen, konsequent sein	I9 Herausforderung 2: Kontakt zu Schülern halten bei wenigen Stunden Einsatz an Schule 1 Handlungsmuster: Beziehungsarbeit weiterführen Rahmenbedingung: in vom Referendariat her bekannte Klassen eingesetzt sein, Blockunterricht erschwert Beziehungsarbeit, Randstunden	I2 Herausforderung: Umgang mit Schülern Handlungsmuster: Schüler sind „ihres eigenen Glückes Schmied“ bei Noten, konsequent sein bei Fehlzeiten, Verantwortung in Schülerhände geben Rahmenbedingung: „habe also so die Sahne im Augenblick“ => tolle Schülerklientel

Die Lehrkraft I4 differenziert ihre Arbeit an der Beziehungsebene in den Klassen und setzt damit (sich selbst) Grenzen: *„Also, ich arbeite selbstredend weiter auf der Beziehungsebene, aber nur bei Klassen, die ich A länger kenne, damit ich auch weiß, wie ich damit umgehe, und vor allen Dingen Klassen, in denen ich mehrere Stunden drin bin."* (I4, Z. 62–64) Sie fördert in ihren Klassen die Schülereigenverantwortung für ihr Lernen und das schulische Arbeitsverhalten: *„Wenn sie es ständig vergessen, dann ist es im Endeffekt auch ihre Schuld. Also, ich lege da schon relativ viel Verantwortung dahingehend auch in die Schülerhände zurück, was auch sehr entlastend wirkt."* (I4, Z. 142–145) Ähnlich agiert auch die Lehrkraft I2: *„Ja, die sind ihres eigenen Glückes Schmied. Entweder tun sie was dafür und sie wollen das haben, und wenn sie nicht entsprechend arbeiten und üben und ... dann kriegen sie halt eben eine schlechtere Note und fallen womöglich durch."* (I2, Z. 200–203)

Für die Lehrkraft I5 ist es manchmal schwierig, sich mehrmals täglich auf eine neue Klasse einstellen zu müssen: *„Also, manchmal ist es so, dass die Schüler sich nicht vorstellen können, aus welchem Unterricht man gerade selbst kommt. Also dieses Umschalten finde ich auch immer heftig. [...] Aber genauso wenig, finde ich, müssen wir dran denken, dass die das auch haben. Also, wer war da vorher drin? Welche Art von Unterricht war das? Welches Fach? Was haben die gerade erlebt? Und dann hat das vielleicht gerade nichts mit mir zu tun, dass die so schlecht drauf sind."* (I5, Z. 524–534) Dabei hat sie ihre Schüler im Blick, nimmt die Schülerperspektive ein und kann dadurch gelassener reagieren bzw. auf Schülerwünsche eingehen.

Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I7: *„Aber man muss immer so den Schalter umlegen, wenn man aus der einen Tür rausgeht und in die andere Tür reingeht, weil es zwei Welten sind auch noch mal dann."* (I7, Z. 167–169) Sie achtet also auch auf die Art, wie sie mit einer Klasse kommuniziert. Bei Lehrkraft I9 hat sich gezeigt, dass sie besser am Anfang eines Schuljahres einer Klasse Grenzen aufzeigt, die dann zum Ende des Schuljahres hin lockerer werden können: *„Lieber am Anfang bisschen härter und dann nachlassen. Weil, hinterher kriegt man viel halt nicht mehr eingefangen. Das stimmt schon, was so die alten Hasen da sagen. Am Anfang kann man, muss man immer gucken, dass man sie gleich einnordet, die Klasse, sozusagen. Das ist jetzt vielleicht die falsche Begrifflichkeit, aber ... [...] Ja. ... Den Druck nachlassen kommt halt besser an, wie hinterher den Druck steigern. Ja."* (I9, Z. 494–501) Damit kann sie über einen längeren Zeitraum hinweg Disziplinproblemen in den Klassen vorbeugen und für ein lernförderliches Klima sorgen.

Die eigene Grenze ihrer Möglichkeiten, die Beziehung zu Schülern bei wenig Kontakt aufrechtzuerhalten, erkennt die Lehrkraft I9, insbesondere beim Einsatz an zwei Schulen: *„Man kommt auch nicht so an die Schüler ran, wenn man nur einen Tag an der Schule ist. [...] Kriegt man ja auch nicht so den Draht zu den Leuten, ja."* (I9, Z. 93–98)

Eine Vertrauensbasis zu den Schülern aufzubauen und als Ansprechpartnerin zu fungieren, ist der Lehrkraft I6 wichtig: *„Da bin ich aber eigentlich trotzdem zufrieden, dass eben die Schüler einfach wissen, da ist jemand, mit dem kann man dann, hat man einen Ansprechpartner, und da ist man auch aufgenommen. Das finde ich eigentlich*

eine ganz schöne Sache." (I6, Z. 85–88) Diese Vertrauensbasis ist auch für die Lehrkraft P3 zentral: *„In den Klassen, in denen ich eingesetzt bin, versuche ich für meine Schüler ein Freund (kein Kumpel!) zu sein und versuche die gemeinsame Arbeit auf Vertrauen aufzubauen."* (P3, Z. 96–98) Die Lehrkraft P1 baut in ihren Klassen zu Beginn des Schuljahres ein Gemeinschaftsgefühl auf, indem sie ein gemeinsames Frühstück organisiert (vgl. P1, S. 9) oder Teambildungsspiele durchführt (vgl. P1, S. 10). Sie spricht davon, *„dass die Beziehungsebene [...] das A und O ist."* (P1, S. 3). Auch die Lehrkraft P2 setzt Spiele ein, um ein gutes Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse zu initiieren (vgl. P2, S. 2). Mithilfe von Feedbackbogen werden gemeinsam Klassenregeln erstellt, um die Beziehung zwischen den Schülern und auch zur Lehrkraft positiv zu fördern: *„Aufgrund dieser Klassenbefragung [...] haben wir Gruppenregeln entwickelt, einen Sanktionskatalog erstellt und Rollen im Rahmen einer Gruppenarbeit besprochen."* (P2, S. 8) Die Beziehungsebene spielt auch für die Lehrkraft P4 eine entscheidende Rolle. Sie versucht das Vertrauen der Schüler zu gewinnen, indem sie z. B. im dauerhaften Vertretungsunterricht Transparenz und Ordnung schafft: *„Gleichzeitig wuchs durch die für die Schüler spürbare Organisation das Vertrauen in die Lehrkraft. [...] Die enge Zusammenarbeit mit den Kollegen und das geschaffene Verständnis vieler Schüler für die Situation [...] hat hier sehr geholfen."* (P4, S. 1)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler)

Zu der Ausprägung lernförderliches Klima schaffen bezogen auf einzelne Schüler gehört das Handlungsmuster „Umgang mit Störungen", indem die Lehrkraft u. a. die eigenen Grenzen erkennt, sich selbst und anderen (Schülern) Grenzen setzt.

Tabelle 76: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler)

I8 Herausforderung: Umgang mit (sogenannter negativ selektierter) Schülerschaft Handlungsmuster: Distanz schaffen u. a. über das Alter, keine Emotionen/Mitleid haben, Klassenleitung als Verwaltungsakt ansehen	P3 Herausforderung: eigene Weiterentwicklung im Umgang mit auffälligen Schülern Handlungsmuster: durch Gespräche oder Zuhören von Kollegen lernen	I7 Herausforderung 1: Umgang mit störenden Schülern Handlungsmuster: Benutzung des Trainingsraums nach klärendem Gespräch mit Schüler, Schülern Raum geben zum „Ausdampfen"	P1 Herausforderung 1: „verweigerndes" Schülerverhalten Handlungsmuster: eigene Emotionen transparent machen, Konsequenzen aufzeigen
I3-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Schülern auf Augenhöhe begegnen, Störungen mit vielfältigen Strategien (Schüler auseinander setzen, 15 min. vor die Tür setzen, mit Anruf bei Betrieb „drohen") begegnen, es nicht persönlich nehmen (Grenzen ziehen) strukturelle Ressource: kleine Landschule, gute Schülerklientel	I1-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Konsens mit den Kollegen herstellen bzgl. der Verhaltensregeln, gut im Team agieren	I5 Herausforderung 3: Klassenleiterrolle Handlungsmuster: Rolle annehmen, indem der ganze Schüler in den Blick genommen wird	I10 Herausforderung: mit Schülern klarkommen Handlungsmuster: sich arrangieren, wissen, wie sie ticken, sich Schüler heranziehen, Beziehungsebene aufbauen, Grenzen setzen

„Wie komme ich mit der Zielgruppe, mit den Schülern zurecht?“ (I1, Z. 36), fragt sich die Lehrkraft I1 und ist zufrieden, einen eigenen Weg des Authentisch-Seins gefunden zu haben: *„Und da bin ich sehr zufrieden, einen Weg gefunden zu haben, weder autoritäres Auftreten noch mir auf der Nase rumtanzen zu lassen. Und das schafft dann viel Ruhe und Gelassenheit bei mir und im Unterricht.“* (I1, Z. 40–42) Die Lehrkraft I1 nimmt ihre Schüler ernst, hat eine wertschätzende Haltung inne und behandelt die Schüler fair (vgl. I1, Z. 45–54).

In der Klassenleitungsrolle muss die Lehrkraft I5 nun auch „unangenehme Sachen“ wie Abmahnungen oder Verweise übernehmen. Dabei hat sie jedoch ihre Schüler einzeln im Blick: *„Oder ich hab auch wirklich ein paar Sorgenkinder in meiner Klasse. Und das sind Sachen, damit fühle ich mich oft doch überfordert, weil das Sachen. Das ist Handwerkszeug, das haben wir nicht mitbekommen. Wenn es wirklich um Ordnungsmaßnahmen geht.“* (I5, Z. 78–81) Sie weiß, dass ihre Schüler teilweise aus schwierigen Verhältnissen kommen: *„Oder wenn man einfach mal hinter die Kulissen schaut und guckt, was Schüler doch privat mitmachen, und dann das Gespräch suchen, was ja auch schön ist. Aber das sind dann oft Gespräche oder Situationen, in die werde ich reingeworfen, in kaltes Wasser, und hoffe dann einfach, aus dem Bauch raus das Richtige zu tun.“* (I5, Z. 83–86) Sie versucht kommunikativ ein lernförderliches Klima herzustellen.

Ebenso agiert die Lehrkraft P1, die bei verweigerndem Schülerverhalten versucht, ihre eigenen Emotionen zu verbalisieren (*„klarzumachen, dass es auf mich so wirkt als habe er keine Lust.“* P1, S. 4) und Konsequenzen für das Schülerverhalten aufzuzeigen (*„Auswirkung auf Mitarbeitsnote“,* ebd.).

Die Lehrkraft I7 geht einen Schritt weiter. Sie nutzt den Trainingsraum an der Schule: *„Und wenn jemand den Unterricht stört, dann gibt's ganz klar, dann frage ich, ob das weiterhin so funktioniert oder ob dieses Stören jetzt weiterhin Bestandteil des Unterrichts sein wird oder nicht. Und dann schicke ich die Leute dann raus, nachdem ich sie ermahnt hab. Und das funktioniert eigentlich auch ganz gut.“* (I7, Z. 384–387) und gibt damit den Schülern Raum, *„auszudampfen“* (I7, Z. 394) bzw. *„durchzuatmen“* (I7, Z. 396).

Die Möglichkeit des Trainingsraum-Einsatzes kennt auch Lehrkraft I10, jedoch gibt es dies nicht an ihrer Schule, was sie sehr bedauert. So versucht sie, sich mit ihren Schülern zu arrangieren (*„Und habe mich auch mit den Jungs so arrangiert.“* I10, Z. 912), sie für sich heranzuziehen (*„Die, die ich dann in dem ersten Lehrjahr hatte, die ich dann für das zweite Lehrjahr aufgebaut habe.“* I10, Z. 931–932) oder über den Aufbau einer Beziehungsebene die Schüler besser kennen zu lernen (*„Und man baut sich die Schüler ja aus dem ersten Lehrjahr auf und baut ja – Man hat ja eine Sympathie, eine Beziehungsebene, …“* I10, Z. 157–158), wobei die Lehrkraft sowohl die eigenen Grenzen als auch die Grenzen der Schüler erkennt (*„Ich habe meine Grenzen, jeder hat so seine Grenzen. Und auch meine Schüler haben ihre Grenzen.“* I10, Z. 323–324).

Die Lehrkraft P3 beschreibt noch keine Handlungsmuster im Umgang mit auffälligen Schülern. Sie hört ihren *„Kollegen aufmerksam zu“* (P3, Z. 28) und fragt nach: *„Die Kollegen der Klassenteams frage ich nach auffälligen Schülern und nach Reaktionsmöglichkeiten. Hier verspreche ich mir noch Entwicklungspotenzial und Hilfe durch Klassen- und Fachkonferenzen. Ich denke, dass ich durch Diskussionen mit den Kollegen und*

durch deren Anregung viel lerne.“ (P3, Z. 34–37) Die Lehrkraft I1 geht hier einen Schritt weiter und fordert ein gemeinsames Agieren der in der Klasse eingesetzten Lehrkräfte im Unterricht bezüglich der Regeleinhaltung durch die Schüler: *„Lass uns eine gemeinsame Richtung da jetzt fest machen!“* (I1, Z. 190–191). Das gemeinsame Agieren erfolgt auch (vgl. I1, Z. 195–211).

Einen anderen Weg beschreibt die Lehrkraft I8. Sie baut eine emotionale Distanz zu sich und der schwierigen Schülerschaft auf (vgl. I8, Z. 549–567). Der Wegfall von anfänglichen Disziplinproblemen mit älteren Schülern erklärt sie sich mit ihrem steigenden Alter: *„also, dies … liegt aber vielleicht nicht unbedingt daran, dass ich jetzt fertig bin, sondern an meinem Alter, das jetzt ein bisschen höher ist.“* (I8, Z. 643–644) und mit ihrem selbstsicheren Agieren im Unterricht: *„In meinem Auftreten bin ich natürlich selbstsicherer geworden. Und weiß auch, was … wie Schüler reagieren können, was ich dann machen kann.“* (I8, Z. 647–648)

Die Lehrkraft I3 begegnet ihren Schülern auf Augenhöhe (*„Ich mache das eher so auf gleicher Augenhöhe, das habe ich denen auch gleich gesagt: ‚Ich bin nicht … Irgendwie, ihr müsst das mit dem Lehrer, das müsst ihr vergessen, ich bin eher so ein Lernbegleiter, ich begleite euch, bis zur … bis ihr fertig seid und ich will aber auch dann Aufmerksamkeit und bisschen Disziplin und Respekt.‘ Und das läuft.“* I3, Z. 234–238), hat aber für den Notfall eine Deeskalationsreihe für sich entwickelt: *„Also, ich setze sie erst mal auseinander und wenn das auch nicht klappt, dann gehen sie erst mal vor die Türe eine Viertelstunde, … dann wird vielleicht noch mal gedroht, den Betrieb anzurufen, aber das war es dann auch.“* (I3, Z. 242–245)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft)

Eine Vielfalt an Handlungsmustern auf der methodisch-didaktischen Ebene zeichnet diese Ausprägung aus. Kennzeichnend für die Handlungsmuster ist es, dass sie auf der Planungsebene methodisch und didaktisch ihre Schüler im Blick haben.

Tabelle 77: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft)

I3 Herausforderung: in großen Klassen fachlich alle Schüler unterstützen können Handlungsmuster: Klasse teilen in Aufgaben Rechnen /Laborarbeit	I5 Herausforderung 1: ältere Schüler unterrichten Handlungsmuster: weniger „methodischen Schnickschnack“ anwenden	
P1-B Herausforderung: „echte“ Lehrerin trotz Vertretungsunterricht Handlungsmuster: Schüler mit „spannenden“ Themen motivieren	I10-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler herstellen Handlungsmuster 1: auf Schüler eingehen, indem geplanter Unterricht aufgegeben wird, spontaner Unterricht Handlungsmuster 2: Interesse/Neugierde für Technik wecken durch etwas Neues ausprobieren	I10 Herausforderung: Disziplin im Unterricht herstellen Handlungsmuster: Einsatz von pädagogischen Druckmitteln wie Überraschungstest schreiben, Schüler nach Hause schicken, Epochalnoten

Die Lehrkraft I5 hat dabei ihre älteren Abendschüler im Blick: *„Also gerade die Erwachsenen jetzt, die ich in der dualen BOS hab. Denen brauche ich mit methodischem Schnickschnack überhaupt nicht um die Ecke zu kommen. Also, ... weigern, also, doch, da äußern die sich vehement dagegen. Ja. Ich meine, gut, die haben auch den ganzen Tag gearbeitet."* (I5, Z. 517–520) Indem sie auf die Wünsche der Schüler methodisch-didaktisch eingeht, wirkt sie Disziplinproblemen entgegen.

Ähnlich agiert die Lehrkraft P1. Sie versucht ihre Schüler zu motivieren, indem sie spannende Themen gerade auch direkt vor den Sommerferien einplant oder für Vertretungsunterricht *„sinnvolle Beschäftigungen parat"* hat (P1, S. 2).

Auch die Lehrkraft I10 geht auf Schülerwünsche, insbesondere im BVJ, ein und verändert spontan ihren Unterricht: *„Ich gehe dahin und dann schaue ich mal, was die gerade für Nöte haben, ob die einen Test schreiben, was die jetzt wissen wollen. Und da mache ich das spontan aus der Hüfte."* (I10, Z. 242–244) Weiterhin versucht sie das Interesse der Schüler zu wecken: *„Ich wollte natürlich ein bisschen so die ... Technik ... nahelegen, ein bisschen Neugier wecken."* (I10, Z. 257–258) Um die Disziplin im Unterricht herzustellen, setzt die Lehrkraft I10 „pädagogische Druckmittel" ein und will damit ein lernförderliches Klima schaffen:

- Überraschungstests (*„Die kriegen gesagt, dass ich ... keine Überraschungstests schreibe. [...] Das kriegen sie gesagt. Ich mache das nur, wenn mir das nicht gefällt in der Klasse, das Klima: Das gefällt mir nicht! Ich habe den Eindruck, Ihr könnt so nicht lernen! Und dann kriegt Ihr mal gezeigt, wie das ist, wenn man mal so einen Überraschungstest schreibt, ja?"* I10, Z. 653–657),
- Schüler nach Hause schicken (*„Einen Berufsschüler mal nach Hause zu schicken, gleich am Anfang des Schuljahres, wenn er nicht so spurt, dass man da ein Signal setzt, ist bei uns in Schule 2 nicht so gern gesehen. [...] Aber eigentlich wäre das mal was Gutes. Ich meine, wenn man das mal machen würde, dann müsste man das nicht oft machen. Es würde sich ja schnell rumsprechen, und dann wäre da ganz schnell Friede. Aber gut, es wird halt wohl nicht so ... gern gesehen."* I10, Z. 336–345) oder auch die
- Gewichtung von Epochalnoten (*„Und dann ist das für mich so immer der ausschlaggebende Punkt, wenn die so zwischen zwei Noten stehen, und dann kippt das dann in die eine oder andere Richtung. Am Anfang habe ich noch prinzipiell die bessere Note gegeben, das mache ich nicht mehr. Weil, warum soll ich auf dieses pädagogische Druckmittel verzichten?"* I10, Z. 620–623).

Die Lehrkraft I3 versucht in großen Klassen ein lernförderliches Klima zu schaffen, indem sie die Klasse teilt (*„Das Problem ist also, was mir jetzt überhaupt nicht gefällt, halt, da sind im ersten Lehrjahr Ausbildungsberuf IM jetzt 27 Leute. Und wir haben ein Labor, da sind nur 17 Plätze zur Verfügung und das ist halt absoluter Stress. [...] Die Schüler, denke ich, denen bringt es auch nicht viel, weil ich mich nicht richtig um die kümmern kann."* I3, Z. 66–80). Ein Teil der Schüler beschäftigt sich mit Rechenaufgaben, der andere Teil arbeitet im Labor.

4.2.8.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Vergleicht man die ermittelten Anfangsschwierigkeiten in den Studien von Walter (1974) bis Keller-Schneider (2010) (Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind*), so kann man auch im vorliegenden Datenmaterial rekonstruieren, dass „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme", Probleme mit der „Motivation der Schüler" und der „Notengebung" eine Rolle spielen. Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie erfahren eine Symmetrieantinomie (Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen*) zwischen der Notwendigkeit der Notengebung und dem lernförderlichen Klima in einer Klasse.

Nach Meyer ist ein lernförderliches Klima gekennzeichnet durch „(1) gegenseitigen Respekt, (2) verlässlich eingehaltene Regeln, (3) gemeinsam geteilte Verantwortung, (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und (5) Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander." (Meyer 2014, S. 47) Es beschreibt die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Lehrkräften ist es ein Anliegen, ein lernförderliches Klima im Unterricht anzustreben. Dem lernförderlichen Klima, insbesondere dem gegenseitigen Respekt, steht aber einer Benotungssituation gegenüber, in der die Lehrkraft Macht über Schüler ausübt. Helsper spricht hier von einer Symmetrieantinomie, die durch eine „mehr oder weniger ungleiche Verteilung von Macht" gekennzeichnet ist. „Trotz strukturell vorliegender Asymmetrie muss das professionelle Handeln also immer wieder Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen." (Helsper 2016, S. 55) Das Eröffnen von Symmetrie kann über die Schaffung von lernförderlichem Klima angestrebt werden. Ein lernförderliches Klima trägt dazu bei, die Folgschaft der Schüler zu erhöhen. „Bei einem positiven Unterrichtsklima kommt es seltener zu Unterrichtstörungen. Aggressives Verhalten und Gewalt nehmen ab. Aggressionsbereite Schüler halten sich besser unter Kontrolle." (Meyer 2014, S. 51) Lohmann spricht davon, dass die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls wichtig ist: „Lerngruppen mit einem schlechten Klima [...] haben ein hohes Störpotenzial. [...] Rituale und Traditionen stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl und schaffen so etwas wie eine Klassenidentität (Corporate Identity)." (Lohmann 2015, S. 118)

Durch die Handlungsmuster „Transparenz herstellen" (Ausprägung: Schüler benoten: Lehrer-Klasse-Beziehung) und „Gerechtigkeit herstellen" (Ausprägung: Schüler benoten: einzelne Schüler) wird Disziplinproblemen, verursacht durch Bewertungssituationen, entgegengewirkt. Den eigenen „Bewertungsstil ausbilden" (Ausprägung: Schüler benoten: Lehrkraft) fokussiert auf die Handlungsroutinen einer Lehrkraft.

Die Ausprägungen lernförderliches Klima schaffen, bezogen auf die Lehrer-Klasse-Beziehung, auf einzelne Schüler als auch auf die Lehrkraft, wirken ebenfalls

Disziplinproblemen entgegen durch die rekonstruierten Handlungsmuster „Beziehungsebene ausbilden“, „Umgang mit Störungen“ und „auf Planungsebene methodisch/didaktisch Schüler im Blick haben“.

4.2.9 Neu an der Schule sein

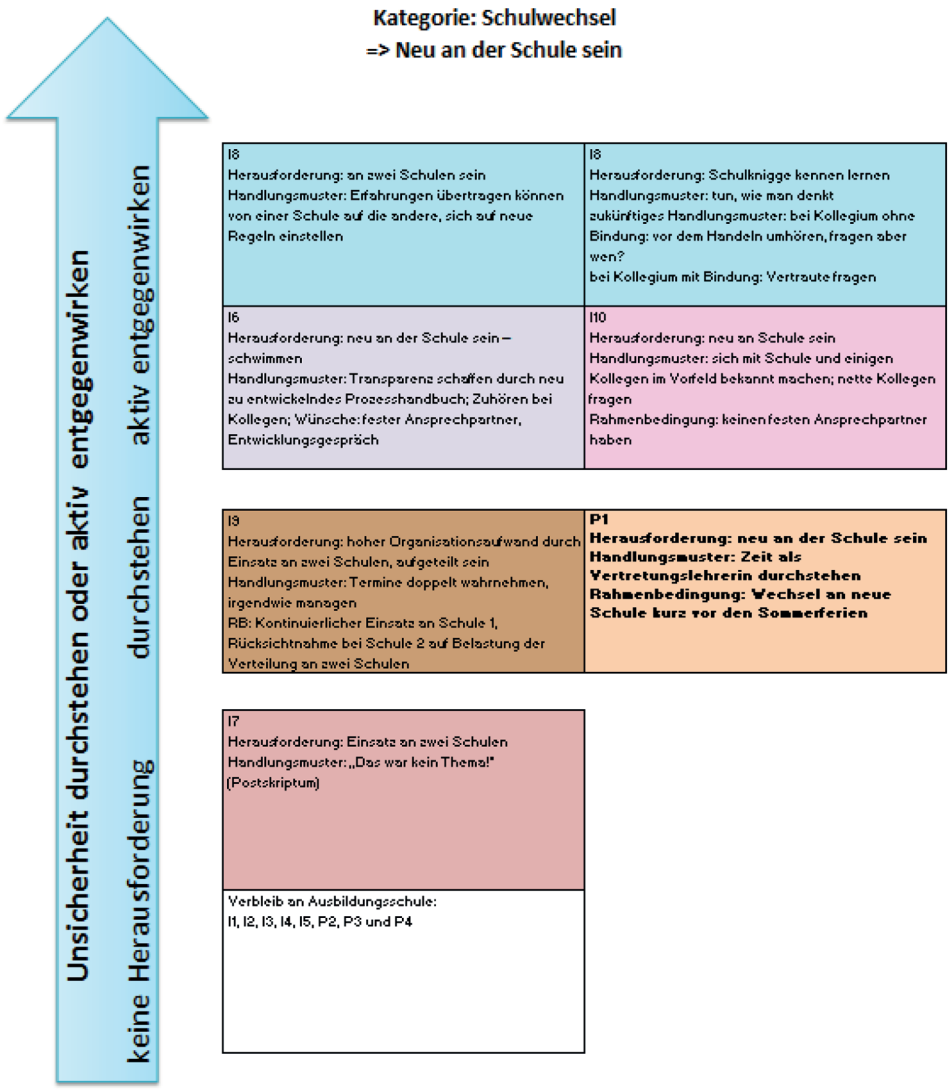


Abbildung 62: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schulwechsel“

Für fünf Lehrkräfte (I6, I8, I9, I10 und P1) bedeutet es eine Herausforderung, zu Beginn der BEP „neu an der Schule zu sein“. Zwei Lehrkräfte sind an zwei Schulen eingesetzt (I8 und I9). Diese für sie unsichere Zeit stehen zwei Lehrkräfte irgendwie durch (I9 und P1), andere Lehrkräfte bauen die Unsicherheit, die sie erfahren, aktiv ab (I6, I8 und I10).

4.2.9.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 78: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I7 Herausforderung: Einsatz an zwei Schulen Handlungsmuster: „Das war kein Thema!“ (Postskriptum)
Verbleib an Ausbildungsschule: I1, I2, I3, I4, I5, P2, P3 und P4

Die Lehrkräfte I1, I2, I3, I4, I5, P2, P3 und P4 verbleiben nach dem Referendariat an ihrer Ausbildungsschule. Somit findet kein Schulwechsel statt. Die Lehrkraft I7 thematisierte den Einsatz an zwei Schulen im Interview überhaupt nicht. Es war für sie „kein Thema“ (siehe Postskriptum I7).

Ausprägung: Unsicherheit durchstehen

Der Einsatz an zwei Schulen bedeutet für zwei Lehrkräfte (I9 und P1) einen hohen organisatorischen Aufwand.

Tabelle 79: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unsicherheit durchstehen

I9 Herausforderung: hoher Organisationsaufwand durch Einsatz an zwei Schulen, aufgeteilt sein Handlungsmuster: Termine doppelt wahrnehmen, irgendwie managen RB: Kontinuierlicher Einsatz an Schule 1, Rücksichtnahme bei Schule 2 auf Belastung der Verteilung an zwei Schulen	P1 Herausforderung: neu an der Schule sein Handlungsmuster: Zeit als Vertretungslehrerin durchstehen Rahmenbedingung: Wechsel an neue Schule kurz vor den Sommerferien

Für die Lehrkraft I9 stellt der hohe organisatorische Aufwand, insbesondere die Terminfülle an zwei Schulen, eine große Herausforderung dar: *„Es ist halt schon ein recht großer Handlingsaufwand gewesen, weil, man kriegt ja dann auch die Einladung für Konferenzen in Schule 1, (00:05:00) und dann will man ja da nicht fehlen ohne Entschuldigung, und dann muss man das da immer irgendwie managen. Also da ist halt … Die Termine sind ja dann doppelt da, sage ich mal.“* (I9, Z. 55–59) Trotzdem gibt der Lehr-

kraft I9 der gleichzeitige Einsatz an der neuen Schule und an der alten Ausbildungsschule eine gewisse Sicherheit: *„Und, ja, durch die zwei Schulen, das hat den Vorteil, dass ich die eine Schule ja gekannt habe."* (I9, Z. 48–49)

Einer Lehrkraft (P1) fiel der Start an der neuen Schule schwer, da er kurz vor den Sommerferien erfolgte und sie nur als Vertretungslehrkraft eingesetzt werden konnte. So konnte sie kein Arbeitsverhältnis zu den Schülern aufbauen: *„Zudem fiel es den SuS schwer, mich nicht nur als Vertretung anzusehen, sondern als ‚echte' Lehrerin, insb. da ich bis dato unbekannt war."* (P1, S. 2) An der Schule dieser Lehrkraft gibt es auch keine feste Bezugsperson für sie, um Unsicherheiten abzubauen: *„Ich weiß, dass ich prinzipiell alle Kollegen um Rat fragen kann; mit einer konkreten Bezugsperson würde mir persönlich das deutlich leichter fallen."* (P1, S. 19)

Ausprägung: entgegenwirken

Der Wechsel an eine neue Schule bedeutet für drei Lehrkräfte (I6, I8 und I10) eine große Verunsicherung, der sie aktiv entgegenwirken.

Tabelle 80: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: aktiv entgegenwirken

I8 Herausforderung: an zwei Schulen sein Handlungsmuster: Erfahrungen übertragen können von einer Schule auf die andere, sich auf neue Regeln einstellen	I8 Herausforderung: Schulknigge kennen lernen Handlungsmuster: tun, wie man denkt zukünftiges Handlungsmuster: bei Kollegium ohne Bindung: vor dem Handeln umhören, fragen, aber wen? bei Kollegium mit Bindung: Vertraute fragen
I6 Herausforderung: neu an der Schule sein – schwimmen Handlungsmuster: Transparenz schaffen durch neu zu entwickelndes Prozesshandbuch; Zuhören bei Kollegen; Wünsche: fester Ansprechpartner, Entwicklungsgespräch	I10 Herausforderung: neu an der Schule sein Handlungsmuster: sich mit Schule und einigen Kollegen im Vorfeld bekannt machen; nette Kollegen fragen Rahmenbedingung: keinen festen Ansprechpartner haben

Dies drückt sich u. a. darin aus, dass die Lehrkraft I8 ihre Erfahrungen von der einen Schule auf die andere zu übertragen versucht: *„Ich konnte an beiden Schulen jeweils Erfahrungen einbringen von der anderen Schule. Was in der einen Schule so läuft, in der anderen Schule irgendwie ein Problem war, und dann hab ich gesagt, wir machen das so und so. Und das wurde teilweise auch angenommen."* (I8, Z. 71–74) Im Umgang mit dem schulinternen Regelwerk zeigen sich Unsicherheiten: *„In der zweiten Schule waren … gelten halt andere Regeln. […] Man muss sich halt auf diese neuen Regeln einstellen, auch im Umgang mit Kollegen. (4 s) Das war mir nicht so bewusst, das war schwierig."* (I8, Z. 39–56) Hier musste erst der neue Schulknigge erlernt werden.

Für diese drei Lehrkräfte steht das Kollegium an der neuen Schule als Unterstützung zur Verfügung, jedoch herrscht eine gewisse Unsicherheit, wen man anfragen kann und wen nicht. Sie bedauern es, keinen festen Ansprechpartner an der Schule zu haben. *„Einen festen Ansprechpartner jetzt auf jeden Fall nicht. Also war keiner jetzt mein Pate oder so was. [...] Oder Mentor oder so was. [...] Das bestimmt nicht. Nee, nee. Das bestimmt nicht. Aber es gab da und gibt nette Kollegen, die kann man fragen. Und ... die, die nicht nett sind, die merkt man ja sofort, die fragt man halt nicht. [...] Wie überall."* (I10, Z. 973–985)

Die Lehrkraft I6 „schwimmt" zu Beginn in der neuen Schule: *„Dann, wenn man neu in eine Schule reinkommt, ist es sehr, sehr schwierig, wenn man nicht noch mal einen Mentor oder jemanden hat, der einem zugeordnet wird, das heißt man schwimmt dann einfach ein bisschen."* (I6, Z. 28–31) Diesem Schwimmen begegnet sie aktiv, indem sie klare Regelungen in der Schulkonferenz einfordert: *„Worauf ich es dann einfach als Sonstiges mal in eine Konferenz eingebracht habe: Ich bin die Neue und ich möchte gerne eine Regelung haben. Daraufhin – also nicht nur daraufhin, sondern es waren dann mehrere, die da mal formelle Probleme hatten – finden jetzt bei uns drei Nachmittage statt, wo genau über diese Dinge mal von der Schulleitung gesprochen wird."* (I6, Z. 129–133)

4.2.9.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

In Kapitel 3.6.2 wurden verschiedene Vorannahmen formuliert, u. a. die Vorannahme, dass ein Schulwechsel oder der Einsatz an zwei Schulen einen Einfluss auf das Belastungserleben der berufseinsteigenden Lehrkräfte darstellt bzw. eine Herausforderung ist. Dies hat sich im Datenmaterial bestätigt. Die Lehrkräfte erleben eine Zeit der Unsicherheit, die sie entweder „durchstehen bzw. managen" (Ausprägung: Unsicherheit durchstehen), oder sie versuchen aktiv die „Unsicherheit abzubauen" (Ausprägung: Unsicherheit aktiv entgegenwirken). So kann an den Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* angeschlossen werden, da dies eine ungünstige strukturelle Rahmenbedingung darstellt.

An den von König und Dalbert (2004) ermittelten Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und Rollenambiguität (Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.*) kann insofern angeknüpft werden, als die Rollenunklarheit und die Erwartungshaltung an der neuen Schule bei berufseinsteigenden Lehrkräften Unsicherheit (und damit Stress) verursacht. Dies haben die Lehrkräfte der vorliegenden Studie so auch beschrieben.

4.2.10 Als Lehrkraft gesund bleiben

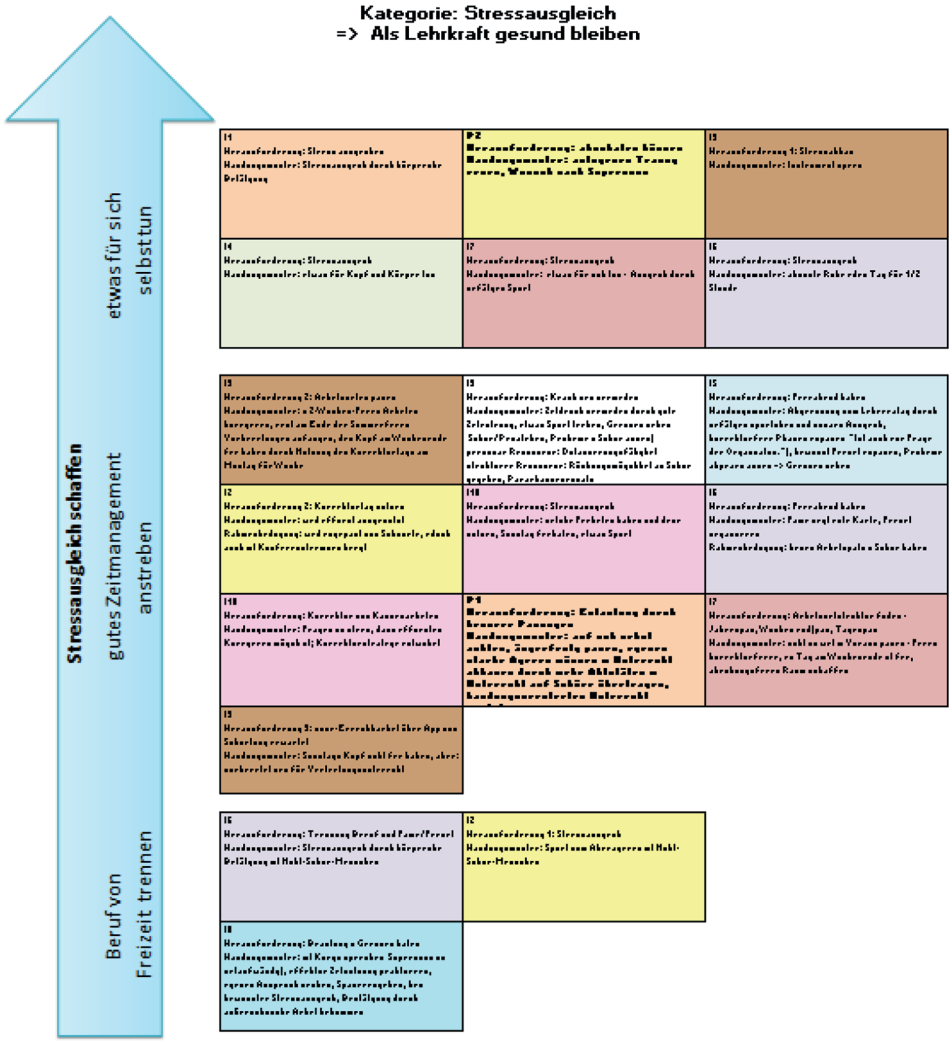


Abbildung 63: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stressausgleich"

Die Lehrkräfte berichten von vielen Handlungsmustern zum Bewältigen der Herausforderung „als Lehrkraft gesund bleiben" und zum Stressausgleich. Man kann diese Muster in drei Gruppen anordnen: bewusstes Grenzenziehen, um Beruf von Freizeit zu trennen (I2, I6 und I8), an sich selbst arbeiten mithilfe der Entwicklung eines bewussten Zeitmanagements (I2, I3, I5, I6, I7, I9, I10 und P1) und etwas für sich selbst tun und sich damit belohnen (I1, I4, I6, I7, I9 und P2).

4.2.10.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen

Tabelle 81: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen

I6 Herausforderung: Trennung Beruf und Familie/Freizeit Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung mit Nicht-Schule-Menschen	I2 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: Sport zum Abreagieren mit Nicht-Schule-Menschen
I8 Herausforderung: Belastung in Grenzen halten Handlungsmuster: mit Kollegin sprechen (Supervision zu zeitaufwendig), effektive Zeitnutzung praktizieren, eigenen Anspruch senken, Spazierengehen, kein bewusster Stressausgleich, Bestätigung durch außerschulische Arbeit bekommen	

Bei dieser Ausprägung ziehen Lehrkräfte bewusst Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit. Dies ist eine Form des Selbstschutzes. Zwei Lehrkräfte (I2 und I6) machen bewusst Sport mit Nicht-Schule-Menschen: *„Ich gehe walken. Aber dann auch mit jemandem, der nicht in der Schule ist. Weil sonst schwätzt man die ganze Zeit über die Schule."* (I6, Z. 400–403) bzw. *„... ist mit ganz anderen Leuten zusammen, trinkt dann nach dem Sport dann auch mal sein Bierchen und dann ist das auch gut."* (I2, Z. 243–245)

Eine Lehrkraft (I8) zeigt ein ganzes Bündel von Strategien auf, wie sie Belastungen in Grenzen halten möchte und sich selbst schützt, um gesund zu bleiben. Sie spricht mit einer Kollegin bei Problemen, geht spazieren, senkt ihren eigenen Anspruch (*„Diese Arbeitsblätter, damit die schön aussehen. Das nimmt schon viel Zeit in Anspruch. Aber manchmal sehen sie dann halt nicht so schön aus. Aber gut. ... Es ... Bin halt nicht perfekt."* I8, Z. 873–875), findet Bestätigung in außerschulischen Aktivitäten oder findet Wege, ihre Zeit effektiver zu nutzen (*„Die Korrekturen, die mache ich meistens in den blöden Freistunden, die ich da hab. Da komme ich ganz gut mit hin, ja?"* I8, Z. 870–871).

Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben

Freizeit/Arbeitszeit oder längerfristig Unterricht/Korrekturen zu planen, wird von den Lehrkräften I3, I5, I6, I7, I9, I10 und P1 als Handlungsmuster für Stressvermeidung angegeben. Sie streben für sich selbst ein besseres Zeitmanagement an.

Tabelle 82: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben

I9 Herausforderung 2: Arbeitszeiten planen Handlungsmuster: in 2-Wochen-Ferien Arbeiten korrigieren, erst am Ende der Sommerferien Vorbereitungen anfangen, den Kopf am Wochenende frei haben durch Nutzung des Korrekturtags am Montag für Woche	I3 Herausforderung: Kranksein vermeiden Handlungsmuster: Zeitdruck vermeiden durch gute Zeiteinteilung, etwas Sport treiben, Grenzen ziehen (Schule/Privatleben, Probleme in Schule lassen) personale Ressource: Distanzierungsfähigkeit strukturelle Ressource: Rückzugsmöglichkeit an Schule gegeben, Parallelklasseneinsatz	I5 Herausforderung: Feierabend haben Handlungsmuster: Abgrenzung vom Lehreralltag durch vielfältigen sportlichen und sozialen Ausgleich, korrekturfreie Phasen einplanen („Ist auch eine Frage der Organisation."), bewusst Freizeit einplanen, Probleme abprallen lassen => Grenzen ziehen
I2 Herausforderung 2: Korrekturtag nutzen Handlungsmuster: wird effizient ausgenutzt Rahmenbedingung: wird eingeplant von Schulseite, jedoch auch mit Konferenzterminen belegt	I10 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: zeitliche Freiheiten haben und diese nutzen, Sonntag freihalten, etwas Sport	I6 Herausforderung: Feierabend haben Handlungsmuster: Familie zeigt rote Karte, Freizeit organisieren Rahmenbedingung: keinen Arbeitsplatz in Schule haben
I10 Herausforderung: Korrektur von Klassenarbeiten Handlungsmuster: Fragen so stellen, dass effizientes Korrigieren möglich ist; Korrekturstrategie entwickelt	P1 Herausforderung: Entlastung durch bessere Planungen Handlungsmuster: auf sich selbst achten, längerfristig planen, eigenes starke Agieren müssen im Unterricht abbauen durch mehr Aktivitäten im Unterricht auf Schüler übertragen, handlungsorientierten Unterricht gestalten	I7 Herausforderung: Arbeitszeitstruktur finden – Jahresplan, Wochen(end)plan, Tagesplan Handlungsmuster: nicht zu weit im Voraus planen – Ferien korrekturfreier, ein Tag am Wochenende ist frei, ablenkungsfreien Raum schaffen
I9 Herausforderung 3: Online-Erreichbarkeit über App von Schulleitung erwartet Handlungsmuster: sonntags Kopf nicht frei haben, aber: vorbereitet sein für Vertretungsunterricht		

Einer Lehrkraft (I6) fällt es besonders schwer, Feierabend zu haben, da sie es als Nachteil empfindet, keinen Arbeitsplatz in der Schule zu haben. *„Also wenn ich ein Büro hätte in der Schule, glaube ich, hätte ich es einfacher. Aber das ist eben nicht einfach gegeben. Und man könnte ja selbstdisziplinierend sein und sagen: Ich setz mich eben bis fünf Uhr in die Schule und dann geh ich nach Hause und dann ist gut. Aber man kann*

eben dort nicht arbeiten. Das geht einfach definitiv nicht." (I6, Z. 383–387) So ist für sie als Unterstützung keine räumliche Trennung gegeben und sie ist auf die Hilfe ihrer Familie angewiesen, um ein Ende zu finden: *„Also von daher ist das nach wie vor schwierig, und da bedarf es auch der Hilfe von außen, also sprich Familie, die dann einfach sagt: So, und heute ist geschlossen. [...] Ja, und auch andere zu Hilfe bitten ist auch eine Strategie. Einfach meinen Mann zu bitten: ‚Du, pass auf, wenn du siehst, dass ich jetzt wieder einfach übermäßig arbeite', dann kommt er um zehn Uhr: Flasche Rotwein. [...] Aber dass man sich dann auch Hilfe von außen holt. Aber das wird besser."* (I6, Z. 387–396) Ähnlich ergeht es auch den Lehrkräften I5 und I9, die bewusst der Arbeitszeit ein Ende setzen müssen. (*„Das heißt, dann ist das Wochenende schon frei. Wobei ich auch jemand bin, ich muss mir dann auch wirklich sagen, jetzt ist gut. [...] Also, ich muss mir selbst ... wirklich Zeitpunkte setzen, wo ich sage, nein, heute mache ich bewusst nichts und genieße es auch. Ohne ein schlechtes Gewissen zu haben oder die ganze Zeit zu überlegen, oh, das müsste ich noch und da könnte ich noch, und ... Das ist so. [...] Dass man sich, glaube ich, oft selbst im Weg steht."* I5, Z. 497–503 und *„Weil, man muss Sonntagmittag eigentlich schon so beim Kaffee ... hm, was haben wir jetzt morgen, ja? Und dann denkt man schon mal so bisschen an den Job, ja? Ist ja doch im Moment in der Diskussion, dass man die ... inwieweit man erreichbar sein muss in der Privatindustrie, ja? Und da ist man eigentlich ... als Lehrer, weil, wir haben ja dieses Web-Programm, (01:00:00) [...] war irgendwie eine Konferenz, ein Beschluss, dass man am Abend vorher dann schon mal reingucken soll wegen Vertretung. [...] Ich gucke dann schon mit dem iPhone da die App ... guckt man schon kurz, ja, ist jetzt was morgen, was anderes."* I9, Z. 750–758) Auch die Lehrkraft I7 versucht mindestens einen Tag am Wochenende freizuhaben: *„Ein Tag wird nichts gemacht. Ob das Samstag ist oder Sonntag, das ... Manchmal bin ich auch freitags noch gut drauf und schaffe auch freitags das weg, was ich für sonntags oder samstags noch hätte. Und dann sind beide Tage frei."* (I7, Z. 540–542) Weiterhin hat sie als Entlastung eine effiziente Art, Fragen für eine Klassenarbeit zu formulieren und zu korrigieren, entwickelt: *„Aber auch das lernt man. Meine erste Klassenarbeit, die ich gestellt habe, da habe ich einen halben Tag gebraucht, wie ich die korrigiert hatte. Und man lernt, Fragen anders zu stellen. Man lernt auch, ... schneller ... zu beurteilen."* (I10, Z. 851–853)

Die Lehrkraft I3 hat ein ganzes Bündel an Strategien, damit sie nicht krank wird. Primär vermeidet sie, unter Zeitdruck zu geraten (*„Man muss sich die Zeit halt einteilen, ... wenn man Familie hat, wenn die mal weg sind, dann muss ich halt was machen oder ich mache halt frühmorgens ... ich bin nicht so ein Langschläfer, kann auch um sechs Uhr mal aufstehen und mache dann zwei Stunden Unterrichtsvorbereitung, oder bis neun Uhr und dann ist das auch okay. Aber so Freizeit ... hat man schon genug."* I3, Z. 196–200), sekundär setzt sie auch Grenzen: *„Also, ich gehe nicht heim ... mit der Tasche voller Sorgen und weiß nicht ein und weiß nicht aus, also, das – bin ich halt nicht, ich habe da kein Problem mit."* (I3, Z. 289–291)

Ausprägung: etwas für sich selbst tun

Tabelle 83: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: etwas für sich selbst tun

I1 Herausforderung: Stress ausgleichen Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung	P2 Herausforderung: abschalten können Handlungsmuster: autogenes Training lernen, Wunsch nach Supervision	I9 Herausforderung 3: Stressabbau Handlungsmuster: Instrument spielen
I4 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: etwas für Kopf und Körper tun	I7 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: etwas für sich tun – Ausgleich durch vielfältigen Sport	I6 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: absolute Ruhe jeden Tag für 1/2 Stunde

Bei dieser Ausprägung wird oftmals als Stressausgleich vom Sporttreiben berichtet (*„Ja, ganz wichtig, ganz wichtig, körperlich, körperlich, handwerklich. […] Das ist unheimlich wichtig für die Ausgeglichenheit“* I1, Z. 245–247 und *„12 Uhr 30 beginnt meine Zeit. Das sind zwei Stunden für mich. Da gehe ich dann laufen, eine Runde mountenbiken, eine Runde schwimmen. Ich tue was für mich.“* I7, Z. 181–183), aber auch von autogenem Training (vgl. P2, S. 5) oder davon, ein Instrument zu spielen (vgl. I9, Z. 768). Eine Lehrkraft spricht von *„etwas für Kopf und Körper tun“* (vgl. I4, Z. 44–55): Sport machen und eine neue Sprache erlernen.

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I6 in allen drei Ausprägungen Handlungsmuster ausgebildet hat. Absolute Ruhe für eine halbe Stunde gönnt sie sich jeden Tag: *„Also für mich ist Ausgleich nicht immer nur dann, wenn ich irgendwas anderes mache, sondern auch, wenn ich mal gar nichts mache. Und das … ist wichtig. […] Dann noch nicht mal Musik hören. Gar nichts. Wow, stört mich kein Schwein.“* (I6, Z. 407–411)

4.2.10.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellten Bewältigungsformen der Studie von Döring-Seipel und Dauber lassen sich auch im vorliegenden Datenmaterial rekonstruieren. Die Lehrkräfte beschreiben ein ausgeprägtes Gesundheits- und Erholungsverhalten, „um Stress- und Spannungszustände und damit verbundene negative Emotionen kurzfristig abzubauen oder längerfristig die emotionale und physiologische Verfassung positiv zu beeinflussen.“ (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 93 f.) Dies zeigt sich in allen Handlungsmustern der rekonstruierten Ausprägungen. Die von Döring-Seipel und Dauber ermittelten typischen Verhaltensweisen wie „Bewegung/Sport, Aktivitäten mit Familie, Freundinnen und Freunden, ‚ein Gläschen trinken‘, Einnahme von Medikamenten, Entspannungsübungen/Meditation, ‚Abschalten‘, z. B. durch Fernsehen“ (ebd., S. 94) konnten bis auf die Einnahme

von Medikamenten auch durch die vorliegende Studie erfasst werden. Sie finden sich hauptsächlich in den Handlungsmustern „sich belohnen" der Ausprägung etwas für sich selbst tun wieder. Die von Döring-Seipel und Dauber in ihren Untersuchungen einbezogenen personalen Ressourcen von Lehrkräften wie z. B. Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität (vgl. ebd., S. 95) oder soziale Ressourcen im z. B. außerschulischen Umfeld (vgl. ebd., S. 97) beschreiben auch die Lehrkräfte dieser Studie. Es bleibt jedoch offen, inwieweit eine Übertragung von Handlungsmustern wie „an sich selbst arbeiten" (Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben) aus der Berufserfahrung aus anderen Bereichen eine Ressource darstellt.

Der Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* hat den negativen Einfluss des häuslichen Arbeitsplatzes auf das Belastungserleben von Lehrkräften herausgearbeitet (vgl. Wulk 1988, Bachmann 1999 und Lacroix et al. 2005). Die Handlungsmuster „Abgrenzung als Selbstschutz" der Ausprägung Beruf von Freizeit trennen können hier angeschlossen werden. Bestätigung in außerschulischen Aktivitäten zu finden (Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können*), ist eine Bewältigungsform nach Czerwenka (1996) und kann bei einer Lehrkraft rekonstruiert werden.

4.2.11 Eingeplant/verplant werden

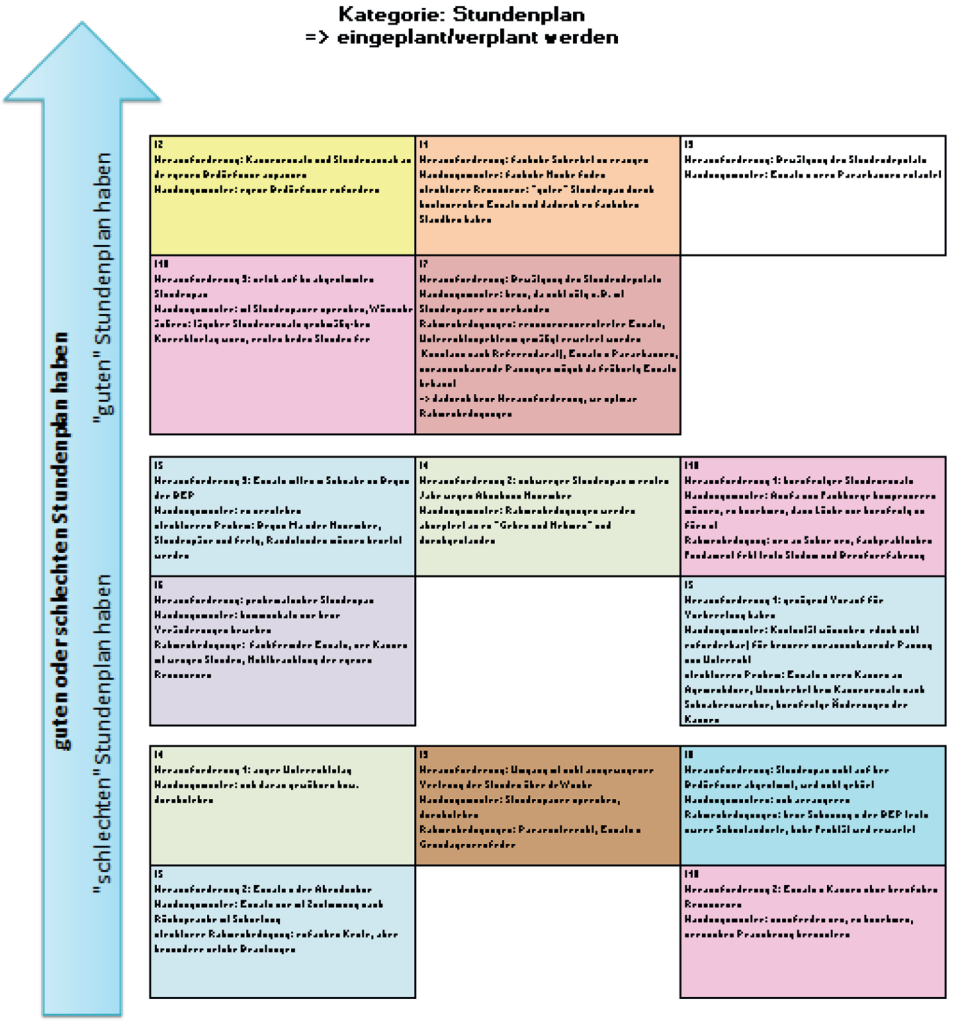


Abbildung 64: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stundenplan"

Die Lehrkräfte berichten davon, dass sie „eingeplant bzw. verplant" werden durch einen guten oder auch schlechten Stundenplan. Ein schlechter Stundenplan wird oftmals hingenommen und durchgestanden (I4, I5, I8, I9 und I10) oder auch verstehend akzeptiert (I4, I5, I6 und I10), gerade wenn Rahmenbedingungen nicht geändert werden können. Die Herausforderung liegt hier in dem „verplant werden", ohne selbst aktiv etwas bewirken zu können. Ressourcenorientiert „eingeplant werden" bedeutet für die Lehrkräfte dann, einen guten Stundenplan zu haben (I1, I2, I3, I7 und I10).

4.2.11.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1)

Tabelle 84: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1)

I4 Herausforderung 1: langer Unterrichtstag Handlungsmuster: sich daran gewöhnen bzw. durchstehen	I9 Herausforderung 1: Umgang mit nicht ausgewogener Verteilung der Stunden über die Woche Handlungsmuster: Stundenplaner sprechen, durchstehen Rahmenbedingungen: Parallelunterricht, Einsatz in Grundlagenlernfelder	I8 Herausforderung: Stundenplan nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt, wird nicht gehört Handlungsmustern: sich arrangieren Rahmenbedingungen: keine Schonung in der BEP trotz zweier Schulstandorte, hohe Flexibilität wird erwartet
I5 Herausforderung 2: Einsatz in der Abendschule Handlungsmuster: Einsatz nur mit Zustimmung nach Rücksprache mit Schulleitung strukturelle Rahmenbedingung: einfache Klientel, aber besondere zeitliche Belastungen		I10 Herausforderung 2: Einsatz in Klassen ohne berufliche Ressourcen Handlungsmuster: unzufrieden sein, es hinnehmen, versuchen, Praxisbezug herzustellen

Die Handlungsmuster dieser Ausprägung können als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden. Die Lehrkräfte I4, I5, I8, I9 und I10 arrangieren sich mit ihrem Stundenplan, nehmen ihn hin bzw. versuchen ihn durchzustehen. *„I4: Also ich beispielsweise muss keine sechs Stunden am Stück haben, mittlerweile geht das, aber am Anfang war das echt schwierig, sechs Stunden am Stück, da war ich Ebbe, da war ich nach Hause und habe zwei Stunden geschlafen. Mittlerweile geht das wunderbar, also, das ist auch dieser Gewöhnungseffekt. Ich habe aber auch nichts dagegen, wenn ich dazwischen mal eine Freistunde habe, für jemanden anders ist das ein absolutes No-Go. SG: Aber das wurde Ihnen dann auch so hingelegt, dass Sie eben nicht sechs Stunden am Stück haben oder dass Sie Freistunden haben, weil Sie sich das gewünscht haben? I4: Es wird berücksichtigt, es geht natürlich nicht immer, mittlerweile brauche ich das auch nicht mehr, eine Freistunde bei sechs Stunden am Stück, das geht mittlerweile wunderbar. Schwierig sind halt nur sieben oder acht Stunden am Stück, aber auch da werde ich mich entweder daran gewöhnen oder, da es ja maximal ein Mal pro Woche vorkommt, dann einfach zu sagen: ‚Okay, dann hole mal die letzten Kräfte hoch und dann ist gut!'"* (I4, Z. 377–388)

Die Lehrkraft I8 macht bei der vorausschauenden Unterrichtsplanung Abstriche, da sie schon oft umsonst vorbereitet hat, da der Stundenplan wechselte: *„Weil, warum sollte ich eine perfekte Unterrichtsreihe machen, was ich so oft schon gemacht hab? Dann hab ich das einmal eingesetzt oder der Stundenplan hat sich noch mal geändert und dann ist gar nicht mehr. Und den Stress mache ich mir nicht mehr. Ich mache das Stück für Stück."* (I8, Z. 877–880) Die Lehrkraft I8 steht auch den Einsatz und das Verplant-

werden an zwei Schulen durch: *„Was ich noch zu dem Stundenplan sagen wollte. Was für mich schwierig war, … die beiden Stundenplanmacher haben an ihrem PC gesessen, den Stundenplan für mich kreiert, jeder hatte zweieinhalb Tage oder zwei. Und … für jeden persönlich sah der Stundenplan gut aus. […] Aber wenn ich als gemischte Person dann diesen Stundenplan gesehen hab, das war halt blöd, ja? Ich hatte dann vier Nachmittage. Und andere Kollegen hatten halt nur drei Nachmittage. Oder ich hatte vier Freistunden oder fünf Freistunden in der Woche. Und andere weniger. Und das ist … jeder für sich sagt, das ist ein guter Stundenplan. Aber für mich dann gemischt, das war schwierig. Also …“* (I8, Z. 356–371) Diese Lehrkraft konnte keine Verbesserung erreichen, obwohl sie mit den beiden Stundenplanern gesprochen hatte (vgl. I8, Z. 368–373 und Z. 391–392). Auch eine extreme Stundenverteilung wird von dieser Lehrkraft hingenommen und durchgestanden: *„Das wurde zum Halbjahr so extrem, ja? Vorher waren es, glaub ich, 18 und 28, irgendwie sowas. […] Und dann war es so extrem, ein halbes Jahr mit 14 und 32.“* (I8, Z. 394–997)

Bei einer Lehrkraft, die ein Mangelfach unterrichtet, wurde beim Stundenplan Rücksicht darauf genommen, dass sie an zwei Schulen eingesetzt ist. *„Ansonsten bin ich eigentlich hier in der Schulleitung, denk ich zumindest, … ganz gut ‚angesehen‘, in Anführungsstrichen. Ja, also … ich hab jetzt keine Probleme, dass ich, wenn ich sage, okay, da ist irgendwas im Stundenplan, was man … eigentlich leicht tauschen könnte, wäre für mich besser, dann ist da schon ein Entgegenkommen.“* (I9, Z. 571–574) Die Lehrkraft kann sich damit arrangieren.

Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2)

Tabelle 85: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2)

I5 Herausforderung 3: Einsatz mitten im Schuljahr zu Beginn der BEP Handlungsmuster: es verstehen strukturelles Problem: Beginn Mai oder November, Stundenpläne sind fertig, Randstunden müssen besetzt werden	I4 Herausforderung 2: schwieriger Stundenplan im ersten Jahr wegen Abschluss November Handlungsmuster: Rahmenbedingungen werden akzeptiert als ein „Geben und Nehmen“ und durchgestanden	I10 Herausforderung 1: kurzfristiger Stundeneinsatz Handlungsmuster: Ausfall von Fachkollege kompensieren müssen, es hinnehmen, dass Lücke nur kurzfristig zu füllen ist Rahmenbedingung: neu an der Schule sein, fachpraktisches Fundament fehlt trotz Studium und Berufserfahrung
I6 Herausforderung: problematischer Stundenplan Handlungsmuster: kommunikativ nur kleine Veränderungen bewirken Rahmenbedingungen: fachfremder Einsatz, viele Klassen mit wenigen Stunden, Nichtbeachtung der eigenen Ressourcen		I5 Herausforderung 1: genügend Vorlauf für Vorbereitung haben Handlungsmuster: Kontinuität wünschen (jedoch nicht einforderbar) für bessere vorausschauende Planung von Unterricht strukturelles Problem: Einsatz in vielen Klassen als Allgemeinbildner, Unsicherheit beim Klasseneinsatz nach Schuljahreswechsel, kurzfristige Änderungen der Klassen

Handlungsunsicherheit wird durch kurzfristige Stundenplanänderungen bei den Lehrkräften I5 und I10 erzeugt: *„Wenn man dann freitags am letzten Ferientag erfährt, dass man dann zehn Stunden Ausbildungsberuf AM unterrichten darf im zweiten und im ersten Lehrjahr, noch keine Bücher hat, noch nie was gesehen hat und … dann ist das nicht optimal, sage ich mal."* (I10, Z. 97–100) Dagegen hat die Lehrkraft I4 Handlungssicherheit bekommen durch einen frühzeitigen Stundenplan: *„Ich die Stundenpläne auch – das war von beiden Schulen echt gut, die Stundenpläne rechtzeitig bekommen hab. Waren noch Herbstferien, in denen ich mich vorbereiten konnte. Es war jetzt keine Schocksituation."* (I8, Z. 94–97) Kurzfristige Änderungen werden akzeptiert, wenn die Gründe (Krankheitsvertretung) dafür respektiert werden können: *„Das heißt, ich bin dann durch den Ausfall einer Kollegin relativ spontan noch in Klassen hinzugekommen, die eigentlich nicht vorgesehen waren."* (I5, Z. 32–34) Es liegen also Rahmenbedingungen vor, die in den Augen der Lehrkräfte nicht verändert werden können.

So kann die Rahmenbedingung, dass die Einstellung nach dem Referendariat mitten im Schulhalbjahr erfolgt, ebenfalls nicht verändert werden. Dies akzeptieren die Lehrkräfte I4, I5 und I6: *„Aber nach dem Referendariat wird man ja erst mal überall reingestopft, (00:05:00) weil nicht alle Stundenpläne umgeworfen werden können."* (I4, Z. 47–48) Die Lehrkraft I6 sieht dies genauso: *„Also die Einstiegsphase Mai bis zu den Sommerferien fand ich extrem schwer, weil zusätzlicher Unterricht gegeben wurde. Also mein Stundenplan war gefüllt mit zusätzlichem Unterricht. Die Klassen haben dafür weder Noten gekriegt noch eine Notwendigkeit gesehen, an dem Unterricht in irgendeiner Weise teilzunehmen, noch wurden sie in irgendeiner Weise besonders aufgenommen. […] Also ist der Start schon mal nicht gelungen. Allein, also das wäre die Situation ‚Stundenplan', der ab Mai einfach nicht anders gestrickt werden kann. Wäre die Frage, ob man da hätte anders reagieren können überhaupt. … Das ist eine Rahmenbedingung, die einfach nicht anders geht."* (I6, Z. 20–28)

Das Handlungsmuster des Verstehens und Akzeptierens kann auch in dieser Ausprägung als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden, da Rahmenbedingungen als nicht veränderbar akzeptiert werden und so die Lehrkräfte bei dem Versuch, Veränderungen zu bewirken, keine Energie aufbringen müssen.

Ausprägung: guten Stundenplan haben

Tabelle 86: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: guten Stundenplan haben

I2 Herausforderung: Klasseneinsatz und Stundenanzahl an die eigenen Bedürfnisse anpassen Handlungsmuster: eigene Bedürfnisse einfordern	I1 Herausforderung: fachliche Sicherheit erlangen Handlungsmuster: fachliche Nische finden strukturelle Ressource: „guter" Stundenplan durch kontinuierlichen Einsatz und dadurch ein fachliches Standbein haben	I3 Herausforderung: Bewältigung des Stundendeputats Handlungsmuster: Einsatz in vielen Parallelklassen entlastet
I10 Herausforderung 3: zeitlich auf ihn abgestimmten Stundenplan Handlungsmuster: mit Stundenplaner sprechen, Wünsche äußern: täglicher Stundeneinsatz gleichmäßig,keinen Korrekturtag wollen, ersten beiden Stunden frei	I7 Herausforderung: Bewältigung des Stundendeputats Handlungsmuster: keins, da nicht nötig, z.B. mit Stundenplaner zu verhandeln Rahmenbedingungen: ressourcenorientierter Einsatz, Unterrichtsspektrum gemäßigt erweitert worden (Konstanz nach Referendariat), Einsatz in Parallelklassen, vorausschauende Planungen möglich, da frühzeitig Einsatz bekannt => dadurch keine Herausforderung, weil optimale Rahmenbedingungen	

Der in den Augen der Lehrkräfte I1, I3 und I7 gute Stundenplan gibt ihnen Handlungssicherheit. *„Da ist es für mich einfach wichtig, seine Nische zu finden an der Schule und sich da einzuarbeiten und nicht dann wieder, nach einem Jahr dann wieder in einen komplett neuen Bereich reinzukommen."* (I1, Z. 20–22) Die Konstanz im Stundenplan ist auch der Lehrkraft I7 wichtig: *„Ich hab natürlich, also ich hatte die Fächer übernommen, beziehungsweise Lernbereiche, die ich vorher im Referendariat auch schon hatte. Da war eine Konstanz also drin, dass ich dann in den Klassen auch drin geblieben bin, und hab natürlich neue Sachen noch dazu bekommen."* (I7, Z. 246–249)

Den Einsatz in Parallelklassen empfindet die Lehrkraft I7 als Vorteil: *„Oder – das war einfach auch das Schöne, da hat man mir den Einstieg wirklich auch leichter gemacht – eine Parallelklasse bekommen, ja? Und das nicht nur in einem Fach, sondern auch noch … also in zwei Fächern. In dem anderen war es ein Lernbereich, wo ich auch noch, den hab ich unterrichtet und hab die b-Klasse noch dazubekommen. Ist super, ja? Also vier Stunden Unterricht. Nee, beziehungsweise, es waren drei in einer Klasse. Und wenn ich diese drei Stunden vorbereitet hatte, hatte ich sechs Stunden Unterricht vorbereitet. Also, ist Wahnsinn. Und das ist wirklich ganz toll, das hat's mir wirklich auch einfach gemacht*

dann." (I7, Z. 249–256) Ähnlich beschreibt es auch die Lehrkraft I3: *„Ich habe ja zwei Mal erstes Lehrjahr, zwei Mal zweites, zwei Mal drittes und dann kann ich ja eigentlich das Programm noch mal abfahren, das ist eigentlich topp gemacht, das ist gut. [...] Ja, ja, das ist schon gut, da bin ich auch froh damit."* (I3, Z. 350–354) Die Lehrkraft I1 wird in ähnlichen Themengebieten in unterschiedlichen Klassen eingesetzt und sieht hierin ebenfalls einen Vorteil: *„Da ist es ja tatsächlich auch so in der Metalltechnik, dass diese metallische Grundausbildung zum Beispiel im ersten Ausbildungsjahr, ist ja im vielen, es überschneidet sich ja in einigen Bereichen, ob das jetzt Metallbauer oder Maschinen- und Anlagenführer sind, sind ja viele Elemente, die sowohl bei dem einen als auch bei dem anderen drankommen."* (I1, Z. 128–134)

Die drei Lehrkräfte berichten nicht davon, dass sie ihren guten Stundenplan aktiv eingefordert haben, sondern: in der Schule werden Wünsche beachtet und gute Stundenpläne kann man als ein Qualitätsmerkmal dieser Schulen betrachten.

Die Lehrkräfte I2 und I10 fordern Veränderungen an ihrem Stundenplan ein. Um am Anfang weniger Stress zu haben, hat die Lehrkraft I2 ein Deputat von 18 Wochenstunden. Eine Erhöhung kam für sie nur nach ihren Bedingungen infrage: *„Ne, das erste Jahr hatte ich nur 18 Stunden, ich habe jetzt in den letzten zwei Jahren gesteigert, jetzt habe ich eine volle Stelle, am Anfang habe ich angefangen mit 18 Stunden. [...] Weil mir das zu viel war. [...] Und deswegen hatte ich dann nur 18 Stunden, und das war auch gut so, und ... ja, jetzt habe ich dann erhöht, weil erstens Bedarf da war, zweitens weil ich gesagt habe: ‚Okay, wenn ich erhöhe, dann aber eine parallele BOS I-Klasse noch, dann kriege ich das auch gebacken!' Weil dann jetzt BOS II zu machen, und mich komplett neu vorzubereiten wieder auf alles, ja, Arbeitsplan und die für jede Stunde ausdrucken ... das würde ich dann auch nicht machen, das wäre mir dann auch zu viel. Und es würde wahrscheinlich auch wieder sein, dass ich dann wieder auf 21 Stunden oder so was runtergehe, je nachdem."* (I2, Z. 258–276)

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I10 in allen drei Ausprägungen Herausforderungen und Handlungsmuster beschreibt. Wenn es um den Einsatz in Klassen geht, akzeptiert sie einen schlechten Stundenplan, jedoch nicht bei der zeitlichen Ausgestaltung des Planes. Hier äußert die Lehrkraft klare Wünsche, die dann auch weitestgehend erfüllt werden: *„Ich habe ja für dieses Schuljahr gewünscht, die ersten zwei Stunden freizuhaben – privater Grund. Aber das war an zwei Tage nicht möglich, weil, wenn die Klassen halt nur dann da sind und ... ja? So ein Stundenplaner kann natürlich auch nicht ... ja?"* (I10, Z. 797–799) Auch möchte sie lieber keinen Korrekturtag haben, sondern eine gleichmäßig verteilte Unterrichtsbelastung: *„Aber eigentlich ist es besser, wenn man vier/fünf Stunden am Tag unterrichtet und dann, sage ich mal, nachmittags freihat. Da kann man noch viel wegarbeiten. So ein Korrekturtag, der hat eigentlich nur zur Folge, dass die anderen Tage umso voller sind. Und da ist jeder unterschiedlich, ja? Und ich persönlich habe das als sehr angenehm empfunden, weil, ich hatte jeden Tag Unterricht. Und jeden Tag Unterricht zu haben, ... und ich fand das super."* (I10, Z. 813–818)

Die Lehrkraft I7 wünscht sich allgemein für die Einsatzplanung von Berufseinsteigern: *„Die Klassen, die so ein Stück weit zu einem passen. Ich meine damit, dass Leute, die nicht fürs BVJ geeignet sind, da eingesetzt werden. Ich denke, das kann die Be-*

rufseingangsphase auch um einiges erschweren, ja? Also, wenn man damit nicht kann und da eingesetzt wird, und das gibt es ja an manchen Schulen, ... dann ist es, glaube ich, eine echt harte Phase, ja? Und dass das so ein bisschen ... na ja, zur Person passend ausgewählt wird, ne?" (I7, Z. 699–704)

4.2.11.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die im Kapitel 3.6.2 formulierte Vorannahme, dass bei einem Einsatz in einem Mangelfach der Stundenplan „gut" ist für die unterrichtenden Lehrkräfte, konnte hier bestätigt werden. Geht man davon aus, dass MINT-Fächer an berufsbildenden Schulen, insbesondere Technikfächer, Mangelfächer sind, ergibt die Auswertung, dass vier von fünf Lehrkräften, die einen guten Stundenplan haben, ein Mangelfach unterrichten, während zwei Mangelfachlehrkräfte (bzw. I10 kommt in allen Ausprägungen vor) von sechs Lehrkräften einen schlechten Stundenplan haben. Auch wenn die Vermutung „Mangelfach = guter Stundenplan" von keiner Lehrkraft angesprochen wurde, kann man die Auswertung so interpretieren. Ein guter Stundenplan bewirkt bei den Lehrkräften der vorliegenden Studie Zufriedenheit. Die im Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* dargestellten Ergebnisse haben nicht den Zusammenhang zwischen Stundenplan und Zufriedenheit erforscht. Lediglich im Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* haben Müller-Fohrbrodt et al. (1978) den fachfremden Einsatz von Lehrkräften als ungünstige schulische Rahmenbedingung ausgeführt.

Die hier rekonstruierte Herausforderung der Kategorie Stundenplan „eingeplant/verplant werden" und das damit einhergehende Gefühl, nicht handeln zu können, wurde in keinem der dargestellten Forschungsbefunde angesprochen.

Die Handlungsmuster der Kategorie Stundenplan können insbesondere an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anknüpfen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt ist. Die rekonstruierten Handlungsmuster „Selbstschutz – sich arrangieren" und „Selbstschutz – akzeptieren, verstehen" (Ausprägung: schlechten Stundenplan haben) lassen auf den Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen. Die Handlungsmuster der Ausprägung guten Stundenplan haben stellen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Diese Lehrkräfte beschreiben Handlungsmuster, in denen sie „Wünsche/Veränderungen einfordern".

4.2.12 Sich im Regelnetz der Schule bewegen können

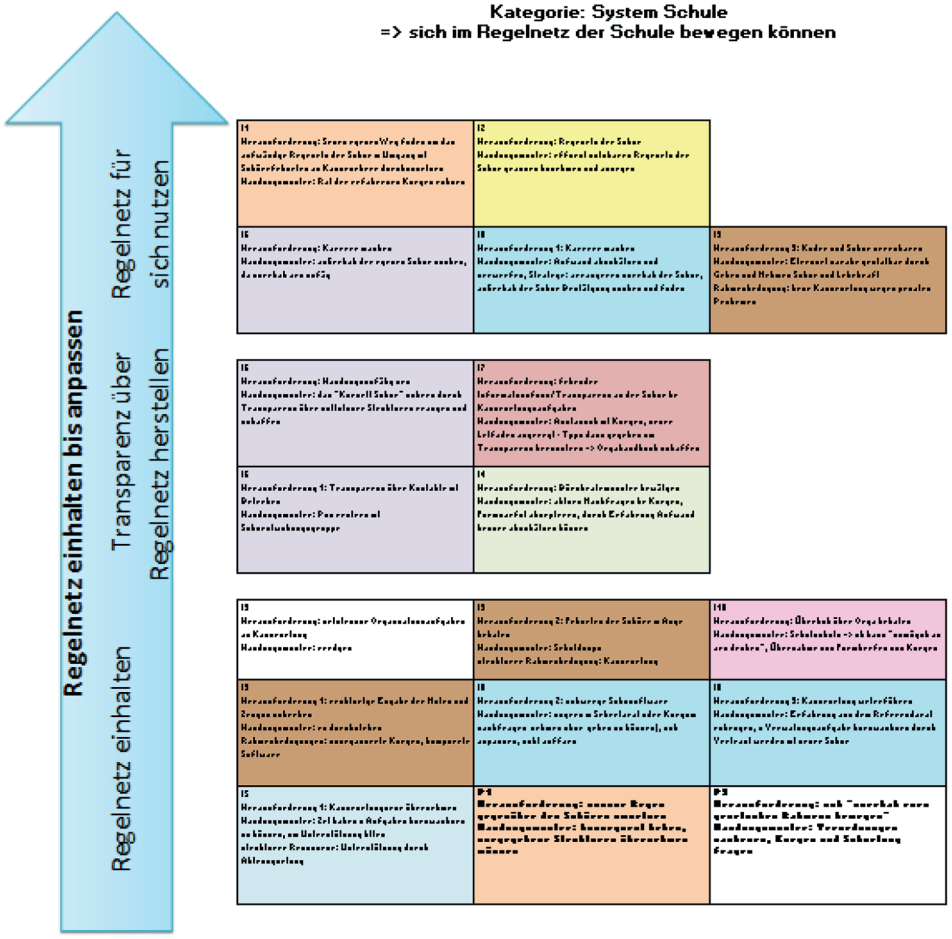


Abbildung 65: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „System Schule“

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben den Beamtenstatus inne oder sind angestellte Lehrkräfte des Landes. Sie sind dazu verpflichtet, die gesetzlichen Regelungen einzuhalten, und versuchen dies auch zu tun (I3, I5, I8, I9, I10, P1 und P3). Oftmals unterscheiden sich jedoch die Umsetzungen von Schule zu Schule und so sind manche Lehrkräfte bemüht, Transparenz in das Regelnetz ihrer Schule zu bringen (I4, I6 und I7). Andere haben für sich Auslegungen gefunden und nutzen das Regelnetz für sich (I1, I2, I6, I8 und I9). Die Herausforderung liegt darin, „sich im Regelnetz der Schule bewegen zu können.“

4.2.12.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Regelnetz einhalten

Die Handlungsmuster für die Ausprägung Regelnetz einhalten können unter dem Aspekt des Durchstehens und Absicherns zusammengefasst werden (I3, I5, I8, I9, I10, P1 und P3).

Tabelle 87: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz einhalten

I3 Herausforderung: zeitintensive Organisationsaufgaben als Klassenleitung Handlungsmuster: erledigen	I9 Herausforderung 2: Fehlzeiten der Schüler im Auge behalten Handlungsmuster: Selbstdisziplin strukturelle Rahmenbedingung: Klassenleitung	I10 Herausforderung: Überblick über Organisation behalten Handlungsmuster: Selbstschutz => ich kann „unmöglich an alles denken“, Übernahme von Formbriefen von Kollegen
I9 Herausforderung 1: rechtzeitige Eingabe der Noten und Zeugnis schreiben Handlungsmuster: es durchstehen Rahmenbedingungen: unorganisierte Kollegen, komplizierte Software	I8 Herausforderung 2: schwierige Schulsoftware Handlungsmuster: ungern im Sekretariat oder Kollegium nachfragen (nehmen, ohne geben zu können), sich anpassen, nicht auffallen	I8 Herausforderung 3: Klassenleitung weiterführen Handlungsmuster: Erfahrung aus dem Referendariat einbringen, in Verwaltungsaufgabe hineinwachsen durch Vertrautwerden mit neuer Schule
I5 Herausforderung 1: Klassenleitungsrolle übernehmen Handlungsmuster: Zeit haben, in Aufgaben hineinwachsen zu können, um Unterstützung bitten strukturelle Ressource: Unterstützung durch Abteilungsleitung	P1 Herausforderung: sinnlose Regeln gegenüber den Schülern umsetzen Handlungsmuster: konsequent bleiben, vorgegebene Strukturen übernehmen müssen	P3 Herausforderung: sich „innerhalb eines gesetzlichen Rahmens bewegen“ Handlungsmuster: Verordnungen nachlesen, Kollegen und Schulleitung fragen

Den Überblick bei einigen der Verwaltungstätigkeiten zu behalten, stellt die Lehrkraft I3 vor Herausforderungen: *„Das ist halt auch – das hätte ich vorher auch nicht gedacht, das ist halt viel organisatorische Sachen als Klassenleiter, … wo man dann mit Hausordnungen und mit den Formularen, wo du dann nachgehen musst, dass die auch ausgefüllt werden und auch unterschrieben werden und immer nachgehen bei den Schülern, da ist … da ist schon fast immer eine halbe Stunde weg vom Unterricht.“* (I3, Z. 35–40) Sie erledigt diese Arbeiten. Die Lehrkraft I10 versucht auch, diese Arbeiten zu erledigen, jedoch beansprucht sie für sich eine Art „Welpenschutz“: *„Ja, gut, im ersten Jahr vergisst man vieles, oder denkt nicht dran, dass man das eine oder andere machen muss, ja? Und auch jetzt dieses Jahr vergisst man mal das eine oder wo man nicht dran denkt.“* (I10, Z. 453–455) Ihre Begründung lautet: *„Aber gut, ich meine in dem ersten*

Jahr hat mich das nicht sehr belastet. Also das … Also ich weiß, dass ich da unmöglich an alles denken kann" (I10, Z. 584–585)

Die Lehrkraft I9 muss sich selbstdisziplinieren, dass sie z. B. die Fehlzeiten von Schülern im Auge behält: *„Da muss ich mich dann immer wieder selbst sagen, okay, jetzt musst du halt mal gucken, dass du da hinten dranbleibst."* (I9, Z. 410–411) Am liebsten würde sie die Aufgaben bzgl. der Verwaltungstätigkeiten abgeben: *„Eine Sekretärin für die ganzen … Verwaltungskram, wenn man … Klassenleitung hat. […] Ich bin halt … ich hasse das, Verwaltungszeug. Genau. Was man am wenigsten liebt, bleibt einem als unangenehmsten in Erinnerung und wünscht man sich am ehesten abzuschaffen. Ja."* (I9, Z. 784–790) Auch Termine für die Eingabe von Noten und Zeugnissen einhalten, stellt sich für sie als Herausforderung dar, gerade wenn die Schulsoftware kompliziert erscheint.

So ergeht es auch der Lehrkraft I8: *„Und in der ersten Schule ist ein sehr einfaches System, in der zweiten Schule ist es super kompliziert mit ganz vielen Buttons, und dann öffnet sich das Fenster, dann einfach wegklicken. Also ich finde es echt kompliziert, da die Zeugnisnoten einzutippen. Und … raubt mir den Nerv."* (I8, Z. 519–522) Ihr fiel es in dieser Situation sehr schwer, um Hilfe zu bitten, weil sie als „Neuling an der Schule" die Hilfsbereitschaft nicht zurückgeben kann: *„Sondern man ist ja dann so wie so … hilfloser Mensch, ja? Der da jetzt die anderen anhauen muss immer. Ja."* (I8, Z. 928–929) Dagegen konnte sie in die Aufgaben der Klassenleitungsrolle gut hineinwachsen, da sie aus dem Referendariat Erfahrungen einbringen konnte: *„Und durch diese Aufgabe im Referendariat wusste ich aber schon, wie es läuft mit der Klassenleitung […] Und das … war überhaupt kein – also es war für mich kein Problem, das weiterzuführen."* (I8, Z. 468–472)

Ähnliche Erfahrungen macht die Lehrkraft I5. Durch die gute Unterstützung der Abteilungsleitung konnte die Lehrkraft I5 in die Aufgaben der Klassenleitung hineinwachsen: *„Die Unterstützung ist da. Auf jeden Fall. Also, ich war sehr überrascht, gerade in meiner jetzigen Abteilung. Da hat sich die Abteilungsleitung viel Zeit für mich genommen vor den Ferien, gerade auch mit der Klassenleitung. Und da gab es zwar ein Treffen für alle, aber auch doch noch mal privat mit mir. […] Aber was ist jetzt tatsächlich mein erster Schritt? Ist das jetzt zu drastisch, wenn ich jetzt schon irgendwie einen Verweis rausschicke, nachdem ich abgemahnt hab? Oder … also, wie genau ist das Prozedere? […] Nee, die Unterstützung ist definitiv da."* (I5, Z. 168–185)

Die Lehrkraft P3 ist bemüht, „sich innerhalb eines gesetzlichen Rahmens" zu bewegen: *„Auch die Schule braucht, um reibungslos zu funktionieren, einen rechtlichen Rahmen und eine Verwaltung. Hier bemühe ich mich, alle Vorgaben zu erfüllen: Vom Klassenbucheintrag bis zur rechtzeitigen Bekanntgabe eines Klassenarbeitstermins. Weitergehende Verordnungen lese ich (nochmal), wenn sie akut werden."* (P3, Z. 129–133) Die Lehrkraft sichert sich auch noch mit Rückfragen an die Schulleitung oder Kollegen rechtlich ab.

Regeln einhalten und auch gegenüber ihren Schülern zu vertreten, selbst wenn die Lehrkraft P1 die Regeln für sinnlos hält, ist für diese eine Herausforderung: *„Ins-*

besondere, wenn es sich um Regeln handelt, deren Sinn sich mir selbst nicht ganz erschließt, schaffe ich es nicht immer, konsequent zu bleiben." (P1, S. 9)

Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen

Diese Ausprägung ist davon charakterisiert, dass die Lehrkräfte aktiv Transparenz in das Regelnetz ihrer Schule bringen (I4, I6 und I7).

Tabelle 88: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen

I6 Herausforderung: handlungsunfähig sein Handlungsmuster: das „Korsett Schule" lockern durch Transparenz über institutionelle Strukturen erlangen und schaffen	I7 Herausforderung: fehlender Informationsfluss/Transparenz an der Schule bei Klassenleitungsaufgaben Handlungsmuster: Austausch mit Kollegen, neuer Leitfaden angeregt – Tipps dazu gegeben, um Transparenz herzustellen => Orgahandbuch schaffen
I6 Herausforderung 1: Transparenz über Kontakte mit Betrieben Handlungsmuster: Pool erstellen mit Schulentwicklungsgruppe	I4 Herausforderung: Bürokratiemonster bewältigen Handlungsmuster: aktives Nachfragen bei Kollegen, Formularflut akzeptieren, durch Erfahrung Aufwand besser abschätzen können

Kommunikation mit Kollegen, um Hilfe bitten, nachfragen, sind Strategien der Lehrkraft I4, um Transparenz in das Regelnetz der Schule zu bekommen: *„Weil einfach viel zu viel auf einmal kommt. Da kommt eine Klassenleitung hinzu, da hat man ganz viel zu tun, also viele Dinge, von denen man erst mal gar nichts weiß, dann muss man nachfragen oder nachlesen."* (I4, Z. 55–57) Den bürokratischen Aufwand empfindet die Lehrkraft I4 als große Belastung: *„Verwaltung, das ist ja ein ganz großer Batzen, den man da auf einmal erledigen muss."* (I4, Z. 326) Entlastung erfährt sie durch ihre gesammelten Erfahrungen: *„Dann weiß ich einfach, was auf mich zukommt, und dann gehe ich dann auch sehr viel relaxter dran."* (I4, Z. 131–132)

Sowohl Lehrkraft I6 als auch Lehrkraft I7 schaffen es, nicht nur für sich, sondern auch für andere, Transparenz über die Strukturen und Abläufe ihrer Schulen herzustellen.

Der Lehrkraft (I6) ist die Transparenz über Kontakte mit Betrieben an ihrer Schule so wichtig, dass sie einen Pool mit der Schulentwicklungsgruppe entwickelt, von dem dann alle Lehrkräfte dieser Schule profitieren können. *„Da sind wir aber jetzt gerade dran mit der Schulentwicklungsgruppe, dass man diese Prozesse, diese Außenkontakte transparent macht: Wo, für welchen Vorgang? Was bekommt man da, was haben wir da für einen Nutzen davon?"* (I6, Z. 339–350) Die von ihr erfahrene Handlungsun-

fähigkeit bzw. die Fremdbestimmtheit im Strukturnetz der Schule macht sie unzufrieden: *„Manchmal bin ich so ein bisschen mit unserem System nicht ganz zufrieden. Also dass man einfach in diesem System drin ist und schneller reinkommt als man das glaubt. Also dass überall. Also wenn man sich engagieren will … Irgendwelche Strukturen bestehen, die einen handlungsunfähig machen."* (I6, Z. 90–93) Sie wird in ihrem Engagement ausgebremst, da sie Strukturen mithilfe eines Prozesshandbuches offenlegen und gegebenenfalls optimieren will: *„Ein paar niedergeschriebene Prozesse, die wichtig sind. Also sprich: so ein Handbuch, wo beispielsweise irgendwelche Konferenzbeschlüsse gesammelt werden. […] Also quasi so ein Prozesshandbuch mit den wichtigsten Dingen."* (I6, Z. 452–455)

Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I7, daher gibt sie Anregungen zur Überarbeitung eines Leitfadens für wichtige Handlungsabläufe an ihrer Schule: *„Ich hab alles immer hingekriegt. Aber manche Sachen hab ich immer so noch auf dem letzten Drücker mal so, ach, das muss ich auch machen? Ach gut, dass ich das höre. Okay, wann? Ach morgen? Oh, gut, dann mache ich das heute mal. Ne? Da gab's nicht so richtig Transparenz. Aber das Problem, ja, haben wir ja mittlerweile auch so ein bisschen erkannt, und deshalb wird jetzt auch dieser Leitfaden noch mal so überarbeitet."* (I7, Z. 329–335)

Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen

Die Lehrkräfte dieser Ausprägung (I1, I2, I6, I8 und I9) erkennen ihre Grenzen im System Schule und legen das Regelwerk gewinnbringend für sich aus.

Tabelle 89: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen

I1 Herausforderung: seinen eigenen Weg finden, um das aufwendige Regelnetz der Schule im Umgang mit Schülerfehlzeiten als Klassenlehrer durchzusetzen Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	I2 Herausforderung: Regelnetz der Schule Handlungsmuster: effizient nutzbares Regelnetz der Schule gelassen hinnehmen und auslegen	
I6 Herausforderung: Karriere machen Handlungsmuster: außerhalb der eigenen Schule suchen, da innerhalb alles zufällig	I8 Herausforderung 1: Karriere machen Handlungsmuster: Aufwand abschätzen und verwerfen, Strategie: arrangieren innerhalb der Schule, außerhalb der Schule Bestätigung suchen und finden	I9 Herausforderung 3: Kinder und Schule vereinbaren Handlungsmuster: Elternzeit variabel gestaltbar durch Geben und Nehmen Schule und Lehrkraft Rahmenbedingung: keine Klassenleitung wegen privater Probleme

Die Lehrkraft I6 versucht sich selbst zu schützen, indem sie ihre eigenen Ansprüche bzgl. einer Karriereplanung senkt: *„Ich habe in der Schule nicht das Gefühl, dass man mit persönlichen Zielen da besonders weiterkommt. Wenn du jetzt sagen willst, du willst eine bestimmte Position anstreben, das Ziel setze ich mir nicht, weil das ist eine Zufallsaktion. Dass gerade etwas frei wird, wo du vielleicht gerade reinpasst, oder dass man eine bestimmte Stelle besetzt, weil man gerade dran ist. Es zählen ja nicht oft Qualifikationen, sondern eben einfach … wie lange du drauf wartest. Also von daher setze ich mir das Ziel jetzt in dieser Weise, also eine Position zu besetzen, nicht."* (I6, Z. 414–421) Die Lehrkraft I8, die für sich abschätzt, wie hoch der Aufwand ist, im System Schule Karriere zu machen, entscheidet sich dagegen. Sie arrangiert sich lieber innerhalb der Schule und sucht und findet Bestätigung außerhalb der Schule. *„Privat läuft dann vielleicht auf der Karriereleiter mehr."* (I8, Z. 960–961) Beide Lehrkräfte haben nicht das Gefühl, dass die vorgegebenen Strukturen und Regelungen für ihre Karriereplanung nutzbringend von ihnen selbst eingesetzt werden können.

Eine Lehrkraft (I9) berichtet davon, dass es ihr gelingt, Schule und Kinder miteinander zu vereinbaren, indem sie mithilfe der Schulleitung die Regelungen für eine Elternzeit aktiv gestalten kann: *„Und da hab ich halt gesagt, okay, man bräuchte – Elternzeit – würde für mich eigentlich auch reichen, wenn ich dann halt zwei Tage in der Woche irgendwie … keinen Unterricht hätte. Und dann ist das ja für beide Seiten ein Vorteil, wie wenn ich komplett weg bin. Ich komme auch mal für eine Vertretung, wenn jetzt ein Kollege krank ist, an dem freien Tag, wenn ich's früh genug dann gesagt kriege. Und das ist ja schon ein Entgegenkommen dann von der Schule. Aber gut, ich hätte ja können auch drei Monate quasi komplett weg sein. Beide Seiten profitiert, ja?"* (I9, Z. 582–589).

Auch die Lehrkräfte I1 und I2 können aktiv das Regelnetz der Schule für sich nutzen. *„Da muss man irgendwie auch einen Weg finden und da frage ich auch relativ oft dann alte erfahrene Kollegen, … wie solche Situationen zu handhaben sind."* (I1, Z. 160–162) Sie finden für sich eine Regelung: *„Wir haben eine Hausordnung, klar, so Sachen stehen in der Hausordnung, aber da bin ich jetzt … es ist immer ein Geben und Nehmen, sage ich mir. Also, wenn die was … natürlich können sie auch trinken, aber solange sie … nicht jeder seine Flasche auf den Tisch stellt, ist das okay für mich."* (I2, Z. 172–175)

4.2.12.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Müller-Fohrbrodt et al. (1978) stellten in ihrer Studie fest, dass starke Reglementierungen eine Ursache für schlechte schulische Bedingungen seien (Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben*). Auch Beiner und Müller (1982), Terhart et al. (1994) und Schaarschmidt (2007) können dies mit ihren Studien bestätigen. Die rekonstruierte Herausforderung „sich im Regelnetz der Schule bewegen können" der Kategorie System Schule bestätigt diese Forschungsbefunde. Die Ausprägung Regelnetz einhalten (Handlungsmuster: „Pflichterfüllung insb. Klassenleitungsrolle") beschreibt die Fülle von Verwaltungsaufgaben, die die Lehrkräfte bewältigen müssen. Insbesondere bei Terhart et al. (1994) (Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigen-*

den Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.) lag im Ranking der Anfangsschwierigkeiten auf Platz drei „Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet" (vgl. ebd., S. 71) und konnte hier rekonstruiert werden.

Die Handlungsmuster der Ausprägungen Transparenz über Regelnetz herstellen (Handlungsmuster: „Unklarheiten aufdecken und beseitigen") und Regelnetz für sich nutzen (Handlungsmuster: „Regeln anpassen und nutzen") beschreiben den Mustertyp G, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265).

Ebenso kann an die Studie von Herzog (2007) angeschlossen werden (Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.*), die als aktionale problembezogene Bewältigungsform u. a. das Verändern einer Situation beschreibt. In der vorliegenden Studie wird das Verändern einer Situation durch die Ausprägung Regelnetz für sich nutzen deutlich. Die Ausprägung Transparenz über Regelnetz herstellen wiederum kann an die Bewältigungsform Generierung von Informationen und Fertigkeiten anschließen.

4.2.13 Guten Unterricht machen

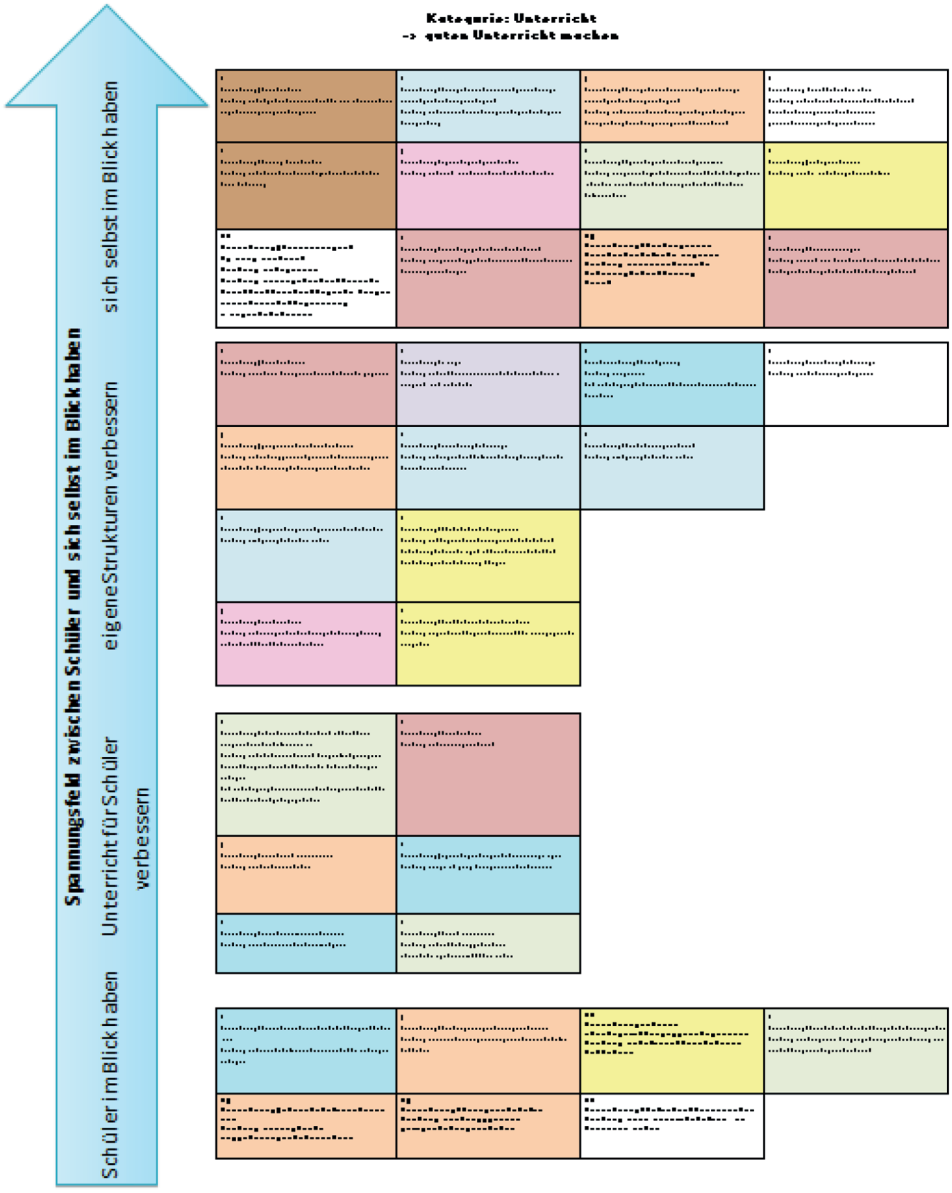


Abbildung 66: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Unterricht“

Für Lehrkräfte stellt sich die Herausforderung, „guten Unterricht machen“ zu wollen. Aber für wen ist der Unterricht gut? Es spannt sich ein Spannungsfeld auf zwischen gutem Unterricht für Schüler (schülerorientiert: I1, I4, I8, P1, P2 und P3, planungsorientiert mit selbst erstellten Materialien: I1, I4, I7 und I8) oder Unterricht,

der gut für die Lehrkräfte selbst ist (aufwandsorientiert auf einer organisationsbezogenen Ebene: I1, I2, I5, I6, I7, I8 und I10, personenorientiert am eigenen Anspruch: I1, I2, I3, I4, I5, I7, I9, I10, P1 und P3).

4.2.13.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: personenbezogene Ebene: Schüler im Blick haben

Bei dieser Ausprägung ist es den Lehrkräften I1, I4, P1, P2 und P3 wichtig, bei der Planung ihres Unterrichts die Schüler und ihre Lebenswelt im Blick zu haben.

Tabelle 90: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler im Blick haben

I8 Herausforderung 2: Distanz zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung und Schulstoff meistern Handlungsmuster: Niveau der Schüler einschätzen lernen, Praktikumserfahrungen einbringen	I1 Herausforderung 2: Stundenplanung an Klasse anpassen können Handlungsmuster: variieren können, spontan reagieren zu können, die Schüler im Blick haben	P2 Herausforderung: stoffreduzierten Jahresarbeitsplan für BG lerngruppenadäquat erstellen Handlungsmuster: Schüler und deren Lebenswelt im Blick behalten	I4 Herausforderung 2: Defizite der betrieblichen Ausbildung in der Schule ausgleichen Handlungsmuster: in Kooperation mit Kollegen gehen, eigenes Anschauungsmaterial von Fortbildungen einbringen in den Unterricht
P1 Herausforderung 1: schwache Schüler ⇒ Niveau treffen Handlungsmuster: wenig Textarbeit, langfristige Planungen, Strukturen schaffen	P1 Herausforderung 3: Heterogenität der Schüler Handlungsmuster: sehr langfristig planen, um „genügend Inhalte parat zu haben"	P3 Herausforderung 2: Schüler „dort abholen, wo sie stehen" Handlungsmuster: Informationen über Schüler sammeln, Klassenanalyse machen	

Für die Lehrkraft P3 ist es bedeutsam, ihre Planungen auf die Schüler abzustimmen. Dafür muss eine Lehrkraft gut über ihre Schüler informiert sein: *„Er [der Lehrer, Anm. S. G.] muss akribisch Informationen über seine Schüler sammeln: Er muss ihre Kenntnisse erkennen und sie ‚dort abholen, wo sie stehen'. Außerdem muss er aber ihre Interessen- und Stimmungslage berücksichtigen, um die Motivation richtig einzusetzen und um das Fachliche an bereits Bekanntes anzudocken. Der Lehrer muss also ein Persönlichkeitsbild […] seiner Schüler erstellen."* (P3, Z. 88–93)

Lehrkraft I1 meint ihre Schüler im Blick zu haben, wenn sie von ihrer Stundenplanung abweichen und auch mal spontan auf Schülerbedürfnisse reagieren kann: *„Ja, das ist wohl wichtig, in der Stunde da auch variieren zu können, und spontan dann reagieren zu können und zu sagen: ‚Okay, was du dir jetzt vorgenommen hast, das läuft heute hier und so nicht und jetzt musst du es anders machen', vielleicht gemeinsam an der Tafel irgendwas entwickeln."* (I1, Z. 76–80) Für diese Lehrkraft ist dies ein Beleg für ihre Kompetenz.

Die Lehrkraft I4 versucht betriebliche Defizite mit praxisorientiertem Unterricht auszugleichen, damit die Schüler die Abschlussprüfung bestehen können: *„In Lackiertechniken, und das ist auch gerade das, was die Auszubildenden sehr interessiert, weil sie selbst dazu keinen Lehrgang haben. Also, ich hoffe, dass bis zur Gesellenprüfung jeder mal die Lackspritze in der Hand hatte, […] ansonsten gibt es da leider keine Lehrgänge für die Auszubildenden, das liegt völlig in der Hand der Betriebe."* (I4, Z. 466–471)

Schwache Schüler und die Heterogenität der Klasse stellen die Lehrkraft P1 vor Herausforderungen, denen sie mit einer Vielzahl von Handlungsmustern begegnet: *„Gerade im BVJ ist es unheimlich wichtig, dass die SuS ständig beschäftigt sind. Daher habe ich mir angewöhnt, gerade in dieser Schulform relativ weit im Voraus zu planen, um immer genügend Inhalte parat zu haben. Aufgrund der Lernschwäche der SuS achte ich dabei vor allem auf Lebensnähe, einfach formulierte Aufgaben und wenig Text, da insb. die Texterschließung den SuS große Probleme bereitet."* (P1, S. 3 und vgl. S. 4)

Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: Unterricht für Schüler verbessern

Tabelle 91: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unterricht für Schüler verbessern

I4 Herausforderung 3: scheinbar „einfaches" Wissen, das man sich selbst durch Lesen aneignen kann, den Schülern vermitteln Handlungsmuster: Methodenvielfalt, Austausch mit Kollegen, Rückgriff auf eigene Berufsausbildung, es nicht auf sich selbst beziehen beim Scheitern, Erfahrungen einbringen Rahmenbedingung/Ressource: universitäre Defizite der eigenen Fachlichkeit im berufsbildenden Fach / pädagogisches Wissen	I7 Herausforderung 2: Unterricht verbessern Handlungsmuster: „Feinjustierung" von Unterricht
I1 Herausforderung 3: neue Unterrichtsmaterialien einsetzen Handlungsmuster: selbst aufbereiten in Zukunft	I8 Herausforderung 1: eigenen Anspruch an perfekte Materialien langsam steigern Handlungsmuster: sorgsamer Umgang mit den eigenen (zeitlichen) Ressourcen
I8 Herausforderung 3: neue Materialien für neuen Beruf erstellen Handlungsmuster: auf Materialien anderer Berufe zurückgreifen	I4 Herausforderung 2: Unterrichtsmaterialien erstellen Handlungsmuster: durch Erfahrung geht es schneller strukturelles Problem: fertige Materialien für BBS kaum zu finden

Die Lehrkräfte I4 und I7 möchten ihren Unterricht für Schüler verbessern. Der Lehrkraft I4 gelingt dies immer besser, da sie auf der einen Seite ihre gemachten unterrichtlichen Erfahrungen einbringen kann: *„Es ist vielleicht auch dieser Gewöhnungseffekt dann, dass man einfach mehr Erfahrung hat und innerhalb kürzester Zeit die Klasse zum Beispiel einschätzen kann: Was können die leisten?"* (I4, Z. 264–266) und auf der anderen Seite ihr pädagogisches Wissen: *„Und wenn man dieses pädagogische Wissen im Hinterkopf hat, während man plant und unterrichtet und mit Kollegen arbeitet und*

auch mal mit den Kollegen aneinanderrasselt, der hat es leichter, also nach meiner Ansicht." (I4, Z. 422–425) Die Lehrkraft I7 verbessert ihre Unterrichtskonzeptionen immer weiter: *„Und meine Dinge, die ich schon die letzten Jahre über gemacht hab, wo ich jetzt so an den ... an der Fein-Justage bin oder an der Feinjustierung."* (I7, Z. 101–103)

Die Lehrkräfte I1, I4 und I8 versuchen ihren Unterricht durch selbst erstellte Materialien für die Schüler zu verbessern. *„Die [Materialien, Anm. S. G.] hab ich dann auch auf die Klassen angepasst. In der BF konnte ich dann nicht die Sachen von den Industriekaufleuten, vom Niveauunterschied, benutzen. Ja, das ist mir dann bewusst – also es war mir vorher schon klar. Aber ich hab gedacht, vielleicht geht's irgendwie. Und das war dann im zweiten Jahr hab ich da Anpassung betrieben. Ja. [...] Also ich mach, ich modifiziere das ständig."* (I8, Z. 319–324) Die Lehrkraft I1 erkennt zwar die Notwendigkeit, dass sie selbst Materialien für ihren Unterricht erstellen muss, jedoch ist ihr das oftmals zu aufwendig: *„Wenn ich allerdings ein Mal zu einem richtig schönen Film so ein Frageblatt ausgearbeitet habe, das kostet erst mal mich richtig Zeit, aber dann kann ich den immer wieder einsetzen und es wird von den Schülern auch sehr gerne angenommen. [...] Solche Sachen, ja, das ist auch mein Ziel, dann gibt es im Internet auch die tollsten Materialien, [...] einfach solche Materialien aufzubereiten, sodass ich sie im Unterricht einsetzen kann."* (I1, Z. 256–262) Fertige Materialien in ihrem Unterricht einzusetzen findet auch die Lehrkraft I4 schwierig: *„Und es gibt einfach Menschen, [...] die haben eine ganz andere Vorstellung von Unterricht [...], aber in einem ganz anderen Stil und das macht es dann sehr schwierig, die Arbeitsmaterialien zu übernehmen."* (I4, Z. 86–90)

Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: eigene Strukturen verbessern

Bei dieser Ausprägung sprechen die Lehrkräfte I1, I2, I5, I6, I7, I8 und I10 davon, dass sie sich selbst mit ihren Arbeitszeitstrukturen verbessern möchten.

Tabelle 92: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigene Strukturen verbessern

I7 Herausforderung 1: Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: nicht zu weit im Voraus planen, kleinere Einheiten komplett planen	I6 Herausforderung: Zeitmangel Handlungsmuster: durch Einsatz von innovativen Methoden (zeitliche) Freiräume erlangen, z.B. Mitmach-/Mitlern-Methode	I8 (keine) Herausforderung 2: Unterrichtsplanung Handlungsmuster: organisiert sein Rahmenbedingung: Wiederverwendbarkeit von Materialien aus Referendariat, Kontinuität im Unterrichtseinsatz	I3 Herausforderung 2: effiziente Nutzung der Planungszeit Handlungsmuster: sich fokussieren, zielgerichtet planen
I1 Herausforderung 1: gut organisiert und effizient Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: Korrekturtag gut nutzen, Organisation der Materialien neu gestalten strukturelles Problem: Verhältnis wenig Vorbereitungszeit / viele Unterrichtsstunden	I5 Herausforderung 3: effiziente Nutzung der Planungszeit Handlungsmuster: Zeitersparnis durch Schülereinbindung, Erwartungshorizont bei Klassenarbeiten sauber aufstellen	I5 Herausforderung 2: zeitliche Planung von Unterricht Handlungsmuster: früh genug Gedanken machen	

(Fortsetzung Tabelle 92)

I5 Herausforderung 1: Integration der eigenen Organisation in den Schulablauf Handlungsmuster: früh genug Gedanken machen	I2 Herausforderung 2: didaktische Entscheidungen treffen Handlungsmuster: Arbeitsplan flexibel an Klasse anpassen, Selbstsicherheit durch Wiederholung des Unterrichts ermöglicht meth. Unterrichtsvielfalt und flexible didakt. Entscheidungen, klare Strukturierung im Arbeitsplan
I10 Herausforderung: Einsatz in Parallelklassen Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch weniger Vorbereitung, Belastung erfahren durch Übersicht behalten in den Klassen	I2 Herausforderung: Übersicht behalten bei Einsatz in Parallelklassen Handlungsmuster: gut strukturierte Arbeitspläne, Niveau und Themen angepasst an die jeweilige Klasse

Der Arbeitsplatz, inklusive Computer, gehört für Lehrkräfte mit zu ihrer Arbeitsorganisation. *„Ich bin jetzt kein Chaosmensch, aber ich finde, es könnte noch perfekter sein. Also, ich bin jetzt keine Perfektionistin, aber also ... nee. Wie soll ich das sagen? Ich weiß, wie 100 Prozent sein könnten und ich bin vielleicht bei 85. Von der Organisation. Würde ich mich so ... mich einschätzen. [...] Aber den Schreibtisch – der sieht halt auch manchmal chaosmäßig aus. [...] So in der Schule läuft, find ich ... privat ist dann halt so. Na ja, jeder hat einen schön aufgeräumten Schreibtisch gern zuhause. [Kommentar: kleines Lachen] Ich versuche das mal zu verbessern."* (I8, Z. 981–993) Ähnlich sieht es die Lehrkraft I1: *„Eigenes Handeln unzufrieden, och, ich muss noch besser an meiner Organisation daheim im Aktenschrank, im Schreibtisch und auf der Festplatte arbeiten, dass ich da wesentlich rationeller noch bin und dann auch Material aus dem Vorjahr finde, aufgreife, weiterentwickle und da ist noch viel ... viel zu tun."* (I1, Z. 29–33)

Mit der Organisation der Vorbereitungszeit ist die Lehrkraft I3 zufrieden: *„Aber so ein Ding ist es eigentlich, dass ich es so einfach drauf habe, also, ich kann aus Schrott ... was ganz Gutes machen, auch innerhalb von zwei Stunden morgens, bevor ich ... wenn ich jetzt zu der dritten Stunden Unterricht habe, kann ich um sieben Uhr anfangen, aber mache noch was vernünftiges, [...] Ich glaube, ich bin strukturierter! Ich mach ... ich schweif nicht so ab vom Thema."* (I3, Z. 312–323) Die Lehrkraft I7 möchte nicht mehr so weit im Voraus Unterricht planen: *„Zu Beginn hab ich ja ... war ich dann auch mal so fleißig, da hab ich Unterricht, ich hab Unterricht für ein Dreivierteljahr vorgeplant, vorbereitet. Die Stunden auch schon, ne? Also nicht Arbeitspläne oder Einheiten, sondern stundenweise. [...] Also da, mit dieser Situation, wurde es mir bewusst, mit dieser Frage einer Schülerin, die mich im Unterricht angesprochen hat und ich einfach gar nicht wusste, Moment, wo bin ich jetzt gerade – gedanklich bin ich doch jetzt gerade bei ... in einem halben Jahr, ne? Und dann hab ich gemerkt so, nee, stopp, so geht das nicht, ja? Wenn, dann in*

Einheiten, ja, und dann kann man dann so stundenweise oder so konkret schon vorbereiten, und alles andere bringt nix und ist nur … kostet nur Kraft. Ja." (I7, Z. 618–632) Auch die Lehrkraft I5 plant Unterricht mittlerweile nicht mehr für den nächsten Tag, sondern in Wocheneinheiten voraus (*„Also mittlerweile plane ich immer eine komplette Woche im Voraus, wenn nicht sogar zwei."* I5, Z. 50–51 und *„Das heißt, ich setze mich mittwochs hin und plane die komplette folgende Woche. Und das haut eigentlich ganz gut hin. Dadurch habe ich dann die restliche Zeit, wenn ich mal früh aus haben sollte, Zeit für Korrekturen. Also, das System ist eigentlich so ganz gut."* I5, Z. 335–337). Sie sieht darin eine Steigerung ihrer Professionalität.

Die Lehrkraft I6 lernt im Unterricht zusammen mit den Schülern: *„Berufliches Gymnasium erfordert manchmal ziemlich zeitintensive Vorbereitung. Das heißt, es sind ziemlich schwierige Texte zu lesen. Alle Inhalte hast du mit Sicherheit nicht immer präsent, und während die Schüler arbeiten, kann man sich aber, wenn man dieselbe Methode auch anwendet oder auch zuhause schon mal angewendet hat, dann kann man quasi mitlernen. Man hat dann dieselben Unterlagen wie die Schüler, weil, ich schaffe es einfach nicht, immer zuhause alles auch schon inhaltlich vorzubereiten, sondern oft nur methodisch vorzubereiten, ein Arbeitsblatt vorzubereiten, und die Methoden müssen dann so gut sein, damit du das in der gleichen Zeit auch quasi mit im Unterricht machen kannst."* (I6, Z. 232–239)

Für zwei Lehrkräfte (I2 und I10) stellt sich die Herausforderung, dass sie beim Einsatz in Parallelklassen den Überblick behalten: *„Da muss man sogar […] aufpassen, was man erzählt, dass, manchmal denkt man, man hätte das erzählt, was man bei dem einen erzählt hat oder was sie da gelesen haben oder was man da durchgearbeitet hat, ja?"* (I10, Z. 772–775) Davon berichtet die Lehrkraft I2 wie folgt: *„Und irgendwie komme ich da auch manchmal ins Trudeln, bin ich gekommen … Also, bei drei Klassen parallel ist das ein bisschen schwierig, die dann ganz parallel zu führen, so, das funktioniert nicht so ganz."* (I2, Z. 85–88) Ihre Strategie ist es, einen genauen Arbeitsplan für jede Klasse einzeln zu führen (vgl. I2, Z. 97–111).

Ausprägung: personenbezogene Ebene: sich selbst im Blick haben

Tabelle 93: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: sich selbst im Blick haben

I9 Herausforderung 1: Unterricht verbessern Handlungsmuster: Lehrprobenideen auf andere Themen umstricken, etwas Neues ausprobieren wegen eigener Langeweile	I5 Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung	I1 Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung, Entwicklung eines eigenen Bildes von Unterricht	I3 Herausforderung: im Unterricht Zeitdruck vermeiden Handlungsmuster: Wechsel zwischen Feuerwerk und Textarbeit-Unterricht, Unterrichtsvorbereitungsaufwand ausbalancieren personelle Ressource: zielgerichtet planen können
I9 Herausforderung 2: Belastung im Unterricht senken Handlungsmuster: das Präsentsein reduzieren, Ansprüche senken, Methodenmix, Sozialform-Mix zur Entlastung	I10 Herausforderung 2: eigenem Anspruch gerecht werden Handlungsmuster: Unterricht immer wieder neu „basteln“, kein Ende abzusehen	I4 Herausforderung 3: eigenen Anspruch von Unterrichtsqualität erfüllen Handlungsmuster: eigene Ansprüche herunterfahren („Ich habe die Ansprüche an mich und an meinen Unterricht schon heruntergefahren“), Feedback von Schülern einholen	I2 Herausforderung 1: „nicht so gut vorbereitet“ sein Handlungsmuster: schwimmen, Fehler zugeben vor Schülern
P3 Herausforderung 1: „Professionalisierung und Optimierung meines Unterrichts“ Handlungsmuster: Repertoire an Handlungsmustern vergrößern durch Reflexion des Unterrichts, durch Literatur, durch Gespräche mit Kollegen, vorausschauende Arbeitsplanerstellung, umfangreicher Medieneinsatz	I7 Herausforderung 3: neue Wege gehen – konstruktivistischer Unterricht Handlungsmuster: eigenen Weg gehen, Materialien von Mitreferendaren nutzen, keine/wenige von Kollegen	P1 Herausforderung 2: handlungsorientierten Unterricht nah an Schülerthemen gestalten Handlungsmuster: intensivere, belastende Vorbereitung, dadurch Entlastung im Unterricht	I7 Herausforderung 4: Souveränität erlangen Handlungsmuster: auch mal vom Plan abweichen können, Sicherheit haben es hinzukriegen – „Handlungssicherheit“ durch Wiederholung des Unterrichts

Die Balance zu finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Belastung im Unterricht, empfinden vier Lehrkräfte (I1, I3, I5 und I9) als Herausforderung. *„Ja, da ist einen Mittelweg zu finden und zu sagen: ‚Okay, es gibt Stunden wo man sagt, lest euch das Kapitel mal durch und beantwortet mal die Fragen und die besprechen wir dann gemeinsam!‘, und andere Stunden, wo wieder mehr Aufwand in der Vorbereitung betrieben wird.“* (I1, Z. 330–333) Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I3: *„Manchmal machen wir auch einfach Aufgaben aus dem Buch, da gibt es einfach auch mal Tage, wo man halt einfach mal nur so was macht, stundenlang, das ist halt, das ist so der Alltag, man kann nicht immer nur so riesen Feuerwerke abbrennen, wie man früher das so gerne in Lehrproben gemacht hat.“* (I3, Z. 85–89) Die Lehrkraft I10 versucht ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden, indem sie den Unterricht immer wieder neu macht: *„Das heißt ich bastel jetzt zum zweiten/dritten Mal einige Dinge um, und da sehe ich ja noch kein Ende.“* (I10, Z. 881–882) Dagegen fährt die Lehrkraft I4 ihre eigenen Ansprüche an sich und ihren Unterricht herunter, um die Belastung zu reduzieren: *„Ich habe die Ansprüche an mich und an meinen Unterricht schon heruntergefahren. Also, ich fahre nicht … bei Wei-*

tem nicht mehr mit 120 Prozent, weil das wie gesagt einfach nicht zu leisten ist. […] Das heißt auch, die Ansprüche an meinen Unterricht habe ich dann etwas senken müssen, so weh es mir auch tat. Aber es bringt im Endeffekt nichts, wenn ich völlig ausgebrannt durch die Gegend laufe, völlig neben der Spur laufe, weil, dann ist die Unterrichtsqualität noch schlechter." (I4, Z. 70–80)

Die Lehrkraft I9 versucht ihre Belastung im Unterricht auf vielfältige Art zu senken, indem sie z. B. Methoden einsetzt, die ihre Präsenz im Unterricht reduziert (vgl. I9, Z. 76–84), oder ihre eigenen Ansprüche verringert (vgl. I9, Z. 69–76 und Z. 666–670). In der Vorbereitung auf den Unterricht greift sie auf alte Lehrprobenideen zurück und passt sie auf andere Inhalte an (vgl. I9, Z. 84–89). Sie erfährt auf der einen Seite eine Entlastung, wenn sie Unterrichtsstunden schon mehrfach gehalten hat: *„Ich hab jetzt quasi Lernfeld 3 dreimal durchgenudelt. Und das ist eigentlich jetzt mittlerweile dann doch schon ganz gut … auch erprobt und ausgebaut und da noch einen Fehler ausgemerzt. Und, ja. So getestet, sag ich mal. Das … gibt einem dann halt die Entlastung, für mal noch sich um andere Sachen zu kümmern, ja."* (I9, Z. 611–616), auf der anderen Seite jedoch möchte sie für sich keine Langeweile aufkommen lassen und probiert neue Unterrichtskonzeptionen aus: *„Ich würde sagen, dann macht man auch irgendwie mal was Neues. Schon aus einem eigenen Interesse raus, weil man sagt, ich will das jetzt nicht noch mal so durchnudeln und dann probiert man was Neues."* (I9, Z. 658–660) Hier hat sie sich selbst im Blick, nicht ihre Schüler.

Die Lehrkraft I1 entwickelt ihr eigenes Konzept von gutem Unterricht in Abgrenzung zu Kollegen: *„Und auch durch eine … eigenständige und bewusste Abgrenzung oder… ja, auch zu dem, was Kollegen machen und wie es Kollegen machen, auch dann herauszufinden und zu sagen: ‚Ne, ist jetzt nicht meine … mein Stil, sondern ich gehe einen ganz anderen Weg!'"* (I1, Z. 357–359)

Die eigene Professionalität behalten die Lehrkräfte I7, P1 und P3 im Blick. Die Lehrkraft P3 versucht mit vielfältigen Handlungsmustern sich und ihren Unterricht zu professionalisieren: *„Hier habe ich mein theoretisches Wissen von der Uni durch praktische Erfahrungen im Unterricht untermauert bzw. modifiziert bzw. als nicht praxistauglich […] verworfen. Ich erwarte, dass diese Schleifen: Ausprobieren von neuen Methoden, von neuem Aufbereiten des Unterrichtsstoffs und der anschließenden Evaluation und damit Professionalisierung und Optimierung meines Unterrichts – zumindest versuche ich dies! – mir auch in der Zukunft helfen werden mich weiterzuentwickeln. Mein Repertoire an Handlungsmustern, das ich aus dem Seminar mitgenommen habe, vergrößert sich ständig durch: Beobachtung meiner Schüler, Reagieren auf Schüler, Gespräche mit Kollegen an meiner Schule. Auch aus wissenschaftlichen Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien (Bücher und Lose-Blatt- Sammlungen) erweitere ich zumindest mein Unterrichtsrepertoire."* (P3, Z. 61–72)

Auch die Lehrkraft I7 gestaltet ihren Unterricht aus, wie es zu ihr passt: *„In Fach B hatte ich das [einen Arbeitsplan, Anm. S. G.], das war natürlich super, da konnte ich das auch nutzen. Hatte ich auch vorher schon. Aber ich nehme da die Inhalte raus, ja, verpacken tue ich die anders. Da mache ich das eher so nach meinem Gusto. […] Aber was die Gestaltung angeht, da … ja, mache ich das lieber selbst."* (I7, Z. 279–286) Sie möchte

ihren Unterricht eher konstruktivistisch ausrichten und findet ihren eigenen Weg: *„Und dann sich mit Leuten auszutauschen, die natürlich wissen, was gemeint ist, ja? Oder so ungefähr. Jetzt, ich will jetzt auch nicht mich so darstellen, als würde ich jetzt irgendwie nur konstruktivistischen Unterricht machen, das nicht, ja? Aber ganz grundsätzlich versuche ich das schon, so mit einfließen zu lassen, immer mal wieder. Klar gibt's auch mal andere Stunden. Aber beim Austausch habe ich schon eher den Austausch mit den Referendaren gesucht. Einfach, weil [...] die Kollegen einfach einen anderen Stil haben, hatten. Der nicht schlecht ist, ja? Aber der nicht dem Bild von Unterricht passt, wie ich das habe."* (I7, Z. 300–308) Sie erfährt eine Steigerung ihrer Souveränität, da ihr die Wiederholung von Unterricht eine Handlungssicherheit gibt*: „Situationen, in denen ich mit meinem eigenen Handeln zufrieden bin. Hm, ... spontan fallen mir da auch diese Lernbereiche ein, die ich schon häufig unterrichtet hab, weil die einem einfach Handlungssicherheit geben. Und diese Handlungssicherheit, die spüren die Schüler, die spüre ich einfach auch. [...] Und diese Sicherheit, die ... äußert sich bei mir in Form von Souveränität"* (I7, Z. 103–109)

Entlastung im Unterricht verspricht sich die Lehrkraft P1 durch eine handlungsorientierte Ausgestaltung: *„Ich wollte handlungsorientiert und schülernah unterrichten – das geriet ganz schön in Vergessenheit ...! Nach den Ferien: sollen die SuS mehr im Unterricht arbeiten, ich weniger. Ich weiß, dass das in der Vorbereitung intensiver ist, weiß aber auch, dass es mich – unter'm Strich – entlastet."* (P1, S. 8)

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I1 in allen Ausprägungen Herausforderungen beschreibt und Handlungsmuster entwickelt hat.

4.2.13.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Das rekonstruierte Kontinuum der Kategorie Schüler kann als „Spannungsfeld zwischen Schülern und sich selbst im Blick haben" beschrieben werden.

Die rekonstruierte Herausforderung „guten Unterricht machen" findet sich im Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind* wieder. Im Ranking von Veenman (1984) liegt die berufliche Schwierigkeit „Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern" auf Platz drei und in der vorliegenden Studie kann die Ausprägung personenbezogene Ebene: Schüler im Blick haben (Handlungsmuster: „Planungen an Schüler orientieren") dem Rechnung tragen. Ähnlich beschreibt dies die Studie von Terhart et al. (1994) mit „Es war schwer für mich, der Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht gerecht zu werden" – Rankingplatz vier. Anders stellt es sich bei Bachmann (1999) dar, der das berufliche Merkmal „Unterrichtsstoff schülergerecht aufzubereiten" in seinem Ranking mit den niedrigsten Belastungswerten auf Platz drei setzt. Bemerkenswert ist, dass seine Stichprobe nur berufsbildende Lehrkräfte umfasst. Die vorliegende Studie erfasst kein Ranking, wohl aber, wie mit Herausforderungen umgegangen wird. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte beschreiben vielfältige Handlungsmuster, wie sie schon bei den Planungen des Unterrichts mit der Heterogenität der Schüler umgehen, u. a.,

dass sie „ihre Schüler im Blick haben“ mit ihrer Berufs- und Lebenswelt und „langfristige Planungen“ an die Schüler anpassen. In der Ausprägung organisationsbezogene Ebene: Unterricht für Schüler verbessern versuchen die Lehrkräfte „Planungen zu optimieren“ und „Materialien selbst zu erstellen“, um den Unterricht für die Lernenden zu verbessern. Auch hier zeigt sich die Schülerorientierung in den Handlungsmustern. Dabei kann auch an den Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* angeschlossen werden. So lassen sich diese rekonstruierten Handlungsmuster der Stufe 2 (Denken und Handeln nach Einsicht) des Kompetenzstufenmodells von Meyer (2013) zuordnen.

Die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellten Dimensionen des Unterrichtshandelns der Studie von Döring-Seipel und Dauber (2013) – Schülerorientierung und emotional-motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang (vgl. ebd., S. 99) – können bei beiden Ausprägungen rekonstruiert werden.

Die Handlungsmuster „Planungszeiten effizient nutzen“ und „Übersicht behalten“ (Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: eigene Strukturen verbessern) und das Handlungsmuster „Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung“ (Ausprägung: personenbezogene Ebene: sich selbst im Blick haben) kennzeichnen den Umgang mit einer weiteren Herausforderung von berufseinsteigenden Lehrkräften, die lehrkraftbezogen ausgerichtet sind. Diese Handlungsmuster können ebenfalls an den Forschungsbefund 8, insbesondere an das Modell professionellen pädagogischen Handelns nach Bauer (1996), in dessen Zentrum die Herausbildung des pädagogischen Selbst durch vielfältige Handlungsrepertoires steht, anknüpfen. Es können in dieser Herausforderung die beiden Antinomien im Lehrerhandeln Näheantinomie (diffus-emotionale vs. spezifisch-distanzierte Beziehung zu Schülern) und Sachantinomie (Vermittlung einer Sache vs. Orientierung an Schülern) nach Helsper rekonstruiert werden (vgl. Helsper 2016, S. 56 f.). Weiterhin stellen die Handlungsmuster dieser Ausprägungen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten gesundheitserhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265).

4.2.14 Zwischenfazit: Herausforderungen

Es konnten insgesamt 13 Herausforderungen rekonstruiert werden, deren jeweilige Ausprägungen sich durch ein Kontinuum beschreiben lassen. Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht dar:

Tabelle 94: Zusammenfassende Darstellung der Herausforderungen und Kontinua

Selektive Kategorie	Herausforderung	Kontinuum
1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten	Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement
2. Berufseingangsphase	BEP überleben	schwierige Zeit zwischen akzeptieren und überleben
3. Eigene Fachlichkeit	vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	Balanceakt zwischen eigenen und fremden Ansprüchen erfüllen
4. Kollegium	seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen	Platz einnehmen bzw. noch nicht einnehmen können
5. Eigenes Lehrerbild	sein eigenes Lehrerbild finden	Balanceakt zwischen Selbstschutz und Erwartungen erfüllen
6. Referendariat	Belastungszeit Referendariat überstehen	belastende bis nutzbringende Vorbereitung auf Schulalltag
7. Reflexion des schulischen Erlebens	sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens	Reflexionsmöglichkeiten gestalten
8. Schüler	Disziplinproblemen entgegenwirken	Symmetrieantinomie: Noten geben – lernförderliches Klima schaffen
9. Schulwechsel	neu an der Schule sein	Unsicherheit durchstehen oder entgegenwirken
10. Stressausgleich	als Lehrkraft gesund bleiben	Stressausgleich schaffen
11. Stundenplan	eingeplant/verplant werden	guten oder schlechten Stundenplan haben
12. System Schule	sich im Regelnetz der Schule bewegen können	Regelnetz einhalten bis anpassen
13. Unterricht	guten Unterricht machen	Spannungsfeld zwischen Schülern und sich selbst im Blick haben

Damit ist das zweite Ziel dieser Arbeit – Rekonstruktion von Herausforderungen – erreicht worden. Die Rekonstruktion der Handlungsmuster (Ziel 1) ist u. a. durch die Beschreibungen der Kontinua mit deren Ausprägungen erfolgt. Die Handlungsmuster sind vielfältig und angepasst auf die jeweiligen Ausprägungen der Herausforderungen.

4.3 Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellten fallübergreifenden Kategorien mit ihrer Fokussierung auf Herausforderungen werden im letzten Auswertungsschritt zuerst zu drei fallübergreifenden Hauptkategorien verdichtet, dann zur Schlüsselkategorie.

Tabelle 95: 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Hauptkategorie: An sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft)

Die im Folgenden aufgelisteten Herausforderungen betreffen die Lehrkraft auf einer persönlichen Ebene: Sie muss sich selbst finden, ihren Lehrerstil sowie ihre Work-Life-Balance. Die Herausforderung liegt also im „an sich selbst arbeiten“:

- sein eigenes Lehrerbild finden,
- als Lehrkraft gesund bleiben,
- Belastungszeit Referendariat überstehen und
- Berufseingangsphase „überleben“.

Das prägnante Handlungsmuster zur Bewältigung dieser Herausforderung lässt sich zu „sich und Anderen Grenzen setzen“ verdichten.

Die Lehrkraft I1 hat ihre pädagogische Selbstsicherheit, ihre Lehrerpersönlichkeit, weiterentwickelt: *„Und da bin ich sehr zufrieden, einen Weg gefunden zu haben, weder autoritäres Auftreten noch mir auf der Nase rumtanzen zu lassen. Und das schafft dann viel Ruhe und Gelassenheit bei mir und im Unterricht.“* (I1, Z. 40–42) Die Lehrkraft I4 hat die Berufseingangsphase „überlebt“, indem sie sich und Anderen Grenzen gesetzt hat: *„Also, das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben und das habe ich offensichtlich geschafft, ohne dass ich an einem Burn-out-Syndrom leide oder an inne-*

rer Kündigung oder je nachdem, wie man das auslegt." (I4, Z. 274–276) Sich und Anderen Grenzen zu setzen, hat auch die Lehrkraft I5 gelernt: *„Man muss halt einfach auch mal sagen, Nein zu sagen, und muss für mich einfach eine Grenze finden, was nehme ich mit nach Hause, worüber mache ich mir weiterhin Gedanken, und was lasse ich vielleicht tatsächlich einfach mal an mir abprallen."* (I5, Z. 120–123)

Hauptkategorie: Seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft)
Die hier dargestellten Herausforderungen stellen sich einer Lehrkraft auf der Handlungsebene: Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass er Disziplinproblemen entgegenwirken kann oder dass er dem Bild von gutem Unterricht entspricht? Wie kann die Lehrkraft im Unterricht fachlich vor ihren Schülern und vor sich selbst bestehen? Die Lehrkraft stellt sich der Reflexion über ihr schulisches Erleben:

- Disziplinproblemen entgegenwirken,
- guten Unterricht machen,
- vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen und
- sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens.

Auf ein prägnantes Handlungsmuster kann hier nicht verdichtet werden, es fällt jedoch auf, dass auch hier Grenzen als eine Form des Selbstschutzes auf unterschiedliche Weise gezogen und gesetzt werden. Dies kann als eine spezielle persönliche Ressource hervorgehoben werden. Als eine positive Rahmenbedingung zur Bewältigung der Herausforderung „seinen Unterrichtsstil finden" wird vielfach das unterstützende und hilfsbereite Kollegium genannt.

Beispielhaft kann hier die Lehrkraft I3 zitiert werden: *„Ja, wenn ich halt neue Lernfelder habe, die ich jetzt noch nicht gemacht habe, dann frage ich halt, ich frage zum einen nach neuem Unterrichtsmaterial, was er da hat, das bekomme ich dann, obwohl … das meiste … Das ist halt immer so eine Sache mit Unterrichtsmaterial, du bekommst halt viel von Leuten, aber wirklich brauchen kannst du nichts. Ich nutze das eher so als Denkanstoß, wie könnte man es machen oder … welche Themen werden in dem Lernfeld bearbeitet und dann mache ich mir eigentlich meistens mein eigenes Ding dann. Das nehme ich eigentlich immer nur so als Denkanstoß, was könnten wir jetzt daraus machen oder welche Themen müssen angesprochen werden."* (I3, Z. 117–124) Mit der Unterstützung der Kollegen durch Unterrichtsmaterialien kann diese Lehrkraft ihren eigenen Unterrichtsstil entwickeln. Auch die Lehrkraft I1 entwickelt mit der Unterstützung der Kollegen einen eigenen Weg, um Disziplinproblemen entgegenzuwirken: *„Ich habe da innerhalb dieser Zeit jetzt, zwei Jahre, drei Jahre, einen Weg dann gefunden. Teilweise mit Kollegen auch gesprochen, oder ‚Was macht ihr in so Situationen? Was kann ich da machen?'"* (I1, Z. 294–296)

Hauptkategorie: Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene)
Die letzten vier Herausforderungen liegen auf der Systemebene der berufsbildenden Schule:

- sich im Regelnetz der Schule bewegen,
- seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen,

- Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten,
- eingeplant/verplant werden und
- neu an der Schule sein.

Die Handlungsmuster sind auch hier sehr unterschiedlich, sie reichen von „sich dem System anpassen“ bis zu „das System anpassen“.

Die Lehrkraft I2 z. B. legt Regeln für sich passend aus: *„Ja, wir haben eine Hausordnung, klar, so Sachen stehen in der Hausordnung, aber da bin ich jetzt … es ist immer ein Geben und Nehmen, sage ich mir.“* (I2, Z. 172–173)

„Seinen Platz im Kollegium finden“ formuliert die Lehrkraft I6 prägnant: *„Mit meinen Kollegen, also da die Zusammenarbeit, das hat von Anfang an eigentlich ganz gut geklappt. Da habe ich aber auch einen wertvollen Tipp aus dem Seminar gekriegt, dass das gut klappt. […] Und ich habe den Tipp bekommen, ich soll mich immer da hinsetzen, wo gelacht wird. Und das hat funktioniert. Ja, das hat wirklich super funktioniert. […] Bei uns ist ja Abteilung 1 und Abteilung 2, dass ich in beiden Dingen präsent bin, dass ich mich also nicht in eine Schublade schieben lasse. Also es wird durchaus mal gefragt, wenn ich bei den Abteilung-2-Leuten bin – also es sind Gruppentische –, sagen die anderen: Was machst denn du eigentlich da drüben? Ja, das passiert. Aber da bin ich eigentlich ganz zufrieden, dass das funktioniert hat, dass ich mich da habe in keine Kiste schieben lassen.“* (I6, Z. 70–80) Sie sucht sich ihren physischen Platz im Lehrerzimmer und lässt sich auch nicht einer bestimmten Gruppe von Lehrkräften zuordnen.

Das System berufsbildende Schule hat, im Gegensatz zum allgemeinbildenden System, Kontakte mit Prüfungsausschüssen, Betrieben und kaum mit der Elternschaft. Der Einsatz in Prüfungsausschüssen oder der Kontakt zu Betrieben ist davon abhängig, ob die Lehrkräfte nur allgemeinbildende oder auch berufsbildende Fächer unterrichten. Erstere sehen kaum Sinn darin, sich zu engagieren und einen Kontakt zu unterhalten. Der Kontakt mit den Eltern ist an einer berufsbildenden Schule selten gegeben, da es sich oftmals um volljährige Schüler handelt. Im Rahmen der Aufgaben einer Klassenleitung werden Kontakte (pflichtbewusst) unterhalten.

Zum System Schule gehört auch das Verplantwerden durch den Stundenplan. Der Umgang damit ist nicht einfach, wie die Lehrkraft I8 berichtet: *„Es wurde dann ein bisschen schwieriger im nächsten Schuljahr, als die Stundenpläne dann neu gemacht wurden. Und da hab ich ein bisschen Stress mit dem Stundenplan gehabt. Da hatte ich viele neue Sachen bekommen und in den Sommerferien auch Sachen vorbereitet, dann hat sich der Stundenplan noch mal geändert.“* (I8, Z. 105–107) Die Änderungen von Stundenplänen zu Beginn des Schuljahres sind oftmals dadurch verursacht, dass Ausbildungsklassen nicht zustande kommen oder höhere Ausbildungsklassen zusammengelegt werden müssen (zu wenige Schüler). Andererseits werden Schüler bis Mitte des Schuljahres noch mit Ausbildungsverträgen versorgt und Klassen müssen dann aufgrund der hohen Schülerzahlen geteilt werden.

Zusammenfassend stellen sich die drei Hauptkategorien wie folgt dar:

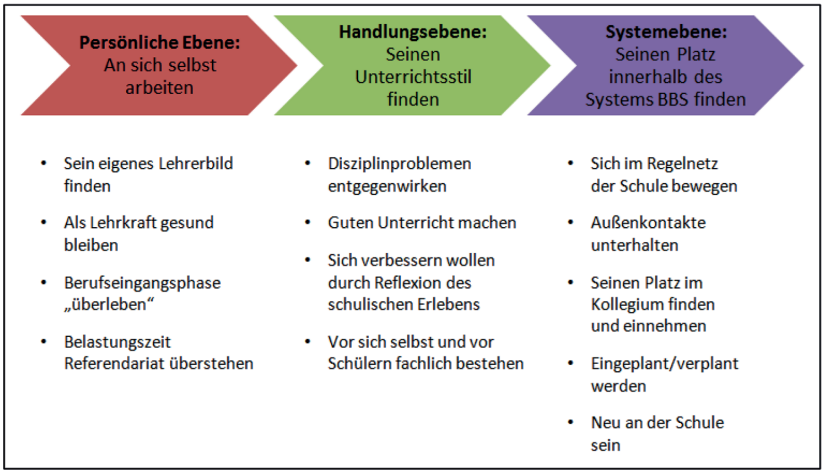


Abbildung 67: Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen

Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“

Die drei Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)

- an sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft),
- seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft) und
- seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene)

können weiter miteinander in Beziehung gesetzt und zu der Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung) „Sich und seinen Platz finden“ verdichtet werden.



Abbildung 68: Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“

Auf der persönlichen Ebene arbeitet die berufseinsteigende Lehrkraft an sich selbst, lernt mit evtl. auftretenden Überforderungen umzugehen und sich und Anderen Grenzen zu setzen. Die Work-Life-Balance spielt hier eine große Rolle. Durch das Arbeiten an sich selbst entwickelt die berufseinsteigende Lehrkraft ihren eigenen Unterrichtsstil und findet ihren Platz im Regelnetz des berufsbildenden Systems.

Damit umfasst die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ die ganze Lehrkraft mit ihrem Agieren im System berufsbildende Schule. Eine solch umfassende Herausforderung, bezogen auf die Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen, ist in den Forschungsbefunden 1–8 nicht enthalten.

Dieses Ergebnis kann an die Forschungen von Keller-Schneider (2010) anschließen. Die Beanspruchungsbereiche Rollenfindung und berufsumfassende Beanspruchungen von Keller-Schneider finden sich in dieser Arbeit auf der persönlichen Ebene der Lehrkraft wieder, Vermittlung, Führung und unterrichtsnahe Beanspruchungen bilden sich auf der Handlungsebene ab und der Beanspruchungsbereich Kooperation beschreibt weitestgehend die Systemebene (vgl. Kapitel 2.3.2). Die von Keller-Schneider nicht zugeordneten Beanspruchungsbereiche berufsumfassende und unterrichtsnahe Beanspruchungen – als Querschnittsbeanspruchungen – werden hier integriert. Der vorliegenden Studie ist es gelungen, Beanspruchungen/Herausforderungen zu einer Grounded Theory zu verdichten, die alle rekonstruierten Herausforderungen der Berufseingangsphase in sich vereint. So umfasst die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ alle Beanspruchungsbereiche von Keller-Schneider (2010). Die entwickelte, in den Daten begründete Theorie bringt die vielfältigen Herausforderungen, die alle untereinander vernetzt sind, in Einklang.

5 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie konnte Handlungsmuster und Herausforderungen im Berufseinstieg von Junglehrkräften an berufsbildenden Schulen rekonstruieren. Damit ist es gelungen, Einblicke in ein weitgehend unerforschtes Feld zu gewinnen. Die wissenschaftliche Relevanz wird in diesem abschließenden Kapitel dargelegt. So werden im ersten Teil die fokussierten Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 2.3) erneut aufgegriffen und um Erkenntnisse aus dieser Studie erweitert. Daraus lassen sich Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase ableiten. Diese werden im zweiten Teilkapitel detailliert ausgeführt. Der letzte Teil gibt einen Ausblick auf noch mögliche Anschlussstudien, die neu aufgeworfenen Fragen nachgehen können.

5.1 Ergänzungen der Forschungsbefunde

An dieser Stelle sei nochmals an die Grenzen der durch die Grounded-Theory-Methodologie rekonstruierten Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“ (vgl. Kapitel 3.7.3) erinnert. Die hier getroffenen Verallgemeinerungen zur Ergänzung der Forschungsbefunde müssen kritisch unter diesem Blickwinkel betrachtet werden. Im Folgenden werden in zusammenfassender Form die offengebliebenen oder auch unberücksichtigten Aspekte der Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 2.3) kurz, prägnant und zusammenfassend aufgelistet, ebenso diejenigen, die von der Forscherin kritisch eingeschätzt werden. Danach werden zu jedem Forschungsbefund Ergänzungen vorgenommen. Somit werden die in der Einleitung beschriebenen Forschungsfragen „Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?“, „Gibt es typische Handlungsfelder von berufseinsteigenden Lehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?“ und „Auf welche Handlungsmuster greifen berufseinsteigende Lehrkräfte zurück?“ umfassend beantwortet.

Forschungsbefund 1: Die Berufseingangsphase muss „überlebt“ werden.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt bzw. offen:
- strukturelle Rahmenbedingungen,
- persönliche Ressourcen der Lehrkräfte wie Berufserfahrungen in einem Erstberuf oder die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen:
- lineare Abfolge von Phasen im Entwicklungsmodell,
- retrospektivische Rekonstruktion des Erlebens der Berufseingangsphase.

Die rekonstruierte Herausforderung „Berufseingangsphase überleben“ ergänzt diesen Forschungsbefund um die Erkenntnis, wie diese Zeit überstanden wird. Die Junglehrkräfte akzeptieren, dass es eine schwierige Zeit ist, und stehen diese durch oder sie ziehen sich und Anderen Grenzen, indem sie z. B. ihren eigenen Perfektionismus herunterschrauben. Als hilfreich hat sich die strukturelle Rahmenbedingung „an Ausbildungsschule verbleiben können“ nach dem Referendariat dargestellt.

Forschungsbefund 2: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

Folgende Aspekte zur Ermittlung von Herausforderungen werden kritisch gesehen:

- kaum Lehrkräfte von berufsbildenden Schulen in die Forschung mit einbezogen,
- erhoben mit Fragebogen, Antworten werden damit vorgegeben.

Die Herausforderung „Disziplinproblemen entgegenwirken“ könnte sich an das Ranking (vgl. Tabelle 16) der über 40 Jahre hinweg ermittelten Anfangsschwierigkeiten anschließen. Dies würde allerdings zu kurz greifen, da die Junglehrkräfte der vorliegenden Studie die Herausforderung in dem Entgegenwirken sehen, nicht in dem Umgang mit Störungen. Dies ist besonders bemerkenswert, da die berufsbildenden Schulen oftmals den Ruf haben, viele herausfordernde Lernende in den Klassen zu haben, und damit viele Unterrichtsstörungen in den Daten beschrieben sein müssten. Dies ist so aber nicht der Fall. Die Junglehrkräfte erleben die Symmetrieantinomie zwischen Notengebung (Macht) und lernförderlichem Klassenklima (Beziehungsebene) als Herausforderung und lernen, wie sie in diesem Spannungsfeld Disziplinproblemen entgegenwirken können.

Die rekonstruierte Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ wird in keinem Ranking der hier ausgewerteten Studien aufgeführt. Das qualitative Vorgehen (Datenerhebungsformen: problemzentriertes Interview und Portfolio) hat keine Herausforderungen vorgegeben, wie dies in Fragebogenerhebungen oftmals der Fall ist. Dadurch konnte eine völlig neue Herausforderung rekonstruiert werden.

Die Stichprobe der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 3.6.1) umfasst nur berufsbildende Lehrkräfte und daher kann dies als BBS-spezifisch interpretiert werden.

Forschungsbefund 3: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt:

- Welchen Einfluss haben Praktika von Lehramtsstudierenden?
- Welchen Einfluss hat die berufliche Erfahrung außerhalb des Schulsystems?

Folgender Aspekt wird kritisch gesehen:

- Studien zum Praxisschock sind 30–40 Jahre alt.

Die gestellte Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.1) „Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen ‚Praxisschock' und wie prägt er sich aus?" kann eindeutig beantwortet werden: Der Praxisschock konnte nicht rekonstruiert werden. Weiterhin kann man von einem Entwicklungsprozess, nicht von einem Wandlungsprozess sprechen. Dieser Entwicklungsprozess wird durch das Kollegium maßgeblich beeinflusst. Die Rekonstruktion der Handlungsmuster zeigt auf, dass sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte an den Handlungsmustern der Kollegen orientieren. Sie passen sich an und können dadurch ihren Platz im Kollegium einnehmen. Die rekonstruierte Herausforderung „Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen" spiegelt dies wider.

Zwei Lehrkräfte (I2 und I3) sprechen davon, dass sie ihre Handlungsmuster aus anderen beruflichen Erfahrungen im Umgang mit Kollegen einbringen können. Die vorliegenden Ergebnisse können hier eine Erweiterung aufzeigen.

Forschungsbefund 4: Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Folgender Aspekt blieb unberücksichtigt bzw. unbeantwortet:

- kein Einbezug des berufsbildenden Bereichs bei Studien zu Berufswahlmotiven, trotz vieler Quer- und Seiteneinsteiger.

Folgender Aspekt wird kritisch gesehen:

- rein quantitative, keine qualitativen Erhebungen.

Die in diesem Forschungsbefund erhobenen Belastungen, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können, wurden im hauptsächlich quantitativen Forschungsdesign in Fragebogen vorgegeben. Das qualitative Forschungsdesign der vorliegenden Studie konnte die Herausforderung „Neu an der Schule sein" als einen Belastungsfaktor rekonstruieren. Dies kann die Ergebnisse in den Studien des Forschungsbefundes 4 ergänzen. Unsicherheit, als ein Belastungsfaktor bei berufseinsteigenden Lehrkräften, bestätigt sich auch im vorliegenden Datenmaterial, ebenso die Rollenunklarheit und die ungewissen eigenen bzw. kollegialen Erwartungshaltungen an der neuen Schule.

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte im vorliegenden Sample spiegelt sich auch darin wider, dass sie offenbar mit ihrer Berufswahl zufrieden sind. Berufswahlmotive ließen sich nicht rekonstruieren und bedürfen weiterer Forschungen (vgl. Kapitel 5.3).

Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt:

- positives Bewältigungsverhalten,
- andere Bewältigungsmuster durch berufliche Erfahrungen.

Das qualitative Forschungsdesign der vorliegenden Studie ermöglichte es, als zentrales Handlungsmuster „Sich und Anderen Grenzen setzen“ als eine Form des Selbstschutzes in vielen der Herausforderungen zu rekonstruieren. Die Herausforderungen sind Außenkontakte unterhalten, BEP überleben, seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen, sein eigenes Lehrerbild finden, sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens, als Lehrkraft gesund bleiben, eingeplant/verplant werden sowie sich im Regelnetz der Schule bewegen können. Grenzen setzen und erkennen ist auf der persönlichen Ebene einer Lehrkraft ein wichtiges Handlungsmuster. Damit geht einher, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte oftmals ihre eigenen Ansprüche und Erwartungen an sich selbst senken. Der Herausforderung „Als Lehrkraft gesund bleiben“ begegnen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit unterschiedlichen Handlungsmustern: Beruf von Freizeit strikt trennen, gutes Zeitmanagement anstreben, etwas für sich selbst tun. Ob berufliche Erfahrungen außerhalb des Schuldienstes einen Einfluss haben, konnte nicht beurteilt werden. Die vorliegenden Ergebnisse können hier eine Erweiterung hin zum positiven Bewältigungsverhalten aufzeigen.

Forschungsbefund 6: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen: fehlende Studien

- zur fachlichen Kompetenz von berufsbildenden Lehrkräften,
- zur Ausbildung von konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogen (mit Fokus bspw. auf Unterricht in Lernsituationen im Team).

Die Ausbildungszeit Referendariat wird zwar durchweg von den (älteren) Referendaren aufgrund der Bewertungssituation als Belastung empfunden, jedoch wird durch die Entwicklung neuer Handlungsoptionen daraus auch ein Nutzen gezogen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu der Herausforderung „Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen“ arbeiten klar heraus, dass dies ein BBS-Spezifikum ist, also ein Handlungsfeld für berufseinsteigende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Nicht die bei Berufseinsteigern eher zu erwartende didaktische Herausforderung der Planung und Durchführung von Unterricht stellt die Herausforderung dar – so die bisherigen Ergebnisse des Forschungsbefundes 6 –, sondern die oftmals fehlende fachliche Tiefe. Diese kann vielfach durch Praxiserfahrungen aus einem anderen Beruf außerhalb des Schuldienstes ausgeglichen werden. Als positive strukturelle Rahmenbedingung zeigt sich ein ressourcenorientierter unterrichtlicher Einsatz. Wenn der Stundenplaner die Lehrkräfte entsprechend ihren Vorkenntnissen und Berufserfahrungen einsetzt und zudem ein kontinuierlicher Einsatz über mehrere Jahre hinweg gegeben ist, sind die berufseinsteigenden Lehrkräfte besser in der Lage, ihr „fachliches Standbein“[230] auszubauen. Weiterhin zeigen sie eine große Bereitschaft, sich weiterzubilden, und berichten von einer Vielzahl an Möglichkeiten, die sie wahrnehmen.

230 In-vivo-Code.

Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen: fehlende Studien im berufsbildenden Bereich

- insbesondere zum Einsatz im Abendunterricht oder samstags,
- zum sozialen Klima im Kollegium, geprägt durch die Lernfeldkonzeption,
- zum bürokratischen Aufwand insbesondere durch HWK- oder IHK-Prüfungen.

In der vorliegenden Studie ist es gelungen, günstige und ungünstige Rahmenbedingungen zu identifizieren.

Bezüglich der beiden Herausforderungen „Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen" und „Sich im Regelnetz der Schule bewegen können" konnte herausgearbeitet werden, dass sich Belastungen für die Junglehrkräfte durch die günstige schulische Rahmenbedingung eines unterstützenden und hilfsbereiten **Kollegiums** reduzieren. Die große Bedeutung des Kollegiums konnte somit auch für den berufsbildenden Bereich bestätigt werden. Gerade bei internen Regelungen ist es wichtig, dass das Kollegium den Junglehrkräften gegenüber Transparenz schafft.

Ein „guter" oder „schlechter" **Stundenplan**, der sich in der Herausforderung „eingeplant/verplant werden" wiederfindet, ist eine strukturelle Rahmenbedingung, die von der Schulleitung entsprechend gesetzt wird. Auf die Bedürfnisse der Junglehrkräfte wird eingegangen, insbesondere bei Lehrkräften in den MINT-Mangelfächern.

Die **Einstellungstermine** 01.05. und 01.11. (in RLP), also mitten im Schulhalbjahr, wurden von vielen berufseinsteigenden Lehrkräften als ungünstig empfunden. Sie konnten oftmals den Stundenplan einer Klasse nur „auffüllen" und in zeitlichen Randstunden unterrichten.

Weiterhin kann als ungünstige, belastende Rahmenbedingung ein **Schulwechsel** nach dem Referendariat oder der Einsatz an zwei Schulen betrachtet werden.

Forschungsbefund 8: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Folgender Aspekt hat vermutlich einen Einfluss auf die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz:

- Kompetenzen, die außerhalb der Lehramtsausbildung erworben wurden, z. B. in einem Beruf.

Weiterhin wurde vermutet, dass es

- spezielle Rollenbilder oder Antinomien für BBS-Lehrkräfte

geben könnte.

Die vier Rollenbilder von Bauer (2006) können dahingehend eine Ergänzung erfahren, dass in der vorliegenden Studie die Rolle des „pädagogischen Ingenieurs" rekonstruiert werden konnte. Als Quereinsteiger versucht dieser Typ Lehrkraft, die

Rolle des Ingenieurs aus dem Erstberuf in Richtung Pädagoge zu verändern (vgl. Kapitel 2.3.8).

Es werden vielfältige Handlungsmuster in der rekonstruierten Symmetrieantinomie der Herausforderung „Disziplinproblemen entgegenwirken“ beschrieben, die die Junglehrkräfte weiterentwickeln. Gerade in der Notengebung haben die Junglehrkräfte ihren Bewertungsstil weiterentwickelt und versuchen, Transparenz und Gerechtigkeit herzustellen. Dabei werden fast immer die Lernenden mit Eigeneinschätzungen in die Notengebung mit einbezogen. Dies wird bei durchweg erwachsenen Lernenden der berufsbildenden Schulen als positiv für die problemlose Notengebung beschrieben.

Insgesamt muss hervorgehoben werden, dass ein gegenüber Junglehrkräften positiv eingestelltes Kollegium eine wichtige strukturelle Rahmenbedingung darstellt. Auch der „gute“ Stundenplan, der Einsatz in fachvertrauten Klassen, senkt Belastungen bei den Junglehrkräften. Als eine wichtige personelle Ressource hat sich das „sich und Anderen Grenzen setzen können“ erwiesen. Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?“ konnte umfassend beantwortet werden. Aus diesen Erkenntnissen heraus werden im folgenden Kapitel Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase entwickelt.

5.2 Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase

Die berufseinsteigende Lehrkraft kann und sollte von unterschiedlichen Akteuren Unterstützung erfahren. Unter Beachtung des Ergebnisses dieser Studie, dass die Schlüsselherausforderung darin liegt, „sich und seinen Platz zu finden“, nimmt die Schule mit Schulleitung und Kollegium eine exponierte Stellung ein. Beide Akteure müssen dafür Sorge tragen, dass die berufseinsteigende Lehrkraft ihren Platz an der Schule finden kann. Bezogen auf Rheinland-Pfalz, ist auch die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), als einstellende Behörde, einzubeziehen.

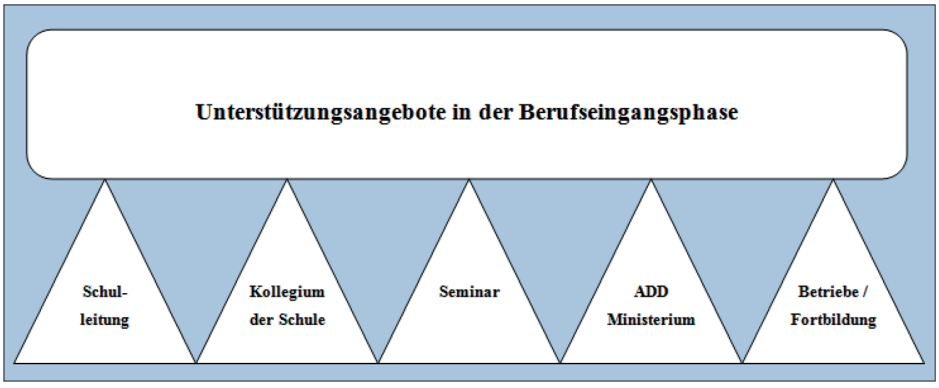


Abbildung 69: Unterstützungsakteure

Um Empfehlungen für die Begleitung der Berufseingangsphase formulieren zu können, wurden zuerst die berufseinsteigenden Lehrkräfte selbst befragt. Am Ende der Interviews wurde folgende Abschlussfrage gestellt: *„Stellen Sie sich vor, Sie haben eine ‚Wünschekiste' für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?"* Die geäußerten Wünsche wurden in die Empfehlungen zur Förderung der persönlichen Ressourcen (Kapitel 5.2.1) und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen (Kapitel 5.2.2) eingearbeitet.[231]

Die Empfehlungen münden in einem Kompetenzkatalog (Kapitel 5.2.3), der den berufseinsteigenden Lehrkräften dabei helfen kann, Entwicklungspotenziale zu erkennen und weiter anzugehen.

5.2.1 Förderung der persönlichen Ressourcen der berufseinsteigenden Lehrkraft

Ein hervorzuhebendes Handlungsmuster, das Junglehrkräfte der vorliegenden Studie oftmals beschrieben haben, ist das „sich und Anderen Grenzen setzen können".

> „Dann bin ich eigentlich auf dem Zahnfleisch in die Osterferien und habe da schon gedacht: ‚Okay, so kann das auf keinen Fall weitergehen!' Das hat damit zu tun: Im Nachgang bin ich da mit meinem Handeln unzufrieden, weil ich mir viel zu viel aufgebürdet habe." (I4: Johanna, Z. 39–42)

Um diese persönliche Ressource zu stärken, bietet sich **Supervision** bzw. **kollegiale Fallberatung** an. Jedoch lehnt eine Lehrkraft (I10) „gesprächstherapieähnliche Konstrukte" (I10, Z. 1009–1044) als Unterstützungsmöglichkeit prinzipiell ab und versucht Probleme, auch wenn es zum eigenen Nachteil ist, im Kollegium offen anzusprechen. Zwei Lehrkräfte (I5 und I6) hätten gerne ein Supervisionsangebot, eine weitere Lehrkraft (I4) eher einen Gesprächskreis, der nicht den abgesteckten Rahmen der Supervision ausweist. Die Lehrkräfte I2 und I7 nutzen die tägliche Autofahrt, um mit Kollegen zu reflektieren. Allen gemeinsam ist der Wunsch, mit möglichst wenig zeitlichem und organisatorischem Aufwand mit Kollegen ins Gespräch zu kommen. Dies wäre z. B. mit einem Angebot für Online-Supervision bzw. kollegiale Fallberatung online zu realisieren. Es könnten bestehende Gruppen, bspw. aus der Referendariatszeit, mit geringem Aufwand weitergeführt werden.

> „Interessant ist sie [die Onlineberatung, Anm. S. G.] z. B. für diejenigen,
> - die aus familiären und zeitökonomischen Gründen Beratungsangebote in Präsenzberatungsgruppen nicht wahrnehmen können oder wollen
> - die gezielt eine kollegiale Beratungsgruppe mit Teilnehmern suchen, die fern von ihrem Arbeits- und Wohnumfeld sind [...]
>
> Auch Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen bietet die ‚Kollegiale Fallberatung Online' die Möglichkeit, spezielle Herausforderungen und Fragestellungen im kollegialen Beratungssetting außerhalb der eigenen Schule und unabhängig von den dortigen Be-

231 Die von Sauer und Lottermoser (2002) erhobenen Unterstützungswünsche der berufseinsteigenden Lehrkräfte weisen kaum Unterschiede zu den in dieser Studie geäußerten auf (vgl. Sauer und Lottermoser 2002, S. 68).

> ziehungen zu beraten und Lösungsschritte für sich zu entwickeln."[232] (Möller-Bach und Mundt 2008, S. 31)

Erste Erfahrungen mit Online-Supervisions-Angeboten in Form von schriftlichen Gruppenchats liegen bereits vor. Es wird resümiert, dass ein Gruppenchat „keine grundsätzlich gleichwertige Alternative zur Face-to-Face-Supervision darstellt", aber „eine sinnvolle und hilfreiche Variante im methodischen Spektrum von Supervision sein kann." (Höllriegel 2013, S. 19) Für die Nutzung eines vertraulichen Onlinechats zur kollegialen Beratung gibt es mittlerweile einige kostenfreie Angebote.[233] Eine weitere Möglichkeit besteht darin, ein Videokonferenz-Tool, bspw. Adobe-Connect[234] oder Skype[235], einzusetzen. Anders als beim Chat erfolgt hier keine asynchrone schriftliche Kommunikation, sondern zu einem bestimmten Termin treffen sich die Mitglieder der Gruppe gleichzeitig und kommen fast „face-to-face" ins Gespräch.

Nieskens und Paulus schlagen zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns vor:

> „Sinnvoll wäre es sicherlich, wenn erfahrenere Lehrkräfte den Berufseinsteigern begleitend zur Seite stehen würden. Hospitieren im Unterricht erfahrener Lehrkräfte und regelmäßige Feedbackgespräche zur Auswertung von als schwierig erlebten Unterrichtssituationen erleichtern das Erlernen von Routinen und Methoden und stärken die Selbstwirksamkeit." (Nieskens und Paulus 2012, S. 220)

Die Lehrkraft I5 bezieht ihre Wünsche genau auf diese Aspekte: die Einführung von Teamteaching, Hospitationsangebote bei Kollegen und ein Arbeitskreis für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung. Hier muss die Schulleitung entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, um **kollegiales Unterrichtscoaching** (vgl. Kreis 2018, S. 32 ff.) zu ermöglichen. Dies kann auch durch gemeinsam reflektierte **Unterrichtsvideos** unterstützt werden (vgl. Göbel und Neuber 2018, S. 64 ff.). Es sollte sich hier um eine Möglichkeit des gegenseitigen Coachings handeln, nicht um eine Verlängerung des Referendariats. Die Schulleitung sollte eine **Hospitationskultur** an ihrer Schule aufbauen.

Die regelmäßige **Evaluation des Unterrichts** durch die Lernenden sollte vonseiten der Schulleitung nicht nur für berufseinsteigende Lehrkräfte gefordert werden, sondern im Profil der Schule verankert sein.

> „Auch eine Evaluation des Unterrichts kann hilfreich sein, die Perspektive der Schüler auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkraft kann zu einer Perspektivenerweiterung führen und dazu beitragen, andere Ursachen für Probleme und Misserfolge zu sehen als nur die vermeintliche eigene Unfähigkeit." (Nieskens und Paulus 2012, S. 220)

Im Rahmen von Fortbildungen können mithilfe von Rollenspielen und Praxisbeispielen die Kompetenzen der berufseinsteigenden Lehrkräfte weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Hier ist auch eine **Kooperation mit dem Studienseminar** denkbar. So könnte es eine stärkere Verschränkung der zweiten und dritten Phase der Lehreraus-

232 Hervorhebungen im Original.
233 Vgl. https://www.kokom.net/page_422.html (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
234 Vgl. https://www.adobe.com/de/products/adobeconnect.html (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
235 Vgl. https://www.skype.com/de/ (zuletzt geprüft am 22.07.2018).

bildung geben, indem Referendare und berufseinsteigende Lehrkräfte gemeinsame Veranstaltungen besuchen und wechselseitig von den Erfahrungen und Fragen profitieren (vgl. Conrad 2015, S. 15). Durch ein Einbinden von regionalen Akteuren wie z. B. den Studienseminaren kann ein bedarfsorientiertes, flexibles Programm ausgestaltet werden (vgl. Gromes 2018, S. 95).

Um fachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln bzw. um auf dem aktuellen Stand der (technischen) Entwicklungen zu bleiben, ist in manchen Bereichen die Unterstützung durch die Betriebe notwendig. Berufseinsteigenden Lehrkräften sollte es ermöglicht werden, **Betriebserkundungen** oder auch **Praktika** bei den entsprechenden Betrieben zu absolvieren.

Die Junglehrkräfte sollten sich bewusst sein, dass sie nach erfolgreichem Abschluss des Referendariats noch keine „fertigen" Lehrkräfte sind. Sie sollten die **Bereitschaft zeigen**, den Berufseinstieg als Weiterprofessionalisierung anzusehen und entsprechende Angebote vonseiten der Schule, des Kollegiums oder des Pädagogischen Landesinstitutes für ihre Professionalisierung zu nutzen. „Weiterlernen im Beruf ist angesagt." (Keller-Schneider 2017, S. 169)

5.2.2 Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen

Keßler und Gromes (2013, S. 59) plädieren für „ein schuleigenes Einarbeitungskonzept" und schlagen folgende sechs Themenbausteine dafür vor: Basisinformationen zur Schule, Angebote der Schulleitung, Angebote der Schule, rechtliche Grundlagen, Fortbildung sowie schulinterne Kooperationspartner und regionale Unterstützungsangebote/Netzwerke (vgl. ebd., S. 61 ff.). Das Hauptaugenmerk dieser strukturgebenden Rahmenbedingung kann auf der Erstellung eines **schulspezifischen Handbuchs** für berufseinsteigende Lehrkräfte liegen, um Transparenz über schulinterne Regelungen herzustellen.

In der vorliegenden Studie konnte rekonstruiert werden, dass der Wechsel an eine neue Schule für drei Lehrkräfte (I6, I10 und P1) eine große Verunsicherung bedeutet. Dies drückt sich darin aus, dass sie es bedauern, keinen festen **Ansprechpartner** an der Schule zu haben. Insgesamt wünschen sich fünf Lehrkräfte (I4, I6, I8, I10 und P1) für die BEP einen festen Ansprechpartner, jedoch nur für begrenzte Zeit. Ihnen geht es hauptsächlich darum, bei organisatorischen Fragen einen Zuständigen zu haben, den man auch „belästigen darf". Es sollte jedoch bewusst nicht der Begriff der Mentorin oder des Mentors weiterverwendet werden, da dieser eng an die Referendariatszeit gekoppelt ist.

Die Schulleitung, insbesondere der Stundenplaner, sollte die berufseinsteigenden Lehrkräfte ressourcenorientiert, also ihrer Fachausbildung entsprechend, einsetzen. Zwei Lehrkräfte (I3 und I7) haben diesbezüglich den **Einsatz in Klassen passend zur Lehrkraft** und den **Einsatz in Parallelklassen** als Entlastung für die Unterrichtsvorbereitung vorgeschlagen. Damit einher geht der Wunsch nach einer generellen Einarbeitungszeit (I3) und nach mehr Zeit für Unterrichtsvorbereitung (I1). Weiterhin können günstige Rahmenbedingungen für ein kooperierendes und unterstützendes Kollegium geschaffen werden, indem **Teamzeiten für das Klassenteam** im

Stundenplan eingeplant werden, insbesondere, da an berufsbildenden Schulen fächerübergreifendes Arbeiten ein Charakteristikum ist.

Für Rheinland-Pfalz kann empfohlen werden, dass das Ministerium bzw. die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) mit der **Verlängerung des Referendariats** um drei Monate einen **günstigeren Einstellungstermin** für die Schulorganisation bewirkt. Einstellungen könnten dann zum Schuljahresbeginn (01. August) bzw. Schulhalbjahresbeginn (01. Februar) erfolgen und nicht mitten in den Schulhalbjahren zum 01. Mai und 01. November.

5.2.3 Kompetenzkatalog für die Berufseingangsphase

Es wäre stringent für die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, wenn der Praktikumsbericht aus der 1. Phase der Ausbildung zu den orientierenden und vertiefenden Praktika, der in der 2. Phase als Entwicklungsbericht weitergeführt wird, dann in der 3. Phase zu einem Präsentationsportfolio erweitert wird.

> *„Also dass man vielleicht so ein kleines Entwicklungsportfolio sich anlegt: Was hat man alles gemacht schon in der Schule. Weil das ist so, wie wenn man Hausputz macht und alle laufen wieder drüber. Weil, fängt man wieder von vorne an, nie hat man so dieses ‚Oh, ich hab mal, puah, hübsch gemacht!' Und dieses Lehrerleben ist so mosaikenreich und so vielfältig, dass einem das manchmal gar nicht so bewusst wird, was man eigentlich schon geschafft hat."* (I6: Christina F., Z. 729–734)

Dieses Präsentationsportfolio kann zum einen helfen – wie in dem obigen Zitat ausgeführt –, Transparenz über seine eigenen Leistungen herzustellen, und zum anderen kann es bei der Verbeamtung auf Lebenszeit der Schulleitung als zusätzliche Grundlage für die Beurteilung der berufseinsteigenden Lehrkräfte dienen.

Der Entwicklungsbericht aus der 2. Phase der Ausbildung orientiert sich an den Curricularen Anforderungen der Landesverordnung (vgl. Anlage 1 – Curriculare Struktur, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2012), deren Grundlage wiederum der Kompetenzkatalog der KMK ist (vgl. Kapitel 2.1.2). Die in der Anlage 1 formulierten Kompetenzen der LVO, die die Referendare in ihrer Ausbildung erwerben können, werden am Studienseminar BBS Mainz in einem Kompetenzraster[236] konkretisiert. Anhand ausgewählter Kompetenzen aus diesem Kompetenzraster reflektieren die Lehramtsanwärter schriftlich in ihrem Entwicklungsbericht ihre Ausbildungsfortschritte. Für die Berufseingangsphase und für ein Führen eines Präsentationsportfolios kann dieses Kompetenzraster Impulse geben, es müssen jedoch Anpassungen vorgenommen werden auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit.

In Anlehnung an den 3-Schritt einer Zielfestlegung[237] (Zielformulierung: Woran will ich arbeiten? Handlungsoptionen: Wie wird das Ziel für mich erreichbar? Zielerreichung: Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe? Wie kann ich

236 Vgl. Studienseminar BBS Mainz 2017.
237 Vgl. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-mz/Bilder/Download/Journale/Zielformulierung.doc (zuletzt geprüft am 04.09.2018).

diese Zielerreichung in meinem Portfolio sichtbar/belegbar darstellen?) wurde ein Kompetenzkatalog exemplarisch entwickelt. Er kann als Inhaltsverzeichnis eines Präsentationsportfolios dienen, wobei in der linken Spalte die anzugehende Herausforderung aufgeführt ist, dann die Kompetenz benannt wird, an der die berufseinsteigende Lehrkraft arbeiten möchte. Die dritte Spalte formuliert aus, wie das gesteckte Ziel erreicht werden kann, und zeigt Zielerreichungsmerkmale, auf die die Junglehrkraft Schwerpunkte setzen kann. Die vierte Spalte formuliert die berufseinsteigende Lehrkraft selbst und nimmt in der fünften Spalte Bezug auf das eigentliche Portfolio. Der beispielhaft entwickelte Kompetenzkatalog gliedert sich dabei in drei Teile, die den drei rekonstruierten Hauptkategorien entsprechen: an sich selbst arbeiten, seinen Unterrichtsstil finden und seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden. An dieser Stelle werden exemplarisch aus allen drei Teilen jeweils 2 Kompetenzen dargestellt. Der komplette Vorschlag für einen Kompetenzkatalog befindet sich in der Anlage E.

Tabelle 96: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Mein eigenes Lehrerbild finden	**Reflexionskompetenz:**	Ich reflektiere meine berufliche Rolle und entwickle meine Lehrerpersönlichkeit weiter. • reflektiere Zusammenhänge, • nehme wahrgenommene Herausforderungen an, • evaluiere meine Rolle im Unterricht z. B. mithilfe von Schülerfeedback, Kollegen, Supervision.		
	Situationsadäquates Agieren in Standardsituationen:	Ich erweitere meine Handlungsoptionen zur professionellen Bewältigung von Standardsituationen des Unterrichts wie • Phasenübergänge, • Auftragsübergaben, • Anwesenheit, Rituale, • Hausaufgaben, • Leistungserfassungen/ -rückmeldungen, • Reflexionsphasen, • Lernergebnisdokumentation, • unterschiedliche Hilfestellungen geben auf der Grundlage meines Rollenverständnisses als Lehrkraft.		

(Fortsetzung Tabelle 96)

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Als Lehrkraft gesund bleiben/ Berufseingangsphase „überleben“	**Reflexion komplexer Anforderungen an den Lehrerberuf:**	Ich beschreibe Herausforderungen und Handlungsstrategien in Belastungssituationen und erweitere meine Strategien zum konstruktiven Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. Ich lege den Schwerpunkt auf: • Work-Life-Balance, dazu gehört auch die private und berufliche Rollenklärung, • Strategien erweitern/entwickeln, um sich und Anderen Grenzen zu setzen, • Zeitmanagement, Selbstorganisation.		

Tabelle 97: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Guten Unterricht machen	**Planungskompetenz:** Langfristige Förderung von Lernenden-kompetenzen im Rahmen der didaktischen Abschnittsplanungen	Ich erweitere meine Planungskompetenz: • Ich formuliere auf Basis des Lehrplans zu fördernde Kompetenzschwerpunkte, wähle dazu passende Fachinhalte aus und entwickle adressatengerechte Lernsituationen/-aufgaben von berufspraktischer, lebensweltlicher und erkenntnisgewinnender Relevanz. • Ich plane und gestalte eine Lernumgebung, die den Arbeits- und Lernprozess unterstützt und selbst gesteuertes Lernen ermöglicht.		
Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	**Fachkompetenz:**	Ich professionalisiere mich durch • Betriebserkundungen, Praktika in Betrieben, • Fortbildungsangebote des Landes, • Studium von Fachliteratur.		

Tabelle 98: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Verantwortungskompetenz:**	Ich erweitere meine Verantwortungskompetenz durch • Übernahme von Mitverantwortung in schulischen Entwicklungsprozessen (z. B. Steuerungsgruppen, Bildungsgangsteams, ÖPR), • Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Schulprojekten (z. B. Schulfeste, Berufsinformationsmesse, Wettbewerbe).		
Außenkontakte unterhalten	**Kooperationskompetenz:**	Ich erweitere meine schulischen Außenkontakte durch • Einbindung von externen Lernorten bzw. Experten in meinem Unterricht, • Kooperation mit Institutionen, • Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, • Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, • Eltern-/Betriebe-Gespräche, • Initiierung/Ausbau der Lernortkooperation.		

Mit diesem Kapitel ist auch die letzte Forschungsfrage der Studie: „Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben berufseinsteigende Lehrkräfte erfahren oder vermisst?“ beantwortet und somit das 3. Ziel erreicht.

5.3 Empfehlungen für weitere Forschungen

Im Zuge der Forschungsarbeit gab es pragmatische Entscheidungen, die das Erforschen aller Facetten bzw. Perspektiven zur Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen einschränkten. Zur Erweiterung des Forschungsstandes bieten sich Folgestudien an.

So umfasste das Sample (lediglich) 14 Lehrkräfte in der Berufseingangsphase. Dies war ausreichend, um die Schlüsselherausforderung mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie entwickeln zu können. Nun könnten weitere Forschungen eine **Übertragbarkeit** auf andere Bundesländer oder auch auf andere Lehrämter in den Blick nehmen. Damit würde auch dem Gütekriterium der Limitation: es „sollen die Grenzen der entwickelten Theorie bestimmt werden“ (Steinke 2007, S. 3), entsprochen werden. Die rekonstruierten Herausforderungen könnten als Grundlage für einen Fragebogen in einer quantitativen Studie dienen, in der das Sample ent-

sprechend ausgeweitet werden kann. So könnten auch Priorisierungen und damit ein Ranking der Herausforderungen ermittelt werden.

Die rekonstruierten Herausforderungen und die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden" beziehen die Perspektive der betroffenen Junglehrkräfte ein. Denkbar und möglicherweise bereichernd wäre es, wenn eine **Perspektivenerweiterung** durch Stellungnahmen von

- Landesprüfungsamt (Bildungsministerium) und Schulaufsicht,
- Schulleitungen[238],
- Mentoren der berufseinsteigenden Lehrkräfte,
- Schülern,
- Fachleitungen der Studienseminare und
- Ausbildern in Betrieben

erfolgen würde. Insbesondere die Einschätzung der Ausbilder, welche Herausforderungen an Junglehrkräfte aus ihrer Sicht gestellt werden, ist eine wichtige Ergänzung für das Forschungsfeld der berufsbildenden Schule.

Im Sample dieser Studie gibt es keine Lehrkräfte, die Unterstützungsangebote zur Ausbildung der beruflichen Identität wie z. B. **Supervision** oder kollegiale Fallberatung wahrnehmen. Gibt es weniger Herausforderungen oder andere Handlungsmuster, wenn die Lehrkräfte ein solches Angebot wahrnehmen würden?

Die vorliegende Arbeit hat die Herausforderungen der Junglehrkräfte einmalig zu einem Zeitpunkt erfasst. Interessant wäre es, in einer **Längsschnittstudie** zu ermitteln, ob die Herausforderungen sich verändern, genauso wie die Handlungsmuster der Lehrkräfte. Dabei könnte auch der gesundheitliche Verlauf der Lehrkräfte mit erhoben werden, um einen zeitlichen Zusammenhang zum Bewältigungshandeln herzustellen.

Weiterhin handelt es sich in diesem Sample um Lehrkräfte, die noch im Beruf verblieben sind, die also die Herausforderungen angenommen (und bewältigt) haben. Was ist mit den **Abbrechern**, die aus dem Beruf während der Berufseingangsphase ausscheiden? Forschungsbefund 3 (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32 ff.) spricht diese Lehrkräfte an. Welche Unterstützung hätten diese benötigt, um im Beruf zu bleiben?

Die Lehramtsausbildung wurde in RLP 2013 reformiert. Die gravierendste Veränderung innerhalb der 1. Phase (nun Master of Education) war die Erhöhung der **Praxisanteile**. Ob das eine Verifizierung von Lipowskys These[239] zur Folge hatte, muss durch weiterführende Forschungen belegt werden.

In der vorliegenden Studie wurden Herausforderungen rekonstruiert. Denkbar wäre es auch, das Datenmaterial auf prägnante **Handlungsmuster** zu verdichten, unabhängig davon, welche Herausforderungen damit bewältigt (oder auch nicht bewältigt) wurden. Diese Handlungsmuster könnten den Lehrkräften vorgelegt werden

238 In Rheinland-Pfalz bedeutet dies auch die Einbeziehung der pädagogischen Direktoren, den Abteilungsleitern für die pädagogische Ausbildung an den Schulen.

239 „Nach diesen Befunden ist zu vermuten, dass eine stärkere Strukturierung der Lehramtsausbildung und eine intensivere Verschränkung beider Phasen dazu führt, dass die Phase der Berufseinführung weniger diskrepant zur Phase des Studiums wahrgenommen wird." (Lipowsky 2003, S. 52).

und unter Einbeziehung der Berufsbiografie vor der Lehrtätigkeit dargelegt werden, woher die Muster kommen. Insbesondere der im Forschungsbefund 5 von Döring-Seipel und Dauber (2013) dargestellte Bezug zur Stressbewältigung durch spezielle Ressourcen aus langjähriger Berufserfahrung bzw. Ressourcen aus anderen beruflichen Tätigkeiten könnte hier eine Ergänzung erfahren.

Es wäre auch spannend, der Frage nachzugehen, ob man mithilfe der rekonstruierten Herausforderungen und Handlungsmuster auf ein **Kompetenzniveau** der Lehrkräfte schließen kann. Das in Kapitel 2.1.2 entwickelte Zusammenhangsmodell zu Herausforderungen und Handlungsmustern könnte hierbei helfen, die Handlungskompetenzentwicklung dahingehend sichtbar zu machen, dass den Handlungsmustern Niveaustufen zugeordnet werden könnten.

Ist das Führen von **Elterngesprächen** nur in der BEP kein Schwerpunkt von Junglehrkräften oder generell ein Phänomen der BBS, nach dem Motto „Unsere Ansprechpartner sind die Betriebe"? Hier gibt es einerseits Schulformen (BVJ, BF1, BS – 1. Ausbildungsjahr, HBF, BG), in denen es Jugendliche unter 18 Jahren gibt und nicht die Betriebe Ansprechpartner sein sollten, sondern in erster Linie Eltern. Andererseits gibt es auch Jugendliche über 18, die selbst für ihr Lernverhalten verantwortlich sind. Führen erfahrenere Lehrkräfte Elterngespräche? Wie verändert die Reform der Berufsfachschule 1, in der auch schon vor der Einschulung ein Gespräch mit Schülern und Eltern gemeinsam in Interviewform geführt werden muss und anschließend weitere Beratungsgespräche vorgeschrieben sind, das Verhalten der Lehrkräfte? Für andere Schularten wurde in Studien (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010) „Elterngespräche führen" als Entwicklungsaufgabe definiert. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben über viele Kontakte mit Betrieben berichtet. Gibt es die Entwicklungsaufgabe „**Betriebsgespräche** führen" nicht – und ggf. warum nicht? Gibt es Berufsschulen, die gerade die Einbeziehung der Eltern und der Betriebe in den Fokus ihrer Schulentwicklung gerückt haben? Diese Aspekte könnten in einer weiteren Studie erforscht werden.

Das am Anfang dieser Arbeit verwendete Zitat wird am Ende erneut aufgegriffen. Die rekonstruierte Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden" leistet einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Herausforderungen der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben vielfältige Handlungsmuster ausgebildet, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Diese Handlungsmuster werden täglich in der Arbeit mit Schülern, in der Planung und Durchführung von Unterricht, im Regelnetz des Systems Schule weiterentwickelt. Es gilt adäquate Unterstützungsmöglichkeiten an Schulen zu etablieren.

Denn:

> *„Und es, ich denke, es wird besser, was das anbelangt. Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren. Und ich glaube, das dauert halt einfach ein paar Jahre, bis sich das automatisiert."*
>
> (I5: Katharina E., Z. 51–56)

Literatur

Abele, Andrea E.; Candova, Antonia (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), S. 107–118.

Abs, Hermann Josef (2011): Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 381–397.

Abujatum, Millaray; Arold, Helga; Knipsel, Katharina; Rudolf, Susanne; Schaarschmidt, Uwe (2007): Kapitel 5: Intervention durch Training und Beratung. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 117–155.

Albisser, Stefan (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: *PF:ue* (3), S. 104–107.

Albisser, Stefan; Kirchhoff, Esther; Albisser, Esther (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (3), S. 262–288.

Albisser, Stefan; Kirchhoff, Esther; Meier, Albert; Grob, Alexander (2006): Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf" vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern. Online verfügbar unter http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf, zuletzt geprüft am 30.12.2016.

Antonovsky, Aaron (1979): Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-beeing. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Bachmann, Karl (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Baer, Matthias; Guldimann, Titus; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Larcher, Susanna (2009): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (2), S. 118–144.

Baer, Matthias; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Guldimann, Titus; Larcher, Susanna; Dörr, Günter (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *ZfE* 14 (1), S. 85–117.

Baer, Matthias; Mackowiak, Katja; Dörr, Günter; Böheim, Gabriele; Fain, Veronika (2013): ALPHA: Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Einführung in das Themenheft. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 98–107.

Bandura, Albert (1994): Self-Efficacy. In: V. S. Ramachandran (Hg.): Encyclopedia of human behavior. San Diego, CA: Academic Press, S. 71–81. Online verfügbar unter http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacititatingResiliency/Link%2010%20--%20Self-Efficacy.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2015.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York NY: Freeman.

Bartz, Adolf (2008): Neue Kolleginnen und Kollegen kommen an die Schule – Die Berufseingangsphase wirksam gestalten. In: *SchulVerwaltung BY* (4), S. 121–122.

Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), S. 343–359. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2013.

Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Thomas Rauschenbach, Hans-Uwe Otto und Peter Vogel (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–63.

Bauer, Karl-Oswald (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wie Lehrkräfte ihre Effektivität wahrnehmen und überprüfen können. In: Udo W. Kliebisch und Mathias Balliet (Hg.): LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190–200.

Bauer, Karl-Oswald; Bohn, Andreas; Kemna, Pierre; Logemann, Niels (Hg.) (2010): Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Bauer, Waldemar (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2005. Bielefeld: W. Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Dissertationen, Habilitationen, 8).

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *ZfE* 9 (4), S. 469–520.

Becker, Peter (2006): Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Beckmann, Udo (Hg.) (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz.

Beierlein, Constanze; Kemper, Christoph J.; Kovaleva, Anastassiya; Rammstedt, Beatrice (2013): Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). In: *methoden, daten, analysen* 7 (2), S. 251–278. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/mda/Vol.7_Heft_2/MDA_Vol7_2013-2_Beierlein1.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

Beiner, Friedhelm (Hg.) (1982): Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg: Agentur Dieck (Die neue Grundschule).

Beiner, Friedhelm; Müller, Thomas (1982): Das Bedingungsfeld von Praxisschock und Lehrerkonflikten. In: Friedhelm Beiner (Hg.): Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg: Agentur Dieck (Die neue Grundschule), S. 11–35.

Bellenberg, Gabriele (2002): Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2). Online verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2002_2_184-192.pdf, zuletzt geprüft am 26.06.2011.

Bergau, Philipp (2009): Professionalisierungsprozesse junger Lehrerinnen und Lehrer heute. Zur Rekonstruktion generationsspezifischer Bewältigungsmuster in der Berufseingangsphase. Dissertation. Philosophische Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Online verfügbar unter http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh09/599550503.pdf, zuletzt geprüft am 26.06.2011.

Bieri, Thomas (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-12264, zuletzt geprüft am 10.11.2018.

Birri, Christian; Vogt, Franziska; Benz, Andreas; Lehner, Martin (2005): Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Online verfügbar unter http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/Konzept_Berufseinfuehrung_PHSG_08.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2011.

Blase, Joseph J. (1991): Unterrichten lernen: Rationalisierungsprozesse bei Lehrern. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 7–21.

Blömeke, Sigrid; Döhrmann, Martina (2012): Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (4), S. 422–440.

Blömeke, Sigrid; Paine, Lynn (2009): Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. Den Berufseinstieg gestalten. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 9 (3), S. 18–25.

Boeger, Annette (2016): Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59–90.

Böhm, Andreas; Legewie, Heiner; Muhr, Thomas (1992): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Technische Universität Berlin (Forschungsbericht 1992 (Nr. 92–3)). Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/823/kursus%20textinterpretation.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2018.

Böhmann, Marc; Hoffmann, Kirsten (1998): Berufseinstieg als Grenzerfahrung. Zwischen Traumjob und Trauma. In: *Pädagogik* (12), S. 8–10, zuletzt geprüft am 27.07.2011.

Böhm-Kasper, Oliver; Weishaupt, Horst (2002): Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: *ZfE* 5 (3), S. 472–499.

Böhner, Markus (2007): Orientierung an Standards zur Genese eines Ansatzes zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/boehner_bwpat12.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2011.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen [u. a.]: Budrich.

Bortz, Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. [New York]: Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (Hg.) (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bosse, Marc (2017): Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität. Wiesbaden: Springer Spektrum (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik).

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: H. Huber.

Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819.

Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–265.

Christensen, Björn; Glindermann, Fritz-Gerhard; Riecke-Baulecke, Thomas (2008): Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein – zusammenfassender Evaluationsbericht 2004–2007. Hg. v. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen. Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/AusbildungQualifizierung/QualifizierungAusbildungslehrkraefte/Downloads/evaluation__blob=publicationFile.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.05.2009, zuletzt geprüft am 01.05.2012.

Cihlars, Doris (2012): Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cloetta, Bernhard; Hedinger, Urs K. (1981): Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. 2., unveränd. Aufl. Bern: Haupt (Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern).

Conrad, Franziska (2015): Berufseingangsphase. Desiderate und Planungen. In: *Lernende Schule* 18 (70), S. 12–15.

Czerwenka, Kurt (1996): Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. In: *Bildung und Erziehung* 49, S. 295–316.

Dann, Hanns-Dietrich; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock" drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Band XIII, Heft 3), S. 251–262.

Dauber, Heinrich; Vollstädt, Witlof (2003): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern in der nordhessischen Region. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse der Untersuchung und Bericht der Arbeitsgruppe, S. 1–8. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Publ_-_PsychoBelastungen.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2016.

Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Monika Rapold (Hg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 51–76.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 1).

Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In: Eva M. Hertle (Hg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges., S. 83–113.

Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef (2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung – Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. In: *SchulVerwaltung HE/RP* (3), S. 70.

Döring-Seipel, Elke; Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen, Bristol, Conn.: Vandenhoeck & Ruprecht (Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Bd. 4).

Dorsemagen, Cosima; Lacroix, Patrick; Krause, Andreas (2013): Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–230.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2018.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1991): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dudenhöffer, S.; Claus, M.; Schöne, K.; Vives Pieper, P.; Spahn, D.; Rose, D.-M.; Letzel, S. (2013): Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Förderschulen. Institut für Lehrergesundheit. Online verfügbar unter http://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/ifl/Dokumente/Gesundheitsbericht_fuer_das_Schuljahr_2011_2012__Institut_fuer_Lehrergesundheit__verschluesselt_.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2016.

Ebner, Hermann G.; Zimmermann, Dagmar (2006): Forschung zur Belastung von Lehrpersonen: Ein Überblick über Befunde und Bearbeitungsstrategien. In: *EWuB* 54, S. 185–201.

Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 432–434.

Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.

Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Autorisierte deutsche Fassung von Wolfram K. Köck. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn.

Frech, Hartmut-W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Hg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Studien/Studien_034/pdf/Studien_Berichte_MPIB_034_A.pdf, zuletzt geprüft am 29.05.2016.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 437–455.

Friehs, Barbara (2011): "It was the worst time of my life ...". Der Berufseinstieg amerikanischer Lehrer und Lehrerinnen an Inner City Schools. In: *Erziehung und Unterricht: Oesterreichische paedagogische Zeitschrift* 161 (3–4), S. 368–380.

Führ, Christoph (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Berlin: Luchterhand.

Fuller, Frances F.; Bown, Oliver H. (1975): Becoming a Teacher. In: Kevin Ryan (Hg.): Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press, S. 25–52.

Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske und Budrich.

Gehrmann, Axel (2013): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–189.

Generaldirektion Bildung und Kultur (2010): Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger. Hg. v. Europäische Kommission. Brüssel. Online verfügbar unter http://comenius-regio-giessen-granada.com/wp-content/uploads/Berufseingangsphase-handbook0410_de.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2012.

Gericke, Erika E. (2014): Biografische Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern in Deutschland und England. Eine qualitative Vergleichsstudie. Leverkusen: Budrich UniPress.

Gerwing, Christa (1994): Streß in der Schule – Belastungswahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogische Psychologie* 8 (1), S. 41–53.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, Michaela (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–119.

Glindemann, Fritz-Gerhard (2015): Evaluation des Vorbereitungsdienstes. Februar 2015 Kurzbericht. Online verfügbar unter https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Lehrerausbildung/Material/Downloads/EvalVD_Feb2015_Kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 30.08.2016.

Göbel, Kerstin; Neuber, Katharina (2018): Unterrichtsvideos gemeinsam reflektieren. Ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 64–66.

Gromes, Kerstin (2018): Begleitung und Fortbildung in der Berufseinstiegsphase. Ein Kooperationsmodell des Staatlichen Schulamts und des Studienseminars GHRF in Gießen. In: *SchulVerwaltung HE/RP* (3), S. 93–95.

Grzanna, Cindy (2012): Die subjektiven Theorien angehender Lehrer über ihre Berufsidentität am Ende des Studiums der Wirtschaftspädagogik. Einflüsse zentraler Erfahrungen und Absichten professionellen Handelns. Hamburg: Kovač (Studien zur Berufs- und Professionsforschung, 10).

Häbler, Hubertus; Kunz, Anton (1985): Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. München: IMU-Inst. (Studien / IMU-Institut München, 3).

Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. Hg. v. Josef Keuffer und Jürgen Oelkers. Online verfügbar unter http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hkl-bericht.pdf, zuletzt geprüft am 11.10.2012.

Hänsel, Dagmar (1975): Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim, Basel: Beltz.

Hänsel, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (5), S. 631–645.

Harazd, Bea; Gieske, Mario (2009): Gesundheitsförderung in der Schule. Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln. In: *Die Deutsche Schule* 101 (4), S. 353–363.

Hecht, Petra (2013): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 108–124.

Heitzmann, Berit; Kieschke, Ulf; Schaarschmidt, Uwe (2007): Kapitel 3: Bedingungen der Lehrerarbeit. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, Andreas; Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* (3), S. 17–47. Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2017.

Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 50–62.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 8).

Hericks, Uwe; Stelmaszyk, Bernhard (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Thorsten Bohl (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 231–237.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2000a): Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? In: *Die Deutsche Schule* 92 (1), S. 54–65.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2000b): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), S. 172–191. Online verfügbar unter www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2000_2_172-191.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2002): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweisen – Ergebnisse. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz, S. 98–116.

Herzog, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Zugl.: Universität Bern, Diss., 2006. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 58).

Herzog, Walter (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hans Berner und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 8), S. 49–77.

Hinsch, Rüdiger (1979): Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung. Weinheim, Basel: Beltz.

Hirsch, Gertrude (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim, München: Juventa.

Höld, Regina (2007): Zur Transkription von Audiodaten. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Gabler, S. 655–668.

Höllriegel, Katja (2013): Online-Supervision – Potentiale und Restriktionen. In: *e-beratungsjournal.net* 9 (1), Artikel 2. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0113/hoellriegel.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2018.

Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.

Huber, Ursula (2010): Der begleitete Berufseinstieg für LehrerInnen in Europa. Eine qualitative Analyse von europäischen Modellen zum begleiteten Berufseinstieg unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens zur Erhöhung der Professionalität von LehrerInnen beim Berufseinstieg. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 249–267.

Jakob, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 219–234.

Jenewein, Klaus (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer.

Jenewein, Klaus (2015): Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Klaus Jenewein und Herbert Henning (Hg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 39), S. 18–41. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11641/pdf/Jenewein_2015_Uebergang_Ausbildungsphase.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Jenewein, Klaus; Seidel, Andreas (2011): Lehrerkompetenzen entwickeln – Eine neue Funktion der Lernorte in der Berufsschullehrerbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/jenewein_seidel_ft03-ht2011.pdf, zuletzt geprüft am 21.05.2015.

Jonas, Klaus; Brömer, Philip (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Dieter Frey, Helmut W. Crott und Dirk Dauenheimer (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern [u. a.]: Huber (Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 2), S. 277–299. Online verfügbar unter http://studmed.unibe.ch/infos/files/mme_11_SocL_Jonas_Broemer_Sociallearning.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2015.

Kelchtermans, Geert (1996): Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: *Bildung und Erziehung* 49 (3), S. 257–276.

Kelle, Udo (2007): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 485–502.

Keller-Schneider, Manuela (2008): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Dissertation. Philosophische Fakultät Universität Zürich. Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (2017): Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), S. 152–173.

Keßler, Christina; Gromes, Kerstin (2013): Bausteine zum Berufseinstieg in die Schule. Einarbeitungskonzepte für neue Lehrkräfte erstellen. [Kronach]: Link (Praxishilfen Schule).

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klusmann, Uta (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 277–294.

Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2009): Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56, S. 200–212.

Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2014): Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 202–224.

Kocher, Mirjam (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 51).

Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Baer, Matthias (2013): Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 125–151.

König, Silvio; Dalbert, Claudia (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (4), S. 190–199.

Korthagen, Fred A. J.; Wubbels, Theo (2002): Aus der Praxis lernen. In: Fred A. J. Korthagen und Wolfgang Meyer (Hg.): Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag, S. 41–54.

Košinár, Julia (2010): Belastungserleben im Referendariat: Verbesserter Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen? In: *Schulpädagogik heute* 1 (2). Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH2_33.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern: P. Haupt.

Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2007): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–118.

Kreis, Annelies (2018): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 32–34.

Krieger, Rainer (1999): Erziehungsvorstellungen im Wandel – Vier „Generationen" von Lehramt-Studierenden im Vergleich. In: *Die Deutsche Schule* 91 (1), S. 85–92.

Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1982): Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 16. Februar 1982. LVO, vom 29.08.2011, zuletzt geändert § 8 durch Artikel 4 der Verordnung vom 29.08.2011 (GVBl. S. 339). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1i8y/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BBiSchulLehr1StPrVRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0. #focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2018.

Kultusministerkonferenz (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2018.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Kunter, Mareike; Kunina-Habenicht, Olga; Baumert, Jürgen; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Lohnse-Bossenz, Hendrik et al. (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Cornelia Gräsel und Kati Trempler (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuttner, Simon; Martzog, Philipp; Pollak, Guido (2014): Berufswahlmotive und Bildungsvorstellungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen. In: *RoSE* 5 (2). Online verfügbar unter http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/230/236, zuletzt geprüft am 07.10.2018.

Lacroix, Patrick; Dorsemagen, Cosima; Krause, Andreas; Bäuerle, Florian (2005): Arbeitzeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht: Eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Forschungsberichte des Instituts für Psychologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online verfügbar unter https://www.psychologie.uni-freiburg.de/forschung/fobe-files/163.pdf, zuletzt geprüft am 07.09.2016.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamy, Christian (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Landtag Rheinland-Pfalz (2015): Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. IKFWBLehrG, vom 27.11.2015. Fundstelle: GVBl. 2015, 418. Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/xyw/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=04E24BBC0F0B567BDD483F81174C1385.jp24?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=9&numberofresults=40&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-InklKLehrWeitBiGRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint, zuletzt geprüft am 14.03.2016.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 515–526.

Larcher Klee, Sabina (2005): Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.

Lazarus, Richard S. (1991): Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1978): Stress-Related Transactions between Person and Environment. In: Lawrence A. Pervin und Michael Lewis (Hg.): Perspectives in Interactional Psychology: Springer, Boston, MA, S. 287–327.

Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Jürgen R. Nitsch und Henning Allmer (Hg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 213–259.

Lehr, Dirk; Schmitz, Edgar; Hillert, Andreas (2008): Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 52 (1), S. 3–16.

Lehr, Dirk; Sosnowsky, Nadia; Hillert, Andreas (2007): Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–289.

Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5).

Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 51), S. 164–181.

Liebhart, Ernst H. (1970): Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 22, S. 715–735.

Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lipowsky, Frank; Thußbas, Claudia; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (3), S. 206–237. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6778/pdf/UnterWiss_2003_3_Lipowsky_et_al_Professionelles_Lehrerwissen.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2017.

Lohmann, Gert (2015): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten 12. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Lorent, Hans-Peter de (1992): Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: *Pädagogik* 44 (9), S. 22–25.

Lortie, Dan C. (1968): Shared Ordeal and Induction to Work. In: Howard S. Becker, Blanche Geer, David Riesman und Robert S. Weiss (Hg.): Institutions and the Person. Chicago: Aldine Publishing, S. 252–264.

Ludescher, Franz; Bergmeister-Keckeis, Barbara; Kessler, Christoph; Klien, Dagmar (2006): Gestaltung einer Berufseinstiegsphase für Lehrpersonen im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen und der Berufsschule. Online verfügbar unter http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/Berufseinstiegsphase%20lang.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2017.

Maltritz, Mandy (2016): Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns. Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: wbv (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, 41).

Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–136.

Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung". In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 51), S. 149–163.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Andreas Boehm (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK (Schriften zur Informationswissenschaft, 14), S. 159–175. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1456/ssoar-1994-mayring-qualitative_inhalts analyse.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel : Beltz (UTB).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601–613.

Merz, Jürgen (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung Weinheim, Basel: Beltz.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlage und methodische Anlage. In: Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth und Detlef Jahn (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010a): Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614–626.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010b): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (Unterrichts-Methoden).

Meyer, Hilbert (2013): Auf die Lehrenden kommt es an! Vortrag an der Hochschule Hannover am 11. Juli 2013. Online verfügbar unter http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/aktivitaeten/veranstaltungen/2013/ Auf_die_Lehrenden_Hilbert_Meyer_HsH_11_7_2013.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2017.

Meyer, Hilbert (2014): Was ist guter Unterricht? Alle Schulformen. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Miethling, Wolf-Dietrich (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf: Karl Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 92).

Ministerium der Justiz (2004): Schulgesetz. SchulG, vom 30.03.2004. Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/o42/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokument anzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004V8P9&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 05.08.2018.

Ministerium für Bildung (2017): Orientierungsrahmen Schulqualität. Online verfügbar unter https://ors.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ors.bildung-rp.de/Broschuere_ORS_2017_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012): Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 17 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1g42/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulLehr2StPrVRPpG1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-SchulLehr2StPrVRPV2P3-jlr-SchulLehr2StPrVRPV1P3, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015a): Landesverordnung über die pädagogische Ausbildung und Prüfung für das Lehramt der Lehrerin oder des Lehrers für Fachpraxis und der Fachlehrerin oder des Fachlehrers an berufsbildenden Schulen vom 16. September 2013. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 21 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/28ea/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BBiSchulFLehrP%C3%A4dPrVRP2013rahmen&doc.part =X&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015b): Landesverordnung über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung) vom 30. April 2013. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 20 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/27hr/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-P%C3%A4dZAusbLehrAPrVRP2013rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2010): Lehrplan für die höhere Berufsfachschule. Fachrichtung Sozialassistenz. Online verfügbar unter http://bbs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/Lehrplan_2010_11/Sozialassistenz_Komplett.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Höheres Lehramt an beruflichen Schulen. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Beruf%20Lehrer/150603%20LA_Beruf_2015.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2016.

Möller-Bach, Christiane; Mundt, Brigitte (2008): Kollegiale Fallberatung Online. Konzept und Erfahrungen aus einer Erprobung. In: *SchVw Spezial* 2008 (1), S. 31–34.

Monitor Lehrerbildung (Hg.) (2017): Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Online verfügbar unter http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere-Lehrerbildung-in-den-gewerblich-technischen-Faechern.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2018.

Montada, Leo (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, PVU, S. 3–53.

Muckel, Petra (2010): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–352.

Mühlmeyer-Mentzel, Agnes; Schürmann, Ingeborg (2011): Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie [156 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 12 (3). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1654/3266, zuletzt geprüft am 02.12.2018.

Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen – eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.

Mußmann, Frank; Riethmüller, Martin; Hardwig, Thomas (2016): Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015 / 2016. Ergebnisbericht. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2016/5-mussmann.pdf, zuletzt geprüft am 11.10.2018.

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster [u. a.]: Waxmann.

Nickolaus, Reinhold (1996): Gewerbelehrerausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: DEUGRO (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 21).

Nieskens, Birgit; Paulus, Peter (2012): Lust auf Schule – Typische Schulsituationen als Impulse für Gesundheit, Schul- und Unterrichtsqualität. In: Udo W. Kliebisch und Mathias Balliet (Hg.): LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–223.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 16).

Nübling, Matthias; Vomstein, M.; Haug, A.; Nübling, T.; Stößel, U.; Hasselhorn, HM. et al. (2012): Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg – Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. Hg. v. FFAS: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin. Online verfügbar unter http://www.ffaw.de/assets/Uploads/Abschlussbericht-Schulen-in-Baden-Wuerttemberg.pdf, zuletzt geprüft am 15.08.2016.

Oelkers, Jürgen (2006): Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit. Landesinstitut für Schule Hamburg. Online verfügbar unter www.lfi.bremerhaven.de/aktuelles/06-11-17_vortrag_oelkers.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2011.

Oesterreich, Detlef (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 46). Online verfügbar unter http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103367/component/escidoc:2103366/Studien_Berichte_MPIB_046.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2016.

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.) (2012): Lehrplan für die Meisterschule. Online verfügbar unter http://bbs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/Meister_2012/Friseur_Lehrplan_Komplett.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.

Radlinger, Veronika (2010): Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf. Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase. Diplomarbeit, Universität Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/9775/, zuletzt geprüft am 01.05.2013.

Raeder, Sabine; Grote, Gudela (2006): Berufliche Identität. In: Felix Rauner (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 337–342.

Rat der Europäischen Union (2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung. Amtsblatt der Europäischen Union, C 300 vom 12.12.2007, S. 6. Online verfügbar unter http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=DE, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. Amtsblatt der Europäischen Union, C 302, S. 6–9. Online verfügbar unter http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:DE:PDF, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten. Manuskript. (Erschienen in: Peter Dehnbostel et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 111 ff.). Online verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002_Rauner_Novize_scan.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Rauner, Felix (2004): Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Anne Busian, Gerhard Drees und Martin Lang (Hg.): Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Freiburg: Projekt Verlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, 35), S. 273–282.

Rech, Sabine (2006): „Wie eine andere Welt". Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von RealschülerInnen. Online verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/03/rech_gt_ofas.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2012.

Reinders, Heinz (2011): Interview. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–97.

Reinhardt, Meike (2011): Der Aufbau pädagogischen Handlungsrepertoires von Direkteinsteigern unter den besonderen Bedingungen des unbegleiteten Berufseinstieges an Thüringer Berufsschulen. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24408/Reinhardt/DISSERTATION.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2015.

Reinshagen, René (2008): Antonovsky – Theorie und Praxis der Salutogenese. In: *Pflege & Gesellschaft* 13 (2), S. 142–158.

Richter, Dirk; Pant, Hans Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2016.

Roessler, Marianne; Gaiswinkler, Wolfgang (2006): Grounded Theory – gegenstandsnahe Theoriebildung. Online verfügbar unter http://netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_groundedtheory.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2012.

Rothland, Martin (2005): Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 97, S. 159–173.

Rothland, Martin (2011a): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 268–295.

Rothland, Martin (2011b): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 243–267.

Rothland, Martin (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.

Rothland, Martin (2013b): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–250.

Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–31.

Rudow, Bernd (1990): Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4 (1), S. 1–12.

Sauer, Heide; Lottermoser, Jochen (2002): Berufseinsteiger – junge Lehrkräfte – Berufsanfänger. Was kann Schulverwaltung, Schulleitung, ein Kollegium tun, damit der Berufsanfang zu einer positiven Erfahrung wird. In: *Lehren & lernen* 28 (3), S. 65–71.

Schaarschmidt, Uwe (2003): Psychische Belastung im Lehrerberuf. Online verfügbar unter http://www.tresselt.de/download/psychbel.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2016.

Schaarschmidt, Uwe (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas (2007): Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. Online verfügbar unter http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007a): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–98.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (Hg.) (2007b): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007c): Kapitel 1: Einführung und Überblick. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 17–43.

Scheuch, Klaus; Haufe, Eva; Seibt, Reingard (2015): Lehrergesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt international* 112 (20), S. 347–356.

Schmidt, Christiane (2007): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447–456.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 473–486.

Schmitz, Edgar; Voreck, Peter (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitz, Gerdamarie (1998): Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 140–157. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7770/pdf/UnterWiss_1998_2_Schmitz_Entwicklung_der_Selbstwirksamkeitserwartungen.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2015.

Schmitz, Gerdamarie S. (1999a): TEIL II: Skalendokumentation der Lehrervariablen. In: Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer, S. 53–56.

Schmitz, Gerdamarie S. (1999b): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Dissertation. Berlin, Freie Univ. Fachbereich für Erziehungswissenschaften und Psychologie. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315, zuletzt geprüft am 29.12.2016.

Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 44), S. 192–214. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3936/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schmitz_Schwarzer_Individuelle_und_kollektive_Selbstwirksamkeitserwartung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schnidrig, Bernhard (1993): Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern, New York: P. Lang.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schwarzer, Ralf (1998): Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 158–172. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7771/pdf/UnterWiss_1998_2_Schwarzer_Self_Science.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer. Online verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 44), S. 28–53. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Online verfügbar unter http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2015.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern (Dossier 40A). Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/17408/files/D40A.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, zuletzt geprüft am 01.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 17.06.2017.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Pruefung-Sek2-Berufsschule.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010–2020. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/BERICHT_MODELLRECHNUNG_online.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2016.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013). Online verfügbar unter http://bit.ly/1oQe38Z, zuletzt geprüft am 01.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013b): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2016.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 216, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf, zuletzt geprüft am 26.10.2018.

Siewert, Jörg (2015): Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren. In: *Pädagogik* (6), S. 44–47.

Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1991): Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 231–248.

Sloane, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/archiv/bwpat_ausgabe4.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Soltau, Andreas; Mienert, Malte (2009): Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56, S. 213–223.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2014): Studienseminare 2014. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2014). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B3023_201421_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2015): Studienseminare 2015. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2015). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B3023_201521_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2016): Studienseminare 2016. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2016). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/test/B3023_201621_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 23.12.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2017): Studienseminare 2016. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. Oktober 2016). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B/3023/B3023_201622_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2017.

Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Steltmann, Klaus (1986): Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: *Pädagogische Rundschau* 40 (3), S. 353–366.

Stifterverband (Hg.) (2017): Lehrkräftebildung für berufliche Schulen innovieren. Online verfügbar unter https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5264, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Stiller, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink (UTB).

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PVU.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 3., überarbeitete und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Qualitative Sozialforschung, 15).

Studienseminar BBS Mainz (2017): Kompetenzraster. Online verfügbar unter http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-mz/Kompetenzraster-2017.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2018.

Teichler, Ulrich; Winkler, Helmut (1990): Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. Bad Honnef: Bock (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 87). Online verfügbar unter http://www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/sbw087.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2015.

Terhart, Ewald (1997): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Pädagogik* 49 (4), S. 6–9.

Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel: Beltz.

Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann.

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: P. Lang.

Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 65–84. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27918/ssoar-zbbs-2005-1-tiefel-kodierung_nach_der_grounded_theory.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 18.06.2017.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (Volume 6, No. 2, Art. 22). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/470/1007, zuletzt geprüft am 21.07.2011.

Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2010): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–379.

Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita; Hoy, Wayne K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: *Review of Educational Research* 68 (2), S. 202–248. Online verfügbar unter http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_Teacher Efficacy.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: *Die Deutsche Schule* 88 (1), S. 81–97.

Ulich, Klaus (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 90 (1), S. 64–78.

Unger, Tim (2007): Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.

van Dick, Rolf (1999): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.

van Dick, Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob" und Erfüllung. 2., leicht veränd. Aufl. Marburg: Tectum.

Varah, Leonard J.; Theune, Warren S.; Parker, Linda (1986): Beginning Teachers: Sink or Swim? In: *Journal of Teacher Education* 37 (1), S. 30–34. Online verfügbar unter http://jte.sagepub.com/content/37/1/30.full.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2016.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung ; Gutachten. Münster: Waxmann (Aktionsrat Bildung). Online verfügbar unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2015.

Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54 (2), S. 143–178.

Walter, Hellmuth (1974): Auf der Suche nach dem Selbstverständnis. Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In: Heinz-Jürgen Ipfling (Hg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Ehrenwirth (Schulpädagogische Aspekte), S. 60–78.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Kiel, Ewald (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (3). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403201, zuletzt geprüft am 24.08.2016.

Winkelbauer, Anna; Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: *EwuB* (4), S. 491.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. 2. Aufl. Heidelberg: Asanger, S. 227–255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1), Art. 22. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520, zuletzt aktualisiert am 07.08.2008, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Wudy, Dorothea-Thekla; Jerusalem, Matthias (2011): Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 58 (4), S. 254–267.

Wulk, Johannes (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern: eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.

Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Zinßer, Birgit; Eckert, Tobias (2014): Personalentwicklung für Berufseinsteiger/-innen. Baustein „Prozessbegleitung Berufseinstieg". In: *SchulVerwaltung HE/RP* (9), S. 239–241.

Zopff, Andreas (2015): Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Beruflichen Schulen. Zugl. Dissertation, Universität Hamburg, 2015. Detmold: Eusl.

Zopff, Andreas (2016): Die „Agenten" des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 13), S. 1–12. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2017.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zyklischer Prozess der Reflexion 23

Abb. 2 Professionelle Kompetenz 25

Abb. 3 Strukturmodell methodischen Handelns 26

Abb. 4 Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen 29

Abb. 5 Zusammenhangsmodell Herausforderungen und Handlungsmuster 30

Abb. 6 Strukturschema Lehramtsausbildung 37

Abb. 7 Stufenmodell von Fuller und Bown 43

Abb. 8 Darstellung der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften nach Hubermann 45

Abb. 9 Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen 58

Abb. 10 Die Konstanzer Wanne 66

Abb. 11 Modell beruflicher Sozialisation nach Hänsel 70

Abb. 12 Zusammenwirken von Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit 81

Abb. 13 Prozessmodell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse 89

Abb. 14 Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) 92

Abb. 11 Darstellung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Launier (1975) 98

Abb. 16 Klassifikation von Bewältigungsstilen 99

Abb. 17 Heuristisches Interpunktionsmodell der Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse 101

Abb. 18 Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit im soziohistorischen und individualgeschichtlichen (biografischen) Zeitkontext 104

Abb. 19 Typenmuster nach Schaarschmidt 105

Abb. 20 Überlange Arbeitszeiten (Schulzeitwochen) 127

Abb. 21 Vom Anfänger zum Experten 139

Abb. 22 Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen 147

Abb. 23 Modell professionellen pädagogischen Handelns 148

Abb. 24 Phasen 1–4 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit 172

Abb. 25 Phasen 5–8 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit 173

Abb. 26 Kurzfragebogen 182

Abb. 27 Kärtchen zur Fokussierung des Interviews 182

Abb. 28 Der Weg eines Textes in das QDA-Programm 189

Abb. 29 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung 191

Abb. 30 Theoretische Sensibilität 195

Abb. 31 Codierparadigma nach Strauss und Corbin 198

Abb. 32 Codierprozeduren in systematisierter Anordnung 199

Abb. 33 Forschungsphasen der Grounded Theory 202

Abb. 34 Merkmalsdimensionierung 205

Abb. 35 Modifiziertes Codierparadigma für die vorliegende Arbeit 207

Abb. 36 Lehrerselbstverständnis 209

Abb. 37 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns 210

Abb. 38 Entwickelter und eingesetzter Interviewleitfaden 216

Abb. 39 Memos in MAXQDA 218

Abb. 40 Memos in Excel-Tabellen 218

Abb. 41 Darstellung des Themenbaums der Segmente in MAXQDA 220

Abb. 42 Darstellung eines offenen Codes in MAXQDA 221

Abb. 43 Zusammenfassung mehrerer offener Codes in MAXQDA 222

Abb. 44 Darstellung der Beantwortung der Fragen des Codierparadigmas 224

Abb. 45 Zusammenfassende Darstellung des Tabellenblattes für einen fallspezifischen axialen Code 225

Abb. 46 Fallspezifischer axialer Code 226

Abb. 47 Ausschnitt der Gesamttabelle der fallspezifischen axialen Codes 230

Abb. 48 Erste Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ mithilfe einer Pinnwand 230

Abb. 49 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ in Excel 230

Abb. 50 Ikonisierte Darstellung der Codekarte der Kategorie „Außenkontakte“ 231

Abb. 51 Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster 242

Abb. 52 Beispiel zu Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster 243

Abb. 53 Beispiel für Pfeildarstellung der Ausprägungen 243

Abb. 54 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ 244

Abb. 55 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Berufseingangsphase“ 252

Abb. 56 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Eigene Fachlichkeit“ 256

Abb. 57 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Kollegium“ 262

Abb. 58 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Eigenes Lehrerbild“ . . 269

Abb. 59 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Referendariat“ 276

Abb. 60 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Reflexion des schulischen Erlebens“ . . 279

Abb. 61 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schüler“ 284

Abb. 62 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schulwechsel“ 294

Abb. 63 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stressausgleich“ 298

Abb. 64 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stundenplan“ 304

Abb. 65 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „System Schule“ 311

Abb. 66 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Unterricht“ 318

Abb. 67 Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen 332

Abb. 68 Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“ 332

Abb. 69 Unterstützungsakteure 340

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Kompetenzkatalog ... 27

Tab. 2 Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft ... 33

Tab. 3 Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft in Rheinland-Pfalz ... 38

Tab. 4 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“ 42

Tab. 5 Art der Anfangsschwierigkeiten ... 48

Tab. 6 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen 50

Tab. 7 Berufliche Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen nach Veenman (1984) in deutscher Übersetzung ... 55

Tab. 8 Ranking der Anfangsschwierigkeiten ... 56

Tab. 9 Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungswerten ... 57

Tab. 10 Berufliche Merkmale mit den niedrigsten Belastungswerten ... 57

Tab. 11 Vergleich der Studien zum Ranking des Belastungsfaktors „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme“ ... 59

Tab. 12 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern .. 62

Tab. 13 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufs(un)zufriedenheit ... 74

Tab. 14 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufswahlmotive ... 82

Tab. 15 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Selbstwirksamkeit ... 85

Tab. 16 Tabellarische Darstellung von Jonas und Brömer (2002) über Ausprägungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura ... 88

Tab. 17 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen ... 94

Tab. 18 Synoptische Darstellung der Karrieretypen nach Herzog (2007) ... 103

Tab. 19 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein ... 109

Tab. 20 Übersicht Evaluationen zu Forschungsbefund 6 ... 112

Tab. 21 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden ... 121

Tab. 22 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln 133

Tab. 23 Stufen des Novizen-Experten-Modells 138

Tab. 24 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Professionelles Selbst 143

Tab. 25 Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben 146

Tab. 26 Übersicht der Verdichtung zu acht Forschungsbefunden 150

Tab. 27 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit Arbeits- und Gesprächskreisen 152

Tab. 28 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit spezifischen Fortbildungen ... 155

Tab. 29 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit innerschulischer Personalführung 156

Tab. 30 Einarbeitungsprogramme für Lehrer des Vorschulbereichs, Primarbereichs und der Sekundarstufen I und II 159

Tab. 31 Übersicht der Bundesländer mit verpflichtenden BEP-Konzepten 160

Tab. 32 Übersicht der Bundesländer mit freiwilliger Teilnahme an BEP-Konzepten ... 161

Tab. 33 Übersicht der Bundesländer ohne BEP-Konzepte 163

Tab. 34 Transkriptionsregeln 188

Tab. 35 Verwendung der Begriffe der GTM in dieser Arbeit 203

Tab. 36 Anzahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte in RLP 211

Tab. 37 Soziometrische Daten der Interviewpartner 212

Tab. 38 Soziometrische Daten der Portfolioführenden 213

Tab. 39 1. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 218

Tab. 40 2. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 221

Tab. 41 Darstellung eines offenen Codes in einer Excel-Tabelle 222

Tab. 42 Zusammenfassende Darstellung ähnlicher offener Codes in einer Excel-Tabelle 223

Tab. 43 3. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 224

Tab. 44 Übersicht Interview I1 (Teil 1) 226

Tab. 45 Übersicht Interview I1 (Teil 2) 227

Tab. 46 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 229

Tab. 47 Aufbau der Codekarten für fallübergreifende Kategorien mit Beispiel 232

Tab. 48 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 234

Tab. 49 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster 239

Tab. 50 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 241

Tab. 51 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung: Selbstschutz 245

Tab. 52 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen 247

Tab. 53 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement 249

Tab. 54 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 253

Tab. 55 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schwierige Zeit 253

Tab. 56 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Herausforderungen überleben . . . 254

Tab. 57 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 257

Tab. 58 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein 258

Tab. 59 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein 259

Tab. 60 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen 263

Tab. 61 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz einnehmen 264

Tab. 62 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen 266

Tab. 63 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen . 270

Tab. 64 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen 271

Tab. 65 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden 272

Tab. 66 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Belastung 277

Tab. 67 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Überwachung 277

Tab. 68 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Nutzen ziehen 278

Tab. 69 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine aktive Reflexion 280

Tab. 70 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand . 281

Tab. 71 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: umfassende Reflexion 282

Tab. 72 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung) 285

Tab. 73 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler) 286

Tab. 74 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft) 286

Tab. 75 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung) 287

Tab. 76 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler) 289

Tab. 77 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft) 291

Tab. 78 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 295

Tab. 79 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unsicherheit durchstehen 295

Tab. 80 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: aktiv entgegenwirken 296

Tab. 81 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen 299

Tab. 82 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben 300

Tab. 83 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: etwas für sich selbst tun 302

Tab. 84 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1) 305

Tab. 85 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2) 306

Tab. 86 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: guten Stundenplan haben 308

Tab. 87 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz einhalten 312

Tab. 88 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen 314

Tab. 89 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen 315

Tab. 90 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler im Blick haben 319

Tab. 91 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unterricht für Schüler verbessern 320

Tab. 92 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigene Strukturen verbessern 321

Tab. 93 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: sich selbst im Blick haben 324

Tab. 94 Zusammenfassende Darstellung der Herausforderungen und Kontinua 328

Tab. 95 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 329

Tab. 96 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“ 345

Tab. 97 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“ 346

Tab. 98 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“ 347

Tab. 99 Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung 385

Tab. 100 Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala 386

Tab. 101 Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“ 390

Tab. 102 Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“ 391

Tab. 103 Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“ 393

Anlagen

Anlage A Messung der Selbstwirksamkeit

Zur **Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung** (WIRKALL_r) haben Schwarzer und Jerusalem 1981 (revidiert 1999[240]) auf Grundlage der Items von Bandura[241] erstmalig einen Fragebogen für den deutschsprachigen Raum entwickelt.

Tabelle 99: Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung[242] (vgl. (Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 57)

WIRKALL _01	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
WIRKALL _02	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
WIRKALL _03	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
WIRKALL _04	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
WIRKALL _05	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
WIRKALL _06	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
WIRKALL _07	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
WIRKALL _08	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
WIRKALL _09	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
WIRKALL _10	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

240 Innerhalb des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen".

241 „Bandura's Teacher efficacy Scale
(9-point scale: Nothing/Very Little/Some Influence/Quite a Bit/A Great Deal)
How much can you do to influence the class sizes in your school?
How much can you do to overcome the influence of adverse community conditions on students' learning?
How much can you do to get children to follow classroom rules?
How much can you assist parents in helping their children do well in school?
How much can you do to get local colleges and universities involved in working with the school?
How much can you do to make students enjoy coming to school?
How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?"
(Tschannen-Moran et al. 1998, S. 209).

242 Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4) (vgl. Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 58).

Schwarzer und Schmitz (1999) haben ebenfalls innerhalb des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ (vgl. ebd., S. 2) einen Fragebogen entwickelt. Sie erfassen die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). Folgende 10 Items enthält die Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala[243] (vgl. ebd., S. 6):

Tabelle 100: Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala

WIRKLEHR _01	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
WIRKLEHR _02	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
WIRKLEHR _03	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
WIRKLEHR _04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
WIRKLEHR _05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
WIRKLEHR _06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
WIRKLEHR _07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)
WIRKLEHR _08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
WIRKLEHR _09	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
WIRKLEHR _10	Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

243 Mit (–) gekennzeichnete Items müssen umgepolt werden. Das Antwortformat ist vierstufig: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau (vgl. Schwarzer und Schmitz 1999, S. 6).

Anlage B Kurzfragebogen

Kurzfragebogen: soziometrische Daten

Männlich □ Weiblich □ Geburtsjahr _____

Was haben Sie studiert?_____

Sind Sie ReferendarIn □ QuereinsteigerIn □ FachlehrerIn i. A. □ gewesen?

Wann haben Sie Ihr 2. Staatsexamen gemacht? _____

Wo? Seminar, Bundesland _____

Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie? _____

Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf? Ja □ Nein □

Wenn ja, welchen? _____

Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit? _____

Versicherung:
Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form verwendet!

Anlage C Transkriptionszeichen

Zeichen	Bedeutung
Schulleiter XY, Ort A	Anonymisierung von Namen oder Orten
„Ja, das mache ich!“	Erinnerte wörtliche Rede in Anführungszeichen
(?)	Nicht verständliche Äußerung
(Kann sein?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[Luft auspusten].	Nicht verbale Äußerung
...	Pause von mind. 3 Sekunden
(5 s)	Lange Pause, Angabe in Sekunden
[Kommentar:]	Darstellung, was z. B. während des Interviews gerade passiert

Anlage D Interviewleitfaden

Interviewleitfaden: Du-Form

Kärtchen zur Fokussierung des narrativen Teils des Interviews

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Dir. Wie erlebst Du deine Berufseingangsphase?

Ich möchte Dich bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Du mit Deinem Handeln zufrieden warst, oder Situationen, in denen Du keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt hast. Wie erlebst Du deine Berufseingangsphase? Du kannst Dir beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Du möchtest. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil → anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Du hast das Kollegium kurz angesprochen. Wie hast Du hier Unterstützung erfahren? Kannst Du mir Situationen beschreiben?"
- „Du sprachst davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreibe doch noch einmal, wie Du eine Änderung Deines Stundenplanes bewirken willst."
- „Du sprachst von ..., kannst Du mir Deine Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzähle Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzähle Beispiele.
- Hast Du Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzt Du Deine Fachlichkeit ein?
- Wie ist Dein persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich hast Du?
- Hast Du Dir persönliche Ziele gesetzt?
- Stell dir vor, du hast eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würdest Du Dir wünschen?

Interviewleitfaden: Sie-Form

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil – anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von..., könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzählen Sie Beispiele.
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein?
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie?
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt?
- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Anlage E Kompetenzkatalog

Tabelle 101: Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Mein eigenes Lehrerbild finden	**Reflexionskompetenz:**	Ich reflektiere meine berufliche Rolle und entwickle meine Lehrerpersönlichkeit weiter. ☐ reflektiere Zusammenhänge, ☐ nehme wahrgenommene Herausforderungen an, ☐ evaluiere meine Rolle im Unterricht z. B. mithilfe von Schülerfeedback, Kollegen, Supervision.		
	Situationsadäquates Agieren in Standardsituationen:	Ich erweitere meine Handlungsoptionen zur professionellen Bewältigung von Standardsituationen des Unterrichts wie ☐ Phasenübergänge, ☐ Auftragsübergaben, ☐ Anwesenheit, Rituale, ☐ Hausaufgaben, ☐ Leistungserfassungen/-rückmeldungen, ☐ Reflexionsphasen, ☐ Lernergebnisdokumentation, ☐ unterschiedliche Hilfestellungen geben auf der Grundlage meines Rollenverständnisses als Lehrkraft.		
	Impulssetzung und Leitung von Unterrichtsgesprächen:	Ich erweitere meine Strategien der intentionsgerechten und diskursiven Gesprächsführung auf Basis meiner (Moderatoren-)Rolle als Lehrkraft. ☐ Impuls-, Frage- und Moderationstechniken, ☐ Techniken um Lernende untereinander ins Gespräch zu bringen.		
Als Lehrkraft gesund bleiben/ Berufseingangsphase „überleben“	**Reflexion komplexer Anforderungen an den Lehrerberuf:**	Ich beschreibe Herausforderungen und Handlungsstrategien in Belastungssituationen und erweitere meine Strategien zum konstruktiven Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. Ich lege den Schwerpunkt auf: ☐ Work-Life-Balance, dazu gehört auch die private und berufliche Rollenklärung, ☐ Strategien erweitern/entwickeln um sich und Anderen Grenzen zusetzen, ☐ Zeit-Management, Selbstorganisation.		

Tabelle 102: Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Guten Unterricht machen	**Planungskompetenz:** Langfristige Förderung von Lernenden-kompetenzen im Rahmen der didaktischen Abschnittsplanungen	Ich erweitere meine Planungskompetenz: ☐ Ich formuliere auf Basis des Lehrplans zu fördernde Kompetenzschwerpunkte, wähle dazu passende Fachinhalte aus und entwickle adressatengerechte Lernsituationen/-aufgaben von berufspraktischer, lebensweltlicher und erkenntnisgewinnender Relevanz. ☐ Ich plane und gestalte eine Lernumgebung, die den Arbeits- und Lernprozess unterstützt und selbst gesteuertes Lernen ermöglicht.		
Guten Unterricht machen	**Methodenkompetenz:**	Ich erweitere mein didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire im Bereich ☐ Sicherungsmethoden und Übungen/Aufgaben, ☐ binnendifferenzierte Angebote auf diagnostischer Basis (z. B. Kompetenzraster, Beobachtungsbogen), ☐ Ermöglichung von individuellen Lernwegen der Lernenden, ☐ Entwicklung und Variation von lerngruppenadäquaten Problem- und Aufgabenstellungen, ☐ gemeinsames Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, ☐ Stundeneröffnungsrituale.		
Guten Unterricht machen	**Moderationskompetenz:**	Ich erweitere meine Moderationskompetenz, indem ich ☐ in Eröffnungsphasen die Lernenden mit einbeziehe, ☐ in Gruppenarbeitsphasen in der Rolle eines Lernbegleiters agiere, ☐ in Reflexionsphasen bestimmte Methoden einsetze, ☐ meine Moderation mithilfe von Videoaufnahmen von mir reflektiere.		
Guten Unterricht machen	**Medienkompetenz: Auswahl, Gestaltung und (kritischer) Einsatz von Medien**	Ich erweitere mein Spektrum durch den Einsatz von unterrichtlichen Medien wie ☐ Interaktive Wandtafel/Boards, ☐ Lernplattformen, ☐ Lernspiele, Simulationen, ☐ Metaplantechnik, ☐ Internetnutzung, ☐ soziale Netzwerke, Foren, Fernsehen, Publikationen, Datenbanken, um ☐ meine eigene Professionalität zu steigern, ☐ die Lernenden-Interaktion im Unterricht zu fördern, ☐ eine kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit Medien zu initiieren.		

(Fortsetzung Tabelle 102)

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	**Fachkompetenz:**	Ich professionalisiere mich durch ☐ Betriebserkundungen, Praktika in Betrieben, ☐ Fortbildungsangebote des Landes, ☐ Studium von Fachliteratur.		
Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens	**Evaluationskompetenz:**	Ich bin offen für Feedback und Beratung. Dazu nutze ich für die eigene Professionalisierung ☐ Selbstevaluation durch Videoaufnahmen meines Unterrichts, ☐ Selbstevaluation durch schriftliche persönliche Stärken- und Schwächenanalyse, ☐ Fremdevaluation durch kollegiale Hospitation, ☐ Fremdevaluation durch Schüler-Feedback.		
Disziplinproblemen entgegenwirken	**Classroom-Management:**	Ich professionalisiere mich im Bereich lernförderliches Klima im Unterricht durch ☐ Setzung eines lerngruppengerechten Rahmens zur lernförderlichen Kommunikation und Interaktion (z. B.: Regeln, Rituale, respektvoller und wertschätzender Umgang, Respekt und Akzeptanz gegenüber Lernenden anderer Kulturkreise sowie ethnischer Herkunft), ☐ Entwicklung von individuellen Förderplänen, ☐ individuelle Lernstandserhebungen/Heterogenität der Lernenden z. B. mit Selbsteinschätzung, Schülerportfolio, Schülerkompetenzraster, ☐ Nutzung bzw. Entwicklung eines Konzepts für Beratungsgespräche, ☐ Schaffung einer angstfreien Lernatmosphäre durch Wahrnehmung der Emotionen der Lernenden, ☐ Nutzung bzw. Entwicklung eines Konzepts für den Umgang mit Konflikten (z. B.: zwischen Schüler-Schüler, Lehrende-Lernende, Lehrende-Lehrende, Lehrende-Betriebe, Lehrende-Eltern).		
Disziplinproblemen entgegenwirken	**Bewertungskompetenz:**	Ich erweitere mein Handlungsrepertoire im Bereich ☐ Prozess- und Stichpunktbeurteilung, ☐ anteilige Leistungsbewertung bei Teamarbeit, ☐ differenzierte Präsentationsbewertung, ☐ heterogene versus standardbezogene Leistungsbewertung, ☐ transparente und überprüfbare Kriterien unter Einbezug der Lernenden.		

Tabelle 103: Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Handlungskompetenz:** rechtlichen Bedingungen und Voraussetzungen der (rheinland-pfälzischen) Schulen	Ich erweitere meine rechtssichere Handlungskompetenz durch ☐ Beachtung des Dienstweges, ☐ Beachtung der Bildungs- sowie Erziehungsaufgaben, ☐ Benutzung/Entwicklung von Formularen oder Anträgen, ☐ Mitwirkung am schulischen Qualitätsprogramm.		
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Verantwortungskompetenz:**	Ich erweitere meine Verantwortungskompetenz durch ☐ Übernahme von Mitverantwortung in schulischen Entwicklungsprozessen (z. B. Steuerungsgruppen, Bildungsgangsteams, ÖPR), ☐ Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Schulprojekten (z. B. Schulfeste, Berufsinformationsmesse, Wettbewerbe).		
Außenkontakte unterhalten	**Kooperationskompetenz:**	Ich erweitere meine schulischen Außenkontakte durch ☐ Einbindung von externen Lernorten bzw. Experten in meinem Unterricht, ☐ Kooperation mit Institutionen, ☐ Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, ☐ Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, ☐ Eltern-/Betriebe-Gespräche, ☐ Initiierung/Ausbau der Lernortkooperation.		
Außenkontakte unterhalten	**Moderationskompetenz:**	Ich erweitere meine Techniken/Methoden der Moderation, Gesprächsführung und Beratung und entwickle (für mich) ein Konzept für Gesprächsführungen mit den am Bildungsprozess beteiligten Personen.		
Eingeplant/verplant werden	**Kooperationskompetenz:**	Ich integriere mich in den schulischen Ablauf durch ☐ Abstimmung von Arbeitsplänen mit Kollegen, ☐ Beteiligung an (Fach)konferenzen, ☐ übergeordnete Einbindung in die Schulorganisation, ☐ Abstimmung meines Stundenplans mit meinen eigenen Bedürfnissen und den Anforderungen der Schule.		
Neu an der Schule sein/seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen	**Kommunikationskompetenz:**	Ich integriere mich in das Kollegium durch ☐ Einfühlen und Einpassen in bestehende Strukturen, ☐ Finden von passenden Kollegen für Teamprozesse, ☐ Beteiligung auch an außerschulischen Veranstaltungen des Kollegiums (z. B. Stammtisch, Chor, Theater-AG).		

Autorin

Dr.in Sylke Grüll
war Fachleiterin für Metalltechnik und zuletzt stellvertretende Seminarleiterin am Studienseminar für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen in Mainz. Sie hat im Bereich E-Learning federführend am pädagogischen Konzept des Landes Rheinland-Pfalz zur Einführung der moodle-Plattform mitgewirkt. Zurzeit ist sie als Referentin im Bildungsministerium RLP im Landesprüfungsamt für den Bereich BBS verantwortlich.

Der Übergang vom Referendariat in die Lehrtätigkeit - die dritte Phase der Lehrer:innenausbildung – ist wenig erforscht. In der qualitativen Studie rekonstruiert die Autorin mit Hilfe der Grounded Theory, wie Lehrkräfte die Berufseingangsphase subjektiv erleben und Sylke Grüll leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Professionsdiskurs.

Es werden Handlungsmuster der Lehrkräfte, die sich in der Berufseingangsphase befinden, beschrieben und die Herausforderungen dieser Phase untersucht. Ein wichtiges Ergebnis der Arbeit sind Empfehlungen für die Begleitung der Berufseingangsphase und für die Verbesserungen der strukturellen Rahmenbedingungen. Als Unterstützungsmedium wurde ein Kompetenzkatalog entwickelt.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Dr.in Sylke Grüll
war Fachleiterin für Metalltechnik und zuletzt stellvertretende Seminarleiterin am Studienseminar für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen in Mainz. Sie hat im Bereich E-Learning federführend am pädagogischen Konzept des Landes Rheinland-Pfalz zur Einführung der moodle-Plattform mitgewirkt. Zurzeit ist sie als Referentin im Bildungsministerium RLP im Landesprüfungsamt für den Bereich BBS verantwortlich.

ISBN 978-3-7639-6080-4

wbv Publikation

wbv.de/bai

Danksagung

„Ich geh dann mal promovieren!“ Diesen Satz hat meine Familie fast acht Jahre lang jedes Wochenende und in allen Ferien gehört und dann verschwand ich in meinem Arbeitszimmer. Mein Dank gebührt an erster Stelle meinem Ehemann Stefan, der mit viel Geduld und Interesse das Voranschreiten der Arbeit unterstützte, und meinen Töchtern Johanna, Katharina und Christina, die mein Arbeitszimmer-Exil fast immer respektierten. Ebenso danke ich meinen Eltern Doris und Werner Mechelke, die mich unermüdlich angetrieben haben (*„Erleben wir das Ende der Arbeit noch?“*), und meinen Schwiegereltern Inge und Richard Grüll für das Vertrauen in mich (*„Du schaffst das schon!“*).

Für seine Geduld und stets aufmunternde Worte danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Jenewein. Durch die intensive Betreuung in den von ihm angebotenen Forschungswerkstätten bekam ich immer wieder neue fachliche Impulse, um Schritt für Schritt die Arbeit abschließen zu können. Ich danke auch Prof. Dr. Seltrecht für die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Eine unentbehrliche Stütze im qualitativen Forschungsprozess war die wöchentliche Onlinesitzung unserer Forschungsgruppe. Sie half mir insbesondere, bei der interpretativen Datenauswertung nie die Forschungsfrage aus den Augen zu verlieren.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis/Glossar 11

1 Einleitung 15
1.1 Forschungsinteresse und Ausgangslage 15
1.2 Gliederung der Arbeit 18

2 Forschungsfeld Berufseingangsphase 21
2.1 Zentrale Begriffe 21
2.1.1 Berufseingangsphase (BEP) 21
2.1.2 Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzen 22
2.2 Strukturen der Lehrerausbildung 31
2.2.1 Berufsbildende Schule 31
2.2.2 Exemplarische Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in ausgewählten Bundesländern 32
2.2.3 Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP) 37
2.2.4 Rechtliche Einbindung der Berufseingangsphase in RLP 39
2.3 Stand der Forschung zur Berufseingangsphase 40
2.3.1 Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“ 42
2.3.2 Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen 49
2.3.3 Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern 62
2.3.4 Forschungsbefund 4: Zufrieden sein und gesund bleiben 73
2.3.5 Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen 93
2.3.6 Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein 109
2.3.7 Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden 121
2.3.8 Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln 133
2.3.9 Zwischenfazit 150
2.4 Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase 151
2.4.1 Gestaltungselemente zur Begleitung der Berufseingangsphase 151
2.4.2 Begleitung der Berufseingangsphase international 158
2.4.3 Begleitung der Berufseingangsphase in den deutschen Bundesländern nach dem Referendariat 160
2.4.4 Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz 164
2.4.5 Zwischenfazit 165
2.5 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata 165

3 Forschungsdesign und Forschungsprozess ... 171
3.1 Qualitative Forschung ... 171
3.1.1 Grundlegendes Forschungsdesign ... 171
3.1.2 Forschungsprozess ... 172
3.1.3 Qualitative Gütekriterien ... 173
3.2 Datenerhebungsmethode ... 176
3.2.1 Portfolios ... 176
3.2.2 Interviews ... 176
3.3 Datenaufbereitung und Transkription ... 186
3.4 Datenauswertungsmethode ... 189
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse ... 190
3.4.2 Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010) ... 192
3.4.3 Grounded-Theory-Methodologie (GTM) ... 194
3.4.4 Festlegung des Datenauswertungsverfahrens und dessen Anpassung ... 203
3.5 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns ... 210
3.6 Durchführung der Studie ... 210
3.6.1 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung ... 211
3.6.2 Theoretische Sensibilität der Forscherin ... 213
3.6.3 Durchführung der Datenerhebung ... 215
3.6.4 Durchführung der Auswertung ... 217
3.7 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns ... 234
3.7.1 Reflexion der Datenerhebung ... 235
3.7.2 Reflexion der Datenauswertung ... 235
3.7.3 Die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie ... 237

4 Empirische Ergebnisse ... 239
4.1 Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster 239
4.1.1 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster ... 239
4.1.2 Zwischenfazit: prägnante Handlungsmuster ... 240
4.2 Fallübergreifende Kategorien: Fokussierung auf Herausforderungen ... 240
4.2.1 Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten ... 244
4.2.2 Berufseingangsphase „überleben“ ... 252
4.2.3 Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen ... 256
4.2.4 Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen ... 262
4.2.5 Sein eigenes Lehrerbild finden ... 269
4.2.6 Belastungszeit Referendariat überstehen ... 276
4.2.7 Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens ... 279
4.2.8 Disziplinproblemen entgegenwirken ... 284
4.2.9 Neu an der Schule sein ... 294
4.2.10 Als Lehrkraft gesund bleiben ... 298
4.2.11 Eingeplant/verplant werden ... 304
4.2.12 Sich im Regelnetz der Schule bewegen können ... 311

4.2.13 Guten Unterricht machen ... 318
4.2.14 Zwischenfazit: Herausforderungen ... 327
4.3 Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“ ... 329

5 Schlussfolgerungen ... 335
5.1 Ergänzungen der Forschungsbefunde ... 335
5.2 Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase ... 340
5.2.1 Förderung der persönlichen Ressourcen der berufseinsteigenden Lehrkraft ... 341
5.2.2 Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen ... 343
5.2.3 Kompetenzkatalog für die Berufseingangsphase ... 344
5.3 Empfehlungen für weitere Forschungen ... 347

Literatur ... 351

Abbildungsverzeichnis ... 377

Tabellenverzeichnis ... 380

Anlagen ... 385
Anlage A Messung der Selbstwirksamkeit ... 385
Anlage B Kurzfragebogen ... 387
Anlage C Transkriptionszeichen ... 387
Anlage D Interviewleitfaden ... 388
Anlage E Kompetenzkatalog ... 390

Autorin ... 395

Abkürzungsverzeichnis/Glossar

Abkürzung	Erläuterung
ADD	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (Rheinland-Pfalz), vergleichbar mit dem Schulamt in anderen Bundesländern
AG	Arbeitsgemeinschaft
BBU	Berufsbildender Unterricht, berufsbezogener Unterricht, der in Lernfeldern unterrichtet wird
BF	Berufsfachschule
BF 2	Berufsfachschule, 2. Jahr, befähigt bei erfolgreichem Abschluss zum qualifizierten Sekundarabschluss
BG	Berufliches Gymnasium
BOS	Berufsoberschule, Abschluss des einjährigen Bildungsgangs berechtigt zum Studium an Fachhochschulen
BS-Klasse	Berufsschulklasse
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr, der erfolgreiche Abschluss schließt den Abschluss der Berufsreife mit ein
CNC	Computerized Numerical Control: Methode, um Werkzeugmaschinen mithilfe von Computern zu steuern, steht auch synonym für die entsprechende Programmiersprache, die dazu verwendet wird
Duale BOS DBOS	Berufsoberschule, Bildungsgang führt im Abendunterricht in zwei Jahren berufs- oder ausbildungsbegleitend fachrichtungsunabhängig zur Fachhochschulreife
eBs	Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium
Epochalnote	Mündliche Leistungsfeststellung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HBF	Höhere Berufsfachschule, Abschluss des zweijährigen Bildungsgangs zur/zum staatlich geprüften Assistent/in einer speziellen Fachrichtung, berechtigt mit nachgelagertem halbjährlichen Betriebspraktikum zum Studium an Fachhochschulen

HWK	Handwerkskammer
HWK-Schlüssel	Benotungsschlüssel für Klassenarbeiten, 50 % entspricht der Note „ausreichend“
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMK	Kultusministerkonferenz
Korrekturtag	Vom Stundenplaner eingeplanter Tag, der ohne Unterrichtsverpflichtung ist und von der Lehrkraft als Homeoffice-Tag zum Korrigieren oder zur Unterrichtsvorbereitung genutzt wird
Lernbereich	„Die für die einzelnen Unterrichtsfächer der höheren Berufsfachschule verbindlich ausgewiesenen Kompetenzen und Inhalte sind im Lehrplan Lernbereichen zugeordnet.“ (Ministerium für Bildung 2010, S. 3)
Lernfeld	„Lernfelder sind didaktisch aufgearbeitete berufliche Tätigkeitsfelder“ (Sloane 2003, S. 4), in manchen Berufen als Lernbereiche bzw. als Lernmodule bezeichnet
Lernmodul	„Der Unterricht in der Fachschule ist nach Lernmodulen gegliedert. Lernmodule sind thematisch abgegrenzte Einheiten; sie orientieren sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern sowie an betrieblichen Prozessen und deren Organisationsstrukturen.“ (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2012)
LOK	Lernortkooperation zwischen Betrieben und Schule
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
moodle	Modulare dynamische objekt-orientierte Lernumgebung (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), onlinebasierte Lernumgebung, wird vom Land RLP bereitgestellt für alle Schulen
RLP	Rheinland-Pfalz
Schularten, auch Schulform	1. Grundschule, 2. Realschule plus, 3. Gymnasium, 4. Integrierte Gesamtschule, 5. berufsbildende Schule, 6. Abendgymnasium, 7. Kolleg, 8. Förderschule (vgl. Ministerium der Justiz 2004, § 9 Schularten und Schulstufen)
Schulstufen	1. Primarstufe, 2. Sekundarstufe I, 3. Sekundarstufe II (vgl. Ministerium der Justiz 2004, § 9 Schularten und Schulstufen)
SuS	Schülerinnen und Schüler

Systemgastronom	Ausbildungsberuf in Restaurantketten, die mind. drei Restaurants mit Corporate Identity betreiben (vgl. http://ausbildung.hotel-intern.de/index.php?bereich=systemgastronomie, zuletzt geprüft am 30.01.2018)
TG	Technisches Gymnasium
Trainingsraummodell	Oder Arizona-Modell Das Arizona-Modell – ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule (nach Edward E. Ford, Phoenix, Arizona 1994). „In vielen Klassen leidet der Unterricht darunter, dass es Schüler/innen gibt, die häufig den Unterricht stören. Unter deren Störattacken leiden dann alle Beteiligten, auch die Störenden selber, wenngleich sie dies nicht unmittelbar einsehen wollen. [...] Wenn ein Schüler in der Klasse den Unterricht stört, wird er respektvoll ermahnt und gefragt, ob er sich lieber an die Regeln halten möchte, oder ob er in den Trainingsraum für verantwortliches Denken gehen möchte. Wenn der Schüler nicht einlenkt, dann muß er in den Trainingsraum gehen. Wenn er zurück in die Klasse möchte, muß er einen Rückkehrplan erstellen, indem er darlegt, wie er es das nächste Mal schaffen will, seine Ziele zu erreichen, ohne die anderen in der Klasse zu stören.“ Quelle: http://www.trainingsraum.de/das_programm.html (zuletzt geprüft am 02.12.2018)
vlw	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (Fachgewerkschaft für die Berufsschule bzw. berufsbildende Schule)

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und Ausgangslage

> *„Und es, ich denke, es wird besser, was das anbelangt. Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren. Und ich glaube, das dauert halt einfach ein paar Jahre, bis sich das automatisiert."*
>
> (I5: Katharina E., Z. 51–56)

Das Zitat beschreibt das Gefühl einer berufsbildenden Lehrerin zu Beginn der Berufseingangsphase[1]. Die Berufseingangsphase ist Teil der 3. Phase der Lehrerausbildung[2] und schließt sich an die universitäre Ausbildung (1. Phase) und den Vorbereitungsdienst (2. Phase) an. Ich selbst habe nach dem Vorbereitungsdienst die Berufseingangsphase an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz erlebt und kann das Gefühl der Verunsicherung gut nachvollziehen. Durch meine jetzige berufliche Tätigkeit als Lehrerausbilderin an einem berufsbildenden Studienseminar in Rheinland-Pfalz begleite ich angehende Lehrkräfte[3] in der 2. Phase. Diese 2. Phase der Ausbildung soll berufseinsteigende Lehrkräfte[4] dahingehend professionalisieren, dass sie den beruflichen Anforderungen in der Schule gewachsen sind. In zahlreichen Gesprächen nach Abschluss dieser Phase mit Junglehrkräften hat sich bei mir der Eindruck verdichtet, dass dies nicht immer gegeben ist.

Die folgende Geschichte schließt an das Zitat zu Beginn dieses Kapitels an:

> *Martina K. berichtet davon, dass heute ihr erster Schultag an der neuen Schule als „fertige" Lehrerin ist. Neben ihrem Teller auf dem Frühstückstisch findet sie eine kleine Schultüte – vollgepackt mit Süßigkeiten. „Schokolade ist schließlich Nervennahrung", sagte schon ihr Großvater zu ihr. Sie fragt sich: Braucht sie diese Nervennahrung überhaupt? Ist ihre Lehrerin-Schultüte nicht durch die lange Ausbildung gut gefüllt mit Wissen? Ist sie nicht gerüstet, um den Alltag einer Lehrerin an einer berufsbildenden Schule bewältigen zu können? Welche neuen Herausforderungen warten nun heute und wie begegnet sie diesen?*

Die Fragen, die in dieser Geschichte aufgeworfen werden, kamen auch in persönlichen Gesprächen zwischen berufseinsteigenden Lehrkräften und mir auf. Es gab gelegentlich Rückmeldungen, dass Themen oder Themenaspekte in der Ausbildung

---

1 In dieser Arbeit wird der Begriff „Berufseingangsphase" verwendet, es finden sich aber in der Literatur auch Begriffe wie „Berufseinstiegsphase" (vgl. Lipowsky 2003) oder „Berufsstartphase" (vgl. Teichler und Winkler 1990).

2 Vgl. Kapitel 2.1.1.

3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen weitgehend verzichtet und es werden bevorzugt geschlechtsneutrale Formulierungen wie Lehrkraft, Lernende usw. verwendet. Ist dies nicht möglich, wird die männliche Form verwendet, wobei stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint sind.

4 Als berufseinsteigende Lehrkräfte oder Junglehrkräfte werden in dieser Studie diejenigen Lehrkräfte bezeichnet, deren Unterrichtspraxis max. drei Jahre umfasst. Das Alter der Junglehrkräfte spielt dabei keine Rolle.

am Studienseminar nicht oder nicht ausreichend behandelt wurden. „Ein Forschungsinteresse, das dem prüfenden Blick der eigenen Erfahrung entspringt, zieht mit größerer Wahrscheinlichkeit auch ein erfolgreicheres Forschungsbemühen nach sich." (Strauss und Corbin 1996, S. 21)

Dieser Aussage folgend habe ich mich auf die Suche nach entsprechender Literatur zu *Herausforderungen in der Berufseingangsphase* und darauf gründenden *Konzepten* für die Ausbildung an Studienseminaren gemacht. Eine erste Recherche verstärkte den Eindruck, dass es dazu wenige Studien gibt – insbesondere fehlen diese im Bereich der berufsbildenden Schulen.

Im Zusammenhang mit der Reform der Lehramtsausbildung und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, der Verkürzung des Referendariats z. B. in Rheinland-Pfalz und Brandenburg und den Diskussionen um die Effektivität der Lehramtsausbildung werden in der Regel die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung in den Blick genommen. Die dritte Phase jedoch, die mit dem Übergang vom Referendariat in die Lehrertätigkeit beginnt und in der Literatur als Berufseingangsphase bezeichnet wird, ist selten Gegenstand der Diskussionen. Begründet durch diese Mangelsituation wurde mein **Forschungsinteresse** geweckt.

Die **Ausgangslage** ist als defizitär zu bezeichnen: Forschungen, deren Fokusse allein auf der Berufseingangsphase liegen, fehlen im deutschsprachigen Raum fast völlig (vgl. Lipowsky 2003, S. 48). Zopff (2015) und Hericks (2006) leisteten mit ihren qualitativen Studien in Deutschland wichtige Beiträge, genauso Keller-Schneider (2010) für den schweizerischen Raum, um dieses Forschungsdefizit zu beheben, jedoch beschäftigte sich nur Zopff mit Lehrkräften an *berufsbildenden* Schulen. Ergebnisse früherer Studien (vgl. Müller-Fohrbrodt 1978, Hinsch 1979, Dann et al. 1981, Hirsch 1990) wurden unter dem Begriff „Praxisschock" subsumiert. Z. B. verweist Mayring (2003) auf die in der Fachliteratur geführte Diskussion um den sogenannten Praxisschock und seine verhaltensverändernde Bedeutung für Lehrkräfte:

> „Die bisherige Literatur über die Lehrerausbildung spricht davon, daß diese Zeit [die Referendariatszeit, Anm. S. G.] für den zuvor an der Universität fast ausschließlich theoretisch ausgebildeten Lehrer durch die Konfrontation mit der Schulwirklichkeit einen ‚Praxisschock' [...] oder ‚Praxisdruck' [...] bedeutet. Dies geht einher mit einem Einstellungswandel in Richtung einer eher kontrollierenden, disziplinierenden und autoritären Haltung gegenüber Schülern, einem Begabungsbegriff mit Betonung der erheblichen begrenzten Förderbarkeit von Schülern, einer erhöhten Straf- und Druckorientierung gegenüber den Schülern und einem verringerten beruflichen Engagement." (Mayring 2003, S. 52)

Verschiedene Studien zur Lehrergesundheit (vgl. u. a. Merz 1979, Bachmann 1999, Schaarschmidt 2004, Nübling et al. 2012) haben einen Zusammenhang zwischen Überforderung in der Berufseingangsphase, (ungewollten) Veränderungen im Lehrerhandeln und gesundheitlichen Beschwerden wie Burn-out-Syndrom hergestellt. Der Anteil an überlasteten bzw. ausgebrannten Lehrkräften von bis zu 20 % an der Gesamtheit der unterrichtenden Lehrkräfte scheint hoch (vgl. Bauer et al. 1996, S. 105) und weiter ansteigend zu sein (vgl. Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 82). Bei den Forschungen nach den Ursachen dieser schon sehr früh auftretenden Über-

forderungen wird diskutiert, inwieweit die Lehrerausbildung überhaupt wirksame Strategien ausbildet:

> „Eine der Ursachen für Situationen der Überforderung [...] ist, dass Lehrerinnen und Lehrer weder in der Ausbildung noch in der Fort- und Weiterbildung Strategien entwickeln können, womit sie die Spannung zwischen pädagogischem Anspruch, schulischer Realität und den Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler, der Eltern, von Wirtschaft und Politik bewältigen können. Hier hat die Lehrerbildung großen Nachholbedarf." (Beckmann 2004, S. 11)

Dieser Nachholbedarf wird durch Studien (vgl. Walter 1974, Wulk 1988, Jenewein 1994, Lersch 2006) bestätigt.

Terhart spricht schon im Jahr 2000 in seinem Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" ausdrücklich von der Bedeutsamkeit der Berufseingangsphase in der Lehrerbildung:

> „Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser ersten Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung. *Umso fataler ist es, dass genau in dieser Phase die jungen Lehrer weitgehend allein gelassen werden.*"[5] (Terhart 2000, S. 128)

Er betont insbesondere, dass berufseinsteigende Lehrkräfte in dieser wichtigen Phase unterstützt werden müssen. Das Zitat zu Beginn dieses Kapitel drückt das Alleingelassenwerden aus: *„Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren."* (I5: Katharina E., Z. 53–55) Einige Bundesländer wie Hamburg oder Sachsen-Anhalt haben auf solche Aussagen mit speziellen Programmen bzw. Unterstützungsangeboten für die betroffenen Lehrkräfte reagiert. Studien, mit denen die Qualität von derartigen Unterstützungsmodellen untersucht wird, gibt es aber kaum. Dies wird u. a. von Blömeke und Paine (2009) kritisiert: „Die Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen ist ausgesprochen defizitär [...]. Schon nationale Publikationen zum Berufseinstieg, die sich auf empirische Studien und nicht nur auf programmatische Aussagen stützen, lassen sich kaum finden." (Blömeke und Paine 2009, S. 19) Die defizitäre Forschungslage führt zur Formulierung des konkreten Forschungsinteresses und der zentralen **Forschungsfrage** dieser Arbeit:

„Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?"

5 Hervorhebungen im Original.

Ausgehend von dieser komplexen Fragestellung besteht mein weiteres Interesse darin, die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?
- Gibt es typische Handlungsfelder von berufseinsteigenden Lehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?
- Auf welche Handlungsmuster greifen berufseinsteigende Lehrkräfte zurück?
- Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen „Praxisschock" und wie prägt er sich aus?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben berufseinsteigende Lehrkräfte erfahren oder vermisst?

Es lassen sich drei Ziele für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit formulieren:

Ziel 1: Rekonstruktion von Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften,

Ziel 2: Rekonstruktion von Herausforderungen an berufseinsteigende Lehrkräfte während der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (BBS),

Ziel 3: Formulierung von Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der Berufseingangsphase.

Die vorliegende Arbeit soll im Rahmen einer qualitativen Studie mit der Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der Berufseingangsphase von berufseinsteigenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen einen Beitrag zur Erforschung dieser Phase leisten. Es werden Handlungsmuster (**Ziel 1**) und Herausforderungen (**Ziel 2**) der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen erforscht. Weiterhin werden Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der an das Referendariat anschließenden Berufseingangsphase entwickelt (**Ziel 3**). Denn:

> „Erst wenn die Lehrerausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs her gedacht wird – also vom Bewältigen der Anfangsprobleme des Berufsalltags her –, dann lässt sich herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind." (Herrmann und Hertramph 2000b, S. 176)

1.2 Gliederung der Arbeit

Der theoretische Teil (Kapitel 2 *Forschungsfeld Berufseingangsphase*) umfasst fünf Teile. Im ersten Teil dieses Kapitels werden *zentrale Begriffe* und deren Verwendung in dieser Arbeit expliziert. Zu den zentralen Begriffen gehören die Berufseingangsphase, Herausforderungen, Handlungsmuster und der Handlungskompetenzbegriff. Der zweite Teil stellt die *Strukturen der Lehrerausbildung* im berufsbildenden Bereich dar. Der *Stand der Forschung zur Berufseingangsphase* wird im dritten Teil dieses Kapitels durch die verdichtete Darstellung von acht Forschungsbefunden beschrie-

ben. Hier werden umfassend Studien zur Berufseingangsphase hauptsächlich aus dem allgemeinbildenden Bereich analysiert. Internationale und nationale *Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase* werden im vierten Teil vorgestellt. Der letzte Teil fasst die *Forschungsdesiderata* zusammen.

Das dritte Kapitel widmet sich dem qualitativen *Forschungsdesign* und dem *Forschungsprozess*. Es werden verschiedene *Datenerhebungsmethoden* wie narratives Interview, offenes Leitfadeninterview, problemzentriertes Interview und Portfolio vorgestellt und für diese Arbeit kritisch hinterfragt. Als *Datenauswertungsmethode* werden die qualitative Inhaltsanalyse, die Auswertung von Leitfadeninterviews und die Grounded-Theory-Methodologie gegeneinander abgewägt. Die konkrete *Durchführung der Studie* wird im sechsten Teil dieses Kapitels ausführlich beschrieben. Im abschließenden Teil wird eine *kritische Reflexion des Forschungsdesigns* vorgenommen. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen der vorliegenden Studie angesprochen.

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt in Kapitel vier und umfasst drei Teile. Der erste Teil enthält die *Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster*. Die *Fokussierung auf Herausforderungen*, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen stellen, erfolgt im zweiten Teil. Die rekonstruierten Herausforderungen werden mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt. Im letzten Teil wird die *Schlüsselkategorie*, also die Hauptherausforderung für Junglehrkräfte an berufsbildenden Schulen, beschrieben.

Im Kapitel 5 werden auf unterschiedlichen Ebenen Schlussfolgerungen gezogen. So werden zuerst die *Forschungsbefunde ergänzt*, dann *Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase* an berufsbildenden Schulen abgeleitet. Diese Empfehlungen beziehen sich sowohl auf die *Förderung der persönlichen Ressourcen* einer berufseinsteigenden Lehrkraft als auch auf die *strukturellen Rahmenbedingungen*, die an Schulen verbessert werden können. Der entwickelte *Kompetenzkatalog* für die Berufseingangsphase rundet die Empfehlungen ab. Im dritten und letzten Teilkapitel werden noch offene und weiterführende *Forschungsfragen* dargestellt.

Das Datenmaterial inkl. der Auswertungstabellen befindet sich in der *digitalen Anlage* am Ende der Arbeit.

2 Forschungsfeld Berufseingangsphase

Dieses Kapitel beleuchtet das Forschungsfeld der Berufseingangsphase. Im Folgenden werden zentrale Begriffe und deren Verwendung in dieser Arbeit theoretisch fundiert dargelegt. Anschließend werden die Ausbildungswege zur Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule skizziert und speziell für Rheinland-Pfalz ausführlich dargestellt, um aufzuzeigen, mit welchen Aus- und Vorbildungen eine ausgebildete Lehrkraft in die Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen eintritt. Weiterhin wird die Forschungslage zur Berufseingangsphase in Form von Forschungsbefunden dargestellt und dabei herausgearbeitet, dass eine Forschungslücke insbesondere für den Bereich der Berufseingangsphase für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen besteht.

2.1 Zentrale Begriffe

Zentrale Begriffe dieser Arbeit, die im Kapitel 2.3 wieder aufgriffen werden, werden hier expliziert. Dieses Kapitel beschreibt das internationale und nationale Verständnis des Begriffes „Berufseingangsphase" und mündet in einer Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit. Weitere zentrale Begriffe wie „Handlungsmuster", „Herausforderungen" und „Professionelle Handlungskompetenz" werden eingeführt.

2.1.1 Berufseingangsphase (BEP)

International versteht man unter BEP die Phase, die sich direkt an das Studium anschließt. „In der englischsprachigen Forschungsliteratur dominieren die Bezeichnungen ‚beginning teacher', ‚newly qualified teacher' bzw. ‚probationer' für die Berufseinsteiger und für die Programme ‚teacher induction'." (Abs 2011, S. 381)

> „Die Berufseinführung ist die spezifische Weiterbildung für Lehrpersonen in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit. [...] Sie unterstützt und begleitet Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren bei der Bewältigung des Berufsalltags, bei der Reflexion ihres beruflichen Handelns und beim Aufbau ihrer professionellen Kompetenzen und ihrer Berufsidentität." (Birri et al. 2005, S. 5)

In **Deutschland** ist einheitlich für alle Bundesländer geregelt, dass sich nach dem Studium (1. Phase) eine zweite Ausbildungsphase (Referendariat oder Vorbereitungsdienst, von unterschiedlicher Dauer) anschließt.[6] In der internationalen Sichtweise ist das deutsche Referendariat ein einheitliches staatliches Programm für Berufseinsteiger, ein sogenanntes Berufseinführungsprogramm (vgl. Abs 2011, S. 385).

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Berufseingangsphase schließt an das Referendariat an.

---

6 Vgl. Kapitel 2.2.

Sie ist der erste Teil der 3. Phase[7]. Die Junglehrkräfte befinden sich nicht mehr in der staatlichen Ausbildungszeit und sind nach deutschem Verständnis voll ausgebildete Lehrkräfte. „Der Berufseinstieg ist eine notwendige und so gut wie universelle Phase in der Karriere von Lehrkräften aller Länder, markiert durch den formellen Abschluss der Lehrerausbildung und die Übernahme der vollen Verantwortung für den Unterricht als hauptamtliche Lehrkraft." (Blömeke und Paine 2009, S. 18)

Die Dauer der deutschen Berufseingangsphase schwankt zwischen ein und drei[8] Jahren und wird von entsprechenden Berufseinsteigerprogrammen in den einzelnen Bundesländern begleitet.[9]

Auf Grundlage der obigen Ausführungen wird der Begriff der Berufseingangsphase wie folgt verwendet:

Die **Berufseingangsphase**
mit einer Dauer von bis zu drei Jahren
ist diejenige Phase, die sich an die 2. Phase der Lehrerausbildung
(„Referendariat", „Vorbereitungsdienst") anschließt und
in der als hauptamtliche Lehrkraft eigenverantwortlich unterrichtet wird.

2.1.2 Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?" Es muss zuerst der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen eine Lehrkraft eine Herausforderung wahrnimmt.

Erlebt die berufseinsteigende Lehrkraft eine Situation, in der eine Anforderung[10] an sie gestellt wird, und ist sie in der Lage, diese Anforderung zu erkennen[11], kann sie sie als Herausforderung annehmen oder nicht annehmen. Die Bewältigung der Herausforderung kann zu einer Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften führen. Keller-Schneider (2008) beschreibt, dass bewältigbare Herausforderungen angenommen werden und mithilfe vorhandener individueller Ressourcen und des Professionswissens bearbeitet werden können. Das Modell von Keller-Schneider (vgl. 2008, S. 61) fokussiert auf die Kompetenzentwicklung bei *positivem* Bewältigungshandeln und berücksichtigt kein *negatives* Bewältigungshandeln. Das negative Bewältigungs-

7 Terhart bezeichnet die 3. Phase als längste Phase des Lernens von Lehrkräften mit „Lernen im Beruf". Sie umschließt die „Phase des Berufseintritts", „die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer" und die „Phasen des Vorbereitens auf das Ende des beruflichen Lebensabschnitts" (Terhart 2000, S. 125).

8 „Die Berufseingangsphase dauert in der Regel drei Jahre. Sie ist der Beginn des Handelns unter den Bedingungen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit. Die Ausbildung ist abgeschlossen." (Hamburger Kommission Lehrerbildung 2000, S. 39).

9 Vgl. Kapitel 2.4.

10 „Als Anforderungen werden die äußeren Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele bezeichnet. Anforderungen bestimmen nicht deterministisch die Handlungen, die zu ihrer Bewältigung durchgeführt werden." (Bromme 1992, S. 73).

11 Anforderungen können aber auch von der Lehrkraft nicht wahrgenommen werden, sie hat hier einen sogenannten „Blinden Fleck". Der blinde Fleck bedeutet, „daß diese Blindheit *überhaupt* nicht wahrgenommen wird, d. h. weder als etwas, das gegeben ist, noch als etwas, das fehlt: Wir sehen nicht, daß wir nicht sehen." (Foerster 1985, S. 26; Hervorhebungen im Original).

handeln, ähnlich dem Muster der Verleugnung oder des Selbstschutzes[12], soll in dieser Arbeit jedoch miteinbezogen werden. Der Begriff der Herausforderung von Keller-Schneider (ebd.) wird zu folgender Definition erweitert:

Herausforderungen sind Anforderungen, die von einer Lehrkraft wahrgenommen werden und ein Bewältigungshandeln auslösen.

Die Frage nach der Bewältigung der Herausforderung kann als eine Reflexion-in-der-Handlung bezeichnet werden (vgl. Wyss 2013, S. 42). Sie findet innerhalb des Handlungsverlaufes statt. Kritisch muss jedoch angemerkt werden:

> „Insbesondere bei der Reflexion-in-der-Handlung wird durch den Handlungsdruck, dem die Person ausgesetzt ist, eine schnelle Reaktion verlangt, die zumeist lediglich Sekunden für eine Reflexion zulässt. Hier stellt sich die Frage, inwiefern Reflexion überhaupt stattfinden kann, da es praktisch schwierig erscheint, dass Handeln und Reflexion beinahe gleichzeitig erfolgen." (Wyss 2013, S. 54)

Wird nun die Anforderung als bewältigbar reflektiert und als Herausforderung angenommen, kann durch die Reflexion-über-die-Handlung (vgl. Wyss 2013, S. 44), die außerhalb des Handlungsablaufes/-prozesses stattfindet, eine Kompetenzentwicklung angestoßen werden. Die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz durch die Bewältigung von Herausforderungen führt dazu, dass die Lehrkraft sich professionalisiert. Dies gelingt ihr, indem sie ihr Handeln reflektiert und damit das eigene Handlungsrepertoire stetig im Prozess erweitert. Das Zusammenspiel zwischen Handlungsroutinen und Reflexionsformen greifen auch Korthagen und Wubbels (2002) auf. Sie visualisieren die Veränderung bzw. Anpassung von Handlungsmustern durch Reflexion mit folgendem Reflexionskreislauf:

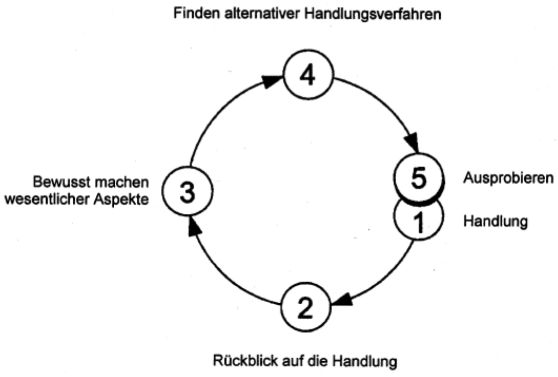


Abbildung 1: Zyklischer Prozess der Reflexion (Korthagen und Wubbels 2002, S. 49)

12 Vgl. Lazarus und Launier 1981, S. 236 und S. 256 f.

Die Handlungskompetenz der Lehrkraft (und dadurch auch die eingesetzten Handlungsmuster) wird weiterentwickelt, Herausforderungen werden bewältigt.

Der dieser Arbeit zugrunde gelegte **Kompetenz**begriff orientiert sich an Weinert (2001): Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, S. 27 f.) Terhart (2000) formuliert den Kompetenzbegriff noch konkreter: „Mit dem Begriff ‚Kompetenz' bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten."[13] (Terhart 2000, S. 54)

Die KMK hat auf Basis des Kompetenzverständnisses nach Terhart (2000) Standards für die Lehrerbildung entwickelt. Elf Kompetenzen werden in den Bildungswissenschaften formuliert, die sich in vier Kompetenzbereiche „Unterrichten", „Erziehen", „Beurteilen" und „Innovieren" gliedern.

Diese Standards sind die Grundlage z. B. für die curriculare Ausgestaltung der Lehreraus- und -fortbildungen:

> „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.
>
> Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 4)

Durch diese Standards soll erreicht werden, dass den ausgebildeten Lehrkräften ein breites Wissen zur Verfügung steht. Dem Begriff Wissen liegt nach Lipowsky et al. (2003) ein breites Begriffsverständnis zugrunde: „Mit Lehrerwissen sind nicht nur deklaratives und prozedurales Wissen (Handlungsroutinen), sondern auch Überzeugungen und Einstellungen, sogenannte Beliefs gemeint, die eine deutlich evaluative und normative Komponente aufweisen." (Lipowsky et al. 2003, S. 209) Die Aspekte Überzeugungen und Einstellungen werden auch bei Baumert und Kunter (2006) und Kunter et al. (2011) aufgegriffen. Sie entwickeln auf Grundlage ihrer Studie zu Mathematiklehrkräften (COACTIV-Studie)[14] folgendes Verständnis für professionelle Kompetenz von Lehrkräften: „COACTIV versteht unter professioneller Kompetenz diejenigen veränderbaren, berufsspezifischen individuellen Merkmale wie Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen." (Kunter et al. 2011, S. 362) Sie unterscheiden vier Kompetenzaspekte (Wissen, Überzeugun-

13 Hervorhebungen im Original.

14 COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz.

gen, Motivation und Selbstregulation), die sich aus Kompetenzbereichen zusammensetzen. Diese Kompetenzbereiche „können sich dann in Kompetenz*facetten* differenzieren, die durch konkrete Indikatoren operationalisiert werden.“[15] (Kunter et al. 2011, S. 33) Besonders die Aspekte Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation erweitern das Begriffsverständnis der professionellen Kompetenz von Weinert (2001) und Terhart (2000) um Bereiche außerhalb des schulischen Unterrichtshandelns, ebenso die Ergänzungen von Organisationswissen und Beratungswissen im Bereich Professionswissen.

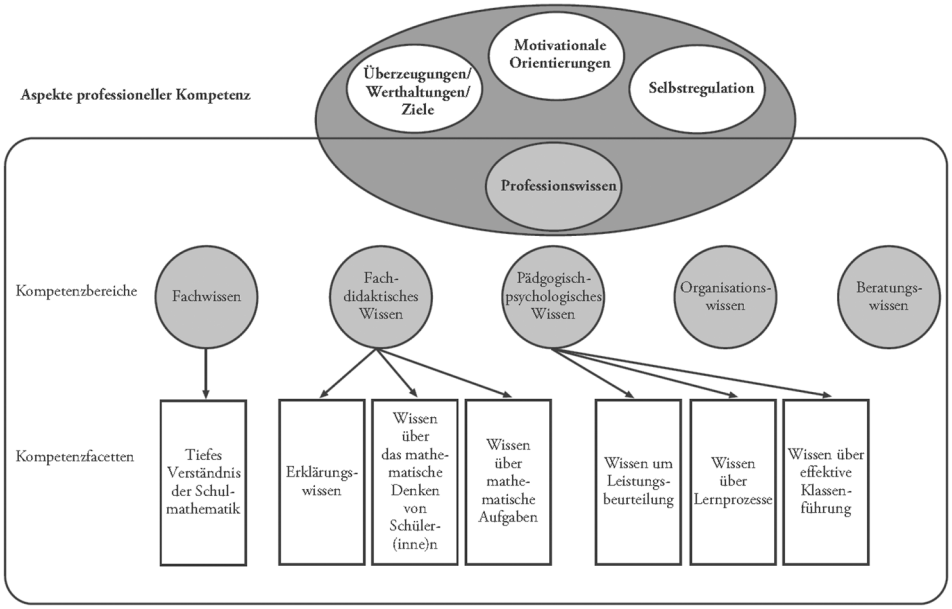


Abbildung 2: Professionelle Kompetenz (Kunter et al. 2011, S. 32)

Das Verständnis von Professionswissen in dieser Arbeit verdeutlicht die folgende Abbildung. Sie differenziert das Professionswissen als Teilaspekt der professionellen Kompetenz aus und beinhaltet neben Fachwissen auch das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen.

Das Professionswissen soll ein professionelles und kompetentes Agieren einer Lehrkraft, die sogenannte Handlungskompetenz, befördern. Jedoch:

> „Zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können besteht eine erhebliche Differenz. Erst deren Überbrückung führt zu einer professionellen pädagogischen Kompetenz. Aus der Beobachterperspektive wirkt Handeln dann professionell, wenn es zielsicher, flüssig und gekonnt erfolgt und wenn es zur rechten Zeit und im rechten Tempo geschieht.“ (Bauer 1998, S. 344)

15 Hervorhebungen im Original.

Das professionelle Lehrerhandeln zeigt sich in den Handlungsmustern einer Lehrkraft. So kann man schon in der Planung von Unterricht auf Muster zur Regelung und Strukturierung von Unterricht zurückgreifen. Meyer (1987) entwickelt ein Strukturmodell für ein methodisches Unterrichtshandeln (siehe folgende Abbildung).



Abbildung 3: Strukturmodell methodischen Handelns (Meyer 1987, S. 235)

Die in dieser Abbildung enthaltene Begriffsdefinition für Handlungsmuster greift für die vorliegende Arbeit jedoch zu kurz, da sie nur auf die Tätigkeit des Unterrichtens, bspw. Unterrichtsgespräch, Rollenspiel oder Lehrervortrag, und damit auf die Handlungsstruktur des Unterrichts abzielt (vgl. Meyer 1987, S. 236/237). Damit wird nur der Kompetenzbereich 1 „Unterrichten" der KMK-Standards einbezogen. Es fehlen die anderen Tätigkeitsbereiche einer professionellen Lehrkraft, wie sie in den KMK-Standards formuliert sind (vgl. Tabelle 1).

Bauer (1998) verallgemeinert den Begriff des Handlungsmusters und erweitert ihn um das zielgerichtete Agieren in Situationen. Er bezeichnet Handlungsmuster auch als Handlungsrepertoires, die hoch komplex sein können: „Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen

Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren." (Bauer 1998, S. 344) Für ihn ist ein wichtiges Kennzeichen der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz, dass die Differenz zwischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können durch ausgebildete Handlungsmuster überbrückt werden kann. Das Handeln wird überprüft und führt zu einer Veränderung der Handlungsrepertoires (vgl. Bauer 1998, S. 353). Ein weiteres Kennzeichen von professionellem Agieren durch Lehrkräfte formulieren Dewe und Wagner (2006) – das Agieren unter Ungewissheit. „Die Arbeitssituation professionell Handelnder ist sehr viel komplexer als das ihnen zur Verfügung stehende Wissen. In diesem Sinne ist professionelles Handeln immer auch Umgang mit Ungewissheit." (Ebd., S. 51)

Tabelle 1: Kompetenzkatalog (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 7 ff.)

Kompetenzbereich 1: Unterrichten – Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	
Kompetenz 1:	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2:	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3:	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenzbereich 2: Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	
Kompetenz 4:	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Kompetenz 5:	Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
Kompetenz 6:	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Kompetenzbereich 3: Beurteilen – Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.	
Kompetenz 7:	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Kompetenz 8:	Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenzbereich 4: Innovieren – Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.	
Kompetenz 9:	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
Kompetenz 10:	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
Kompetenz 11:	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Helmke und Schrader (2008) greifen den Aspekt der Unsicherheit ebenfalls auf. Sie bezeichnen unterrichtliche Handlungsmuster auch als Routinen oder Automatismen, die nur mit dem Gefühl der Unsicherheit bei einer Lehrkraft veränderbar sind:

> „Das Unterrichtsverhalten basiert auf eingeschliffenen Routinen und Automatismen, die entwickelt wurden, um mit der komplexen Unterrichtssituation überhaupt zurecht zu kommen. Als ungünstig und problematisch erkannte Routinen zu verändern, ist immer mühsam und aufwändig. Da Routinen auch immer Verhaltenssicherheit geben, sind Änderungsversuche zunächst häufig mit Unsicherheit verbunden." (Helmke und Schrader 2008, S. 42)

Sie betonen:

> „Die fortlaufende Überprüfung und Verbesserung der eigenen Handlungskompetenzen ist ein Merkmal beruflicher Professionalität." (Helmke und Schrader 2008, S. 43)

Die Weiterentwicklung des Unterrichts einer Lehrkraft kann nur gelingen, wenn der Lehrkraft selbst die Notwendigkeit zur Veränderung bewusst wird. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion muss gegeben sein und es muss sich für die Lehrkraft eine ausgewogene Kosten-Nutzen-Bilanz darstellen lassen. Neben diesen individuellen Bedingungsfaktoren identifizieren Helmke und Schrader (2008) auch externe Faktoren, wie z. B. das Evaluations- und Kooperationsklima in der Schule oder die Unterstützung durch Moderatoren. Das von ihnen entwickelte Sequenzmodell nimmt das Verarbeiten von Informationen über guten Unterricht in den Blick. Aus diesen Informationen leitet die Lehrkraft ihr Unterrichtshandeln (Rezeption) ab. Mithilfe von individuellen und externen Bedingungsfaktoren wird die Reflexion über das eigene Unterrichtshandeln unterstützt und es kann eine Veränderung (Aktion) eintreten. Diese Veränderung sollte dann ebenfalls wieder evaluiert und bewertet werden. Anders als durch Korthagen und Wubbels (2002) (vgl. Abb. 1) entwickelt, ist dies bei Helmke und Schrader (2008) kein zyklischer Prozess. Sie stellen die Weiterentwicklung des Unterrichts durch eine Lehrkraft in einem Sequenzmodell grafisch dar (siehe Abbildung 4).

In diesem Modell spielt die Reflexion und die Evaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns (Aktion) eine zentrale Rolle. Das Handeln der Lehrkraft außerhalb des Unterrichts wird in diesem Modell jedoch nicht näher beleuchtet.

Sowohl Bauer (1998) als auch Helmke (2010) betonen die wichtige Rolle der Reflexion bzw. die Bereitschaft einer Lehrkraft, Handlungsmuster weiterzuentwickeln, zu verändern.

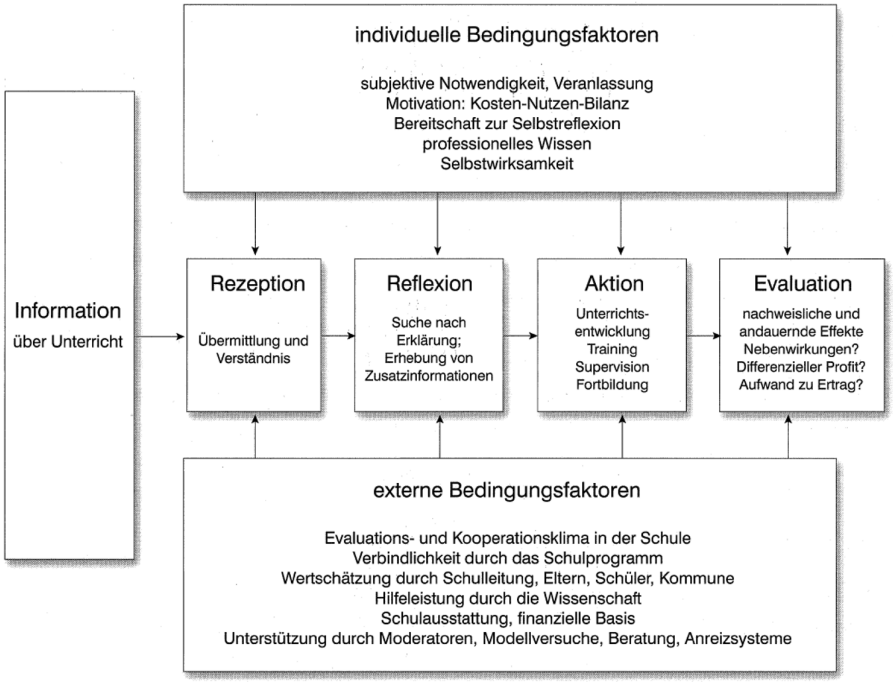


Abbildung 4: Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen (Helmke 2010, S. 309)

Führt man nun die oben aufgeführten Aspekte zusammen, kann man den Begriff des Handlungsmusters wie folgt definieren:

Ein **Handlungsmuster**
beschreibt ein reflektiertes oder nicht reflektiertes Agieren in Situationen.
Es kann sich in ähnlichen Situationen
oder unter ähnlichen Bedingungen wiederholen.

Das professionelle und kompetente Agieren im Unterricht führt zum Ausbilden von Handlungsmustern, die reflektiert werden. Professionswissen wird zu Handlungskompetenz.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse ergibt sich folgender Begriff der professionellen Handlungskompetenz:

Unter professioneller **Handlungskompetenz** wird das angemessene
situative Handeln in herausfordernden Situationen verstanden.
Sie kann durch reflexive Prozesse erweitert werden, indem
Handlungsmuster angepasst bzw. weiterentwickelt werden.

In neueren Studien wird herausgestellt, dass sich das professionelle Agieren von Lehrkräften nicht nur auf das Unterrichten beschränkt, sondern auch andere schulische Aufgabenfelder beinhaltet. Diese Aufgabenfelder benennen Kunter et al. (2017):

> „Es steht jedoch außer Frage, dass die Tätigkeit von Lehrkräften nicht nur unmittelbar auf das Klassenzimmer beschränkt ist – Lehrkräfte agieren professionell auch außerhalb des Unterrichts, zum Beispiel in Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, im Kollegium, in Kooperation mit der Schulleitung, bei Maßnahmen der Schulentwicklung oder auch im Rahmen eigener Fortbildung." (Kunter et al. 2017, S. 41)

Im Rahmen dieser Studie wird auch der nicht-unterrichtliche Teil der Aufgaben einer berufseinsteigenden Lehrkraft betrachtet.

Den dieser Arbeit zugrunde liegenden Zusammenhang zwischen Herausforderungen, Handlungsmuster und Handlungskompetenzentwicklung visualisiert folgende Abbildung:

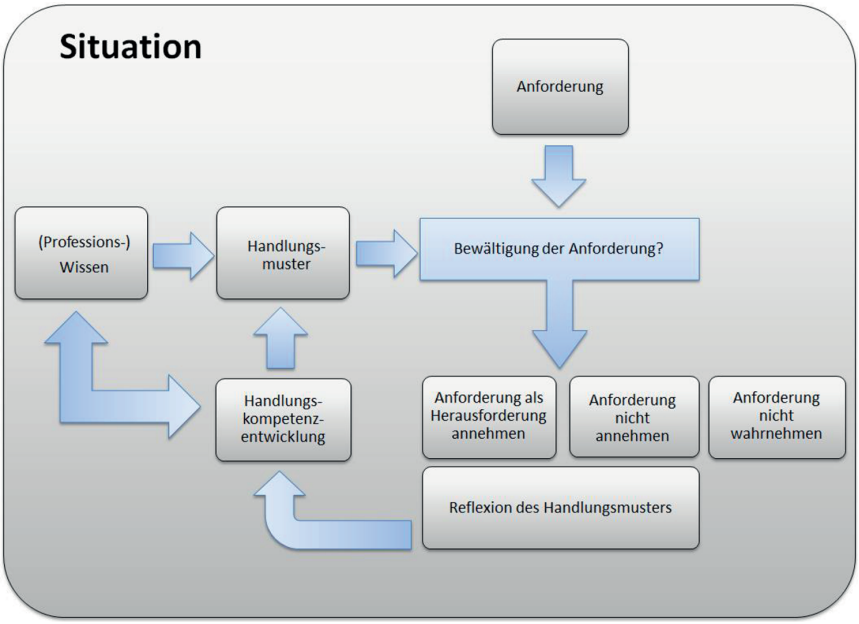


Abbildung 5: Zusammenhangsmodell Herausforderungen und Handlungsmuster

An eine berufseinsteigende Lehrkraft wird in einer Situation eine Anforderung gestellt. Es besteht nun einerseits die Möglichkeit, dass diese Anforderung überhaupt nicht wahrgenommen wird, oder aber, dass sie andererseits ein Bewältigungshandeln initiiert. Das Bewältigungshandeln kann einen „Selbstschutz" auslösen, indem die als nicht bewältigbar eingeschätzte Anforderung nicht angenommen wird. Aussagen wie „Das machen besser erfahrenere Kollegen!" oder „Bei Kontakt mit Betrieben brauche ich mich nicht zu engagieren, da ich Allgemeinbildner bin!" sind Beispiele für dieses Bewältigungshandeln. Die Reflexion des Bewältigungshandelns

kann eine Handlungskompetenzentwicklung bewirken. Das Professionswissen und die Handlungsmuster der berufseinsteigenden Lehrkraft werden erweitert bzw. angepasst.

Handlungskompetenzen können innerhalb bestimmter Strukturen der Lehrerausbildung erworben werden. Diese Strukturen werden im folgenden Kapital dargestellt.

2.2 Strukturen der Lehrerausbildung

2.2.1 Berufsbildende Schule

Das System der berufsbildenden Schule mit ihrer dualen Ausbildungsstruktur ist ein „deutsches" Modell. Schüler haben mit einem Betrieb einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Während ihrer Ausbildung besuchen sie die berufsbildende Schule, um sich theoretisches Wissen anzueignen, das sie praktisch im Betrieb anwenden können. Die Ausbildungsgänge an einer berufsbildenden Schule im dualen Ausbildungssystem sind vielfältig. So werden z. B. in Rheinland-Pfalz in folgenden Berufsfeldern Ausbildungen angeboten:

- Agrarwirtschaft
- Bautechnik
- Bekleidungstechnik
- Elektrotechnik
- Ernährung und Hauswirtschaft
- Fahrzeugtechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Holztechnik
- Körperpflege
- Labortechnik
- Medientechnik
- Metalltechnik
- Prozesstechnik
- Wirtschaft und Verwaltung.[16]

Neben der eigentlichen Berufsschule, die bis zu 3,5 Jahre von Schülern der dualen Ausbildung besucht wird, können die folgenden Schulabschlüsse in Vollzeitschulformen erworben werden:

- Abschluss der Berufsreife durch Berufsvorbereitungsjahr,
- qualifizierter Sekundarabschluss I durch Berufsfachschule I+II oder Berufsschule,
- Fachhochschulreife durch Berufsoberschule I, duale Berufsoberschule, Fachoberschule oder höhere Berufsfachschule und
- allgemeine Hochschulreife durch Berufsoberschule II oder berufliches Gymnasium mit den Fachrichtungen Gesundheit und Soziales, Technik oder Wirtschaft.[17]

16 Vgl. http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/schulformen-und-bildungsgaenge/teilzeitberufsschule-bs-tz.html (zuletzt geprüft am 07.10.2018).

17 Vgl. http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Schulformen_und_Bildungsgaenge/Dokumente/Bildungswege_in_Rheinland-Pfalz_-_Ein_UEberblick.pdf (zuletzt geprüft am 07.10.2018).

Weiterführende Bildungsgänge wie z. B. für die staatlich geprüfte Technikerin und den staatlich geprüften Techniker werden oftmals berufsbegleitend im Abendunterricht oder im Vollzeitunterricht angeboten. Die Lehrkräfte sind überwiegend verbeamtet und im höheren Dienst mit der Besoldungsgruppe A13 und höher eingestuft.

2.2.2 Exemplarische Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in ausgewählten Bundesländern

Generell ist festzustellen, dass die Ausbildung von Lehrkräften bedingt durch den Föderalismus im Bildungswesen in Deutschland nicht einheitlich ist. Die Ausbildung zu einer Lehrkraft in Deutschland ist in der Regel eine zweiphasige Ausbildung, man erlangt nach zehn Semestern (1. Phase: Universität)[18] die Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst (2. Phase: Referendariat). Durch das erfolgreiche Absolvieren beider Phasen erlangt die Lehrkraft den anerkannten Abschluss, das zweite Staatsexamen oder die zweite Staatsprüfung. Es schließt sich die Berufstätigkeit als ausgebildete Lehrkraft (3. Phase: Fort- und Weiterbildung) an.

Das Lehramt, mit dem Ziel, Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu sein, wird in den deutschen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet, u. a. mit „Lehramt an berufsbildenden Schulen", „Lehramt an beruflichen Schulen", „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen" oder „Lehramt an Berufskollegs"[19]. Die folgenden Tabellen stellen die Ausbildung zur Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule (Sekundarstufe II) am Beispiel von fünf deutschen Bundesländern[20] zusammen und stellen das Ergebnis einer umfangreichen Dokumentenanalyse dar. Die ausgewählten Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Sachsen) zeigen die Heterogenität der Lehramtsausbildung auf. So gibt es in Baden-Württemberg neben der universitären Ausbildung auch Kooperationsmodelle mit pädagogischen Hochschulen. Bayern als größtes Bundesland bildet 24 Monate im Vorbereitungsdienst an staatlichen Studienseminaren aus, während die Dauer des Vorbereitungsdienstes in Brandenburg 18 Monate und in Sachsen-Anhalt 16 Monate beträgt und die Ausbildung ebenfalls an staatlichen Studienseminaren durchgeführt wird. Das Bundesland Sachsen bietet das 1. Staatsexamen als Abschluss der 1. Phase an, andere Bundesländer den Master of Education oder den Master of Science. Weiterhin bildet Sachsen mit Lehrveranstaltungen an einer Ausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) die Anwärter mit einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst aus.

Die für die Recherche herangezogenen Quellen stellen die einzelnen Bundesländer durchgängig online zur Verfügung in Form von Websites, Studienordnungen, Prüfungsordnungen, Gesetzestexten, Praktikumsordnungen oder durch Handrei-

18 „Die Länder und die Hochschulen gewährleisten, dass die Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss des Masters of Education bzw. des Staatsexamens die einschlägigen Anforderungen der Kultusministerkonferenz erfüllen." (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf, S. 3, zuletzt geprüft am 10.10.2018).

19 Vgl. http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/lehramtstyp/matrix (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

20 Vgl. Sachstand der Lehrerbildung, Kultusministerkonferenz, Stand 07.03.2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf und http://www.lehrer-werden.de/lw.php?zeigen&seite=6221 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

chungen der Universitäten zum Studium. Die Fülle der bereitgestellten Informationen ist groß, daher werden zur besseren Übersicht in der linken Spalte der nachfolgenden Tabelle direkt die Hauptinformationsquellen angegeben.

Die Verwendung der Bezeichnung „Vorbereitungsdienst" ist in den analysierten Dokumenten einheitlich, welche Institutionen diesen durchführen, ist jedoch in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Auch die Dauer des Vorbereitungsdienstes variiert zwischen 12 und 24 Monaten[21].

Tabelle 2: Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft

Bundesland	**Lehramtsbezeichnung mit Struktur**	**Regelstudienzeit/ Abschluss**	**Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/Abschluss**
Bayern http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrerausbildung/berufliche-schulen.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an beruflichen Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur oder Diplom- oder Masterprüfung für Berufs- oder Wirtschaftspädagogen	neun- oder zehnsemestrige Studiengänge/ 1. Staatsprüfung[22]	Staatliche Studienseminare/ 24 Monate/2. Staatsexamen Voraussetzung: mindestens einjähriges einschlägiges berufliches Praktikum oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[23]
Brandenburg https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehrkraefte-grundstaendige-ausbildung.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) mit Bachelor-/Masterstruktur inklusive fachpraktischer Tätigkeit von 12 Monaten Dauer[24]	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education	Staatliche Studienseminare/12 Monate bei Anerkennung von einschlägigen schulpraktischen Studien[25]/18–24 Monate[26]/ 2. Staatsprüfung

21 „Die Dauer des Vorbereitungsdienstes beträgt ungeachtet einer Anrechnung mindestens 12 und höchstens 24 Monate. Auf den Vorbereitungsdienst können schulpraktische und vergleichbare fachliche Anteile des Studiums angerechnet werden." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013b, S. 2).

22 Vgl. Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl S.180), BayRS 2038-3-4-1-1-K, §1 Bezeichnung und Zweck der Prüfung, http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

23 Vgl. Richtlinien für das verpflichtende Berufspraktikum im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 25. April 2017, Az. VI.2-BS9025–7a.30 256, https://www.verkuendung-bayern.de/kwmbl/jahrgang:2017/heftnummer:7/seite:152 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

24 Vgl. Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg (Lehramtsstudienverordnung – LSV) vom 6. Juni 2013, §14 Fächer, Studienbereiche, http://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212746#_14 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

25 Vgl. Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012, zuletzt geändert durch Gesetz vom 31. Mai 2018, §5 Vorbereitungsdienst, https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig#5 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

26 Vgl. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung für den Vorbereitungsdienst – OVP) vom 14. November 2016, §13 Dauer des Vorbereitungs-dienstes, http://bravors.brandenburg.de/verordnungen/ovp#13 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/ Abschluss
Baden-Württemberg https://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Berufsziel+Lehrerin+und+Lehrer (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an beruflichen Schulen Umstellung: ab WS 2015/16 Bachelor-/Masterstruktur inkl. Schulpraktika und praktisches Studiensemester oder: Bachelorstudiengänge der Ingenieurpädagogik, Abschluss: Bachelor of Science[27], anschl. Masterstudium (M. Sc.) mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ [28], aber auch bspw. Kooperationsmodelle (Hochschule Ravensburg-Weingarten mit Pädagogische Hochschule Weingarten oder Hochschule Offenburg mit Pädagogische Hochschule Freiburg): Gewerbelehrer PLUS[29], Abschluss: Bachelor of Engineering oder Bachelor of Science, Dauer: 7 Semester, danach Masterstudiengang Höheres Lehramt an beruflichen Schulen, Dauer: 3 Semester	neun- oder zehnsemestrige Studiengänge/ 1. Staatsprüfung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015, S. 4) zehnsemestrige Studiengänge inkl. einsemestriges Betriebspraktikum und drei Schulpraxisphasen/ Abschluss: Master of Science	Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung/18 Monate/2. Staatsprüfung Voraussetzung: einschlägiges betriebliches Praktikum von 42 Wochen Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[30]
Sachsen-Anhalt http://www.lisa.sachsen-anhalt.de/institut/lehrerausbildung-landesprue fungsamt/ (zuletzt geprüft am 10.10.2018)	Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. professionspraktische Studien[31] an Schulen	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education[32]	Staatliche Studienseminare/16 Monate/ 2. Staatsexamen Voraussetzung: einschlägige berufspraktische Tätigkeit von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[33]

27 Vgl. https://www.hs-esslingen.de/grundlagen/studienangebote/bachelorstudiengaenge/studiengaenge-ingenieurpaedagogik-allgemein/ und https://www.hs-esslingen.de/studium/studienangebot/bachelor-studiengaenge/ (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

28 Vgl. https://www.ph-freiburg.de/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/hoeheres-lehramt-an-beruflichen-schulen.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

29 Vgl. http://www.hs-weingarten.de/web/bachelorstudiengaenge-auf-lehramt (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

30 Vgl. Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen. BSPO II. Fundstelle: GBl. 2015, 906, K. u. U. 2016, 33 vom 03.11.2015, http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BerSchulhDAPVBW2016rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

31 Vgl. Praktikumsordnung für die Professionspraktischen Studien in den Studiengängen „Bachelor of Science (B.Sc.) für Berufsbildung“ „Master of Science (M.Sc.) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen” in der Fassung vom 06.09.2006, §1 Art, Umfang und Zuordnung der Professionspraktischen Studien, http://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_07+Praktikumsordnungen/Bachelor+_+Studieng%C3%A4nge/Beruf+und+Bildung/Archiv/Praktikumsordnung+vom+09_09_2006-p-2120.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

32 Vgl. Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg vom 03.09.2003, §1 Ziel des Studiums und Akademischer Grad und § 2 Regelstudienzeit, Studienaufbau, https://www.uni-magdeburg.de/unimagdeburg_media/Studium/Studieninteressenten/Studienberatung/Zentrum+f%C3%BCr+Lehrerbildung/Studiendokumente/Master+Lehramt+an+Berufsbildenden+Schulen/Studienordnungen.pdf (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/ Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/ Abschluss
Sachsen http://www.lehrerbildung.sachsen.de/studierende.html (zuletzt geprüft am 10.10.218)	Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. umfangreiche Schulpraktische Studien[34] Nachweis: Betriebspraktikum von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[35]	zehn- bis zwölfsemestrige Studiengänge/1. Staatsexamen[36]	Ausbildungsstätte des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB)/18 Monate/ 2. Staatsprüfung[37]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die durch die Kultusministerkonferenz geforderte „Mobilität der Lehrkräfte" über Bundesländergrenzen hinweg nun durch die Vergleichbarkeit der Ausbildungswege innerhalb Deutschlands mittlerweile gegeben ist. Alle Bundesländer haben auf Bachelor-/Masterstudiengänge umgestellt. Die Abschlüsse der 1. Phase der Lehrerausbildung werden in der Regel mit „Master of Education" bezeichnet, sie sind gleichgestellt einer 1. Staatsprüfung bzw. dem 1. Staatsexamen, einzig in Thüringen an der Universität Erfurt wird der Abschluss der 1. Phase mit „Magister Lehramt (MaL)"[38] bezeichnet. An die 1. Phase schließt sich der Vorbereitungsdienst von einer Dauer zwischen 12 und 24 Monaten an. Dieser schließt mit der 2. Staatsprüfung bzw. dem 2. Staatsexamen ab und berechtigt, als vollwertige Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu unterrichten. Weiterhin streben viele Bundesländer eine stärkere Verzahnung der 1. Phase (Theorie) mit der 2. Phase (Praxis) an, um den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 zu erfüllen[39]. Beispielsweise hat Berlin[40] ein schulisches Praxissemester eingeführt und den Vorbereitungsdienst auf 18 Monate verkürzt.

33 Vgl. Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt (LVO-Lehramt) vom 13. Juli 2011, § 3 (3) Einstellungsvoraussetzungen, Einstellung und § 4 (1) Dauer und Gliederung des Vorbereitungsdienstes, http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrLbVDV+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true#focuspoint und https://www.bildung-lsa.de/lehrerausbildung___lehramtspruefungen/vorbereitungsdienst_in_sachsen_anhalt/ ausbildung.html (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

34 Vgl. Flyer „Wege zum Lehrerberuf an berufsbildenden Schulen", https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/24101/documents/33197 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

35 Vgl. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I) vom 29. August 2012, Teil 5 Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen, § 100 Berufspraktikum, http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12561-Lehramtspruefungsordnung_I (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

36 Vgl. § 5 Regelstudienzeit, ebd.

37 Vgl. Lehramtsprüfungsordnung II vom 12. Januar 2016 (SächsGVBl. S. 9), http://revosax.sachsen.de/vorschrift/16805 (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

38 Vgl. https://sulwww.uni-erfurt.de/Publicservices/PruefungsOrdnungen/PruefungsOrdnung.aspx?PO=MaL_BSFo&GE=BSFo (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

39 „Die beiden Ausbildungsphasen sollen im Hinblick auf Erziehung und Unterricht eng aufeinander bezogen und auf das berufliche Schulwesen ausgerichtet werden." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 2).

40 Vgl. Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014, § 8 Schulpraktische Studien, Praxissemester, http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (zuletzt geprüft am 10.10.2018).

Die KMK (Kultusministerkonferenz) hat 2011 eine Prognose veröffentlicht zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot. Demnach fehlen jedes Jahr im Durchschnitt bundesweit 700 Lehrkräfte (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011, S. 16) im berufsbildenden Bereich. Diese Prognose hat sich jedoch nicht bestätigt. Gemäß einer neuen Prognose aus dem Jahr 2013 ist der Bedarf bundesweit durch das Lehrerangebot gedeckt, in Westdeutschland gibt es eine Überdeckung, in Ostdeutschland eine 30 %-ige (200 Lehrkräfte pro Jahr) Unterdeckung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013a, S. 19).

Die KMK hat in ihrer Modellrechnung zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot jedoch herausgestellt, dass fächerspezifisch Lehrkräfte benötigt werden:

> „Dies gilt insbesondere für die beruflichen Fachrichtungen Metall-, Elektro- sowie Fahrzeugtechnik und Sozialpädagogik, [...] Die Nachfrage nach Fachlehrern und Lehrern für Fachpraxis zielt, ähnlich wie bei den Lehrämtern der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, vorrangig auf Lehrkräfte mit der Fachausrichtung Metall-, Elektro- sowie Fahrzeugtechnik." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013a, S. 22 f.)

Auch eine aktuelle Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung" stellt weiterhin fest: „Der Bedarf an Lehrkräften für die gewerblich-technischen Fächer kann nicht durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden." (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 13) Diese Sicht verstärkt die KMK in ihren Modellrechnungen zu den Jahren 2018–2030:

> „In den westdeutschen Ländern kann etwa ein Zehntel der Stellen nicht besetzt werden. Auch in den ostdeutschen Ländern übersteigen für den ganzen Betrachtungszeitraum die Bedarfe das Angebot an Lehrkräften bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Es kann davon ausgegangen werden, dass jede zweite Stelle nicht besetzt werden kann, was wiederum im Durchschnitt 400 fehlenden Lehrkräften im Jahr entspricht." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2018, S. 20)

Bei besonderem Fächerbedarf, wie z. B. in Metalltechnik, Elektrotechnik oder Körperpflege, gibt es in den Bundesländern Möglichkeiten, ohne einschlägiges Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst bzw. teilweise sogar direkt in die Lehrtätigkeit an Berufsschulen eingestellt zu werden (bspw. in Thüringen, vgl. Reinhardt 2011), um einem spezifischen fachbezogenen Lehrermangel zu begegnen.

> „Derzeit besteht ein genereller Lehrermangel an berufsbildenden Schulen sowie in den allgemein bildenden Schulen im Bereich der Fächer Informatik, Mathematik, Physik und Englisch. Aus diesen Gründen öffnet sich der deutsche Lehrerarbeitsmarkt derzeit für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte, also Akademiker, die kein Lehramtsstudium, sondern ein Fachstudium absolviert haben. Diese so genannten Seiteneinsteiger gilt es durch geeignete Fortbildungsmassnahmen pädagogisch auf die Unterrichtstätigkeit vorzubereiten." (Bellenberg 2002, S. 191)

2.2.3 Ausbildung zur Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP)

In Rheinland-Pfalz ist das Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an drei Universitäten möglich: Technische Universität Kaiserslautern, Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz, in Kooperation mit der Hochschule Koblenz und mit der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar) und Johannes-Gutenberg-Universität Mainz[41].

Die folgende Abbildung zeigt schematisch den möglichen Studienverlauf, der durch Schulpraktika (siehe rechte Seite der Abbildung) begleitet wird.

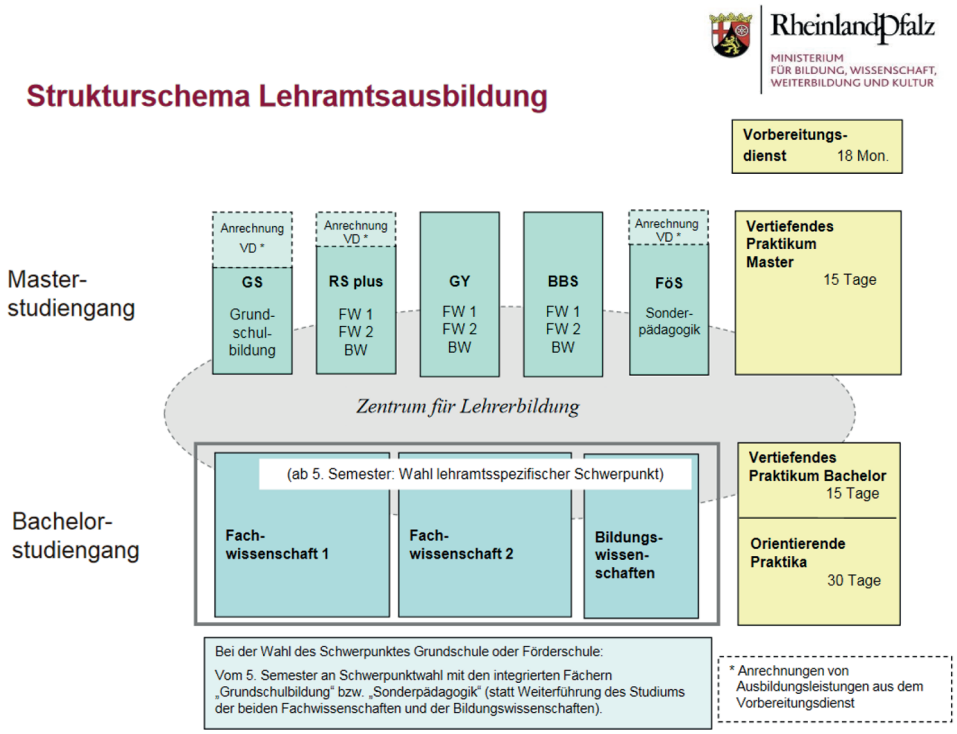


Abbildung 6: Strukturschema Lehramtsausbildung[42] (Abkürzungen siehe Glossar)

Die Dauer des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz wurde im Jahr 2013 von 24 Monaten auf 18 Monate verkürzt. Gleichzeitig wurden die Schulpraktika der 1. Phase zeitlich ausgedehnt, um eine stärkere Verzahnung von Theorie mit der schulischen Praxis frühzeitig zu erreichen. Die „Orientierenden Praktika" liegen in der Verantwortung der Universität, an den Schulen werden den Studierenden dabei

41 Vgl. Faltblatt „Lehrerin oder Lehrer werden – Beruf mit Berufung – Herausforderung und Erfüllung zugleich", S. 5, https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Lehramt.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).
42 https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Strukturschema.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

ausgebildete praktikumsbetreuende Lehrkräfte an die Seite gestellt. Die Verantwortung für die Durchführung der „Vertiefenden Praktika“[43] tragen die Studienseminare. Die jeweiligen Fachleitungen betreuen die Studierenden an ihren eigenen Schulen und ermöglichen Hospitationen und Unterrichtsversuche.

Tabelle 3: Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft in Rheinland-Pfalz

Bundesland	Lehramtsbezeichnung mit Struktur	Regelstudienzeit/ Abschluss	Vorbereitungsdienst: Institution/Dauer/Abschluss
Rheinland-Pfalz https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/der-weg-in-den-schuldienst/ (zuletzt geprüft am 08.10.2018)	Lehramt an berufsbildenden Schulen mit Bachelor-/Masterstruktur inkl. Schulpraktika[44]	zehnsemestrige Studiengänge/ Master of Education[45]	Staatliche Studienseminare/ 18 Monate/2. Staatsexamen Voraussetzung: einschlägige berufspraktische Tätigkeit von 12 Monaten Dauer oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung[46]

Ähnlich wie in anderen Bundesländern auch, ist der Lehrkräftebedarf in ausgewählten Fächern nur mit speziellen Maßnahmen abzudecken:

> „Der Einstellungsbedarf für Lehrkräfte kann zurzeit in bestimmten Fächern bzw. Fachkombinationen nicht vollständig mit Lehrerinnen und Lehrern, die über eine entsprechende Ausbildung für das jeweilige Lehramt verfügen, abgedeckt werden. Deshalb besteht in Rheinland-Pfalz die Möglichkeit sowohl für den Quereinstieg als auch den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf.“ (Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 6)

Da dieser Bedarf durch Lehrkräfte mit direktem Weg (Studium, Vorbereitungsdienst) nicht abgedeckt wird, werden Lehrkräfte im Seiteneinstieg, Lehrkräfte im Quereinstieg oder Fachlehrer benötigt[47]. Dazu bestehen zurzeit vier weitere Möglichkeiten, auch ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst für berufsbildende Schulen eingestellt zu werden.

Für den gehobenen Dienst mit zwei Unterrichtsfächern (ein Fach ist in der Regel ein berufsbildendes Fach wie Metalltechnik, Hauswirtschaft, Betriebswirtschaft etc., das zweite Fach wird aus dem Studium abgeleitet und ist allgemeinbildend) gibt

43 Vgl. Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007, zuletzt geändert durch §16 des Gesetzes vom 27.11.2015, Anlage 2, Nr. 7 Praktikumsleistungen, http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/eyg/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BaMaVRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

44 Vgl. §8 Schulpraktikum, Fachpraktikum, LVO Kultusministerium Rheinland-Pfalz.

45 Vgl. Faltblatt „Lehrerin oder Lehrer werden – Beruf mit Berufung – Herausforderung und Erfüllung zugleich“, S. 5, https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Lehramt.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

46 Hiermit wird der Rahmenvereinbarung der KMK zum Lehramtstyp 5 Rechnung getragen: „Eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit ist erforderlich. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 2).

47 Vgl. aktuelle Bedarfsfächer https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg-in-den-schuldienst/bedarfsfaecher/ und https://bm.rlp.de/fileadmin/bm/Bildung/Schule/Lehrerin_Lehrer_werden/Mittel-_bis_langfristige_Bedarfe_und_Einstellungsaussichten_12.12.2017.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

es den Quereinstieg[48] und den Seiteneinstieg[49]. Letzterer stellt eine enorme Belastung für die auszubildenden Lehrkräfte dar, da der eigenverantwortliche Unterricht von Anfang an 18 Stunden beträgt. Voraussetzung zur Aufnahme in den Vorbereitungsdienst ist ein Masterabschluss und mehrjährige Berufserfahrungen.

Für den höheren Dienst mit einem Unterrichtsfach ist der Einstieg als Fachlehrerin und Fachlehrer oder als Fachpraxislehrkraft möglich. Für erstere Ausbildung wird ein Bachelorabschluss vorausgesetzt, Letzterer benötigt einen Meisterabschluss oder eine Ausbildung als Technikerin bzw. Techniker. Auch hier werden mehrjährige berufspraktische Tätigkeiten zwingend vorausgesetzt. Für die Ausbildung zur Fachpraxislehrkraft ist eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Schuldienstes von 2 Jahren nachzuweisen, für die Ausbildung zur Fachlehrerin bzw. zum Fachlehrer von 3 Jahren[50].

Um die zukünftigen Lehrkräfte ohne einschlägiges pädagogisches Studium zu professionalisieren, durchlaufen diese als „Sondermaßnahme" eine pädagogische Ausbildung (die „pädagogische Grundbildung") in der 2. Phase der Lehrerausbildung. Diese Ausbildung muss nach dem ersten Ausbildungsjahr mit einer mündlichen Prüfung von 30 Minuten Dauer bestanden werden. Der Vorbereitungsdienst für den Quereinstieg, den Seiteneinstieg und den Einstieg als Fachlehrerin bzw. Fachlehrer dauert 6 Monate länger als beim direkten Einstieg und damit 24 Monate[51]. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes als Fachpraxislehrkraft beträgt 18 Monate.

Mit dem erfolgreichen Bestehen der Abschlussprüfungen des Vorbereitungsdienstes können die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen eingesetzt werden.

2.2.4 Rechtliche Einbindung der Berufseingangsphase in RLP

Die Landesregierung von Rheinland-Pfalz hat 2015 im Rahmen des „Gesetzes zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften" eine Berufseinstiegsphase von 2 Jahren Dauer in § 8 „Berufseinstieg" verankert:

> „In den ersten beiden Berufsjahren werden Lehrkräfte durch strukturierte Einarbeitung und Begleitung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schule eingeführt, die in der Lehrkräfteausbildung erworbenen Qualifikationen werden praxisorientiert vertieft und erweitert. Dabei soll Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe in besonderer Weise für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft Berücksichtigung finden." (Landtag Rheinland-Pfalz 2015, § 8 Berufseinstieg)

48 Vgl. § 3 Einstellungsvoraussetzungen, Absatz (4) Nr. 3, LVO, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2012.

49 Vgl. LVO über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung), Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2015b.

50 Vgl. § 2 Zugang zur pädagogischen Ausbildung, LVO, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2015a.

51 Vgl. Wege ins Lehramt ohne lehramtsbezogenes Studium, https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/quer-und-seiteneinstieg-in-den-schuldienst/seiteneinstieg/ (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

Für viele Berufseinsteiger bedeutet jedoch die **Verbeamtung auf Lebenszeit**[52] das formale Ende der Berufseingangsphase. Seit 2010 ist die Probezeit in Rheinland-Pfalz nicht mehr abhängig von der Note des 2. Staatsexamens, sondern wurde einheitlich auf 3 Jahre festgelegt[53]. Somit erfolgt (in der Regel) die Verbeamtung auf Lebenszeit nicht nach den ersten beiden Berufsjahren des in § 8 festgelegten Zeitraums des Berufseinstiegs.

Terhart (2001) merkt für die Berufseingangsphase an, dass nicht alle Lehrkräfte diese bestehen könnten: „Die jetzt bereits vorhandene Probezeit muss auch tatsächlich als solche betrachtet werden, was bedeutet, dass ein erkennbarer Anteil von Personen diese Probezeit eben *nicht* besteht."[54] (Terhart 2001, S. 227)

In Rheinland-Pfalz ist das Bestehen der Probezeit in der Regel gegeben.

2.3 Stand der Forschung zur Berufseingangsphase

Es gibt eine Vielfalt an Studien über die Entwicklung zu einer professionellen Lehrkraft, die den Forschungsfokus jeweils auf einen bestimmten Teilaspekt des Entwicklungsprozesses einer Lehrkraft legen. Bspw. wird der Entwicklungsprozess beleuchtet (vgl. Hänsel 1975), werden die berufsbiografischen Dispositionen einer Lehrkraft ins Verhältnis zu ihrer Lehrerrolle gesetzt (vgl. Terhart 1997) oder Bewältigungsstrategien zu Belastungsformen rekonstruiert (vgl. Lamy 2015).

Viele Forschungsarbeiten (vgl. Fuller und Bown 1975, Sikes et al. 1991, Huberman 1991) legen ihren Fokus nicht explizit auf die Berufseingangsphase, vielmehr ist diese Phase ein Teil des Untersuchungszeitraums, der die berufliche Laufbahn und die Entwicklung einer Lehrkraft untersucht. Es hat sich ein Paradigmenwechsel der Forschungssichten vollzogen. Nicht die Anpassung der Lehrkraft im Laufe ihres Berufslebens an die Schulwirklichkeit wird weiterhin erforscht, sondern die Perspektive auf den Prozess der Ausbildung einer beruflichen Identität rückt in den Mittelpunkt. Dieser Prozess ist ein komplexer Entwicklungsverlauf und kann krisenhaft verlaufen (vgl. Terhart 2001, S. 27 f.).

In einer ersten Erhebungswelle in den 1970er- und 1980er-Jahren (vgl. Hänsel 1975, Müller-Fohrbrodt et al. 1978, Dann et al. 1981) werden Modelle zur Entwicklung zu einer professionellen Lehrkraft zur Diskussion gestellt.

Mitte der 1990er-Jahre rücken Studien zu Herausforderungen in der Berufseingangsphase, die an Junglehrkräfte von außen herangetragen werden (vgl. Veenman 1984, Terhart et al. 1994, Bachmann 1999), in den Fokus der Forschungsarbeiten. Ab

52 Vgl. Beamtenstatusgesetz vom 17. Juni 2008 (BGBl. I, S. 1010), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 8. Juni 2017 (BGBl. I, S. 1570) geändert worden ist, § 10 Voraussetzung der Ernennung auf Lebenszeit, https://www.gesetze-im-internet.de/beamtstg/BJNR101000008.html (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

53 Vgl. Landesbeamtengesetz (LBG) vom 20. Oktober 2010, § 20 Probezeit (zu § 10 BeamtStG): „(1) Probezeit ist die Zeit im Beamtenverhältnis auf Probe, während der sich die Beamtinnen und Beamten bewähren sollen. (2) Die regelmäßige Probezeit dauert drei Jahre.", http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/pxn/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=p&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-BGRP2010V2P20&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (zuletzt geprüft am 08.10.2018).

54 Hervorhebungen im Original.

2000 beschäftigen sich die Forschungen auch damit, wie die Junglehrkräfte diese Herausforderungen aufgrund ihres berufsbiografischen Hintergrundes annehmen (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010).

Die Arbeiten von Walter (1974), Steltmann (1986), Ulich (1996) und Jenewein (1994) beschäftigen sich mit der Ausbildungsqualität der 1. und 2. Phase und den Bedingungen, die Lehrkräfte an Schulen vorfinden.

In den letzten Jahren liegt der Fokus der Forschungen auf der professionellen Handlungskompetenz, den Diskrepanzerfahrungen der Lehrkräfte und ihrer Zufriedenheit mit ihrem täglichen Tun. Dies spiegelt sich z. B. in den Forschungen zur Lehrergesundheit wider (vgl. Schaarschmidt 2004, Albisser 2009, Cihlars 2012, Rothland 2013, Lamy 2015).

Allen Untersuchungen, die sich alleinig mit der Berufseingangsphase beschäftigen, ist gemeinsam, dass sich das Forschungsfeld fast vollständig auf Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen bezieht. Es ist bemerkenswert, dass es bisher nur eine Studie von Zopff (2015) gibt, die sich ausschließlich mit der Berufseingangsphase von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Deutschland beschäftigt.

Es gilt, diese Vielfalt zu systematisieren und zusammenfassend darzulegen. In der vorliegenden Arbeit wird dazu der Weg „Vom Ende her denken" beschritten. Dies bedeutet, es werden unter der Leitfrage „Welche Ergebnisse/Erkenntnisse hat die Studie?" systematisch die dargelegten Studien zu **Forschungsbefunden** verdichtet. In den Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.8 wird damit ein systematischer Überblick über die Forschungslage, bezogen auf die Berufseingangsphase, gegeben.

Im Folgenden werden diese Forschungsbefunde zusammenfassend dar- und ihr Bezug zu dieser Arbeit hergestellt. Ziel ist es, verdichtete Forschungsbefunde, die in der Regel nicht speziell für die Berufseingangsphase, sondern oftmals für den gesamten Berufsverlauf an **allgemeinbildenden** Schulen gelten, so darzustellen, dass sowohl in Kapitel 4 als auch im Kapitel 5 daran angeknüpft werden kann und ein Transfer für die Berufseingangsphase an **berufsbildenden** Schulen gelingt.

Die folgenden Kapitel sind nach einem wiederkehrenden Muster aufgebaut:

- Formulierung eines Forschungsbefundes,
- chronologische, tabellarische Darstellung der herangezogenen Studien: Autor/Jahr, Lehrkräfte/Land, Berufseingangsphase/Erhebungsjahr, methodisches Vorgehen, Forschungsinteresse/Forschungsergebnis,[55]
- kurze einleitende Zusammenfassung,
- Darstellung des Forschungsbefundes innerhalb der Studien,
- kritische Würdigung und Darstellung der Forschungsdesiderata der Studien.

55 Aufbau und Struktur der synoptischen Darstellung: vgl. auch Nickolaus 1996, S. 124 ff., Bergau 2009, S. 30 ff., Rothland 2011, S. 274 ff. und vbw 2014, S. 62 ff.

2.3.1 Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“

Forschungsbefund 1

Die Berufseingangsphase muss „überlebt“ werden.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Berufseingangsphase, die auf den Aspekt „Überleben“ fokussieren. Sie enthält Informationen über die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse.

Tabelle 4: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Fuller und Bown (1975)	k. A./USA	k. A.	Metastudie über 300 Lehrerstudien (vgl. ebd., S. 25 f.)	Wie wird man eine Lehrkraft?/Phasenmodell: Berufseinstieg = survival stage (vgl. ebd., S. 36)
Hirsch (1990)	120 männliche Lehrkräfte der Sekundarstufe I, Kanton Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 167 u. 169)	5–10, 11–19 und 20–29 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 173)	Interviews (vgl. ebd., S. 89), deskriptive Auswertung mit inhaltsanalytisch organisiertem Codesystem (vgl. ebd., S. 91) und quantitativen Analysen, retrospektivisches Ansprechen von Schwierigkeiten in der Anfangsphase (vgl. ebd., S. 98, 111, 123, 135, 147, 158, 194)	idealtypische Lehreridentitätstypen: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89)
Sikes et al. (1991)	Naturwissenschafts- und Kunstlehrkräfte/ England (vgl. ebd., S. 246)	Initiationsphase (21.-28. Lebensjahr einer Lehrkraft, vgl. ebd., S. 231)	k. A.	Berufslaufbahn einer Lehrkraft/Phasenmodell für das berufliche Leben: Überleben der Phase prägt Unterrichtsstil (vgl. ebd., S. 231)
Huberman (1991)	160 Sekundarschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 251), 133 auswertbare Interviews (vgl. ebd., S. 255)/Schweiz	1.–3. Berufsjahr (vgl. ebd., S. 249)/ 1978–1979 und 1982–1989 (vgl. ebd., S. 251)	5-stündige Interviews über zwei Sitzungen, teilweise offene Fragen, qualitative und quantitative Analyse (vgl. ebd., S. 251)	der berufliche Lebenszyklus von Lehrern/ Phasenmodell für das berufliche Leben: Berufseinstieg = Überleben und Entdecken (vgl. ebd., S. 249)

Die dargestellten Studien haben oftmals als Ergebnis ein Modell von der Kompetenzentwicklung einer Lehrkraft im Verlauf ihrer gesamten Berufsausübung entwickelt (berufliche **Sozialisationsprozessmodelle**) und schließen die Phase des Berufseinstiegs mit ein. Die Modelle lassen erkennen, dass die Entwicklung einer Lehrkraft ein stetiger Veränderungsprozess ist, der zu Beginn „überlebt" werden muss.

Allen gemeinsam ist, dass die Kompetenzentwicklung einer Lehrkraft stufenweise erfolgt, die Stufen aufeinander aufbauen und das Bewältigen der Berufseingangsphase mit „Phase überleben" tituliert wird. In englischsprachiger Literatur wird oftmals auch die Umschreibung „sink or swim" verwendet (vgl. Varah et al. 1986, S. 31).

Stufenmodell von Fuller und Bown

Eines der ersten entwickelten Modelle ist das Stufenmodell von Fuller und Bown (1975):

> „Three stages of learning to teach have been tentatively identified or at least labeled. Different researchers consider the first stage a survival stage. A second seems to be a mastery stage, when teachers are trying to perform well. In the third stage, the teacher may either settle into stable routines and become resistant to change or else may become consequences-oriented: concerned about her impact on pupils and perhaps responsive to feedback about herself." (Fuller und Bown 1975, S. 36 f.)

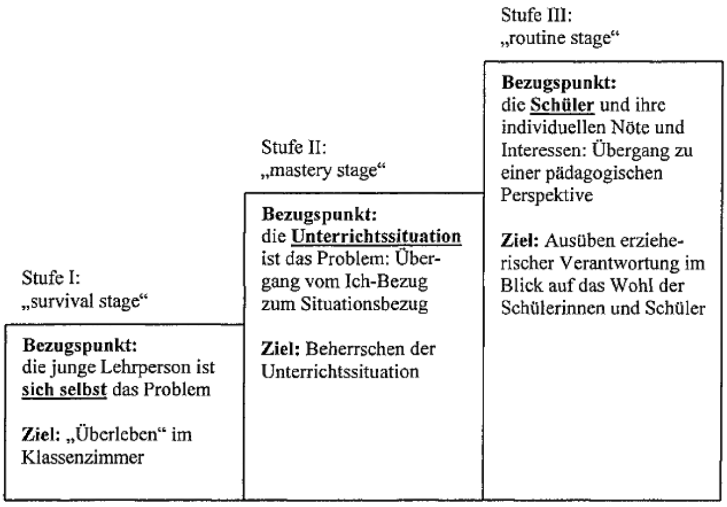


Abbildung 7: Stufenmodell von Fuller und Bown (Hericks 2006, S. 42[56])

Die erste Stufe im Berufsleben einer Lehrkraft bezeichnen Fuller und Bown mit „survival stage".[57] Das erfolgreiche Überwinden dieser ersten Stufe hat das Ziel des

56 Vgl. Schnidrig 1993, S. 60 und vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 19.

57 Noch drastischer drückt dies Lortie schon 1968 aus: „‚Sink or swim' is an apt description of the experience of the young teacher undertaking his first full teaching responsibility. [...] There is no doubt that many teachers perceive the first year or two as containing considerable ordeal, but there is little talk of relieving that ordeal by sharing with others." (Lortie 1968, S. 258, Hervorhebungen im Original).

„Überlebens im Klassenzimmer“ als Lehrkraft: „These are concerns about one's adequacy and survival as a teacher, about class control, about being liked by pupils, about supervisors' opinions, about being observed, evaluated, praised, and failed.“ (Fuller und Bown 1975, S. 37) Die Forscher stellen hier die Persönlichkeit bzw. das Selbstbild der Lehrkraft in den Mittelpunkt und betonen, dass die Lehrkraft mit sich selbst beschäftigt ist und erst in einer nächsten Stufe das Lehrerhandeln in Unterrichtssituationen in den Fokus rückt. Um diese nächste Stufe zu erreichen, muss die Lehrkraft sich aus der Verhaftung der Beschäftigung mit sich selbst lösen: „The most obvious remedy lies in the situation: changing the context so that self-concerns are neither generated nor exacerbated by threat, conflict, powerless, and unreasonable demands.“ (Fuller und Bown 1975, S. 40)

Der Blick sollte sich dabei auf die Bedürfnisse der Schüler richten. Es sind Unterstützungen in Form von bereitgestellten Unterrichtsmaterialien oder auch einfach nur die Weitergabe von Erfahrungen hilfreich (vgl. Fuller und Bown 1975, S. 40).

Phasenmodell von Sikes/Measor/Woods

Sikes et al. (vgl. 1991, S. 231–233) entwickeln ein Modell, das sich an Altersphasen orientiert. Die Autoren unterscheiden fünf Phasen: Einsozialisation in die Lehrerkultur als „Initiationsphase (21–28 Jahre)“ (vgl. Hericks 2006, S. 43), der 30er-Übergang (age 30' transition), die Phase des Niederlassens (30–40 Jahre), die Plateau-Phase (40–55 Jahre) und die Phase des allmählichen Rückzugs aus dem Berufsleben. Die im Rahmen der Studie interviewten „alten“ Lehrkräfte erinnern sich an ihre berufliche Initiationsphase zurück: „Sie haben ausgedrückt, wie sie durch diese Periode sowie durch darin eingelagerte Schlüsselereignisse beeinflußt worden sind, wie ihre Unterrichtsvorstellung sich wandelte, und wie sie selbst den Wandel ihrer Identität bemerkten.“ (Sikes et al. 1991, S. 240)

Besonders die erste Phase wird als eine problemorientierte und kritische Phase aufgefasst. Auch diese Forscher sehen ähnlich wie Fuller und Bown (1975), dass die berufseinsteigende Lehrkraft in dieser Phase mit ihrer Rollenfindung bzw. mit ihrem Selbstbild beschäftigt ist. Das Überleben dieser Phase ist gekennzeichnet durch ein Unterrichtshandeln, das „Erkundungen und Experimente“ in den Fokus rückt und „in deren Verlauf die Grundlage dafür gelegt wird, daß man überhaupt unterrichten kann (grundlegende Fähigkeiten der Klassenführung, Sicherheit in seinem Fach).“ (Sikes et al. 1991, S. 231) Das erfolgreiche „Überleben“ dieser Phase prägt demnach den Unterrichtsstil einer Lehrkraft.

> „Die Berufslaufbahn eines Lehrers ist durch kritische Ereignisse unterbrochen, die typischerweise in kritischen Perioden auftreten [...]. Selbstverständlich ist die Eingewöhnung in den Lehrerberuf eine solche Periode. Während dieser Zeit sieht sich der Berufsanfänger mit harten Anforderungen der neuen Rolle konfrontiert, und zwar häufiger in plötzlicher und unerwarteter Weise, wodurch sein Selbstbild, Lehrer zu sein, irritiert wird. Kritische Ereignisse wirken wie Katastrophen, in denen bestimmte Teile des Selbstbildes untergehen, andere dagegen gestärkt überleben. Gerade in der ersten Phase des Lehrerwerdens sind diese kritischen Ereignisse von besonderer Bedeutung, weil sie den Unterrichtsstil prägen." (Sikes et al. 1991, S. 234)

Anders als Fuller und Bown (1975) sehen Sikes et al. (1991) schon in dieser ersten Phase, dass die Lehrkraft nicht nur mit sich selbst beschäftigt ist, sondern dass durch das Bewältigen der Anforderungen sich die berufseinsteigende Lehrkraft zu einer gestärkten Lehrkraft entwickeln kann. Dies betrifft nicht nur ihr Unterrichtshandeln, sondern ihr Rollenbild. Sie betonen, dass „die Krise des Berufseinstiegs strukturell zu jeder Lehrerkarriere" gehöre und die Lehrkraft „neue Züge an sich selbst" entdecke und entwickele (vgl. Sikes et al. 1991, S. 243).

Sikes et al. (1991) betonen in ihren Erläuterungen zum Phasenmodell der Berufslaufbahn einer Lehrkraft, dass diese Laufbahn „durch übergreifende politische und ökonomische Entwicklungen beeinflußt wird." (Ebd., S. 235) Weiterhin stellen sie heraus, dass der Kontext, d. h. das Schulsystem (Organisation der Schule, Schulleitung mit hierarchischem Führungsstil), prägend für die Berufslaufbahn sein kann (vgl. ebd., S. 235 ff.).

Phasenmodell von Huberman

Huberman (1991) entwickelt in einem ersten Schritt ein Phasenmodell, in dem er die „bisher zum beruflichen Lebenszyklus von Lehrern ermittelten Trends" (Huberman 1991, S. 249) in einem Schaubild visualisiert. Die Phasen sind durch die Anzahl der Berufsjahre zeitlich gegliedert. Demnach durchlaufen einheitlich alle Lehrkräfte eine Berufseinstiegsphase von drei Jahren. Diese Phase ist gekennzeichnet durch die Themen „Überleben" und „Entdecken". Anschließend erfahren die Lehrkräfte eine Stabilisierung. Ähnlich wie Sikes et al. (1991) betont Huberman (1991), dass die Lehrkraft sich pädagogisch, also in ihrem Unterrichtshandeln, stabilisiert, arbeitet aber auch heraus, dass die Lehrkraft ihre Lehrerrolle weiterentwickelt.

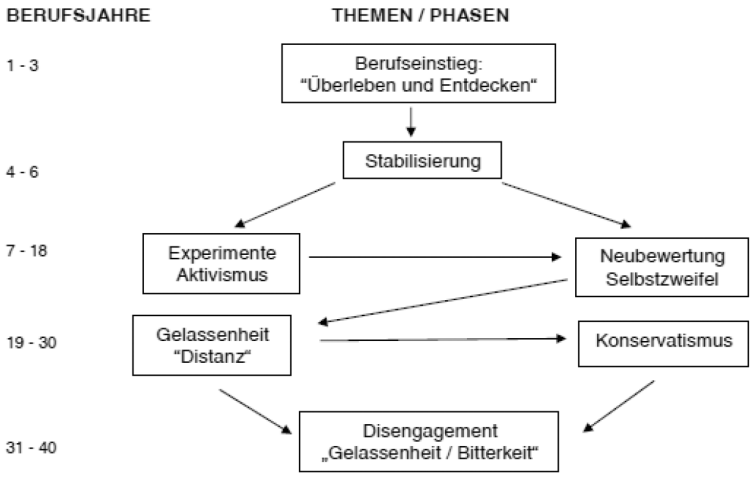


Abbildung 8: Darstellung der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften nach Hubermann (Ludescher et al. 2006, S. 10; vgl. Huberman 1991, S. 249)

In seiner Darstellung unterscheidet Huberman (1991) nach der Stabilisierungsphase, ob eine Lehrkraft einen experimentierfreudigen Weg einschlägt, nach 19 Berufsjahren Gelassenheit[58] oder Distanziertheit ausstrahlt, oder mit Selbstzweifeln/Konservatismus zu kämpfen hat, und dann gar in Bitterkeit endet. Die Phasen bauen aufeinander auf, werden durch die Anzahl der Berufsjahre abgegrenzt, jedoch wird durch die Pfeildarstellung in Abbildung 8 eine gewisse Variabilität der Wegverläufe aufgezeigt. Damit zeigt Huberman in einem ersten Schritt die Möglichkeit unterschiedlicher Entwicklungsverläufe auf. Das obige Schema differenziert Huberman (1991) in seiner Arbeit weiter aus. Als Ergebnis seiner Studie arbeitet er vier typische Sequenzen von Karriereverläufen von Lehrkräften heraus (vgl. Huberman 1991, S. 255 ff.), wobei Sequenz 1 und 2 hauptsächlich bei jüngeren Lehrkräften vorliegen und durch Startbedingungen gekennzeichnet sind:

- Sequenz 1: Wiedergewinnung der Harmonie:
  schwieriger Start → Stabilisierung → Experimentieren
- Sequenz 2: Neubewertung und Selbstzweifel:
  schlechter Start oder guter Start → Neubewertung/Selbstzweifel
- Sequenz 3: Neubewertung: Lösung oder Nicht-Lösung:
  Stabilisierung → Neubewertung → Lösung: „frischer Wind“ oder Nicht-Lösung: „es liegt am System“
- Sequenz 4: Erneuerung:
  verschiedene Verläufe → Erneuerung (Schulreform)

Für die erste Phase des Berufseinstieges werden die Themen zu „leichter Start“ und „schwieriger Start“ verdichtet, indem die Interviewten der Studie die herausragenden Themen der einzelnen Phasen mit einem „kennzeichnenden Begriff oder Thema“ (vgl. Huberman 1991, S. 252) benennen:

> „In der erste Phase muss unterschieden werden zwischen denen, die einen ‚leichten‘ und denen, die einen ‚schweren Start‘ hatten. Ein leichter Start bedeutet positive Beziehungen zu Schülern, leicht zu handhabende Schüler, ein Gefühl von pädagogischem Geschick sowie Enthusiasmus. Ein schlechter Start bedeutet Rollenüberlastung und Angst, schwierige Schüler, hoher Zeitaufwand, dichte Kontrolle durch die Ausbilder sowie Isolation innerhalb der Schule. [...] Die zweite Phase – ‚Stabilisierung‘ – [...] hat zwei konstante Kennzeichen. [...] Das erste hat mit pädagogischer Stabilisierung zu tun: sich im Klassenzimmer wohlfühlen, grundlegende Unterrichtstechniken entwickeln, Materialien und Methoden unter Berücksichtigung der Reaktionen und Leistungen der Schüler differenzieren. Das zweite Kennzeichen hat mit der Bindung an bzw. Verpflichtung auf den Beruf zu tun.“[59] (Huberman 1991, S. 253)

Ähnlich wie bei Sikes et al. (1991) geben fast die Hälfte der Interviewten das Thema „Überleben“ als Kennzeichen des Berufsstarts an und führen es wie folgt aus:

> „An einer anderen Stelle in der Untersuchung wurden die Informanten gebeten, ihr erstes Berufsjahr etwas genauer zu schildern. Fast die Hälfte stimmte das bekannte Klage-

58 Herzog (2007) kann mit seiner Studie nachweisen, dass im Verlauf der Berufsjahre den beruflichen Anforderungen zunehmend mit einer gewissen ‚Gelassenheit‘ begegnet wird (vgl. Herzog 2007, S. 377).
59 Hervorhebungen im Original.

> lied an: ein Gefühl der Überforderung, ein ständiges Herumprobieren, Erschöpfung, Disziplinprobleme, Angst vor der Beurteilung Anderer bzw. Vorgesetzter, Angst vor einzelnen Schülern." (Huberman 1991, S. 255)

Die Bewältigung eines schwierigen Starts, und damit das „Überleben" der Berufseingangsphase und die Zufriedenheit am Ende des Berufslebens, brachte Huberman (1991) besonders mit der Experimentierfreudigkeit („Herumbasteln") der Lehrkräfte in Verbindung: „Dieses Herumbasteln in Verbindung mit einem von Anfang an gegebenen Interesse an der Effektivität des Unterrichts (‚Routinen entwickeln', ‚Material für alle möglichen Situationen parat haben') war einer der stärksten Prädikatoren für Zufriedenheit am Ende des Berufslebens."[60] (Ebd., S. 262)

Huberman (1991) erläutert weiterhin, dass das Thema „Überleben" nicht nur für Lehrkräfte relevant und signifikant ist, sondern dass dies ein bekanntes Phänomen sei, das z. B. auch in der Berufsgruppe der jungen Ärzte auftrete (vgl. ebd., S. 256).

Herrmann und Hertramph (2000b) rekonstruieren in ihrer Studie ebenfalls den „harten Kampf ums Überleben" und beschreiben ihn wie folgt:

> „Doch für die meisten bedeuteten jene ersten Deputatsverpflichtungen nach Abschluss des Referendariats, einen harten Kampf ums Überleben zu führen, ein Kampf, der oft bis in die Nachtstunden über Stapeln von Büchern und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung stattfand. Auf nichts konnte man zurückgreifen: weder auf eigene Kenntnisse oder Erfahrungen, auch nicht auf die Erfahrungen anderer, nicht einmal auf erprobte Unterrichtsentwürfe und – materialien. Oft war man den Schülern nur um wenige Seiten im Lehrbuch voraus." (Herrmann und Hertramph 2000b, S. 178)

Die Schule als Organisation erfährt in den nachgezeichneten Karriereverläufen von Lehrkräften bei Huberman, anders als bei Sikes et al. (1991), als „Makro-Variable" keine große Bedeutung (vgl. Huberman 1991, S. 265).

Lehreridentitätstypen nach Hirsch

Hirsch spricht vom Berufseinstieg als eine Anfangszeit, in der es darum geht, „die Berufsrealität kennenzulernen und sich selbst im Beruf zu erfahren." (Hirsch 1990, S. 70) Sie schließt an das Verständnis von Fuller und Bown (1975) und Sikes et al. (1991) an. Weiterhin hat Hirsch (1990) in ihrer Arbeit das Phasenmodell von Huberman (1991) erweitert (Berufseinstieg als ein „Überleben" und „Entdecken"), indem sie die Anfangszeit mit „leichtem" und „schwerem Start" (vgl. Hubermann 1991, S. 253) in sechs verschiedene Typen weiter ausdifferenziert. „In der *Anfangszeit voll Begeisterung* bestimmt die Begeisterung als tragendes Grundgefühl den Anfang als Ganzes in der Erinnerung. [...] Dem entgegen steht die *schwierige Anfangszeit*, in welcher umgekehrt Gefühle, den Aufgaben als Lehrer nicht gewachsen zu sein, die Grundstimmung ausmachen."[61] (Hirsch 1990, S. 70) Die weiteren Typen werden wie folgt benannt: anstrengende, aber gute Anfangszeit, ambivalent erlebte Anfangszeit,

60 Hervorhebungen im Original.
61 Hervorhebungen im Original.

Anfangszeit im Sinne eines Provisoriums und zweite Anfangszeit (vgl. ebd., S. 71 ff.). Die Forscherin arbeitet 12 Berufsbiografiemuster heraus, die, ähnlich wie bei Huberman (1991), als Stabilisierungsphase, Veränderung, Problemphase, Resignationsphase oder Krise verlaufen können (vgl. Hirsch 1990, S. 77). Nach diesem Modell ist der Verlauf abhängig vom Lehrertyp. Es werden sechs idealtypische Lehreridentitätstypen identifiziert: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89). Abhängig vom Typ werden in der Untersuchung die Anzahl der Anfangsschwierigkeiten und die Art dieser Anfangsschwierigkeiten unterschiedlich benannt. Die in der folgenden Abbildung aufgezählten Arten der Anfangsschwierigkeiten korrespondieren mit denen Hubermans, dessen Studienteilnehmer zur Hälfte ein „Klagelied" anstimmten wegen „Überforderung", „Erschöpfung", „Angst vor Beurteilung" usw. (vgl. Huberman 1991, S. 255).

Tabelle 5: Art der Anfangsschwierigkeiten (vgl. Hirsch 1990, S. 194)

1. Sich laufend weitertasten
2. Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können
3. Zweifel, Gewissensbisse bei Schülerbeurteilung haben
4. Die Beurteilung von Schulpflegern und Eltern fürchten
5. Durch die Schüler verunsichert
6. Inkonsequent sein – einmal streng, ein andermal tolerant
7. Körperlich erschöpft sein
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben
9. Schwierigkeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen
10. Die Beurteilung erfahrener Kollegen fürchten
11. Sich seiner Aufgabe nicht gewachsen fühlen
12. Entmutigt sein
13. Eher mit sich selbst beschäftigt sein als mit dem Unterrichten

Anders als bei Huberman (1991) wird jedoch nicht direkt vom „Überleben der Phase" gesprochen, sondern ganz allgemein davon, dass „Überlebensstrategien für den Unterricht" von den verschiedenen Lehreridentitätstypen entwickelt werden (vgl. Hirsch 1990, S. 98, 111, 124, 136, 148, 159). Es wird also ebenfalls auf das Unterrichtshandeln einer Lehrkraft fokussiert.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Fasst man die oben dargelegten Studien zusammen, ergibt sich folgender

Forschungsbefund 1: Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.

Die Modelle fokussieren auf den Veränderungsprozess einer Lehrkraft, der zu Beginn „überlebt" werden muss. Bei diesen Modellen bleiben die strukturellen Rahmenbedingungen oder persönlichen Ressourcen der Lehrkräfte jedoch unberücksichtigt. Sowohl bei der altersabhängigen Darstellung von Sikes et al. (1991) als auch

bei der berufsjahrabhängigen Darstellung von Huberman (1991) finden Berufserfahrungen in einem Erstberuf von Berufsschullehrkräften keine Berücksichtigung. „Dieser Lebens-Lauf ist kein rigides Muster, welches von allen Lehrern unausweichlich durchlaufen wird. Er berücksichtigt z. B. nicht diejenigen, die in fortgeschrittenem Alter Lehrer werden." (Sikes et al. 1991, S. 233) Oftmals beginnen Berufsschullehrkräfte nach dem 30. Lebensjahr mit der Lehrtätigkeit und können mehrjährige andere Berufserfahrungen einbringen. Diese persönlichen Ressourcen treten bei den hier vorliegenden Studien in den Hintergrund.

Die Abfolge der einzelnen Stufen erfolgt linear, in Abhängigkeit der Berufsjahre, teilweise ohne die Dauer der einzelnen Phasen näher zu konkretisieren. Das Erreichen der nächsten Stufe ist ausschließlich auf die Anzahl der Berufsjahre ausgelegt und damit z. B. unabhängig von der Reflexionsfähigkeit einer Lehrkraft. Die Modelle sind auf Unterrichtssituationen fokussiert, Rahmenbedingungen wie Organisation oder Ausstattung der Schule werden nicht abgebildet.

Sowohl bei Hirsch (1990) als auch bei Huberman (1991) handelt es sich um Studien, die aus der Retrospektive die Schwierigkeiten und Besonderheiten der Berufseingangsphase rekonstruieren.

Hirschs (1990) Stichprobe umfasst nur männliche Lehrer. Ob die klassifizierten Identitätstypen und damit die Anfangsschwierigkeiten auch für Lehrerinnen gilt, muss noch erforscht werden.

Welchen Anfangsschwierigkeiten bzw. Herausforderungen sich Junglehrkräfte stellen, wird im folgenden Forschungsbefund 2 „Herausforderungen wahrnehmen" dargelegt.

2.3.2 Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen

Forschungsbefund 2

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zu beruflichen Herausforderungen. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 6: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Walter (1974)	87 Junglehrer, keine Angaben zur Schulart/Bayern (vgl. ebd., S. 62)	2. und 3. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 62)	teilstandardisierte Befragung, ergänzt mit standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 62)	erzieherische und unterrichtliche Schwierigkeiten, sozialpsychologische Rollenprobleme (vgl. ebd., S. 72, 74)/ unzureichende Ausbildung in der 1. Phase (vgl. ebd., S. 62, 63, 65), Ranking sozialpsychologischer Probleme (vgl. ebd., S. 74)
Cloetta und Hedinger (1981)	815 Lehrkräfte aus der Primarstufe Bern (vgl. ebd., S. 26) nach 5-jähriger Lehrer-Seminarausbildung (vgl. ebd., S. 21)/Schweiz	höchstens 25 Jahre alt, max. 3 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 26)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 36), Ergänzung mit 11 Interviews (vgl. ebd., S. 101)	Probleme und Schwierigkeiten, Verbesserung der Ausbildungssituation (vgl. ebd., S. 23)/ Reihenfolge der Aufgabenbereiche nach ihrer Problemhaltigkeit (vgl. ebd. S. 40), Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung (vgl. ebd., S. 151 ff.)
Veenman (1984)	elementary and secondary school (vgl. ebd., S. 149 ff.)	1. und 2. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 152)/ 1961–1983 (vgl. ebd., S. 149 ff.)	Metastudie von 83 Studien, Fragebogen, teilweise Interviews zur Ergänzung (vgl. ebd., S. 149 ff., 152)	Anfängersozialisation (vgl. ebd., S. 152)/ Benennung von Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 154)
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Miethling (1986)	12 Sportlehrkräfte aus klassischen Schultypen, 2 Gesamtschulen und 1 BBS/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 104)	1.–4. Dienstjahr/1980–1984 (vgl. ebd., S. 104)	Längsschnittstudie, Interviews (vgl. ebd., S. 105)	belastende Unterrichtssituationen (vgl. ebd., S. 33)/Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 113)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hirsch (1990)	120 männliche Lehrkräfte der Sekundarstufe I/Kanton Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 167, 169)	5–10, 11–19 und 20–29 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 173)	Interviews (vgl. ebd., S. 89), deskriptive Auswertung mit inhaltsanalytisch organisiertem Codesystem (vgl. ebd., S. 91) und quantitativen Analysen, retrospektivisches Ansprechen von Schwierigkeiten in der Anfangsphase (vgl. ebd., S. 98, 111, 123, 135, 147, 158, 194)	idealtypische Lehreridentitätstypen: Stabilisierungstyp, Entwicklungstyp, Diversifizierungstyp, Problemtyp, Krisentyp, Resignationstyp (vgl. ebd., S. 89), Liste von Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 194)
Schnidrig (1993)	44 Deutschwalliser Primarschullehrpersonen, 2 Inspektoren, 2 Seminardirektoren (vgl. ebd., S. 4)/Schweiz	1–3 Dienstjahre (vgl. ebd., S. 4)/ 1983–1984, 1986–1987 (vgl. ebd., S. 3)	Intensivinterview (vgl. ebd., S. 228), qualitativ-rekonstruktive Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 264)	berufsbezogene Sorgen (vgl. ebd., S. 1)/Liste von Problemen (vgl. ebd., S. 307) und 19 Problemlösestrategien (vgl. ebd., S. 321 ff.)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Intensivinterviewergänzungen (vgl. ebd., S. 41)	Berufsbiografische Perspektive: Selbsteinschätzungen, Problemwahrnehmungen, Belastungen, Bewältigungsstrategien (Lehrerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Gerwing (1994)	21 Lehrkräfte aus Gesamt-, Haupt-, Realschule, Gymnasium/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 43)	k. A./1991 (vgl. ebd., S. 43)	vorstrukturierte Tagebücher (vgl. ebd., S. 43)/qualitative Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 45)	erfreuliche und unerfreuliche Ereignisse im schulischen Alltag (vgl. ebd., S. 41)/Hindernisse und Schwierigkeiten (vgl. ebd. S. 41)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kramis-Aebischer (1995)	442 Lehrkräfte, 140 angehende Sekundarlehrpersonen (Pilotstudie), 152 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Korrelativstudie), 150 Primar- und Sekundarlehrkräfte (Interventionsstudien) (vgl. ebd., S. 21, 165)/ Schweiz (vgl. ebd., S. 171)	eingeschlossen/Intervention: 1990–1992 (vgl. ebd., S. 24)	Pilotstudie, Korrelativstudie, Interventionsstudien jeweils mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Auswirkung der gestiegenen Ansprüche auf Befindlichkeit und Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 14), Beschreibungs- und Erklärungsansätze (vgl. ebd., S. 17)/ Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 207), Entwicklung eines Trainingsprogrammes zur günstigeren Belastungsbewältigung (vgl. ebd., S. 18, 395)
Bachmann (1999)	346 Berufsschul-Lehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/ Schuljahr 1997/1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/ Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126)/Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Bieri (2002)	859 bleibende und 801 kündigende Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 304) der Volksschule (Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule) (vgl. ebd. S. 17)/Aargau, Schweiz (vgl. ebd., S. 303)	eingeschlossen/1994, 1995, 1996, 1997, 1998	Längsschnittstudie, Fragebogen teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 611 ff.)	Motive für Stellenwechsel, berufliche Abwanderung und Fluktuation/ Herausforderungen, Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 11)
Albisser et al. (2006)	816 Lehrpersonen der Volksschulstufe (bis und mit 6. Schuljahr) bei Ersterhebung (vgl. ebd., S. 8), Zweiterhebung 258 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 9): Studierende am Ende der Ausbildung und nach Berufsbeginn, Berufseinsteigende und Routinierte (je zwei Erhebungen), Lehrpersonen vor/nach dem Ruhestand (zwei Erhebungen) (vgl. ebd., S. 6 f.)/Kantone Bern und Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 6) Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd. S. 3)	Ersterhebung: 115 Berufseinsteigende mit 1,5 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 8)/2003–2006 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen, im 2. Teil mit offen formulierten Fragen (vgl. ebd., S. 7 f.), sequenzierte Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 6)	Anforderungsverarbeitungsprozesse und deren Gesundheitsfolgen (vgl. ebd., S. 5 f., 7)/Belastungen (vgl. ebd., S. 12), Bestätigung des AVEM-Modells
Albisser (2009)	117 Berufseinsteigende mit 3 Monaten (vgl. ebd., S. 105) und 70 Lehrkräfte mit 2 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 106) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 105)	eingeschlossen, bis 2 Jahre (vgl. ebd., S. 105)/k. A.	Fragebogen, u. a. AVEM (vgl. ebd., S. 105)	Belastungsfaktoren im Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 105)
Albisser et al. (2009)	121 Studierende, 64 Berufseinsteigende, 37 junge Routinierte, 44 Routinierte mittleren Alters und 34 ältere Routinierte (vgl. ebd., S. 270) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 269)	eingeschlossen, bis 3 Jahre/2003 u. 2006 (vgl. ebd., S. 270)	Fragebogen, auch AVEM dabei, teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 270), qualitative Inhaltsanalyse Mayring (vgl. ebd., S. 271)	Reduzierung des beruflichen Belastungserlebens (vgl. ebd., S. 268)/ Erklärung des Belastungserlebens durch drei Komponentenfaktoren (vgl. ebd., S. 262)

(Fortsetzung Tabelle 6)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 Berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.–2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.–2. Berufsjahr und > 7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)

Diese Studien versuchen die Frage „Auf welche Anforderungen bzw. Herausforderungen treffen Junglehrkräfte?“ zu klären (Forschungsergebnis, letzte Spalte der obigen Tabelle). Im Berufseinstieg müssen die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag angewendet und erweitert werden. Anforderungen werden als Herausforderungen erlebt, wenn die Bewältigung durch Ressourceneinsatz der Junglehrkraft erfolgt und führen damit zu Beanspruchungen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 187).

Stiller (2015) kommt in seiner theoretischen Arbeit über die Systematisierung empirischer Studien zur Belastungsforschung zu dem Schluss, dass „es sowohl national als auch international eine fast unüberschaubare Anzahl an empirischen Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf“ (Stiller 2015, S. 140) gibt. Daher wird in diesem Kapitel eine exemplarische Auswahl getroffen. Die im Folgenden vorgestellten Studien von Veenman (1984), Terhart et al. (1984), Bachmann (1999) und Keller-Schneider (2010) beschäftigen sich mit dem Erforschen der Schwierigkeiten, auf die u. a. auch Berufseinsteigende treffen können. Diese vier Studien werden exemplarisch ausgewählt aus den folgenden Gründen: Veenman (1984) kommt eine herausragende Bedeutung zu, da seine Metastudie in der Forschungsliteratur viel beachtet und diskutiert wurde. Seine Studie betrachtet explizit nur berufseinsteigende Lehrkräfte im 1.-3. Dienstjahr. Für die Forschungen von Terhart et al. (1984) bildet diese Metastudie die Grundlage der Datenerhebung mittels Fragebogen und bestätigt weitestgehend die internationalen Daten von Veenman für den deutschen Raum, wobei Terhart die gesamte Berufsbiografie im Blick hat. Bachmann (1999) konzentriert sich als einer der wenigen in seinen Studien auf Berufsschullehrkräfte. Keller-Schneider (2010) hat durch die Auswertung von Supervisionsprotokollen einen neuen, innovativen Ansatz zur Datenauswertung herangezogen.

Herausforderungen im Berufseinstieg (Veenman)

Veenman (1984) fasst in einer Metaanalyse internationale Forschungsergebnisse von 83 Studien aus 9 Ländern zu Anfangsschwierigkeiten von Junglehrkräften zusammen und stellt ein Ranking auf, in wie vielen Studien die Schwierigkeit benannt worden ist.[62]

Im Folgenden wird das Ranking der 12 Haupt-Herausforderungen[63] in der deutschen Übersetzung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996) aufgeführt, welche die typischen Probleme von berufseinsteigenden Lehrkräften beschreiben:

Tabelle 7: Berufliche Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen nach Veenman (1984) in deutscher Übersetzung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 17)

1.	Klassenführung / -disziplin
2.	Motivierung der Schüler
3.	Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern
4.	Einschätzen / Bewerten der Schülerarbeiten
5.	Beziehungen zu den Eltern
6.	Arbeitsorganisation im Unterricht
7.	Unzureichendes, mangelndes Schulmaterial
8.	Umgang mit Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler
9.	Unterrichtserschwerung durch ungenügende Vorbereitungszeit
10.	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen
11.	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen
12.	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden

Bezogen auf die unterschiedlichen Ausprägungen, die Veenman in den ausgewerteten Studien vorfand, schließt er, dass die strukturellen Rahmenbedingungen und der soziale Kontext der einzelnen Schulen, an denen die Berufseinsteigenden eingesetzt sind, eine wichtige Rolle spielen, und stellt schon 1984 fest, dass weiterer Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf „person-specific and situation-specific nature of these problems." (Veenman 1984, S. 168)

Die meisten Daten der unterschiedlichen Studien werden per Fragebogen erhoben und umfassen hauptsächlich das erste Jahr der Berufseingangsphase, einige wenige bis zu drei Jahre[64] (vgl. Veenman 1984, S. 152).

Die zweite Studie, die hier vorgestellt wird, erhebt Anfangsschwierigkeiten retrospektiv.

62 Er stellt das obige Ranking von Problemen der berufseinsteigenden Lehrkräfte auf und weist darauf hin, dass „the percentage of beginning teachers with discipline problems varied greatly" (Veenman 1984, S. 153). So haben 12 % bei einer Studie mit Gymnasiallehrkräften die Anfangsschwierigkeit „Disziplin" genannt, aber bis zu 83 % bei einer Studie mit Grundschul- und Sekundarstufe-I-Lehrkräften (vgl. Veenman 1984, S. 153). Das Ranking gibt sozusagen keine Ausprägung der Schwierigkeiten an, sondern nur, ob sie vorhanden sind.

63 Vgl. englische Originalfassung Veenman (1984), S. 154.

64 Hier ist der zuvor dargestellte Sachverhalt zu beachten, dass das Referendariat in Deutschland zu dieser internationalen Berufseingangsphase zählt.

Anfangsschwierigkeiten (Terhart et al.)

Die Studie umfasst die ganze Berufsbiografie einer Lehrkraft und ist nicht spezifisch auf die BEP ausgelegt. Ein Teil der Studie hat per Fragebogen Anfangsschwierigkeiten der BEP erhoben. Die Schwierigkeiten werden auf Basis von Fragebogenitems von Veenman (1984) vorgegeben (vgl. Terhart et al. 1994, S. 72).

Die folgende Tabelle stellt eine Rangfolge der genannten Anfangsschwierigkeiten dar, die ein abweichendes Ranking im Vergleich zu Veenman (1984) aufweist:

Tabelle 8: Ranking der Anfangsschwierigkeiten (vgl. Terhart et al. 1994, S. 71)

1.	Der Zwang zur Schülerbeurteilung hat mich stark belastet.
2.	Die materielle Ausstattung der Schule/Klassenräume war unzureichend.
3.	Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet.
4.	Es war schwer für mich, der Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht gerecht zu werden.
5.	Ich hatte nicht erwartet, dass die Schüler und Schülerinnen so wenig Interesse am Unterricht haben.
6.	Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht.
7.	Fachfremder Unterrichtseinsatz hat mich stark belastet.
8.	Der Druck durch Vorgesetzte war stark.
9.	Mein Fachwissen reichte nicht aus.
10.	Die Eltern und ihre Anforderungen haben mich stark belastet.
11.	Die Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen gestaltete sich schwierig.
12.	Mich hat stark belastet, dass die Schüler und Schülerinnen mit ihren persönlichen Problemen an mich herangetreten sind.

Diese Einschätzung der Belastung durch Anfangsschwierigkeiten der berufseinsteigenden Lehrkräfte ist retrospektivisch erhoben worden. „Entgegen den Erwartungen hat sich gezeigt, daß auf die Frage nach den Anfangsschwierigkeiten im Beruf alle Befragten im Durchschnitt (!) keine der vorgegebenen typischen Anfangsschwierigkeiten als gravierend eingeschätzt haben!“ (Terhart 1997, S. 7)

Damit kommen die Forscher auf eine überraschende Interpretation zum sogenannten Praxisschock:

> „In der nachträglichen Sicht auf den Berufseinstieg scheint es also so zu sein, daß es den Praxisschock vielleicht gar nicht gegeben hat oder dort, wo er doch vorhanden war, eben nur eine kurze Episode geblieben ist. Die Turbulenzen des Beginns werden im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt.“ (Terhart et al. 1994, S. 72)

So muss das oben aufgestellte Ranking mit Vorsicht interpretiert werden.

Die dritte hier vorgestellte Studie beleuchtet die Anfangsschwierigkeiten von berufsbildenden Lehrkräften aus Baden-Württemberg.

Berufszufriedenheit und Belastung (Bachmann)

In seiner Studie hat Bachmann (1999) den Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und Belastung bei berufsbildenden Lehrkräften untersucht. Dazu sind in einer Vorstudie Interviews geführt und ausgewertet worden, um einen standardisierten Fragebogen für die Hauptstudie zu entwickeln. Somit werden also keine

Anfangsschwierigkeiten wie bei Terhart et al. (1994) vorgegeben, sondern es werden aus Interviews heraus die Nennungen der Lehrkräfte verarbeitet (vgl. Bachmann 1999, S. 133). Bachmann kommt zu dem Ergebnis, dass die Gesamtbelastung „von fast 88 % der Befragten als *mittel belastend*, *belastend* bis *sehr belastend* eingeschätzt wird."[65] (Bachmann 1999, S. 218)

Er ermittelt für folgende höchste berufliche Belastungen eine Rangfolge:

Tabelle 9: Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungswerten (vgl. Bachmann 1999, S. 223)

Rang	Belastungsdeterminanten
1	Zunehmendes Delegieren der Erziehung an die Schule
2	Unmotivierte Schüler/innen
3	Korrekturen von Abschlussprüfungen u. a.
4	Schleppende Mitarbeit der Schüler/innen
5	Störungen, Lärm, Unruhe
6	Korrekturen von Klassenarbeiten u. a.
7	Stressbelastung
8	Keine Lernfortschritte bei Schüler/innen
9	Klassengröße
10	Unpünktlichkeit von Schüler/innen

Aber auch für die niedrigsten Belastungen ermittelte er ein Ranking:

Tabelle 10: Berufliche Merkmale mit den niedrigsten Belastungswerten (vgl. Bachmann 1999, S. 224)

Rang	Belastungsdeterminanten
1	Verhältnis zur Schulleitung
2	Benutzung von Lehr- und Lernmitteln
3	Unterrichtsstoff schülergerecht aufzubereiten
4	Erwartungsdruck von Schüler/innen
5	Erwartungsdruck von Eltern und Gesellschaft
6	Erwartungsdruck der Schulleitung
7	Umsetzung von Erlassen und Verordnungen
8	Teilnahme an Konferenzen
9	Einsatz in Fächern ohne Lehrbefähigung
10	Benotung von Schüler/innen

65 Hervorhebungen im Original.

Bei der Auswertung der Belastungsdeterminanten unterscheidet Bachmann das Alter der Lehrkräfte, nicht die Dienstjahre, und kommt zu folgenden altersabhängigen Ergebnissen für das Belastungsempfinden: Mit zunehmendem Alter nimmt das Belastungsempfinden ab, jüngere Lehrkräfte (bis 39 Jahre) empfinden in den Bereichen „Anforderungen von Verwaltungsarbeiten", „Bewältigung pädagogischer Situationen", „Anforderungen in den Pausen" und „keine Trennung zwischen Beruf und Freizeitbereich" die stärksten Belastungen (vgl. Bachmann 1999, S. 229).

Auch Merz (1979) arbeitete diesen Aspekt schon 20 Jahre vorher in seiner Studie heraus, indem er nachwies, dass mit steigenden Dienstjahren auch die Berufszufriedenheit von Lehrkräften anstieg, und erklärte dies so: „Die mit dem Alter ansteigende Berufszufriedenheit kann somit durch Anpassung, Resignation, Erwerb von beruflicher Kompetenz und durch zunehmende Verbesserung der konkreten Arbeitsbedingungen erklärt werden." (Merz 1979, S. 242)

Die Studie von Bachmann (1999) ist eine der wenigen, die sich speziell mit Lehrkräften an beruflichen Schulen beschäftigt hat. Schulartspezifische Belastungsfaktoren hat Bachmann (1999) jedoch nicht herausarbeiten können.

Gesamtbeanspruchung (Keller-Schneider)

Keller-Schneider (2010) wertet Supervisionsprotokolle aus und entwickelt daraus einen Fragebogen, um Beanspruchungen durch Herausforderungen im Berufseinstieg zu ermitteln. Diese Herausforderungen fasst sie in einem Modell der Beanspruchungswahrnehmung zusammen, vgl. folgende Abbildung.

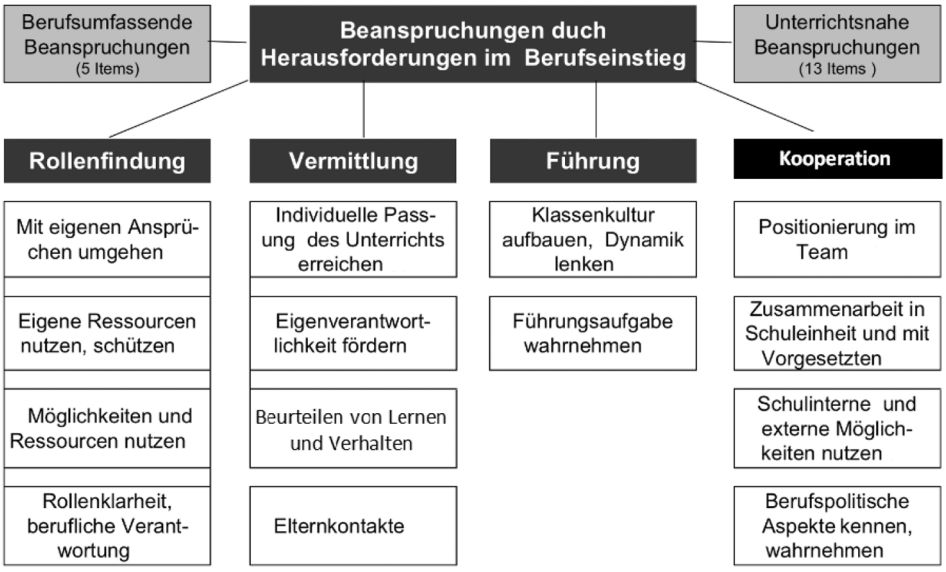


Abbildung 9: Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen (Keller-Schneider 2010, S. 196)

Keller-Schneider (2010) ordnet Berufsaufgabe, Vorstellungen als Lehrkraft klären, Berufszufriedenheit, Anfangsschwierigkeiten, Professionalitätsentwicklung (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 216) als berufsumfassende Beanspruchungen ein. Unter unterrichtsnahen Beanspruchungen unterscheidet sie zwischen planungsbezogenen Beanspruchungen (lernzielbezogen planen, Selbstbeurteilung, Lernkontrollen, Lehrplan umsetzen, in großen Zeiträumen planen, Transparenz von Lernzielen; vgl. Keller-Schneider 2010, S. 221) und durchführungsbezogenen Beanspruchungen (Unterrichtseffizienz, schulexterne Anlässe, Lärmpegel definieren, Komplexität anpassen, Schülerbeiträge einbeziehen, Abläufe ritualisieren; vgl. ebd., S. 223). Sowohl die berufsumfassenden Beanspruchungen als auch die unterrichtsnahen Beanspruchungen weisen laut Keller-Schneider (2010) Zusammenhänge mit allen vier Beanspruchungsbereichen (Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation) auf und lassen sich keinem Beanspruchungsbereich alleine zuordnen. Die vier Beanspruchungsbereiche entsprechen den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks (2006). Keller-Schneider kann ermitteln, dass „das Bewältigen des Schulalltags, die Sicherstellung des Unterrichts und der Klassenführung" (Keller-Schneider 2010, S. 228) als überdurchschnittlich beanspruchende, berufseingangsspezifische Anforderungen gelten.

Belastungsfaktoren im zeitlichen Vergleich

Die in den Tabellen am Anfang dieses Kapitels aufgelisteten Studien unterscheiden sich in der Datenerhebungsart, der Datenauswertung und der Stichprobe der Lehrkräfte verschiedener Schularten.[66] Sie alle haben die Belastungen von Lehrkräften erhoben. Vergleicht man die ermittelten Anfangsschwierigkeiten in den Studien von Walter (1974) bis Keller-Schneider (2010), so kann man erkennen, dass sich diese bei berufseinsteigenden Lehrkräften weitestgehend nicht verändert haben. Ein Trend lässt sich dahingehend ausmachen, dass „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme" als Anfangsschwierigkeit immer benannt werden, auch Probleme mit der „Motivation der Schüler" und der „Notengebung" sind Anfangsschwierigkeiten, die über 40 Jahre Forschung hinweg konstant in fast allen Rankings auftauchen. Beispielhaft wird in der nachfolgenden Tabelle für die ermittelte Anfangsschwierigkeit „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme" das Ranking dargestellt:

Tabelle 11: Vergleich der Studien zum Ranking des Belastungsfaktors „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme"

Anfangsschwierigkeit	Studie
2. Schwierigkeiten mit der Klasse	vgl. Walter 1974, S. 74
9. Disziplin der Schüler	vgl. Cloetta und Hedinger 1981, S. 40

66 Kann man so unterschiedlich ausgerichtete Studien miteinander vergleichen? Ebner und Zimmermann (2006, S. 188 f.) haben in einem Artikel zur „Forschung zur Belastung von Lehrpersonen" mit insgesamt neun Studien in einem ähnlichen Vergleich ein Ranking zu Belastungsbereichen aufgestellt.

(Fortsetzung Tabelle 11)

Anfangsschwierigkeit	Studie
1. Klassenführung/-disziplin	vgl. Veenman 1984, S. 154 sowie Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 17
7. Disziplinprobleme	vgl. Häbler und Kunz 1985, S. 42 Ranking nach van Dick, vgl. van Dick 2006, S. 44 f.
1. Mangelnde Schülerdisziplin vor allem in Organisationsphasen 2. Aufarbeiten/Reflexion von Disziplinproblemen oder Konfliktsituationen 5. Aggressives Konfliktverhalten der Schüler untereinander	vgl. Miethling 1986, S. 113
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben	vgl. Hirsch 1990, S. 194
1. Probleme im Umgang mit Schülern	vgl. Schnidrig 1993, S. 307
6. Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht.	vgl. Terhart et al. 1994, S. 71
Unterrichtsstörungen Konflikte mit Schülern	vgl. Gerwing 1994, S. 46 kein Ranking aufgestellt
4. Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten 6. Unruhe in der Klasse	vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 207
5. Störungen, Lärm, Unruhe 10. Unpünktlichkeit von Schüler/innen	vgl. Bachmann 1999, S. 223 f.
4. Disziplinprobleme	vgl. van Dick 1999, S. 140 f.
1. Unsoziales Verhalten der Schüler/innen 2. Gewalt und Aggressionen von Schüler/innen 4. Lärm und Unruhe in der Klasse	vgl. Bieri 2002, S. 336
4. Verhalten und Motivation mancher Schüler/-innen	vgl. Albisser et al. 2006, S. 12
3. Disziplinprobleme	vgl. Abele und Candova 2007, S. 112
2. Klassenkultur und Dynamik 8. Direkte Führung	vgl. Keller-Schneider 2010, S. 176

Lediglich in der Platzierung innerhalb der Rankings und damit in der Wichtigkeit der erfragten Anfangsschwierigkeit ist ein Unterschied zu erkennen.

Die Platzierung bzw. die Wichtigkeit der Anfangsschwierigkeit ist abhängig vom Zeitpunkt der Erhebung. Albisser (2009) kann innerhalb des Forschungsprojektes ARBEL nachweisen, dass das Ranking der ermittelten ersten vier Belastungsfaktoren über den Zeitraum der Berufseingangsphase hinaus nicht stabil ist. Die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen“ blieben bei Rang 1, aber

„die außerunterrichtlichen Pflichten (Sitzungen, Administration)“ wechselten von Rang 4 auf Rang 2. Dementsprechend rückten „Reformen und Neuerungen im Schulsystem“ auf Rang 3 und „das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/-innen“ auf Rang 4 (vgl. Albisser 2009, S. 105). Betrachtet man nun noch zum Vergleich die Gruppe der routinierten Lehrkräfte, verändert sich die Rangfolge abermals. „Reformen und Neuerungen belasten erfahrene Lehrpersonen mehr als Berufseinsteigende, welche teilweise keinen Vergleich mit früheren Zuständen vornehmen können.“ (Ebd., S. 105) Die Daten des ARBEL-Projektes werden von Albisser et al. (2009) auch hinsichtlich der berufsphasenspezifischen Unterschiede des Belastungserlebens ausgewertet. Vor allem im „Bereich *schulinterner Vorgaben und Beziehungen* (Ausstattung, Lehrplanvorgaben, schulhausinterne Vorgaben, Beziehung zu Kollegium und Schulleitung, Umgang mit Rückmeldungen und Kritik)“ zeichnet sich „*eine berufsbezogene Entwicklungsaufgabe* ab, welche vor allem die Berufseinstiegsphase betrifft, aber auch im weiteren Berufszyklus bedeutsame Anforderungen enthält.“[67] (Ebd., S. 281)

An dieser Stelle sei auf den Forschungsbefund 8 „Sich selbst entwickeln“ verwiesen. Hier werden weitere Entwicklungsaufgaben u. a. von Hericks (2006) ausführlich dargestellt.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Abgesehen von der Studie von Bachmann (1999), deren Stichprobe nur BBS-Lehrkräfte umfasst, muss festgestellt werden, dass in der Belastungsforschung der berufsbildende Bereich weitestgehend unerforscht, dagegen der allgemeinbildende Bereich gut erforscht ist. Dies führt zu folgender Aussage:

Forschungsbefund 2: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

In den dargelegten Studien (u. a. Veenmann 1984, Terhart et al. 1994, Häbler und Kunz 1985) werden die Belastungen, von denen die Forscher annehmen, dass diese bei den Lehrkräften auftreten, per Fragebogen vorgegeben. Schwierigkeiten, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte und die Forscher nicht bewusst sind, können so nicht erfasst werden. Weiterhin gehen die Erhebungen vom subjektiven Empfinden der Lehrkräfte aus, da die Belastungen durch Fragebogen per Selbstauskunft erfasst werden. Einen anderen Weg gehen z. B. Krause und Dorsemagen (2007) in der Datenerhebung für die Ermittlung von Belastungen während des Unterrichtens. Durch teilnehmende Beobachtung geschulter Beobachter und Videoanalyse des Unterrichts wird mit dem Verfahren „RHIA-Unterricht“ zuerst eine Struktur der Unterrichtstätigkeit ermittelt (vgl. Krause und Dorsemagen 2007, S. 104, 109). Unterrichtsstörungen und die Reaktion der Lehrkraft werden zeitlich aufwendig ausgewertet (vgl. ebd., S. 109). Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung in Form einer zusammenfassenden Bewertung („Ampelprofil“), die als Grundlage zur Identifikation von Belastungsspitzen im Unterricht dient. Die Fremdbeobachtung kann nun mit der Ei-

67 Hervorhebungen im Original.

genwahrnehmung abgeglichen werden. Lehrerteams sind in der Lage, weiterführende, evtl. schulweite Interventionen anzustoßen (vgl. ebd., S. 114). Belastungen werden von außen beobachtet und individuell der Lehrkraft zurückgemeldet. Dieser Ansatz hebt sich von den bisherigen Studien ab und könnte für weiterführende Forschungen in diesem Bereich genutzt werden.

Zusammenfassend ist über 40 Jahre Forschung zu Belastungen zu sagen, dass lediglich Keller-Schneider (2010) durch Analyse von Supervisionssitzungsprotokollen neue Herausforderungen von Junglehrkräften („Rollenklarheit", „Schutz und Abgrenzung", vgl. Keller-Schneider 2010, S. 176) ermitteln konnte, die möglicherweise zu Belastungen führen. Ihre Stichprobe umfasste jedoch keine Lehrkräfte von berufsbildenden Schulen.

Es gilt zu klären, ob es für den berufsbildenden Bereich andere Belastungen oder Herausforderungen gibt, die bisher nicht erfasst wurden.

2.3.3 Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern

Forschungsbefund 3

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 12: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hänsel (1975)	Metastudie	k. A.	Sekundäranalyse von deutschen, englischen und angloamerikanischen Arbeiten (vgl. ebd., S. 16)	Bedeutet berufliche Sozialisation junger Lehrkräfte Anpassung an das bestehende System und Verhinderung von Innovation? (vgl. ebd., S. 15)/ Wandlungsprozess hin zum autoritären Verhalten, Phasenmodell (vgl. ebd., S. 217 ff.)

(Fortsetzung Tabelle 12)

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978) Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“	Teilprojekt: Dozentenbefragung, 70 PH-Dozenten (vgl. ebd., S. 84)	k. A./1972 (vgl. ebd., S. 85)	halbstrukturierte Interviews/inhaltsanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 85)	„Durch welche Bedingungen grundsätzlicher Art könnte der Praxisschock junger Lehrer verursacht werden?“ (ebd., S. 77), „Hängt die Stärke des Praxisschocks bei jungen Lehrern nachweislich von der unterschiedlichen Qualität der Ausbildungsbedingungen bzw. der anderen möglichen Ursachen des Praxisschocks ab?“ (ebd., S. 78)/Modell der Konstanzer Wanne
	Teilprojekt: Rektorenbefragung, 180 Schulrektoren (vgl. ebd., S. 85)	k. A./1975 (vgl. ebd., S. 85)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 85)	
	Teilprojekt: PH-Längsschnitt, 1469 PH-Studenten, Junglehrer[68], Reallehrer, Aufbaustudenten/Baden-Württemberg[69] (vgl. ebd., S. 84)	Junglehrerzeit-Anfang: nach 3 und nach 13 Monaten/ 1972–1975 (vgl. ebd., S. 86)	4-malige Befragung per Fragebogen (vgl. ebd., S. 87)	
Hinsch (1979)	Hamburger Studienreferendare, spätere Junglehrer (vgl. ebd., S. 6) für Volks- und Realschule (vgl. ebd., S. 122) 234 Personen 1. Erhebung, 175 Personen 2. Erhebung (vgl. ebd., S. 135)	6 Monate in Referendarszeit/1975 (vgl. ebd., S. 133)	Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten (direkt nach dem Studium, nach Berufspraxis) (vgl. ebd., S. 122, 130)	Geringere Einstellungsrevisionen durch das „Hamburger Modell“? Identifikation der bedingenden Faktoren zu Beginn der Berufspraxis (vgl. ebd., S. 120)/ Einstellungswandel (vgl. ebd., S. 180 ff.)

68 Das Referendariat war in Baden-Württemberg noch nicht überall zur Zeit der Erhebung eingeführt, Volksschullehrer in Ausbildung unterrichteten voll verantwortlich mit fast vollem Deputat (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 72).

69 „Bis in die zwanziger Jahre gab es in Deutschland zwei Standardformen der Lehrerbildung, die seminaristische für das Lehramt an Volksschulen und die akademische für das Lehramt an höheren Schulen.“ (Führ 1997, S. 229) „Nach 1945 setzte sich [...] für die Volksschullehrerbildung in den meisten Ländern nach preußischem Vorbild das Modell ‚Pädagogische Hochschule‘ durch. [...] Entgegen dem Rat des Deutschen Ausschusses wurden Ende der fünfziger Jahre in Bayern und Hessen die Pädagogischen Hochschulen an Universitäten an- und eingegliedert. Die meisten Länder folgten dieser Lösung.“ (Führ 1997, S. 230) Der heutige Ausbildungsweg zur Lehrkraft wird in Kapitel 2.1 dieser Arbeit nachgezeichnet.

(Fortsetzung Tabelle 12)

Studie (Autor/Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Dann/Müller-Fohrbrodt/ Cloetta (1981)	232 Grund- und Hauptschullehrer, 87 grundständige Reallehrer, Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 254)	berufliche Sozialisationsphase von 3 ½ – 4 Jahre (vgl. ebd., S. 254)/ September 1977 (vgl. ebd., S. 253)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 254)	Follow-up-Untersuchung von Müller-Fohrbrodt/Cloetta/ Dann (1978): Verlauf des Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses (vgl. ebd., S. 251)/innovative Einstellungen → weiterer Anstieg der Einstellungsrevision in konservativer Richtung, allgemeine und berufliche Selbstsicherheit → Steigerung zu verzeichnen, Einfluss der allgemeinen Grundhaltung der Lehrkräfte → weitere Revision in konservativer Richtung nachweisbar (vgl. ebd., S. 252, 253, 255 f., 257)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	eingeschlossen/ k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen (vgl. ebd., S. 10), Retrospektive	Wandlungsprozess/ Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Gehrmann (2003)	Metastudie über 4 Lehrerbefragungen, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sonderschule, Gymnasium (vgl. ebd., S. 213)/Berlin, Brandenburg	eingeschlossen/ 1994/1996/1999/ 1998 (vgl. ebd., S. 213)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 212)	professionelle Lehrerarbeit (vgl. ebd., S. 17)/Hypothesen zum Professionalisierungsdiskurs, Rekonstruktion von 3 Mustern professioneller Orientierung (vgl. ebd., S. 459)

Die hier gelisteten Studien sind in der einschlägigen Literatur oft zitiert worden. Jedoch wurden die Forschungen zwischen 1975 und 1991 betrieben und sind mithin über 25 Jahre alt. Gehrmann (2003, S. 459 f.) wirft in seiner Arbeit einen kritischen Blick auf die damaligen Ergebnisse. Dennoch sind diese bis heute bekannt und sollen daher in vorliegender Arbeit unter Forschungsbefund 3 zusammengefasst werden. Insbesondere der Begriff des „Praxisschocks" ist bis in die heutige Zeit eng mit der Berufseingangsphase verknüpft und auch international verbreitet als „reality shock" oder „transition shock" (vgl. Veenman 1984, S. 143). Dieser Begriff bezeichnet nicht ein bestimmtes Phänomen, sondern reicht „von schockierenden ersten Begeg-

nungen mit der Schulpraxis und allgemeinen Anfangsproblemen über physische und psychische Erschöpfungszustände bis hin zu Änderungen des Verhaltens und einer Umorientierung in den Norm- und Wertevorstellungen." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32) Aufgrund dieser Bandbreite von Phänomenen systematisieren Müller-Fohrbrodt et al. (1978) mithilfe von fünf Indizes das Vorhandensein eines Praxisschocks: 1. Problemwahrnehmungen, d. h. Lehrkräfte klagen über Belastungen und Anfangsprobleme, 2. Verhaltensänderungen, d. h. Lehrkräfte berichten über Veränderungen im Unterrichtshandeln, 3. Einstellungsveränderungen, d. h. Lehrkräfte beobachten an sich selbst eine Veränderung im Umgang mit ihren Schülern insbesondere bei Erziehungseinstellungen, 4. Persönlichkeitsveränderungen, insbesondere im Bereich der emotionalen Stabilität bzw. Labilität, 5. Aus-dem-Felde-Gehen, d. h. Lehrkräfte halten dem erlebten Druck nicht stand und wechseln den Beruf, studieren weiter oder sehen Selbstmord als einzige Lösung an (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32 ff.). Die „Konstanzer Forschungsgruppe" (Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann) belegt durch mehrere Studien, dass der Praxisschock eine entscheidende Rolle in der beruflichen Sozialisation junger Lehrkräfte spielt. Die Haltung der Lehrkraft, ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht, ihr Verständnis des eigenen Rollenbilds verändert sich und durchläuft einen (konservativen) Wandlungsprozess.

Die Konstanzer Wanne

Das Bild der Konstanzer Wanne soll hier näher vorgestellt werden, da sich viele der späteren Untersuchungen darauf beziehen. Die Konstanzer Forschungsgruppe (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978) hat von 1972–1975 die BEP von jungen Lehrkräften untersucht und die Fragen nach den Bedingungen des Praxisschocks und dessen Stärke in Abhängigkeit der Ausbildungsbedingungen fokussiert (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 77 ff.). Erforscht werden sollten vor allem fünf Bereiche der Persönlichkeitsveränderungen in Bezug auf Einstellungen von Lehrkräften:

- Druckorientierung
  („Erfaßt wird die positive Bewertung der Wirksamkeit und Berechtigung von ‚Druck', Kontrolle und Disziplin im Schulunterricht vs. Ablehnung von kontrollierendem Lehrerverhalten." Ebd., S. 38)
- Anlageorientierung
  („Erfaßt wird die Betonung der relativen Dominanz von ‚Anlage' im Sinne von Vererbung bei der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen und intellektuellen Fähigkeiten vs. Betonung der ‚Umwelt' im Sinne von sozialen und kulturellen Einflüssen." Ebd., S. 38)
- Negative Reformbereitschaft
  („Erfaßt wird die ‚negative', d. h. konservative und retardierende Einstellung zur Reform von Institutionen allgemein und des Schulsystems im besonderen, und zwar in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Hinsicht vs. Reform- und innovationsfreundliche Haltung." Ebd., S. 39)
- Konformität
  („Erfaßt wird die wertende Beurteilung des Einhaltens von vorgegebenen Normen und Werten sowie die Auffassung, daß korrektes Verhalten und strikte

Einhaltung von Spielregeln für ein Funktionieren des menschlichen Zusammenlebens unerläßlich sind." Ebd., S. 39)

- Konservatismus
  („Erfaßt wird der Glaube an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität, die Unveränderlichkeit der ‚bösen' menschlichen Natur und Mißtrauen gegenüber der Vernunft vs. Ablehnung von unnötigem Zwang, Betonung der Vernünftigkeit der Menschen und Kritik an der bestehenden Gesellschaft." Ebd., S. 39)

Die Forscher arbeiten heraus, dass junge Lehrkräfte in Bezug auf ihre Einstellungen einen Wandlungsprozess durchlaufen, der sich grafisch in Form einer Wanne darstellen lässt:

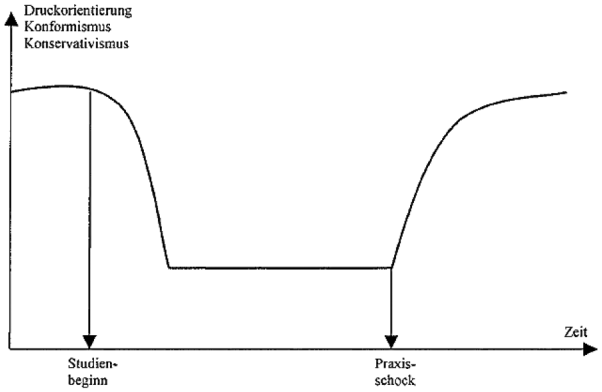


Abbildung 10: Die Konstanzer Wanne (Hericks 2006, S. 36)

Der Wandlungsprozess zur untersuchten Variablen „Druckorientierung" lässt sich exemplarisch wie folgt beschreiben: Zu Beginn des Studiums sind die angehenden Lehrkräfte konservativ eingestellt (bspw. sprechen sie sich eher für „kontrollierendes Lehrerverhalten" aus, vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 39), im Laufe des Studiums verändert sich dies in Richtung zu liberaleren Einstellungen (bspw. lehnen Studierende „eine Kontrolle und Disziplinierung von Schülern stärker ab", vgl. ebd., S. 39). Diese liberaleren Einstellungen kehren sich jedoch mit dem Eintritt in die Berufspraxis (z. B. durch das Referendariat) durch den erlebten Praxisschock wieder in Richtung Konservatismus um. Terhart betont in einer Interpretation der Forschungsergebnisse besonders: „Der Referendar wird nicht ‚konservativ', er *wird* wieder ‚konservativ'!"[70] (Terhart 2001, S. 22) und merkt kritisch an, dass die Lehrerausbildung an der Universität „anscheinend nur eine folgenlose Episode innerhalb des gesamten Prozesses der beruflichen Sozialisation" darstellt (ebd.). Die junge Lehrkraft greift auf Handlungsweisen von Kollegen mit Vorbildfunktion und/oder auf selbst erlebte Handlungsmuster der eigenen Schulzeit zurück (vgl. ebd.). Der letzte Aspekt, der die Biografie der Lehrkräfte mit einbezieht, wird auch von Veenman als

70 Hervorhebungen im Original.

zentral hervorgehoben: „Biography is the key element in teacher socialization." (Veenman 1984, S. 147) Die Forscher arbeiten u. a. heraus, dass die jungen Lehrkräfte bei fortschrittlichem Unterrichtsstil mit Disziplinproblemen der Schüler zu kämpfen haben, da diese nur einen autoritären Stil gewohnt seien (sowohl von Kollegen als auch vom Elternhaus).[71] „Die jungen Lehrer erleben offensichtlich selbst recht deutlich, wie sie unter diesem mehr indirekten Druck ihre Haltung den Schülern gegenüber ändern." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 162)

So passen sie ihren Unterrichtsstil in Richtung eines autoritären Unterrichtsstils an. Die Ursachen des Praxisschocks sehen die Forscher in a) den schlechten schulischen Arbeitsbedingungen, wie „ungünstige personelle und materielle Rahmenbedingungen" und „Konformitätsdruck durch Kollegen und Vorgesetzte", b) dem allgemeinen Konservatismus, „der ganz generell den Anpassungsprozeß an die Schule erleichtert" und c) der Diskrepanzerfahrung in Bezug auf das Erleben der „Kluft zwischen Theorie und Praxis" (ebd., S. 202).

In einer Follow-up-Untersuchung von Dann, Müller-Fohrbrodt und Cloetta (1981) werden die Ergebnisse der Konstanzer Wanne bestätigt. Es wird gezeigt, dass dieser Prozess der Einstellungsrevision in konservativer Richtung als ein grundlegender und nachhaltiger Effekt zu betrachten ist und „nicht als ein reines Problem des Berufsanfängers angesehen werden" (Dann et al. 1981, S. 259) kann. Die berufliche Selbstachtung und auch das Zutrauen in die eigene berufliche Leistungsfähigkeit sinken direkt nach dem Berufseinstieg (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 42). Im Gegensatz dazu stellen Dann et al. (1981) jedoch fest, dass sich nach mehrjähriger Berufserfahrung die Selbstachtung deutlich erhöht (vgl. Dann et al. 1981, S. 257), sodass diese Auswirkung des Praxisschocks im emotionalen Bereich der Persönlichkeit nicht mit dem sich weiterhin verstärkenden Einstellungswandel in einen Zusammenhang zu bringen ist. Der von der Konstanzer Forschungsgruppe beschriebene Wandlungsprozess liberaler pädagogischer Einstellungen bezogen auf Lernende und Unterricht hin zu konservativen Einstellungen, ist in späteren Jahren nicht unumstritten. Krieger (1999) gibt zu bedenken, dass die Teilnehmer der Studie „durch schulische Sozialisation in eher konservativen Gymnasien (Baden-Württemberg) geprägt waren." (Krieger 1999, S. 91) An der Hochschule erfuhren sie „eine Phase massiver Autoritätskritik", wurden in ihren „Einstellungen erschüttert" und fanden anschließend wieder Schulen vor, „in denen traditionelle Werte und Strukturen wohl immer noch dominierten und einen starken Anpassungsdruck ausübten." (Krieger 1999, S. 91) Damit wäre der Praxisschock ein „historisch bedingtes Phänomen" (ebd.).

Hänsel interpretiert die Studien der Konstanzer Forschungsgruppe neu und kommt zu dem Schluss:

> „Selbst wenn während oder nach der Berufseingangsphase auch ‚konservative' Veränderungen stattfinden, worauf die drei Jahre später erfolgte Untersuchung der Konstanzer Autoren hindeutet, rechtfertigt dies nicht, den Wandel der Lehrer pauschal als ‚konservative' Veränderung zu diskreditieren. [...] Demgegenüber dürfte der Wandlungsprozeß

71 Ob dies heute noch Bestand hat, muss überprüft werden.

> der Lehrer prinzipiell unabgeschlossen sein, ein Prozeß, der nicht nur die Berufseingangsphase, sondern die gesamte Spanne der Berufstätigkeit umgreift."[72] (Hänsel 1985, S. 644)

Es wird herausgestellt, dass eine Lehrkraft lebenslang einen Wandlungsprozess durchläuft und dieser kein linear fortschreitender Prozess sei.[73] Veenman (1984) greift diesen Aspekt ebenfalls in seiner Metastudie auf und kommt zu dem Schluss:

> „Strictly speaking, 'reality shock' is a somewhat inappropriately used term, because it suggests that it is only a very short shock which one has to pass, like a swimmer who must acclimatize to cold water. In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching."[74] (Veenman 1984, S. 144)

15 Jahre später stellt Ulich in einem Zeitschriftenaufsatz fest, dass „der für die siebziger Jahre ermittelte drastische Einstellungswandel [...], der als Folge des Praxisschocks galt, heute weniger extrem auftritt, weil sich die Ausbildungsbedingungen verändert haben: Die Einführung des Referendariats für alle angehenden Lehrer/innen hat den Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts reduziert und somit vom Praxisschock entlastet." (Ulich 1996, S. 93)

Im theoretischen Teil eines Berichts zur Berufseingangsphase in der Schweiz fasst die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zusammen: „Der Begriff ‚Praxisschock' wird von vielen Autoren heute für übertrieben bzw. unzutreffend gehalten. Nicht alle jungen Lehrpersonen erleiden unter allen Umständen das besprochene Phänomen. Weiter ist der oben dargestellte U-förmige Verlauf der Einstellungsänderung aufgegeben worden."[75] (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1996, S. 16)

Gehrmann kann den Effekt der Konstanzer Wanne in seinen Untersuchungen nicht bestätigen. Er zeichnet eher das Bild eines Plateaus nach:

> „Mit Abstand wurden am häufigsten berufsbiographische Plateaueffekte abgetragen, wonach über lange Zeiträume sich die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht veränderten. [...] Offensichtlich gibt es zumindest in den Westberliner Stichproben keinen über alle Einstellungen nachweisbaren Effekt nach dem Modus *Konstanzer Wanne*, wonach die Einstellungen in den ersten Berufsjahren sich den konservativeren älterer Berufsgenossen anschließen, vielmehr wurde hier ausdrücklich von einem *Westberliner Plateau* gesprochen." [76] (Gehrmann 2003, S. 459 f.)

Anpassungsprozess (Hänsel)

Auf internationaler Ebene, durch die Sekundäranalyse von deutschen, englischen und angloamerikanischen Arbeiten (vgl. Hänsel 1975, S. 16), kann Hänsel an die Er-

72 Hervorhebungen im Original.
73 „Schließlich hat sich auch das Verständnis, der Wandel der Lehrer stelle einen in einer Richtung linear fortschreitenden Prozeß dar, als fragwürdig erwiesen." (Hänsel 1985, S. 644).
74 Hervorhebungen im Original.
75 Hervorhebungen im Original.
76 Hervorhebungen im Original.

gebnisse der Konstanzer Forschungsgruppe anschließen. Sie arbeitet in ihrer Metastudie[77] vier Phasen der Sozialisation von jungen Lehrkräften heraus. Verkürzt bezeichnet sie die Phasen wie folgt:

1. **Idealistische Phase**, d. h. die Lehrkraft versucht „die an der Hochschule gelernten Ansprüche in der Berufspraxis umzusetzen." Der Lehrer orientiert sich hin zu den Schülern, er muss allerdings erfahren, dass „die Schüler auf seine Bemühungen, ein freundliches Lernklima zu schaffen, nicht eingehen und ihn zurückweisen." (Hänsel 1975, S. 218) Er grenzt sich dabei bewusst vom Verhalten seiner Kollegen ab.
2. **Marginale Phase**, d. h. die Lehrkraft wird sich bewusst, dass sie die „an der Hochschule gelernten Ansprüche in der Schulpraxis nicht durchzusetzen vermag." (Ebd., S. 219) Sie gehört weder zur Gruppe der Schüler noch zum Kollegium.
3. **Phase der Identifikation**, d. h. die Lehrkraft beginnt „sich mit [ihren] Kollegen zu identifizieren und deren Verhalten zu imitieren." (Ebd., S. 217 f.)
4. **Phase der Internalisierung**, die „schon nach sechs- bis zwölfmonatiger Tätigkeit" erreicht wird, beschreibt den Abschlussprozess der Sozialisation einer berufseinsteigenden Lehrkraft, die nun „zum integrierten Bestandteil der Lehrersubkultur" (ebd., S. 221) geworden ist.

Hänsel beschreibt hier den Wandlungsprozess junger Lehrkräfte innerhalb einer Klasse im Umgang mit Schülern, den Wandel von der liberalen, idealistischen, schülerzugewandten jungen Lehrkraft bis hin zum Gegenpol eines „Drill-Sergeant".

> „Untersuchungen zur Einstellungsveränderung junger Lehrer in der Berufspraxis zeigen, wie dieser Konflikt typischerweise aufgelöst wird, indem nämlich die gelernten Ansprüche aufgegeben, und zunächst vielleicht mit schlechtem Gewissen, durch solche ersetzt werden, die mit der realen Sozialisationsfunktion von Schule und Lehrer in Einklang stehen." (Hänsel 1975, S. 58)

Die jungen Lehrkräfte passen sich in ihrem Handeln an die erfahrenen Lehrkräfte an. Hänsel rekonstruiert, dass dies aufgrund des Drucks geschieht, den das Kollegium inkl. Schulleitung (bewusst oder unbewusst) ausübt. Damit schließt sie mit ihrer Metastudie an die Ergebnisse der Konstanzer Wanne an, dass der Einstellungswandel von Lehrkräften in eine konservativere Richtung in der Verarbeitung des Praxisschocks begründet liegt.

Herrmann und Hertramph betonen dagegen fast 30 Jahre später positiv die Bedeutung der Vorbildfunktion des Kollegiums, insbesondere der Mentoren: „Zwei grundsätzliche Faktoren haben ganz wesentlich darüber mitentschieden, ob das Referendariat und der eigentliche Berufseinstieg positiv zum ‚Lernen einer Profession'

77 U. a. wurden einbezogen die Veröffentlichungen von Cloetta, Koch, Müller-Fohrbrodt (1971): Der Einfluß des Hochschulstudiums auf die Entstehung und Veränderungen von Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen (unter besonderer Berücksichtigung von Lehramtskandidaten), Universität Konstanz, Projekt: Lehrereinstellungen, Arbeitsbericht 1; Müller-Fohrbrodt (1972): Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern. Eine empirische Überprüfung von Thesen über die typische Lehrerpersönlichkeit, Konstanz.

beigetragen hat: das Vorhandensein von ‚Vorbildern' und der Kontakt zu Kollegen."[78] (Herrmann und Hertramph 2002, S. 106) Sie merken allerdings kritisch an, dass es sich um „Zufälligkeit" handelt, ob ein „passender Mentor" an der Ausbildungsschule zugeteilt wird (vgl. Herrmann und Hertramph 2002, S. 115), der durch die berufseinsteigende Lehrkraft im Unterricht beobachtet werden kann und so als Vorbild für das eigene Lernen dient. „Eine andere Gruppe – die größere Gruppe der Berufsanfänger – organisierte unter dem Zwang der Umstände den Beginn der eigenen *Lern*geschichte als Kopieren des Ergebnisses der *Lehr*geschichte ihrer Vorbilder, d. h. ihrer Mentoren im Praktikum oder Referendariat."[79] (Herrmann und Hertramph 2002, S. 115) Das Lernen von Vorbildern wird hier als ein reines Kopieren von Beobachtungen gedeutet, das kritische Hinterfragen der Beobachtungen, die Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Gesehenen fehlt.

Beiner und Müller (1982) interpretieren in einem Artikel zum Ursachen- und Wirkungsgefüge des Praxisschocks den Sozialisationsprozess nach Hänsel (1975). Sie entwickeln folgende Abbildung als Veranschaulichung dieses Anpassungsprozesses:

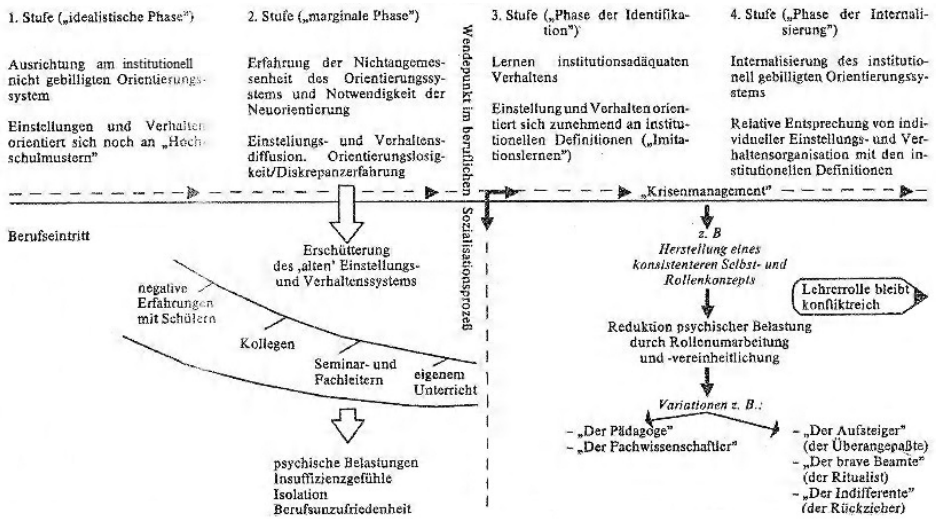


Abbildung 11: Modell beruflicher Sozialisation nach Hänsel (Beiner und Müller 1982, S. 32)

Das Bild der Konstanzer Wanne ist auch hier erkennbar, allerdings erfährt es eine Erweiterung durch die Variation der Lehrerrolle. Beiner und Müller sehen, dass die jungen Lehrkräfte für sich einen Weg finden müssen, den „Intra-Rollenkonflikt" (vgl. Beiner und Müller 1982, S. 24) aufzulösen. „Die Reduktion der konfliktträchtigeren Anforderungen durch vereinseitigende Orientierungen an bestimmten Erwar-

78 Hervorhebungen im Original.
79 Hervorhebungen im Original.

tungskomplexen (vgl. Modell: Variationen) vermindert die psychische Belastung, hebt aber die Rollenunsicherheit prinzipiell nicht auf." (Ebd., S. 27)

Einstellungswandel (Hinsch)

Hinsch erforscht in einem Teil seiner Studie, „ob und in welchem Ausmaß sich die Einstellungen der Studienreferendare nach dem Eintritt in die Berufspraxis verändern." (Ebd., S. 180) Er beschränkt sich auf Hamburger Referendare, da hier der Vorbereitungsdienst schon seit 1969 für Volks- und Realschullehrer eingeführt ist (vgl. ebd., S. 122). Im Gegensatz zu den Teilnehmern der Konstanzer Studie erfahren alle diese Lehrkräfte eine Ausbildung im Studienseminar und unterrichten nur acht Stunden unter Anleitung eines Mentors in der Schule (vgl. ebd., S. 123, 126). Daher geht er von der Hypothese aus, dass der Praxisschock hier abgemilderter sein werde (vgl. ebd., S. 123) und kann diese Hypothese „voll" bestätigen (vgl. ebd., S. 180). Auch Hinsch kann einen Einstellungswandel hin in konservativere Richtung feststellen, differenziert dieses Bild jedoch aus, indem er betont, dass „dieser Einfluß offenbar nicht auf jeden Referendar gleichermaßen wirkt." (Ebd., S. 182) Weiterhin kommt er zu dem Schluss, dass es „eine ganze Reihe von Möglichkeiten" gebe, „den Einstellungswandel zu beeinflussen." (Ebd., S. 232) Dieser hänge aber von der spezifischen Sozialisation des einzelnen Referendars ab und von dessen Reflexionsfähigkeit (vgl. ebd., S. 237).

Im zweiten Teil seiner Studie stellt Hinsch fest, dass bestimmte Rahmenbedingungen im Studium wie Freiheit, Praxis, Politisierung, Studieninhalte (vgl. ebd., S. 152 ff., 232, 244) und im Referendariat wie Mentor, Schulklima, Qualität der Seminarveranstaltungen (vgl. ebd., 159 ff., 235) Einstellungsveränderungen bewirken.

Rationalisierungsprozess (Blase)

Blase (1991) beschreibt für Lehrkräfte an amerikanischen Highschools ebenfalls einen Wandlungsprozess. Durch den Druck des beruflichen Alltags verändert sich bei den Lehrkräften ihr emotionales Engagement für ihren Beruf und damit ihre Einstellung zu Unterricht und Unterrichtsmethoden. Dies führt zu einer Rationalisierung im Unterrichtshandeln: autoritärer und weniger kreativ.

> „Die Resultate zweiter [sic] Fallstudien weisen darauf hin, daß eine Unzahl komplexer Faktoren zu einer Rationalisierung der unterrichtlichen Perspektive von Lehrern führen. Dies bedeutet, daß Unterrichtsmethoden, Materialien und Inhalte den Bedürfnissen und Erwartungen anderer angepaßt werden. Der berufliche Alltag zwingt Lehrer dazu, ihr Überlegen und ihre Effektivität zu organisieren; hierdurch werden sie ‚strukturiert', geschäftsmäßig und autoritärer. Ebenso war ein Schwinden der Kreativität festzustellen sowie ganz allgemein eine Zurücknahme des persönlichen und emotionalen Engagements für den Beruf."[80] (Blase 1991, S. 18)

Diesen Rationalisierungsprozess im Sinne eines Wandlungsprozesses für unterrichtliches Handeln führt er aber hauptsächlich auf „die Arbeitsplatzbedingungen

80 Hervorhebungen im Original.

als Ursache für eine ernsthafte Aushöhlung des pädagogischen Prozesses“ (Blase 1991, S. 18) zurück und bringt ähnlich wie Hänsel (1975) die Perspektive der Organisation von Schule mit ein (vgl. Kapitel 2.3.7 Forschungsbefund 7: „Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden“).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Die dargelegten Studien zum Praxisschock haben wegweisenden Charakter. Es gilt nun zu überprüfen, inwieweit die damaligen Befunde (konservativer Wandlungsprozess) noch heute und insbesondere im berufsbildenden Bereich gelten.

Forschungsbefund 3: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Durch den Paradigmenwechsel in der Pädagogik, weg vom Nürnberger Trichter hin zum Konstruktivismus, scheinen sich die heutigen berufseinsteigenden Lehrkräfte in der gleichen Lage wie ihre Vorgänger vor ca. 30 Jahren zu befinden: sie tragen neue didaktische Konzepte in das Kollegium hinein. Damit verändert sich auch die Lehrerrolle hin zu einem Lernberater bzw. einem Lernbegleiter, weg vom „Drill-Sergeant“. Kollegen raten auch heute noch berufseinsteigenden Lehrkräften, zunächst in der Klasse streng aufzutreten, im Laufe des Schuljahres kann man immer noch einen lockereren Unterrichtsstil pflegen. Die Lehrerrolle „Lernbegleiter“ auszufüllen hat nichts damit zu tun, dass in der Klasse keine Disziplin herrscht. Gerade bei offenen Lernformen muss Ruhe in der Klasse herrschen, damit jeder Lernende konzentriert arbeiten kann. Eine solche Disziplin (konzentriert in Ruhe an einer Aufgabe, die auch kniffelig sein kann, zu arbeiten) sind die Lernenden heutzutage von zu Hause nicht gewohnt, sie erfahren sie aber nun in der Schule. Auch Pünktlichkeit, keine Absenzen vom Unterricht oder das Mitbringen von Materialien sind Tugenden, die in der Schule von den Lehrkräften eingefordert werden. Hier spiegelt sich die Erziehungsaufgabe der Lehrkraft wider.

Wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt, werden die während des Studiums zu absolvierenden Praktika der Studierenden durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte an Schulen und Fachleitungen an Studienseminaren betreut. Es erfolgt somit einer stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis. Inwieweit die Einführung und Betreuung von orientierenden und vertiefenden Praktika für Lehramtsstudierende zu einer weiteren Abmilderung des Praxisschocks beitragen können, gilt es noch empirisch zu untersuchen.

Die Stichproben der rezipierten Studien beziehen sich überwiegend auf Lehrkräfte aus dem allgemeinbildenden Bereich. Lehrkräfte aus dem berufsbildenden Bereich, z. B. in Rheinland-Pfalz, müssen alle über mindestens ein Jahr berufliche Erfahrung außerhalb des Schulsystems verfügen.[81] Inwieweit diese Berufserfahrung Einfluss auf den Wandlungs- bzw. Anpassungsprozess einer Lehrkraft hat, konnte damit in diesen Studien nicht rekonstruiert werden.

81 Vgl. Abbildung 6.

Die Veränderung der eigenen Einstellungen kann auch das Handeln der Junglehrkräfte verändern. Sie erweitern gegebenenfalls ihr Handlungsrepertoire und entwickeln damit ihre Handlungskompetenz weiter. Wie zufrieden die Lehrkräfte mit ihrem Handeln sind, wird im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet.

2.3.4 Forschungsbefund 4: Zufrieden sein und gesund bleiben

Forschungsbefund 4

Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Die dem Forschungsbefund zugrunde gelegten Studien untergliedern sich in drei Aspekte und werden zur besseren Übersicht tabellarisch getrennt dargestellt:

- Berufs(un)zufriedenheit und Arbeits(un)zufriedenheit,
- Berufswahlmotiv und
- Selbstwirksamkeitserwartung sowie deren Förderung und Messung.

Die hier vorgestellten Studien gehen den Fragen nach: Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Beruf? Wie wirkt sich die Zufriedenheit/Unzufriedenheit auf das Belastungsempfinden aus? Bedeutet eine hohe Belastung[82] gleichzeitig auch eine hohe Beanspruchung[83]? Führt eine hohe Belastung dazu, dass Lehrkräfte krank werden?

Klusmann stellt im Rahmen der COACTIV-Studie folgende Hypothese auf: „Berufliches Wohlbefinden, das sich in Zufriedenheit mit dem Beruf und der Abwesenheit von Stress und Belastung ausdrückt, dürfte entscheidend für den Verbleib der Lehrkräfte im Beruf, ihre langfristige Leistungsfähigkeit und ihrer psychischen und physischen [sic] Gesundheit sein." (Klusmann 2011, S. 278) Lipowsky kommt in einer breit angelegten Längsschnittstudie zum Schluss: „Lehrer mit geringerem beruflichen Engagement sind deutlich unzufriedener als Lehrer, die über ein stärkeres berufliches Engagement berichten." (Lipowsky 2003, S. 228) Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen der Berufszufriedenheit und der Gesundheit von Lehrkräften ein Zusammenhang besteht. Kramis-Aebischer bringt mithilfe ihrer Ergebnisse den Zusammenhang auf den Punkt:

> „Lehrpersonen mit höherer Berufszufriedenheit haben höheres Selbstkonzept, höhere Lebenszufriedenheit, höhere Psychische Gesundheit, höhere Kompetenzeinschätzung und günstigere Belastungsverarbeitung. Gleichzeitig haben Lehrpersonen mit höherer

82 „Belastung kennzeichnet die messbaren beruflichen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu den arbeitsspezifischen Anforderungen ihrer Berufstätigkeit selbst bzw. beschreibt ihre subjektiven Einstellungen zu Erwartungen an ihre Tätigkeit. Beispiel: Arbeitszeiten, Erfahrungen und berufliche Selbstverständnisse erzeugen Antworten in qualitativen bzw. quantitativen Untersuchungen (Items, Skalen)." (Gehrmann 2013, S. 176).

83 „Beanspruchung zeigt die messbare Veränderung von Körperfunktionen u. a. in Situationen der arbeitsspezifischen Entspannung bzw. Anstrengung. Beispiel: Ruhephasen, Lärmbelästigungen, Treppensteigen, Unterricht, Unterrichtspausen erzeugen Veränderung der Herzfrequenz oder des Blutdruckes." (Gehrmann 2013, S. 176).

> Berufszufriedenheit weniger Burnout, weniger Angst, weniger Depressivität, sie empfinden weniger Berufsbelastungen und sie haben weniger psychophysische Beschwerden." (Kramis-Aebischer 1995, S. 265)

Aspekte, die in Studien zu Lehrergesundheit, wie in der von Kramis-Aebischer (1995), angesprochen werden, sollen im Folgenden ebenfalls näher beleuchtet werden.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrkräften. Die Studien werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 13: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufs(un)zufriedenheit

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Merz (1979)	1253 Lehrkräfte aus Volksschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschul (vgl. ebd., S. 183)/Bayern (vgl. ebd., S. 180) Anmerkung: da BBS nur gering vertreten waren, wurden sie nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 284)	eingeschlossen (vgl. ebd. S. 187)/ 1976 (vgl. ebd., S. 181)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 179)	Entwicklung eines Instrumentes zur Messung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 315)/ Einfluss von Bedingungs-variablen auf Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 316), Vorschläge u. a. zu organisatorischen Veränderungen (vgl. ebd., S. 317)
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Kramis-Aebischer (1995)	442 Lehrkräfte, 140 angehende Sekundarlehrpersonen (Pilotstudie), 152 Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Korrelativstudie), 150 Primar- und Sekundarlehrkräfte (Interventionsstudien) (vgl. ebd., S. 21, 165)/Schweiz (vgl. ebd., S. 171)	eingeschlossen/ Intervention: 1990–1992 (vgl. ebd., S. 24)	Pilotstudie, Korrelativstudie, Interventionsstudien jeweils mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Auswirkung der gestiegenen Ansprüche auf Befindlichkeit und Berufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 14), Beschreibungs- und Erklärungsansätze (vgl. ebd., S. 17)/Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 207), Entwicklung eines Trainingsprogrammes zur günstigeren Belastungsbewältigung (vgl. ebd., S. 18, 395)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kelchter-mans (1996)	10 flämische Grund-schullehrer/Belgien (vgl. ebd., S. 257)	15–25 Jahre Be-rufserfahrung (vgl. ebd., S. 259)	systematische, halbstrukturierte, biografische Inter-views und Unter-richts- und Schul-beobachtungen (vgl. ebd., S. 259), Analyse von Be-rufsbiografien (vgl. ebd., S. 258)	Rekonstruktion der be-ruflichen Entwicklung von Lehrern (vgl. ebd., S. 258)/Schlüsselerfah-rungen, Parallelkarrie-ren für Aufbau von Be-rufszufriedenheit (vgl. ebd., S. 271)
Bach-mann (1999)	346 Berufsschullehr-kräfte/Baden-Würt-temberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienst-alter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufrie-denheit, Einzelzufrie-denheit, berufliche Gesamtbelastung, Be-lastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zu-frieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Be-lastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belas-tungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
Schmitz (1999b)	273, 276 u. 302 Perso-nen an 10 versch. Schulen (vgl. ebd., S. 83), Gesamtlängs-schnitt 132 Personen (vgl. ebd., S. 84)/ Deutschland (Modell-versuch „Verbund Selbstwirksame Schu-len“) (vgl. ebd., S. 83)	ca. 10 % < 5 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 83), Gesamtlängs-schnitt 5,4 % (vgl. ebd., S. 84)/3 Datenerhebungs-wellen 1996–1998 (vgl. ebd., S. 83)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 122), Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 84, 222)	Zusammenhänge zwi-schen Selbstwirksam-keitserwartungen und Burn-out (vgl. ebd., S. 2)/hohe Selbstwirk-samkeitserwartung kann vor Burn-out schützen (vgl. ebd., S. 242)
König und Dalbert (2004)	94 BBS-Lehrkräfte/ Sachsen-Anhalt (vgl. ebd., S. 192)	k. A./11/2000–09/2001 (vgl. ebd., S. 192)	Fragebogen/multi-ple Regressionsa-nalysen (vgl. ebd., S. 192)	Identifizierung von Res-sourcen im Belastungs-prozess von Lehrenden (vgl. ebd., S. 190)/je un-gewissheitstoleranter, desto zufriedener sind die Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 196)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Lipowsky (2003)	2626/977/711/831 Absolventen für Grund-, Haupt-, Realschulen/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 128, 133)	max. 2 Jahre/ 12/1999–11/2001 (vgl. ebd., S. 133)	telefonische Befragung, Fragebogen, Interviews (vgl. ebd., S. 133)	beruflicher Erfolg (Erwerbstätigkeitsstatus, Adäquanz der beruflichen Tätigkeit, Einkommen, Berufsprestige, Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, Erwerbsverlauf) (vgl. ebd., S. 121)/berufliche Zufriedenheit (vgl., S. 228)
Harazd und Gieske (2009)	116 Schulen, 2667 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 359), inkl. Berufskollegs (vgl. ebd., S. 358)/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 358)	k. A./2008 (vgl. ebd., S. 358)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 358), mehrebenenanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 353)	Einfluss der individuellen und schulischen Merkmale auf das Belastungserleben (vgl. ebd., S. 353, 357)
Nübling et al. (2012)	54.066 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 28)	eingeschlossen – 19 % unter 5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 33)/2008–2010 (vgl. ebd., S. 62)	Onlineerhebung durch validierten Fragebogen aus COPSOQ für die allgemeinen und FASS für die lehrkräftespezifischen Faktoren (vgl. ebd., S. 17 ff.)	Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62)/Ermittlung von Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter mit Beanspruchungsparametern (vgl. ebd., S. 58)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärken (vgl. ebd., S. 111)

(Fortsetzung Tabelle 13)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Klusmann und Richter (2014)	1816 Grundschullehrkräfte, 1349 Schüler aus Grund- und Förderschulen (vgl. ebd., S. 8) Datenbasis: Befragung im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 in der Primarstufe (vgl. ebd., S. 203)	eingeschlossen/ 2011 (vgl. ebd., S. 203)	Schülerschaft: Leistungstests im Bereich Lesen und Mathematik (vgl. ebd., S. 207), Lehrkräfte: Fragebogen des Maslach-Burnout-Inventars, Mehrebenen-analyse (vgl. ebd., S. 209)	Zusammenhang zwischen Gesundheitszustand der Lehrkräfte und Leistungen der Schülerschaft (vgl. ebd., S. 207)
Lamy (2015)	21 Lehrkräfte aus Grundschullehramt/ Luxemburg (vgl. ebd., S. 129)	absolute Berufsanfänger (vgl. ebd., S. 133)	3 Erhebungen: kurz vor dem eigentlichen Start ins Schuljahr, nach Ablauf des ersten Drittels des ersten Berufsjahres und gegen Ende des ersten Berufsjahres (vgl. ebd., S. 129), Fragebogen und Interview (vgl. ebd., S. 132)	Bewältigung beruflicher Anforderungen in der BEP (vgl. ebd., S. 139)/zu ihrer größten Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 333)

Berufs(un)zufriedenheit und Arbeits(un)zufriedenheit

Nach Merz können die Begriffe Arbeitsfreude, Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit synonym verwendet werden (vgl. Merz 1979, S. 25, 30). Berufszufriedenheit wird in der vorliegenden Arbeit

> „als kognitiv-emotionale Einstellung zu Arbeit und Beruf verstanden. Sie resultiert aus dem Vergleich einer Ist- mit einer Soll-Lage. Also nicht die ‚objektive' Situation, sondern wie diese aufgrund individueller Erfahrungen, Ansprüche, Bedürfnisse etc. wahrgenommen wird, ist entscheidend. [...] Zufriedenheitsaussagen dürfen nicht direkt auf objektive Sachverhalte bezogen werden."[84] (Merz 1979, S. 195)

Die Zufriedenheit mit dem Beruf bzw. mit der eigenen Arbeit hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die wiederum eng miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig bedingen. Die im Folgenden aufgeführten Faktoren werden durch unterschiedliche Studien differenziert betrachtet. Es werden bspw. Faktoren (a–d) herausgearbeitet, andererseits Auswege (e) und Folgen (f) aufgezeigt, aber auch Forderungen (g) gestellt:

a) Faktor: Dienstalter,
b) Faktor: Zeitknappheit,

84 Hervorhebungen im Original.

c) Faktor: Ungewissheitstoleranz,
d) psychosoziale Faktoren,
e) Ausweg: Parallelkarrieren,
f) Folge: Gesundheit und
g) Forderung: Schulleitungshandeln.

a) Faktor: Dienstalter
Merz (1979) kann nachweisen, dass speziell bei Gymnasiallehrkräften nach dem Referendariat eine zunehmende Zufriedenheit mit dem Beruf auszumachen ist. Dies führt er auf die Überwindung des Praxisschocks, verursacht durch das volle Stundendeputat, zurück (vgl. ebd., S. 245 f.). „Insgesamt zeigt sich, daß die Berufszufriedenheit [...] mit zunehmendem Alter/Dienstalter deutlich ansteigt. Dieser Anstieg setzt jedoch bei den meisten Lehrern erst nach der zweiten Ausbildungsphase ein." (Ebd., S. 246)

b) Faktor: Zeitknappheit
In der Studie von Häbler und Kunz (1985, S. 55) geben 63 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie die Aufgaben, die sie sich vorgenommen haben, nicht schaffen, da ihnen dazu z. B. die nötige Zeit fehlt. Dies wird als eine Belastung empfunden, die zu Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit führt.

c) psychosoziale Faktoren
Nübling et al. (2012) erheben eine Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62), ermitteln Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter und stellen einen Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit her. Die Ergebnisse dieser Vollerhebung mit baden-württembergischen Lehrkräften zeigen, dass im Vergleich zu anderen Berufen die Belastungen durch „emotionale Anforderungen" und durch „Work-Privacy conflict"[85] erhöht sind (vgl. ebd., S. 64). Je niedriger z. B. der Work-Privacy Conflict eingeschätzt wird, desto besser wird auch der Gesundheitszustand eingeschätzt (vgl. ebd., S. 67). Sie fordern gezielte Interventionen, um diese Effekte zu stützen, ohne jedoch diese Interventionen näher auszuführen (vgl. ebd., S. 69).

Positiver als andere Berufsgruppen sehen die Lehrkräfte ihren Einfluss bei der Arbeit und ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Damit geht auch eine positivere Bewertung der „Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz" einher (vgl. ebd., S. 39). Im „Bereich ‚Soziale Beziehungen und Führung' bewerten die Lehrkräfte ‚Rollenkonflikte' höher und damit ungünstiger als Angehörige anderer Berufe."[86] (Ebd., S. 40) Hingegen steigt mit zunehmendem Dienstalter die „Rollenklarheit" (vgl. ebd., S. 54). Außerdem haben die Belastungsfaktoren „Störungen im Unterricht" und „Lärm und Stimmbelastung" einen großen Einfluss (vgl. ebd., S. 60 f.).

85 „Unvereinbarkeit von Privatleben und Beruf" (Nübling et al. 2012, S. 51).
86 Hervorhebungen im Original.

Insgesamt schließen die Forscher aus den genannten Befunden, dass die Arbeitszufriedenheit „(erwartungsgemäß) sehr stark durch die psychosozialen Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 59) bestimmt wird.

d) Faktor: Ungewissheitstoleranz

König und Dalbert (2004) untersuchen die Ungewissheitstolerenz[87] bei berufsbildenden Lehrkräften aus Sachsen-Anhalt im Hinblick auf Leistungen der Lehrkräfte und können folgenden Zusammenhang bestätigen: „Je ungewissheitstoleranter die Lehrenden waren, desto weniger Leistungseinbußen hatten sie zu beklagen, desto zufriedener waren sie mit ihrer Arbeit, desto weniger Zynismus zeigten sie tendenziell gegenüber ihren SchülerInnen und desto mehr positive Gefühle erlebten sie.“ (Ebd., S. 196)

e) Ausweg: Parallelkarrieren

Kelchtermans (1996) führt aus, dass in seiner Studie neun von zehn Grundschullehrkräfte angeben, dass sie sogenannte „Parallelkarrieren“ aufgebaut haben. Für Lehrerinnen „bestand die Parallelkarriere in der Sorge für die eigenen Kinder und den Haushalt. [...] Die männlichen Interviewpartner entwickelten ihre Parallelkarrieren dagegen im Bereich diverser Freizeitbeschäftigungen.“ (Kelchtermans 1996, S. 271) Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Parallelkarriere „einen Ausweg und eine Alternative für den Fall, daß die Arbeit in der Schule – aus welchen Gründen auch immer – nicht genug Berufszufriedenheit vermittelt“ (ebd., S. 271), bietet.

f) Folge: Gesundheit

Nübling et al. (2012, vgl. S. 52) belegen, dass die Lehrkräfte ihren Gesundheitszustand mit zunehmendem Alter schlechter bewerten. Auch im „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz“ (Dudenhöffer et al. 2013), herausgegeben vom Institut für Lehrergesundheit in Mainz, wird von einem Rückgang der Arbeitszufriedenheit bei Lehrkräften gesprochen:

> „Eine Befragung von 719 Bediensteten aller Schularten zur individuellen Einschätzung ihrer Gesundheit sowie ihrer Arbeitsmerkmale im Rahmen der Gefährdungserfassung zeigte, dass Rücken-, Nacken- und Schulterbeschwerden, Übermüdung, Erschöpfung sowie ein Rückgang der Arbeitszufriedenheit von der Mehrheit der Befragten beklagt wurde.“ (Dudenhöffer et al. 2013, S. 176)

87 „Menschen reagieren in ungewissen Situationen unterschiedlich. [...] Als ungewiss im Sinne des Konstrukts gelten Situationen, die mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind [...] oder in denen ungenügende Informationen über den weiteren Verlauf der Situation vorliegen. [...] Ungewissheits*in*tolerante bewerten ungewisse Situationen als Bedrohung und versuchen diese zu meiden. [...] Ungewissheitstolerante hingegen betrachten solche Situationen als Herausforderung und suchen diese gerne auf.“ (König und Dalbert 2004, S. 191, Hervorhebungen im Original).

Als Folge von Belastungen sehen Lehrkräfte den Aspekt „Burn-out“[88] gegeben. Die Zahlen zu Auswirkungen infolge von z. B. Burn-out sind schon in den 1990er-Jahren erschreckend hoch:

> „Nach Durchsicht der verschiedenen Veröffentlichungen und nach eigenen Erfahrungen in unserem empirischen Forschungsprojekt, gestützt durch Expertengespräche und qualitative Interviews, kommen wir zu der Einschätzung, daß ca. 15 bis 20 % der in Deutschland unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer mehr oder weniger ausgebrannt sind.“ (Bauer et al. 1996, S. 105)

Auch Jahre später zeichnet sich ein immer noch nicht verbessertes Bild über die Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der Lehrkräfte ab:

> „Die Befragung der Bediensteten im Rahmen der Gefährdungsbeurteilung zeigt, dass psychische Beschwerden von 17 %, Schlafstörungen von 30 % angegeben wurden. Über 55 % berichten Ermüdung und Erschöpfung. Ermüdung, Erschöpfung und Schlafstörungen können Indikatoren von Arbeitsüberforderung sein.“ (Dudenhöffer et al. 2013, S. 179)

Döring-Seipel und Dauber fragen in ihrer Kasseler Studie „nach Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Magen-Darm-Erkrankungen, Diabetes, Rheumatismus, Übergewicht, Krebserkrankungen, Allergien, Erkrankungen des Bewegungsapparats/Kreuz-, Rückenschmerzen, Migräne/Kopfschmerzen, Tinnitus. 45 % haben starke Beschwerden in einem der genannten Bereiche, weitere 19 % berichten [über, Anm. S. G.] massive Erkrankungen in mehreren Bereichen.“ (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 80) Bei psychischen Erkrankungen (u. a. Depressions-, Angst- und Burn-out-Symptome) geben 32,5 % der Befragten an, dass sie schwache bis mittlere Symptome in mindestens einem Bereich aufweisen, und 27,8 % haben starke bis sehr starke Symptome (vgl. ebd., S. 82).

In einer Übersichtsarbeit des Deutschen Ärzteblattes zur Lehrergesundheit von 2015 wird davon gesprochen, dass es keine verlässlichen Daten gebe, „die das Ausmaß des Burn-out-Syndroms im Lehrerberuf einschätzen. [...] Dennoch kommt dem Burn-out-Syndrom, insbesondere der Erschöpfungskomponente, eine zentrale Bedeutung unter den Gesundheitseinschränkungen bei Lehrkräften zu.“ (Scheuch et al. 2015, S. 353)

Belastungen können zu körperlichen und psychischen Beschwerden führen, trotz verschiedenster Bewältigungsformen und persönlicher Ressourcen. Die folgende Abbildung macht diese Zusammenhänge deutlich[89]:

88 „Burnout ist ein dauerhafter negativer arbeitsbezogener Seelenzustand ‚normaler‘ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung, einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entsteht nach und nach, kann jedoch für die betroffene Person lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen der ungünstigen Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“ (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2014, S. 25 f.).

89 „+“ in der Darstellung bedeutet „je mehr, desto mehr“; „–“ bedeutet „je weniger, desto mehr“.

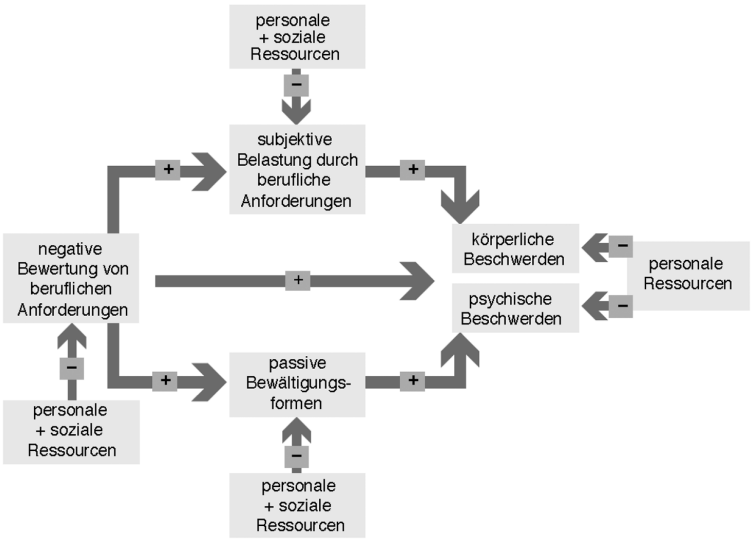


Abbildung 12: Zusammenwirken von Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 105)

In dem von Döring-Seipel und Dauber favorisierten Anforderungs-Ressourcen-Modell „erwiesen sich die Bewertung der beruflichen Situation, die empfundene Belastung durch berufliche Anforderungen, die Verfügbarkeit personaler und sozialer Ressourcen und die Art der Bewältigung von Schwierigkeiten und Belastungen als zentrale Faktoren, die zur Aufrechterhaltung der Gesundheit und zur Entstehung von Krankheit beitragen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 104)

g) Forderung: Schulleitungshandeln

Bei dem oben dargestellten Zusammenhang spielen die personalen sozialen Ressourcen (vgl. Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 105) eine große Rolle und können bei Nichtvorhandensein negative Auswirkungen haben. Die Verfügbarkeit personaler und sozialer Ressourcen kann maßgeblich von der Schulleitung beeinflusst werden. Dies bestätigen auch die Befunde von Harazd und Gieske (2009). „Zeigen Schulleiter/innen ein direktes salutogenes Leitungshandeln, indem sie darauf achten, dass in der Kommunikation oder in der schulischen Arbeit mit Lehrkräften die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben oder Aufträgen gefördert wird, erleben Lehrkräfte geringere Beanspruchungen in der Schule." (Ebd., S. 360) Harazd und Gieske kommen mit ihrer umfangreichen Studie (2667 Lehrkräfte) zum Fazit, dass die Aufgaben der Gesundheitsförderung von Schulleitern nachhaltig wahrgenommen und institutionalisiert werden müssen, um „für den langfristigen Erfolg von Gesundheitsmaßnahmen" (ebd., S. 362) zu sorgen.

Nübling et al. (2012) können einen Zusammenhang zwischen Belastungen sowie Beanspruchungen auf der einen Seite und der Führungsqualität auf der anderen Seite für die Arbeitszufriedenheit ermitteln: je besser die Führungsqualität sei, desto höher sei die Arbeitszufriedenheit (vgl. ebd., S. 65). Insgesamt „wird die ‚Führungs-

qualität' des/der direkten Vorgesetzten von Lehrkräften deutlich besser als in anderen Berufen bewertet."[90] (Ebd., S. 40)

Klusmann und Richter (vgl. 2014, S. 202) ermitteln in einer Studie mit Grundschullehrkräften für einzelne Fächer, dass die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte negativ mit der Testleistung der Schüler zusammenhängt. Schulleitungen sollten also daran interessiert sein, dass ihre Lehrkräfte gesund bleiben und damit auch die Schüler bessere Leistungen erbringen können.

Die nachfolgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die dargelegten Studien zu Berufswahlmotiven von Lehrkräften. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 14: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufswahlmotive

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Steltmann (1986)	526 Lehrkräfte aus Gymnasium, Real-schule, Gesamt-schule, 3,8 % Berufs-schule (vgl. ebd., S. 354)	eingeschlossen/ 1984/1985 (vgl. ebd., S. 353)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 353)	Probleme der Lehrer-ausbildung, Berufswahl-motiv/Studium bereitet wenig vor, Referendariat stellt eher Praxisbezug her (vgl. ebd., S. 360)
Oester-reich (1987)	257 Lehramtsabsol-venten (vgl. ebd., S. 11)	-/1978 (vgl. ebd., S. 11)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 12)	Berufswahlmotive (vgl. ebd., S. 12)/Ranking (vgl. ebd., S. 14)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Real-schulen und Gymna-sien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/ 1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Inten-sivinterviewergän-zungen (vgl. ebd., S. 41)	Berufsbiografische Per-spektive: Selbstein-schätzungen, Problem-wahrnehmungen, Belastungen, Bewälti-gungsstrategien (Leh-rerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangs-schwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Ulich (1998)	152 Lehramtsstudie-rende, kein BBS/ München (vgl. ebd., S. 67 f.)	keine Berufserfah-rung/1995–1997 (vgl. ebd., S. 67)	schriftliche Befra-gung, u. a. auch mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 68)	Berufswahlmotive von Studierenden (vgl. ebd., S. 69)
Schmitz und Voreck (2011)	u. a. 1643 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS/Bayern (vgl. ebd., S. 116)	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 116)	Engagement und Disen-gagement bei Lehrern, Schulleitern und Schü-lern (vgl. ebd., S. 5)/ Gründe dafür expliziert (vgl. ebd., S. 382 ff.)

90 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 14)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Kuttner et al. (2014)	171 Studierende insg./Universität Passau (vgl. ebd., S. 147 f.)	Studierende/k. A.	Fragebogen mit Fit-Choice-Skala (vgl. ebd., S. 148)	Vergleich der Berufswahlmotive Waldorflehrkräfte – Regelschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 143, 150)
Boeger (2016)	1004 Erstsemester-Studierende/Essen und Aachen (vgl. ebd., S. 60)	Studierende/2009 (vgl. ebd., S. 60)	Paper-pencil-Befragung (vgl. ebd., S. 60)	Motive des Lehramtsstudiums/Entwicklung eines passgenauen Trainingsprogrammes zur Förderung von Studienkompetenzen (vgl. ebd., S. 60)

Berufswahlmotive

Bachmann ermittelt in seiner Studie, dass 75 % der von ihm befragten baden-württembergischen beruflichen Lehrkräfte mit ihrem Beruf so zufrieden sind, „dass sie ihn wieder wählen würden." (Bachmann 1999, S. 161) Schaarschmidt und Kieschke (2007b) stellen einen Zusammenhang zwischen der Unzufriedenheit im Beruf und der erneuten Wahl des Lehrerberufs her. Wenn sowohl problematisches Schülerverhalten als auch Defizite in der Arbeitsorganisationsebene angegeben werden[91], dann ist die Zahl der Lehrkräfte, die nicht wieder Lehrer werden wollen, am größten (vgl. ebd., S. 58). „Positiv aus Sicht der Lehrkräfte ist dagegen die Bewertung der ‚allgemeinen Lebenszufriedenheit'; etwas höher ist die ‚Arbeitszufriedenheit' und etwas weniger ausgeprägt der ‚Gedanke an eine Berufsaufgabe'."[92] (Nübling et al. 2012, S. 42)

Rothland kommt zu folgendem Fazit: „Die Entscheidung für den Lehrerberuf basiert somit [...] zu häufig auf Stereotypen, die die *soziale Komponente* betonen, jedoch die administrativ-organisatorische ausblenden. Das Potential an Enttäuschungen und Frustrationen [...] ist damit als hoch einzuschätzen."[93] (Rothland 2011a, S. 286)

Nachfolgend werden Studien vorgestellt, die den Zusammenhang zwischen Berufs(un)zufriedenheit und Berufswahlmotiven beleuchten.

In der Studie von Steltmann (1986) wird als Berufswahlmotiv die persönliche Eignung für den Lehrberuf hervorgehoben. 71 % der befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass man zum Lehren begabt sein müsse (vgl. ebd., S. 357). „Bei 90 % der Befragten war das fachliche Interesse ein wichtiges Motiv für die Wahl des Lehrerberufs; bei 80 % waren ausgeprägte pädagogische Neigungen vorhanden." (Ebd.) In der Erhebung von Terhart et al. (1994) liegt in der Rangfolge der rückbli-

91 Fragebogen ABC-L (vgl. ebd., S. 48 ff.).
92 Hervorhebungen im Original.
93 Hervorhebungen im Original.

ckend erhobenen Berufswahlmotive die pädagogische Neigung „Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte“ vor „Weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt“. Erst an dritter Stelle rangiert ein fachliches Interesse „Weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte.“ (Terhart et al. 1994, S. 57) Zu ebenfalls ähnlichen Ergebnissen sind zuvor schon Oesterreich (1987, S. 14) und Ulich (1998) gekommen. Ulich hat unter Lehramtsstudierenden mithilfe eines freien Antwortformats das Berufswahlmotiv erhoben. Die insgesamt 563 ermittelten Motive fasst er zu elf Kategorien zusammen. Am häufigsten (drei Viertel aller Angaben, vgl. ebd., S. 70) werden folgende Motive genannt: „Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen“, „tätigkeitsbezogene Motive, z. B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit“, „erfahrungsbestimmte Motive, z. B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern“ und „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (vgl. ebd., S. 69). In einer neueren, vergleichenden Studie zwischen Waldorflehrkräften und Regelschullehrkräften können Kuttner et al. (2014, S. 154) ebenfalls bestätigen, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu den wichtigsten Motiven bei der Berufswahl zählt.

Ulich (1998) resümiert, dass es eine bedeutende Aufgabe sein könnte, motivationale Risikogruppen bei angehenden Lehrkräften in Bezug auf Berufsmotive zu erforschen (vgl. ebd., S. 67). Lassen sich Ansprüche infolge von hochgesteckten, idealistischen pädagogischen Erwartungen nicht realisieren, so kann dies zu Ausbrennen und Resignation bei den Lehrkräften führen (vgl. ebd.). Diese Vermutung bestätigen Schmitz und Voreck (2011). Sie kommen bei ihren Forschungen zu „Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern“ zu dem Ergebnis, dass der entscheidende Grund für Disengagement bei Lehrkräften „die Wahrnehmung von Kontrollverlust infolge andauernder Misserfolge, die wiederum aus den mangelhaft ausgebildeten Kompetenzen resultieren“ (ebd., S. 283), ist. So ist der Lehrerberuf bei einigen eine Verlegenheitswahl. „Sie wählen diesen Beruf, weil sie glauben, ihn zu kennen (‚viel Freizeit, eine lebenslange, sichere Anstellung‘).“[94] (Ebd., S. 383) Ähnliche Angaben machen nordrhein-westfälische Erstsemester im Lehramtsstudium. 26 % der Gesamtstichprobe gibt an, „kein Interesse an Studium und Beruf zu haben[,] und bezeichnete das Studium als Verlegenheitslösung.“ (Boeger 2016, S. 84) Auf der anderen Seite wird bei den Gründen für die Wahl am vierthäufigsten „Der Lehrerberuf ist ein sicherer Job“, am dritthäufigsten „Ich kann viel Gutes in diesem Beruf machen“ angegeben. „Ich mag die Arbeit mit Kindern/Jugendlichen“ wurde (wie auch in den zuvor zitierten Studien) am häufigsten genannt, gefolgt von „Ich wollte schon immer Lehrer/In werden.“ (Ebd., S. 66)

Neben dem Berufswahlmotiv hat auch die Selbstwirksamkeit einen großen Einfluss auf die Berufs(un)zufriedenheit. Bauer (2012) stellt einen Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit und der erlebten Wirksamkeit her und formuliert in seinem Beitrag „Erlebte pädagogische Wirksamkeit“: „Die erlebte Wirksamkeit ist eine der wichtigsten Quellen für eine hohe Berufszufriedenheit. Und diese wiederum bewahrt vor Burnout.“ (Bauer 2012, S. 192)

94 Hervorhebungen im Original.

Schmitz (1999b) ermittelt mit ihrer Studie, dass „sich die Arbeitsüberforderung, die Arbeitszufriedenheit, der Idealismus sowie die Allgemeine und die Lehrer-Selbstwirksamkeit als bedeutsame Einflußgrößen in der Vorhersage der Burnoutdimensionen“ (ebd., S. 193) erweisen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen Berufs(un)zufriedenheit und Selbstwirksamkeit dargestellt.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die dargelegten Studien zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 15: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Selbstwirksamkeit

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Schwarzer und Jerusalem (1999) Schmitz (1999a)	273, 276 u. 302 Personen an 10 versch. Schulen/Deutschland (Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“) (vgl. ebd., S. 54)	k. A./3 Datenerhebungswellen 1996–1998 (vgl. ebd., S. 54)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 3)	Ermittlung der Selbstwirksamkeitserwartung/ Konstruktion einer Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (vgl. ebd., S. 4)
Schwarzer und Schmitz (1999)	270, 261, 290 u. 275 Personen an 10 versch. Schulen/ Deutschland (fortgeführter Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“) (vgl. ebd., S. 2 f.)	k. A./4 Datenerhebungswellen 1996–1999 (vgl. ebd., S. 2)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 2)	Ermittlung der Lehrer-Selbstwirksamkeit/ Konstruktion einer Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala (vgl. ebd., S. 2)
Lipowsky et al. (2003)	116 u. 146 Mathematiklehrkräfte verschiedener Schularten/ Schweiz und Deutschland (vgl. ebd., S. 214)	k. A./2001 (vgl. ebd., S. 214)	Fragebogen, Varianzanalyse (vgl. ebd., S. 214 f.)	Unterschiede zwischen den Ländern im professionellen Lehrerwissen, der strukturellen Zusammenhänge, der selbst- und belastungsbezogenen Kognitionen und in der Wahrnehmung ihrer Schulumwelt (vgl. ebd., S. 213)/ signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 225)

(Fortsetzung Tabelle 15)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Abele und Candova (2007)	286 Mathematiklehr-kräfte (vgl. ebd., S. 110)	eingeschlossen/ 1999, 2001, 2003 (vgl. ebd., S. 110)	Längsschnittstudie mit 3 Erhebungs-zeitpunkten (direkt nach dem Stu-dium, nach 2 Jah-ren und 4 Jahren Berufspraxis), Fra-gebogen (vgl. ebd., S. 110)	Hypothese: hohe beruf-liche Selbstwirksamkeit verringert Belastungser-leben (vgl. ebd., S. 109)/ hohe berufliche Selbst-wirksamkeit ist eine Ressource im Umgang mit Belastungen (vgl. ebd., S. 115)
Herzog (2007)	1. Erhebung: 1873 Pri-marlehrkräfte (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhe-bung: 155 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 188) Datenbasis: Projekt „Karriereverläufe und biographische Bewäl-tigungsprozesse von Absolventen der se-minaristischen Leh-rerbildung im Kanton Bern“ (vgl. ebd., S. 171)/Schweiz	eingeschlossen (vgl. ebd., S. 186)/ 1. Erhebung: 2002 (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 2003 (vgl. ebd., S. 188)	1. Erhebung: Fra-gebogen (vgl. ebd., S. 187) Aus-wertung mit statis-tischen Verfahren (vgl. ebd., S. 200), 2. Erhebung: mündliche Befra-gung (vgl. ebd., S. 188) Auswer-tung mit qualitati-ver Inhaltsanalyse nach Mayring und Globalauswertung nach Legewie (vgl. ebd., S. 200)	Einfluss von berufsbio-grafischen Übergängen auf Beanspruchung und Bewältigung von Lehr-kräften (vgl. ebd., 170)
Lehr et al. (2008)	145 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 7)/k. A.	k. A.	SVF Kurzskala (vgl. ebd., S. 6), Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 7)	Betrachtung der ge-sundheitlichen Funktio-nalität von Bewälti-gungsstrategien aus einer multivariaten Per-spektive (vgl. ebd., S. 5)/flexibel-kompen-sierendes, inkonsistent-kompensierendes und flexibel-kompensieren-des Bewältigungsmus-ter (vgl. ebd., S. 8)
Wudy und Jerusalem (2011)	139 Lehrkräfte aus 18 Schulen der Sekun-darstufe I/Branden-burg, Bremen, Ham-burg, Hessen, Sachsen, Sachsen-An-halt und Thüringen (vgl. ebd., S. 260)	1–5 Berufsjahre, eingeschlossen (vgl. ebd., S. 260)/ 2003 und 2006 (vgl. ebd., S. 259)	Teilnahme an 3 Workshops über einen Zeitraum von 3 Jahren, qua-siexperimentelles Kontrollgruppen-design mit Mess-wiederholung (vgl. ebd., S. 259), Mes-sung der Selbst-wirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem	Förderung der Selbst-wirksamkeit bei Schü-lern: Positive Effekte auf Lehrkräfte? (vgl. ebd., S. 259)/höhere Selbst-wirksamkeit bei Lehr-kräften, Reduzierung der stressbezogenen Bedrohungskognitionen (vgl. ebd., S. 263)

(Fortsetzung Tabelle 15)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hecht (2013)	73 berufseinsteigende Grundschullehrkräfte (vgl. ebd., S. 114), 39 erfahrene Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 115)/ Deutschland, Österreich und Schweiz (vgl. ebd., S. 108) (Projekt ALPHA-Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg, vgl. ebd., S. 110)	Vorbereitungs-dienst/2 Erhebungswellen, 2009/2010 u. 2010/2011 (vgl. ebd., S. 115)	Erfassung der Selbstwirksamkeit über drei Skalen: allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd., S. 115)	Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen berufseinsteigender Lehrkräfte u. erfahrener Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 114)
Kocher (2014)	(71) 42 berufseinsteigende Lehrkräfte, 9 erfahrene Praxislehrkräfte (vgl. ebd., S. 133), Rahmen: Projekt 2 Baer et al. (2011), Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz	bis 1 Jahr Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 112)	Videografie, Vignettentest, Fragebogen zur allgemeinen und lehrpersonenbezogenen Selbstwirksamkeit, Fragebogen NEO-FFI, Schülerfragebogen, Fragebogen zum subjektiven Lernverständnis (vgl. ebd., S. 119)	Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Berufseinsteigenden, ihrem Können im Unterricht und ihrem Wissen, Persönlichkeitsaspekten und der Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 21)/ positiver Einfluss der Selbstwirksamkeit auf Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 218, 229)

Selbstwirksamkeitserwartung

Die Grundlage für die Definition zur Selbstwirksamkeit[95] ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura. Daher sollen zunächst wesentliche Aspekte der sozial-kognitiven Theorie von Bandura dargelegt werden. Jonas und Brömer (2002) stellen in ihrem Artikel Banduras Theorie vor, setzen sie mit anderen Theorien in Beziehung und arbeiten Determinanten und Effekte der Selbstwirksamkeit heraus. Tabellarisch werden nun hier Ausprägungen der Selbstwirksamkeit dargestellt (vgl. ebd., Kapitel 2.1 und 2.2, S. 278 ff.).

95 Die Begriffe Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung werden synonym verwendet.

Tabelle 16: Tabellarische Darstellung von Jonas und Brömer (2002) über Ausprägungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura

Generelle Selbstwirksamkeit	repräsentiert die subjektive Überzeugung, sich in verschiedenen Verhaltensbereichen kompetent verhalten zu können (vgl. ebd., S. 287)
Eigene wahrgenommene Selbstwirksamkeit (perceived self-efficacy)	ist die subjektive Überzeugung eines Individuums, ein bestimmtes Verhalten ausüben zu können (vgl. ebd., S. 278) „Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes." (Bandura 1994, S. 71)
Erhöhung der Selbstwirksamkeit	erfolgt durch ein erfolgreiches Bewältigen einer Aufgabe (vgl. ebd., S. 288) und die internale Attribution von Erfolgen (vgl. ebd., S. 289)
Verringerung der Selbstwirksamkeit	wird durch Misserfolg beim Bewältigen einer Aufgabe (vgl. ebd., S. 288) bewirkt und die internale Attribution von Misserfolgen (vgl. ebd., S. 289)
Personen mit hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit	führen Misserfolge eher auf äußere Umstände und mangelnde Anstrengung zurück (vgl. ebd., S. 292) setzen sich schwierigere Ziele, sind eher bereit, von außen vorgegebene Ziele als persönliche Ziele zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 292) sind trotz auftretender Hindernisse eher bemüht, Ziele zu erreichen (vgl. ebd., S. 292) lehnen sich gegen Hilflosigkeit auf (vgl. ebd., S. 293) bemühen sich aktiv, ihre Umgebung nach ihren Vorstellungen zu gestalten (vgl. ebd., S. 293) ziehen mehr Berufsoptionen in Betracht (vgl. ebd., S. 293) sind entscheidungsfreudiger (vgl. ebd., S. 293)
Personen mit niedriger wahrgenommener Selbstwirksamkeit	führen Misserfolge eher auf [eigene] mangelnde Fähigkeiten zurück (vgl. ebd., S. 291). haben in stressreichen Situationen eine höhere autonome Erregung (vgl. ebd., S. 290) können längerfristig zu Apathie oder gelernter Hilflosigkeit neigen (vgl. ebd., S. 293), bedingt durch eine Beeinträchtigung der Verhaltensausführung und Vermeidungstendenzen (vgl. ebd., S. 293)

Sowohl die allgemeine als auch die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung werden in dieser Arbeit in Anlehnung an die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) nach Rothland wie folgt verstanden:

> „Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird die Überzeugung verstanden, eine anstehende neue oder schwierige Aufgabe aufgrund der eigenen Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können. [...] Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf alle Lebensbereiche; [...] während die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung von Lehrkräften erfasst, berufliche Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können." (Rothland 2013a, S. 14)

Schwarzer (1998) fasst in einem Modell für selbstregulative Zielerreichungsprozesse zusammen, an welchen Punkten die Selbstwirksamkeitserwartung eine Handlung beeinflussen kann:

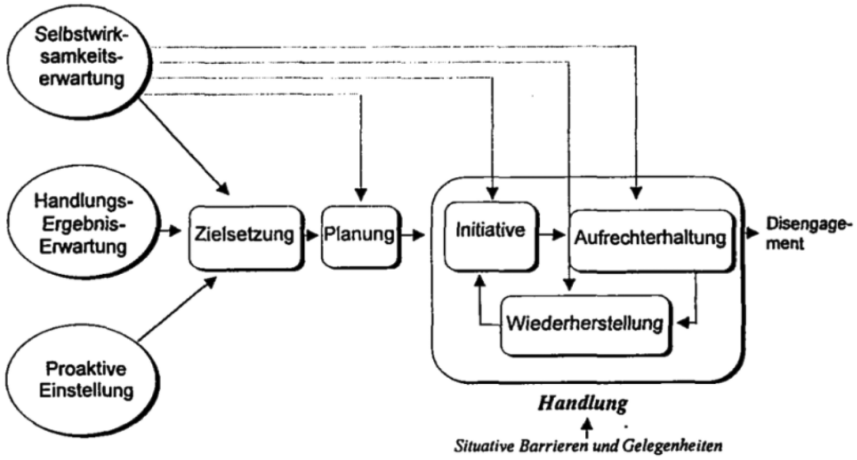


Abbildung 13: Prozessmodell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (Schwarzer 1998, S. 165)

Er kommt zu dem Schluss, dass sowohl positive als auch negative Selbstwirksamkeitserwartungen in allen Phasen eine große Rolle spielen bzw. großen Einfluss auf die Handlung haben. Bspw. begünstigt in der Planungsphase „eine positive Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Vorstellung von Erfolgsszenarien." (Schwarzer 1998, S. 165)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Döring-Seipel und Dauber in ihrer Kasseler Studie und stellen den Zusammenhang zwischen der **lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung** und der Gestaltung des Unterrichtshandelns wie folgt her:

> „Je stärker Lehrerinnen und Lehrer überzeugt sind, dass sie erfolgreich mit beruflichen Anforderungen umgehen können, dass sie auch in schwierigen Situationen eine Lösung finden, desto eher setzen sie auf schülerorientierten Unterricht, auf selbständige Arbeitsformen, auf motivational und emotional angereicherte Lernzugänge, desto flexibler können sie sich auf veränderte Unterrichtssituationen einstellen und desto weniger störanfällig sind sie im Unterrichtsgeschehen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 100)

Schwarzer und Jerusalem haben ebenfalls festgestellt, dass „wenig selbstwirksame Lehrer" dazu neigen, „einfache aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen." (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 40) Kocher kann mit ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität feststellen:

> „*Zusammenfassend* kann gesagt werden, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit am Anfang des ersten Berufsjahres einen positiven Einfluss auf die Veränderung der Unterrichtsqualität im ersten Berufsjahr hat. Die lehrpersonenbezogene Selbstwirksamkeit

> am Anfang des ersten Berufsjahres hat hingegen eine positive Wirkung auf die Veränderung des Unterrichtsplanungswissens im ersten Berufsjahr."[96] (Kocher 2014, S. 218)

Sie stellt weiterhin fest, dass die Höhe der allgemeinen Selbstwirksamkeit sich in der Ausprägung im ersten Berufsjahr nicht signifikant verändert und es keinen Unterschied zu erfahrenen Lehrpersonen ihrer Stichprobe gibt, aber hinsichtlich der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die erfahrenen Lehrkräfte signifikant höher eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. 235 f.).

Die folgenden Studien (u. a. Abele und Candova 2007, Döring-Seipel und Dauber 2013, Schwarzer und Jerusalem 1999, Schwarzer und Schmitz 1999, Hecht 2013) legen u. a. einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte dar: So seien Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, dass sie die beruflichen Herausforderungen bewältigen können, dadurch zufriedener.

Abele und Candova (2007) haben mit ihrer Studie nachgewiesen, dass zwar das Belastungserleben der befragten Mathematiklehrkräfte innerhalb von vier Jahren (Examen, Referendariat, Berufseinstiegsphase) zunimmt (vgl. ebd., S. 115), sie können aber ebenfalls einen signifikanten Anstieg der **beruflichen Selbstwirksamkeit**[97] (vgl. ebd., S. 112) belegen. Sie kommen daher zu dem Fazit, dass eine „hohe berufliche Selbstwirksamkeit eine Ressource im Umgang mit Beanspruchungen" (Abele und Candova 2007, S. 115) darstellt.

Neben diesen beiden Selbstwirksamkeitserwartungen (allgemeine und lehrerspezifische) kann auch noch von einer **kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung** gesprochen werden. Diese wird definiert als „die von einer Gruppe geteilte Überzeugung in ihre gemeinsamen Fähigkeiten, die notwendigen Handlungen zu organisieren und auszuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen." (Bandura 1997, S. 476; übersetzt durch Schmitz und Schwarzer, 2002, S. 195) Hecht (2013) untersucht den Zusammenhang zwischen diesen drei Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl bei berufseinsteigenden Lehrkräften als auch bei erfahrenen Lehrkräften. Sie kann nachweisen, dass „die Berufseinsteigenden schon zum Berufseinstieg sowohl für lehrberufsspezifische als auch für allgemeine und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hohe Werte" (Hecht 2013, S. 119) aufweisen. Weiterhin bleiben diese Werte stabil, also führen die ersten Berufserfahrungen zu keinem Absinken der Werte (vgl. ebd.). Im Vergleich zu den erfahrenen Lehrkräften unterscheiden sich die Ergebnisse nicht (vgl. ebd.). Schmitz stellt in einem Zeitschriftenartikel überraschenderweise fest, dass es „keinen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Berufserfahrung von Lehrern" (Schmitz 1998, S. 155) gibt. Dies führt sie jedoch darauf zurück, dass „– unabhängig vom Lebensalter – eine Gruppe von Lehrern über die Zeit eher abnehmende Selbstwirksamkeitswerte durch ‚Burnout' zeigt, eine andere Gruppe hingegen mit den Jahren durch positive Erfahrungen immer selbstwirksamer wird, so daß sich beide Tendenzen gegeneinander aufheben und

96 Hervorhebungen im Original.
97 Kramis-Aebischer (1995) verwendet statt des Begriffs der Selbstwirksamkeit (self efficacy) auch den Begriff der Kompetenzerwartung (vgl. ebd., S. 74).

ein nur minimaler Zusammenhang resultiert."[98] (Ebd., S. 155) Herzog kommt ebenfalls zu keinem signifikanten Unterschied zwischen seinen Kohorten (9, 19, 29, 39 Jahre Berufserfahrung) bezüglich der beruflichen Selbstwirksamkeit (vgl. Herzog 2007, S. 374). Er konnte jedoch nachweisen, „dass alle vier Kohorten ihre Selbstüberzeugung vom Berufseinstieg bis zum Zeitpunkt der Befragung steigerten" und „dass es nach überwundenem Berufseinstieg zu einer Konsolidierung der Selbstwirksamkeitserwartung auf mittlerem bis hohen Niveau kommt." (Ebd.) Dies führt er auf eine biografische Verschiebung zurück (vgl. ebd.).

Klusmann (2011) hebt bei der Beschreibung des COACTIV-Modells hervor, dass die Selbstregulation als die Fähigkeit angesehen wird, die Personen auszeichnet, um im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haushalten zu können.

> „Eine Person mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten zeichnet sich dadurch aus, dass sie das Niveau an beruflichem Engagement zeigt, welches den Anforderungen des Lehrerberufes gerecht wird, sich aber gleichzeitig auch von beruflichen Belangen distanzieren und sich und ihre Ressourcen schonen kann." (Klusmann 2011, S. 277)

Doch wie die dargelegten Studien zeigen, haben Lehrkräfte nicht immer eine hohe Selbstwirksamkeit.

Lipowsky et al. (2003) können mit ihrer Studie nicht nur Unterschiede in der Selbstwirksamkeit zwischen Mathematiklehrkräften aus Deutschland und der Schweiz belegen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schularten. „In Deutschland steigt die Selbstwirksamkeit mit dem Niveau der Schulform an, in der Schweiz sinkt sie dagegen ab, d. h. in Deutschland haben die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer die höchste und die Hauptschullehrerinnen und -lehrer die niedrigste Selbstwirksamkeit, in der Schweiz sind es dagegen die Realschullehrkräfte, die die höchste Selbstwirksamkeit angeben, während die Lehrkräfte an den Untergymnasien über die niedrigsten Selbstwirksamkeitswerte berichten." (Ebd., S. 225) Insgesamt liegt das Niveau der eingeschätzten Selbstwirksamkeit bei deutschen Lehrkräften deutlich tiefer als bei den schweizerischen Lehrkräften (vgl. ebd., S. 226, 232).

Zur **Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung** bei Lehrkräften gibt es speziell ausgearbeitete Trainingsprogramme.[99]

Zur **Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung** haben Schwarzer und Jerusalem 1981 (revidiert 1999[100]) erstmalig einen Fragebogen für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Schwarzer und Schmitz (1999) haben innerhalb des Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen" (vgl. ebd., S. 2) ebenfalls einen Fragebogen entwickelt. Beide Skalen sind in der Anlage A dargestellt. An dieser Stelle wird nur auf eine Kurzskala verwiesen, die einen Eindruck vermitteln soll, mit welchen Fragen die Selbstwirksamkeitserwartung erhoben werden kann:

98 Hervorhebungen im Original.
99 Vgl. Kapitel 2.4.
100 Innerhalb des Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen".

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft etwas zu	trifft ziemlich zu	trifft voll und ganz zu
(1) In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5
(2) Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5
(3) Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	□ 1	□ 2	□ 3	□ 4	□ 5

Abbildung 14: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (Beierlein et al. 2013, S. 278)

Zusammenfassend kann der Zusammenhang zwischen „gesund bleiben" und einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung nach Schmitz (1999a) wie folgt beschrieben werden:

> „Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen positiven Einfluß auf das körperliche Wohlbefinden [...]. Auch scheinen hoch selbstwirksame Lehrer weniger stark von Burnout Erscheinungen betroffen zu sein. Zusammenfassend kann man formulieren: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung, desto mehr Erfolg bei gleicher Belastung und desto weniger Belastung bei gleicher Leistung." (Schmitz 1999a, S. 56)

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Fasst man die oben dargelegten Studien zusammen, ergibt sich folgender

Forschungsbefund 4: Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Döring-Seipel und Dauber (2013, vgl. S. 59) haben Studien nach „zentralen berufsspezifischen Belastungsfaktoren" ausgewertet und diese in ihrem Fragebogen aufgenommen. Ähnlich wie bei Veenman (1984) oder auch bei Terhart et al. (1994) werden Belastungen erhoben, von denen die Forscher annehmen, dass dies für Lehrkräfte Belastungen darstellen. Unbewusste Belastungen können so nicht ermittelt werden. Hier wäre ein qualitatives Forschungsdesign denkbar. Indem nicht quantitativ, sondern qualitativ Herausforderungen erhoben werden, die zu (gesundheitsbeeinträchtigenden) Belastungen führen können, könnten neue Herausforderungen rekonstruiert werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass bei Döring-Seipel und Dauber (2013) die verfügbaren Ressourcen von Lehrkräften, wie „Selbstwirksamkeitserwartung allgemein, Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Kohärenzgefühl, Ungewissheitstoleranz, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit), transpersonales Vertrauen" zur „Aufrechterhaltung der Gesundheit und zur Gestaltung von Unterricht" (vgl. ebd., S. 60 f.) in die Forschung miteinbezogen wurden. Ebenso wurden Ressourcenquellen, wie „soziale Unterstützung durch das Kollegium, soziale Unterstützung durch die Schulleitung, private soziale Unterstüt-

zung, emotionale soziale Unterstützung, instrumentelle soziale Unterstützung“ (vgl. ebd., S. 61), erfasst. Aber auch hier wurden mögliche Ressourcenquellen vorgegeben, die Offenheit des Forschungs-prozesses wurde durch die Art der Datenerhebung per Fragebogen eingeschränkt.

Die Forschungen von Hecht (2013) zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei berufseinsteigenden Lehrkräften (im Vorbereitungsdienst) beziehen in der Stichprobe lediglich Grundschullehrkräfte mit ein. Eine Erweiterung auf den berufsbildenden Bereich und die ersten Jahre nach dem Vorbereitungsdienst ist notwendig.

Die Forschungen zum Berufswahlmotiv beziehen in ihrem Sample kaum Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit ein. Dabei gibt es an diesen Schulen einen großen Anteil an Lehrkräften, die nach jahrelanger Berufserfahrung in anderen Bereichen an die Berufsschule gewechselt sind. Sind deren Berufswahlmotive andere? Schätzen diese die Anforderungen realistischer ein, sodass ihre Erwartungen weniger enttäuscht werden und bleiben sie damit gesünder?

Lamy kann in seiner Studie zu luxemburgischen berufseinsteigenden Grundschullehrkräften zeigen, „dass die Bewältigung der beruflichen Anforderungen bei neuen Lehrpersonen in hohem Maße beeinflusst wird durch die Bewältigung der Anforderung, persönliche Bedürfnisse im Alltag zu befriedigen.“ (Lamy 2015, S. 333)

Wie Anforderungen bewältigt werden können, wird im folgenden Forschungsbefund „Belastungen bewältigen“ aufgezeigt.

2.3.5 Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen

Forschungsbefund 5
Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Bewältigung von Belastungen. Sie enthält Informationen über die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse.

Tabelle 17: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126) /Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)
Schaarschmidt (2004)	7693 Lehrkräfte aus Deutschland, weitere Lehrkräfte aus Österreich, England, Russland, Polen, insg. 16753 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 161)	1 Jahr, 1–2 Jahre, 2–5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 58)/ 1995–2002 (vgl. ebd., S. 161)	diagnostisches Verfahren AVEM: Fragebogen mit 66 Items (vgl. ebd., S. 21)	Belastungsmerkmale: Wer geht wie mit Belastungen um? (vgl. ebd., S. 86 f.)/ Belastungsstudie zur Erarbeitung von 4 Typenmustern (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation) (vgl. ebd., S. 29) unter Einbezug von schulischen Rahmenbedingungen
Albisser et al. (2006)	816 Lehrpersonen der Volksschulstufe (bis und mit 6. Schuljahr) bei Ersterhebung (vgl. ebd., S. 8), Zweiterhebung 258 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 9): Studierende am Ende der Ausbildung und nach Berufsbeginn, Berufseinsteigende und Routinierte (je zwei Erhebungen), Lehrpersonen vor/nach dem Ruhestand (zwei Erhebungen) (vgl. ebd., S. 6 f.) /Kantone Bern und Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 6) Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 3)	Ersterhebung: 115 Berufseinsteigende mit 1,5 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 8)/2003–2006 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen, im 2. Teil mit offen formulierten Fragen (vgl. ebd., S. 7 f.), sequenzierte Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 6)	Anforderungsverarbeitungsprozesse und deren Gesundheitsfolgen (vgl. ebd., S. 5 f., 7)/Belastungen (vgl. ebd., S. 12), Bestätigung des AVEM-Modells

(Fortsetzung Tabelle 17)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Herzog (2007)	1. Erhebung: 1873 Primarlehrkräfte (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 155 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 188) Datenbasis: Projekt „Karriereverläufe und biographische Bewältigungsprozesse von Absolventen der seminaristischen Lehrerbildung im Kanton Bern“ (vgl. ebd., S. 171)/Schweiz	eingeschlossen/ 1. Erhebung: 2002 (vgl. ebd., S. 187), 2. Erhebung: 2003 (vgl. ebd., S. 188)	1. Erhebung: Fragebogen (vgl. ebd., S. 187) Auswertung mit statistischen Verfahren (vgl. ebd., S. 200), 2. Erhebung: mündliche Befragung (vgl. ebd., S. 188) Auswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und Globalauswertung nach Legewie (vgl. ebd., S. 200)	Einfluss von berufsbiografischen Übergängen auf Beanspruchung und Bewältigung von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 170)
Lehr et al. (2008)	145 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 7)/k. A.	k. A.	SVF Kurzskala (vgl. ebd., S. 6), Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 7)	Betrachtung der gesundheitlichen Funktionalität von Bewältigungsstrategien aus einer multivariaten Perspektive (vgl. ebd., S. 5)/flexibel-kompensierendes, inkonsistent-kompensierendes und flexibel-kompensierendes Bewältigungsmuster (vgl. ebd., S. 8)
Klusmann et al. (2009)	314 Mathematiklehrkräfte, ohne BBS (vgl. ebd., S. 204)	1–41 Jahre Lehrerfahrung (vgl. ebd., S. 204)/ 2003/2004 (vgl. ebd., S. 203)	AVEM-Fragebogen (vgl. ebd., S. 204), Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 203 f.)/Clusteranalyse (vgl. ebd., S. 205)	konzeptionell eingebunden in COACTIV-Projekt und PISA-Erhebung (vgl. ebd., S. 203), Zusammenhang zwischen Verhaltensstil und Beanspruchungserleben im Verlauf eines Jahres (vgl. ebd., S. 207)
Albisser (2009)	117 Berufseinsteigende mit 3 Monaten (vgl. ebd., S. 105) und 70 Lehrkräfte mit 2 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 106) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 105)	eingeschlossen, bis 2 Jahre (vgl. ebd., S. 105)/k. A.	Fragebogen, u. a. AVEM (vgl. ebd., S. 105)	Belastungsfaktoren im Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 105)

(Fortsetzung Tabelle 17)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Albisser et al. (2009)	121 Studierende, 64 Berufseinsteigende, 37 junge Routinierte, 44 Routinierte mittleren Alters und 34 ältere Routinierte (vgl. ebd., S. 270) Datensatz aus Forschungsprojekt ARBEL (vgl. ebd., S. 269)	eingeschlossen, bis 3 Jahre/2003 u. 2006 (vgl. ebd., S. 270)	Fragebogen, u. a. AVEM, teilweise mit offenen Fragen (vgl. ebd., S. 270), qualitative Inhaltsanalyse Mayring (vgl. ebd., S. 271)	Reduzierung des beruflichen Belastungserlebens (vgl. ebd., S. 268)/ Erklärung des Belastungserlebens durch drei Komponentenfaktoren (vgl. ebd., S. 262)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)/k. A.	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärkt (vgl. ebd., S. 111)

Die Bewältigung von beruflichen Belastungen kann sowohl zur Ausbildung von gesundheitsfördernden als auch gesundheitsschädlichen Handlungsmustern[101], gerade während der Berufseingangsphase, führen (vgl. u. a. Rudow 1990, S. 7; Bartz 2008, S. 121). An diese Befundlage knüpfen sich folgende Fragen an: Welche Muster werden zur Bewältigung der Anforderungen ausgebildet? Wie gehen Lehrkräfte mit den Belastungen (vgl. Forschungsbefund 2) der täglichen Ausübung ihrer Arbeit um? Wie bewältigen sie die Herausforderungen?

Es wird im Folgenden zwischen

- Coping/Bewältigungsstrategien[102],
- Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse,
- aktiver und passiver Bewältigung sowie
- Verhaltens- und Erlebensmustern

unterschieden. Die in der obigen Tabelle skizzierten Ergebnisse der Studien werden ausführlich dargestellt, damit eine Anbindung der Forschungsbefunde an das Datenmaterial dieser Arbeit in Kapitel 4 erfolgen kann.

101 Der Begriff des Handlungsmusters wurde in Kapitel 2.1.2 definiert.

102 Bewältigungsstrategien, Bewältigungsmodi, Verarbeitungsmuster, Bewältigungsstile, Bewältigungs-formen, Belastungsverarbeitung, Copingstile oder auch Bewältigungsmuster können synonym verwendet werden.

Coping/Bewältigungsstrategien

Ereignisse oder Situationen werden von einer Person wahrgenommen und es erfolgt eine Bewertung, ob diese Ereignisse eine Bedeutung für das Wohlbefinden dieser Person haben (vgl. Lazarus und Launier 1981, S. 233).

> „Kognitive Bewertung kann einfach als der mentale Vorgang verstanden werden, jedes Ereignis in eine von einer Reihe von Bewertungskategorien einzuordnen, die sich entweder auf die Beziehung des Ereignisses für das Wohlbefinden der Person beziehen (primäre Bewertung) oder auf die verfügbaren Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten (sekundäre Bewertung)." (Lazarus und Launier 1981, S. 233)

Die nachfolgende Abbildung stellt das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier (1978) schematisch dar. Es verdeutlicht den Zusammenhang von der Bewältigung von Stress und Belastungen in Verbindung mit der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung einer Person. Die primäre Bewertung (primary appraisal) des Wohlbefindens hängt davon ab, ob eine Person ein Ereignis „entweder als (1) irrelevant, (2) günstig/positiv oder (3) stressend" (Lazarus und Launier 1981, S. 233) betrachtet. Die „sekundäre Bewertung (secondary appraisal) bezieht sich auf *Bewältigungsfähigkeiten* und *-möglichkeiten* (coping resources an options)."[103] (Ebd., S. 238) Nach der Bewertung erfolgt die Bewältigung.

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Begriff der Bewältigung (coping) orientiert sich am Coping-Begriff von Lazarus (1991): „Coping, as I define it, consists of cognitive and behavioral efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person." (Lazarus 1991, S. 112)

Becker spricht in Anlehnung an Lazarus von den „beiden grundlegenden Bewältigungsfunktionen: problemorientierte und emotionsorientierte Bewältigung." (Becker 2006, S. 88) Die Bewältigung von Anforderungen kann nach Lazarus und Launier (1981, S. 248 f.) zwei unterschiedliche Funktionen erfüllen, „nämlich, ob der beabsichtigte Effekt darin liegt, die stressende Person-Umwelt-Beziehung zu ändern oder die emotionale Reaktion zu kontrollieren, die aus dieser Beziehung entsteht." (Ebd., S. 248) Sie bezeichnen die eine Funktion mit „Änderung der gestörten Transaktion (instrumentell)", die andere Funktion mit „Regulierung der Emotion (palliation)." (Ebd., S. 245) Als Bewältigungsformen (coping modes) geben sie Informationssuche (information seeking), direkte Aktion (direct action), Aktionshemmung (inhibition of action) und intrapsychische Formen (intrapsychic modes of coping) an (vgl. ebd., S. 252 f.). Für welche Art der Bewältigungsform sich eine Person entscheidet, hängt u. a. von Faktoren wie Grad der Ungewissheit, Grad der Bedrohung, Vorliegen eines Konfliktes oder Grad der Hilfslosigkeit ab (vgl. ebd., S. 256).

Czerwenka (1996) greift den Ansatz von Lazarus und Launier (1981) auf und erweitert ihn dahingehend, dass er den Bewältigungsformen „instrumentell" und „palliativ" zwei Richtungen der Bewältigungsmöglichkeiten (Annäherung und Vermeidung) zuweist. Van Dick (1999, Neuauflage 2006) stellt diese Grundformen von

103 Hervorhebungen im Original.

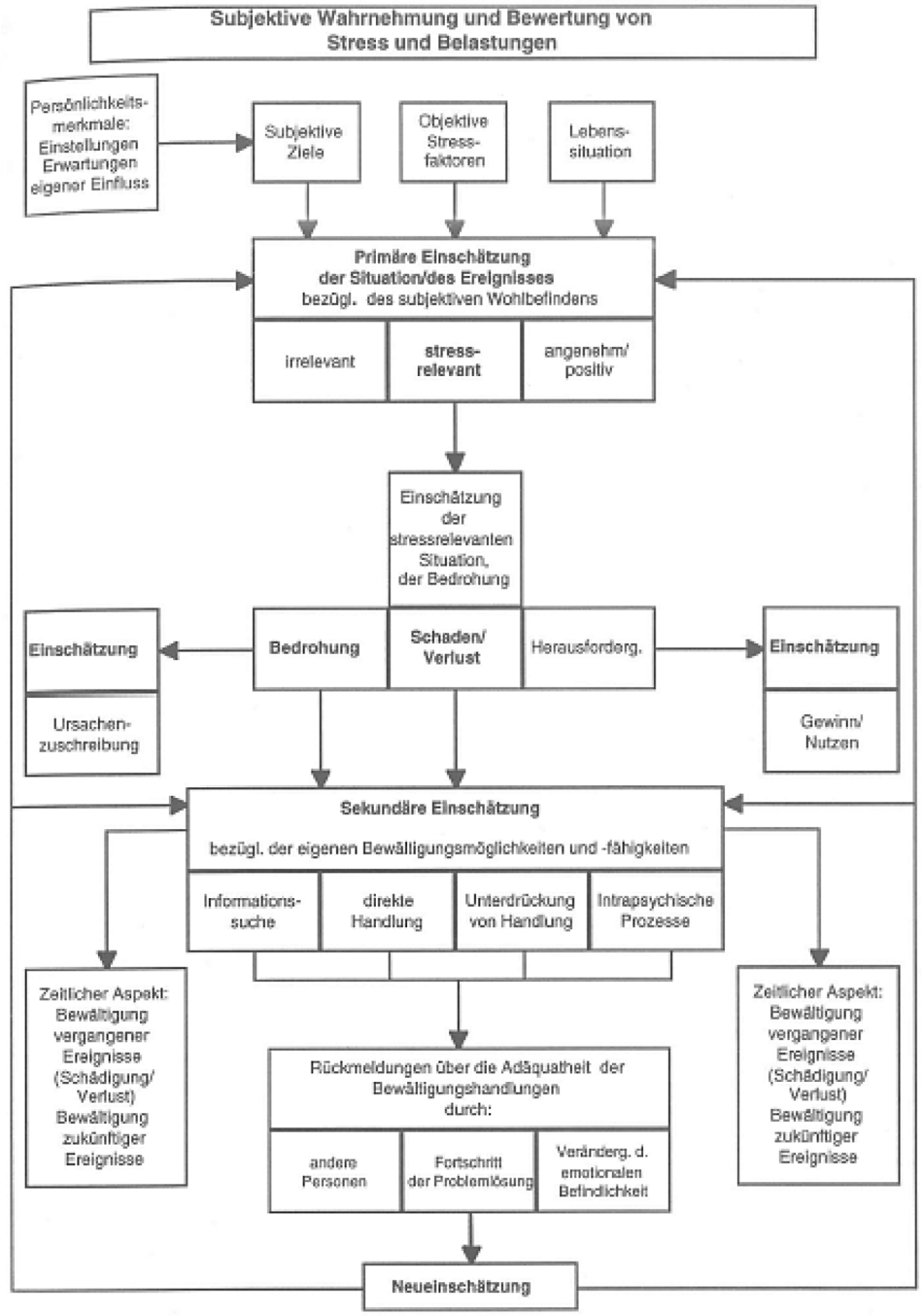


Abbildung 11: Darstellung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Launier (1975) (aus Kramis-Aebischer 1995, S. 41)

Bewältigung nach Czerwenka (1996) grafisch dar. In der folgenden Abbildung sind diese jeweils mit einem Beispiel illustriert.

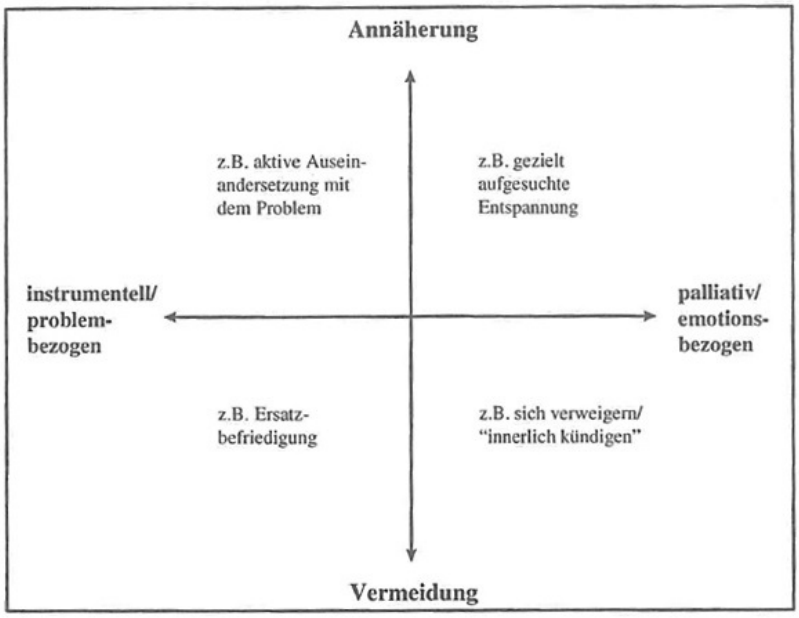


Abbildung 16: Klassifikation von Bewältigungsstilen (nach Czerwenka, 1996, S. 308; van Dick 2006, S. 53)

Van Dick (2006) stellt in seiner Analyse zur Klassifikation der verschiedenen Bewältigungsmuster fest, dass sich diese nicht widersprechen, sondern jeweils nur eine Ausdifferenzierung darstellen können. So lassen sich zu den in der obigen Abbildung dargestellten Grundformen der Bewältigung nach Czerwenka (1996) „die einzelnen Strategien des SVF[104] gut einordnen [...]: Dem Quadranten ‚problembezogene Annäherung' lassen sich z. B. die Strategien Situations- oder Reaktionskontrollversuche zuordnen, der Quadrant ‚palliative Annäherung' enthält z. B. Suche nach Selbstbestätigung. Pharmakaeinnahme oder Fluchttendenz sind Beispiele für den Quadranten ‚problembezogene Vermeidung', Resignation läßt sich schließlich dem Quadranten ‚palliative Vermeidung' einordnen."[105] (van Dick 2006, S. 55)

Lehr et al. (2008) analysieren mithilfe der standardisierten SVF-Kurzskala Bewältigungsstrategien von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 6). Ihnen gelingt es durch clusteranalytische Berechnungen drei Bewältigungsmuster zu beschreiben:

- flexibel-kompensierendes Muster (u. a. flexibel reagierende Lehrkraft auf Belastungen, soziales Netzwerk kompensiert Belastungen),

104 Stressverarbeitungsfragebogen (SVF), siehe Stressverarbeitungsfragebogen (SVF/SVF 120/SVF-S/SVF-ak/SVF-KJ). In: M. A. Wirtz (Hrsg.) (2017), Dorsch – Lexikon der Psychologie. (https://portal.hogrefe.com/dorsch/stressverarbeitungsfragebogen-svfsvf-120svf-ssvf-aksvf-kj/ ; zuletzt geprüft am 11.10.2018).

105 Hervorhebungen im Original.

- inkonsistent-kompensierendes Muster (u. a. passiv-defensive Strategien; Fähigkeit, Belastungssituationen aktiv zu verändern und gleichzeitig Belastungen passiv auszuhalten und zu erdulden ist hoch) und
- ruminativ-selbstisolierendes Muster (u. a. Bewältigung akuter Belastungssituationen bzw. negativer Emotionen durch passives Aus- und Durchhalten, Abschottung gegenüber dem sozialen Umfeld) (vgl. ebd., S. 8 f.).

Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse

Herzog (2007) wertet im ersten Teil seiner Studie 155 Interviews zur Berufseingangsphase u. a. hinsichtlich des beruflichen Wohlbefindens aus. So wird das berufliche Wohlbefinden anhand von geschilderten beruflichen Hochs und Tiefs näher bestimmt. Es zeigt sich, dass in den ersten fünf Berufsjahren mehr Tiefs auftreten als zwischen dem sechsten und zehnten Berufsjahr (vgl. ebd., S. 211). Bemerkenswert ist aber auch, dass „40 % aller genannten beruflichen Hochs sich in den ersten fünf Jahren befinden." (Ebd., S. 215) Vergleicht man jedoch die Kohorten untereinander, dann fällt auf, „dass sich die ältesten drei Kohorten an deutlich mehr Hochs in der Berufseinstiegsphase erinnern als an Tiefs. Bei der jüngsten Kohorte ist das Verhältnis ausgeglichen." (Herzog 2007, S. 216) Herzog hinterfragt dieses Ergebnis kritisch: „Oder ist einfach der Umstand für den Unterschied verantwortlich, dass bei dieser Kohorte der Berufseinstieg zum Zeitpunkt der Befragung weniger lang zurücklag als bei den anderen Kohorten und deshalb präziser erinnert wurde (Erinnerungseffekt)?" (Ebd., S. 221) Ein weiteres Ergebnis seiner Studie muss ähnlich hinterfragt werden: „Je jünger die Personen, desto negativer wurden die Beanspruchungen des Berufseinstieges erinnert." (Ebd., S. 232) Auch hier kann Herzog nicht ausschließen, dass die zeitliche Distanz zum Ereignis „– aufgrund biographischer Glättungen – zu einer positiveren Einschätzung durch die älteren Kohorten geführt haben könnte." (Ebd.) Aus Sicht aller befragten Personen nimmt die berufliche Beanspruchung deutlich zu[106] (vgl. ebd., S. 371).

Andere Studien (vgl. Forschungsbefund 4) können einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Beanspruchungsreaktionen nachweisen. Zwar zeigen die Ergebnisse der jüngeren Kohorte von Herzog (2007) auf, dass bei ihr auf eine niedrigere Selbstwirksamkeit zu schließen ist, jedoch ist der Unterschied statistisch nicht signifikant (vgl. ebd., S. 237). Damit kann „die vergleichsweise hohe Anzahl von Tiefs beim Berufseinstieg bei der jüngeren Kohorte nicht erklärt werden." (Ebd.) Bei der Analyse von Beanspruchungs-Bewältigungs-Sequenzen kann Herzog herausarbeiten, dass a) negative Beanspruchungsreaktionen „überzufällig häufiger mit tiefen Selbstwirksamkeits-erwartungen" (ebd.) einhergehen und b) trotzdem „77 % der Personen mit negativen Beanspruchungsreaktionen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartung" (ebd.) ausweisen. Weiterhin kommt er zu der Einschätzung, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung eine besonders günstige

106 „Übereinstimmend sehen die Probanden des Typus Verbleib, Wiedereinstieg und Reduktion im Umgang mit den Eltern, in der vermehrten Übernahme von Erziehungsaufgaben, im Umgang mit der Heterogenität der Klasse sowie der institutionalisierten Zusammenarbeit im Kollegium die offensichtlichsten Zunahmen der Anforderungen." (Herzog 2007, S. 371).

Voraussetzung für erfolgreiches Coping zu sein scheint (vgl. ebd., S. 264). Allgemein versteht Herzog den Begriff der Bewältigung als einen Oberbegriff, der für die reaktive oder proaktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Beanspruchung steht:

> „Reaktive Bewältigungsformen beziehen sich auf Beanspruchungssituationen, die vom Individuum als negativ wahrgenommen werden. [...] Proaktive Bewältigung hingegen richtet sich auf vom Individuum als positiv oder neutral wahrgenommene Beanspruchungssituationen und schließt Formen ein, die sich auf die Aufrechterhaltung des beruflichen Wohlbefindens richten." (Herzog 2007, S. 250)

Zur Beantwortung seiner Forschungsfrage „Welche Anforderungen zeigen Beanspruchungen, Ressourcen und Bewältigung im Lehrerberuf und wie stehen sie bei erfolgreicher Bewältigung zueinander in Beziehung?" (Herzog 2007, S. 169) entwickelt Herzog ein heuristisches Interpunktionsmodell. Er wertet damit Interview-Sequenzen aus. In diesem Modell wird „die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als personale und die soziale Unterstützung als soziale Ressource fokussiert." (Ebd., S. 168)

Der Ablauf stellt sich wie folgt dar:

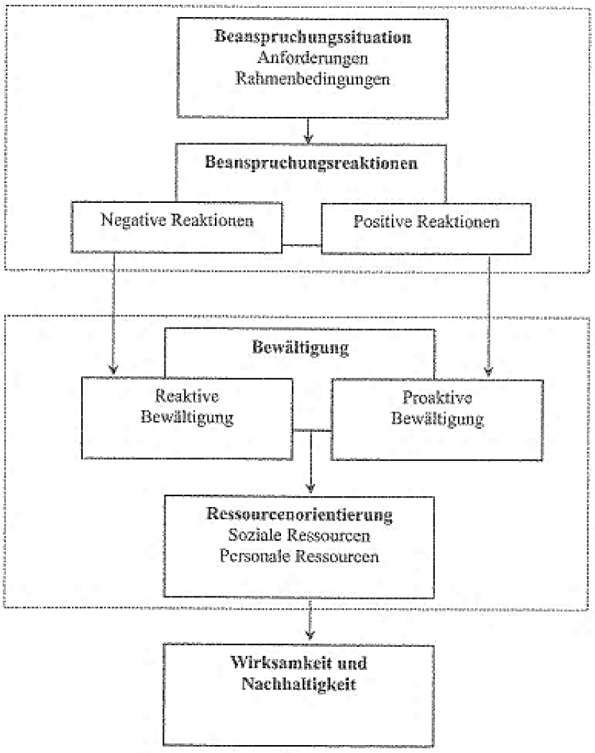


Abbildung 17: Heuristisches Interpunktionsmodell der Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse (Herzog 2007, S. 166)

Einzelne Sequenzen (Beanspruchungssituation und deren unmittelbare Bewältigung) der auszuwertenden Interviews werden dahingehend analysiert, dass zuerst wertneutral Anforderungen und Rahmenbedingungen erfasst, danach diese mit den individuellen Reaktionen in Verbindung gebracht wurden (vgl. ebd., S. 223). Mithilfe dieses Analyseschemas kann Herzog Kategorien für reaktive und proaktive Bewältigungsformen herausarbeiten (vgl. ebd., S. 266 ff.).

Zu einem späteren Zeitpunkt seiner Analyse legt er den Schwerpunkt auf reaktive Bewältigungsformen und kann drei Hauptkategorien[107] unterscheiden (vgl. ebd., S. 291 ff.). Die Prozessanalyse wurde dahingehend erweitert, dass eine Erhebung der situationsspezifischen Ressourcen erfolgt. So wurde nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Bewältigungsformen gefragt.[108] 75 % der Befragten geben an, dass sie ihre proaktiven Bewältigungsversuche als „sehr gut gelungen" einschätzen (vgl. ebd., S. 273).

Herzog (2007) unterscheidet in seiner Studie fünf Karriereverläufe von Berner Primarschullehrkräften und findet Zusammenhänge zu den gelungenen Bewältigungsformen heraus. Er resümiert bezüglich der Veränderungen der Formen der Bewältigung im Verlauf der Berufstätigkeit einer Primarschullehrkraft:

> „Wird während des Berufseinstiegs (T1) aktionalen, problembezogenen sowie evasiven Bewältigungsformen ein besonderer Stellenwert beigemessen, verschwinden evasive Bewältigungsformen im Verlauf der Berufstätigkeit beinahe ganz. An ihre Stelle treten erstens *kognitive Formen* wie vor allem das ‚Umdeuten'. [...] Zweitens werden mit Ausnahme des ‚Widerstandes' alle *aktionalen problembezogenen Bewältigungsformen* im Verlauf der beruflichen Tätigkeit gestärkt."[109] (Herzog 2007, S. 377)

Zusammenfassend werden die von den Lehrkräften an Bedeutung gewinnenden zwei Bewältigungsformen (kognitive und aktionale problembezogene) im Verlauf der Karriere in der rechten Spalte der folgenden Tabelle aufgeführt. Sie sind abhängig vom Karrieretypus (vgl. ebd., S. 378 f.). Kriterien sind die aktuelle Tätigkeit, der Beschäftigungsgrad und die berufliche Mobilität. Letztere drückt sich dadurch aus, ob die Beschäftigung unterbrochen, für wie lange sie unterbrochen oder ob sie im Beschäftigungsgrad reduziert wurde.

107 1. kognitive Bewältigungsformen: Umdeutung, Korrektur von Erwartungen, Akzeptieren, Minderung des Handlungsdrucks, Minderung des Verantwortungsdrucks, bewusstere Selbstwahrnehmung; 2. aktionale problembezogene Bewältigungsformen: Veränderung der Situation, Generierung von Informationen und Fertigkeiten, Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte, Widerstand; 3. aktionale evasive Bewältigungsformen: Evasive Bewältigung (Flucht), Ablenkung, Entspannung und Erholung (vgl. Herzog 2007, S. 291 ff.).

108 „Wenn Sie zurückschauen, wie Sie mit der Situation umgegangen sind: Wie gut ist Ihnen dies gelungen?" (Ebd., S. 259).

109 Hervorhebungen im Original.

Tabelle 18: Synoptische Darstellung der Karrieretypen nach Herzog (2007) (vgl. ebd., S. 189 f., 378 f.)

Karrieretypus	aktuelle Tätigkeit zum Erhebungszeitpunkt als Primarlehrkraft	Beschäftigungsgrad	berufliche Mobilität	Bedeutungszuwachs der Bewältigungsform (kognitive/ aktionale problembezogene) im Karriereverlauf
Typus V: Verbleib	immer hauptberuflich	mind. 50 %	Reduktionen oder Unterbrechungen: kürzer als ein Jahr	Umdeutung, Korrektur von Erwartungen Veränderung der Situation/ Generierung von Informationen und Fertigkeiten (vgl. ebd., S. 292 ff.)
Typus W: Wiedereinstieg	wieder hauptberuflich	mind. 50 %	Reduktionen: unter 50 % oder Unterbrechungen: mind. einmal und mind. ein Jahr	Umdeutung, Minderung des Handlungsdrucks/ Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 316 f.)
Typus R: Reduktion	immer hauptberuflich	unter 50 %	mind. 1 Jahr mehr als 50 %	Umdeutung, Minderung des Handlungsdrucks/ Offenlegung der Ausgangslage, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 335 ff.)
Typus A: Ausstieg	nicht tätig		mind. 1 Jahr mehr als 50 %	bewusstere Selbstwahrnehmung, Umdeutung/ Generierung von Informationen und Fertigkeiten, Hilfesuche und Stiftung bzw. Pflege sozialer Kontakte (vgl. ebd., S. 359 ff.)
Typus N: Nicht-Einstieg	nicht tätig		nie oder nie länger als 1 Jahr mehr als 50 %	Für seine weiteren Analysen schloss Herzog den Typus N aus (vgl. ebd., S. 190 f.).

Aktive und passive Bewältigung

Döring-Seipel und Dauber unterscheiden ganz allgemein zwischen aktiver und passiver Bewältigung:

> „Aktive Bewältigung versucht über verschiedene Wege, schwierige Situationen zu beeinflussen, Probleme zu lösen oder zu reduzieren. Typische Strategien aktiver Bewältigung sind z. B. problemlösendes Handeln, Reflexion zur Analyse der Situation und zur Generierung von Handlungsplänen, Suche nach sozialer Unterstützung und – als weitere Form – ein gezielter Aufbau von Kompetenzen durch Lernen und Weiterbildung, um für künftige schwierige Situationen besser gewappnet zu sein.

> Passive Bewältigung verzichtet auf Versuche zur Problemlösung und ist geprägt durch Resignation, Ablenkung und Handlungsaufschub oder Versuche, z. B. über den Konsum von Alkohol oder Medikamenten problematische Situationen erträglicher zu gestalten." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 92)

Sie lehnen sich dabei an das Modell der Salutogenese nach Antonovsky (1979) an. In diesem Modell „erzeugen Stressoren verschiedener Art Spannungszustände, die von der Person bewältigt werden müssen und deren erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Bewältigung Konsequenzen für die Gesundheit nach sich ziehen kann." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 27)

Neu an diesem Modell ist, dass die Ressourcen[110] von Personen mit einbezogen werden und „an die Stelle einer Vermeidungsstrategie eine positive Strategie der Förderung im Sinne einer Stärkung der Fähigkeiten, der Fertigkeiten, der Interaktionen, der Kommunikationen, der Rahmenbedingungen" (Reinshagen 2008, S. 144) gesetzt wird.

Albisser et al. (2006) greifen im Projekt ARBEL[111] ebenfalls das Modell der Salutogenese auf. Die Lehrkraft kann Anforderungen wahrnehmen, deuten (Stresserleben) und mithilfe ihrer Ressourcen und Bewältigungsstile begegnen (vgl. ebd., S. 4).

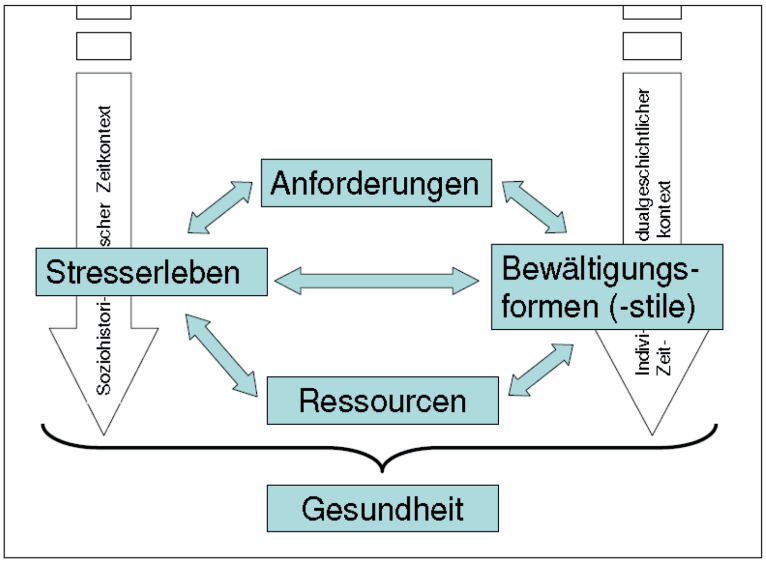


Abbildung 18: Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit im soziohistorischen und individualgeschichtlichen (biografischen) Zeitkontext (Albisser et al. 2006, S. 5)

110 Antonovsky bezeichnet Ressourcen mit GRR „generalized resistence ressources" (Reinshagen 2008, S. 147) und klassifiziert folgende: „Ich-Stärke, soziale Unterstützung, relative kulturelle Stabilität, materielle Ressourcen, Anerkennung, von Anderen gebraucht werden etc." (Reinshagen 2008, S. 149).

111 ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern.

Es werden Daten zur Anforderungsverarbeitung u. a. durch den von Schaarschmidt (2004) entwickelten Fragebogen AVEM[112] erhoben. Die Ergebnisse werden im Anschluss an den folgenden Abschnitt zur Potsdamer Lehrergesundheitsstudie von Schaarschmidt (2004) vorgestellt.

Verhaltens- und Erlebensmuster

Eine der umfassendsten Studie zur Lehrergesundheit mit über 16.000 Lehrkräften ist von Schaarschmidt (2004) durchgeführt worden. Er entwickelt das diagnostische Verfahren „AVEM" (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Mittels eines Fragebogens werden elf Merkmale[113] von arbeitsbezogenem Verhalten und Erleben erfasst. Diese lassen sich den Bereichen *Arbeitsengagement* (Merkmale 1–5), *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen (nochmals 5 sowie 6–8) und *Emotionen*, mit denen eine Person den Arbeits- und Berufsanforderungen gegenübertritt (9–11) zuordnen (vgl. ebd., S. 83). Es werden insgesamt 66 Items (vgl. ebd., S. 163 ff.) abgefragt, um Lehrkräfte in ihrem Erleben und ihrem Umgang mit Belastungen in Typenmuster (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation, siehe folgende Abb.) einteilen zu können:

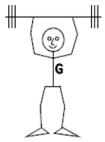
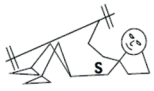
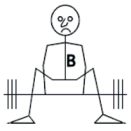
	**Muster G** – hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl („Gesundheitsideal")
	**Muster S** – ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen
	**Risikomuster A** – überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen
	**Risikomuster B** – reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht

Abbildung 19: Typenmuster nach Schaarschmidt (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 88)

112 AVEM: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster.

113 „1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit, 6. Resignationstendenz bei Misserfolg, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, 9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit und 11. Erleben sozialer Unterstützung" (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 83).

Auf Grundlage dieser Typisierung gelingt es Schaarschmidt, eine Aussage für „mehr oder weniger günstige Voraussetzungen für (anhaltenden) beruflichen Erfolg" (Schaarschmidt 2004, S. 40) treffen zu können. Diese günstigen Voraussetzungen können je nach Musterausprägung durch Interventionsmaßnahmen für Lehrkräfte, wie „individuelle Beratung" oder ein „Training zur Problem- und Stressbewältigung", geschaffen werden (vgl. ebd., S. 122). Als eine weitere Interventionsmaßnahme kann durch die „schulbezogene Auswertung im Team" von Arbeitsbelastungen an der jeweiligen Schule eine „gesundheitsförderliche Gestaltung des schulischen Alltags" angestoßen werden (vgl. ebd.).

Für die Gruppe der berufseinsteigenden Lehrkräfte bis zu einem Dienstzeitalter von fünf Jahren fand Schaarschmidt (2004) heraus, dass zu Beginn 29 % der Lehrkräfte dem Muster G und 18 % dem Risikomuster B zuzurechnen sind. Nach fünf Jahren sind diese Zahlen fast genau umgekehrt (vgl. ebd., S. 58). Weiterhin fanden die Forscher heraus, dass besonders Frauen mit einem hohen Anteil von 29 % in den ersten beiden Berufsjahren zum Risikomuster A gehören und „dass bei 73 % der Lehrerinnen mit dem höchsten Dienstalter die Risikomuster die beherrschenden Muster sind." (Ebd.) In einer zweiten Erhebung (Zeitraum 2004–2006, 7846 Lehrkräfte aus acht deutschen Bundesländern; vgl. Schaarschmidt und Kieschke 2007c, S. 25) sind die Ergebnisse der ersten Erhebung bestätigt worden und insbesondere für Frauen ist tendenziell eine weitere Verschlechterung auszumachen (vgl. ebd., S. 25 f.).

Insgesamt kommt Schaarschmidt zu dem Schluss, dass es „um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf" (Schaarschmidt 2004, S. 69) nicht gut bestellt sei, da die Studie nachweisen konnte, dass Lehrkräfte u. a. eine „geringe Distanzierungsfähigkeit" aufweisen, gepaart mit viel Engagement und wenig „persönlichem Gewinn" (vgl. ebd., S. 70). Auf der personenbezogenen Ebene folgert Schaarschmidt, dass schon im Vorfeld der Berufstätigkeit, also schon vor/bei Aufnahme des Lehramtsstudiums, die Eignung mithilfe der Mustertypisierung erkannt werden kann. „Den Personen des Musters G scheint es in der Tat zu gelingen, alle im Lehrerberuf wünschenswerten sozialen Stärken, nämlich Expansivität, Frustrationstoleranz, Rücksichtnahme und Sensibilität, auf sich zu vereinen. Für B liegen dagegen die jeweils konträren Ausprägungen vor." (Schaarschmidt 2003, S. 16) Weitere personenbezogene Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge fasst er zu „Entspannen und Kompensieren", „realistische Ansprüche und Erwartungen", und „emotionale Stabilisierung" zusammen (ebd.).

Die Erkenntnisse von Schaarschmidt (2003, 2004) werden durch mehrere Folgestudien validiert. So versucht eine weiterführende Studie von Klusmann et al. einen Zusammenhang zwischen den von Schaarschmidt (2003, 2004) herausgearbeiteten Verhaltenstypen und den Variablen „Emotionale Erschöpfung", „Berufliches Erfolgserleben" und „Lebenszufriedenheit" herzustellen (vgl. Klusmann et al. 2009, S. 208). Im Unterschied zu den Studien von Schaarschmidt (2003, 2004) werden jedoch nur Mathematiklehrkräfte zweimal mit einem Abstand von einem Jahr befragt. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte des Schontyps S nach einem Jahr ein niedrigeres berufliches

Erfolgserleben haben als Lehrkräfte des Gesundheitstyps G. Lehrkräfte des Risikotyps A zeigen bei allen drei Indikatoren ein ungünstigeres Beanspruchungserleben als Lehrkräfte des Gesundheitstyps G (vgl. Klusmann et al. 2009, S. 207 f.). Insgesamt kann nachgewiesen werden, dass das Erleben von Beanspruchung vom jeweiligen Verhaltensstil der vier Lehrertypen abhängig ist. In einem weiteren Schritt wird der Zusammenhang zwischen Stresserleben und Ressourcen der Lehrkräfte interpretiert. Hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte des Gesundheitstyps „eine optimale Balance aus Ressourcen-Investition (Engagement) und Ressourcenerhaltung (Widerstandsfähigkeit) im Umgang mit beruflichen Anforderungen" aufweisen (vgl. ebd., S. 209).

Albisser et al. (2009) erweitern in ihrer ARBEL-Studie die Verarbeitungstypen von Schaarschmidt (2004) ressourcen- und entwicklungsbezogen. Trotz dieser Erweiterungen behalten sie die Musterbezeichnungen von Schaarschmidt bei:

„— *Muster G:* der Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert sich *an beruflicher Kompetenzentwicklung* und entspricht ‚gesundem' bzw. Gesundheit erhaltendem Problemlösen im Alltag;

— *Muster S*: ein weniger kompetentes, aber trotzdem mit eigenen und anderen Ressourcen haushälterisch umgehendes Problemlösen interpretieren wir als *Ressourcen schützendes* Profil, welches eine gute Distanzierungsfähigkeit und eine misserfolgsbezogene *Resignationsresistenz* mit einschließt;

— *Muster A*: ein die Professionalitätsentwicklung gefährdendes sogenanntes Risikomuster A umfasst *aktives, überengagiertes*, kreatives, aber wenig effizientes, *selbstausbeutendes* und mit Unrast und Scheiternsangst gepaartes Problemlösen;

— *Muster B*: in diesem Risikoprofil kommen eine die Professionalitätsentwicklung ebenso gefährdende chronische psychische *Erschöpfung* wie auch ein stark *eingeschränkter Wille zur Problembearbeitung* und ein fehlendes berufliches Erfolgserleben zum Ausdruck."[114] (Albisser et al. 2009, S. 265, vgl. auch Albisser et al. 2006, S. 14 f.)

Albisser et al. (2006) werten die erhobenen Daten aus dem Projekt ARBEL auch biografisch aus und können Aussagen zur Gruppe der berufseinsteigenden Lehrkräfte formulieren. Sie stellen fest, dass sowohl in der Gesamtstichprobe als auch in den Teilstichproben (Studierende, Berufseinsteigende, bis 45 Jahre, über 45 Jahre) das Muster G „einen *mässig bis geringen Anteil*"[115] (Albisser et al. 2006, S. 18) hat und das Schonungsmuster S mit knapp 40 % unter den Berufseinsteigenden den überwiegenden Musteranteil darstellt. Die Berufseinsteigenden unterscheiden sich weiter von den beiden berufserfahrenen Gruppen dahingehend, dass es ein größeres Bedürfnis „nach Anerkennung durch Schulleitung, Kolleg/innen, Schüler/innen und durch Behördenmitglieder" (ebd., S. 25) gibt. Dies ist vor allem bei Berufseinsteigenden mit Muster A signifikant ausgeprägt (vgl. ebd.).

Zusammenfassend stellen Albisser et al. (2006) fest, dass „sich Lehrpersonen mit den hauptsächlichen Verarbeitungsmustern ‚Gesund' und ‚Schonung' deutlich *selbstwirksamer*, weniger resigniert und zufriedener mit ihrer Arbeit"[116] (ebd., S. 34) erleben. Drei Jahre später kann Albisser eine Aussage treffen, „wie viele Lehrperso-

114 Hervorhebungen im Original.
115 Hervorhebungen im Original.
116 Hervorhebungen im Original.

nen[117] im Verlaufe der Berufseinstiegsphase ihren hauptsächlichen Selbstregulationstyp beibehalten, also stabil bleiben." (Albisser 2009, S. 106) Es erfolgt kein Wechsel vom Muster G zu den Risikomustern A und B, ebenso kein Wechsel von Muster S nach Risikomuster A. Er kommt zu dem Fazit, dass die Zugehörigkeit zu einem Muster stabil ist[118] und Veränderungen überwiegend zwischen den Mustern G und S oder zwischen den Risikomustern A und B erfolgen (vgl. ebd., S. 106 f.). Die durchschnittliche Belastung der Lehrpersonen mit Muster G und S liegt „signifikant tiefer als bei Lehrpersonen mit konstantem Risikomuster." (Ebd., S. 107) Auch die Selbstwirksamkeit zeigt im Längsschnitt bei berufseinsteigenden Lehrpersonen mit Muster G und S höhere Werte auf (vgl. ebd.).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Albisser (2009) kann an die Studie von Schaarschmidt (2004) anschließen und die vier Muster bestätigen, nur in der Wanderbewegung kommt er für berufseinsteigende Lehrkräfte zu anderen Ergebnissen. Albisser et al. (2006) merken in ihrer Ergebnisdiskussion der ARBEL-Studie selbstkritisch an, dass die Ergebnisse zur Verteilung der berufstypischen Verarbeitungsmuster aus der Schweiz mit anderen deutschsprachigen Ländern nur bedingt vergleichbar sind (vgl. ebd., S. 20). Auch die Studie von Herzog (2007) bezieht sich ausschließlich auf Berner Primarschullehrkräfte. Außerdem kritisiert Herzog: „Diese Beurteilung wird vom Subjekt aus der *Retrospektive* vorgenommen"[119] (Herzog 2007, S. 169) und kann daher positiver gesehen werden.

Rudow merkt kritisch an, dass „die positiven Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen, mithin im Lehrerberuf, noch wenig Beachtung" (Rudow 1990, S. 7) in der Belastungsforschung finden und die „Forschung häufig a priori eine negativ akzentuierte Dramatisierung, die keinesfalls dem realen Sachverhalt angemessen ist" (ebd.), erfährt.

Die Studien rekonstruieren Bewältigungsformen, die den Umgang mit Belastungen beschreiben. So kann folgende Aussage getroffen werden:

Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Es gilt speziell im Bereich der berufsbildenden Lehrkräfte zu erforschen, ob diese Lehrkräfte mit oftmals jahrelanger beruflicher Erfahrung außerhalb des Schuldienstes andere Bewältigungsmuster entwickeln als Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen, die, wie dieses Kapitel aufgezeigt hat, gut erforscht sind. Ein besonderes Augenmerk sollte dann auf den Bereich der Ressourcen, den diese Lehrkräfte mit außerschulischer Berufserfahrung einbringen, gelegt werden, um so der Kritik Rudows (1990) entgegen zu wirken.

117 Die Stichprobe hat sich im Längsschnitt auf 64 Lehrpersonen reduziert (vgl. Albisser 2009, S. 106).
118 Konstanz bedeutet hier: „wer im Längsschnitt Typ G oder S beibehält und wer vom Typ A oder B nach G bzw. S wechselt." (Albisser 2009, S. 106).
119 Hervorhebungen im Original.

2.3.6 Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein

Forschungsbefund 6

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Die Tabellen zeigen einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Sie werden anhand der Stichproben, des Erhebungsjahrs, des methodischen Vorgehens und des Forschungsinteresses synoptisch dargestellt.

Tabelle 19: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Liebhart (1970)	88 Studienreferendare, Gymnasium/München (vgl. ebd., S. 717)	Referendariat/ 1968/1969 (vgl. ebd., S. 717)	Längsschnittuntersuchung (vgl. ebd., S. 715), Panelbefragung mit Fragebogen (vgl. ebd., S. 717)	Wandel Grund- und berufsbezogener Einstellungen (vgl. ebd., S. 715)/Fehlen fundierter und praxisbezogener psychologischer Unterrichtung (vgl. ebd., S. 729)
Walter (1974)	87 Junglehrer, keine Angaben zur Schulart/ Bayern (vgl. ebd., S. 62)	2. und 3. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 62)	Teilstandardisierte Befragung, ergänzt mit standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 62)	Erzieherische und unterrichtliche Schwierigkeiten, sozialpsychologische Rollenprobleme (vgl. ebd., S. 72, 74)/ unzureichende Ausbildung in der 1. Phase (vgl. ebd., S. 62, 63, 65), Ranking sozialpsychologischer Probleme (vgl. ebd., S. 74)
Frech (1976)	876 Referendare Gymnasiallehramt/bundesweit (vgl. ebd., S. 53 f.)	Referendariat/ 1970 (vgl. ebd., S. 52)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 50)	Einschätzung des Universitätsstudiums, organisatorische Struktur und inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes (vgl. ebd., S. 3)/nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 89 ff., 251)

(Fortsetzung Tabelle 19)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Merz (1979)	1253 Lehrkräfte aus Volksschul-, Realschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrer (vgl. ebd., S. 183)/Bayern (vgl. ebd., S. 180) Anmerkung: da BBS nur gering vertreten waren, wurden sie nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 284)	eingeschlossen (vgl. ebd., S. 187)/1976 (vgl. ebd., S. 181)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 179)	Entwicklung eines Instruments zur Messung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 315)/ Einfluss von Bedingungsvariablen auf Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 316), Vorschläge u. a. zu organisatorischen Veränderungen (vgl. ebd., S. 317)
Steltmann (1986)	526 Lehrkräfte aus Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, 3,8 % Berufsschule (vgl. ebd., S. 354)	eingeschlossen/1984/ 1985 (vgl. ebd., S. 353)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 353)	Probleme der Lehrerausbildung/Studium bereitet wenig vor, Referendariat stellt eher Praxisbezug her (vgl. ebd., S. 360)
Wulk (1988)	1. Phase: 24 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35), 2. Phase: 68 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 36)/ Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 37)	eingeschlossen/ 1. Phase: 1982, 2. Phase: 1983/84 (vgl. ebd., S. 35)	2-phasiges Vorgehen: 1. Phase: Einzel- und Gruppeninterviews, 2. Phase: Fragebogen (vgl. ebd., S. 36)	Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 7 ff.)/10 Merkmale von Belastungssituationen, pädagogisch nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 215 ff.)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen (vgl. ebd., S. 10), Retrospektive	Wandlungsprozess/Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Jenewein (1994)	1368 Lehrkräfte der Berufsschule mit Elektrotechnik und Metalltechnik (vgl. ebd., S. 97)	bis zu 5 Dienstjahren (vgl. ebd., S. 117)/1988 (vgl. ebd., S. 96)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 83)	Auswirkung betrieblicher Praxiserfahrungen/Berufspraxis trägt zur Verbesserung der Fachkompetenz und der pädagogisch-didaktischen Kompetenz bei, nicht zur pädagogisch-anthropologischen Kompetenz (vgl. ebd., S. 282)

(Fortsetzung Tabelle 19)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Nickolaus (1996)	Gewerbelehrer, -studenten, Referendare/ Deutschland, Schweiz (vgl. ebd., S. 124 ff.)	teilweise eingeschlossen, 30 Studien: 1958–1999 (vgl. ebd., S. 124 ff.)	Metaanalyse von 20 Studien, vorwiegend schriftliche Befragungen (vgl. ebd., S. 124 ff.)	Ursachen der ständigen Infragestellung der Gewerbelehrerausbildung (vgl. ebd., S. 18 f.), Theorie-Praxis-Verhältnis in der Gewerbelehrerausbildung (vgl. ebd., S. 20)/mangelnder Praxisbezug (vgl. ebd., S. 157)
Bachmann (1999)	346 Berufsschullehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/ 1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)
Košinár (2010)	288 Referendare des Ausbildungsjahrgangs 05/2009 (vgl. ebd., S. 6)	k. A./2008–2010 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen-Längsschnitterhebung (vgl. ebd., S. 1)	Belastungserleben im Referendariat (vgl. ebd., S. 1)
Kunter et al. (2017)	unterschiedliche Stichproben innerhalb der Teilstudien: u. a. 631 Studienanfänger, 3.118 Absolventen (vgl. ebd., S. 45)/Nordrhein-Westfalen (vgl. ebd., S. 39) Projekt Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss) (vgl. ebd., S. 39)	Teilstichprobe (N = 362): 1 Jahr Berufserfahrung im Vorbereitungsdienst (vgl. ebd., S. 44)/ 2009–2012 (vgl. ebd., S. 45)	Dokumentenanalyse (vgl. ebd., S. 42), Delphi-Studie (vgl. ebd., S. 43), Fragebogen (vgl. ebd., S. 44), Validierungsstudien, kognitive Interviews (vgl. ebd., S. 45)	bildungswissenschaftliches Wissen von angehenden Lehrkräften nach dem Studium empirisch zu erfassen (vgl. ebd., S. 43), Bedeutung für den Einstieg in die Berufspraxis ermitteln (vgl. ebd., S. 39)/Reduzierung des Beanspruchungserlebens durch bildungswissenschaftliches Wissen, Zusammenhang zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität (vgl. ebd., S. 49)

Aktuelle Studien im Bereich der 2. Phase der Lehrerausbildung beschäftigen sich u. a. mit der pädagogischen Professionalität der Lehrerausbildner (vgl. Krüger 2014) oder rekonstruieren bspw. das krisenhafte Erleben und dessen Bearbeitung von Studienreferendaren (vgl. Dietrich 2014). Die im Folgenden aufgeführten Evaluationen gehen hingegen der Frage nach, inwieweit das Referendariat auf die schulische Praxis vorbereiten konnte.

Tabelle 20: Übersicht Evaluationen zu Forschungsbefund 6

Evaluation (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Erhebungs-jahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Lersch (2006)	Marburger Studie zur Gymnasiallehrerausbildung (vgl. ebd., S. 165): 3 Kohorten mit 98 Studierenden 4. Semester, 45 Studierenden 8. Semester, 57 Referendaren (vgl. ebd., S. 166)	2003 (vgl. ebd., S. 165)	„Quasi-Längsschnitt", Fragebogen (vgl. ebd., S. 166)	Evaluation der Ausbildung an Universität und Seminar (vgl. ebd., S. 166)/nicht gut ausgebildet worden sein (vgl. ebd., S. 170, 171, 174)
Döbrich und Abs (2008)	2500 Referendare, 800 Ausbilder, 600 Mentoren von 30 hessischen Studienseminaren (vgl. ebd., S. 70)	2004–2006 (vgl. ebd., S. 70)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 71)	Evaluation Studienseminare 2006 (vgl. ebd., S. 70)/hohe Selbstwirksamkeit am Ende der Ausbildung (vgl. ebd., S. 71)
Christensen et al. (2008)	170 Lehrkräfte am Berufsanfang, 257 Schulleiter, 872 Ausbildungslehrkräfte und 105 Studienleiter (vgl. ebd., S. 59, 75, 83, 91)	2005, 2006, 2007 (vgl. ebd., S. 58)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 27)	Evaluation des Vorbereitungsdienstes/gute Vorbereitung auf die Arbeit als Lehrkraft (vgl. ebd., S. 8, 104)
Glindemann (2015)	109 Lehramtsabsolventen aller Schularten (vgl. ebd., S. 4)/Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 3)	November 2014 bis Januar 2015 (vgl. ebd., S. 3)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 3)	Evaluation des Vorbereitungsdienstes/gute Vorbereitung auf die Arbeit als Lehrkraft (vgl. ebd., S. 8)

Die Forschungsschwerpunkte der Studien sind unterschiedlich. Die Untersuchungen können nach folgenden Forschungsergebnissen strukturiert werden:

- Ergebnisse bzgl. der Ausbildung der 1. Phase und deren Ausbilder,
- Ergebnisse bzgl. der Ausbildung der 2. Phase,
- Ergebnisse bzgl. beider Phasen und
- Ergebnisse bzgl. der betrieblichen Berufspraxis.

Alle Studien kommen zum Schluss, dass die Lehrkräfteausbildung diverse Mängel aufweist.

Oelkers pointiert in einem Vortrag:

> „Den Beruf des Lehrers und der Lehrerin lernt man, indem und soweit man ihn ausübt. Zur Lehrerin und zum Lehrer wird man nicht durch geheimnisvolle Kräfte der Ausbildung ‚gemacht', vielmehr muss das Berufsfeld erschlossen werden durch eigenes Tun und unter Bedingungen des täglichen Ernstfalls. Der Beruf wird im Umgang mit realen Kindern, echten Eltern und tatsächlich existierenden Kollegien oder Schulleitungen gelernt. Die Ausübung des Berufs, anders gesagt, kann wohl verbessert, aber nur sehr begrenzt vorher simuliert werden. Das ist misslich für die Ausbildung, weil sie voraussetzt, was bislang weitgehend fehlt, nämlich den kontrollierten Transfer des Ausbildungswissens in gestandene eigene Erfahrungen." (Oelkers 2006, S. 2)

Forschungsergebnisse zur 1. Phase der Lehrerausbildung inklusive Schulpraktika

Liebhart stellt 1970 in seiner Studie zu Münchner Gymnasialreferendaren fest, dass die Ausbildung durch „das völlige Fehlen fundierter und praxisbezogener psychologischer Unterrichtung" (Liebhart 1970, S. 729) mangelhaft sei. 1974 ermittelt Walter u. a. in seiner Studie zu Junglehrern[120], dass es wesentliche Mängel in der Ausbildung der 1. Phase gibt. 58 % der Befragten sprechen von unzureichender Praxis und wirklichkeitsfremder Theorie (vgl. Walter 1974, S. 62), 72 % geben gar an, dass das Studium der Pädagogik für ihren Beruf überwiegend bis völlig keine Bedeutung hat (vgl. ebd., S. 63), 83 % halten die schulpraktische Ausbildung für nicht ausreichend (vgl. ebd., S. 65). Frech stellt mit seiner Studie zur Gymnasiallehrerausbildung fest, dass „der überwiegende Teil der Referendare eine praxisorientierte pädagogische Ausbildung an der Universität befürwortet." (Frech 1976, S. 251) Schulpraktika bspw. sollen dazu dienen, ein realistisches Bild vom Lehrerberuf und der Lehrerrolle zu gewinnen: 71,4 % der befragten Referendare in der Studie von Frech verneinen dies, da kein ausreichender Kontakt zu den Lehrkräften in der kurzen Praktikumszeit von wenigen Wochen gegeben ist (vgl. ebd., S. 87).

Die negative Einschätzung der Nützlichkeit des Studiums bestätigt auch Ulich in einem Artikel und bezieht sich dabei u. a. auf eigene Studien: „Erst in der konkreten Berufstätigkeit wird den jungen Lehrerinnen und Lehrern bewußt, wie wenig ihnen das Studium dafür nützt; sie fühlen sich frustriert und sind, salopp gesagt, auf die Uni sauer." (Ulich 1996, S. 84) Er resümiert, dass im Urteil der Betroffenen die Hochschulausbildung nur sehr mangelhaft auf die berufliche Praxis vorbereite (vgl. ebd., S. 87). Zu der Einschätzung über „gravierende Mängel" gelangen auch Müller-Fohrbrodt et al. (1978) in ihrer Studie zum Praxisschock. Dadurch, dass die Studierenden schlecht für die Praxis gerüstet seien, „entwickeln sie falsche Vorstellungen von der Lehrer- und Schülerrolle." (Ebd., S. 128) Nickolaus kommt in einer Metaanalyse von 20 Studien zu dem Schluss, dass „sich der von Lehrern und Studierenden als mangelhaft empfundene Praxisbezug des Studiums" (Nickolaus 1996, S. 157) herauskristallisiert. Dies scheint sich auch Jahre später nicht verbessert zu haben, z. B. durch die Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (vgl. Ter-

120 Zur Zeit der Erhebung übernahmen die Junglehrer „ohne Übergang" voll verantwortlich eine Klasse (vgl. Walter 1974, S. 66).

hart 2000, S. 84). Terhart bezweifelt massiv, dass Lehrkräfte durch die universitäre Ausbildung auf den Unterrichtsalltag gut vorbereitet sind:

> „Eine tatsächlich unmittelbar berufsnützliche Ausbildung ist im universitären Kontext nicht zu erreichen – man kann unter der Bedingung von Massenuniversitäten weder ein hohes pädagogisches Ethos erwerben noch konkret erlernen, wie man gut unterrichtet." (Terhart 2001, S. 189; vgl. auch ebd., S. 204)

Kunter et al. (2017) haben mit ihrer Studie versucht, bildungswissenschaftliches Wissen aus dem Studium und dessen Bedeutung für den Berufseinstieg zu erfassen (vgl. ebd., S. 39). Sie können eine Reduzierung des Beanspruchungserlebens im Verlauf des Vorbereitungsdienstes nachweisen und schreiben dem gemessenen Wissen eine „Pufferfunktion" (ebd., S. 49) zu. Weiterhin referieren sie über einen Zusammenhang zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität. Andere Ergebnisse liegen noch nicht vor, das Projekt BilWiss-Beruf[121] soll jedoch bis nach dem Berufseinstieg fortgeführt werden (vgl. ebd.).

Evaluation zur 1. Ausbildungsphase

In einer Evaluationsstudie für die Gymnasialausbildung in Marburg stellt Lersch fest, dass sowohl Studierende als auch Referendare „bei der Beurteilung ihrer fachwissenschaftlichen Studien vehement für einen stärkeren Berufsfeldbezug" (Lersch 2006, S. 170, vgl. auch ebd., S. 171, 175) votieren. Weiterhin wünschen sich beide Gruppen mehr Fachdidaktik[122] und nicht mehr Fachwissenschaft (vgl. ebd., S. 172). Als besonders bemerkenswert stellt Lersch heraus, dass mit zunehmender Ausbildungsdauer die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studien schlechter eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 173), gleichzeitig aber gefordert wird, dass deren Anteil insbesondere an Schulpädagogik und Didaktik erhöht werden sollte (vgl. ebd., S. 174).

Forschungsergebnisse zur Qualifizierung der Hochschullehrkräfte

Schon 1981 formulieren Cloetta und Hedinger als Anregung zu den Ergebnissen ihrer Studie zur Verbesserung der Primarlehrerausbildung in der Schweiz eine „Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs" (Cloetta und Hedinger 1981, S. 153).[123] Doch wer soll diesen Bezug herstellen? Die Ausbildung von Hochschullehrkräften wird in einigen Studien (Steltmann 1986, Ulich 1996) kritisch gesehen. Steltmann (1986) arbeitet heraus, dass besonders das Studium an einer Universität nicht auf die Schulwirklichkeit vorbereitet. Die befragten Lehrkräfte betonen, dass es für sie dabei eine besondere Rolle spielt, dass ihre Universitätsdozenten in der Regel keine schulischen Vorerfahrungen haben und so ein unrealistisches Bild von der Schulwirklich-

121 Das Projekt BilWiss-Beruf wird im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor" (KoKoHs) gefördert (vgl. Kunter et al. 2017, S. 49).

122 „Nur ein knappes Fünftel der Studierenden meint, eine gute fachdidaktische Ausbildung zu erhalten, mehr als zwei Drittel der Referendare verneinen, eine solche erhalten zu haben." (Lersch 2006, S. 176 ff.).

123 Dies ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass es sich in der Schweiz zu dieser Zeit um keine wissenschaftliche Hochschulausbildung handelte, sondern um eine 5-jährige Seminarausbildung mit anschließender Berufseinführungsphase, von der man annehmen konnte, dass sie praxisorientierter ist (vgl. Cloetta und Hedinger 1981, S. 20).

keit vermitteln. Die vorgestellten Unterrichtstheorien würden oftmals nicht praktisch erfahrbar gemacht (vgl. Steltmann 1986, S. 364). Auch Ulich fordert für die Ausbildung der Hochschullehrkräfte eindringlich: „Entscheidend ist insgesamt, sowohl Studium als auch Referendariat als explizit *berufsbezogene Ausbildung* auf wissenschaftlicher Grundlage zu gestalten, und dies erfordert nicht zuletzt eine entsprechende Qualifizierung der Hochschullehrer/innen.“[124] (Ulich 1996, S. 95)

Forschungsergebnisse zur 2. Phase der Lehrerausbildung

Müller-Fohrbrodt et al. interpretieren den Zusammenhang von Minderung des Praxisschocks und Qualität der Ausbildung an Studienseminaren wie folgt:

> „Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Ausbildungsqualität am Seminar offensichtlich zu wünschen übrig läßt.“ (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 182)
>
> „Eine wirkliche Verbindung von Theorie und Praxis in der Zweiten Phase durch die – ohnehin begrenzte – Seminarausbildung wird daher vermutlich nicht geleistet.“ (Ebd., S. 186)

Die Forderung nach der Verbindung von Theorie und Praxis kann de Lorent als ein Ergebnis seiner Evaluation unter Hamburger Lehrkräften bestätigen: „Referendariat muss stärker auf Praxis zugeschnitten sein.“ (Lorent 1992, S. 24) Steltmann (1986) stellt fest, dass die Referendarsausbildung – retrospektiv gesehen – von den befragten Lehrkräften besser auf die Schulwirklichkeit vorbereitet hat als das Studium. Die Lehrkräfte attestieren der Referendarsausbildung, dass sie „eine gute Vorbereitung auf die Berufspraxis“ (Steltmann 1986, S. 356 f.) war. Besonders interessant daran ist, dass sich diese positive Einschätzung erst im Laufe der Berufserfahrung entwickelt:

> „Relativ starke Unterschiede in der Einschätzung der Lehrerausbildung ergeben sich für die *Dauer der Berufserfahrung* (bzw. des Alters) der befragten Lehrer. Generell läßt sich sagen: je weiter die zeitliche Entfernung von der Ausbildung, desto besser wird sie beurteilt.“[125] (Steltmann 1986, S. 360)

Eine Erklärung für dieses Phänomen hat Steltmann jedoch nicht geliefert (vgl. ebd., S. 361). Košinár (2010) ermittelt folgende Belastungsfaktoren: Eigenanspruch und Fremdbewertung, Zeitmangel, Konflikte, Prüfungen und Rollenvielfalt. Insbesondere „der Faktor ‚permanente Beobachtung und Kritik‘“[126] (Ebd., S. 9) als Teil der Belastung durch Fremdbewertung fällt in ihrer Studie durch einen hohen Wert auf. Sie fordert als eine Konsequenz ihrer Ergebnisse: „Es sollte dringend versucht werden, die Anforderungssituation für die Referendar/innen so zu gestalten, dass sie nicht in eine Überbelastung mündet, die letztlich die Kompetenzentwicklung erschwert.“ (Ebd., S. 13)

124 Hervorhebungen im Original.
125 Hervorhebungen im Original.
126 Hervorhebungen im Original.

Evaluationen zur 2. Ausbildungsphase

Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein führte von 2004–2007 regelmäßig Evaluationen zum Vorbereitungsdienst durch. Befragt wurden „Schulleiter, Ausbildungslehrkräfte, Lehrkräfte am Berufsanfang und Studienleiter" und alle kamen zur folgenden Einschätzung: „Alle an der Ausbildung Beteiligten und die Ausgebildeten selbst gaben an, dass der Vorbereitungsdienst die Lehrkräfte in Ausbildung gut auf ihre Arbeit als Lehrkraft vorbereitet." (Christensen et al. 2008, S. 8) Die Junglehrkräfte ziehen für den dualen Ausbildungspartner Schule eine positive Bilanz: „Die Gesamtzufriedenheit der LehrerInnen in den ersten Berufsjahren wird vor allem durch die Zufriedenheit mit der Ausbildung durch die Schule beeinflusst." (Ebd., S. 74) Diese positive Einschätzung des Vorbereitungsdienstes konnte auch 2015 bei einer erneuten Evaluation des Vorbereitungsdienstes unter 105 Lehramtsabsolventen aller Schularten (vgl. Glindemann 2015, S. 8) bestätigt werden. Auch eine Evaluation aller 30 hessischen Studienseminare von 2004–2006 mit Daten von jeweils mehr als 2.500 Referendaren, 800 Ausbildern und 600 Mentoren kommt zu dem Ergebnis, „dass im Verlauf eines längeren Ausbildungsprogramms auch eine höhere Selbstwirksamkeit erreicht wird. Zudem entspricht das in Hessen erreichte Niveau demjenigen von Lehrkräften mit längerer Berufserfahrung." (Döbrich und Abs 2008, S. 73) Die Selbstwirksamkeit als „wichtige Zieldimension der Lehrerbildung" wurde deshalb gewählt, weil sie zur „gelingenden Problembearbeitung" beitragen kann und es „eine Verbindung zwischen Schülerleistung und beruflicher Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte gibt" (ebd., S. 71).

Forschungsergebnisse zu beiden Ausbildungsphasen

1979 konnte Merz mit seiner Studie belegen, dass „65 % der Lehrer unter 30 Jahren ‚mangelhafte, nicht praxisgerechte Ausbildung' als ‚persönlich besonders wichtigen Berufsnachteil'"[127] (Merz 1979, S. 240) ansehen.

Zwanzig Jahre später wies Bachmann nach, dass gerade unter den berufseinsteigenden Lehrkräften immer noch eine starke Unzufriedenheit mit ihrer gesamten pädagogischen Ausbildung herrscht „und sie sich in der ‚Bewältigung von pädagogischen Situationen' höheren Belastungen ausgesetzt sehen."[128] (Bachmann 1999, S. 254)

Herrmann und Hertramph gehen in ihrer Rekonstruktion der Verwertbarkeit von Lehrerausbildung sogar noch einen Schritt weiter:

> „Die hier berichtete Studie bringt ein deprimierendes Ergebnis zum Vorschein: Lehrerinnen und Lehrer, die sich selbst als im Beruf engagiert, erfolgreich und zufrieden verstehen, können dies in der Regel weder auf ihre Ausbildung noch auf eine Fort- und Weiterbildung zurückführen: ihr Studium war keine Berufsausbildung, das Referendariat war es nur ausnahmsweise, die Fort- und Weiterbildung hilft ihnen bei dem berufsalltäglichen Problemen und Herausforderungen nicht weiter." (Herrmann und Hertramph 2002, S. 116)

127 Hervorhebungen im Original.
128 Hervorhebungen im Original.

Der Bericht der „Gemischten Kommission“ mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung[129] unter der Leitung von Terhart kommt zu der Feststellung, dass die erste Phase der Lehrerausbildung „durch eine stark zersplitterte Struktur gekennzeichnet“ (Terhart 2000, S. 85) ist. Blömeke und Döhrmann stellen als ein Ergebnis der internationalen TEDS-M-Studie[130] fest, dass „die unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerausbildung offensichtlich gut aufeinander abgestimmt sein“ (Blömeke und Döhrmann 2012, S. 436) müssen. Allerdings sei die deutsche Lehrerausbildung immer noch stark fragmentiert. Die Wirkungskraft der Lehrerausbildung kann weiterhin infrage gestellt werden (vgl. ebd., S. 436).

Betriebliche Berufspraxis: Fachexperten vs. Pädagogen an BBS

Wulk (1988) formuliert in seiner Studie zehn Merkmale von Belastungssituationen von berufsbildenden Lehrkräften. Bei mehreren Merkmalen[131] arbeitet er heraus, dass die Belastungssituationen dadurch entstehen, dass die an seiner Studie beteiligten beruflichen Lehrkräfte pädagogische Defizite aufweisen. Er fordert eine Veränderung dahingehend, dass die Berufsschullehrkraft sich vom Fachexperten hin zum Pädagogen verändern muss. Wulk schlägt zur Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrkräfte vor, dass in den Aus- und Fortbildungsangeboten die pädagogische Schwerpunktsetzung auch für Berufsschullehrer in den Blick genommen wird, der „Lehrer [mehr] als schülerzentrierter Berater denn als schülerferner Dozent“ (Wulk 1988, S. 229) ausgebildet wird und eine „Schwerpunktsetzung auf eine handlungsorientierte Pädagogik“ (ebd.) erfolgt. Diese Veränderung kann nur durch die Modifikation der entsprechenden Aus- und Fortbildungsangebote angestoßen werden (vgl. ebd., S. 230).

Einen anderen Aspekt der beruflichen Lehrerausbildung, nämlich den Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung und Betriebspraxis, untersucht Jenewein (1994) in seiner Studie mit berufsbildenden Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen. Er stellt fest, dass die Praxiserfahrung der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen „ständig abgenommen hat“ (Jenewein 1994, S. 146), trotz Ausbildung im Dualen System, Tätigkeiten als Facharbeiter oder Ingenieur. „Bei denjenigen Lehrerinnen und Lehrern, die bereits durch fehlende berufliche Erstausbildungen geringere betriebliche Praxiserfahrungen vorweisen können, verstärkt sich diese Tendenz noch, da diese Gruppe auch über einen geringeren Umfang an betrieblichen Erfahrungen durch außerschulische Berufstätigkeit verfügt.“ (Jenewein 1994, S. 146) Kritisch sieht Jenewein, dass diese berufliche Fachkompetenz durch Betriebspraktika erworben werden kann:

129 Die Zusammensetzung der „Gemischten Kommission“ ist näher erläutert in Terhart 2000, S. 8.

130 Teacher Education and Development Study in Mathematics, internationale Vergleichsstudie zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung im Fach Mathematik.

131 Vgl. Wulk 1988, S. 215 ff.: **Merkmal 2** „Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Lehrerberuf“ (u. a. fachliche und pädagogische Ansprüche von Schülern, Wirtschaft, Verbänden); **Merkmal 4** „Falsche Schwerpunktsetzung im Beruf“ (u. a. falsche fachliche Schwerpunktsetzung – eher „Fachexperte“ als Pädagoge (vgl. ebd., S. 222), fehlende pädagogische Schwerpunktsetzung); **Merkmal 9** „Mangelnde Lösungsorientierung im Verhalten“ (u. a. fehlende Strategien für kritische Situationen im Unterricht, fehlende soziale und pädagogische Kompetenz).

> „Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß von den fünf verschiedenen Arten betrieblicher Praxiserfahrung durch betriebliche Praktika sowie durch un- und angelernte Tätigkeiten keine fördernden Einflüsse auf die Entwicklung von Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer feststellbar sind. Berufliche Erstausbildungen im dualen System besitzen eine spezifische Bedeutung für die Entwicklung gegenstands- und prozeßbezogener fachlicher Qualifikationen, während durch betriebliche Praxiserfahrungen im Rahmen von Ingenieurtätigkeiten die Entwicklung von Fachkompetenz auch in den durch die Hochschulausbildungen defizitären Bereichen unterstützt wird." (Jenewein 1994, S. 255)

Jenewein (1994) knüpft weiterhin durch seine Einschätzung der pädagogisch-anthropologischen Kompetenz[132] von Lehrkräften an die pädagogischen Forderungen von Wulk (1988) an. Ähnlich wie Wulk kommt auch Jenewein zu dem Schluss, „daß die pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Absolventen achtsemestriger Ingenieurstudiengänge nicht in befriedigender Weise möglich ist, wenn durch den Vorbereitungsdienst ein fehlendes erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Studium vollständig ersetzt werden soll." (Jenewein 1994, S. 259) Er kann auch keinen positiven Einfluss von Betriebspraktika auf die pädagogisch-anthropologische Kompetenz feststellen und folgert für die Verbesserung dieser Kompetenz: „Daher sind die hier festgestellten Defizite vorwiegend durch die Hochschulausbildung und den Vorbereitungsdienst aufzugreifen." (Ebd., S. 260)

Jenewein (1994) wertet in seiner Studie nicht den Einfluss der Dauer der Dienstjahre aus. Die oben dargestellten Ergebnisse beziehen sich immer auf die gesamte Stichprobe, die auch berufseinsteigende Lehrkräfte enthält.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Insgesamt muss auf Grundlage der hier rezipierten Studien festgestellt werden, dass Lehrkräfte sich auf die Anforderungen der Schulpraxis nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Es bestehen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Mängel im Studium und im Vorbereitungsdienst. In den dargelegten Evaluationen zum Vorbereitungsdienst zeigt sich gegenüber den Studien aus den 1980er-Jahren eine positivere Einschätzung des Vorbereitungsdienstes für die Vorbereitung auf die berufliche Praxis.

Speziell im BBS-Bereich haben die fehlenden betrieblichen Erfahrungen negative Auswirkungen auf die Ausgestaltung des Unterrichts sowohl von Lehrkräften mit beruflichem Fach[133] als auch von Lehrkräften mit allgemeinbildendem Fach[134]. Lediglich Jenewein (1994) untersuchte die fachliche Kompetenz von berufsbildenden Lehrkräften bezogen auf Berufspraktika. Es gibt somit kaum Studien, die untersuchen, ob die fachliche Ausbildung von Berufsschullehrkräften, die in vielen unterschiedlichen Berufen fachlich breit eingesetzt sind, ausreichend ist.

---

132 „Äußerst defizitär ist nach den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer die Fähigkeit viele Befragter, Konsequenzen der altersgemäßen Entwicklung von Jugendlichen auf Lern- und Verhaltensweisen in Unterricht und Ausbildung auf Basis bekannter theoretischer Konzepte der Lern- und Entwicklungspsychologie [...] abschätzen zu können [...] ." (Jenewein 1994, S. 259)

133 Bspw. die Konzeptionierung von Lernsituationen, die an der beruflichen Praxis der Auszubildenden orientiert sind.

134 Bspw. die schwierige Durchdringung der beruflichen Fachlichkeit, z. B. die Beschreibung der Funktion einer Säulenbohrmaschine im Unterrichtsfach Englisch.

Rauner stellt in einem Artikel zur Didaktik der beruflichen Bildung fest, dass im Zuge der curricularen Veränderungen der Berufsschule (Einführung der Lernfelder) die Lehrkräfte bei der Ausgestaltung von Lernprozessen „sich nicht an einer sachlich-systematischen Stoff-Folge, sondern am Gedanken des sinnvollen Zusammenhangs bedeutsamer beruflicher Handlungssituationen“ (Rauner 2004, S. 273) orientieren müssen. Die Lehrkräfte sind damit immer stärker als konstruktivistisch ausgerichtete Pädagogen gefordert (vgl. ebd., S. 273 f.). Ihre Ausbildung wird dem aber nicht gerecht. So wird auch in der Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“ herausgestellt, dass „Lehramtsstudierende der gewerblich-technischen Fachrichtungen die meisten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nur zusammen mit Studierenden der Ingenieurwissenschaften besuchen“ und „die vermittelten Inhalte wenig zweckdienlich für den späteren Lehrberuf“ (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 15) seien.

Insgesamt lassen sich die dargelegten Studien zu folgender Aussage verdichten:

Forschungsbefund 6: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Exkurs:
Für eine Verbesserung der Situation an den Universitäten fordert Terhart folgende drei Punkte:

> „Die Universitäten müssen ihre lehrerausbildende Verpflichtung ernster nehmen als bisher. [...] Die drei wichtigsten Elemente hierfür sind der *Ausbau der Fachdidaktik* als forschende und lehrende Arbeitsbereiche sowie der *Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung* [...]. Hinzukommen muss drittens eine *bessere Einbindung der schulpraktischen Studien* in die Lehramtsstudiengänge, wobei diese Studien (!) als Teil der universitären Lehrerausbildung zu begreifen und auszugestalten sind.“[135] (Terhart 2001, S. 226 f.)

Die Forderungen „Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung“ und „bessere Einbindung der schulpraktischen Studien“ wurden z. B. in Rheinland-Pfalz aufgegriffen. Zur Verbesserung der Koordination der Ausbildung zwischen 1. und 2. Phase wurde in Rheinland-Pfalz bspw. das „Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)“[136] an der Universität in Mainz eingerichtet. Die stärkere Verzahnung der beiden ersten Phasen soll auch dadurch erreicht werden, dass die während des Studiums zu absolvierenden orientierenden Praktika der Studierenden durch praktikumsbetreuende Lehrkräfte an Schulen und die vertiefenden Praktika durch Fachleitungen an Studienseminaren betreut werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Inwieweit diese Verzahnung für Lehramtsstudierende zu einer stärkeren Praxisorientierung beitragen kann, gilt es noch empirisch zu belegen.

135 Hervorhebungen im Original.
136 „Im Mittelpunkt seiner Tätigkeit stehen u. a. fachbereichsübergreifende Aufgaben bei der Konzeption und Organisation lehramtsbezogener Studiengänge. Das ZfL unterstützt Projekte zur Schulforschung, kümmert sich um die reibungslose Verbindung von universitärer und berufspraktischer Ausbildung und berät Lehramtsstudierende in allen Phasen ihres Studiums.“ (http://www.zfl.uni-mainz.de/; zuletzt geprüft am 09.04.2018).

Der Transfer von Ausbildungswissen wird in Rheinland-Pfalz unterstützt, indem Studierende ein Praktikumsbuch führen und Referendare während ihrer Ausbildung ein Entwicklungsportfolio. Hierdurch sollen sie zum Reflektieren ihrer Erfahrungen aus der Schulpraxis vor dem Hintergrund von theoretischen (fachdidaktischen) Modellen angeregt werden und Optionen für ihr weiteres Handeln weiterentwickeln. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das „Magdeburger Modell": Es wird ein Basispraktikum in der beruflichen Fachrichtung, ein Vertiefungspraktikum im Unterrichtsfach und ein Übergangspraktikum, das den Übergang zum Referendariat vorbereiten soll, angeboten (vgl. Jenewein 2015, S. 30 f.). Somit werden die zu absolvierenden Praktikumsphasen während des Studiums „über eine längere Ausbildungsphase verteilt" (ebd., S. 30), indem „ein Praktikumstag pro Woche etabliert" (Jenewein und Seidel 2011, S. 4) wird. Auch in diesem Modell ist ein zentrales Element der Ausbildung die Portfolioarbeit, „mit deren Hilfe die Studierenden ihren eigenen Lernprozess begleiten und reflektieren." (Jenewein 2015, S. 33)

Andere innovative Ansätze zur stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis werden zzt. an verschiedenen Universitäten erprobt. Exemplarisch sollen im Folgenden drei Ansätze skizziert werden.

1. An der Universität Duisburg-Essen[137] wurde das „studY"-Programm entwickelt. Studierende können mit bestimmten, theoriebasierten Fragestellungen an „herausragenden" Schulen interessengeleitete Hospitationen durchführen sowie mit Schülern in einen Dialog „auf Augenhöhe" über erfolgreiches Lernen treten. Weiterhin wird durch Gesprächsangebote für Eltern die Wichtigkeit dieses Kooperationspartners hervorgehoben. Eine Schul- und eine Hochschullehrkraft bieten parallel dazu gemeinsam eine Universitätsveranstaltung zur Begleitung der Erfahrungen an.

2. An der Ludwig-Maximilians-Universität München werden ebenfalls erfahrene Schullehrkräfte in dem universitären Teil der Lehrkräfteausbildung einbezogen. Das Programm „Coaching im Lehramt – erfahrene Lehrkräfte begleiten Sie durchs Studium"[138] ermöglicht allen Lehramtsstudierenden für die Dauer des Studiums eine intensive Unterstützung durch eine erfahrene Lehrkraft (Coach) in den Bereichen „Studienorganisation, Eignungsreflexion, Entwicklung professioneller Kompetenzen, Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und unterrichts- und schulspezifische Fragen".

3. An der Universität Passau ermöglicht das Projekt „SKILL"[139] („Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung") „Schule in der Uni". In einem speziellen „didaktischen Labor" können die Studierenden Unterricht mit Schülern in der Universität in Form von „OpenDiLab-Hours" halten, in dem sie Lehrkonzepte erproben und reflektieren.

Die Wirksamkeit dieser Ansätze muss noch empirisch geprüft werden.

137 Vgl. http://www.gekai.krefeld.schulen.net/new/schulleben1516/study und https://education-y.de/handlungsfelder/hochschule/handlungsfeldhochschulestudy-programm/ (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

138 Vgl. https://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/schwerpunkt-4/402_coaching/index.html (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

139 Vgl. http://www.skill.uni-passau.de/skill-fuer-studierende/ (zuletzt geprüft am 11.10.2018).

Es muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich die hier dargelegte Einschätzung der teilweise mangelhaften Ausbildung der berufseinsteigenden Lehrkräfte auf die professionelle Bewältigung von Herausforderungen und damit auch auf die Berufszufriedenheit auswirkt (vgl. Forschungsbefund 4).

2.3.7 Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden

Forschungsbefund 7
Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren
den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien. Die Studien sind differenziert in Stichproben, Erhebungsjahr, methodisches Vorgehen und Forschungsinteresse.

Tabelle 21: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hänsel (1975)	Metastudie		Sekundäranalyse von deutschen, englischen und anglo-amerikanischen Arbeiten (vgl. ebd., S. 16)	Bedeutet berufliche Sozialisation junger Lehrkräfte Anpassung an das bestehende System und Verhinderung von Innovation? (vgl. ebd., S. 15)/ Wandlungsprozess hin zum autoritären Verhalten, Phasenmodell (vgl. ebd., S. 217 ff.)
Müller-Fohrbrodt et al. (1978) Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“	Teilprojekt: Dozentenbefragung, 70 PH-Dozenten (vgl. ebd., S. 84)	k. A./1972 (vgl. ebd., S. 85)	halbstrukturierte Interviews/inhaltsanalytische Auswertung (vgl. ebd., S. 85)	„Durch welche Bedingungen grundsätzlicher Art könnte der Praxisschock junger Lehrer verursacht werden?“ (ebd., S. 77), „Hängt die Stärke des Praxisschocks bei jungen Lehrern nachweislich von der unterschiedlichen Qualität der Ausbildungsbedingungen bzw. der anderen möglichen Ursachen des Praxisschocks ab?“ (ebd., S. 78)/Modell der Konstanzer Wanne
	Teilprojekt: Rektorenbefragung, 180 Schulrektoren	k. A./1975 (vgl. ebd., S. 85)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 85)	
	Teilprojekt: PH-Längsschnitt, 1469 PH-Studenten, Junglehrer, Reallehrer, Aufbaustudenten/ Baden-Württemberg	Junglehrerzeit-Anfang: nach 3 und nach 13 Monaten/ 1972–1975 (vgl. ebd., S. 86)	4-malige Befragung per Fragebogen (vgl. ebd., S. 87)	

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Häbler und Kunz (1985)	1214 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 26) aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium, BBS (vgl. ebd., S. 29)/Bayern, Saarland, RLP (vgl. ebd., S. 279	k. A./k. A.	Fragebogen (vgl. ebd., S. 17)	Qualität der Arbeit/ Ranking von Belastungen (vgl. ebd., S. 42)
Wulk (1988)	1. Phase: 24 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35), 2. Phase: 68 BBS-Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 36)/ Schleswig-Holstein (vgl. ebd., S. 37)	eingeschlossen/ 1. Phase: 1982, 2. Phase: 1983/84 (vgl. ebd., S. 35)	2-phasiges Vorgehen: 1. Phase: Einzel- und Gruppeninterviews, 2. Phase: Fragebogen (vgl. ebd., S. 36)	Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften (vgl. ebd. S. 7 ff.)/ zehn Merkmale von Belastungssituationen, pädagogisch nicht vorbereitet sein (vgl. ebd., S. 215 ff.)
Blase (1991)	43 Highschoollehrer, Nordosten USA und 80 Highschoollehrer, Südosten USA (vgl. ebd., S. 9)	k. A./k. A.	Grounded Theory, offene Interviews und Beobachtungen, Retrospektive (vgl. ebd., S. 10)	Wandlungsprozess/ Rationalisierungsprozess (vgl. ebd., S. 11, 18)
Terhart et al. (1994)	514 Lehrkräfte Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien; 3 Altersgruppen (30–35, 40–45, 55–60)/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 5)	eingeschlossen/1992 (vgl. ebd., S. 5)	Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, evtl. Intensivinterviewergänzungen (vgl. ebd., S. 41)	berufsbiografische Perspektive: Selbsteinschätzungen, Problemwahrnehmungen, Belastungen, Bewältigungsstrategien (Lehrerberuf = lebenslanges Lernen) (vgl. ebd., S. 5)/ Ranking mit Anfangsschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 71)
Bachmann (1999)	346 Berufsschullehrkräfte/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 251)	bis 5 Jahre Dienstalter (vgl. ebd., S. 143)/Schuljahr 1997/ 1998 (vgl. ebd., S. 251)	Interviews als Grundlage für standardisierten Fragebogen (vgl. ebd., S. 133), SPSS-Analyse (vgl. ebd., S. 136)	allgemeine Berufszufriedenheit, Einzelzufriedenheit, berufliche Gesamtbelastung, Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 251)/ Zufriedenheit: 75 % zufrieden, würden Beruf wieder wählen: 66 % mit ihrem Beruf zufrieden (vgl. ebd., S. 252), Belastung: 88 % mittel bis sehr belastet in ihrem Beruf (vgl. ebd., S. 253), Identifikation von Belastungsdeterminanten (vgl. ebd., S. 253 f.)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
van Dick (1999)	Studie I: 356 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule und Gymnasium/Hessen und NRW Studie II: 201 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Bremen, NS, NRW, RLP, Thüringen Studie III: 435 Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschule, Gymnasium und Berufsschule/BW, Bayern, Berlin, Thüringen, Hessen, NRW, NS (vgl. ebd., S. 126)	k. A./ Studie I: 1996/97 Studie II: 1997 Studie III: 1998 (vgl. ebd., S. 126)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 134)	Studie I: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden Studie II: Zusammenhang Beanspruchung und Beschwerden, Berücksichtigung organisationspsychologischer Variablen Studie III: Zusammenhang Pensionierungsabsichten und Belastung (vgl. ebd., S. 126) /Studie I: Ranking zu Belastungen (vgl. ebd., S. 140 f.) Studie II: zentrale Rolle der Schulleitung (vgl. ebd., S. 239, 257) Studie III: Belastungen verursachen körperliche Beschwerden, diese verursachen höhere Pensionierungsabsichten (vgl. ebd., S. 247)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)
Böhm-Kasper und Weishaupt (2002)	5530 Schüler und 1091 Lehrkräfte/Thüringen, Bayern und Brandenburg (vgl. ebd., S. 472, 479), teilweise nur 512 Lehrkräfte einbezogen (vgl. ebd., S. 485)	k. A./1999	standardisierte Fragebogen (vgl. ebd., S. 476)	12 Schuljahre oder 13 Schuljahre? Frage nach den Auswirkungen der zeitlichen Belastung auf das Belastungserleben (Beanspruchung) von Lehrern und Schülern (vgl. ebd., S. 472)/zeitliche Belastung – quantitative Werte (vgl. ebd., S. 486); Belastung für Lehrer nicht abhängig von Schulbesuchszeit, sondern von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 496)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Dauber und Vollstädt (2003)	2834 Lehrkräfte aller Schularten/Hessen (vgl. ebd., S. 1)	-/2002 (vgl. ebd., S. 1)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 1)	Frühpensionierungen (vgl. ebd., S. 1)/Zusammenspiel einer Vielzahl von Belastungsfaktoren (vgl. ebd., S. 6)
Schaarschmidt (2004)	7.693 Lehrkräfte aus Deutschland, weitere Lehrkräfte aus Österreich, England, Russland, Polen, insg. 16.753 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 161)	1 Jahr, 1–2 Jahre, 2–5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 58)/1995–2002 (vgl. ebd., S. 161)	diagnostisches Verfahren AVEM: Fragebogen mit 66 Items (vgl. ebd., S. 21)	Belastungsmerkmale: Wer geht wie mit Belastungen um? (vgl. ebd., S. 86 f.)/Belastungsstudie zur Erarbeitung von 4 Typen-mustern (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation) unter Einbezug von schulischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 29)
Lacroix et al. (2005)	1. Phase: 8 Lehrer aus der Freiburger Region; 2. Phase: Pilotprojekt an einer BBS; (vgl. ebd., S. 57) 3. Phase: schriftl. Fragebogen: 661 gewerkschaftlich organisierte Lehr-kräfte aus Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschule, Gymnasium, berufliche Schulen (vgl. ebd., S. 59), Onlinefragebogen: 113 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 61)/Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 59)	k. A./ 1. Phase: Dezember 2004; 2. Phase: März 2005; 3. Phase: bis Juni 2005 (vgl. ebd., S. 57)	1. Phase: explorativ-qualitative Interviewstudie; 2. Phase: Fragebogenerhebung; 3. Phase: Fragebogenerhebung schriftlich und online (vgl. ebd., S. 57)	Zufriedenheit mit Arbeitszeitregelung?, Veränderungsbedarf vorhanden?, alternative Arbeitszeitmodelle?, gerechtigkeitspsychologische Aspekte von Arbeitszeit an Schulen (vgl. ebd., S. 56)/ Bewertung der aktuellen Pflichtstundenregelung (vgl. ebd., S. 62 ff.), arbeitszeitbezogene Gerechtigkeitsvorstellungen (vgl. ebd., S. 75 ff.), alternative Arbeitszeitregelungen – Bewertungen (vgl. ebd., S. 82 ff.)
Schaarschmidt und Kieschke (2007b)	1. Erhebung: 7693 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 7846 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 25), Stichprobe für ABC-L-Entwicklung: 7635 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS (vgl. ebd., S. 48)/Deutschland	1. Erhebung: 2000–2003 (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 2004–2006 (vgl. ebd., S. 25)	ABC-L-Fragebogen (vgl. ebd., S. 48 ff.)	Wege zur Veränderung der bedenklichen Gesundheitssituation von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 17), Analyse der Tätigkeitsbedingungen (vgl. ebd., S. 45)/konkrete Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 17), Entwicklung eines Arbeitsbewertungschecks für Lehrkräfte: ABC-L (vgl. ebd., S. 40, 48 ff.), Ermittlung der Lehrerarbeitszeit (vgl. ebd., S. 64)

(Fortsetzung Tabelle 21)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangs-phase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Abele und Candova (2007)	286 Mathematiklehrkräfte (vgl. ebd., S. 110)	eingeschlossen/ 1999, 2001, 2003 (vgl. ebd., S. 110)	Längsschnittstudie mit 3 Erhebungszeitpunkten (direkt nach dem Studium, nach 2 Jahren und 4 Jahren Berufspraxis), Fragebogen (vgl. ebd., S. 110)	Hypothese: hohe berufliche Selbstwirksamkeit verringert Belastungserleben (vgl. ebd., S. 109)/ hohe berufliche Selbstwirksamkeit ist eine Ressource im Umgang mit Belastungen (vgl. ebd., S. 115)
Soltau und Mienert (2009)	223 Lehrkräfte aller Schularten/Bremen (vgl. ebd., S. 215)	k. A./2007 (vgl. ebd., S. 214)	Onlinefragebogen (vgl. ebd., S. 214)	Autonomiestreben von Lehrkräften/Ursachen für mangelnde Zusammenarbeit in Kollegien (vgl. ebd., S. 213)
Friehs (2011)	15 Lehrkräfte/USA (vgl. ebd., S. 371)	11 Lehrkräfte „my first real job“ (vgl. ebd., S. 371)/ 2008/2009 (vgl. ebd., S. 370)	Grounded Theory, teilstandardisierte Interviews (vgl. ebd., S. 370)	Ursache des vorzeitigen Austritts aus dem Schuldienst/institutionelle Unterstützungsdefizite (vgl. ebd., S. 372)
Nübling et al. (2012)	54.066 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 28)	eingeschlossen – 19 % unter 5 Jahre Dienstzeit (vgl. ebd., S. 33)/2008–2010 (vgl. ebd., S. 62)	Onlineerhebung durch validierten Fragebogen aus COPSOQ für die allgemeinen und FASS für die lehrkräftespezifischen Faktoren (vgl. ebd., S. 17 ff.)	Gefährdungsbeurteilung zu den psychosozialen Faktoren am Arbeitsplatz bei Lehrkräften (vgl. ebd., S. 62)/Ermittlung von Arbeitsplatzfaktoren als Belastungsparameter mit Beanspruchungsparametern (vgl. ebd., S. 58)
Richter und Pant (2016)	1015 Lehrkräfte der Sekundarstufe I, allgemeinbildend (vgl. ebd., S. 13)/ Deutschland	eingeschlossen/ 2015 (vgl. ebd., S. 13)	Umfrage, die durch das Meinungsforschungsinstitut Infratest dimap durchgeführt wurde (vgl. ebd., S. 13)	Einstellungen zur Lehrerkooperation in der Schule (vgl. ebd., S. 13)
Mußmann et al. (2016)	2.869 Lehrkräfte öffentlicher Schulen/Niedersachsen (vgl. ebd., S. 38 u. 159) Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium: repräsentativ; Haupt-, Real- und Oberschule, Förderschule, BBS: nicht repräsentativ, da zu kleine Teilstichproben (vgl. ebd., S. 35, 159)	k. A./2015/2016 (komplettes pädagogisches Jahr) (vgl. ebd., S. 23)	Onlinetool Anuko TimeTracker (vgl. ebd., S. 24)	Erfassung der Arbeitszeit und der zugeordneten Tätigkeitskategorien (vgl. ebd., S. 24)/Arbeitszeitbelastung (vgl. ebd., S. 136)

Die im Folgenden exemplarisch dargelegten Forschungsergebnisse fokussieren auf zentrale Rahmenbedingungen:

- schulische Arbeitsbedingungen (u. a. wöchentliche Arbeitszeit, fachfremder Einsatz, Klassenstärke, Ausstattung),
- soziales Klima an der Schule und im Kollegium,
- häuslicher Arbeitsplatz,
- Schulleitung und
- Bürokratisierung.

Schulische Arbeitsbedingungen

Die wöchentliche Arbeitszeit von Lehrkräften ist hoch. So ermitteln Häbler und Kunz eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 46,3 Stunden (vgl. Häbler und Kunz 1985, S. 73), Böhm-Kasper und Weishaupt in einer Studie mit thüringischen, bayrischen und brandenburgischen Gymnasiallehrkräften, „dass die zeitliche Belastung (außerhalb der Ferienzeit) der vollzeitbeschäftigten Gymnasiallehrer offensichtlich deutlich über 40 Stunden pro Unterrichtswoche liegt. Es ergibt sich ein Mittelwert von fast 48 Zeitstunden über alle drei untersuchten Bundesländer." (Böhm-Kasper und Weishaupt 2002, S. 486) Böhm-Kasper und Weishaupt führen weiter aus, dass die hohe zeitliche Belastung vor allem auf „schulorganisatorische Rahmenbedingungen" wie „Korrekturen und Prüfungsvorbereitungen" zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 496). Heitzmann et al. (vgl. 2007, S. 64) ermitteln eine Verteilung der Wochenarbeitszeit mit 30,3 Stunden Arbeit in der Schule, 15,2 Stunden Arbeit für die Schule zu Hause und 3,7 Stunden Arbeit für die Schule an anderen Orten. „Es resultiert damit insgesamt eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 49,2 Stunden." (Ebd.) Von Berufsanfängern dürften die ermittelten Durchschnittswerte für Vor- und Nachbereitung oft beträchtlich überschritten werden (vgl. ebd., S. 69). Ähnliche Werte für die Wochenarbeitszeit ermitteln Schaarschmidt und Fischer (2007, S. 82) und Döring-Seipel und Dauber (2013). Bei Letzteren beträgt „die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit im Lehrerberuf bezogen auf die letzten drei Monate" (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 73) 47,4 Stunden bei Vollzeitbeschäftigten. In einer niedersächsischen Arbeitszeitstudie von Lehrkräften an öffentlichen Schulen wurde ermittelt, wie sich eine Überbelastung an wöchentlicher Arbeitszeit in Wochen auf das Schuljahr verteilt. Bei einer Mehrheit von 58,4 % erfolgt eine Überschreitung an 5–10 Wochen (vgl. Mußmann et al. 2016, S. 155).

Lacroix et al. (2005) untersuchen die Zufriedenheit von Lehrkräften mit der „Pflichtstundenregelung"[140] als Arbeitszeitmodell (vgl. ebd., S. 62 ff.). Es wurde deutlich, dass der angemessene Verwaltungsaufwand für die Planung und Kontrolle der Arbeitszeit und die persönliche Zeitsouveränität Vorteile dieses Arbeitszeitmodells sind (vgl. ebd., S. 65). Nachteilig sehen 60 % der befragten Lehrkräfte, dass es in diesem Modell keine Begrenzung der Arbeitszeit gebe, und 88 % bemängeln, dass die

140 Die Pflichtstundenregelung legt in Abhängigkeit vom studierten Lehramt und der Schulart fest, wie viele Stunden eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet. „Alle weiteren Tätigkeiten, die mit dem Lehrerberuf einhergehen, unterliegen keiner zeitlichen Reglementierung." (Lacroix et al. 2005, S. 10).

Arbeitsleistung der Lehrkräfte nach außen hin nicht transparent sei (vgl. ebd., S. 66). Die Autoren der Studie fordern daher in ihrem abschließenden „politischen" Kapitel die Entscheidungsträger dazu auf, dass „die Begrenzung der Arbeitszeit (nach oben) und eine erhöhte Transparenz der erbrachten Arbeitszeit und -leistung nach außen verfolgt und erreicht wird." (Ebd., S. 110)

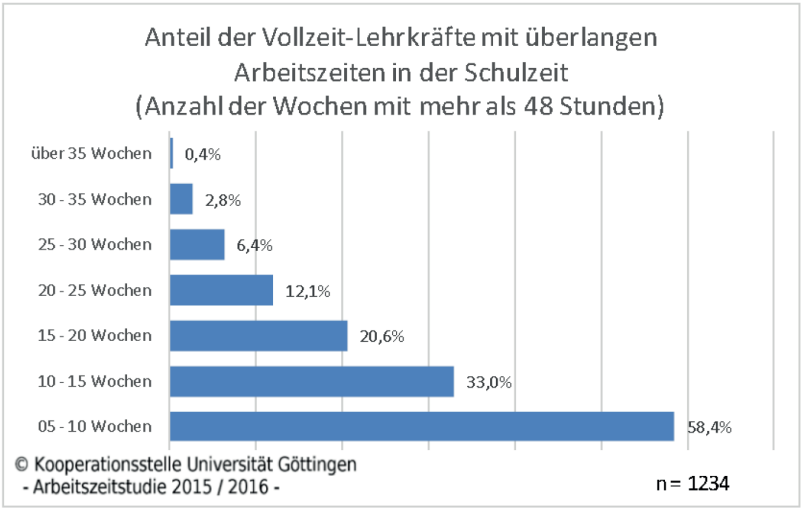


Abbildung 20: Überlange Arbeitszeiten (Schulzeitwochen) (Mußmann et al. 2016, S. 155)

Doch nicht nur die hohe wöchentliche Arbeitszeit und das Arbeitszeitmodell können ungünstige schulische Rahmenbedingungen darstellen, auch der **fachfremde Einsatz** kann zu Belastungen führen: „In der Tat unterrichten junge Lehrer in beträchtlichem Ausmaß in Fächern und Schulstufen, die sie nicht studiert haben, und dieser Umstand kommt für die meisten jungen Lehrer recht überraschend." (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 177)

Schaarschmidt (2004) entwickelt im Rahmen der „Potsdamer Lehrerstudie" auf der Grundlage von Tätigkeitsanalysen einen Fragebogen mit 26 Merkmalen zur „möglichen Belastungswirkung im schulischen Alltag" (vgl. ebd., S. 72). Er umfasst u. a. Arbeitsbedingungen wie Klassenstärke, Stoffumfang, Stundenzahl und Verteilung der Stunden (vgl. ebd., S. 168). Drei Bedingungen werden „als die belastendsten hervorgehoben: das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden." (Ebd., S. 72) Zur Reduzierung der Belastungen durch die Rahmenbedingungen wie **Klassenstärke** empfiehlt Schaarschmidt (2004) nicht nur eine Reduzierung der Zahlen, sondern es gilt zu beachten, dass die Faktoren sich gegenseitig bedingen. Eine große Klassenstärke mit schwierigen Schülern in der Klasse erhöht das subjektive Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Daher könne hier ein Ansatz sein, „dass an den Schulen systematische Erziehungs-, Betreuungs- und Beratungstätigkeit durch Sozialpädagogen und Sozialarbeiter erfolgt."

(Ebd., S. 146) Somit könnten Lehrkräfte professionelle Unterstützung bei erzieherischen Aufgaben erhalten.

In einer weiteren Studie ermitteln Schaarschmidt und Kieschke (2007b), dass Lehrkräfte, die mit der **Ausstattung** der Schule (geeignete Räumlichkeiten, auch gerade für Erholungspausen von Lehrkräften, Arbeitsmittel und funktionstüchtige Technik) zufrieden sind, die Arbeitsorganisation, die Unterrichtsqualität, aber vor allem das Klima im Kollegium positiver einschätzen (vgl. ebd., S. 83).

Soziales Klima und Kollegium

Ein weiterer Faktor, der Belastungen erhöhen oder vermindern kann, ist „das **soziale Klima** an der Schule." (Ebd., S. 150) Schaarschmidt fand heraus, dass, wenn „die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind" (ebd.), sich die Beanspruchungsverhältnisse günstiger darstellen. Er nennt dies die Gestaltung der Arbeitsbedingungen „vor Ort" und betont, dass sich dazu auch im Kollegium eine „Gemeinsamkeit in den Normen und Zielen der schulischen Arbeit" (Schaarschmidt 2003, S. 16) entwickeln muss. Ein positives soziales Klima an der Schule kann auch „als wichtiger Entlastungsfaktor wirken und bei der Verarbeitung beruflicher Belastungen helfen." (Dauber und Vollstädt 2003, S. 8) Dadurch kann sich die Anzahl der Frühpensionierungen reduzieren. Diese Überlegungen leiten zum nächsten Aspekt, der Bedeutung des Kollegiums als schulische Rahmenbedingung, über.

Der Forschungsbefund 3 beschreibt den Einstellungswandel von berufseinsteigenden Lehrkräften u. a. aufgrund des Konformitätsdrucks, der durch das Kollegium ausgeübt wird (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 202). Dieser Konformitätsdruck kann auch durch Ratschläge eines Kollegiums weiter verstärkt werden: „Und wer im Kollegium bei Disziplinschwierigkeiten um Rat fragt, erhält nicht selten das Sammelsurium praxiserprobter Heilmittel: Mal ordentlich herumbrüllen, Strafarbeiten geben, Schüler aus dem Unterricht schmeißen, einfach strenger sein." (Böhmann und Hoffmann 1998, S. 9)

Gut gemeinte Ratschläge von erfahrenen Lehrkräften werden oftmals von berufseinsteigenden Lehrkräften gegen ihre eigene Überzeugung angenommen und umgesetzt. Oder auch nicht, dann stellt sich die Junglehrkraft gegen das Kollegium und gegen den Konformitätsdruck. Eine Belastungssituation kann entstehen. Döring-Seipel und Dauber können mit ihrer Kasseler Studie Folgendes nachweisen: „Je negativer das soziale Klima wahrgenommen wird, desto stärker wird die Lehrertätigkeit insgesamt als Belastung empfunden." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 87)

Hänsel spricht davon, dass der Eintritt in das Kollegium für berufseinsteigende Lehrkräfte eine sehr „frustrierende Situation" sein kann, „da er [der junge Lehrer, Anm. S. G.] die Umsetzung seiner Ansprüche von Kollegen permanent blockiert sieht. [...] Aus [...] Unkenntnis resultiert für den jungen Lehrer eine Fülle schmerzhafter Erfahrungen. Indem er blind in alle offenen Messer läuft, engt er selbst seinen Handlungsspielraum in der Schule ein." (Hänsel 1975, S. 209)

Herrmann und Hertramph haben mit ihrer Pilotstudie rekonstruiert, wie wichtig die Unterstützung durch das Kollegium für Berufsanfänger sein kann:

> „Ebenfalls wichtig war in dieser Anfangszeit: das Einsehen oder Verwenden von Unterrichtsmaterial erfahrener Kollegen. Hier wurde von Schwierigkeiten berichtet: Da das Gestalten und Sammeln solcher individueller Unterrichtsmaterialien sehr viel Arbeit macht, wird es nur ungern anderen Kollegen zugänglich gemacht." (Herrmann und Hertramph 2002, S. 107)

Die Lehrkräfte berichten von ihren „Bemühungen um einen Austausch mit Kollegen" (ebd., S. 108), der oftmals nicht von Erfolg gekrönt war. Sie sprechen von der Lehrkraft als „Einzelkämpfer" (ebd.). „Die Arbeitssituation des Lehrers wird als hochgradig isoliert angesehen." (Ebd.) Auch Rothland (2005) spricht davon, dass die Hauptarbeit von Lehrkräften die Arbeit im Klassenraum mit Schülern ist und der Kontakt mit dem Kollegium schon durch diese strukturelle Bedingung verringert ist. „Die Isolation und Kontaktarmut in Lehrerkollegien und der bereits schon sprichwörtliche Lehrerindividualismus werden in erster Linie auf die strukturellen Bedingungen am Arbeitsplatz Schule zurückgeführt." (Rothland 2005, S. 162) Rothland führt weiter aus, dass die Etablierung von Teamstrukturen und die Entwicklung der Kollegien zu professionellen Lerngemeinschaften der Isolation einer Lehrkraft entgegenwirken kann (vgl. ebd., S. 170, vgl. auch Terhart 2001, S. 156). Auch Soltau und Mienert schlussfolgern, dass das „Lehrerbild von einem nach Autonomie strebenden Einzelkämpfer" (Soltau und Mienert 2009, S. 213) überdacht werden muss. Sie kommen zum Ergebnis, dass „anspruchsvolle Kooperationsformen zwar selten umgesetzt werden, die Teamorientierung und die Einstellungen zu diesen Formen allerdings überraschend positiv sind." (Ebd., S. 213) Die besondere Bedeutung von kollegialen Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor stellt Rothland (2013b, vgl. S. 246) klar heraus. Richter und Pant ermitteln in ihrer Studie zur Etablierung kooperativer Arbeitsstrukturen in einem Kollegium, dass „vor allem Zeit, die Existenz von Koordinationsstrukturen und insbesondere die Unterstützung durch die Schulleitung wichtige Bedingungsfaktoren" (Richter und Pant 2016, S. 33) für das gemeinsame Arbeiten in einem Kollegium sind. Weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte geben allerdings an, dass „der Stundenplan und die Zeitpläne nach dem Unterricht" nur wenige Freiräume für Teamarbeit bieten (vgl. ebd., S. 9). Sie betonen, dass „Kooperationsaktivitäten an sich nicht zu einer erhöhten beruflichen Belastung beitragen" (ebd., S. 35) und führen weiter aus, dass „vor allem Berufseinsteiger mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung [...] in der Regel häufiger in Kooperationsaktivitäten involviert" (ebd.) sind.

Rothland kommt zu folgendem Fazit: „Insgesamt scheinen die strukturellen Bedingungen in der Organisation der Schule und des Unterrichts nicht dazu angetan, ein reges sozial-interaktives Geschehen und ein gutes, durch Offenheit geprägtes Klima unter den Lehrerinnen und Lehrern anzuregen oder zu begünstigen." (Rothland 2013b, S. 245)

Den positiven Bemühungen um mehr Kooperationsaktivitäten in Kollegien steht auch der häusliche Arbeitsplatz entgegen. Die Isolierung und Kontaktarmut von Lehrkräften kann dadurch weiter verstärkt werden.

Häuslicher Arbeitsplatz

Wulk (1988) stellt ein „wichtiges Lehrerprivileg in Frage", nämlich den häuslichen Arbeitsplatz einer Lehrkraft (vgl. ebd., S. 232). Er befürwortet eine Verlagerung des Arbeitsplatzes an die Schule und damit einen Abbau der häuslichen Arbeit; dadurch wird die Identifizierung mit der Schule stärker gefördert und die soziale Verankerung im Kollegium verstärkt. Bachmanns Hypothese, dass an beruflichen Schulen sich Beruf und Freizeit nicht trennen lassen (vgl. Bachmann 1999, S. 130) wurde durch die Ergebnisse seiner Studie bestätigt (vgl. ebd., S. 247). Lacroix et al. (2005) ermitteln in ihrer Studie, dass 74 % der befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass das Arbeitszeitmodell „Pflichtstundenregelung" keine ausreichende Trennung von Arbeit und Freizeit gewährleisten kann (vgl. ebd., S. 66).

Doch ist dies den angehenden Lehrkräften bewusst? Abele und Candova (2007) konnten anhand ihrer Daten zeigen, dass das Belastungserleben bei Lehrkräften steigen kann, wenn die Zielvorstellung „Vereinbarung von Beruf und Privatleben" nicht realisierbar ist. Sie folgern aus ihren Studienergebnissen: „Realistische Vorstellungen über die Vereinbarung von Beruf und Privatleben im Lehrerberuf könnten so möglicherweise dem Belastungserleben und in der Konsequenz sogar dem Burnout zumindest partiell entgegen wirken." (Abele und Candova 2007, S. 116)

Dieser Aspekt wird durch eine aktuellere Vollerhebung aus Baden-Württemberg gestützt. Es hat sich gezeigt, dass, im Vergleich zu anderen Berufen, die Belastungen durch „Unvereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Work-Privacy Conflict)" (Nübling et al. 2012, S. 38) erhöht sind. Auch Dorsemagen et al. betonen: „So kann das Arbeiten zu Hause mit dem Gefühl einhergehen, niemals richtig Feierabend zu haben bzw. immer im Dienst zu sein." (Dorsemagen et al. 2013, S. 220)

Schulleitung

Die Wirkungen der von Schaarschmidt (2004) ermittelten belastenden Faktoren können von der **Schulleitung** abgepuffert werden. Einer unterstützenden Schulleitung wird ein großer gesundheitsfördernder Aspekt zugeschrieben (vgl. ebd., S. 86 f.). Zu dieser Einschätzung kommt auch schon 1999 van Dick im zweiten Teil seiner Studie, auch er schreibt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu, da „Lehrer, die sich von ihrer Schulleitung gut unterstützt fühlen [...] mehr Arbeitszufriedenheit" äußern und „weniger unter beruflichen Belastungen" (van Dick 1999, S. 239) leiden. Auch bei amerikanischen Forschungen wird der Schulleitung diese zentrale Rolle zugeschrieben. Blase führt in seiner Studie über amerikanische Highschoollehrkräfte aus, dass „die Arbeitsplatzbedingungen als Ursache für eine ernsthafte Aushöhlung des pädagogischen Prozesses" (Blase 1991, S. 18) anzusehen sind. Damit sind u. a. a) die formellen Zeitstrukturen der Schule, b) die Erwartungen der Eltern zur umfassenden Dokumentation der Lernfortschritte und c) die mangelnde Unterstützung durch die

Schulleitung gemeint (vgl. ebd., S. 16 f.). Rothland betont, „dass sich ein kooperativ-unterstützender Leitungsstil positiv auf die sozialen Beziehungen im Kollegium auswirkt und den Schulleitungen eine erhöhte Verantwortung für das soziale Klima im Lehrerkollegium zukommt." (Rothland 2005, S. 165) Jahre später kann Friehs diesen Aspekt mit ihrer Studie an amerikanischen Inner City Schools bestätigen und führt aus, dass „die Kombination aus schlechter Vorbereitung auf den Einsatz [...] und die hohe Arbeitsbelastung gekoppelt mit mangelnder institutioneller Unterstützung [...] als wesentliche Faktoren für eine große Berufsunzufriedenheit [...] angesehen werden können." (Friehs 2011, S. 378)

Bürokratisierung

1978 stellen Müller-Fohrbrodt et al. fest, dass die „schlechten schulischen Bedingungen" auch in einer „starken Reglementierung" ihre Ursachen haben (Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 202). Häbler und Kunz ermitteln in ihrer Studie, dass die Lehrkräfte „ganz überwiegend" eine höhere Arbeitsbelastung „auf zunehmende Verwaltungsarbeit, auf bürokratischen Mehraufwand und Gängelung durch Schulleitung und Behörden" (Häbler und Kunz 1985, S. 52) zurückführen. Beiner und Müller sprechen konkret die Schulorganisation als massiv ungünstige Rahmenbedingung an:

> „Die jungen Lehrer werden zu Beginn ihrer Schullaufbahn mit einem Norm- und Wertsystem konfrontiert, das sie als widersprüchlich und stark reglementierend erleben und mit ihren ‚mitgebrachten' Einstellungs- und Verhaltensmustern kaum in Einklang bringen können.
>
> Dazu gehören ganz allgemein die ‚festgefahrenen' Organisationsformen der Schule und die autoritäre, bürokratische und hierarchische Struktur von Schule und Schulverwaltung, in der der Referendar auf die unterste Stufe der Beamtenhierarchie verwiesen wird."[141] (Beiner und Müller 1982, S. 21)

Bei Terhart et al. liegt auf Platz 3 in ihrem ermittelten Ranking von Anfangsschwierigkeiten: „Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet." (Terhart et al. 1994, S. 71) Diesen Belastungsaspekt greift auch Schaarschmidt auf und fordert den „Abbau von Bürokratisierung und ‚Verrechtlichung'."[142] (Schaarschmidt 2003, S. 16) „Vielen der Lehrerinnen und Lehrer ist die Freude an ihrem Beruf auch deshalb abhanden gekommen, weil ein Zuviel an Reglementierung und äußeren Eingriffen die eigene pädagogische Zielsetzung und das selbstbestimmte professionelle Arbeiten erschweren, ja mitunter unmöglich machen." (Schaarschmidt und Kieschke 2007a, S. 94) Weiterhin wünscht Schaarschmidt für die Lehrkräfte in pädagogischer Hinsicht „weniger Kampagnen, mehr Ruhe und Kontinuität" (Schaarschmidt 2003, S. 16) in der unterrichtlichen Arbeit. Zur Verringerung von krankheitsbedingten Frühpensionierungen fordern auch Dauber und Vollstädt eine „Reduzierung des Verwaltungsaufwandes." (Dauber und Vollstädt 2003, S. 8)

141 Hervorhebungen im Original.
142 Hervorhebungen im Original.

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Studien, die sich explizit mit schulischen Rahmenbedingungen der berufsbildenden Schule beschäftigen und die den Fokus auf die Berufseingangsphase legen, fehlen. Im allgemeinbildenden Bereich dagegen ist der Einfluss der schulischen Rahmenbedingungen auf die Bewältigung der Aufgabenfelder einer Lehrkraft gut erforscht und es kann folgende Aussage getroffen werden:

Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Das Institut für Lehrergesundheit an der Universität Mainz erstellt regelmäßig einen „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz". Ungünstige schulische Rahmenbedingungen werden auch von rheinland-pfälzischen Lehrkräften beklagt: „Ein weiteres Resultat war die negative Beurteilung von Arbeitspausen, die stetige Zunahme verwaltungsbezogener Aufgaben und Verpflichtungen, die als nicht angemessen empfundene Klassengröße sowie der als zu hoch empfundene Lärmpegel an den Schulen." (Dudenhöffer et al. 2013, S. 176)

Die schulischen Arbeitsbedingungen im BBS-Bereich sind oftmals dadurch gekennzeichnet, dass ein **fachfremder Einsatz in Klassen** dahingehend erfolgt, dass die beruflichen Fächer ein breites fachwissenschaftliches Spektrum abdecken müssen. Beispielsweise werden Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Metalltechnik in Ausbildungsklassen der Feinwerkmechaniker, Goldschmiede, Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker, Anlagenmechaniker (Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik), KfZ-Mechatroniker bzw. Mechatroniker eingesetzt. Dieses breite Spektrum kann fachwissenschaftlich so nicht durch ein Studium abgedeckt werden.

Die **wöchentliche Unterrichtszeit** ist an Berufsschulen auch auf den Abendunterricht und Samstag verteilt. Dies kann einem guten sozialen Klima im Kollegium entgegenwirken, da durch die unterschiedlichen Arbeitszeiten der soziale Kontakt zwischen den Lehrkräften oftmals nicht möglich ist. Andererseits kann das Lernfeldkonzept durch die Bildung von Teamstrukturen und kooperative Unterrichtsformen das **soziale Klima** begünstigen.

Eine weitere Besonderheit des berufsbildenden Systems ist die Erstellung und Durchführung von Abschlussprüfungen gemeinsam mit der Industrie- und Handelskammer oder mit der Handwerkskammer. Diesen teilweise sehr **bürokratischen Aufwand** gilt es ebenfalls zu beleuchten. Auch die Zuführung von minderjährigen Schülern durch die Polizei zur Erfüllung der Schulpflicht kann hohe bürokratische Belastungen bedeuten.

2.3.8 Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln

Forschungsbefund 8

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Die folgende Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenz u. a. in der Berufseingangsphase. Außerdem sind die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse synoptisch aufgeführt.

Tabelle 22: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hericks (2006)	24 Referendare bei Start, allgemeinbildendes Lehramt, Schwerpunkt Mathematik oder Physik (vgl. ebd., S. 148), 20 berufseinsteigende Lehrkräfte am Ende (vgl. ebd., S. 174)/Hamburg (vgl. ebd., S. 150)	1. Jahr/ 12/2000–12/2002 (vgl. ebd., S. 153)	Längsschnittstudie: episodisches Interview nach Flick (vgl. ebd., S. 140), berufsbiografisches Fortsetzungsinterview (vgl. ebd., S. 145), dokumentarische Methode (vgl. ebd., S. 155) mit fallrekonstruktiver-hermeneutischer Auswertung (vgl. ebd., S. 145)	wie die Berufseingangsphase von Lehrern subjektiv erfahren und bewältigt wird, welche Themen sie selbst in dieser Phase als prioritär erleben und wie sie darin berufliche Kompetenzen bzw. Professionalität entwickeln (vgl. ebd., S. 139)/3 Fallstudien, Bestätigung der theoretischen Entwicklungsaufgaben, Unterricht als Kernstruktur herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 447)
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.-2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.-2. Berufsjahr und > 7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122), Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)

(Fortsetzung Tabelle 22)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Baer et al. (2009)	15 Studierende der Primarschulstufe (1.-6. Klasse) (vgl. ebd., S. 140)/Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 118, 120) Projekt 1	3 Messzeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende des Studiums)/ 11/2004–05/2007 (vgl. ebd., S. 126)	Kombination verschiedener Untersuchungsinstrumente (Fragebogen, Vignettentest, Unterrichtsvideografie, Schülerfragebogen, Erhebung von Persönlichkeitsvariablen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen)/ Längsschnitt (vgl. ebd., S. 126)	ob und inwiefern sich die unterrichtlichen Kompetenzen verändern bzw. weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 121)/ Zunahme der Unterrichtskompetenzen im traditionellen Unterricht (vgl. ebd., S. 139)
Baer et al. (2011)	39 berufseinsteigende Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 103)/ Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 85) Projekt 2	zu Beginn und am Ende des ersten Berufsjahres (vgl. ebd., S. 85, 94)/ 2004–2008 (vgl. ebd., S. 94)	Kombination verschiedener Untersuchungsinstrumente (Onlinefragebogen, Vignettentest, Unterrichtsvideografie, Schülerfragebogen, Erhebung von Persönlichkeitsvariablen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen) (vgl. ebd., S. 94)	„Wie verändern sich die während der Ausbildung erworbenen Unterrichtskompetenzen im ersten Berufsjahr, wenn die ehemaligen Studierenden im Beruf stehen?“ (vgl. ebd., S. 88)/ Planungswissen-Niveau bleibt stabil, Entwicklungsbedarf bei Dimensionen guten Unterrichts, kognitive Aktivierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation (vgl. ebd., S. 113)

(Fortsetzung Tabelle 22)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Baer et al. (2013)	73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) Grundschullehrkräfte, Schwerpunkt Mathematik (vgl. ebd., S. 104)/4 verschiedene Projektregionen Schweiz, Österreich, Deutschland (vgl. ebd., S. 114), Projekt: ALPHA – Aller Anfang ist schwer?! – Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg, Weiterführung der Projekte 1 + 2 (vgl. ebd., S. 101)	1. Jahr nach Studium/2009 bis 2011 (vgl. ebd., S. 104)	Fragebogen, Vignette, Videografie bei Lehrkräften, Test und Fragebogen bei Schülern (vgl. ebd., S. 104)	Entwicklung der unterrichtlichen Kompetenzen vom Beginn bis zum Ende des ersten Berufsjahres, Zusammenhang Unterrichtskompetenzen mit verschiedenen Persönlichkeitsvariablen und Überzeugungen (beliefs), Unterschiede an den vier beteiligten Standorten, Unterschiede zwischen in den Beruf einsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen, Zusammenhänge zwischen den unterrichtlichen Kompetenzen der Lehrpersonen und den Schülermerkmalen (Lernmotivation, Leistung) (vgl. ebd., S. 104)
Kocher et al. (2013), vgl. auch Kocher (2014)	73 berufseinsteigende Lehrpersonen (bLP) , 43 erfahrene Lehrkräfte, Primarstufe 1.-6. Klasse, Schwerpunkt Mathematik (vgl. ebd., S. 129 f.)/ 4 verschiedene Projektregionen Schweiz, Österreich: bLP, Deutschland: Referendare (vgl. ebd., S. 130), Projekt: ALPHA – Schwerpunkt Entwicklung der Handlungskompetenz	1. Berufsjahr bzw. Referendariat (vgl. ebd., S. 129 f.)/ k. A.	Videoaufzeichnungen zu zwei Messzeitpunkten (vgl. ebd., S. 130), niedrig-inferentes Codierverfahren (vgl. ebd., S. 132)	Art (Sichtstrukturen) und Qualität (Tiefenstrukturen) des Unterrichts im ersten Berufsjahr bzw. im Referendariat und von erfahrenen Lehrpersonen (nach Kriterien des guten Unterrichts) (vgl. ebd., S. 127)/kaum offene Lehr- und Lernformen beobachtbar, kaum Unterschiede zwischen den Ländern (vgl. ebd., S. 143 ff., 149)
Wyss (2013)	21 Junglehrpersonen, 9 erfahrene Lehrpersonen mit mind. 6 Jahren Berufserfahrung/ Zürich, Schweiz (vgl. ebd., S. 114 f.) Projekt: ALPHA – Schwerpunkt Reflexionsfähigkeit	1. Berufsjahr: 09/2007 und 06/2008, erfahrene Lehrpersonen: 06/2008 (vgl. ebd., S. 115)	Interview, Videografie, Schülerfragebogen, Vignette mit Problemsituationen, Reflexionsbogen Lehrperson, Fragebogen NEO-FFI (vgl. ebd., S. 114), Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 122)	Bereitschaft, Fähigkeit von Lehrkräften zu Reflexion (vgl. ebd., S. 19)/Bereitschaft ja, Fähigkeit nein (vgl. ebd., S. 276)

Die oben angeführten Studien fokussieren die berufsbiografische Entwicklung von Lehrkräften. Dabei wird die gesamtbiografische Entwicklung einer Lehrkraft sowohl im Hinblick auf die individuellen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung als auch hinsichtlich der system-, schul- und berufsbedingten Determinanten erforscht (vgl. Lipowsky 2003, S. 53).

Die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz ist ein Aspekt, der besonders in der Berufseingangsphase relevant ist und der die Neuausrichtung oder auch das Neuerlernen von Handlungsmustern[143] umfasst.

> „Dabei ist auch zu bedenken, dass Handlungsmuster durch Einübung in jedem Fall bereits während des Studiums entstehen und der Abbau suboptimaler Handlungsmuster oft schwieriger ist als der Neuaufbau von Handlungsrepertoires. Handlungskompetenzen werden während der beruflichen Tätigkeit keineswegs zwangsläufig verbessert. Vielmehr geschieht dies nur unter günstigen Bedingungen. Hierzu gehören erstens innere Faktoren und Einstellungen, zweitens eine professionelle Lernprozesse unterstützende schulische Umgebung. Hierfür sind eine gute Zusammenarbeit im Kollegium und Unterstützung von Seiten der Schulleitung wichtig." (Bauer 2002, S. 62)[144]

Umfassend ausgebildete Handlungsrepertoires sind damit wichtige Bestandteile der pädagogischen Professionalität einer Lehrkraft. Das berufliche Selbst[145], auch benannt als **berufliche Identität**[146], „ist dabei ein Teil der Gesamtidentität einer Person und bezieht sich auf den Lebensbereich von Beruf und Arbeit." (Raeder und Grote 2006, S. 338) Die berufliche Identität wird „als Produkt eines sich lebenslang vollziehenden Prozesses der Wechselwirkung zwischen Arbeit und Beruf einerseits und Person andererseits" (ebd., S. 337) aufgebaut. Unger geht davon aus, „dass sich die pädagogische Identität von Lehrkräften durch solche biographischen Reflexionsprozesse entwickelt, in denen sie auf diejenigen Strategien reflektieren, die sich auf ihren eigenen Umgang mit Rollenkonflikten des Handlungsfeldes beziehen." (Unger 2007, S. 3)

Rudow hat den Zusammenhang zwischen Belastung, Lehrertätigkeit, Entwicklung und der Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz bzw. den Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit in einem Ablaufdiagramm visualisiert (vgl. Rudow 1990, S. 8). Die subjektive Belastung, sowohl kognitiv als auch emotional, der Lehrertätigkeit verursacht Beanspruchungsreaktionen. Es wird dabei unterschieden zwischen positiven Beanspruchungsreaktionen (angemessene geistige Aktivität und Wohlbefinden) auf der einen Seite und negativen (Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress) auf der anderen Seite. Die positiven Beanspruchungsreaktionen führen zu einer Aneignung von Handlungsmustern, Wissen und emotionaler

143 Vgl. Kapitel 2.1.2 zum Begriff des Handlungsmusters.
144 Vgl. Kapitel 2.2.7 Forschungsbefund 7 „Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden".
145 „Die Begriffe Selbstkonzept, Selbstbild oder Selbst werden in den klassischen Ansätzen der Identitätsforschung häufig mit dem Identitätsbegriff gleichgesetzt." (Grzanna 2012, S. 38) Bosse erweitert diese Liste noch: „Neben dem Terminus *Identität* sind Begriffe wie Selbst, Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung, Selbstverständnis, Selbstevaluation, Identitätswahrnehmung, Rolle und Rollenreflexion ‚in circulation'." (Bosse 2017, S. 85, Hervorhebungen im Original)
146 „Synonym zu beruflicher Identität werden vielfach die Begriffe Identifikation oder Commitment verwendet." (Raeder und Grote 2006, S. 338).

Stabilität und haben somit einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, die negativen bedingen dagegen Übermüdung und chronischen Stress und führen zu einer Einschränkung der pädagogischen Handlungskompetenz, zu psychischen Gesundheitsstörungen und haben somit einen negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rudow 1990, S. 8 f.).

Auf der Grundlage dieser Zusammenhänge werden die folgenden Aspekte zur Professionalisierung einer Lehrkraft näher ausgeführt:

- Novizen-Experten-Modell,
- Entwicklungsaufgaben,
- Rollenvielfalt und
- Modell professionellen pädagogischen Handelns.

Der Aufbau eines beruflichen Selbst geht einher mit der Entwicklung vom Novizen zur professionellen Lehrkraft. Diese Entwicklung wird u. a. im Novizen-Experten-Modell (vgl. Dreyfus und Dreyfus 1991, Neuweg 1999) für Lehrkräfte von Rauner (2002) sowie von Jenewein und Seidel (2011)[147] aufgegriffen und im Folgenden dargestellt.

Das Novizen-Experten-Modell

Die Weiterentwicklung von Handlungsmustern befähigt den berufseinsteigenden Lehrer, sich zu professionalisieren. Dreyfus und Dreyfus (1991) entwickeln dazu das Novizen-Experten-Modell. Dieses Modell aus der Professionsforschung stellt einen neuen Ansatz dar *„vom* analytischen Verhalten eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, *hin zu einem* teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewußtes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Gesamtsituationen.“ [148] (Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 61)

Es werden folgende Entwicklungsstufen beim Erwerb von (beruflichen) Fertigkeiten unterschieden (angelehnt an Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 43 ff., vgl. Jenewein und Seidel 2011, S. 6):

- Stufe eins: der Neuling (Novice),
- Stufe zwei: der fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner),
- Stufe drei: der Kompetente (Competence),
- Stufe vier: der Gewandte (Proficiency),
- Stufe fünf: der Experte (Expertise).

Die besten Leistungen kann eine Person dann erbringen, wenn sie auf ihrer Stufe ihr Verhalten bestimmt und nicht Denkprozesse einer höheren Stufe im Modell imitiert.

147 „Das hier entwickelte Konzept einer gestuften, ausbildungsbegleitenden Kompetenzentwicklung in der Berufsschullehrerausbildung basiert auf dem Novizen-Experten-Paradigma von DREYFUS und DREYFUS.“ (Jenewein und Seidel 2011, S. 5)

148 Hervorhebungen im Original.

> „Unser Modell stellt also insofern eine *Progression* dar, als ein typischer Lernender seine besten Leistungen in bestimmten Situationen zunächst dadurch erbringt, daß er novizenhaft Regeln befolgt, später, als fortgeschrittener Anfänger, bestimmte Aspekte auswählt und so weiter durch die fünf Stufen hindurch."[149] (Dreyfus und Dreyfus 1991, S. 60)

Der fortgeschrittene Anfänger erkennt Situationselemente erfahrungsbasiert und nicht mehr regelbasiert (vgl. ebd., S. 79). Eine kompetent handelnde Person (3. Stufe) bewahrt sich „sowohl beim Verstehen als auch bei seinen Entscheidungen Abstand zu den Dingen" (Neuweg 1999, S. 50), ist aber emotional mit den Konsequenzen ihrer geplanten Handlungen zutiefst verbunden (vgl. ebd., S. 49 f.). Der Gewandte bzw. der Könner wählt nicht mehr bewusst Ziele aus und trifft bewusst Entscheidungen (vgl. ebd., S. 51). Neuweg beschreibt dies als eine „Zielorientierung des Handelns ohne bewußte Zielsetzung. [...] Der Handelnde steht nicht über, sondern in der Situation, distanziert sich nicht von, sondern verschmilzt mit ihr." (Ebd., S. 312) Neuweg hat die Stufen des Novizen-Experten-Modells von Dreyfus und Dreyfus (1991, vgl. S. 80) inkl. des Verhaltens der Person in der jeweiligen Stufe synoptisch dargestellt (vgl. Neuweg 2009, S. 313). Hervorgehoben durch Fettdruck in der folgenden Tabelle hat er das Merkmal, das den zentralen qualitativen Sprung von einer Stufe zur nächsten ausmacht (vgl. ebd.).

Tabelle 23: Stufen des Novizen-Experten-Modells[150] (Neuweg 1999, S. 313)

	Novize	***Fortgeschrittener***	***Kompetenzstadium***	***Könner***	***Experte***
Berücksichtigende Elemente	kontext-frei	kontext-frei und **situational**	kontext-frei und situational	kontext-frei und situational	kontext-frei und situational
Sinn für das Wesentliche	nein	nein	**erarbeitet**	**unmittelbar**	unmittelbar
Wahrnehmung der Gesamtsituation	analytisch	analytisch	analytisch	**holistisch**	holistisch
Bestimmung des Verhaltens	durch Regeln	durch Regeln und Richtlinien	durch extensive **Planung**	durch begrenzte Planung	**intuitiv**

Das Novizen-Experten-Modell von Rauner (2002) sowie Jenewein und Seidel (2011) hat das fünfstufige Modell von Dreyfus und Dreyfus (1991) für die Lehrerbildung adaptiert. Rauner (2002) hat diesem Modell vier Lernbereiche zugeordnet, die durch Jenewein und Seidel (2011) an die berufliche Entwicklung einer Lehrkraft angepasst wurden.

149 Hervorhebungen im Original.
150 Hervorhebungen im Original.



Abbildung 21: Vom Anfänger zum Experten (nach Rauner 2002, S. 7; Jenewein und Seidel 2011, S. 6)

Das Modell „beschreibt die stufenweise Professionalisierung durch Anwendung und Erweiterung von Wissen, welches im Zuge der fortschreitenden Entwicklung zunehmend komplexer wird. Für die Entwicklung von Lehrerkompetenzen ist eine kontinuierliche Anwendung und damit einhergehende Routine und Verbesserung des eigenen Handelns unerlässlich." (Jenewein und Seidel 2011, S. 6) Die einzelnen Stufen bauen aufeinander auf. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten ist „aber kein sprunghafter Übergang gemäß einem Alles-oder-Nichts-Prinzip in der Entwicklung von Expertise." (Bromme und Haag 2008, S. 806)

Baer et al. lehnen sich mit dem Theorierahmen ihrer Forschungen zum Kompetenzerwerb von berufseinsteigenden Lehrkräften an das Novizen-Experten-Modell an:

> „Die Forschungsprojekte ‚Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung' [...] und ‚Standarderreichung beim Erwerb von Unterrichtskompetenz im Lehrerstudium und im Übergang zur Berufstätigkeit' [...] untersuchen, wie Studierende unterrichten lernen bzw. welche Qualitätsniveaus in Bezug auf das Unterrichten sie bis zum Ende des Studiums und anschließend als Novizenlehrperso-

> nen bis zum Ende des ersten Jahres im Beruf erreichen, wenn sie Erfahrung mit täglichem Unterrichten machen."[151] (Baer et al. 2009, S. 120)

Für berufseinsteigende Lehrkräfte können Baer et al. u. a. feststellen, „dass das Planungswissen in der Berufseinstiegsphase auf dem Niveau des am Ende des Studiums erreichten Standes bleibt." (Baer et al. 2011, S. 110) Bei den untersuchten Dimensionen für guten Unterricht (kognitive Aktivierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation) zeigt sich, dass bei den berufseinsteigenden Lehrkräften genauso wie bei den erfahrenen Lehrkräften noch Entwicklungsbedarf vorhanden ist (vgl. ebd., S. 113). Baer et al. entwickeln folgende Hypothese: „Langjährige Praxiserfahrung allein ist offensichtlich nicht Bedingung genug für die Entwicklung von Expertise." (Ebd., S. 113) Diese wird u. a. im Projekt ALPHA[152] aufgegriffen und bestätigt.

Aufbauend auf den beiden oben erwähnten Projekten (Baer et al. 2009 und 2011) ist das Projekt ALPHA entstanden. Kocher et al. (2013) sind innerhalb dieses Projektes ALPHA u. a. der Frage nach dem Einfluss von Praxiserfahrung auf die Routinisierung des Lehrerhandelns nachgegangen. Sie kommen in ihrer Stichprobe von berufseinsteigenden Lehrkräften (Österreich, Schweiz) und Referendaren (Deutschland) für die Lehrerausbildung zu dem Schluss, dass die Praxiserfahrung des ersten Berufsjahres kaum die Art des Unterrichtens verändert. Es lässt sich lediglich eine Veränderung in der unterrichtlichen Kommunikation dahingehend feststellen, dass

> „die Schüler/innen im Unterricht am Ende des ersten Berufsjahres gegenüber jenem [sic] am Anfang mehr an der unterrichtlichen Kommunikation beteiligt sind und gleichzeitig die Redeanteile der in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in der Kommunikation im Unterricht angestiegen sind und sich jenen der erfahrenen Lehrpersonen angeglichen haben." (Kocher et al. 2013, S. 148)

Weiterhin stellen Kocher et al. fest, dass hinsichtlich der Art des Unterrichts zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrkräften grundsätzlich kein Unterschied besteht, die erfahrenen Lehrkräfte allerdings einen klassisch-traditionellen Unterricht graduell ausgeprägter durchführen (vgl. ebd., S. 148). Baer et al. kommen zu ähnlichen Ergebnissen und betonen, dass die Studierenden durch ihre Ausbildung den ihnen bekannten herkömmlichen Unterricht verstärkt und zunehmend besser durchzuführen lernen (vgl. Baer et al. 2009, S. 139). Der Vergleich mit den erfahrenen Lehrkräften zeigt, „dass die Unterrichtsqualität, welche die Studierenden am Ende der Ausbildung erreichen, über lange Zeit nicht weiterentwickelt wird, da auch die Praxislehrpersonen im Durchschnitt nicht höhere Qualitätswerte erreichten." (Kocher 2014, S. 233) Kocher schließt daraus, „dass die Berufserfahrung in der Praxis alleine nicht für eine Steigerung der Qualität des Unterrichts genügt." (Kocher 2014, S. 233) So wurde innerhalb des Projektes ALPHA u. a. von Wyss (2013) die

151 Hervorhebungen im Original.
152 ALPHA – Aller Anfang ist schwer?! – Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg.

Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften untersucht. Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, ist die Reflexion (5-Schritt-Modell nach Korthagen 2002) ein wichtiger Bestandteil zur Weiterentwicklung von Handlungsmustern. Wyss stellt bei den Lehrkräften fest, „dass grundsätzlich ein grosses Interesse besteht und auch die Bereitschaft vorhanden ist, sich im Unterrichtsalltag mit der Reflexion von Unterricht zu beschäftigen. [...] Die Reflexion findet zumeist in Gedanken statt, eine Verschriftlichung wird sehr selten vorgenommen." (Wyss 2013, S. 254) Insgesamt haben die untersuchten Lehrpersonen eine sehr positive Einstellung zur Reflexion (vgl. ebd., S. 273). Wyss findet heraus, dass 60 % der Reflexionsaussagen Überlegungen zur Didaktik beinhalten (vgl. ebd., S. 257). Die individuellen Lernprozesse von Schülern finden jedoch kaum Beachtung. Dies zeigt sich auch in der Unterrichtsgestaltung, da hier kaum Formen von Differenzierung vorhanden sind (vgl. ebd., S. 261). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kocher (2014). Der wichtige 4. Schritt aus Korthagens (2002) Modell der Reflexion, das Finden alternativer Handlungsverfahren, fehlt fast völlig: „Handlungsalternativen für den zukünftigen Unterricht werden in der Reflexion der befragten Lehrpersonen nur selten vorgesehen und konkret formuliert." (Wyss 2013, S. 261) Wyss zieht ein kritisches Fazit, wenn sie feststellt, dass die befragten Lehrpersonen bei der Reflexion lediglich auf einem rein beschreibenden Niveau verbleiben (vgl. ebd., S. 276). Die Bemühungen der Aus- und Weiterbildung zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen scheinen wenig Wirkung zu zeigen (vgl. ebd., S. 277).

Wie eine Kompetenzentwicklung erfolgen kann, können die Forschungen von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) zu Entwicklungsaufgaben aufzeigen.

Entwicklungsaufgaben

„Entwicklungsaufgaben gliedern den Lebenslauf. Sie geben Entwicklungsziele und Sozialisationsziele vor." (Montada 2002, S. 43) Nach Montada (2002) kann davon gesprochen werden, dass Entwicklungsaufgaben den Lebenslauf einer Person als eine Folge von Problemen strukturieren, die bewältigt werden können. Als eine mögliche Quelle für Entwicklungsaufgaben nennt er „Aufgaben, die durch die Gesellschaft, etwa in Bildung und Beruf gestellt werden." (Montada 2002, S. 44)

Solche beruflichen Entwicklungsaufgaben hat Hericks (2006) für berufseinsteigende Lehrkräfte theoretisch hergeleitet. Allgemein definiert er Entwicklungsaufgaben wie folgt:

> „Entwicklungsaufgaben sind gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgabe eigener Entwicklung gedeutet werden (können). Entwicklungsaufgaben müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und Stabilisierung von Identität kommen soll." (Hericks 2006, S. 60)

Er verdichtet auf insgesamt vier berufliche Entwicklungsaufgaben (Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution):

> „(1) Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*
> Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. Zwischen den eigenen Handlungskompetenzen und erfahrenen Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können. Einen persönlichen Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren.
>
> (2) Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*
> Ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten und kulturellen Sachverhalten entwickeln.
>
> (3) Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*
> Ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als der entwicklungsbedürftigen Anderen entwickeln.
>
> (4) Entwicklungsaufgabe *Institution*
> Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen und mitgestalten; ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln.“[153] (Hericks 2006, S. 63)

Durch die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben kann der Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern gelingen, indem sich die berufliche Kompetenz entwickelt und sich die berufliche Identität stabilisiert (vgl. ebd.). Dabei stellen sich die Entwicklungsaufgaben den berufseinsteigenden Lehrkräften nicht nacheinander, sondern oftmals gleichzeitig (vgl. ebd., S. 66). Hericks verbindet mit seiner Forschung zwei Konzepte: das Konzept der Entwicklungsaufgaben und das Konzept des Habitus. Letzteres „vermag die Frage zu entfalten, wie Schule gestaltet sein müsste, damit eine individuelle berufsbiographische Entwicklung in Richtung zunehmender Professionalität wahrscheinlicher wird.“ (Ebd., S. 137) In einem Vergleich seiner Fallrekonstruktionen kommt er zu dem Schluss, dass der eigene Unterricht eine Kernstruktur des beruflichen Handelns von Lehrkräften ist und erst, wenn dieser tragfähig ausgestaltet ist, kann „die Institution als Aufgabe eigener Entwicklung wahrgenommen und bearbeitet werden.“ (Ebd., S. 447) So kann er eine mögliche Reihenfolge der Entwicklungsaufgaben (Kompetenz → Vermittlung → Anerkennung → Institution) ausmachen, die aber auch teilweise parallel durchlaufen werden können (vgl. ebd., S. 448).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Keller-Schneider (2010) mit ihren Forschungen. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen den beruflichen Herausforderungen und den Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften her. „Das Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgabe führt individuelle Kompetenzkomponenten, wie das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, Motive und Ziele, wie auch selbstregulative Fähigkeiten und objektive Anforderungen bzw. äusserliche

153 Hervorhebungen im Original.

Ansprüche und Belastungen an das Subjekt [...] zusammen." (Keller-Schneider 2010, S. 106 f.)

In Anlehnung an Hericks (2006) definiert auch sie vier Entwicklungsaufgaben, setzt jedoch teilweise andere Akzente innerhalb der Ausformulierungen: Identitätsbildende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Führung und mitgestaltende Kooperation (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 111 f.). Sie kann sechs verschiedene Typen rekonstruieren, die durch diese Entwicklungsaufgaben unterschiedlich beansprucht werden (vgl. ebd., S. 268) und unterschiedliche Bewältigungsstrategien (Coping, vgl. ebd., S. 273) entwickeln. Gleichzeitig kann sie nachweisen, dass sich „günstige und ungünstige Muster der Ausprägung der Persönlichkeitsdimensionen und der Copingstrategien in den Typen abbilden" (ebd., S. 287) lassen. Sie resümiert:

> „Die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben fordert Ressourceneinsatz, um den kritischen Übergang in eine erfolgreiche Berufstätigkeit zu erreichen. Die Kompetenz-entwicklung setzt mit der Reflexion und Integration von neuen Erfahrungen erneut ein und führt zu Beanspruchungen, die vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen im Zusammenspiel mehrerer Kompetenzfacetten reguliert werden, um die als Orientierungspunkte gesteckten Ziele zu erreichen." (Ebd.)

Drei von sechs ihrer Typen zeichnen sich durch eine erhöhte Beanspruchung durch die erste Entwicklungsaufgabe Rollenfindung aus (vgl. ebd., S. 268 f.). Sie führt dies jedoch nicht näher aus, sondern merkt nur an, dass „das eigene Handeln in der Rolle als Berufsperson zu klären" sei. „Dabei müssen die Antinomien von Rolle und Person, wie auch von Nähe und Distanz zu den Adressaten ausbalanciert werden." (Ebd., S. 111) Helsper (2016) formuliert diese Antinomien des Lehrerhandelns. Dies wird im Folgenden dargestellt.

Die Tabelle zeigt einen ersten Überblick über die nachfolgend dargelegten Studien zur Ausbildung eines professionellen Selbst. Diese sind nach Stichproben, Erhebungsjahr, methodischem Vorgehen und Forschungsinteresse ausdifferenziert.

Tabelle 24: Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Professionelles Selbst

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Bauer, K.-O. et al. (1996)	30 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 35) aus Gymnasium, Hauptschulen, Gesamtschule (vgl. ebd., S. 39)	k. A./1991–1995 (vgl. ebd., S. 35)	Methodentriangulation (vgl. ebd., S. 44, 51): Teilnehmende Beobachtung, Interviews (vgl. ebd., S. 42), Feedbackgespräche, Videoaufzeichnungen (vgl. ebd., S. 43), Datenanalyse nach Grounded Theory (vgl. ebd., S. 46)	5 Dimensionen der Arbeitsaufgaben und des professionellen Handlungsrepertoires von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 26)/Modellentwicklung zur pädagogischen Professionalität und zum professionellen Selbst (vgl. ebd., S. 27, 97)

(Fortsetzung Tabelle 24)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Larcher Klee (2005)	Teil 1: 47, 25, 25 Lehrkräfte der Volksschule (vgl. ebd., S. 92) Fragebogen, Teil 2: 10, 10, 10 Lehrkräfte Interview (vgl. ebd., S. 93)	1. Dienstjahr (vgl. ebd., S. 90)/ 1988/1989 (vgl. ebd., S. 91)	Teil 1: Fragebogen, Teil 2: Interviews, je 3 Erhebungszeitpunkte (vgl. ebd., S. 91)	Prozess der Entwicklung oder Weiterentwicklung der beruflichen Identität (vgl. ebd., S. 90), Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd., S. 311)/Entwicklung von 6 Profilen beruflicher Identität (vgl. ebd., S. 312)
Mayr (2006)	241 Absolventen der Päd. Akademie für Volks-, Haupt- und Sonderschulen (einphasige Ausbildung) (vgl. ebd., S. 153)/ Österreich (vgl. ebd., S. 152)	3 Jahre Berufserfahrung, Welle E: Frühjahr 2001; 7 Jahre Berufserfahrung, Welle F: Frühjahr 2005 (vgl. ebd., S. 151)	10-jährige Längsschnittstudie (vgl. ebd., S. 151), angepasste Version des Fragebogens zu den Standards aus der Studie zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 153)	Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 150), Berufsrelevanz der Ausbildung (vgl. ebd., S. 154), Erfolgserleben im Beruf (vgl. ebd., S. 155)/ wichtigste Rolle in ihrer beruflichen Entwicklung: das (informelle) Lernen, kein (selbstwahrgenommener) Kompetenzzuwachs durch Berufserfahrung in Bereichen Gestalten von Unterricht, Fördern sozialer Beziehungen und Eingehen auf spezifische Bedürfnisse von Schülern, aber bei Kontrollieren und Beurteilen des Schülerverhaltens und bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen (vgl. ebd., S. 156)
Bauer, Waldemar (2006)	Elektrotechniklehrkräfte Teil 1: 190 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 205), 10 Bundesländer (vgl. ebd., S. 199), Teil 2: 10 Lehrkräfte aus BW, Bremen, Niedersachsen (vgl. ebd.,S. 209), Teil 3: 10 Dokumente aus BW, Bremen, Hamburg, Niedersachsen (vgl. ebd., S. 213)	Teil 1: 26 Lehrkräfte bis zu 5 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 215)/ 11/2000–07/2001 (vgl. ebd. S. 199), Teil 2: k. A./ k. A. Teil 3: -/bis 2003 (vgl. ebd., S. 378)	Teil 1: Fragebogen, Teil 2: episodisches Interview, Teil 3: Dokumentenanalyse von schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen (vgl. ebd., S. 191)	Analyse der Einstellungen zum Lehrerberuf, zur Rolle, zu den Aufgaben und zum Fach (vgl. ebd., S. 21)/ Entwicklung einer Lehrertypologie: Berufspädagoge, Ingenieur, Fachdidaktiker, Naturwissenschaftler (vgl. ebd., S. 416 f.)
Weiß et al. (2014)	53 Lehrkräfte aus Grundschule, 29 aus Hauptschule, 26 aus Realschule, 40 aus Gymnasium (vgl. ebd., S. 10)/Bayern (vgl. ebd., S. 9)	k. A./k. A.	„ermittelnde“ Gruppendiskussion (vgl. ebd., S. 8), zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 11)	Erstellung und Vergleich von Anforderungsprofilen verschiedener Schularten (vgl. ebd., S. 7)/Anforderungsprofil (vgl. ebd., S. 14), Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 23)

Rollenvielfalt

Helsper stellt in einem Artikel einen systematischen „Bestimmungsversuch zu Antinomien, Dilemmata, Widersprüchen und Paradoxien“ (Helsper 2016, S. 50) dar und konkretisiert dies am pädagogischen Lehrerhandeln. Auf der Grundlage strukturtheoretischer Ansätze skizziert er zwei grundlegende Spannungen des professionellen Handelns, zum einen die Krisenhaftigkeit jedes Handelns (Routinen führen nicht immer zum gewünschten Ergebnis) und zum anderen die Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Entscheidungen zum Handeln werden getroffen, können aber nicht begründet werden) (vgl. ebd., S. 51). Für den letzteren Aspekt kann er insgesamt sechs Antinomien herausarbeiten (Begründungs-, Praxis-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie- und Vertrauensantinomie; vgl. ebd., S. 54 f.). Für die Rollenunklarheit im Handeln von Lehrkräften gegenüber Schülern kann er weitere fünf Antinomien differenzieren: Näheantinomie (diffus-emotionale vs. spezifisch-distanzierte Beziehung zu Schülern), Sachantinomie (Vermittlung einer Sache vs. Orientierung an Schülern), Pluralisierungs- bzw. Differenzierungsantinomie (gleiche Behandlung vs. differenzierte Behandlung von Schülern), Organisationsantinomie (organisatorische Strukturierung durch formale Routinen und Regeln vs. Offenheit der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion) und Autonomieantinomie (Selbstständigkeit vs. Unterstützung von Schülern) (vgl. ebd., S. 56 f.). Das Handeln von Lehrkräften unterliegt somit immer einer großen Ungewissheit. Diese Ungewissheit kann verstärkt werden, wenn die gestellten Erwartungen an die Lehrkraft unklar sind.

Rothland und Terhart (2007) haben zur Übersicht eine Tabelle (s. obige Tab.) mit Erwartungen und Aufgaben erstellt, die mit verschiedenen Lehrerrollen verknüpft sind und in denen sich das antinomische Handeln in der situationsabhängigen Entscheidung für eine Rolle ausdrücken kann.

Diese allgemeine Übersicht zu Lehrerrollen spiegelt sich nur bedingt in der Studie von Bauer wider. Bauer entwickelt speziell für Elektrotechniklehrkräfte vier Rollen, die sich alle in der obigen Tabelle unter „Fachmann, Wissender“ einordnen lassen:

- Berufspädagoge (Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen durch reale Arbeitsaufträge),
- Ingenieur (nutzt reale Aufgaben und Probleme, vermittelt ebenso dekontextualisierte Fachtheorie),
- Fachdidaktiker (Vermittlung theoretischer Grundlagen, die eingeübt werden) und
- Naturwissenschaftler (Vermittler von theoretischem Wissen in fachsystematischer Form) (vgl. Bauer 2006, S. 416 f.).

Tabelle 25: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (Rothland und Terhart 2007, S. 20)

Erwartungen	„Lehrerrollen"	Aufgaben
1. Erwartungen der *Schüler*		
Wissensvermittlung	Fachmann, Wissender	Unterrichten
Beratung, Hilfe	Berater, Helfer	Beraten, helfen
Führung, Anleitung	Vorbild	Erziehen
Orientierung	Freund, Kumpel	Zusammenarbeiten
Freundschaft	Geschlechtsrolle	
Sexualität		
2. Erwartungsträger *Eltern*		
Wissensvermittlung	Fachmann	Unterrichten
Förderung	Partner	Zusammenarbeiten
Zusammenarbeit	Ratgeber, Helfer	Beraten, erziehen
Beratung, Hilfe	Entlaster	Aufbewahren,
Entlastung, Verwahrung		beaufsichtigen
3. Erwartungsträger *Kollegen*		
Anteilnahme	Arbeitskollege	Kooperieren
Unterstützung, Entlastung,	Interessent, Freund	Helfen, unterstützen
Hilfe	Mithelfer, Berater	Beraten
Solidarität	Mitstreiter	
4. Erwartungsträger *Vorgesetzte*		
Alles soll „funktionieren"	Verwalter, Kontrolleur,	Verwalten, organisieren,
Entlastung der Arbeit des	Aufsicht, Organisator	beaufsichtigen, innovieren
Vorgesetzten, Unterstützung	Funktionsstelleninhaber	Funktionsaufgaben
Legitimation der Schule	Imagepfleger, Berichter	übernehmen
Entwicklung der Schule	Schulentwickler	Öffentlichkeitsarbeit
Weiterbildung, indiv.	Lernender	betreiben
Entwicklung		
5. Erwartungsträger *Öffentlichkeit*		
Wissensvermittler	Fachmann	Unterrichten
(Qualifikation)	Beurteiler	Beurteilen
Enkulturation	Schullaufbahnberater,	Beraten
Allokation	Berufsberater	Erziehen
Integration/Legitimation	Erzieher	Aufbewahren
Beratung	Verwahrer, Therapeut	
Verwahrung und		
Wiederherstellung		

Siewert spricht davon, dass Lehrkräfte die Basiskompetenz „sich mit der Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren" (Siewert 2015, S. 45) ausbilden sollen und unterscheidet zwei Berufsrollen[154]: Fachmann (sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren) und Pädagoge (sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren) (vgl. ebd.). Als Grundlage für den Ausbau dieser Basiskompetenz dient das Professionswissen von Lehrkräften. In komplexen Unterrichtssituationen muss die Lehrkraft schnell Entscheidungen treffen („Bauchentscheidungen"), die auf subjektiven Theorien („teacher beliefs") basieren (vgl. ebd., S. 46). Durch Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen und der Anbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien kann eine Kompetenzentwicklung stattfinden. Siewert (2015) bezieht sich dabei auf ein 4-stufiges Kompetenzmodell von Meyer (2013), siehe folgende Abbildung.

154 Vgl. auch Lempert 2006, S. 98: Er spricht von engagierten Pädagogen und technischen oder ökonomischen Experten.

	Definition	Tätigkeiten	Ziel
Stufe 0	Orientierung an subjektiven Wissens-beständen	Handeln und Entscheiden **nach Erfahrung und Bauchgefühl**	„Teachers teach as they have been taught." (Dan Lortie 1975)
Stufe 1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	**Anpassung** an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbil-dungsvorschriften)	„Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche, danach zu handeln."
Stufe 2	Denken und Handeln nach Einsicht	**Überarbeitung**: kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in **Aktions-Reflexions-Spiralen**	„Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen."
Stufe 3	Selbstständige Theoriebildung	**Selbstbestimmung:** Aufbau einer biografisch reflektierten **persönlichen Theorie** guten Unterrichts	„Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln."

Abbildung 22: Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen (Meyer 2013, S. 26)

Das Durchlaufen der einzelnen Stufen folgt dem Aspekt der stärker anwachsenden Selbstregulation (vgl. Meyer 2013, S. 26).

In einer bestimmten Situation eine bestimmte Rolle reflektiert einzunehmen, trägt zur Entwicklung einer pädagogischen Identität bei.

> „In diesem Lernprozess werden das situative Handlungswissen und insbesondere die subjektiven Strategien zur Bewältigung der professionstypischen Paradoxien einer Reflexion unterzogen und dabei in eine biographische Distanz gerückt. Das, was hierbei entsteht, sind distanzierte Selbstthematisierungen, in denen eine Lehrkraft sich in der Retrospektive die von ihr entwickelten Routinen der Wahrnehmung und Bewältigung der professionstypischen Rollenkonflikte vergegenwärtigt." (Unger 2007, S. 3)

Unger bezeichnet dies als einen entwicklungsoffenen Prozess fortwährenden biografischen Lernens (vgl. ebd., S. 5, 12).

Weiß et al. (2014) fordern schon in der Ausbildung zur Lehrkraft der Entwicklung der Lehrerrolle mehr Beachtung zu schenken. „Im Sinne der Entwicklung eines professionellen Selbst [...] stellt dies eine zentrale Entwicklungsaufgabe für (angehende) Lehrkräfte dar." (Weiß et al. 2014, S. 23 f.)

Modell professionellen pädagogischen Handelns

Bauer et al. (1996) entwickeln ein Modell, das den Zusammenhang zwischen Weiterentwicklung von Handlungen und der Ausbildung des professionellen Selbst[155] visualisiert. „Im Zentrum unseres Modells professionellen pädagogischen Handelns steht das professionelle Selbst, das sich nur durch ein reichhaltiges, der Situation angemessenes Handlungsrepertoire verbunden mit einem professionellen Bewußtsein herausbilden kann." (Bauer et al. 1996, S. 95)

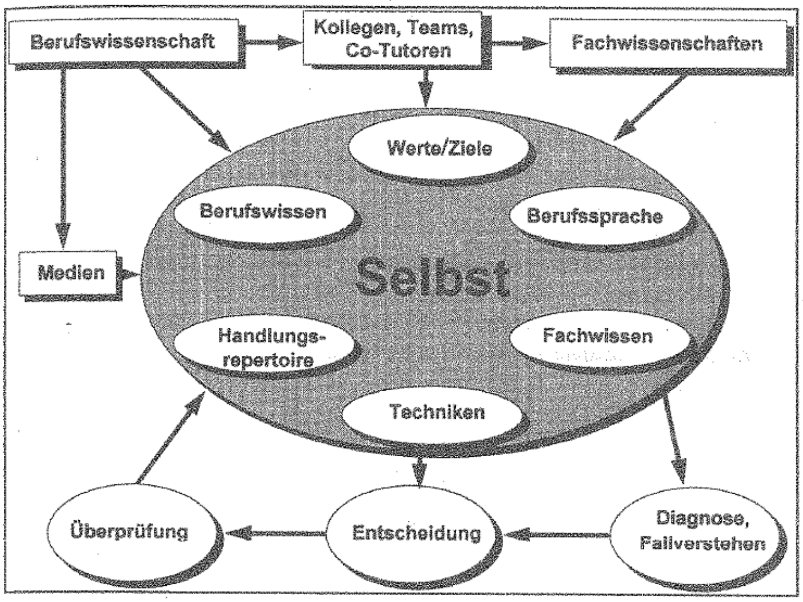


Abbildung 23: Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer et al. 1996, S. 97)

Als zentraler Aspekt ist dabei „Werte/Ziele" einer Lehrkraft anzusehen, da diese die „Art, Richtung, Intensität und Ausdauer von Verhalten" (ebd., S. 97) beeinflussen. Mithilfe der eigenen Berufssprache und des Berufs- und Fachwissens wird das professionelle Selbst ausgebildet. Beeinflusst wird es u. a. durch das Kollegium. Dies kann auch Mayr bestätigen: „Lehrpersonen lernen offensichtlich für sie Relevantes gerade aus den Erfahrungen, die sie im Kontakt mit ihren Schüler/inne/n, deren Eltern und den Kolleg/inn/en gewinnen." (Mayr 2006, S. 162)

155 „Der Begriff des professionellen Selbst korrespondiert auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung dem alltagssprachlichen Begriff der ‚Lehrerpersönlichkeit'." (Bauer 2002, S. 55, Hervorhebungen im Original) In einer späteren Veröffentlichung konkretisieren Bauer et al. (2010) den Begriff des professionellen Selbst wie folgt: „Unter ‚Selbst' soll ein dem Bewusstsein teilweise zugänglicher stabiler Kern der Person verstanden werden, von dem aus diese ihre eigene Sicht der Dinge und ihre Entwicklung organisiert. Das Selbst entsteht in der Interaktion mit anderen und in der praktischen Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen. Es bleibt zu einem großen Teil implizit und besteht neben Kognitionen auch aus Emotionen und Handlungsprogrammen sowie Motiven und erlebt sich als dauerhaft und einmalig. Das *professionelle* Selbst ist von außen betrachtet der im Beruf sichtbar werdende Teil der Persönlichkeit. [...] Das professionelle Selbst wandelt sich durch Erfahrung." (Bauer et al. 2010, S. 134, Hervorhebungen im Original).

Das Handlungsrepertoire wird modifiziert oder bestätigt, indem es überprüft wird (vgl. ebd., S. 99). Die Lehrkraft professionalisiert sich. Bauer definiert pädagogische Professionalität mithilfe von fünf Bedingungen:

> „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt." (Bauer 1998, S. 346)

Larcher Klee interpretiert den Aufbau des professionellen Selbst nach Bauer et al. (1996) wie folgt: „Junge Lehrer/innen sind als kompetente Berufseinsteiger/innen zu betrachten, die über Basiskompetenzen verfügen, um sich via Praxis Wissen und Können anzueignen." (Larcher Klee 2005, S. 70) Sie selbst hat, ähnlich wie Hirsch (1990), sechs unterschiedliche Profile für die möglichen Verläufe der Berufseingangsphase bei jungen Lehrkräften entwickelt. Sie kann innerhalb der Dimension der Identität drei Kategorien für die „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung" ermitteln (vgl. Larcher Klee 2005, S. 307). Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen auf, dass „eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung mit geringerer beruflicher Belastung und geringeren Burnouttendenzen einhergeht." (Ebd., S. 311) Insgesamt zeichnen die Ergebnisse das Bild einer gelungenen Berufseinstiegsphase nach (vgl. ebd., S. 312).

Kritische Würdigung und Forschungsdesiderata

Forschungsbefund 8: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Das Novizen-Experten-Modell ist auf den Bereich des unterrichtlichen Handelns und die Weiterentwicklung der Kompetenz einer Lehrkraft in diesem Bereich ausgerichtet. Strukturelle Rahmenbedingungen werden ausgeblendet. Das Modell fokussiert jedoch auf die individuelle Kompetenzentwicklung und damit nicht nur auf Routinen und Handlungsmuster. Es blendet den berufsbiografischen Ansatz nicht aus. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien ist dieses Modell nicht defizitär geprägt, der sogenannte „Praxisschock" findet sich in diesem Modell nicht wieder.

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) haben qualitative Studien durchgeführt, in denen sie durch ihr induktives Vorgehen Herausforderungen herausgearbeitet haben, die von den Berufseinsteigern selbst genannt werden. Beide haben berufseinsteigende Lehrkräfte aus dem allgemeinbildenden Bereich untersucht. Keller-Schneider (2010) schränkte ihre Stichprobe zudem bewusst auf erstmals Berufstätige ein. Gerade im berufsbildenden Bereich könnte die Ausübung eines anderen Berufs oftmals von Vorteil sein und als Ressource für den Unterricht dienen. Dieser Aspekt wird in der Studie durch die Stichprobenauswahl nicht beachtet.

Helsper (2016) stellt allgemeine Antinomien von Lehrerhandeln dar, Rothland und Terhart (2007) allgemein Rollen für Lehrkräfte, Bauer (2006) Rollenbilder speziell für Elektrotechniklehrkräfte. Es sollte der Frage nachgegangen werden, ob es spezielle Rollenbilder oder Antinomien für berufsbildende Lehrkräfte gibt.

Das Modell des pädagogischen Selbst von Bauer fokussiert auf unterrichtliches pädagogisches Handeln: „Das pädagogische Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis." (Bauer 2002, S. 56) Die Einflüsse auf die Handlungen durch strukturelle Rahmenbedingungen der Schule oder auch durch die Schulart werden ausgeblendet.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie von Mayr (2006) aus Österreich können nur bedingt auf berufseinsteigende berufsbildende Lehrkräfte aus Deutschland übertragen werden, weil a) die Ausbildung seinerzeit – 2006 – einphasig war und b) die Stichprobe keine berufsbildenden Lehrkräfte enthält. Weiterhin ist bei der Befragung eine Liste von 33 beruflichen Tätigkeiten (vgl. Mayr 2006, S. 154) durch die Forscher vorgegeben. Dies sind entsprechende Tätigkeiten, von denen die Forscher annehmen, dass sie relevant sind. Hier wäre eine größere Offenheit in der Datenerhebung wünschenswert.

2.3.9 Zwischenfazit

Die vielfältigen Forschungen und ihre Ergebnisse können auf acht Forschungsbefunde verdichtet werden:

Tabelle 26: Übersicht der Verdichtung zu acht Forschungsbefunden

Forschungsbefund 1:	Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.
Forschungsbefund 2:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.
Forschungsbefund 3:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.
Forschungsbefund 4:	Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.
Forschungsbefund 5:	Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können
Forschungsbefund 6:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.
Forschungsbefund 7:	Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.
Forschungsbefund 8:	Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

In den Ausführungen zum Forschungsinteresse wurden konkretisierende Forschungsfragen beschrieben:

- Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?
- Gibt es typische Handlungsfelder von Junglehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?
- Auf welche Handlungsmuster greifen Junglehrkräfte zurück?
- Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen „Praxisschock" und wie prägt er sich aus?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben Junglehrkräfte erfahren oder vermisst?

Deren Beantwortung gelingt durch den Stand der Forschung in Form der dargelegten acht Forschungsbefunde nur teilweise. Die zusammengestellten Befunde gilt es zu ergänzen bzw. auf den berufsbildenden Bereich auszuweiten.

2.4 Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase

Dieses Kapitel gibt im ersten Teil einen Überblick zu zentralen Forderungen zur Gestaltung der Begleitung der Berufseingangsphase (BEP). Des Weiteren werden Studien vorgestellt, die diese Forderungen durch ihre empirischen Ergebnisse untermauern.

Der zweite Teil stellt die Begleitung der Berufseingangsphase auf internationaler Ebene dar, während der dritte Teil einen Überblick über die Programme zur Unterstützung von Junglehrkräften in der Berufseingangsphase der einzelnen Bundesländer gibt. Die Heterogenität der deutschen Lehrerausbildung spiegelt sich in diesen Programmen wider. Die Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz wird im vierten und letzten Abschnitt dieses Kapitels dargestellt.

2.4.1 Gestaltungselemente zur Begleitung der Berufseingangsphase

Im Jahr 2000 formulierte Terhart im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", dass Möglichkeiten gefunden werden müssen, die „ein höheres Maß an schulnaher, kompetenzbezogener und kollegialer-kooperativer Begleitung" (Terhart 2000, S. 128) erreichen, damit die Berufseingangsphase einen positiven Verlauf nimmt.

Er fordert, dass die Berufseingangsphase verbindlich eingeführt wird:

> „Dringend notwendig ist die Etablierung einer Berufseingangsphase, die die eingestellten Berufsanfänger in organisierter, zunehmend aber in selbst organisierter Form unterstützt. Während dieser ersten, formierenden drei bis fünf Jahre der Berufsbiografie dürfen die Berufsanfänger nicht länger alleine gelassen werden." (Terhart 2001, S. 241)

Auch 2004 im Bericht der Arbeitsgruppe für die Standards der Lehrerbildung wurden Empfehlungen zur Gestaltung der BEP gegeben. Sie sprechen von besonderen Formen des Coachings für Novizen zur Ausbildung des professionellen Habitus oder von Programmen, die dem Austausch und der Beratung dienen. „Diese Programme müssen auf die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen bezogen sein und die Standards der Ausbildung voraussetzen können." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004a, S. 20)

Die Ergebnisse der angeführten Studien lassen sich den drei empfohlenen Elementen für die Gestaltung einer begleiteten BEP von Terhart (2000, S. 129) zuordnen: Gesprächskreise, spezifische Fortbildungen und innerschulische Personalführung.

Die folgenden Tabellen zeigen einen ersten Überblick über die anschließend dargelegten Studien zur Gestaltung der BEP, welche nach den Empfehlungen von Terhart (2000) gegliedert sind. Es werden die Stichproben, das Erhebungsjahr, das methodische Vorgehen und das Forschungsinteresse ausdifferenziert.

Arbeits- und Gesprächskreise

Tabelle 27: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit Arbeits- und Gesprächskreisen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
de Lorent (1992)	131 Lehrkräfte der Grund-, Haupt- und Realschule/Hamburg (vgl. ebd., S. 25)	neu eingestellte Lehrkräfte (1–2 Dienstjahre), 1990–1991 (vgl. ebd., S. 23, 25)	Fragebogen (vgl. ebd., S. 25)	Umfrage der GEW zu den größten Problemen in der ersten Zeit, Konsequenzen für die Lehrer-aus- und -fortbildung/ Ranking der größten Probleme, Katalog der Konsequenzen für die Lehrer-aus- und -fortbildung u. a. Supervision (vgl. ebd., S. 24)
Herrmann und Hertramph (2002)	64 Lehrkräfte aus dem gymnasialen und berufsbildenden Bereich mit mehrheitlich über 15 Jahren Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 103)/Ulm (vgl. ebd., S. 98)	eingeschlossen/k. A.	Pilotstudie mit problemzentrierten Einzel- und Gruppeninterviews nach Witzel (vgl. ebd., S. 102), Dauer 2–3 Stunden (vgl. ebd., S. 103)	„Wo, wann und wie lernt ein Lehrer eigentlich das, was er ‚für den Beruf braucht'?" (vgl. ebd., S. 98)/nicht in seiner Ausbildung (vgl. ebd., S. 116)

(Fortsetzung Tabelle 27)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Hericks (2006)	24 Referendare bei Start, allgemeinbildendes Lehramt, Schwerpunkt Mathematik oder Physik (vgl. ebd., S. 148), 20 berufseinsteigende Lehrkräfte am Ende (vgl. ebd., S. 174)/ Hamburg (vgl. ebd., S. 150)	1. Jahr/ 12/2000–12/2002 (vgl. ebd., S. 153)	Längsschnittstudie: episodisches Interview nach Flick (vgl. ebd., S. 140), berufsbiografisches Fortsetzungsinterview (vgl. ebd. S. 145), dokumentarische Methode (vgl. ebd., S. 155) mit fallrekonstruktiv-hermeneutischer Auswertung (vgl. ebd., S. 145)	wie die Berufseingangsphase von Lehrern subjektiv erfahren und bewältigt wird, welche Themen sie selbst in dieser Phase als prioritär erleben und wie sie darin berufliche Kompetenzen bzw. Professionalität entwickeln (vgl. ebd., S. 139)/3 Fallstudien, Bestätigung der theoretischen Entwicklungsaufgaben, Unterricht als Kernstruktur herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 447)
Keller-Schneider (2010)	Pilotstudie: 43 Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 155 Berufseinsteigende und 136 erfahrene Lehrpersonen aus Kindergarten, Primar-, Sekundarschule, Fachlehrpersonen (vgl. ebd., S. 135)/Schweiz (vgl. ebd., S. 126)	Pilotstudie: 1.–2. Berufsjahr/2002–2005 (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: 1.–2. Berufsjahr und >7 Berufsjahre (vgl. ebd., S. 133)	Pilotstudie: inhaltsanalytische Auswertung von Supervisionsprotokollen (vgl. ebd., S. 122) Hauptstudie: Fragebogen (vgl. ebd., S. 126)	berufliche Anforderungen und deren Wahrnehmung im Berufseinstieg, Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 115 ff.)/Ranking an Beanspruchungen (vgl. ebd., S. 176), Modell der Beanspruchungswahrnehmung bzgl. Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 226), Entwicklung von 6 Beanspruchungstypen der Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 287)
Döring-Seipel und Dauber (2013)	1. Erhebung: Lehrkräfte > 50 Jahre (vgl. ebd., S. 55), 2. Erhebung: Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildungshintergründen wie Supervision oder Achtsamkeitsverfahren (vgl. ebd., S. 55), insg. 1234 Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 65), alle Schulformen inkl. Berufsschule (vgl. ebd., S. 71)	Ø 28,6 Jahre Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 70)/ k. A.	1. Fragebogen (vgl. ebd., S. 57) 2. Onlinebefragung (vgl. ebd., S. 55)	Informationen zur Gesundheitssituation von Lehrern zu erheben und diese im Zusammenhang mit berufsspezifischen Belastungen und Anforderungen, Bewältigungsstilen und -strategien und den verfügbaren externen und internen Ressourcen zu betrachten (vgl. ebd., S. 57)/Ermittlung von Faktoren, die die Gesundheit von Lehrkräften stärkt (vgl. ebd., S. 111)

Unter Arbeits- und Gesprächskreise wird in dieser Arbeit eine Begleitung in Form von Supervision oder kollegiale Fallberatung verstanden.

Terharts erste Forderung lautet:

> „Konkret bedeutet dies, dass schulintern bzw. möglichst schulnah in den ersten 3 bis 5 Jahren die Berufsanfänger [...] von Seiten der Schulverwaltung wie auch der Schulleitung dazu aufgefordert und in die Lage versetzt werden, *Arbeits- und Gesprächskreise* einzurichten."[156] (Terhart 2000, S. 129)

De Lorent berichtet schon 1992 von der positiven Wirkung von Supervision (vgl. ebd., S. 25), in der „eine fallbezogene Behandlung von Disziplinproblemen und das Training der Durchsetzungsfähigkeit von LehrerInnen" (ebd., S. 24) eine wichtige Rolle spielen. Herrmann und Hertramph (2000b) fordern eine kollegiumsinterne Supervision (vgl. ebd., S. 190). Es sollen vor allem die Interpretationsprozesse der berufseinsteigenden Lehrkraft in den Blickpunkt der Supervision rücken (vgl. Herrmann und Hertramph 2000a, S. 62).

Hericks plädiert „für eine Kombination aus *kollegialer Fallberatung* und einer so genannten *bildungsgangdidaktischen Supervision*."[157] (Hericks 2006, S. 453) Dabei empfiehlt er, dass es sich um durchmischte Gruppen (berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte) handelt, die damit zu einem integralen Bestandteil der Schulentwicklung werden (vgl. ebd., S. 454, 462). Keller-Schneider dagegen empfiehlt neben kollegialen Begleitangeboten am Schulort auch „schulexterne, professionell geführte Supervisionsangebote" (Keller-Schneider 2010, S. 309) speziell nur für Berufsanfänger.

Einen positiven Effekt einer Begleitung von Lehrkräften beschreiben Döring-Seipel und Dauber (2013) in ihrer Kasseler Studie. „Lehrkräfte mit Weiterbildung[158] fallen demnach sowohl durch ihre außergewöhnlich gute Gesundheits- als auch Ressourcensituation auf sowie durch ihren gesundheitsstabilisierenden Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 109)

Neben diesen Arbeits- und Gesprächskreisen in Form von Supervision oder kollegialer Fallberatung soll es noch weitere Fortbildungsmöglichkeiten geben, die im Folgenden dargestellt werden.

156 Hervorhebungen im Original.
157 Hervorhebungen im Original.
158 Gemeint sind hier drei Weiterbildungsrichtungen: Gestaltpädagogik, Supervision und achtsamkeits-basierte Verfahren (vgl. ebd., S. 108).

Spezifische Fortbildungen

Tabelle 28: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit spezifischen Fortbildungen

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Schaarschmidt und Kieschke (2007b)	1. Erhebung: 7693 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 7846 Lehrkräfte aller Schularten (vgl. ebd., S. 25), Stichprobe für ABC-L-Entwicklung: 7635 Lehrkräfte aller Schularten inkl. BBS (vgl. ebd., S. 48)/Deutschland	1. Erhebung: 2000–2003 (vgl. ebd., S. 24), 2. Erhebung: 2004–2006 (vgl. ebd., S. 25)	ABC-L-Fragebogen (vgl. ebd., S. 48 ff.)	Wege zur Veränderung der bedenklichen Gesundheitssituation von Lehrkräften (vgl. ebd., S. 17), Analyse der Tätigkeitsbedingungen (vgl. ebd., S. 45)/konkrete Unterstützungsangebote für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 17), Entwicklung eines Arbeitsbewertungschecks für Lehrkräfte: ABC-L (vgl. ebd., S. 40 u. 48 ff.), Ermittlung der Lehrerarbeitszeit (vgl. ebd., S. 64)
Wudy und Jerusalem (2011)	139 Lehrkräfte aus 18 Schulen der Sekundarstufe I/Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (vgl. ebd., S. 260)	1–5 Berufsjahre, eingeschlossen (vgl. ebd., S. 260)/2003 und 2006 (vgl. ebd., S. 259)	Teilnahme an 3 Workshops über einen Zeitraum von 3 Jahren, quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung (vgl. ebd., S. 259), Messung der Selbstwirksamkeit nach Schwarzer und Jerusalem	Förderung der Selbstwirksamkeit bei Schülern: Positive Effekte auf Lehrkräfte? (vgl. ebd., S. 259)/ höhere Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften, Reduzierung der stressbezogenen Bedrohungskognitionen (vgl. ebd., S. 263)

Terharts zweite Forderung lautet:

> „In den ersten Berufsjahren sollten Lehrer *spezifischen Fortbildungsverpflichtungen* für Berufsneulinge unterliegen.“[159] (Terhart 2000, S. 129)

Beispielhaft sollen hier vier erprobte Trainingsmodule kurz beschrieben werden.

1. Schwarzer (1998, vgl. S. 161 f.) entwickelt vier Trainingsmodule innerhalb des deutschen Modellversuchs „Selbstwirksame Schule“ zur Selbstführung: Umdenken – Attribution und kognitive Umstrukturierung; Auf Können vertrauen – Selbstwirksamkeitserwartung; Abwägen – Motivationsphase: Intentionsbildung; Zielsetzung und Verhalten steuern – Volitionsphase: Planung, Initiative, Wiederherstellung.

2. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen auch Lehr et al. mit dem bayrischen Projekt AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“, das bereits vorhandene Ressourcen zur Stressbewältigung aktivieren will (vgl. Lehr et al. 2007, S. 276). Es ist als ein

159 Hervorhebungen im Original.

Gruppenprogramm für bis zu zehn Lehrkräfte konzipiert, modular aufgebaut und umfasst fünf thematische Module: ein Basismodul zum Stressphänomen, ein Kognitionsmodul zur Stressbewältigung, ein Problemlösemodul, ein Modul zu Erholung und Kraftquellen und ein Achtsamkeitsmodul (vgl. ebd., S. 276 ff.).

3. Das Potsdamer Trainingsprogramm ist ein Ergebnis der Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2007b). Es ist eine Kombination aus der AVEM-Diagnostik und sieben modular aufgebauten thematischen Trainings: Modul 1: AVEM-Diagnostik, Modul 2: Ursachenanalyse, Modul 3: Technik der systematischen Problemlösung, Modul 4: Zeit- und Selbstmanagement, Modul 5: Kommunikation und soziale Kompetenz, Modul 6: Zielsetzung und Zielplanung, Modul 7: Entspannung (vgl. Abujatum et al. 2007, S. 118 ff.). Dieses Training wird nicht nur von Lehrkräften genutzt, sondern zugleich von Lehramtsstudierenden und Referendaren.

4. Wudy und Jerusalem (2011) verfolgen einen anderen Ansatz. In dem ihrer Studie „zugrunde liegenden Weiterbildungsprogramm wurden innovative Strategien zur ‚Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht' (FoSS) bei Schülern an Lehrer-Kollegien vermittelt."[160] (Wudy und Jerusalem 2011, S. 258) Es wird davon ausgegangen und empirisch belegt (vgl. ebd., S. 262), dass solche Strategien die Selbstwirksamkeit, die Motivation und das Sozialklima bei Schülern erhöhen. Die unterrichtenden Lehrkräfte erleben ihren Unterricht wirksamer. Diese Erfolgserlebnisse festigen das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 258).

Innerschulische Personalführung

Tabelle 29: Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit innerschulischer Personalführung

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Ludescher et al. (2006)	194 Lehrkräfte aus Sonderschule, Hauptschule, PTS technische Schulen, Volksschulen, Berufsschulen/Österreich (vgl. ebd., S. 43)	1.-3. Dienstjahr allgemeinbildende Pflichtschulen (APS), 1.-5. Dienstjahr Berufsschulen (BS) (vgl. ebd., S. 19, 43)/ab Herbst 2004 (vgl. ebd., S. 6)	Fragebogen in Kombination mit nicht-standardisiertem Leitfadeninterview (vgl. ebd., S. 19)	Gibt es einen Unterschied zwischen Berufseinsteigern und routinierten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse? (vgl. ebd., S. 18 f.)/Notwendigkeit einer Begleitung der BEP durch Berufseinstiegsberater und Tutoren (vgl. ebd., S. 120 ff.)
Winkelbauer et al. (2010)	14 Wirtschaftspädagogen, 4 Lehramtskandidaten/Österreich, Bundesland Steiermark (vgl. ebd., S. 494)	1–4 Jahre im Lehrberuf tätig/ Mai-Juni 2010 (vgl. ebd., S. 494)	leitfadengestützte Interviews (20- bis 40-minütig), Grounded Theory (vgl. ebd., S. 493)	Herausforderungen und Probleme (vgl. ebd., S. 493)/Ableitung von Unterstützungskonzepten (vgl. ebd., S. 500)

160 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 29)

Studie (Autor/ Jahr)	Lehrkräfte/Land	Berufseingangsphase/ Erhebungsjahr	Methodisches Vorgehen	Forschungsinteresse/ Forschungsergebnis
Keßler und Gromes (2013)	95 Lehrkräfte aus Hessen und Andalusien (vgl. ebd., S. 32), 4 Schulleiter (vgl. ebd., S. 49) Projekt COMENIUS-Regio	1 Jahr/ 11/2011– 01/2012 (vgl. ebd., S. 33)	Onlinefragebogen (vgl. ebd., S. 33), Gruppendiskussion (vgl. ebd.. S. 41, 43), Schulleiterinterview (vgl. ebd., S. 50)	Frage nach der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. ebd., S. 32)/Handreichung mit 6 Bausteinen zum Erstellen eines schuleigenen Berufseinführungskonzeptes (vgl. ebd., S. 61 ff.)
Zopff (2015)	17 Berufseinsteiger im Rahmen des Modellversuchs BEPHA (vgl. ebd., S. 24 f.)	erste Monate (1. Erhebungszeitpunkt), 10 Jahre später (2. Erhebungszeitpunkt) (vgl. ebd., S. 25)/ 2002–2015 (vgl. Zopff 2016, S. 2)	(problemzentrierte) Interviews (vgl. ebd., S. 30), Einzelfallanalyse (vgl. ebd., S. 20) mit Längsschnittcharakter (vgl. ebd., S. 22 f.), qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. ebd., S. 42)	Gelingensbedingungen für den Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 5)/Agenten zur Gestaltung des Übergangs: berufseinsteigende Lehrkräfte selbst, Schulleitung, Kollegium (vgl. ebd., S. 301 ff.)

Terharts dritte und letzte Forderung lautet:

> „Als drittes Element zur Gestaltung der Berufseingangsphase sind die *Möglichkeiten der innerschulischen Personalführung* zu schaffen bzw. verstärkt einzusetzen. Die komplexe, inner- und außerunterrichtliche Arbeitsplatzstruktur des Lehrerberufs macht es erforderlich, dass Berufsanfänger entsprechend dem Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung schrittweise und gezielt mit bestimmten Anforderungen bzw. Segmenten der komplexen Anforderungsstruktur der Lehrerarbeit konfrontiert werden."[161] (Terhart 2000, S. 129)

Die Entwicklung von individuellen Einsatzplänen ist eine Schulleitungsaufgabe. So spricht Terhart davon, dass es zu einer spezifischen Personaleinsatzplanung kommen muss, „die an der schrittweisen Entfaltung der beruflichen Kompetenz orientiert ist." (Terhart 2001, S. 241) Zopff konnte die wichtige Rolle der Schulleitung herausarbeiten und fordert, dass Schulleitungen der Aufgabe „Neue Mitarbeiter einarbeiten" (Zopff 2015, S. 306) gerecht werden und „eine (Teil-)Verantwortung für den Professionalisierungsprozess der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger übernehmen" (ebd., S. 308) müssen. Daneben schreibt er dem Kollegium als „Agent des Überganges" eine ebenso große Rolle zu. Das Kollegium muss einerseits die berufseinsteigenden Lehrkräfte als „Vollmitglieder" akzeptieren (vgl. ebd., S. 311) und andererseits auch bereit sein, den Prozess der Professionalisierung zu begleiten (vgl. ebd., S. 312). Unterstützend mitwirken können dabei auch Mentoren aus dem Kollegium an den Schulen. Bspw. wird in Österreich an jeder Berufsschule ein ausgebil-

161 Hervorhebungen im Original.

deter (zertifizierter) Berufseinstiegsberater den Junglehrkräften zur Seite gestellt (vgl. Ludescher et al. 2006, S. 121). Diese Mentoren

> „begleiten, unterstützen und beraten Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Situation am Arbeitsplatz im beruflichen Selbstverständnis und in der persönlichen Situation [...]. Sie sollen ihre pädagogischen, organisatorischen und administrativen Erfahrungen weitergeben, gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge machen und für Fragen des Berufseinsteigers zur Verfügung stehen." (Ebd., S. 123)

Auch Winkelbauer et al. (2010, S. 500) sehen in einem Mentoring ein Konzept zur Erleichterung der Berufseinstiegsphase.

Im Rahmen eines COMENIUS-Regio-Projekts des Staatlichen Schulamtes für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis wurden insgesamt sechs Themenbausteine für einen gelingenden Berufseinstieg entwickelt. Damit kann die Schulleitung ein schuleigenes Einarbeitungskonzept erstellen. Bspw. enthält der „Baustein A: Basisinformationen zur Schule" (Keßler und Gromes 2013, S. 63) eine Mustergliederung, wie eine schuleigene Informationsmappe aufgebaut sein kann.

In dem folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Begleitung von berufseinsteigenden Lehrkräften auf internationaler Ebene dargelegt.

2.4.2 Begleitung der Berufseingangsphase international

International versteht man unter der Berufseingangsphase (BEP) die Phase, die sich direkt an das Studium anschließt.[162]

Die Europäische Union hat die Verbesserung der Lehrerausbildung im Blick, forciert die Bereitstellung von Berufseinsteigerprogrammen in ihren Mitgliedsstaaten und fordert eine stärkere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen. Schon im Jahr 2007 postulierte der Rat der Europäischen Union und die im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten, „dass Lehrer [...] zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn Zugang zu effizienten Berufseinsteigerprogrammen erhalten." (Rat der Europäischen Union 2007, S. 8) Der Rat sieht in der Bereitstellung von Berufseinsteigerprogrammen einen wichtigen Beitrag zur Reduzierung der Anzahl derjenigen Lehrkräfte, die den Beruf aufgeben. Dies wird auch in einem weiteren Papier des Rates der Europäischen Union zwei Jahre später erneut bekräftigt (vgl. Rat der Europäischen Union 2009, S. 7). So wird konkret gefordert, dass die Mitgliedsstaaten Vorkehrungen zu treffen haben, dass die neuen Lehrkräfte an Einführungsprogrammen teilnehmen können. Diese sollen ihnen fachliche und persönliche Unterstützung bieten (vgl. Rat der Europäischen Union 2009, S. 9).

Die Generaldirektion Bildung und Kultur (2010) hat das Werk „Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger" herausgebracht, in dem Konzeptionen von Einführungsprogrammen und Beispiele für Einarbeitungsmaßnahmen folgender Län-

162 Vgl. Kapitel 2.1.1.

der ausführlich dargestellt werden: Zypern, Estland, Irland, Niederlande, Norwegen und Schottland (vgl. ebd., Kapitel 6, S. 27–38).

Auf die ausführlichen Darstellungen von Huber (2010, S. 68 ff.) zu Modellen der BEP-Begleitung in der Schweiz (ebd., S. 48), Österreich (ebd., S. 56) und Großbritannien (ebd., S. 59) sei hier nur am Rande verwiesen.

Trotz dieser Forderungen haben viele Länder der Europäischen Union keine Berufseinführungsprogramme. Einen guten Überblick dazu gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 30: Einarbeitungsprogramme für Lehrer des Vorschulbereichs, Primarbereichs und der Sekundarstufen I und II (Generaldirektion Bildung und Kultur 2010, S. 12[163])

Land	Keine landesweites Einarbeitungssystem	Einarbeitungssystem für qualifizierte Lehrer mit Zulassung zum Lehramt	Einarbeitungs-system für qualifizierte Lehrer *ohne* Zulassung zum Lehramt	Einarbeitungs-system für Lehrer, die *noch nicht* über eine Qualifikation und *noch nicht* über eine Zulassung verfügen
BE	●			
BG	●			
CZ	●			
DK	●			
DE			●	
EE		●		
EL	●			
ES	●			
FR				●
IE	(●)			
IT	●			
CY		●		
LV	●			
LT	●			
LU				●
HU	●			
MT	●			
NL	(●)			
AT			●	
PL	●			
PT			●	
RO	●			
SI		●		
SK	●			
FI	●			
SE	●			
UK			●	
IS	●			
LI	●			
NO	(●)			
TR			●	

An dieser Stelle sei auf den Artikel von Blömeke und Paine (2009) „Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich“ verwiesen, der eine nähere Beschreibung zu europäischen und nicht europäischen Berufseinstiegsprogrammen folgender Länder bzw. Städte leistet: China, Frankreich, England, Neuseeland, Nor-

163 Die eingeklammerten Punkte der 2. Spalte markieren Pilotprojekte.

wegen, Schweiz, Singapur, Shanghai und USA. Über diese untersuchten Länder hinweg lassen sich Gemeinsamkeiten zu den Programminhalten von Berufseinführungsphasen finden. Blömeke und Paine stellen fest, dass „die doppelte Ausrichtung der Unterstützung auf *Unterrichts-* und *Persönlichkeitsentwicklung*“[164] (Blömeke und Paine 2009, S. 20) hervorzuheben ist. Dadurch kann ein langfristig effektives Lehrerhandeln aufgebaut werden, insbesondere, wenn die Verknüpfung von Theorie mit Praxis, die Entwicklung von reflektierten Handlungsroutinen und die Ausbildung eines forschenden Habitus erfolgt (vgl. ebd.). Die Teilnahme an offiziellen Einführungsprogrammen kann zu einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung führen. So werden Lehrkräften in England 10 %, in Japan 25 % und in Frankreich bis zu 65 % Ermäßigungen gewährt (vgl. ebd., S. 22).

2.4.3 Begleitung der Berufseingangsphase in den deutschen Bundesländern nach dem Referendariat

Den zu Beginn des Kapitels zitierten Empfehlungen sind nach nunmehr 15 Jahren fast alle Bundesländer in unterschiedlicher Weise nachgekommen. Sie haben Konzepte zur Begleitung der BEP nach dem Referendariat entwickelt, die in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegen. 4 von 16 Bundesländern weisen weiterhin noch kein Programm aus, andere bieten einzelne Veranstaltungen an. Lediglich in Hamburg gibt es eine verpflichtende Teilnahme im Umfang von 38 Stunden. Allerdings vermindert die verpflichtende Teilnahme in Hamburg nicht das wöchentliche Stundenkontingent an eigenverantwortlichem Unterricht.

Die nachfolgende Tabelle listet die aktuellen Konzepte bzw. Modellversuche der einzelnen Bundesländer auf. Grundsätzlich lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

a) Gruppe der Bundesländer mit einer verpflichtenden Programmteilnahme

Tabelle 31: Übersicht der Bundesländer mit verpflichtenden BEP-Konzepten

Bundesland/Internetpräsenz	verpflichtendes Angebot
Hamburg www.li.hamburg.de/bep (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• Auftaktveranstaltung „Willkommen an Bord“ • digitales Starterset • Austauschgruppen in unterschiedlichen Formaten • Coaching als persönliche kostenlose Beratung • „Forum“: digitale Austausch- und Beratungsplattform • Abruffortbildungen (konzentrierte Auseinandersetzung mit einem Thema aus dem Arbeitsfeld von Berufseinsteigern) • verpflichtende Teilnahme an der einjährigen BEP im Umfang von 38 Stunden Modellversuch BEPHA: die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an **beruflichen** Schulen in Hamburg (2002–2005)

164 Hervorhebungen im Original.

(Fortsetzung Tabelle 31)

Bundesland/Internetpräsenz	verpflichtendes Angebot
Bremen http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.7572.de (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• verpflichtend: Auftaktveranstaltung „Startsprung“ mit Workshopangeboten • „Leitfaden zum Berufsstart“ • Broschüre „Los geht’s!“ • Onlineberatung für Berufseinsteiger • kollegiale Unterstützungsgruppen für Berufseinsteiger (Supervision und Training) • „PraxisAGs“ zur gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien BEP-Dauer: 3 Jahre

b) Gruppe der Bundesländer mit einer freiwillige Teilnahme an einem Programm

Tabelle 32: Übersicht der Bundesländer mit freiwilliger Teilnahme an BEP-Konzepten

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Baden-Württemberg https://lehrerfortbildung-bw.de/st_lehrgesund/lgfb/fbinfos/begleitet-starten.html und http://www.seminare-bw.de/,Lde/819802 (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Fortbildungsreihe „Begleitung in der Berufseingangsphase“ Zielgruppe: Lehrkräfte des höheren Dienstes an Gymnasien im 2. bis 4. Dienstjahr Ablauf: im Schuljahr vier ganze Tage plus zwei Kompakttage mit Übernachtung
Bayern Augsburg https://fibs.alp.dillingen.de/suche/suche_begriff.php Nürnberg http://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/berufseinsteiger.html?pk_campaign=paedagogisches_institut&pk_kwd=personalentwicklung_berufseinsteiger.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein einheitliches Programm, exemplarisch Folgendes: insg. fünf Veranstaltungen, u. a. Einzel- oder Gruppensupervision für Junglehrer BEST-Module: I. Basismodule (Feedbackverfahren, Erfahrungsaustausch, Materialbörse, Stress- und Zeitmanagement und „Schwierige Gespräche führen“) II. Wahlmodule (Classroom-Management, Klassenleitung, Kompetenzorientiert Unterrichten I und II, Einstieg in die Krisenintervention, Kommunikationstraining im Klassenzimmer, Interkulturelle Kommunikation, Teamentwicklung im Klassenzimmer) für alle in den letzten fünf Jahren neu eingestellten Lehrkräfte

(Fortsetzung Tabelle 32)

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Berlin http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_berlin.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	• Jahresempfang • Unterstützung bei anfallenden Fragen des Schulalltags • kollegiale Fallberatung mit geeigneten Methoden • bedarfsorientierte Fortbildungseinheiten • Vermittlung von Einzelberatungen (Coaching, Supervision) • kostenfreies Onlinehandbuch mit Materialien, die bei der Orientierung in den ersten Monaten helfen sollen • Austauschgruppen für alle Schularten ein einjähriges berufsbegleitendes Angebot „BEP“
Brandenburg http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/berufseingangsphase_brandenburg.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Berufseingangsphase für Lehrer des Landes Brandenburg • regionale Auftakt- und Informationsveranstaltung zu Beginn eines Schuljahres • schulform- und schulstufenübergreifende Regionalgruppen • Abruffortbildungen speziell für Berufseinsteigerkollegiale Fallberatung (im Rahmen der Regionalgruppen) • pädagogische Supervision und Coaching (Einzel- oder Teamsitzungen vor Ort) Dauer: die ersten beiden Berufsjahre
Niedersachsen http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2354 https://vedab.nibis.de/veran_suche1_neu.php?such=Berufseingangsphase&institut=beliebig&shform=0&v_typ=beliebig&f_sach=beliebig&v_fach=beliebig&v_ort=beliebig&v_offen=beliebig&v_anfang=beliebig Leitfaden: https://wordpress.nibis.de/semsopos/files/Leitfaden-zum-Berufsstart.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018) ProAKzEnt: Modellversuch, 2002–2005, zusammen mit Thüringen http://www.proakzent.nibis.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	dezentrale Veranstaltungen der Kompetenzzentren, z. B. • Braunschweig 2015: Berufseingangsphase: Der ganz normale Wahnsinn – Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag, Elterngespräche führen, Methoden gelingender Lehrkräfte-Eltern-Kommunikation, Schwierige Kinder sind Kinder in Schwierigkeiten – Strategien im Umgang mit unruhigen und beunruhigten Kindern, Selbstmanagement – Zeitmanagement, Unsere Stimme – ein unterschätztes Instrument im Schulalltag → für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen • Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa 2015: Supervisionstag für Berufseinsteiger, kostenpflichtig → alle Schulformen • Kompetenzzentrum Universität Hannover 2017: Berufseingangsphase: Lehrerrolle – Unterrichtssimulation mit Videofeedback→ alle Schulformen BEP-Dauer: 3 Jahre
Rheinland-Pfalz https://bildung-rp.de/lehrkraefte/berufseinstieg.html https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungskatalog/ Stichwort: Berufseinstieg (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Veranstaltungsangebote für Berufseinsteiger vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz

(Fortsetzung Tabelle 32)

Bundesland/Internetpräsenz	Angebot zur freiwilligen Teilnahme
Saarland http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=1112 (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Projekt: Begleitete Berufseingangsphase an Grundschulen, Unterstützung durch Mentoren bei der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns, Dauer: 2 Schuljahre
Sachsen http://www.bbeph.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	bBEPh: begleitete Berufseinstiegsphase mit Trainings- und Coachingangeboten Dauer: 2 Jahre
Sachsen-Anhalt http://www.bildung-lsa.de/lehrerfort__und__weiterbildung/lehrkraefte_in_der_berufseingangsphase__bep_site_.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	Fortbildungsangebot Kompetenzentwicklung in der Berufseingangsphase mit lokalen BEP-Netzwerken (kollegiale Beratung, Fallberatung und kollegiales Lernen), Dauer: ca. 2 Jahre mit 25 Stunden pro Jahr
Thüringen http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrerbildung/berufseingangsphase (zuletzt geprüft am 12.10.2018) ProAKzEnt: Modellversuch, 2002–2005, zusammen mit Niedersachsen http://www.proakzent.nibis.de/ (zuletzt geprüft am 12.10.2018) https://www.schulportal-thueringen.de/catalog Stichwort: Berufseingangsphase (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	§ 31 Fortbildung und Personalentwicklung: „(2) Die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren (Berufseingangsphase) dient insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen und vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen. Darüber hinaus sollen individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung; sie wird von den in § 33 genannten Einrichtungen unterstützt." (Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008 (GVBl. S. 45) § 31, geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592)) BEP-Dauer: 2 Jahre Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) bietet spezielle Veranstaltungen für Berufseinsteiger an, u. a. „Berufseingangsphase: Individuelle Förderung im Unterricht", „Die Stimme im Einsatz", „Bemerkungen zur Lernentwicklung", „Kollegiale Fallberatung".

c) Gruppe der Bundesländer, die kein Programm anbieten

Tabelle 33: Übersicht der Bundesländer ohne BEP-Konzepte

Bundesland/Internetpräsenz	keine Angebote
Hessen http://lakk.sts-ghrf-darmstadt.bildung.hessen.de/foever_start/Flyer.pdf und http://www.juramagazin.de/22549.html (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein offizielles Programm: Fortbildungsangebot „Einstieg in den Berufsalltag" vom Förderverein Studienseminar GHRF Darmstadt, 4–5 Termine pro Halbjahr, nur für Sek. I, Grundschule, Förderschule Modellversuch „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf die Modernisierung beruflicher Bildung (PEBE)" 2001–2004
Mecklenburg-Vorpommern	kein Programm

(Fortsetzung Tabelle 33)

Bundesland/Internetpräsenz	keine Angebote
Nordrhein-Westfalen	kein Programm
Schleswig-Holstein https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2008/laender/schleswig-holstein.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018)	kein Programm Angebot vom schulpsychologischen Dienst: „Supervision Schulpsychologen/innen bieten Supervision insbesondere für Schulleiter/innen und Lehrkräfte (auch Berufseinsteiger/innen) in Gruppen von 6 bis maximal 10 Personen an.“

2.4.4 Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz

Dieses Kapitel soll eine Antwort auf die folgenden Fragen geben:

Wie wird die BEP in RLP begleitet? Welche Konzepte liegen hier vor? Gibt es auch Konzepte speziell für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen?

Am Pädagogischen Landesinstitut des Landes Rheinland-Pfalz ist im Zentrum für Schulleitung und Personalführung das Thema „Berufseinstieg“ angesiedelt. Im Flyer zum „Berufseinstieg in Rheinland-Pfalz“ heißt es hierzu: „Das Pädagogische Landesinstitut begleitet Sie beim beruflichen Volleinstieg und unterstützt Sie bei der Gestaltung Ihres professionellen Alltags.“[165]

So bietet das Pädagogische Landesinstitut (PL) kollegialen Austausch, eine moodle-basierte Internetplattform zur Kommunikation und spezielle Fortbildungen für berufseinsteigende Lehrkräfte an. Letztere können über das Onlinefortbildungsportal des Landes belegt werden. Es gibt jedoch nur ein geringes Angebot. So wird für das zweite Schulhalbjahr 2016/2017 nur eine Veranstaltung angeboten: „Individuelle Stärken wahrnehmen – berufliche Perspektiven gewinnen – Zufriedenheit im Schulalltag“.[166]

Im Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS) wird im Bereich „Personalentwicklung“, speziell beim Punkt „Weiterentwicklung der Professionalität des schulischen Personals“, explizit davon gesprochen, dass die Schulleitung die Verantwortung dafür trägt, „dass neues Personal (insbesondere in der Berufseinstiegsphase) planvoll in die schulischen Abläufe und das Kollegium eingeführt und integriert wird“ und dass „eine lebensphasenorientierte Personalentwicklung (z. B. Berufseinstieg und Wiedereinstieg)“ unterstützt wird (Ministerium für Bildung 2017, S. 10). Damit wird eine Forderung von Terhart angegangen: „Die einzelnen Schulen sollten Fortbildungspläne für ihr Personal entwickeln; überhaupt muss der Bereich der Personalentwicklung im Schulbereich stärker als bisher ausgebaut werden.“ (Terhart 2001, S. 227)

Dementsprechend gibt es vonseiten des PL Fortbildungsangebote für Schulleitungen zum Berufseinstieg. Im Bereich „Qualifizierung und Beratung“, speziell beim Punkt „Sicherung und Weiterentwicklung der beruflichen Professionalität“,

165 Vgl. https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/Berufseinstieg/Flyer_Berufseinstieg_2018II.pdf (zuletzt geprüft am 12.10.2018).

166 Vgl. https://evewa.bildung-rp.de/veranstaltungskatalog/, Stichwort: Berufseinstieg (zuletzt geprüft am 12.10.2018).

heißt es: „Das schulische Personal [...] nutzt im Berufseinstieg Angebote, die seinen spezifischen Bedürfnissen entsprechen." (Ministerium für Bildung 2017, S. 16) Dies wirft die folgenden Fragen auf: „Welche Unterstützungsmöglichkeiten finden die berufseinsteigenden Lehrkräfte schon an ihren Schulen vor? Welche werden vermisst?"

Mit einem „Forum ‚Einsteiger/-innen Prozessbegleitung'"[167] (Zinßer und Eckert 2014, S. 239) wird an der May-Eyth-Schule in Alsfeld (Hessen) das Konzept des Mentorings, des kollegialen Austausches, aber auch der kollegialen Fallberatung umgesetzt (vgl. ebd., S. 240). Ob solche Projekte auch an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt werden, muss noch erhoben werden.

2.4.5 Zwischenfazit

Es bestehen keine einheitlichen Modelle und Konzepte zur Begleitung der Berufseingangsphase über alle Bundesländer hinweg.

Berufseinsteigende Lehrkräfte haben nur wenige Möglichkeiten, sich selbst über vorhandene BEP-Konzepte zu informieren. Einen groben Überblick stellt die Kultusministerkonferenz regelmäßig mit der Broschüre „Sachstand in der Lehrerbildung"[168] online zur Verfügung. Die vielfältigen Angebote orientieren sich alle an den Forderungen von Terhart (2000, S. 128 ff.): 1. Arbeits- und Gesprächskreise einzurichten, 2. spezifische Fortbildungsverpflichtungen für Berufsanfänger anzubieten. Lediglich der 3. Punkt, Möglichkeiten der innerschulischen Personalführung zu schaffen, obliegt allein den Schulen und ist über spezielle Angebote nicht abzubilden.

Kritisch anzumerken ist, dass trotz des mancherorts vielfältigen Angebots spezielle Angebote für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen völlig fehlen.

2.5 Zusammenfassung der Forschungsdesiderata

Das in der Einleitung formulierte Forschungsinteresse zu Beginn dieser Forschungsarbeit wurde durch die Arbeit im Forschungsprozess zu folgender zentralen Forschungsfrage konkretisiert:

„Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz und wie gehen sie damit um?"

Die nach der Datenauswertung[169] zum Stand der Forschung herausgearbeiteten Forschungsbefunde zeigen auf, dass damit die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit

167 Hervorhebungen im Original.
168 Vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 136 ff.
169 Die hier vorliegende qualitative Studie folgt dem Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie, die eine Offenheit im Forschungsprozess, insbesondere bei Studien mit defizitärer Forschungslage, erfordert. Um diese Offenheit zu gewährleisten, erfolgten umfangreiche Recherchen und Literaturauswertungen zur theoretischen Grundlegung der Berufseingangsphase erst nach den ersten vier Phasen des Forschungsprozesses (vgl. Kapitel 3.1.2).

nicht beantwortet werden kann. Die Relevanz der Forschung dieser Arbeit lässt sich zudem in folgenden weiteren Bereichen herausstellen:

- Forschungsschwerpunkt berufsbildende Schulen, geprägt von schulartspezifischen Anforderungsprofilen und schulartspezifischen Besonderheiten,
- Erhebungsart und Auswertung,
- Erhebungszeitpunkt,
- ressourcenorientierte Forschungsrichtung,
- Begleitung der Berufseingangsphase in Rheinland-Pfalz.

Forschungsschwerpunkt berufsbildende Schulen

Die Berufseingangsphase von Lehrkräften an Schulen, die mit dem Übergang vom Referendariat in die Lehrertätigkeit beginnt, ist, wie die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel belegen, immer noch wenig beforscht. Lipowski stellte 2003 hierzu fest:

> „Die Forschung zum Berufseinstieg von Lehrern ist relativ dünn. Aktuellere empirische Studien, die sich gezielt mit dem Berufseinstieg von jungen Lehrern und mit der Wirkung psychosozialer Variablen auf das subjektive Erleben und Gestalten der Berufseinstiegsphase beschäftigen, fehlen fast völlig." (Lipowsky 2003, S. 48)

Auch sechs Jahre später hat sich die Lage noch nicht wesentlich verändert: „Die Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen ist ausgesprochen defizitär [...]. Schon nationale Publikationen zum Berufseinstieg, die sich auf empirische Studien und nicht nur auf programmatische Aussagen stützen, lassen sich kaum finden." (Blömeke und Paine 2009, S. 19) In vielen der in dieser Arbeit rezipierten Studien werden Daten von Lehrkräften aus dem *allgemeinbildenden* Bereich erhoben, nur einzelne aus dem *berufsbildenden* Bereich.

Die deutsche Studie von Terhart et al. (1994) berücksichtigt keine Berufsschullehrkräfte, sondern fokussiert auf Lehrkräfte aus Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Die Forschergruppe Weiß et al. (2014) arbeitet anhand von Gruppendiskussionen **schulartspezifische Anforderungsprofile** für Lehrkräfte aus dem Bereich Grund-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium aus. Es werden 479 Fähigkeiten und Eigenschaften codiert (vgl. ebd., S. 12 f.). Für Lehrkräfte des gymnasialen Bereichs ist bspw. besonders die Fachkompetenz („domänenspezifisches Wissen") wichtig und speziell das „Fachwissen" kombiniert mit der „Begeisterung für das Fach" (vgl. ebd., S. 15). Haupt- und Realschullehrkräfte verstehen unter Fachwissen eine „breite Wissensbasis im Sinne von übergreifendem Allgemeinwissen." (Ebd., S. 15) Fachwissen wird hier auch im Zusammenhang mit der Methodenkompetenz gesehen. Für den Grundschulbereich ist festzustellen, dass Fachkompetenz in den Gruppendiskussionen keine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 16). Die Forscher stellen heraus, dass diese unterschiedlichen Auffassungen z. B. von Fachwissen nur durch den methodischen Zugang offengelegt werden konnten. Es bestehen offensichtlich Unterschiede zwischen Lehrkräften der einzelnen Schulformen. Daher soll in dieser

Arbeit der Fokus auf Lehrkräfte aus dem berufsbildenden Bereich gelegt werden, da nur der allgemeinbildende Bereich gut erforscht ist.

Die berufsbildenden Schulen haben **schulartspezifische Besonderheiten**, die bisher in den Forschungsarbeiten keine Berücksichtigung gefunden haben:

- Die Unterrichtspraxis betrifft den Umgang mit überwiegend erwachsenen Lernenden und damit einer gegenüber den allgemeinbildenden Schulen erheblich anderen Klientel.
- Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen haben wenig Kontakt mit Eltern.
- Die Verweildauer der Lernenden in den beruflichen Bildungsgängen und an berufsbildenden Schulen liegt je nach Schulform bei nur einem bis maximal dreieinhalb Jahren.
- Schulexterne Kooperationen mit Ausbildungspartnern kommen als zusätzliche Anforderungen an die Lehrkräfte hinzu. Z. B. betrifft dies den Umgang mit Betrieben, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern.

Weiterhin werden in den beruflichen Schulen spezielle Anforderungen an das professionelle Lehrerhandeln gestellt:

- Die thematische Breite des Unterrichtens in der beruflichen Fachrichtung ist von einer großen Heterogenität gekennzeichnet. Lehrkräfte werden bspw. mit der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik bei Goldschmieden, Kfz-Mechatronikern, Anlagenmechanikern im Bereich Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Industriemechanikern, Metallbauern, aber auch in der Fachoberschule Technik oder im beruflichen Gymnasium eingesetzt.
- Die technische Weiterentwicklung in der beruflichen Fachrichtung erfordert zudem eine Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte und eine ständige Anpassung des Unterrichts, insbesondere bei der notwendigen thematischen Tiefe.
- Viele Lehrkräfte, gerade in den technischen Fachrichtungen, haben kein Lehramtsstudium absolviert, sondern kommen als sogenannte Quereinsteiger mit mehrjähriger Berufspraxis in das Referendariat. Sie müssen sich völlig neu orientieren. Ihre bisherige Berufstätigkeit kann hier als Ressource dienen, ebenso wie ihre Lebenserfahrung.

Dieser letzte Aspekt wirft die Frage auf, ob Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung im Studium vor anderen oder größeren Herausforderungen im Berufseinstieg stehen als Lehrkräfte mit einem Staatsexamen. Jenewein bezweifelt, dass der Vorbereitungsdienst die pädagogische Ausbildung im Studium ersetzen kann (vgl. Jenewein 1994, S. 259). Rheinland-Pfalz bietet die Möglichkeit des Quereinstiegs für Mangelfächer, durch eine „pädagogische Grundbildung“ im Studienseminar sollen die Quereinsteiger qualifiziert werden (vgl. Kapitel 2.2.3).

Es muss festgehalten werden, dass insbesondere Forschungen zu Herausforderungen der Berufseingangsphase von Junglehrkräften mit verschiedenen Ausbildungswegen an **beruflichen** Schulen in Deutschland fast völlig fehlen (vgl. Forschungsbefund 2).

Erhebungsart und Auswertung

In vielen der hier vorgestellten Studien (Veenman 1984, Terhart 1994 u. a.) werden Daten mithilfe von Fragebogen erhoben. Hericks (2006) hat kritisch angemerkt, dass es sich sowohl bei Veenman (1984) als auch bei Terhart et al. (1994) um Anforderungen handelt, von denen die Forscher annehmen, dass dies die Herausforderungen der Berufseinsteiger sind[170]: „Die hier aufgeführten Anfangsschwierigkeiten sind solche, die von den Lehrkräften in Fragebogenuntersuchungen aus vorgegebenen Items heraus als wichtig benannt wurden. Es sind also solche, die den Lehrkräften (und den Fragebogenkonstrukteuren) *bewusst* waren."[171] (Hericks 2006, S. 40)

Weiterhin werden in den Studien oftmals durch eindimensionale Befragungen (z. B. nur zu Belastungen, nur zu Berufszufriedenheit) sehr themenzentriert Daten erhoben, ohne den Kontext (Ursachen, Rahmenbedingungen etc.) zu beleuchten. Schwierigkeiten, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte nicht bewusst sind, können so nicht erfasst werden. In neueren Studien (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010 u. a.) werden Formen der Datenerhebung gewählt, die die Rekonstruktion von unterbewussten Problemlagen zulassen: „Zur Rekonstruktion solcher nicht notwendig bewusstseinpflichtigen Problemlagen pädagogischen Handelns bedarf es notwendig offener Erhebungsformen." (Hericks 2006, S. 40)

In dieser Arbeit wird daran angeknüpft und mithilfe der Auswertung von Interviews und Portfolios versucht, Herausforderungen der BEP zu rekonstruieren, die sich nicht durch Fragebogen erheben lassen. Diese Herausforderungen sollen nicht quantitativ erfasst werden, um ein Ranking aufzustellen, sondern im Kontext (vgl. Kapitel 3.2). Der Kontext umfasst dann auch, wie die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Strategien bzw. Handlungsmuster sie anwenden bzw. ausbilden. Dafür bieten sich qualitative Auswertungsmethoden an (vgl. Kapitel 3.4.3).

Erhebungszeitpunkt

Kritisch sind diejenigen Studien zu sehen, die retrospektivisch auf die Schwierigkeiten der Berufseingangsphase blicken. Terhart selbst hat angemerkt:

> „Bemerkenswert ist, daß der aktuell (vielleicht) erlebte Praxisschock in der Retrospektive als nicht so ‚schockierend' beurteilt wird. Vermutlich führt die zeitliche Distanz sowie vor allem der mit den Jahren erfolgte Zugewinn an beruflicher Sicherheit und Kompetenz dazu, die Anfangsschwierigkeiten in ein milderes Licht zu tauchen."[172] (Terhart et al. 1994, S. 75)

Die Erhebung war retrospektiv angelegt (vgl. ebd., S. 70) und die Gewichtung der Anfangsschwierigkeiten erfolgte im Nachhinein. Um den Effekt der Abmilderung von

170 Auch Böhm-Kasper und Weishaupt (2002) sind so vorgegangen: „Auch die befragten Lehrer wurden – analog zu den Schülern – gebeten, ausgewählte situative Bedingungen an ihrer Schule einzuschätzen, von denen angenommen werden kann, dass sie als belastungsrelevante Momente in der Lehrerarbeit auftreten." (Böhm-Kasper und Weishaupt 2002, S. 488).

171 Hervorhebungen im Original.

172 Hervorhebungen im Original.

Schwierigkeiten zu umgehen, wird die hier vorliegende Arbeit die Datenerhebungen *während bzw. kurz nach der BEP* terminieren.

Ressourcenorientierte Forschungsrichtung

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte, gerade im berufsbildenden Bereich, haben oftmals umfassende berufliche Erfahrungen außerhalb der Schule erworben. Diese Ressource bringen sie in den Schulalltag mit ein, um mit Herausforderungen umzugehen. Die Möglichkeit, die eigenen Ressourcen einzubringen, soll ebenfalls ein Ansatzpunkt in der hier vorliegenden Arbeit sein und zur Erweiterung des Forschungsstandes beitragen.

Herzog kommt bei der Analyse von Karriereverläufen von schweizerischen Primarschullehrkräften zu der Erkenntnis, dass „der Berufseinstieg als eine Berufsphase betrachtet werden" kann, „die – sowohl im positiven als auch im negativen Sinn – von besonderen emotionalen und kognitiven Reaktionen geprägt ist." (Herzog 2007, S. 221) Weiterhin kommt er zu dem Schluss, „dass das berufliche Wohlbefinden mehr als nur Abwesenheit von Belastung ist." (Ebd., S. 220) Die Frage nach Belastungen mit emotional negativer Orientierung soll in dieser Arbeit erweitert werden durch die Frage nach der Zufriedenheit (emotional positive Orientierung), mit herausfordernden Situationen umzugehen.

Begleitung der Berufseingangsphase

Das Pädagogische Landesinstitut in Rheinland-Pfalz bietet Fortbildungen speziell für Junglehrkräfte an (vgl. Kapitel 2.4.4). Welche Unterstützungsmöglichkeiten finden die Junglehrkräfte schon an ihren Schulen vor? Welche werden vermisst? Diesen Fragen soll ebenfalls nachgegangen werden.

Die oben aufgeführten Punkte zeigen die Relevanz der Forschung zum Thema Berufseingangsphase auf. Allgemein orientiert sich die vorliegende Arbeit an den grundlegenden Aussagen von Hericks, der „eine strukturtheoretisch ausgerichtete berufsbiographische Lehrerforschung" fordert, die sich mit den „typischen, originären Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, die diesen von anderen anspruchsvollen Berufen absetzen und seine Akteure zu genau dem machen, was sie sind", beschäftigt. Untersucht wird, „wie solche Handlungsanforderungen von den Lehrkräften subjektiv erfahren und gedeutet werden und wie sie sich unter dem ‚Druck' dieser Anforderungen verändern."[173] (Hericks und Stelmaszyk 2010, S. 234)

Denn: „Die individuelle Professionalisierung eines Lehrers kann trotz einer ‚guten' Ausbildung *misslingen*, sie kann trotz einer ‚schlechten' Ausbildung *gelingen*."[174] (Hericks 2006, S. 468 f.)

Hier setzt diese Studie an. Es soll ein Beitrag geleistet werden, diese Forschungslücken im Bereich der Lehrerbildungsforschung zu füllen.

173 Hervorhebungen im Original.
174 Hervorhebungen im Original.

3 Forschungsdesign und Forschungsprozess

In diesem Kapitel wird zuerst das qualitative Forschungsdesign und der gesamte zeitliche Forschungsprozess vorgestellt. Das Forschungsdesign ist u. a. durch das Qualitätsmerkmal der Triangulation geprägt. Danach werden die Entscheidungen für die Datenerhebung mittels Interview und Entwicklungsbericht (Portfolio) begründet. Drei Methoden der Datenauswertung werden kritisch abgewogen. Die für diese Studie ausgewählte Datenauswertung nach Grounded-Theory-Methodologie[175] wird dargelegt und die angepassten Auswertungsschritte werden erläutert. Der Auswertungsprozess, insbesondere die Entwicklung der Schlüsselkategorie, wird exemplarisch im letzten Abschnitt beschrieben.

3.1 Qualitative Forschung

3.1.1 Grundlegendes Forschungsdesign

Wie in Kapitel 2 dargestellt, stellt das Forschungsfeld „Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen“ ein Desiderat dar. Die Grundlage für eine quantitative Hypothesenbildung fehlt. Aufgrund dessen ist es schwierig, Antworten auf die Forschungsfragen „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte an berufsbildenden Schulen?“ und „Wie gehen sie damit um?“ mithilfe z. B. eines standardisierten Fragebogens (quantitativ) zu bekommen, „weil sie per Definition nur erfassen, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert.“ (Mey und Mruck 2010b, S. 11) Die vorliegende Arbeit orientiert sich deshalb an einem offenen, qualitativen Forschungsstil. Laut Bohnsack (2008) ist allen offenen Verfahren gemeinsam,

> „dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden.“ (Bohnsack 2008, S. 21)

So ist bei der Auswahl der Datenerhebungsmethode die Offenheit der Erhebung ein wichtiges Auswahlkriterium, da dieser Stil der Forscherin erlaubt, Hypothesen zu generieren und im Prozess selbst „so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen

175 Es wird sich hier der Meinung angeschlossen, dass es sich um eine Methodologie handelt, die eine Forschungsstrategie und ein Ensemble von Methodenelementen enthält (vgl. Mey und Mruck 2010b, S. 11). Damit wird die „Unterscheidung zwischen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM), also dem Forschungsansatz und der mit ihm intendierten Strategie der Theorieentwicklung einerseits, und der Grounded Theory (GT), des mittels dieser Strategie zu gewinnenden bzw. gewonnenen Produkts andererseits“ (Mey und Mruck 2010b, S. 12), betont.

einfließen können.“ (Lamnek 2010, S. 20) Als Konsequenz aus diesen Überlegungen fiel die Entscheidung auf offene Verfahren für die Datenerhebung, z. B. in Form von Interviews.

3.1.2 Forschungsprozess

Die hier vorliegende qualitative Studie folgt dem Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Kapitel 3.4.3.3), die eine Offenheit im Forschungsprozess fordert. Um diese Offenheit zu gewährleisten, erfolgten umfangreiche Recherchen und Literaturauswertungen zur theoretischen Grundlegung der Berufseingangsphase erst nach den ersten vier Phasen des Forschungsprozesses. Somit orientiert sich der schriftliche Aufbau dieser Forschungsarbeit nicht an der zeitlichen Reihenfolge der Phasen des Forschungsprozesses.

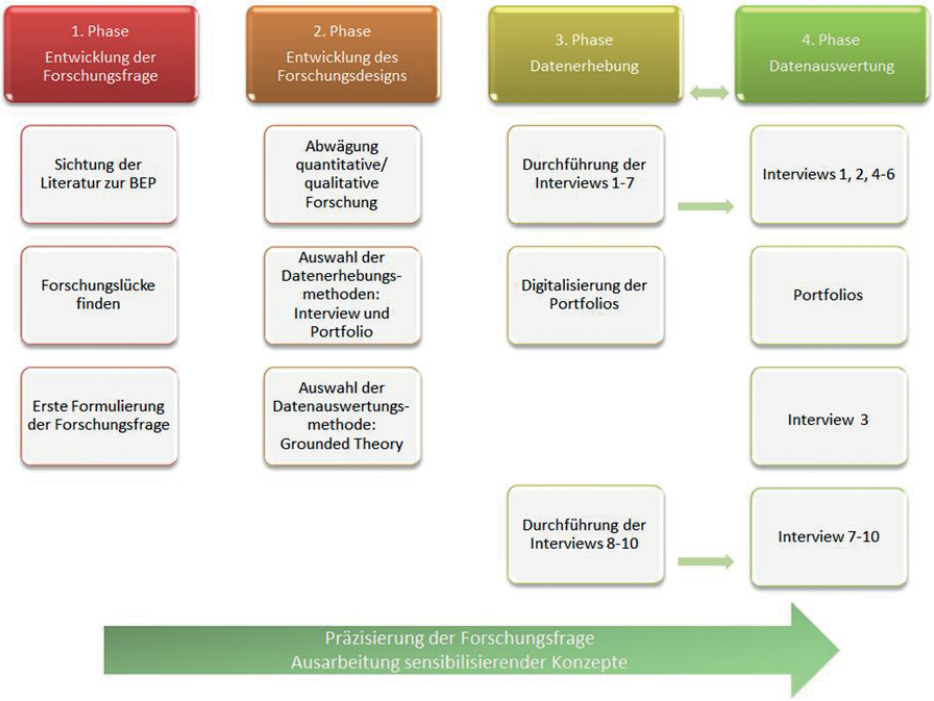


Abbildung 24: Phasen 1–4 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit

Die hier abgebildeten Phasen 1–4, die zu einer Präzisierung der Forschungsfrage führten[176], werden nachfolgend in den Kapiteln 3.2 und 3.4 dargestellt.

Die literaturgestützte Erarbeitung, insbesondere für das 2. Kapitel dieser Arbeit, erfolgte in den Phasen 5–7, siehe folgende Abbildung:

176 „Zu Beginn dieses Prozesses steht eine noch eher weite Forschungsfrage. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird durch die Auseinandersetzung mit der Analyse der Daten diese theoretische Sensibilität noch weiter entwickelt und die Forschungsfrage mehr und mehr eingegrenzt.“ (Rech 2006, S. 193).

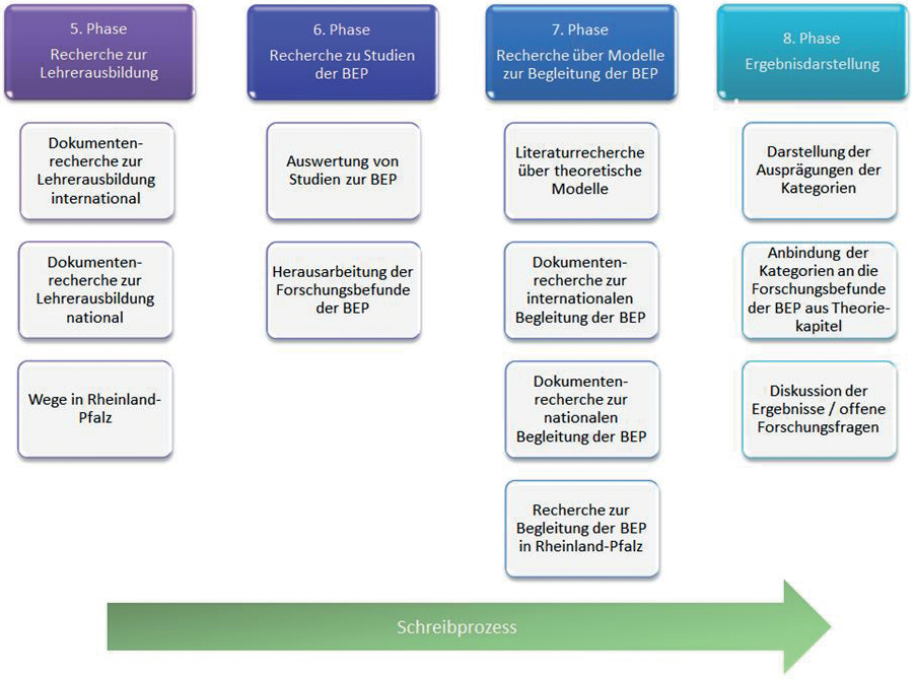


Abbildung 25: Phasen 5–8 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit

Die 8. und abschließende Phase des Forschungsprozesses spiegelt sich in der Ergebnisdarstellung des Kapitels 4 und den Schlussfolgerungen im Kapitel 5 wider.

Der gesamte Forschungsprozess orientiert sich an qualitativen Gütekriterien. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.1.3 Qualitative Gütekriterien

Die Gütekriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) sind nicht auf qualitative Forschungen zu übertragen. Die Offenheit qualitativer Forschung bedingt auch eine Offenheit der Gütekriterien, die auf das jeweilige Forschungsprojekt angepasst werden (vgl. Steinke 2007, S. 323 f.). Die Gütekriterien, an denen sich die vorliegende Arbeit orientiert hat, werden wie folgt dargestellt und eingehalten (vgl. Steinke 2007, S. 326 ff.).

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Regelgeleitetheit

Um der Forderung nach einem „Konsens zwischen Interpretierenden in einer Auswertungsgruppe (konsensuelle Validierung) sowie ein[em] Konsens zwischen Forschenden und außenstehenden Personen (argumentative Validierung)“ (Gläser-Zikuda 2011, S. 116) Rechnung zu tragen, wurden einmal wöchentlich Onlinesitzungen mit einer Forschungsgruppe organisiert. Weiterhin wurden Teile der Auswertung (offene Codes, Kategorienbildung) zweimal innerhalb des ZSM-Methodenworkshops der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg interpretiert.

Die Transkription der Interviews wurde nach feststehenden Regeln durchgeführt (vgl. Kapitel 3.3).

Steinke merkt zur Anwendung bzw. Entwicklung kodifizierter Verfahren an: „Wenn kodifizierte Verfahren verwendet werden, verfügt der Leser einer Publikation über Informationen, die eine Kontrolle bzw. den Nachvollzug der Untersuchung erleichtern. Werden keine kodifizierten Verfahren übernommen, ist es erforderlich, die Analyseschritte zu explizieren und detaillierter zu dokumentieren." (Steinke 2007, S. 326) Das an den Forschungsstil der Forscherin angepasste Codierverfahren wird in Kapitel 3.4.4 detailliert beschrieben. Die Analyseschritte sind transparent und anschaulich in Kapitel 3.6.4 dargestellt und können so nachvollzogen werden.

Indikation des Forschungsprozesses

Nach Steinke „soll der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt" (ebd., S. 326) werden. Hier sind insbesondere die Indikationen des qualitativen Vorgehens, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der methodischen Einzelentscheidungen und der Bewertungskriterien zu begründen (vgl. ebd., S. 326 ff.). Dieses Qualitätskriterium wurde durch die Darstellungen des vorliegenden Kapitels erfüllt.

Empirische Verankerung/Reflektierte Subjektivität

Durch die Wahl der Auswertungsmethode „Grounded Theory" ist eine empirische Verankerung der entwickelten Theorie erfolgt (vgl. Kapitel 3.4.3). Die Ausformulierung der Ergebnisse in Kapitel 4 in Form von Herausforderungen, denen sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen, zeigt durch die Interviewzitate die in den Daten begründete Theorie auf. Weiterhin wurde im Kapitel 3.6.2 sowohl die Rolle der Forscherin bei der Datenerhebung als auch das Vorwissen der Forscherin in dieser Studie transparent dargestellt. Damit wird dem Kriterium der reflektierten Subjektivität („Die *Theoriebildung* ist so anzulegen, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren."[177] Steinke 2007, S. 328) Rechnung getragen.

Limitation/Relevanz/Kohärenz

Um das Qualitätskriterium der Limitation zu erfüllen, müssen die Grenzen des Geltungsbereiches der entwickelten Theorie ausgeleuchtet werden. Dies geschieht in Kapitel 3.7.3.

Weiterhin wird das Ergebnis des Forschungsprozesses auf seinen Nutzen bzw. seine Relevanz hin diskutiert. Das Kapitel 5 ergänzt in einem ersten Schritt die verdichteten Forschungsbefunde 1–8 um die Ergebnisse der vorliegenden Studie und stellt daraus abgeleitet Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase dar. Dabei wird auf die Möglichkeiten der Förderung der persönlichen Ressourcen der Junglehrkräfte eingegangen und auf die Verbesserungen der strukturellen Rahmen-

177 Hervorhebungen im Original.

bedingungen an berufsbildenden Schulen. Ungelöste Fragen (Kriterium der Kohärenz) werden in den Empfehlungen für weitere Forschungen (vgl. Kapitel 5.3) aufgegriffen.

Konzept der Triangulation

Das Design der vorliegenden Untersuchung wurde maßgeblich durch ein weiteres Qualitätskriterium für qualitative Forschungen, die Triangulation, beeinflusst (vgl. Flick 1995, S. 432). In den Sozialwissenschaften wird von Triangulation gesprochen, wenn ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet wird.[178] Diese Punkte entsprechen verschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, die durch unterschiedliche Datensorten oder durch Einsatz verschiedener Methoden der Datenerhebung gewonnen werden können (vgl. Flick 2008, S. 12).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird folgenden Formen der Triangulation Rechnung getragen:

- Methoden-Triangulation: Between-Method-Triangulation
  Hier werden verschiedene methodische Zugänge miteinander kombiniert (vgl. Flick 2007, S. 313). Nach Flick schlägt Marotzki vor, „reaktive Verfahren (z. B. das Narrative Interview), bei denen Forscher Teil der Untersuchungssituation sind, mit nicht reaktiven Verfahren (Analyse vorgefundener Materialien z. B. [...] Tagebücher etc.) – d. h. Daten, die nicht für die Forschung erstellt wurden – zu kombinieren." (Flick 2007, S. 313) Die Datenerhebung sowohl durch das nichtreaktive Verfahren Entwicklungsportfolio als auch durch das reaktive Verfahren Interview erfüllt die Forderung der Between-Method-Triangulation.
- Methoden-Triangulation: Within-Method-Triangulation
  Bei der methodeninternen Triangulation werden „innerhalb einer qualitativen Methode verschiedene methodische Zugänge kombiniert." (Flick 2008, S. 27) Durch die ausgewählte Interviewform (siehe folgende Kapitel) wird der Within-Method-Triangulation Rechnung getragen, indem ein problemzentriertes Interview mit narrativen Passagen kombiniert wird. „Dadurch wird in diesem Interview versucht, die methodischen Zugänge des Leitfaden-Interviews und der Erzählung mit ihren jeweiligen Stärken systematisch zu verbinden." (Flick 2007, S. 313)
- Investigator-Triangulation
  Bei dieser Form der Triangulation werden die unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgenstand durch die Interpretationen von verschiedenen Forschern erreicht (vgl. Flick 2008, S. 312). Die Analyse der Daten erfolgt ebenfalls durch eine Triangulation. Im Rahmen von Forschungswerkstätten und regelmäßigen Sitzungen einer Onlineforschungsgruppe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurden die geführten Interviews von verschiedenen Forschern ausgewertet (Forschertriangulation).

178 Ursprünglich wurde der Begriff Triangulation (lat. triangulum, „Dreieck") in der Landvermessung und der Geodäsie (Erdvermessung) verwendet. Es handelt sich um eine ökonomische Methode der Lokalisierung und Fixierung von Positionen und Lagen der Erdoberfläche (vgl. Flick 2008, S. 11).

3.2 Datenerhebungsmethode

Die Daten dieser Studie sollen mithilfe von Interviews und Portfolios erhoben werden.

3.2.1 Portfolios

Marotzki (2006) schlägt vor, bei Forschungen auch Daten heranzuziehen,

> „bei denen der Forscher nicht zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen wird, sondern mit Material arbeitet, das er *vorfindet*. Dazu gehören Dokumente ganz verschiedener Art. Neben Tagebüchern, autobiographischen Materialien, Familien- oder Amtschroniken sowie Zeitungen treten auch visuelle Dokumente wie Bilder und Photos wie auch audiovisuelle Dokumente wie Filme, die über private und öffentliche Sammlungen und Archive erschlossen werden können."[179] (Marotzki 2006, S. 119)

Ein solches, nicht-reaktives Verfahren ist das am Studienseminar für berufsbildende Schulen in Mainz eingesetzte Entwicklungsportfolio. Es dient dazu, die Ausbildung von Lehramtsanwärtern reflexiv zu unterstützen (vgl. Böhner 2007, S. 10). Dieses bestehende Entwicklungsportfolio wird von berufseinsteigenden Lehrkräften über einen Zeitraum von sechs Monaten während ihrer Berufseingangsphase, also nach dem Referendariat, weitergeführt. „Die Arbeit mit einem Portfolio bietet die Möglichkeit, die Reflexion über erworbene Muster einerseits und neu erworbenes Wissen bzw. neu gemachte Erfahrungen andererseits anzuregen und die Muster dadurch zu hinterfragen und evtl. aufzulösen." (Brouër 2007, S. 239 f.) Gerade in der Berufseingangsphase wird der reflexive Prozess des Erlebten durch das Führen eines Portfolios unterstützt. Daher ist ein Portfolio geeignetes Datenmaterial, um Erfahrungen von berufseinsteigenden Lehrkräften sichtbar zu machen.

3.2.2 Interviews

Interviews erlauben der Forscherin einen besonderen Zugang zum Forschungsfeld, da sie die Möglichkeit eröffnen, „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben." (Hopf 2007, S. 350) Ein Unterscheidungsmerkmal für Interviewformen ist der Grad der Strukturierung, so lassen sich u. a. folgende Interviewarten unterscheiden (vgl. Marotzki 2006, S. 115):

- narratives Interview (offene Form),
- Leitfadeninterview (strukturierte Form) bzw. offenes Leitfadeninterview (halbstrukturierte Form) und
- problemzentriertes Interview (halbstrukturierte Form).

Diese drei Interviewformen werden im folgenden Abschnitt für die Auswahl der Datenerhebung unter Berücksichtigung der Forschungsfragen diskutiert.

179 Hervorhebungen im Original.

3.2.2.1 Narratives Interview

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird diese Interviewform oftmals gewählt, um *„Berufsbiographien von ‚Profis' und den Strukturen professionellen Handelns in pädagogischen Arbeitsfeldern* wie der Schule"[180] (Jakob 2010, S. 221) auf den Grund zu gehen. Die Form des narrativen Interviews wurde u. a. durch Schütze (1983) entwickelt. Diese Interviewform gliedert sich hauptsächlich in die folgenden Teile (vgl. Schütze 1983, S. 285 und Bortz 2006, S. 316 ff.):

- Erzählanstoß
  Der Erzählanstoß zu Beginn des narrativen Interviews soll eine autobiografische Anfangserzählung/Stegreiferzählung auslösen. Durch den Erzählanstoß soll der Interviewte von seinem subjektiv Erlebten erzählen.
- Autobiografische Anfangserzählung/Stegreiferzählung
  Wichtig ist hier, dass die Interviewerin nicht den Redefluss unterbricht, sondern höchstens durch zustimmendes Nicken oder ein „Hm" aufmerksames Zuhören signalisiert. Erst wenn der Interviewte durch eine Erzählcoda („So, mehr fällt mir dazu nicht mehr ein."; „Das war's.") signalisiert, dass er zu Ende erzählt hat, wird durch die Interviewerin der nächste Interviewteil eingeleitet.
- Nachfragephase
  Durch die Nachfragephase sollen „offen gebliebene Hintergründe, Details und Widersprüchlichkeiten geklärt werden." (Bortz 2006, S. 318) Die Nachfragen sollen zu weiteren narrativen Erzählungen stimulieren.
- Bilanzierungsphase
  In dieser letzten Phase des Interviews sollte mit Fragen gearbeitet werden, die die Befragten zu Argumentationen in Form von Bewertungen und Begründungen anregen. Schütze (1983) empfiehlt, mit „Warum"-Fragen zu arbeiten.

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Grundsätzlich ist die offene Form des narrativen Interviews gut geeignet, um die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantworten zu können. Jedoch weist Küsters darauf hin, dass geprüft werden sollte, „ob man für seine Fragestellung die kontinuierliche Darstellung eines Prozessgeschehens durch den Befragten braucht oder ob man die benötigten Informationen auch mit Leitfadenfragen und höherer Interviewerzentrierung erhalten kann." (Küsters 2009, S. 40) Die kontinuierliche, prozesshafte Darstellung der bisherigen Berufsphasen von Junglehrkräften ist für die Erforschung des Erlebens der Berufseingangsphase nicht erforderlich. Das Forschungsinteresse liegt auf Schilderungen von Situationen, verknüpft mit dem eigenen Handeln in der Berufseingangsphase, und nicht auf allen berufsbiografischen Aspekten des bisherigen Berufs- oder Ausbildungslebens. Weiterhin ist der Aufwand für Transkription und Auswertung bei der narrativen Interviewform höher als bei anderen Interviewformen (vgl. ebd., S. 40 und vgl. Bohnsack 2008, S. 93 f.).

180 Hervorhebungen im Original.

3.2.2.2 Offenes Leitfadeninterview

Nach Bortz ist das Leitfadeninterview „die gängigste Form qualitativer Befragungen." (Bortz 2006, S. 314) Ein Interviewleitfaden strukturiert das Gespräch und ermöglicht durch diese vorgegebene Grundstruktur, mehrere Interviews gut zu vergleichen. „Dennoch lässt es genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen einzubeziehen oder bei der Interviewauswertung auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden." (Ebd.) Gerade in der halbstrukturierten Anlage eines offenen Leitfadeninterviews kann die Relevanzsetzung des Interviewten berücksichtigt werden. Wie bereits Bohnsack (vgl. 2008, S. 21) herausgearbeitet hat, ist offenen Erhebungsverfahren in qualitativen Forschungsdesigns gemeinsam, dass die Strukturierung der Kommunikation und die Relevanzsetzung den Befragten überlassen werden sollte (vgl. Kapitel 3.1). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr weisen darauf hin, dass sich der Interviewverlauf „primär an den inhaltlichen Relevanzstrukturen und kommunikativen Ordnungsmustern der Befragten" orientieren soll, „anstatt an den vorab vorgenommenen Ordnungen und Strukturierungen der Forscherinnen." (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 126) Nur dann kann das Leitfadeninterview als ein offenes Instrument in der qualitativen Forschung eingesetzt werden. Przyborski und Wohlrab-Sahr empfehlen, dass sich das Gespräch vom Allgemeinen zum Spezifischen hin entwickeln (vgl. ebd., S 127) und mit einem auf Narration oder Beschreibung ausgerichteten Stimulus beginnen sollte. Sie benennen als Hauptkriterien für die Interviewführung Offenheit, Spezifität, Kontextualität und Relevanz (vgl. ebd., S. 129). Wie Friebertshäuser und Langer betonen, wird auch bei Leitfadeninterviews angestrebt, „Erzählungen zu generieren." (Friebertshäuser und Langer 2010, S. 441) Sie weisen aber auch darauf hin, dass es in der Praxis zahlreiche Mischformen gibt.

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Die Form eines offenen Leitfadeninterviews von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) weist im Ablauf Parallelen zum narrativen Interview auf. So soll auch in einem leitfadengestützten Interview mit offenen, erzählgenerierenden Fragen gearbeitet werden, um die Vorteile der offenen Form ähnlich der narrativen Interviews nutzen zu können. In der vorliegenden Arbeit steht nicht die biografische Erzählung im Vordergrund, sondern das Erleben der BEP und welche Handlungsmuster in welchen Situationen gebildet werden. Es wären Fragen als Stimulus zu Beginn des offenen Leitfadeninterviews denkbar wie bspw.:

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen.

- Wie erleben Sie Ihre Berufseingangsphase?
- Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren.
- Gab es Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben?"

Diese Fragen können zum Erzählen von bedeutsamen Situationen in der BEP anregen, die der Interviewte erlebt hat und an die die Forscherin beim Entwurf des Leitfadens eventuell nicht gedacht hat. Der Nachteil der starken Strukturierung wäre damit vermindert.

Im Forschungsbefund 2 „Herausforderungen wahrnehmen“ und im Forschungsbefund 5 „Belastungen bewältigen“ werden hauptsächlich Belastungssituationen bzw. defizitorientierte Situationen aus dem allgemeinbildenden Bereich beschrieben. Diese könnten das Themengerüst für das offene leitfadengestützte Interview darstellen: Unterstützung durch das Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung, Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung), Kontakt mit Betrieben, Fachlichkeit, persönliches Zeitmanagement, persönliche Zielsetzungen, Freizeitaktivitäten (Stressausgleich). Diese Themen werden durch die Forschenden vorgegeben,

> „sodass die befragten Personen nicht mehr (innerhalb ihrer Biografie) das Thema ihrer Erzählung frei wählen können, sondern sich an den Vorgaben und artikulierten Untersuchungsinteressen der Forschenden orientieren müssen. Allerdings wird auch hier abgewartet, bis die befragten Personen alles, was ihnen zu einem ersten Thema einfällt, geschildert haben, bevor eine Frage zu einem zweiten Thema gestellt wird.“ (Nohl 2006, S. 19)

Durch die Offenheit der Interviewführung ist diese Form von Leitfadeninterviews für Erzählungen zum Erleben der BEP geeignet.

3.2.2.3 Problemzentriertes Interview

„Das ‚problemzentrierte Interview‘ kombiniert verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweisen offenen Befragung.“[181] (Friebertshäuser und Langer 2010, S. 442) Dieses Interviewverfahren wurde von Witzel im Rahmen seiner Dissertation entwickelt (vgl. Witzel 1982, S. 7). Das problemzentrierte Interview sollte folgende Instrumente aufweisen (vgl. Witzel 1989, S. 236 ff. und Witzel 2000, S. 4):

- Kurzfragebogen,
- Leitfaden,
- Tonaufzeichnung des Gesprächs und
- Postskriptum.

Der **Kurzfragebogen** hat die Funktion, soziometrische Daten der Interviewten zu erheben. Damit dies nicht in einem späteren Teil des Interviews (exmanenter Teil) in Form eines Frage-und-Antwort-Schemas erfolgen muss, hat es sich als positiv erwiesen, dies vorab schriftlich zu erheben (vgl. Witzel 1989, S. 236).

Der **Leitfaden** „soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen.“ (Ebd.) Witzel spricht davon, dass der Forscher den

181 Hervorhebungen im Original.

Leitfaden im Gedächtnis mit den angesprochenen Forschungsfragen abhaken kann oder sich durch die innere Vergegenwärtigung der Themen bei Gesprächsstockungen Anregungen zum Fortführen des Gespräches holen kann (vgl. Witzel 1982, S. 90). Der Leitfaden soll keine Standardfragen enthalten, sondern eine Fragerichtung vorgeben, und

> „dient der Erhaltung der vollen Flexibilität des Forschers/Interviewers. Diese Flexibilität dient dazu, am explizierten Material immanent anknüpfen zu können, um Klärungen und/oder Detaillierungen zu erreichen, zum anderen aber dazu, zwar exmanent, aber auf das Problem bezogen, Themenfelder einzuführen und an die situativen Bedingungen anzupassen." (Witzel 1982, S. 91)

Die Interviews werden **digital aufgezeichnet** und oftmals mithilfe einer Software am Computer vollständig transkribiert (vgl. Witzel 2000, S. 4).

Direkt nach den Interviews werden **Postskripta** erstellt. „Sie enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den o. g. situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können." (Ebd.)

Folgende **erzählungsgenerierende** Kommunikationsstrategien sind bei der Durchführung dieser Interviewform zu beachten:

- „Eine **vorformulierte Einleitungsfrage** ist ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem."[182] (Ebd., S. 5) Gleichzeitig soll diese Einleitungsfrage so offen gestellt werden, dass der Interviewstil kein Frage-Antwort-Stil ist.
- **Allgemeine Sondierungsfragen**, bezogen auf die thematischen Aspekte der ersten Erzählsequenz, sollen die Erinnerungsfähigkeit anregen, den gewünschten Grad der Detaillierung dokumentieren und „konkrete Bezüge zu Kontextbedingungen des Handelns" (ebd., S. 6) herstellen.
- Falls Themenbereiche vom Interviewten nicht angesprochen werden, können **Ad-hoc-Fragen** gestellt werden, die sich auf Stichworte im Leitfaden beziehen. Wenige standardisierte Fragen können ebenfalls vorbereitet werden (vgl. ebd.).

Zudem kann eine **verständnisgenerierende** Kommunikationsstrategie eingesetzt werden, die Äußerungen der Interviewten zurückspiegeln und damit die Selbstreflexion anregen. Auch können Verständnisfragen gestellt werden oder man kann dem Interviewten konfrontativ seine Sichtweisen aufzeigen (vgl. ebd.).

Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Interviewform

Mit dieser Interviewform ist es gut vorstellbar, dass die oben angeführten Forschungsfragen beantwortet werden können. Die Einleitungsfrage ist gut geeignet, um ein narratives Erzählen anzuregen. Die angesprochenen Gesprächstechniken er-

182 Hervorhebungen im Original.

fordern jedoch von der Interviewerin ein hohes Maß an Professionalität, damit ihr keine Interviewfehler bspw. in Form von suggestiven Fragen insbesondere bei Ad-hoc-Fragen unterlaufen. Der Leitfaden „im Gedächtnis" stellt eine Herausforderung für die Interviewerin dar. Es besteht die Gefahr, dass bei langen Interviews die Übersicht verloren geht, welche Themen schon angesprochen wurden und welche nicht.

3.2.2.4 Festlegung der Interviewform und Entwicklung des Leitfadens

Die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der BEP ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Dieses Ziel ist durch offene Fragen, die themen- bzw. problemzentriert ausgerichtet sind, zu erreichen. Die Forscherin hat sich entschieden, keine der oben aufgeführten Interviewformen in Reinform anzuwenden, sondern eine auf die Forschungsfragen angepasste Interviewform zu entwickeln, um z. B. „die methodischen Zugänge des Leitfaden-Interviews und der Erzählung mit ihren jeweiligen Stärken systematisch zu verbinden." (Flick 2007, S. 313) Flick warnt allerdings davor, die Within-Method-Triangulation[183] nicht konsequent umzusetzen: „Die eher pragmatische Aufnahme einzelner offener Fragen in einen aus ansonsten aus geschlossenen Fragen bestehenden Fragebogen ist demnach kein typisches Beispiel für die methodeninterne Triangulation, ebenso wenig das Zulassen von Erzählungen im ansonsten auf Frage-Antwort-Sequenzen orientierten Leitfadeninterview." (Flick 2008, S. 49)

In der vorliegenden Arbeit bildet das problemzentrierte Interview das Grundgerüst. Der Erzählstimulus soll einen offenen, narrativen Beginn initiieren. Weiterhin wird der Erzählstimulus auf das Thema der Berufseingangsphase fokussiert. Der exmanente Nachfrageteil wird durch einen Interviewleitfaden mit offen formulierten Fragen unterstützt. Deshalb kommt ein **problemzentriertes, zu Narrationen anregendes Interview mit offenem, leitfadengestütztem Nachfrageteil** für die Datenerhebung zur Anwendung.

Folgende Elemente strukturieren den Ablauf der in dieser Arbeit durchgeführten Interviewform:

- Kurzfragebogen,
- Erzählstimulus mit Themenfokussierung,
- immanenter Nachfrageteil,
- exmanenter Nachfrageteil mit Interviewleitfaden sowie
- digitale Aufnahme und Transkription.

Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen[184] dient zur Erhebung von soziometrischen Daten, die anschließend bei der Interpretation der Daten eine Rolle spielen können, und wurde von der Forscherin selbst entwickelt. Er wurde zu Beginn des Interviews vorgelegt (vgl. Radlinger 2010, S. 95).

183 Bei der methodeninternen Triangulation werden „innerhalb einer qualitativen Methode verschiedene methodische Zugänge kombiniert." (Flick 2008, S. 27, vgl. auch Kapitel 3.1.3).

184 Der Kurzfragebogen wurde im Rahmen eines Methodenworkshops an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Mai 2011 entwickelt.

Kurz-Fragebogen: soziometrische Daten

Männlich ☐ Weiblich ☐ Geburtsjahr _____

Was haben Sie studiert? _____

Sind Sie ReferendarIn ☐ QuereinsteigerIn ☐ FachlehrerIn i.A. ☐ gewesen?

Wann haben Sie Ihr 2. Staatsexamen gemacht? _____

Wo? Seminar, Bundesland _____

Welche Fächer / welches Fach unterrichten Sie? _____

Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, welchen? _____

Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit? _____

Versicherung:

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form verwendet!

Abbildung 26: Kurzfragebogen

Erzählstimulus mit Themenfokussierung

Die Themenfokussierung während der Interviewsituation wurde dadurch erreicht, dass die folgenden impulsgebenden Kärtchen zu Beginn des Interviews auf den Tisch gelegt wurden.

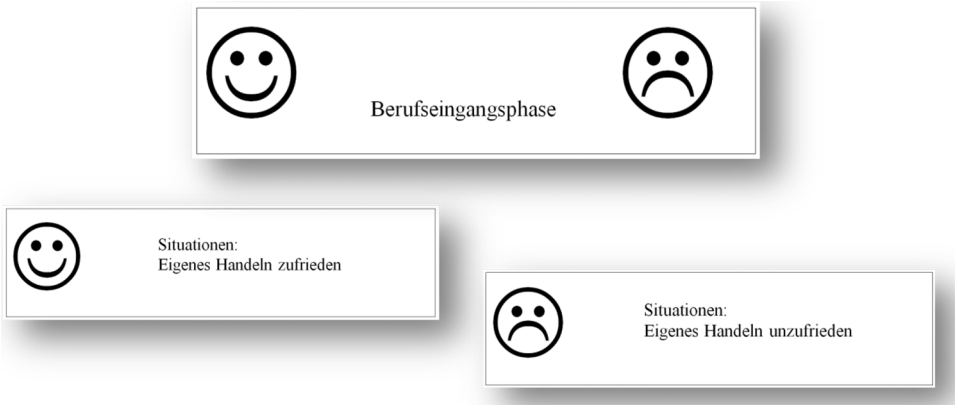


Abbildung 27: Kärtchen zur Fokussierung des Interviews

Der entwickelte Erzählstimulus[185] zu Beginn des Interviews soll zu narrativen Passagen anregen.

> „Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Die Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln bzw. der Unzufriedenheit lässt sich wie folgt begründen. Merz ermittelt in seiner Studie zur „Berufszufriedenheit von Lehrern" eine starke Abhängigkeit dieser von ihren beruflichen Tätigkeiten:

> „Junglehrer beurteilen ihre ‚allgemeine Berufszufriedenheit' weitgehend in Abhängigkeit von ihrer Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Tätigkeit. D. h. sie sind dann zufrieden (bereuen nicht, daß sie Lehrer geworden sind, würden ihren Beruf jederzeit wieder wählen etc.), wenn sie gerne unterrichten und im Beruf eine Möglichkeit zur Selbstverwirklichung sehen."[186] (Merz 1979, S. 239)

Weiterhin stellt er fest: „Die hohen, oft überhöhten Berufserwartungen werden in der Schulwirklichkeit oft nicht erfüllt (Unzufriedenheit als Ist-Wert-/Soll-Wert-Diskrepanz)." (Ebd., S. 240)

Keller-Schneider führt aus, dass die Anforderungen an den Lehrberuf bzw. an die Lehrkraft unterschiedlich bewältigt werden und daraus „individuelle Aspekte von Zufriedenheit" (Keller-Schneider 2008, S. 58) resultieren. Aber nicht nur die Bewältigung von Anforderungen kann zu Zufriedenheit führen, sondern auch „die Ergebnisse der Arbeit." (Keller-Schneider 2010, S. 71)

Daher soll mit dem Erzählstimulus zu Beginn des Interviews zu Erzählungen von Handlungen (beruflichen Tätigkeiten) angeregt werden, die mit dem subjektiven Empfinden der Lehrkräfte von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit verknüpft sind. Die Erzählungen von Situationen, in denen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit ihrem Handeln zufrieden bzw. unzufrieden sind, sollen nach der Datenauswertung zur Rekonstruktion von Herausforderungen und Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften führen.

Immanenter Nachfrageteil

Dieser erste Nachfrageteil, nach der narrativen Erzählung der Anfangsphase, knüpft nach Witzel an die Themen der Erzählung an und dient zu Klärung oder weiteren Detaillierung des Erzählten (vgl. Witzel 1983, S. 91). In Anlehnung an das narrative Interview sollte hauptsächlich mit Fragen gearbeitet werden, die zu weiteren Erzäh-

185 Der Erzählstimulus wurde im März 2011 im Rahmen einer Forschungswerkstatt diskutiert. Im Rahmen des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) – Workshops an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Februar 2012 wurde der Erzählstimulus erneut diskutiert und in seiner Form bestätigt.

186 Hervorhebungen im Original.

lungen anregen (vgl. Schütze 1983, S. 285). Als Unterstützung für die Forscherin während des Interviews wurden für den immanenten Nachfrageteil beispielhaft vorformulierte Sätze auf dem Interviewbogen vermerkt:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von ..., könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Während der Erzählung kann die Interviewerin sich kurze Notizen machen, um festzuhalten, an welchen Stellen sie nachhaken möchte, weil sich für die Forscherin Lücken in der Erzählung aufgetan haben oder ein Sachverhalt durch den Interviewten nur kurz angerissen wurde.

Exmanenter Teil mit Interviewleitfaden

Um den exmanenten Teil des Interviews zu unterstützen, wird ein offener Leitfaden eingesetzt:

> „Auf einen Leitfaden und damit auf jegliche thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend und sinnvoll ist, brächte zum einen die Gefahr mit sich, sich dem Experten als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen. Zum anderen führte ein Verzicht hierauf methodisch in die falsche Richtung, steht doch nicht die Biographie des jeweiligen Experten im Fokus, sondern die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens." (Meuser und Nagel 2009, S. 472 f.)

Hier kann die Forscherin Nachfragen zu Aspekten des Themas stellen, die der Interviewte in seinen Erzählungen nicht angesprochen hat. Zur besseren Übersicht empfiehlt es sich an diesem Punkt, mit einer Fragenliste zu arbeiten, die der Forscherin schriftlich vorliegt. Themen, die angesprochen werden, können so abgehakt, nicht besprochene Themen zur schnelleren Übersicht kenntlich gemacht werden (vgl. Reinders 2011, S. 94).

Der entwickelte Leitfaden orientiert sich in der Formulierungsweise an den Kriterien für offene Leitfadeninterviews (vgl. vorangegangenes Kapitel). Inhaltlich lehnt er sich an die Beschreibungen der Standards für Lehrerbildung der KMK an. Kompetenzen, die eine Lehrkraft im Rahmen ihrer Ausbildung ausgebildet haben soll, werden in diesen Standards für Lehrerbildung beschrieben:

> „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.
>
> Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis." (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b, S. 4)

Diese Kompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 2.1.2 ausführlich dargestellt. Die in den Standards beschriebenen Kompetenzen sollen im Ausbildungsprozess (1. und 2. Phase) angestrebt und in der 3. Phase weiterentwickelt werden. Diese Entwicklung soll in der hier vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. So wird nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln in der beruflichen Praxis und nach herausfordernden Situationen gefragt.

Für den exmanenten Teil des offenen Leitfrageninterviews dienen die Standards als Grundlage für anzusprechende Themenkomplexe.

Folgende vier Kompetenzbereiche (KB) werden durch die KMK unterschieden:

- KB 1: Unterrichten,
- KB 2: Erziehen,
- KB 3: Beurteilen und
- KB 4: Innovieren.

Die Fragen des exmanenten Nachfrageteils wurden offen formuliert und werden nur gestellt, falls im narrativen Teil ein Themenaspekt nicht angesprochen wird. Anders als beim narrativen Interview in der Bilanzierungsphase, sollen die Fragen erneut zum Erzählen von Situationen und Handlungen anregen und sind nicht auf Begründungen oder Argumentationen ausgerichtet. Die Fragen[187] können den Kompetenzbereichen wie folgt zugeordnet werden:

- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein? → KB 1
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt? → KB 2 + 3
- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele. → KB 4
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzählen Sie Beispiele. → KB 4
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben? → KB 4
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK? → KB 4
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)? → KB 4
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie? → KB 4
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt? → KB 4

Während des ersten Interviews stellte sich heraus, dass eine „Abschlussfrage" zur Abrundung des Interviews fehlte. Die Forscherin entwickelte spontan folgende Frage:

- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Diese Abschlussfrage wurde in den Interviewleitfaden aufgenommen, da sie sich als gut und tragend erwiesen hat.

187 Die von der Forscherin entwickelten Fragen wurden im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg im März 2011 diskutiert und überarbeitet. Damit wurde der Forderung von Przyborski und Wohlrab-Sahr nach Besprechung des Leitfadens in Forschungswerkstätten oder Projektgruppen Rechnung getragen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 130).

Bewusst wurde auf den Kompetenzbereich 1 (Unterrichten) nur eine Frage ausgerichtet, da die Forscherin davon ausgeht, dass dieser Bereich im Interview von den interviewten Personen selbst ausführlich besprochen wird. Die Nachfrage, orientiert an den Kompetenzbereichen 2 und 3 (Erziehen und Beurteilen), listet für die Interviewerin mehrere Impulse auf (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung), die gesetzt werden können, wenn diese Punkte bisher nicht angesprochen wurden. Der Kompetenzbereich 4 (Innovieren) hat im Nachfrageteil ein besonderes Gewicht, weil die Forscherin aus eigenen Erfahrungen an den *„Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben"* anschließen kann.

Digitale Aufnahme und Transkription
Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert (vgl. das folgende Kapitel 3.3).

3.3 Datenaufbereitung und Transkription

Interviews
Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät festgehalten. „Wie genau transkribiert wird, das heißt, was von den Geräuschen auf dem Band wie schriftlich festgehalten wird, hängt vom Untersuchungsziel ab. [...] Für rekonstruierende Untersuchungen ist die Detailtreue nicht notwendig." (Gläser und Laudel 2010, S. 193) Alle Interviews wurden durch ein Schreibbüro transkribiert. Gemäß der Forderung „Wenn Sie Interviews durch nicht an der Untersuchung Beteiligte transkribieren lassen, müssen Sie die Transkription in jedem Fall kontrollieren." (Ebd., S. 194) wurden die Interviews dreimal von der Forscherin abgehört und mit dem Transkript verglichen, dabei gegebenenfalls Abweichungen korrigiert und Pausenmarkierungen eingefügt.

Das Transkribieren „kann selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess angesehen und genutzt werden. [...] Während des Hörens und Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos über das Interview festgehalten werden." (Langer 2010, S. 517) So wurden die Transkripte beim Abhören in thematische Einheiten unterteilt und erste angesprochene Auffälligkeiten schriftlich am Rand festgehalten.

Für diese Forschungsarbeit wurden folgende Transkriptionsregeln eingehalten:

- Das Gesprochene wurde wortwörtlich verschriftlicht und Äußerungen wie z. B. ähm, mhm, äha oder Ähnliches wurden nicht mittranskribiert, außer sie betonten etwas besonders, z. B.: Und ich dachte: Hm! „Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aha, ja, genau, ähm' etc. werden nicht transkribiert." (Dresing und Pehl 2015, S. 22)

- „Bei der Übertragung von verbalen Daten in Standardsprache werden der Dialekt bereinigt und Grammatikfehler ausgebessert." (Höld 2007, S. 660) Es wurde eine leichte Sprachglättung einzelner Wörter ins fließende Hochdeutsch (z. B. „haste" zu „hast Du") vorgenommen.
- „Nicht verbale Äußerungen (z. B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben" (Gläser und Laudel 2010, S. 194) oder etwas besonders betonen, z. B.: ...da geht man raus danach [Luft auspusten] und ist fertig. Diese nicht verbalen Äußerungen werden in eckige Klammern gesetzt.
- „Aus dem Transkript muss deutlich werden, welche Textpassagen vom Interviewer bzw. der Interviewerin und welche von der/den interviewten Person/en kommen. Dazu schreibt man am Beginn der Zeile eine Abkürzung (z. B. A:) oder den vollen Namen, um zu identifizieren, welche Person gerade spricht. Danach kommt der gesprochene Text. Beginnt eine andere Person zu sprechen, wird ein Absatz eingefügt." (Höld 2007, S. 664)
  Hier wurden wie folgt die Sprecher gekennzeichnet: Interviewer: I; Teilnehmer nummeriert: z. B. T4.[188]
- „Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert." (Kuckartz 2007, S. 43) Pausen von mindestens drei Sekunden werden durch drei Punkte (...) deutlich gemacht, längere Pausen durch die Sekundenanzahl.
- Nicht verständliche Äußerungen werden mit (?) markiert, oder der vermutete Text in die Klammer eingefügt (Kann sein?).
- Erinnerte wörtliche Rede wird in Anführungszeichen gesetzt, z. B. ...habe dann gesagt: „Ja, das mache ich!"
- Die Interviews wurden anonymisiert, namentlich genannte Personen durch „Schulleiter XY" ersetzt und fett gedruckt. Ebenso wird mit Schulnamen oder Ortsangaben verfahren.
- Kommentare wurden in runden Klammern eingefügt und entsprechend gekennzeichnet, um verständlich zu machen, was z. B. während des Interviews gerade passiert, z. B. (Kommentar: Ausfüllen des Fragebogens beginnt).
- „Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen." (Kuckartz 2007, S. 43)
- Da in MAXQDA nicht Zeilen nummeriert werden, sondern Absätze, wurde am Ende jeder Zeile im WORD-Dokument eine Absatzmarke eingefügt und somit eine (manuelle) Zeilennummerierung erreicht.

Die folgende Tabelle stellt die wichtigsten Transkriptionsregeln für diese Forschungsarbeit in einer Kurzübersicht dar.

188 Bei der späteren Auswertung der Interviews und Portfolios wurden als Unterscheidung I (Interviewteilnehmer) und P (Portfolioteilnehmer) getroffen.

Tabelle 34: Transkriptionsregeln

Zeichen	Bedeutung
Schulleiter XY, Ort A	Anonymisierung von Namen oder Orten
„Ja, das mache ich!“	Erinnerte wörtliche Rede in Anführungszeichen
(?)	Nicht verständliche Äußerung
(Kann sein?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[Luft auspusten]	Nicht verbale Äußerung
...	Pause von mind. 3 Sekunden
(5 s)	Lange Pause, Angabe in Sekunden
[Kommentar:]	Darstellung, was z. B. während des Interviews gerade passiert

Portfolios

Drei Portfolios lagen in Papierform vor und wurden eingescannt und in PDF-Dateien umgewandelt, ein Portfolio lag digital als DOC-Datei vor. Eine weitere Aufbereitung der Portfolios war nicht nötig.

Computerunterstützte qualitative Datenanalyse

Es gibt eine ganze Reihe von Programmen (CAQDAS[189]), die die Forscherin bei der Analyse der Daten unterstützen können. Nach Mayring sollen solche Programme über bestimmte Grundfunktionen wie Markieren von Textbestandteilen und Zuweisung eines Codes, Zusammenfassung mehrerer Codes zu Kategorien oder über Suchfunktionen nach Begriffen im Text verfügen (vgl. Mayring 1994, S. 174). „Im Unterschied etwa zu Statistikprogrammpaketen sind solche Programme jedoch nicht Werkzeug zur Analyse, sondern zur Strukturierung und Organisation von Textdaten.“ (Kelle 2007, S. 488) Weiterhin „versprechen die QDA-Programme einen erheblichen Zugewinn an Reliabilität und Validität: Kategoriensysteme, Memos und codierte Textsegmente sind leicht zugänglich und machen es möglich, die Resultate qualitativer Forschung nachzuprüfen.“ (Kuckartz 2007, S. 19) Die Analyse des Materials wurde in dieser Arbeit durch das Computerprogramm MAXQDA 10 unterstützt, das einen großen Funktionsumfang anbietet.

Das Datenmaterial wurde entsprechend vorbereitet, sodass eine computerunterstützte Analyse möglich war. Das verwendete Computerprogramm MAXQDA kann sowohl Dateien im PDF-Format als auch im DOC-Format einlesen und übernimmt auch Formatierungen wie Fettschrift. Jedes Dokument wurde als ein einzelnes Projekt in MAXQDA importiert und einzeln codiert.

189 CAQDAS: Computer Aided Qualitative Data AnalysiS oder: Computer Aided Qualitative Data Analysis Software.

Die folgende Abbildung gibt eine gute Übersicht über den Weg der Aufbereitung der vorliegenden Daten bis zum Import in das Auswertungsprogramm, der in dieser Arbeit eingehalten wurde.

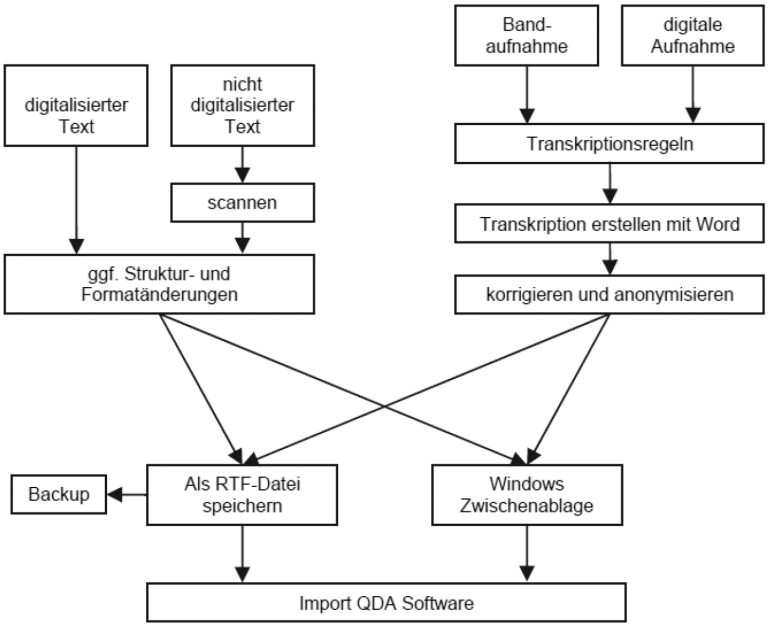


Abbildung 28: Der Weg eines Textes in das QDA-Programm (Kuckartz 2007, S. 51)

Aber: Die Arbeit mit einem Computersystem kann lediglich die Forschungsarbeit unterstützen.

> „Nicht die Software analysiert das Material, sondern die Forscherin. Programme können uns helfen, Muster im Material zu identifizieren, deren Stellenwert für die Untersuchung müssen wir jedoch selbst bestimmen und selbst begründen. Software macht das Verbinden einer Materialstelle mit einer Bezeichnung und das Wiederauffinden der so bezeichneten Stellen zu einem Kinderspiel – das heißt aber noch nicht, dass es sich um eine methodisch angemessene und theoretisch relevante Kodierung im Sinn der Grounded Theory handelt." (Strübing 2014, S. 116)

3.4 Datenauswertungsmethode

> „Qualitative Methoden können verstehen helfen, was hinter wenig bekannten Phänomen [sic] liegt. Sie können benutzt werden, um überraschende und neuartige Erkenntnisse über Dinge zu erlangen, über die schon eine Menge Wissen besteht. Darüber hinaus können qualitative Methoden Aufschluß geben über verwickelte Details von Phänomenen, die mit quantitativen Methoden schwierig aufzuzeigen sind." (Strauss und Corbin 1996, S. 5)

Die Herausforderungen der BEP von Junglehrkräften an allgemeinbildenden Schulen sind gut, an berufsbildenden Schulen dagegen bisher kaum erforscht (vgl. Forschungsbefund 2). Mithilfe qualitativer Methoden ist es möglich, eine Rekonstruktion der Wirklichkeit des Erlebens der Junglehrkräfte vorzunehmen.

Es gibt eine Vielzahl an Methoden zur Auswertung von qualitativ erhobenem Datenmaterial. Flick et al. zählen dazu Verfahren des theoretischen Codierens und der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Flick et al. 2007, S. 19). Insbesondere zählen dazu folgende Methoden:

- Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010),
- Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010) und
- Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996).

Die Datenauswertung nach diesen Methoden wird für die vorliegende Arbeit im Folgenden diskutiert, indem die mögliche Vorgehensweise für eine Rekonstruktion von Herausforderungen bei berufseinsteigenden Lehrkräften dargelegt wird und jeweils eine kritische Abwägung der Datenauswertungsmethode erfolgt. Im abschließenden Teil dieses Kapitels wird das konkrete Datenauswertungsverfahren dieser Arbeit festgelegt und dessen Anpassungen beschrieben und begründet, sowohl für das Datenmaterial aus Interviews als auch für das Datenmaterial aus Portfolios.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Eine Auswertung von Interviews kann durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgen.

> „Der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, diese Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen. Sind mit diesen Verfahren Zuordnungen von Kategorien zum Textmaterial regelgeleitet vorgenommen worden, so lassen sie sich gegebenenfalls auch quantitativ (Kategorienhäufigkeiten in bestimmten Textsegmenten) weiterverarbeiten. Deshalb nimmt die qualitative Inhaltsanalyse im (wenig produktiven) Streit um qualitative oder quantitative Methoden eine gewisse Zwischenstellung ein.“ (Mayring 2010, S. 602)

3.4.1.1 Auswertungsschritte nach Mayring

Mayring (2010) entwickelt ein Schema (siehe folgende Abbildung) zur Kategorienbildung. Es können regelgeleitet sowohl induktiv (linker Strang) als auch deduktiv (rechter Strang) Kategorien gebildet werden. Das Schema betont den zirkulären Charakter des Auswertungsverfahrens. Das Material wird mehrfach durchgegangen und durch die Zuordnung der Textstellen zu Kategorien analysiert. Durch den theoriegeleiteten, festgelegten Codierleitfaden können die Qualitätskriterien der Intra- und Intercoderreliabilität überprüft werden (vgl. Mayring 2010, S 603 f.).

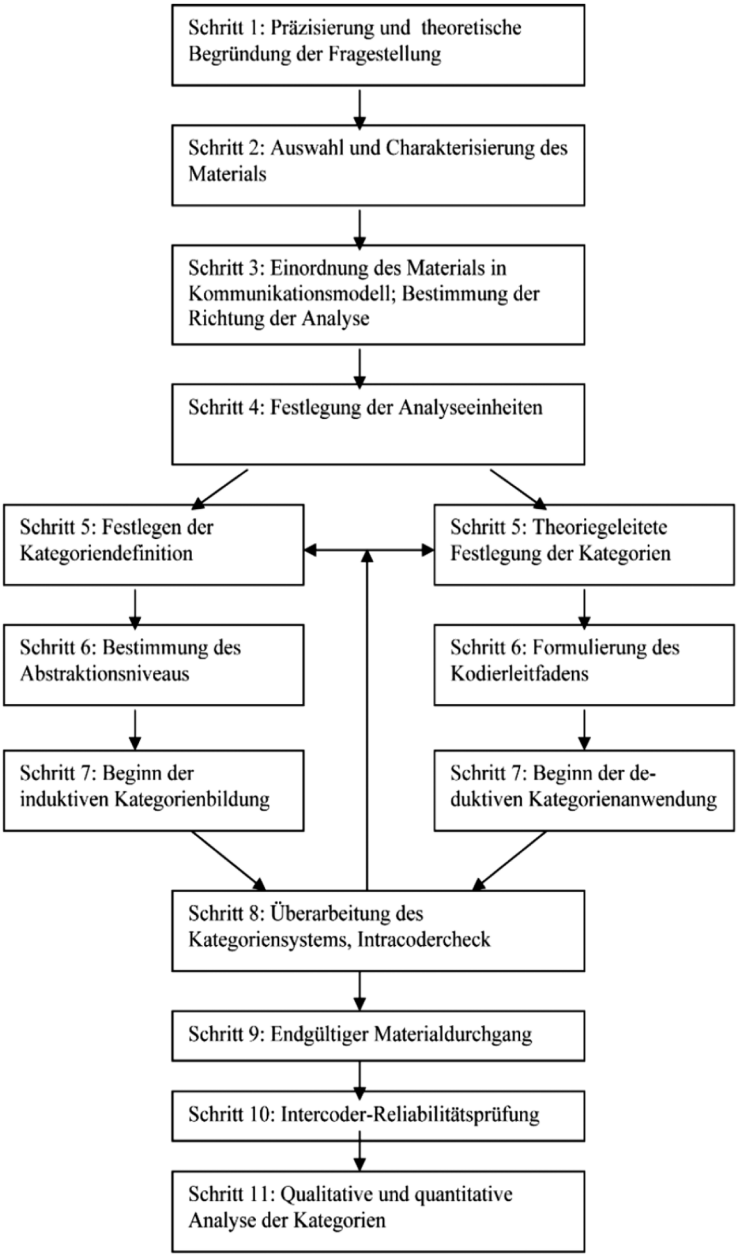


Abbildung 29: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2010, S. 605)

3.4.1.2 Kritische Abwägung der Datenauswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“

Der Forschungsprozess sollte von Beginn an an eine Theorie angelehnt sein. Da die BEP im berufsbildenden Bereich nur wenig erforscht ist, können hier nur Theorien aus dem allgemeinbildenden Bereich herangezogen werden. Die „Start“-Kategorien (Schritt 5 der induktiven Vorgehensweise) können durch diese Theorien im Vorfeld definiert und im Prozess der Datenanalyse ständig erweitert werden. Damit ist dieses Auswertungsverfahren nicht als völlig „offen“ zu bezeichnen. Mayring führt aus, dass „durch die Kategoriengeleitetheit und Regelgeleitetheit im Einzelfall Bedeutungsgehalte verloren gehen“ (Mayring 2010, S. 611) können. Für die vorliegende Arbeit ist es denkbar, dass durch die Bildung von Kategorien Situationen von berufseinsteigenden Lehrkräften gefunden werden, die bestimmten Handlungsmustern/Lösungsstrategien zugeordnet werden können. Die Kontextualisierung, die Rahmenbedingungen und andere Einflüsse auf erlebte Situationen von Lehrkräften können nur schwerlich rekonstruiert dargestellt werden. „Wenn allerdings stärker die Tiefenstrukturen des Textes angestrebt werden, zeigen sich die Grenzen.“ (Ebd.) Weiterhin gibt Mayring an, dass die Inhaltsanalyse sich immer dann eignet, „wenn es um größere Materialmengen geht und eine systematische, generalisierende Auswertung im Vordergrund steht.“ (Ebd.) Hier gilt es abzuwägen, ob das vorliegende Datenmaterial schon eine „größere Materialmenge“ darstellt.

3.4.2 Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010)

Die Grundlage von problemzentrierten Interviews oder Experteninterviews bildet der Interviewleitfaden. Er gilt als Stütze für die Interviewerin. Gleichzeitig kann er bei der Auswertung der Interviews als Hilfe bei der Sequenzierung dienen.[190]

3.4.2.1 Schritte der Auswertung von Leitfadeninterviews

Nach Schmidt können folgende Schritte zur Auswertung von Leitfadeninterviews benannt werden (vgl. Schmidt 2010, S. 474 ff.):

1. Schritt: Entwickeln von Auswertungskategorien am Material,
2. Schritt: Erstellen eines Auswertungsleitfadens,
3. Schritt: Codierung des Materials,
4. Schritt: Quantifizierende Materialübersichten und
5. Schritt: Vertiefende Fallinterpretationen.

1. Schritt: Entwickeln von Auswertungskategorien am Material

Beginnend mit dem ersten vorliegenden transkribierten Interview werden thematische Passagen unter eine Überschrift gestellt.

190 „Leitfadeninterviews lassen sich zunächst in Frage-Antwort-Paarsequenzen gliedern. Auf dieser Grundlage wird die Verlaufslogik einzelner thematischer Teile des Interviews deutlich. Einzelne Antwortsequenzen lassen sich gegebenenfalls weiter untergliedern. Dadurch werden insbesondere eigene Relevanzsetzungen der Befragten deutlich.“ (Kleemann et al. 2009, S. 217)

> „Ziel ist, für jedes einzelne Interviewtranskript die vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte, die sich – in einem sehr weiten Sinn – dem Zusammenhang der Fragestellung(en) zuordnen lassen, zu notieren. Zu einer Textpassage können dabei auch mehrere Themen bzw. Aspekte notiert werden." (Schmidt 2007, S. 449)

Eng am Material zu arbeiten heißt hier, das Material mehrmals und intensiv zu lesen und die formulierten Überschriften ständig zu überprüfen. Hilfreich ist es, ein Glossar anzulegen und im Forschungsteam zu arbeiten (vgl. Schmidt 2010, S. 475). Die Bildung von ersten Auswertungskategorien ist ein Prozess, der durch die Auseinandersetzung mit vorliegenden Konzepten (empirische und theoretische) und durch Diskussionen im Forschungsteam angestoßen werden kann (vgl. Schmidt 2007, S. 451).

2. Schritt: Erstellen eines Auswertungsleitfadens

„Die entwickelten Auswertungskategorien werden beschrieben und zu einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt, mit dem die Interviews dann später kodiert werden." (Schmidt 2010, S. 476) Jede gefundene Kategorie soll in dem Auswertungsleitfaden nicht nur ausführlich beschrieben werden, sondern es sollen auch unterschiedliche Ausprägungen zu jeder Kategorie formuliert werden (vgl. Schmidt 2007, S. 451).

3. Schritt: Codierung des Materials

„Bei der Kodierung eines Falles werden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich – im weiten Sinne – der Auswertungskategorie zuordnen lassen." (Schmidt 2010, S. 478) Wichtig ist hier, dass das gesamte Interview mit allen gefundenen Kategorien codiert wird. Kann man eine Auswertungskategorie in einem Interview nicht zuordnen, wird eine „0" vergeben (vgl. Schmidt 2007, S. 452). Zuerst werden alle Passagen, die zu einer Auswertungskategorie passen, herausgesucht. Danach für alle diese Passagen die Ausprägung der Kategorie festgelegt. Hier gilt es im Vorhinein besonders darauf zu achten, dass die Ausprägungen trennscharf sind und nicht überlappen (vgl. ebd., S. 453).

4. Schritt: Quantifizierende Materialübersichten

Das Ergebnis dieses Schrittes ist eine tabellarische Übersicht der Auswertungskategorien, ihrer Ausprägungen und von deren Häufigkeit im Material. Diese Übersicht dient der Vorbereitung für weitere Analyseschritte (vgl. ebd., S. 454 f. und Schmidt 2010, S. 481).

5. Schritt: Vertiefende Fallinterpretationen

„Ziele dieses Schrittes können sein: neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszudifferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten." (Schmidt 2007, S. 455)

3.4.2.2 Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Datenauswertungsmethode

Die Vorteile der Methode nach Schmidt (2010) liegen in der vereinfachten Transkription und der passagenweisen Auswertung der Interviews. Das vorliegende Datenmaterial ist jedoch nicht durch einen Interviewleitfaden bindend strukturiert worden, da der Leitfaden lediglich als Unterstützung der Forscherin in der Interviewführung diente und möglichst offene Fragen formuliert wurden. So sind nach Themen gegliederte Fragen-Antworten-Passagen kaum vorhanden. Wie schon bei der qualitativen Inhaltsanalyse kritisch hinterfragt wurde, kann auch hier schwerlich eine Kontextualisierung rekonstruiert und dargestellt werden.

3.4.3 Grounded-Theory-Methodologie (GTM)

Eine weitere Form der qualitativen Auswertung empirischer Daten ist die Methodologie der „Grounded Theory“[191]. Man muss hier zwischen dem Endprodukt (Grounded Theory) der Forschung und dem Forschungsprozess (Grounded-Theory-Methodologie) unterscheiden. Das Endprodukt wird als gegenstandsverankerte Theorie bezeichnet,

> „die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht die Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“ (Strauss und Corbin 1996, S. 7 f.)

Der Forschungsstil der Datensammlung, Datenanalyse, Kategorienentwicklung ist ein zirkulärer, oftmals sogar paralleler Prozess. Das Endprodukt, die neu entwickelte Theorie, erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder Generalisierung.[192] „Am Ende der Theorieentwicklung steht – nach dem Lehrbuchidealfall – eine sogenannte ‚Kernkategorie‘, die einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problemthemas liefert und das strukturierende Zentralkonzept für die gefundenen Konzepte bzw. die entwickelte Bereichstheorie darstellt.“[193] (Breuer 2009, S. 53)

Die Entstehungsgeschichte, die Weiterentwicklungen, die unterschiedlichen Strömungen der Grounded-Theory-Methodologie werden in dieser Arbeit nicht nä-

191 „Die Übersetzung des Begriffs Grounded Theory ins Deutsche ist nicht unproblematisch. Noch am ehesten lässt er sich mit ‚gegenstandsbezogene Theorie‘ oder ‚empirisch fundierte Theorie‘ übersetzen“. (Kuckartz 2007, S. 73) „Im deutschen Sprachraum gab es verschiedene Versuche, ‚Grounded Theory‘ zu übersetzen: beispielsweise als ‚gegenstandsbegründet‘ ‚gegenstandsverankert‘, ‚gegenstandsnah‘, ‚datenbasiert‘ oder als ‚empirisch fundiert‘. Mittlerweile wird der Versuch einer Übersetzung jedoch kaum noch unternommen, sondern der englische Ausdruck beibehalten.“ (Mey und Mruck 2010b, S. 12, Hervorhebungen im Original).

192 „In der Diskussion über qualitative Methoden sind gegenüber dem Begriff der Generalisierung deutliche Vorbehalte laut geworden, da er das Gesetzesverständnis der Naturwissenschaften im Gepäck führe. Stattdessen wurden Ersatzbegriffe wie Relation, Extrapolation und Relevanz vorgeschlagen. Trotz solcher berechtigten Einwände halten wir den Weg über theoretische Generalisierung, der die qualitative Sozialforschung mit den Problemstellungen des verstehenden Erklärens historischer Ereignisse bzw. makrosozialer Phänomene verbindet, im Bereich der qualitativen Methoden für sinnvoll.“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 369).

193 Hervorhebungen im Original.

her beleuchtet. Dazu wird auf Breuer (2009) sowie Mey und Mruck (2010) verwiesen. Diese Arbeit orientiert sich beim Codierprozess an den Ausführungen von Strauss und Corbin (1996) und an den theoretischen Darstellungen von Grundprinzipien der GTM von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014).

Der Codierprozess wird durch die theoretische Sensibilität[194] unterstützt. Rech (2006) spricht davon, dass die theoretische Sensibilität zu Beginn der Datenanalyse „durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Quellen" angeregt werden sollte.

> „Das Lesen von Literatur (Forschungsarbeiten, Biographien, amtliche Dokumente usw.) zählt ebenso dazu wie die berufliche und somit praktische Erfahrung im Feld, *persönliche Erfahrungen* als Lebenserfahrungen (Tod, Scheidung usw.) und schließlich der *analytische Prozess* selbst, der während des Forschungsprozesses eine additive Quelle zum Erreichen theoretischer Sensibilität darstellen kann."[195] (Rech 2006, S. 193 f.)

Die folgende Abbildung bereitet dieses Verständnis grafisch auf.

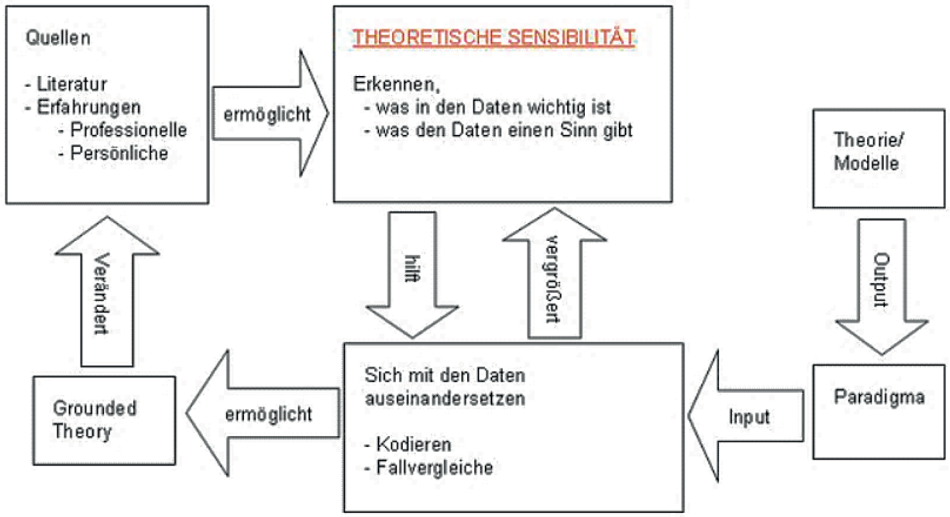


Abbildung 30: Theoretische Sensibilität (Mühlmeyer-Mentzel und Schürmann 2011, Absatz 115)

So fallen unter die Quellen die Vorannahmen der Forscherin.

> „Die einfachste Form der Bewusstmachung der Vorannahmen ist die Verschriftlichung der zugrunde liegenden heuristischen Konzepte, also der vorläufigen Annahmen über den Forschungsgegenstand. Die Gesamtheit bildet die theoretische Sensibilität des Forschers/der Forscherin. Die Ausformulierung dieser Annahmen gewährleistet nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Forschungsschritte, sondern dokumentiert auch die Weiterentwicklung der Vorannahmen." (Truschkat et al. 2005, S. 8)

194 „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten." (Strauss und Corbin 1996, S. 25).
195 Hervorhebungen im Original.

3.4.3.1 Schritte des Codierprozesses nach Strauss und Corbin (1996)

„Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden." (Strauss und Corbin 1996, S. 39) Das Prinzip des theorieorientierten Codierens bedeutet nicht, dass man mithilfe einer zugrunde gelegten Theorie codiert. Diese Theorie ist in einem weitgehend unbekannten Forschungsfeld, das es zu entdecken gilt, nicht vorhanden. Theoretisches Codieren bedeutet, dass der gesamte Codierprozess daran orientiert ist, eine Theorie zu entwickeln (vgl. Strübing 2014, S. 16). Als Ergebnisse des Codiervorgangs werden theoretische Konzepte benannt, die sich in Wechselbeziehungen zu anderen Konzepten setzen lassen und so eine Theorie verdichten können.

> „Kodieren wird als eine kreative gedankliche und sprachliche Aktivität verstanden, bei der auf der Grundlage empirischer Materialien einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Konzepte destilliert und benannt werden. Dadurch wird wesentliches (aus dem Material, dem Phänomenbereich) extrahiert und auf einen theoretischen Begriff gebracht. Die Konzepte sollen aussichtsreiche Kandidaten für die Bildung von Erklärungsargumenten abgeben – was sich im Laufe der nachfolgenden Bearbeitung, beim Fortgang der Kodierung, der Kategorienentwicklung, bei weiterer gezielter Datensammlung sowie bei der Bildung theoretischer Modelle allerdings erst erweist." (Breuer 2009, S. 70 f.)

Trotz aller kreativen Aktivität soll und muss der Forschungsprozess nachvollziehbar sein (vgl. Kapitel 3.1.3), da die regelgeleitete Datenauswertung ein wichtiges Gütekriterium ist. „GTM zeichnet sich durch die Betonung kreativer *Theorieentwicklung* aus – allerdings auf der Grundlage eines Regelwerks gegenstandsbezogener Explorationen des Forschers."[196] (Breuer 2009, S. 53)

Strauss und Corbin (1996) entwickeln für die regelgeleitete Datenauswertung einen Codierprozess, der insgesamt fünf Schritte umfasst:

- 1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften
- 2. Schritt: Offenes Codieren
- 3. Schritt: Axiales Codieren
- 4. Schritt: Selektives Codieren und
- 5. Schritt: Benennung der Schlüsselkategorie.

Die Schritte des Codierprozesses werden im Folgenden kurz dargestellt.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Strauss und Corbin führen aus:

> „Man kann auch Sätze oder Abschnitte kodieren. Hier können Sie fragen: Was ist die Hauptidee in diesem Satz oder Abschnitt (eines Interviews, einer Feldnotiz oder eines Dokuments)? Geben Sie dieser Hauptidee einen Namen. Gehen Sie dann zurück und führen Sie eine detailliertere Analyse des Konzepts durch. Dieser Kodier-Ansatz kann jederzeit benutzt werden, aber er ist besonders nutzbringend, wenn Sie bereits mehrere Kategorien definiert haben und nun in deren Umkreis kodieren möchten." (Strauss und Corbin 1996, S. 54)

196 Hervorhebungen im Original.

Böhm et al. (1992, S. 22) nennen diesen Schritt eine erste Globalauswertung. Ein Text wird in thematische Segmente unterteilt und zu jedem Segment eine Überschrift gefunden. So wird eine breite, übersichtsartige Auswertung eines Textes erreicht.

Nach dieser Einteilung des Textes in thematische Segmente erfolgen das offene, das axiale und das selektive Codieren. Diese drei Codierprozesse bilden den Kern des Verfahrens nach Strauss und Corbin (1996).

2. Schritt: Offenes Codieren

> „Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln. Durch diesen Prozeß werden die eigenen und fremden Vorannahmen über Phänomene in Frage gestellt oder erforscht, was zu neuen Entdeckungen führt." (Strauss und Corbin 1996, S. 44)

Textstellen werden auf einem höheren Abstraktionsgrad benannt, konzeptionalisiert.[197]

Strauss und Corbin (1996, S. 56 ff.) beschreiben zur Unterstützung des Konzeptionalisierungsprozesses verschiedene Techniken. Eine wichtige Technik ist das Stellen von zentralen Fragen an den zu analysierenden Text.

> „Es gibt bestimmte allgemeine Fragen, die gleichsam automatisch an die Daten gestellt werden können. Jede Frage regt eine Reihe spezifischerer und davon abgeleiteter Fragen an, die wiederum der weiteren Entwicklung von Kategorien, Eigenschaften und ihren Dimensionen dienen. Diese grundlegenden Fragen lauten **Wer? Wann? Wo? Wie? Wieviel?** und **Warum?**" [198] (Strauss und Corbin 1996, S. 58)

Auch Böhm et al. stellen in ihrer Form der ersten Globalauswertung eines Textes folgende Leitfragen: „Leitfragen an den Text: (1) Was ist hier das Thema? (2) Was wird wie mit welchen Absichten gesagt? (3) Was ist für meine Fragestellung wichtig?" (Böhm et al. 1992, S. 23) und präzisieren sie später als theoriegenerierende Fragen an den Text im Zuge des offenen Codierens:

- „**Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort
- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?

197 Unter dem Begriff des Konzeptualisierens „versteht man das Benennen von Phänomenen mithilfe von Begriffen, die abstrakter und prägnanter sind als oberflächliche, allgemein gehaltene Beschreibungen." (Muckel 2010, S. 338).

198 Hervorhebungen im Original.

- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels“ [199] (ebd., S. 36)

3. Schritt: Axiales Codieren

Nach dem offenen Codieren erfolgt das axiale Codieren. Strauss und Corbin verstehen darunter

> „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“ (Strauss und Corbin 1996, S. 75)

Dieses sogenannte Codierparadigma versucht offene Codes, die auf ein ähnliches Phänomen verweisen, in Beziehung zu setzen.

> „Wir halten die Vorgabe des Paradigmatischen Modells dafür geeignet zu zeigen, wie eine modellhafte Zusammenfügung der entwickelten Konzepte und Kategorien aussehen *kann*. Sie fordert zum Denken in Zusammenhängen und Bedingungsgefügen heraus. Allerdings muss das Konfigurieren von Kategorien in einer Gesamtarchitektur nicht in jedem Fall genau so und nach dieser Logik gemacht werden.“ [200] (Breuer 2009, S. 87)

Strübing (2014) visualisiert das Codierparadigma wie folgt:

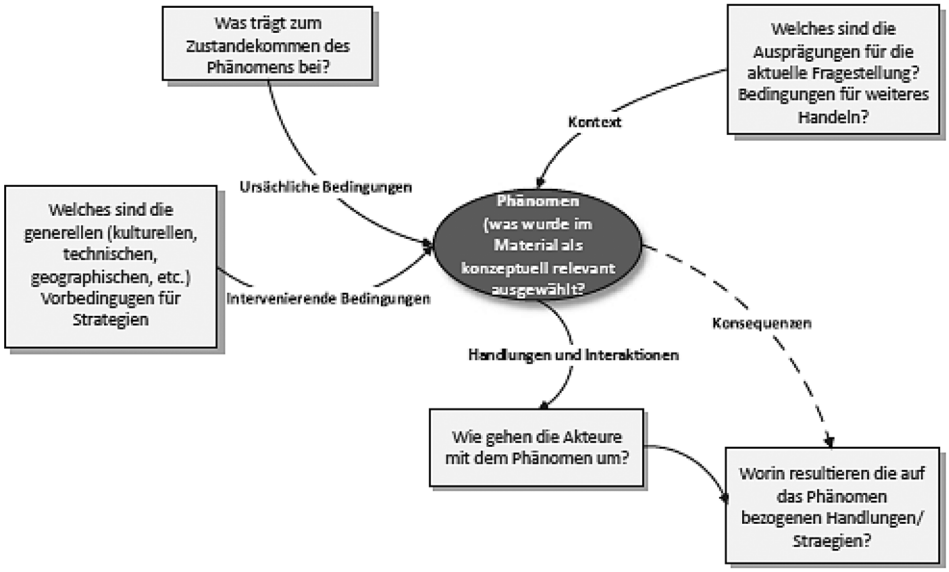


Abbildung 31: Codierparadigma nach Strauss und Corbin (Strübing 2014, S. 25)

199 Hervorhebungen im Original.
200 Hervorhebungen im Original.

Das In-Beziehung-Setzen wird ebenfalls durch entsprechende Fragen unterstützt, wie in der obigen Abbildung dargestellt. Strauss (1998) betont, dass gerade unerfahrene Forscher Schwierigkeiten hätten, „Bedingungen" herauszufinden. Er gibt als Hinweis, Schlüsselwörter wie „weil", „da", „wegen" oder „aufgrund von" im Text zu suchen (vgl. Strauss 1998, S. 57). Durch die Beantwortung der Fragen kann erreicht werden, dass das Beziehungsgeflecht theoriegeleitet analysiert wird. Wichtig ist hierbei, „dass das axiale Kodieren sich explizit einzelnen empirischen Vorkommnissen sowie deren Abstraktionen zuwendet. Es geht nicht um die Beantwortung der umfassenden Forschungsfrage, sondern um die Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmen Ereignisses bzw. eines bestimmten Typs von Ereignissen." (Strübing 2008, S. 27)

4. Schritt: Selektives Codieren

Nach Strauss und Corbin handelt es sich beim selektiven Codieren um einen „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen." (Strauss und Corbin 1996, S. 94) Fallübergreifend im kontrastiven Vergleich werden nun die fallspezifischen axialen Codes in Beziehung zueinander gesetzt. Die so ermittelten (Kern-)Kategorien werden ausformuliert. „Selektives Kodieren ist gewissermaßen Axiales Kodieren auf einem Niveau höherer Abstraktion, allgemeinerer Theoretisierungsstufe." (Breuer 2009, S. 92)

Die drei Schritte des offenen, des axialen und des selektiven Codierens hat Breuer (2009) in eine systematische Übersicht gebracht, die in der folgenden Abbildung dargestellt ist. Die mittlere Zeile der Abbildung zeigt das mögliche Ergebnis des jeweiligen Codierprozesses auf. Die untere Zeile stellt die verschiedenen (Re)konstruktionslogiken dar.

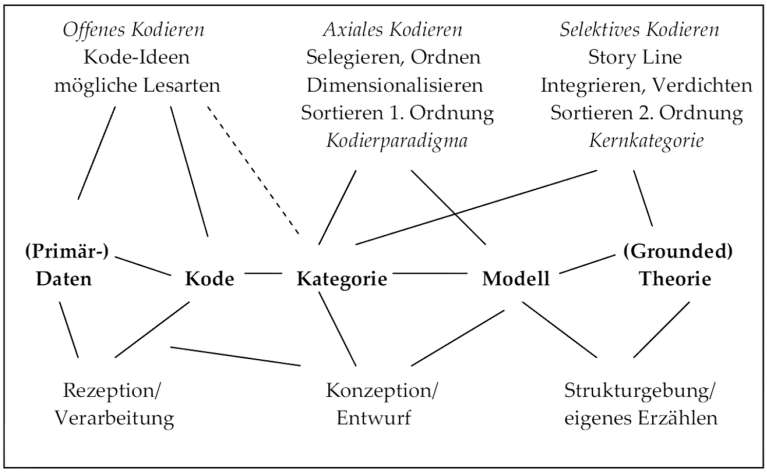


Abbildung 32: Codierprozeduren in systematisierter Anordnung (Breuer 2009, S. 76)

5. Schritt: Benennung der Schlüsselkategorie
Dieser letzte Schritt integriert die ermittelten Kategorien zu einer Theorie, man muss „dem zentralen Phänomen einen Namen geben." (Strauss und Corbin 1996, S. 98) Strauss und Corbin geben keine grammatikalische Form an, fordern jedoch, „dass das konzeptuelle Etikett gut zur Geschichte paßt, die es repräsentiert." (Ebd.)

Strauss und Corbin weisen darauf hin, dass die hier dargestellten Schritte des Codierprozesses in der Praxis „weder unbedingt in einer linearen Abfolge noch voneinander getrennt ausgeführt" werden. „**In Wirklichkeit bewegt man sich zwischen ihnen hin und her.**"[201] (Ebd., S. 95)

3.4.3.2 Grundprinzipien der GTM

Neben dem oben dargestellten Forschungsprozess der Codierung und Herausarbeitung einer Grounded Theory gibt es weitere Grundprinzipien, die im Forschungsprozess beachtet werden sollten. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) haben in ihrem Buch zur qualitativen Sozialforschung verschiedene Texte von Autoren der Grounded-Theory-Methodologie zu insgesamt fünf Grundprinzipien verdichtet (vgl. ebd., S. 199 f.):

1. Prinzip: Theoretical Sampling und Sättigung,
2. Prinzip: theorieorientiertes Codieren,
3. Prinzip: Orientierung am permanenten Vergleich,
4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos und
5. Prinzip: Relationierung von Datenerhebung, Codieren und Memoschreiben.

Im Folgenden werden diese fünf Prinzipien dargestellt.

1. Prinzip: Theoretical Sampling[202] und Sättigung
Przyborski und Wohlrab-Sahr führen aus, dass der erste Zugang zum Feld sich an „klassischen Untersuchungseinheiten wie Personen, Organisationen, Gruppen etc." (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 200) orientieren kann. Man startet unmittelbar nach Erhebung mit der Analyse des ersten Interviews. „Die Auswahl der *ersten* zu untersuchenden Fälle (Personen, Situationen, Dokumente usw.) zu Beginn eines Forschungsprozesses nach der GTM hat Erkundungscharakter."[203] (Truschkat et al. 2010, S. 356) Die Auswahl kann durch die theoretische Sensibilität der Forscherin unterstützt werden. „Einen Ansatzpunkt dafür, wie der empirische Forschungsprozess dennoch sinnvoll in Gang gebracht werden könnte, liefert das Konzept der *theoretischen Sensibilität*."[204] (Ebd., S. 357)

Die Auswahl der weiteren Interviewpartner hängt von der Analyse dieses ersten Interviews ab. „Die untersuchten Fälle sollen darum maximal heterogen sein; kon-

201 Hervorhebungen im Original.
202 „Ein zentraler Vergleichsprozess – das theoretical sampling – bezeichnet die Strategie, Fälle und Material sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die weitere Analyse einzubeziehen." (Mey und Mruck 2010a, S. 616).
203 Hervorhebungen im Original.
204 Hervorhebungen im Original.

trastierende Fälle, also solche Fälle, die interessante divergierende Merkmale aufweisen, werden zu diesem Zweck verstärkt aufgesucht." (Muckel 2010, S. 337) Geht man davon aus, dass sich innerhalb der Analyse herausstellt, dass z. B. der Interviewpartner über ein breites Unterstützungsnetzwerk (Kollegium, Familie etc.) verfügt, kann man kontrastierend einen Interviewpartner auswählen, von dem man (aufgrund der persönlichen Bekanntschaft mit der Forscherin) annimmt, dass er darüber nicht verfügt.

Die Auswahl neuer Fälle kann sich auch am Finden von minimalen Kontrasten orientieren, diese „dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten, der Prüfung und Sättigung." (Mey und Mruck 2010a, S. 616) Wie viele Fälle ausgewählt bzw. erhoben werden, „wann die theoretische Sättigung erreicht ist, liegt im Ermessen der Forschenden und verlangt von ihnen theoretische Sensibilität und Erfahrung." (Truschkat et al. 2010, S. 372)

2. Prinzip: Theorieorientiertes Codieren

Wie zu Beginn des Kapitels ausgeführt, bedeutet das Prinzip des theorieorientierten Codierens nicht, dass man mithilfe einer zugrunde gelegten Theorie codiert, sondern es bedeutet, dass der gesamte Codierprozess darauf orientiert ist, eine Theorie zu entwickeln. Wenn sich im Zuge des Codierens herausstellt, „dass die vorhandenen Daten nicht ausreichen" (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 204), müssen zusätzliche Daten erhoben werden, um die Robustheit von generierten Hypothesen (Zusammenhänge zwischen Konzepten und Kategorien) zu überprüfen (vgl. ebd., S. 202 f.).

3. Prinzip: Orientierung am permanenten Vergleich

„Grundlegendes Prinzip dieser fortschreitenden Analyse ist der ständige Vergleich. Das heißt, jedes Ereignis oder Phänomen, das in den Blick genommen wird, [...] wird ständig mit anderen Phänomenen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen." (Ebd., S. 204) Der „ständige Vergleich" ist eine Grundhaltung, die die Forscherin einnimmt. Er dient dazu, eine Theorie ständig weiterzuentwickeln, Codes und Ausprägungen der Phänomene zu beschreiben und damit zu präzisieren. Vergleiche werden sowohl innerhalb eines Dokuments als auch über alle Dokumente hinweg gezogen.

4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos

Przyborski und Wohlrab-Sahr (vgl. 2014, S. 206) heben hervor, dass das Schreiben von theoretischen Memos ein zentrales Element der GTM ist und den ganzen Forschungsprozess begleitet. Roessler und Gaiswinkler führen die möglichen verschiedenen Formen der Memos näher aus:

> „Wir schreiben Memos über erste Kodes (erste Benennungen von Phänomenen), Memos über Fragen, über Kategorien, über Subkategorien, über weitere Datenerhebungsstrategien, über Kernkategorien die wir entwickeln und die in der Lage sind die entstandenen Kategorien zu ordnen; oder auch Memos über mögliche Ursachen von Phänomenen, über die Phänomene selbst über Kontexte von Phänomenen, über Handlungs- und/oder

Interaktionsstrategien von AkteurInnen (den untersuchten Individuen, Gruppen oder Kollektiven) über Konsequenzen der Handlungen oder Interaktionen von AkteurInnen." (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 14)

5. Prinzip: Relationierung von Datenerhebung, Codieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess

Das 5. Prinzip verbindet die vorherigen Prinzipien. Die erste Auswahl eines Falles wird bedingt durch das Theoretical Sampling. Durch die Codierung des Falles (2. Prinzip) und dem gleichzeitig stattfindenden Schreiben von Memos (4. Prinzip) werden erste Theorien gebildet, die wiederum die nächste Fallauswahl leiten (1. Prinzip). Die folgende Abbildung zeigt den Forschungsprozess als ein ständiges Vergleichen der Codes (3. Prinzip), das Weiterentwickeln der Kategorien bis zur (endgültigen) Theoriebildung (2. Prinzip) und das Festhalten der Beziehungen und Zusammenhänge in Memos (4. Prinzip).

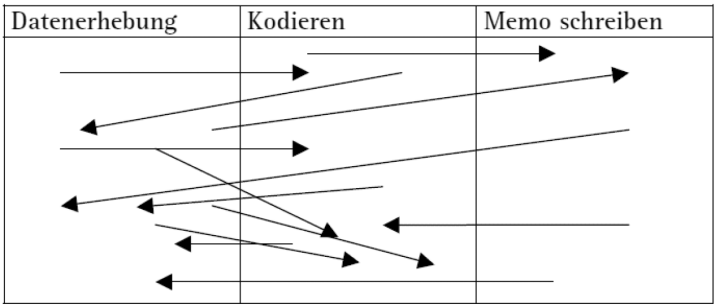


Abbildung 33: Forschungsphasen der Grounded Theory (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 11; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 209)

3.4.3.3 Kritische Abwägung für die Auswahl dieser Datenauswertungsmethode

Der Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie ist gut geeignet, die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu beantworten. Ausgehend von der Forschungsfrage ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, eine Theorie zu entwickeln, wie berufseinsteigende Lehrkräfte die Berufseingangsphase erleben und welche Handlungsmuster/Strategien sie ausbilden. Die offene und sehr weit gefasste Frage nach dem Erleben der Berufseingangsphase kann durch ein solches ergebnisoffenes Analyseverfahren beantwortet werden. „Zu den Regeln der Grounded Theory gehört es außerdem, die strukturellen Bedingungen eines Falles mit in die Interpretation einzubeziehen. Strauss und Corbin sprechen hier von der ‚konditionellen Matrix', in die empirische Phänomene eingespannt sind."[205] (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 204)

Somit kann mit diesem Auswertungsverfahren die Rekonstruktion des Erlebens der BEP unter Einbezug der strukturellen Rahmenbedingungen und der Kontexte dargestellt werden. Ein weiterer Vorteil dieses Auswertungsverfahrens ist, dass es

205 Hervorhebungen im Original.

„nicht auf bestimmte Erhebungsformen spezialisiert oder gar beschränkt“ (ebd., S. 195) ist. Dies bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass auch das Datenmaterial in Form von Portfolios durch die Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet werden kann.

3.4.4 Festlegung des Datenauswertungsverfahrens und dessen Anpassung

Die Datenanalyse erfolgt nach der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Wie oben dargestellt, eignet sich diese Auswertungsform sehr gut bei der Erforschung von bisher wenig bekannten Phänomenen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 5). Mit diesem Auswertungsverfahren können sowohl die Interviews als auch die Portfolios analysiert werden.[206]

3.4.4.1 Begriffe der GTM und ihre Verwendung in der vorliegenden Arbeit

Zentrale Begriffe der GTM werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet[207]. Daher ist es notwendig, die in dieser Arbeit bei der Datenauswertung verwendeten Begriffe

- Phänomen,
- offener Code,
- axialer Code sowie
- Kategorie

nach der GTM zu erläutern.

Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe und Ergebnisse des Auswertungsprozesses werden im Folgenden im Überblick dargestellt.

Tabelle 35: Verwendung der Begriffe der GTM in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: **Phänomene** werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen

206 Im Rahmen der aktiven Teilnahme der Forscherin am Workshop des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurde im Februar 2012 die eingereichte Frage „Die Triangulation der Datenerhebung mittels Entwicklungsportfolio und Interview soll mit einer Methode ausgewertet werden. Ist dies möglich?“ mit Prof. Marotzki und anderen Doktoranden ausführlich diskutiert.

207 „Der Gebrauch von Sprachausdrücken für abstrakte Konzepte ist in diesem Zusammenhang mitunter verwirrend, die Begriffsverwendung ist bei verschiedenen GTM-Autoren unterschiedlich.“ (Breuer 2009, S. 74).

(Fortsetzung Tabelle 35)

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Phänomen

> „Das ist die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehen, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, **um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht.** Wir identifizieren das *Phänomen* durch Fragen wie: Worauf verweisen die Daten? Worum dreht sich die Handlung/Interaktion eigentlich?“ [208] (Strauss und Corbin 1996, S. 79)

Das in den Daten gefundene Phänomen bekommt im Codiervorgang einen Namen, ihm wird ein **offener Code** zugeordnet.

Offener Code

„Durch das Kodieren werden Phänomene benannt und kategorisiert. Diese Namen werden entweder von uns gewählt oder es erscheint uns lohnend einen Begriff zu verwenden, der in den Daten vorkommt. Zweiteres sind sogenannte ‚natürliche Kodes‘.“[209] (Roessler und Gaiswinkler 2006, S. 11) Diese natürlichen Codes werden auch mit In-vivo-Codes bezeichnet. Werden die Benennungen von offenen Codes durch die Forscherin vorgenommen, so werden diese offenen Codes als theoretische Codes bezeichnet (vgl. Breuer 2009, S. 77 f.). Ein offener Code ist ein theoretischer Oberbegriff für eine vorläufige, abstraktere Benennung von möglichen Phänomenen aus einem ersten Codiervorgang, der über die Verdichtung – durch das In-Beziehung-Setzen von Phänomen bei weiteren Codiervorgängen – zu einem Teil der Erklärung von einem Hauptphänomen beiträgt (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 201). Der offene Code, bei Böhm et al. (1992) auch als „Konzept“ bezeichnet, besitzt ein bestimmtes Merkmal. Dieses Merkmal wird dimensionalisiert, d. h. es liegt in einer bestimmten Ausprägung vor. „Wenn sich ein Aspekt oder eine Eigenschaft auf einem Kontinuum anordnen lässt, haben wir eine Dimension ermittelt.“ (Böhm et al. 1992, S. 39)

208 Hervorhebungen im Original.
209 Hervorhebungen im Original.

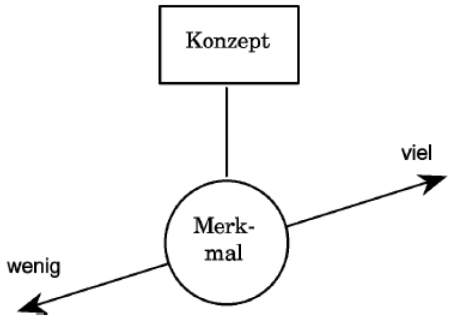


Abbildung 34: Merkmalsdimensionierung (Böhm et al. 1992, S. 39)

In dieser Arbeit wird für die 1. Abstraktionsebene der Begriff *offener Code* und nicht Konzept verwendet.

Insgesamt kann man drei Abstraktionsebenen bei der Analyse des Datenmaterials unterscheiden. Die 1. und 2. Ebene erfassen fallspezifische Abstraktionen. Sie werden in der vorliegenden Arbeit mit **Codes** (1. Ebene: offene und 2. Ebene: axiale) bezeichnet, während die 3. Ebene fallübergreifende Abstraktionen beinhaltet und mit Kategorien bezeichnet wird.

Axialer Code

Offene Codes eines Falles, die sich dem gleichen Phänomen zugehörig erweisen, werden durch In-Beziehung-Setzen so gruppiert, dass sie axiale Codes bilden. Das Codierparadigma unterstützt diesen Analyseschritt. Nicht alle offenen Codes werden zu axialen Codes. Manche offenen Codes werden im weiteren Forschungsprozess auch nicht mehr berücksichtigt (vgl. Strauss 1998, S. 52). Für diese 2. Abstraktionsebene wird der Begriff axialer Code verwendet, in anderen Arbeiten wird auch von „Subkategorien" gesprochen (vgl. Tiefel 2005, S. 70). Die fallspezifischen axialen Codes stellen das Ergebnis des axialen Codierprozesses mithilfe des Codierparadigmas dar und beziehen sich jeweils auf einen Fall.

Kategorie

„Aus einer größeren Anzahl solcher Kode-Ideen entstehen durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung u. Ä. im Laufe des Kodierprozesses ‚Kategorien', die die theoretische Grundbegrifflichkeit einer entwickelten Grounded Theory darstellen." (Breuer 2009, S. 74) Kategorien sind hochrangigere, abstraktere Konzepte, die die unterschiedlichen fallspezifischen axialen Codes zusammenfassen. Diese nun fallübergreifenden Kategorien sind das Ergebnis des fallübergreifenden selektiven Codierprozesses (vgl. Gericke 2014, S. 118 und Maltritz 2016, S. 149) und werden auf der 3. Abstraktionsebene gebildet. Die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material ist ein ständiger Prozess des Vergleichens. Die Kategorien sind in der GTM nicht starr, sondern können zu jedem Zeitpunkt des Analyseprozesses weiter modifiziert werden (vgl. Muckel 2010, S. 336).

3.4.4.2 Anpassung des Codierprozesses

Die Schritte des Codierprozesses nach Strauss und Corbin (1996; vgl. Kapitel 3.4.3.1) können angepasst werden (vgl. Breuer 2009, S. 79). Auch in der vorliegenden Arbeit wurde das Vorgehen an den Forschungsstil der Forscherin angepasst. Dieses wird im Folgenden detailliert beschrieben.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Dieser Schritt wurde gemäß der Darstellung im vorherigen Kapitel durchgeführt.

Nach Böhm et al. (1992, S. 23) werden folgende Leitfragen an den Text gestellt:

- Was ist hier das Thema?
- Was wird wie mit welchen Absichten gesagt?
- Was ist für meine Fragestellung wichtig?

2. Schritt: Offenes Codieren

Zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität werden neben den im Kapitel 3.4.3.1 beschriebenen Fragen zusätzlich folgende, an die Arbeit angepasste Leitfragen an das zu analysierende Textsegment gestellt. Diese ergänzenden Interpretationsfragen orientieren sich weiterhin am Erzählstimulus des Interviews:

- Welche Situation wird hier beschrieben?
- Welche Handlungen werden beschrieben?
- Wie ist die Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln in dieser Situation beschrieben?
- Wie wurde die Situation empfunden: belastend/entlastend?

3. Schritt: Axiales Codieren

Das axiale Codieren erfolgt mithilfe einer Weiterentwicklung des Codierparadigmas von Strauss und Corbin (1996). Diese betonen selbst den flexiblen Einsatz ihrer vorgestellten Verfahren und Techniken (vgl. auch Strauss 1998, S. 32 f.): „Wenn wir Ihnen diese Verfahren und Techniken vorsetzen, möchten wir *auf keinen Fall* ein rigides Festhalten daran implizieren.“[210] (Strauss und Corbin 1996, S. 41)

Um das Erzählen von Situationen, in denen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit ihrem Handeln zufrieden bzw. unzufrieden sind, zu analysieren, muss das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) angepasst werden. Ähnlich argumentieren auch Tiefel (2005) und Böhm et al. (1992). „Je nach Fragestellung der Untersuchung sind andere Kodierparadigmen angebracht.“ (Böhm et al. 1992, S. 57)

Das Codierparadigma wird – abgestimmt auf die Forschungsfragen – neu entwickelt. Die Berufseingangsphase wird als ein Professionalisierungsprozess verstanden (vgl. Jenewein und Seidel 2011, S. 6). In der Analyse des Datenmaterials werden

- Situationen,
- Handlungen/Strategien,
- Zufriedenheit/Unzufriedenheit,
- das Selbstbild/Bilder der Lehrkräfte und
- die Rahmenbedingungen

210 Hervorhebungen im Original.

in Zusammenhang gebracht, um das Erleben der Lehrkräfte in diesem Professionalisierungsprozess beschreiben zu können. Es geht nicht hauptsächlich um das Untersuchen von Handlungsweisen, sondern um das subjektive Erleben der Berufseingangsphase und den Professionalisierungsprozess der berufseinsteigenden Lehrkraft.

Der Fokus liegt auf den Forschungsfragen:

- Wie erleben Junglehrkräfte die Herausforderungen der Berufseingangsphase hinsichtlich der (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln?
- Wie gehen sie mit den Herausforderungen um?
- Wie erlebt die Lehrkraft den eigenen Professionalisierungsprozess in der BEP?

Das Codierparadigma von Strauss und Corbin (1996) muss dementsprechend modifiziert werden, damit das subjektive Erleben im Datenmaterial erkannt und der Professionalisierungsprozess herausgearbeitet werden kann.

Das modifizierte Codierparadigma (siehe folgende Abbildung) dient dazu, die gefundenen offenen Codes in Beziehungen zueinander zu setzen und damit Herausforderungen und Handlungsmuster herauszuarbeiten. Somit können als Ergebnis bei den Formulierungen der fallspezifischen axialen Codes neben Herausforderungen und Handlungsmustern auch Rahmenbedingungen mit aufgenommen werden.

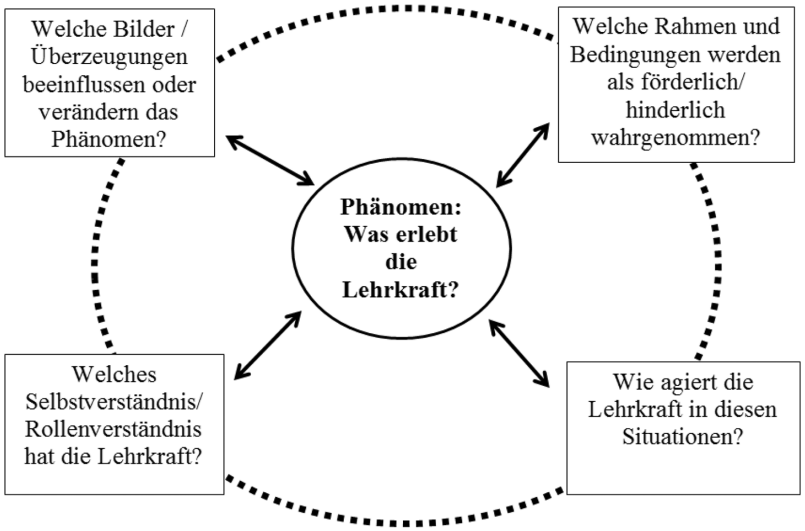


Abbildung 35: Modifiziertes Codierparadigma für die vorliegende Arbeit

Das axiale Codieren wird durch das Stellen von Fragen an das Datenmaterial wesentlich unterstützt (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 41). Legt man die Ausführungen zu den Forschungsbefunden 1–8 der vorliegenden Arbeit als sensibilisierende Konzepte

zugrunde, ergeben sich für das angepasste Codierparadigma folgende „Kategorienverknüpfenden Fragen“ (ebd., S. 87)[211]:

1. Bilder/Überzeugungen

a) Welche Bilder/Überzeugungen über Schüler/Eltern/Mentoren/Betriebe beeinflussen oder verändern das Phänomen?

2. Strukturelle Rahmenbedingungen

a) Welche Rahmen und Bedingungen werden als förderlich/hinderlich im Erleben der BEP wahrgenommen?
b) Welche sozialen Beziehungen, institutionelle oder gesellschaftliche Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet in dieser Phase?
c) Welche Möglichkeiten hat die Lehrkraft, Rahmenbedingungen selbst auszugestalten oder zu verändern?
d) Wie werden Prozessbegleiter wahrgenommen?

3. Handlungsweisen/Bewältigungsstrategien/Bewertung

a) Welche Situationen werden erlebt?
b) Welche Kernprobleme/Herausforderungen nimmt die Lehrkraft wahr?
c) Wie agiert die Lehrkraft in diesen Situationen?
d) Welche Strategien (zur Problembewältigung) beschreibt die Lehrkraft?
e) Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder suchend?
f) Wie setzt die Lehrkraft sie in der BEP um?
g) Wie werden die Strategien in der Retrospektive bewertet? (Un-)Zufriedenheit?

4. Lehrerselbstverständnis

a) Wie präsentiert sich die Lehrkraft?
b) Welche Erwartungen werden an die Lehrkraft von außen herangetragen?
c) Welche Erwartungen hat die Lehrkraft an einen Lehrer?
d) Welches Selbstverständnis/Rollenverständnis hat die Lehrkraft?
e) Welche Bilder/Überzeugungen hat die Lehrkraft durch ihre Lern-/Berufsbiografie?

Der letzte Fragenkomplex zum Lehrerselbstverständnis knüpft an den Forschungsbefund 8 (*Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.)* an. Die Ausbildung der beruflichen Identität dient als ein sensibilisierendes Konzept, um den Begriff des Lehrerselbstverständnisses zu schärfen. Insbesondere wurden dabei die unterschiedlichen Rollenerwartungen ausdifferenziert. „Unterschiedliche Rollenerwartungen können ein-

211 Die von der Forscherin entwickelten Fragen wurden im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg im April 2012 diskutiert und überarbeitet. Ebenso die grafische Darstellung des angepassten Codierparadigmas.

mal untereinander widersprüchlich sein, zum anderen können sie in Konflikt geraten mit der ‚individuellen Selbstrolle', also den persönlichen Intentionen und Potentialen des Rollenträgers. Diese Widersprüchlichkeiten innerhalb einer Rolle gelten als ‚Intra-Rollenkonflikte'."[212] (Beiner 1982, S. 24)

Die Frage nach dem Lehrerselbstverständnis vor dem Hintergrund des Intra-Rollenkonfliktes wurde für die Analyse des Datenmaterials weiter ausdifferenziert. Die folgende Abbildung stellt dies grafisch dar:

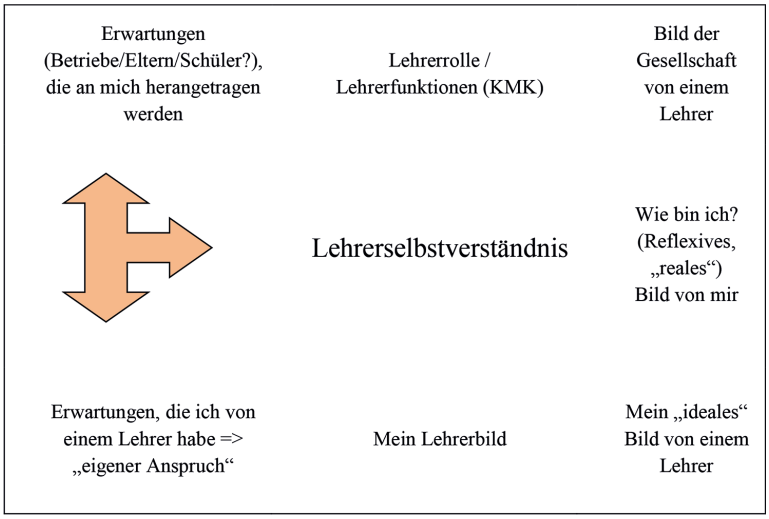


Abbildung 36: Lehrerselbstverständnis

Der **4. Schritt**: Selektives Codieren und der **5. Schritt**: Benennung der Schlüsselkategorie wurden nicht modifiziert. Der Interpretationsprozess dieser beiden letzten Schritte orientiert sich an folgenden Leitfragen:

- Welche Hauptherausforderung lässt sich in dieser Kategorie rekonstruieren?
- Sind Gemeinsamkeiten in den Handlungsmustern zu erkennen?
- Gibt es im Umgang mit der Herausforderung gegensätzliche Handlungsmuster (Polstellen)?

212 Hervorhebungen im Original.

3.5 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend den grundlegenden Aufbau des Forschungsdesigns der vorliegenden qualitativen Studie:

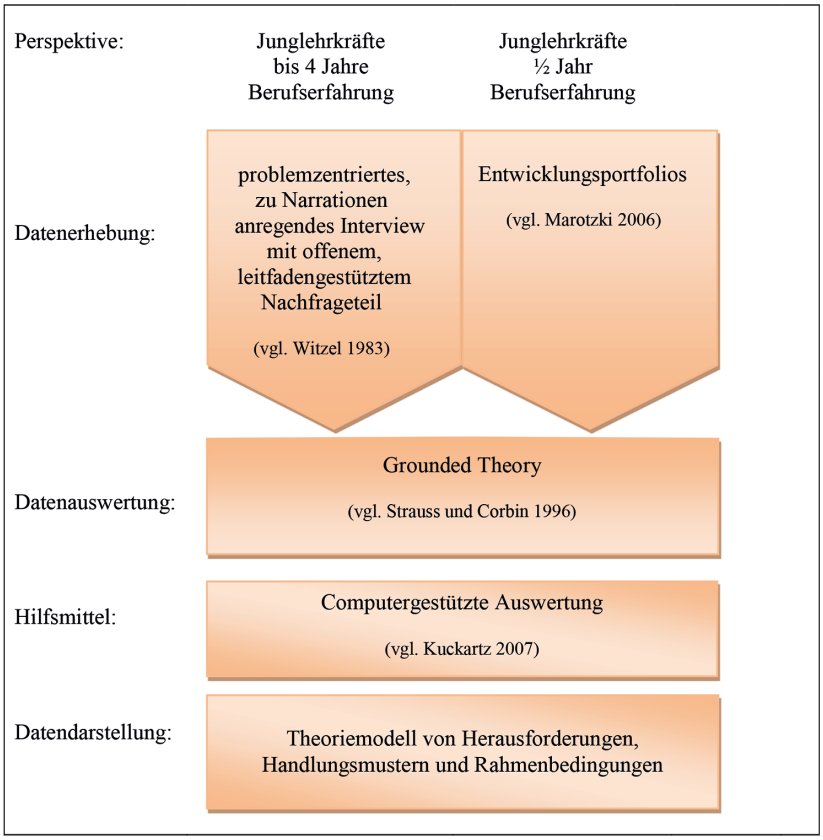


Abbildung 37: Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

3.6 Durchführung der Studie

Im Folgenden wird die konkrete Durchführung der Studie – orientiert am Forschungsdesign – beschrieben. Die zwischen den Bundesländern bestehende, dargestellte Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften und der durch länderspezifisch differierende Rechtslagen relativ komplexe Feldzugang bedingt zunächst, dass sich die Studie auf das Bundesland Rheinland-Pfalz beschränkt. Weiterhin ist durch das berufliche Wirken der Forscherin in der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz ein leichterer Feldzugang gegeben.

3.6.1 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung

Durch die Auswertung der Kennzahlen des Statistischen Landesamtes in Rheinland-Pfalz ist es möglich, eine Abschätzung der Zahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte (Größe des Forschungsfeldes) vorzunehmen. Das Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz gibt zweimal jährlich einen Bericht heraus, in dem die Anzahl der bestandenen Abschlussprüfungen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufgeführt wird.

3.6.1.1 Abschätzung der Stichprobe

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, kann man von einer Dauer der Berufseingangsphase von max. drei Jahren ausgehen. Blickt man vom Stand 01. Oktober 2016 drei Jahre zurück, dann ist dementsprechend mit einer Anzahl von Berufseinsteigern von ca**. 480 Absolventen** (10/2013 bis 04/2016) zu rechnen.

Tabelle 36: Anzahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte in RLP

Beendigung des Vorbereitungsdienstes	Absolventen, ohne Seiteneinsteiger BBS	Dauer der Berufseingangsphase (Startzeitpunkt ab Oktober 2015)
30. April 2016	77[213]	0,5 Jahre
31. Oktober 2015	80[214]	1 Jahr
30. April 2015	77[215]	1,5 Jahre
31. Oktober 2014	88[216]	2 Jahre
30. April 2014	73[217]	2,5 Jahre
31. Oktober 2013	84[218]	3 Jahre

Diese Zahl gibt jedoch nur einen Rahmen an, da nicht alle Absolventen in RLP in den Schuldienst übernommen werden bzw. auch Berufseinsteiger aus anderen Bundesländern in RLP eingestellt werden.

3.6.1.2 Beschreibungen der Interviewpartner

Den Zugang zum Feld erhielt die Forscherin über das persönliche Ansprechen der Interviewpartner direkt an den Schulen vor Ort oder er wurde über internetgestützte soziale Netze (Facebook etc.) realisiert.

Im Zeitraum von September bis November 2011 wurden die ersten sieben Interviews geführt, im Zeitraum von August bis Oktober 2013 die restlichen drei. Die Nummerierung der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgte in chronologischer Reihenfolge (I1-I10).

213 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2017, S. 16.
214 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2017, S. 16.
215 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2016, S. 16.
216 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 16.
217 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2015, S. 16.
218 Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2014, S. 12.

Die folgende Tabelle zeigt die zu Beginn der Interviews ausgefüllten Kurzfragebogen aufbereitet und anonymisiert auf.

Tabelle 37: Soziometrische Daten der Interviewpartner

Interviewperson	männlich	weiblich	Referendar oder Referendarin	Quereinsteiger oder Quereinsteigerin	Fachlehrer oder Fachlehrerin i. A.	Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie?	Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf?	Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit?	Dauer BEP zum Zeitpunkt des Interviews
I1	x				x	Metalltechnik	ja	8	1 Jahr
I2	x		x			Bautechnik, Mathematik	ja	13	2 Jahre
I3	x				x	Metalltechnik	ja	14	½ Jahr
I4		x	x			Holztechnik, Sozialkunde, Englisch	ja	4	2 Jahre
I5		x		x		Englisch, Deutsch	nein	4	1 Jahr
I6		x		x		Biologie, Haus-wirtschaft	ja	12	2,5 Jahre
I7	x			x		Pädagogik, Sozialkunde	nein	1,5	2 Jahre
I8		x	x			BWL, Sozialkunde	nein	2	2,5 Jahre
I9	x			x		Metalltechnik, Physik	ja	1	4 Jahre
I10	x				x	Metalltechnik	ja	14	2,5 Jahre

3.6.1.3 Beschreibung der Portfolioschreibenden

Die Forscherin sprach eine Gruppe von Referendaren nach ihrem erfolgreichen Abschluss persönlich in der letzten Woche des Referendariats an und fragte nach, wer weiterhin ein Entwicklungsportfolio führen wird. Daraufhin haben sechs Junglehrkräfte angegeben, dies zu tun und ihr Portfolio im Rahmen der Forschungsarbeit zur Verfügung zu stellen. Das Portfolio soll über einen Zeitraum von einem halben Jahr weitergeführt werden. Vier Junglehrkräfte haben dann ihr Portfolio letztendlich zur Verfügung gestellt.

Die vier Portfolios wurden im Zeitraum Frühjahr bis Herbst 2011 angefertigt und abgegeben. In der Reihenfolge der Abgabe wurden die Portfolios nummeriert (P1-P4).

Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen soziometrischen Daten der ausgewerteten Kurzfragebogen auf.

Tabelle 38: Soziometrische Daten der Portfolioführenden

Portfolioperson	männlich	weiblich	Referendar oder Referendarin	Quereinsteiger oder Quereinsteigerin	Fachlehrer oder Fachlehrerin i. A.	Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie?	Haben Sie einen abge. schlossenen Beruf?	Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit?
P1		x	x			BWL, Sozialkunde	x	1
P2	x		x			BWL, Sozialkunde	x	0
P3	x		x			BWL, Mathematik	nein	0
P4	x			x		Chemie, Physik	ja	6

3.6.2 Theoretische Sensibilität[219] der Forscherin

Zur Darlegung der theoretischen Sensibilität der Forscherin gehört zum einen, ihre Rolle im Forschungsprozess zu beleuchten, und zum anderen, das Vorwissen der Forscherin darzustellen.

3.6.2.1 Die Rolle der Forscherin bei der Datenerhebung

Die Forscherin war allen Teilnehmern durch ihre Arbeit am Studienseminar BBS Mainz als Ausbilderin im berufspädagogischen Bereich persönlich bekannt. Einige wenige Teilnehmer haben die Forscherin auch in der Rolle der Prüferin und Bewerterin in der eigenen Examensprüfung erlebt. Allerdings liegen diese Begegnungen zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung bei allen Teilnehmern mehr als zwei Jahre zurück. Es besteht also zwischen Interviewten, Portfolioschreibenden und Forscherin kein Abhängigkeitsverhältnis. Vier der Interviews fanden an Schulen statt, sechs am Studienseminar. Einige der Interviewten äußerten, dass sie sehr gerne „mal wieder“ ans Seminar gekommen sind. Auch für die anderen schien es zumindest in Ordnung zu sein. Die Interviewten thematisierten bei der Begrüßung oftmals die (räumlichen) Veränderungen, die seit ihrem letzten Besuch im Seminar stattgefunden hatten. Fast immer fand ein Rundgang durch das Gebäude statt und Erinnerungen an die Referendariatszeit wurden angesprochen. Die Forscherin hat im Vorfeld überlegt, nicht selbst als Interviewerin aufzutreten, da evtl. eine zu starke Fokussierung auf die Referendariatszeit durch die gedankliche Präsenz dieser Zeit aufgrund der Rolle der Forscherin als Ausbilderin vorliegen könnte. Dieser Effekt sollte zum einen durch den Einsatz von Kärtchen, also durch die Themenfokussierung während der Interviewsituation minimiert werden und zum anderen durch eine längere „Aushandlungsphase“ im Vorfeld des Interviews, in der die Forscherin

219 Vgl. Kapitel 3.4.3 und vgl. Truschkat et al. 2005, S. 8.

ihre neue Rolle als Forschende darstellte. Es zeigte sich, dass der Beginn der Interviews ein wichtiger Aspekt war. Sowohl von der Forscherin als auch von den Interviewten wurden die neuen Rollen als Forscherin bzw. als Experte für die Berufseingangsphase eingenommen.

In der Onlineforschungsgruppe wurden regelmäßig nach der ersten – spätestens nach der zweiten – Lesung der Interviews einzelne Textpassagen daraufhin interpretiert, ob die Darstellung der Interviewten auf die „Ausbilderin" hin ausgerichtet ist. Es wurden jedoch keine Passagen aus den Interviews daraufhin aus dem Datenmaterial gestrichen oder nicht analysiert.

3.6.2.2 Das Vorwissen der Forscherin in dieser Studie

> „Das Vorwissen ist und bleibt eine Sensibilität für das Feld; es zeichnet sich durch die Entwicklung heuristischer Konzepte, nicht durch fest gefügte Erklärungsmodelle aus. Zweitens ist es für die Nachvollziehbarkeit der Forschung bedeutend, sich dieses Vorwissen – gleich welcher Form – deutlich zu machen." (Truschkat et al. 2005, S. 8)

Die Forscherin hat selbst als Junglehrkraft die Berufseingangsphase an einer berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz erlebt. Sie selbst hat den Einsatz in Parallelklassen als entlastend erlebt, da dadurch der Aufwand an Unterrichtsvorbereitung geringer war. Das Kollegium war bei ihr eine große fachliche Unterstützung. Unterstützungsangebote außerhalb der Schule hat es für sie nicht gegeben, auch hat sie nie Supervision oder kollegiale Fallberatung im Referendariat kennen gelernt.

Weiterhin hat sie durch ihre Tätigkeit an einem Studienseminar auch über das Referendariat hinaus gute Kontakte zu den Junglehrkräften, die in einzelnen Gesprächen anstrengende und weniger anstrengende Aspekte der Berufseingangsphase thematisiert haben. Der Forscherin ist aus eigenem Erleben und durch Gespräche mit Kollegen bekannt, dass der breite fachliche Einsatz in verschiedenen Klassen oder auch der fachfremde Einsatz Probleme bereiten können, wenn man z. B. nicht auf eine frühere Berufspraxis zurückgreifen kann. Die von Veenman (1984) herausgearbeiteten Anfangsschwierigkeiten dienen der Forscherin als sensibilisierendes Konzept bei der konkreten Formulierung[220] von Vorannahmen. Unter Einbezug der eigenen Erfahrungen der Forscherin werden folgende Vorannahmen formuliert:

- Die Berufserfahrung außerhalb des Lehrerberufs spielt eine positive Rolle.
- Eine Abordnung an eine zweite Schule bzw. der Wechsel nach dem Referendariat in eine neue Schule hat einen Einfluss auf das Belastungserleben.
- Es gibt eine Korrelation zwischen Mangelfächern und gutem Stundenplan.
- Eine gute Integration der Junglehrkräfte in das Kollegium wirkt sich positiv für die Junglehrkräfte aus.

220 „Die einfachste Form der Bewusstmachung der Vorannahmen ist die Verschriftlichung der zugrunde liegenden heuristischen Konzepte, also der vorläufigen Annahmen über den Forschungsgegenstand. Die Gesamtheit bildet die theoretische Sensibilität des Forschers/der Forscherin. Die Ausformulierung dieser Annahmen gewährleistet nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Forschungsschritte, sondern dokumentiert auch die Weiterentwicklung der Vorannahmen." (Truschkat et al. 2005, S. 8).

Die im vorherigen Kapitel dieser Arbeit dargestellten Prinzipien der GTM (Theoretical Sampling und Sättigung, Orientierung am permanenten Vergleich und das Schreiben theoretischer Memos) werden im Folgenden aufgegriffen und deren Ausführung für diese Arbeit beschrieben.

3.6.3 Durchführung der Datenerhebung

Das am Studienseminar für berufsbildende Schulen in Mainz eingesetzte **Entwicklungsportfolio** dient dazu, die Ausbildung von Lehramtsanwärtern reflexiv zu unterstützen. „Am Studienseminar BBS Mainz führen die LiA[221] [...] ein Entwicklungsportfolio, welches Kompetenzfortschritte und -entwicklungen [...] sichtbar machen soll." (Böhner 2007, S. 10) Dieses bestehende Entwicklungsportfolio wird von einigen berufseinsteigenden Lehrkräften über einen Zeitraum von sechs Monaten während ihrer Berufseingangsphase, also nach dem Referendariat, auf freiwilliger Basis weitergeführt. Das Portfolio wurde entweder digital oder ausgedruckt für die vorliegende Studie zur Verfügung gestellt. Alle vier abgegebenen Portfolios wurden nach der Analyse der Interviews zur Ergänzung der ermittelten Kategorien und ihren Ausprägungen herangezogen.

Die **Interviewteilnehmer** konnten frei entscheiden, wo sie interviewt werden wollten. Es wurde angeboten, sie an ihrem Arbeitsort Schule oder zu Hause zu besuchen. Weiterhin standen Büroräume der Forscherin zur Verfügung. Hauptsächlich wurden die Büroräume der Forscherin genutzt, viermal Räume in einer Schule, nie die Privatwohnung der Teilnehmer.

Während der Interviewsituation war es wichtig, dass die Interviewerin nicht den Redefluss des Interviewten unterbricht, sondern höchstens durch zustimmendes Nicken oder durch ein „Hm" aufmerksames Zuhören signalisiert. Erst wenn der Interviewte durch eine Erzählcoda („So, mehr fällt mir dazu nicht mehr ein."; „Das war's.") signalisierte, dass er zu Ende erzählt hat, wurde durch die Interviewerin der nächste Interviewteil eingeleitet. Während der Erzählung machte die Interviewerin sich kurze Notizen, wo sie nachhaken möchte, weil sich bspw. für die Forscherin Lücken in der Erzählung aufgetan haben oder ein Sachverhalt nur kurz vom Interviewten angerissen wurde. Die Notizen wurden auf dem Interviewleitfaden (siehe folgende Abbildung), der ausgedruckt vor ihr lag, eingetragen.

Die Interviews dauerten in der Regel über eine Zeitstunde.

Unmittelbar nach dem Interview wurde von der Forscherin das Postskriptum angefertigt (siehe digitale Anlage).

Die **Auswahl der Interviewpartner** wird durch das 1. Prinzip „Theoretical Sampling und Sättigung" nach der GTM begründet. Ausgehend von der theoretischen Sensibilität der Forscherin wurden Fälle gesucht, die die oben ausgeführten Vorannahmen beantworten oder bestätigen können.

221 Lehrkräfte in Ausbildung.

Interviewleitfaden: Sie-Form

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil – anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von …, könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Direktion? Erzählen Sie Beispiele.
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein?
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie?
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt?
- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Abbildung 38: Entwickelter und eingesetzter Interviewleitfaden

So wurden im Rahmen dieser Studie zuerst sieben Interviews in einem Zeitraum von drei Monaten geführt, transkribiert und dann nacheinander analysiert. Um die oben aufgeführten Fragen/Vorannahmen beantworten zu können, wurden in diesen Interviews sowohl Frauen als auch Männer mit Lehramtsabschluss, Quereinsteiger und Fachlehrer, allgemeinbildende Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Schulwechsel usw. ausgewählt. Es fand ein gezieltes Sampling statt, da das Feld noch völlig unerforscht ist.

Das erste zu analysierende Interview (I6) wurde ausgewählt, da es das längste war und von der Anzahl der Situationsbeschreibungen im Vergleich zu den anderen Interviews (auf den ersten Blick) am ertragreichsten zu sein schien.

Danach wurden die Interviews I1, I2, I4, I5, I7 offen codiert. Etwa zwei Jahre nach der Durchführung der ersten sieben Interviews wurden weitere drei Interviews geführt. Die interviewten Personen wurden aufgrund der Datenanalyse gezielt ausgewählt als minimale oder maximale Kontraste. Da in der ersten Lesung des Interviews I10 (ausgewählt als Kontrast zu I1: ebenfalls Ingenieur und I6: neu an der Schule) neue Aspekte, insbesondere auf der Ebene des Kollegiums, erkannt wurden, wurde zunächst dieses Interview analysiert. Als Kontrast zu I6 und I7 wurde Interview I8 geführt, da hier ein Lehramtsabschluss, kein erlernter Beruf und eine Abord-

nung hälftig zu einer neuen Schule vorlagen. Das Interview I9 wurde aufgrund des Quereinstiegs mit einem Mangelfach und der Rückabordnung an die Ausbildungsschule für einen Tag pro Woche ausgewählt (Kontrast zu I2, I7 und I8). Da die ersten Lesungen von I8 und I9 ergaben, dass es sich um minimal kontrastierende Fälle handelt, wurde die offene Codierung dieser Interviews auf einen späteren Zeitpunkt verschoben und zunächst die Portfolios 1–4 vollständig offen codiert. Das Interview I3 wurde als Kontrast zu den Portfolios geführt, da der Interviewpartner ein halbes Jahr BEP absolviert hatte. Dieser Zeitraum entspricht dem Zeitraum der Portfolios.

Nachdem zehn vollständig offen codierte Interviews und vier Portfolios ebenfalls offen codiert vorlagen, wurden keine neu auftretenden Aspekte hinsichtlich der Schlüsselkategorie mehr gefunden. Die **theoretische Sättigung** wurde erreicht.

3.6.4 Durchführung der Auswertung

Wie in Kapitel 3.1.3 ausgeführt, ist es wichtig, dass der Forschungsprozess transparent dargestellt wird und nachvollziehbar ist. Hierzu gehört als zentrales Gütekriterium die regelgeleitete Datenauswertung. Daher werden in diesem Kapitel die Orientierung des Forschungsprozesses an den Grundprinzipien der GTM sowie das konkrete Vorgehen der Forscherin bei der Analyse eines Interviews exemplarisch beschrieben.

Das Auswertungsverfahren der GTM wurde angepasst und im Kapitel 3.4.4 ausführlich dargestellt, insbesondere das angepasste Codierparadigma wurde hier erläutert (2. Prinzip: Theorieorientiertes Codieren). Der Vergleich innerhalb eines Dokuments erfolgte, indem offene Codes eines Interviews oder eines Portfolios miteinander verglichen wurden, um Ähnlichkeiten oder Unterschiede – Eigenschaften – herauszuarbeiten und um sie damit zu dimensionalisieren, also ihre Ausprägungen zu beschreiben (3. Prinzip: Permanenter Vergleich). Der Vergleich über alle Dokumente hinweg führte bspw. dazu, dass im Interview I3 das Phänomen „Selbstwirksamkeit“ erstmalig auftrat. Daraufhin wurde der Forschungsstand zu diesem Phänomen als sensibilisierendes Konzept ausgearbeitet[222]. Auf Grundlage dieser theoretischen Ausarbeitung wurden erneut alle Interviews im Hinblick auf diese personelle Ressource gezielt analysiert und die in den schon ausgewerteten Daten der übrigen Interviews gefundenen Hinweise zu diesem Aspekt gegebenenfalls entsprechend nachcodiert.

Der permanente Vergleich innerhalb eines Dokuments und über alle Dokumente hinweg wird exemplarisch im Folgenden an einem Beispiel erläutert.

Im Rahmen dieser Studie wurden Memos sowohl in einem Forschungstagebuch handschriftlich als auch bei der Codierung der offenen Codes mit MAXQDA bzw. in den Excel-Tabellen der axialen Codes unter jeder Tabelle digital festgehalten (4. Prinzip: Schreiben theoretischer Memos).

222 Das sensibilisierende Konzept wurde umfassend im Forschungsbefund 4 *„Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund“* dargestellt.



Abbildung 39: Memos in MAXQDA

	4g) Die Lehrkraft ist mit ihrem Handeln zufrieden.
Memo:	Für die Lehrkraft macht unterrichten Spaß, wenn die Schüler zufrieden sind. Die Lehrkraft hat eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern. Wird hier nicht auch das Lehrerbild der Lehrkraft deutlich? Ist der axiale Kode Lehrer-Schüler-Interaktion und die Ausprägung diese Kategorie?

Abbildung 40: Memos in Excel-Tabellen

Beispielhaft wird in diesem Kapitel das Vorgehen der Analyse anhand der fünf Auswertungsschritte für ein Interview (I1) beschrieben. Die Auswertung eines Portfolios wird hier nicht beispielhaft dargestellt, da sich das Vorgehen nicht unterscheidet.

1. Schritt: Einteilung in thematische Segmente und Finden von Überschriften

Tabelle 39: 1. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	Thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung

(Fortsetzung Tabelle 39)

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Das Interview liegt transkribiert und in Papierform vor und wird in einer ersten Lesung mit der Onlineforschungsgruppe nach angesprochenen Themen/Situationen unterteilt. Erste Eindrücke werden dazu am Rand vermerkt. Anschließend werden die Segmente in MAXQDA markiert, durchnummeriert und mit einer Überschrift belegt.

Folgende 29 Segmente konnten beim Interview I1 eingeteilt werden:

- S01-Nische finden an der Schule
- S02-Schülerzufriedenheit
- S03-Probleme mit Organisation von Materialien
- S04-mit Schülern zurechtkommen
- S05-eigene Fachlichkeit
- S06-Fortbildungen
- S07-Hilfe im Kollegium erfahren
- S08-Kontinuität im Stundenplan
- S09-Entlastung durch Grundlagenthemen
- S10-Prüfungsausschuss
- S11-Betriebe
- S12-Umgang mit Fehlzeiten von Schülern
- S13-Absprachen mit Kollegen treffen
- S14-Klassenleitungsaufgaben
- S15-Kontakt mit Eltern
- S16-Korrekturtag
- S17-Probleme mit Organisation von Materialien
- S18-Stressausgleich durch körperliche Betätigung
- S19-Ziel: Materialien für den Unterricht aufbereiten
- S20-Entlastung durch Ende Referendariat
- S21-Lehrer – richtige Berufswahl

- S22-Umgang mit schwierigen Schülern
- S23-Belastung durch Lehrproben während des Referendariats
- S24-Entlastung durch effizientere Unterrichtsvorbereitung
- S25-Schülerzufriedenheit
- S26-seinen eigenen Weg finden
- S27-Schülerfeedback
- S28-Belastung durch unkollegiales Verhalten von Kollegen im Referendariat
- S29-Wünsche zur BEP.

Die gefundenen Segmentüberschriften werden in der Auswertungssoftware MAXQDA in einem Themenbaum automatisch dargestellt. Dieses Vorgehen dient beim späteren Codieren zum schnelleren Auffinden von ähnlichen Themen in den einzelnen Interviews und zu einem Vergleich der Interviews untereinander.

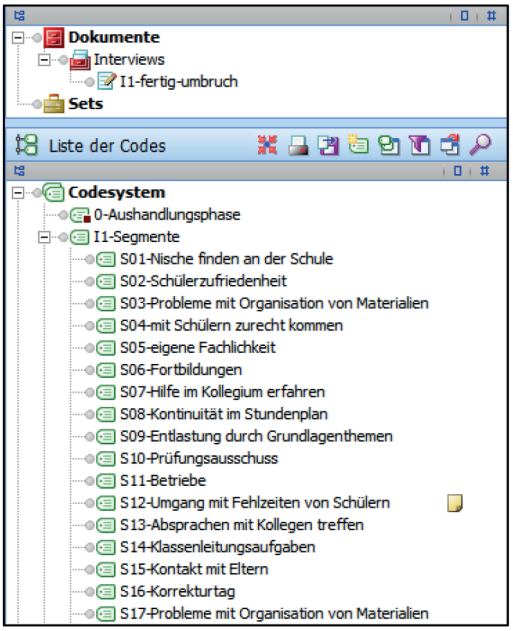


Abbildung 41: Darstellung des Themenbaums der Segmente in MAXQDA

Es werden folgende Fragen zur Unterstützung der Segmentierung gestellt: Gibt es z. B. Themen, die in diesem Interview mehrfach oder in allen Interviews angesprochen werden? Gibt es Themen, die interviewspezifisch sind und daher singuläre Themen darstellen? Die Antworten werden in Segmentmemos festgehalten.

2. Schritt: Das offene Codieren

Tabelle 40: 2. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Das Phänomen, das in einem Segment erkannt wird, wird durch einen offenen Code benannt, in der folgenden Abbildung mit „Einsatz im Prüfungsausschuss“. Dieser Codierschritt wird durch den Einsatz von MAXQDA entsprechend unterstützt.

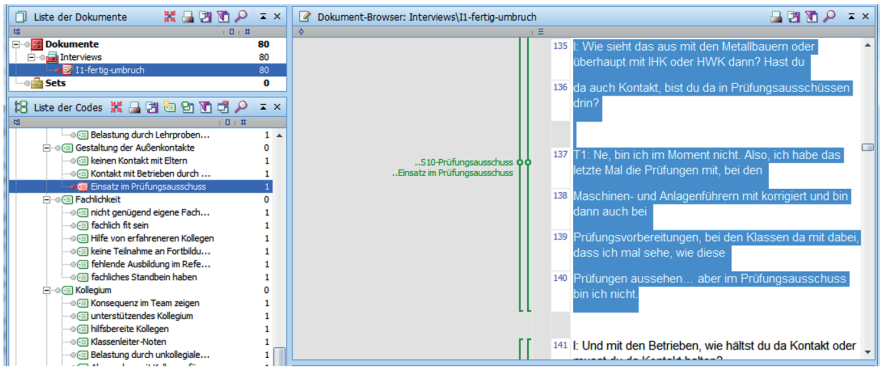


Abbildung 42: Darstellung eines offenen Codes in MAXQDA

Das komplette Interview wird auf diese Weise offen codiert. In einer Excel-Tabelle (siehe folgende Abbildung) wird beim Export aus MAXQDA das Segment mit dem dazugehörigen offenen Code ausgegeben. Manuell wird in dieser Excel-Tabelle im Fettdruck die analysierte Eigenschaft des offenen Codes in dem Segment (linke Spalte) markiert. In der rechten Spalte werden mögliche Ausprägungen aufgeführt

und für diesen offenen Code wird die Merkmalsausprägung ebenfalls im Fettdruck markiert.

Tabelle 41: Darstellung eines offenen Codes in einer Excel-Tabelle

Segment – Textstelle	offener Code	Eigenschaften/ Dimensionen
I: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du da auch Kontakt, bist du da in Prüfungsausschüssen drin? T1: Ne, bin ich im Moment nicht. Also, ich habe das letzte Mal die Prüfungen mit, bei den Maschinen- und Anlagenführern mit korrigiert und bin dann auch bei Prüfungsvorbereitungen, bei den Klassen da mit dabei, dass ich mal sehe, wie diese Prüfungen aussehen … aber **im Prüfungsausschuss bin ich nicht.**	Einsatz im Prüfungsausschuss	Mitglied im Prüfungsausschuss: sein/**nicht sein nur Korrektur und Teilnahme an Prüfungen/nicht volles Mitglied sein/** volles Mitglied sein

Zur besseren Übersicht werden ähnliche offene Codes in MAXQDA unter der Bezeichnung eines vorläufigen Namens zusammengefasst. Hier wurden die offenen Codes „keinen Kontakt mit Eltern“, „Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle“ und „Einsatz im Prüfungsausschuss“ unter dem vorläufigen Namen „Gestaltung der Außenkontakte“ zusammengefasst.

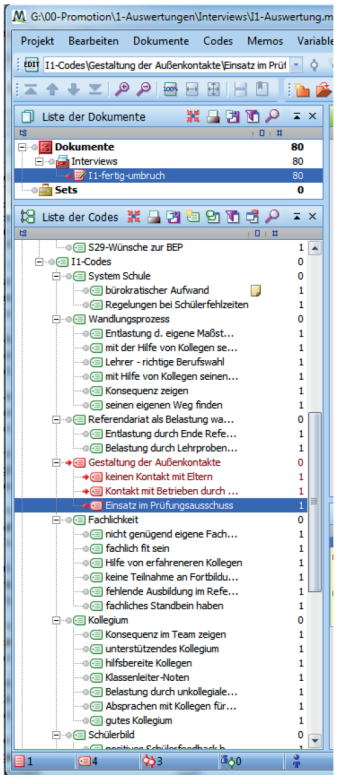


Abbildung 43: Zusammenfassung mehrerer offener Codes in MAXQDA

Insgesamt wurden im Interview I1 80 verschiedene offene Codes gefunden (siehe oberen Teil der Abbildung), bei I6 sogar 423 offene Codes.

Der Export der vorläufigen Zusammenfassung von ähnlichen offenen Codes zu „Gestaltung der Außenkontakte“ in eine Excel-Tabelle sieht dann wie folgt aus:

Tabelle 42: Zusammenfassende Darstellung ähnlicher offener Codes in einer Excel-Tabelle

Segment – Textstelle	offener Code	Eigenschaften/Dimensionen
I: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du da auch Kontakt, bist du da in Prüfungsausschüssen drin? T1: Ne, bin ich im Moment nicht. Also, ich habe das letzte Mal die Prüfungen mit, bei den Maschinen- und Anlagenführern mit korrigiert und bin dann auch bei Prüfungsvorbereitungen, bei den Klassen da mit dabei, dass ich mal sehe, wie diese Prüfungen aussehen ... aber **im Prüfungsausschuss bin ich nicht.**	Einsatz im Prüfungsausschuss	Mitglied im Prüfungsausschuss: sein/**nicht sein** **nur Korrektur und Teilnahme an Prüfungen/nicht volles Mitglied sein/**volles Mitgleid sein
I: Und mit den Betrieben, wie hältst du da Kontakt oder musst du da Kontakt halten? T1: Ich bin bisher im Referendariat zum Glück verschont geblieben von der Klassenlehrerrolle, bin aber jetzt zu dem Schuljahr in zwei oder drei Klassen inklusive Fachschule Klassenlehrer jetzt und bin da jetzt so ein bisschen, habe da neu rein geschnuppert, ob es um ... schlechte Leistungen oder Fehlzeiten oder so geht, da **mit Betrieben mal Kontakt zu kriegen** oder mit dem Schüler, der nach Hause geschickt wurde und war dann eine neue Erfahrung und ... war aber auf jeden Fall auch eine positive Erfahrung bei jedem, waren **Telefonate** bisher gewesen. I: Aber vor Ort, dass du jetzt die Betriebe besucht hast, um dich da zu informieren, das ist nicht nötig? T1: Habe ich bisher nicht gemacht, ich wollte es sogar machen bei dem Schüler, der nach Hause geschickt wurde, aber der Betriebsleiter meinte dann auch, er wäre sehr im Stress und so weiter und ob man das auch **telefonisch** machen könnte, gut, dann haben wir das dann telefonisch gemacht.	Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle	Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle: **haben**/nicht haben
I: Hast du auch was dann mit Eltern zu tun, so? T1: **Nein,** zum Glück nicht. I: Gar nicht. T1: Nein. I: Gut, kann ich gleich streichen.	Kontakt mit Eltern	Kontakt mit Eltern haben/**nicht haben**

3. Schritt: Das axiale Codieren

Tabelle 43: 3. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Ausgehend von der oben dargestellten Excel-Tabelle werden mithilfe des Codierparadigmas[223] und der Beantwortung der Fragen (rechte Seite der folgenden Abbildung, in Excel als Kommentar eingefügt) die Beziehungen der offenen Codes untereinander beleuchtet.

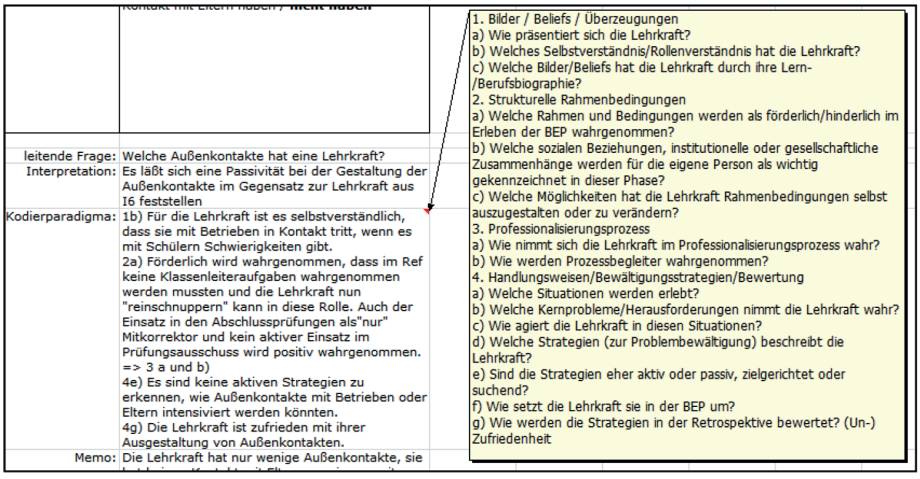


Abbildung 44: Darstellung der Beantwortung der Fragen des Codierparadigmas

223 Vgl. Kapitel 3.4.4.

Die offenen Codes werden zu fallspezifischen, axialen Codes verdichtet. Es entstehen für alle fallspezifischen axialen Codes einzelne Excel-Tabellenblätter (siehe digitale Anlage). Die folgende Abbildung verdeutlicht dies. Oben links (1) steht der fallspezifische axiale Code als Herausforderung formuliert, ergänzt um Handlungsmuster und ggf. Rahmenbedingungen/Ressourcen oder wie hier im folgenden Beispiel mit einem Hinweis auf die Ausprägung der Kategorie „→ Selbstschutz: geringer Aufwand“, die linke Spalte (2) enthält das Textsegment, das für den offenen Code (3) von Bedeutung ist, die rechte Spalte (4) stellt die Eigenschaften bzw. die Dimension des offenen Codes dar. Jedes Tabellenblatt eines axialen Codes enthält darüber hinaus noch die schriftliche Beantwortung (5) der Fragen des Codierparadigmas (6) und ein Memo (7).

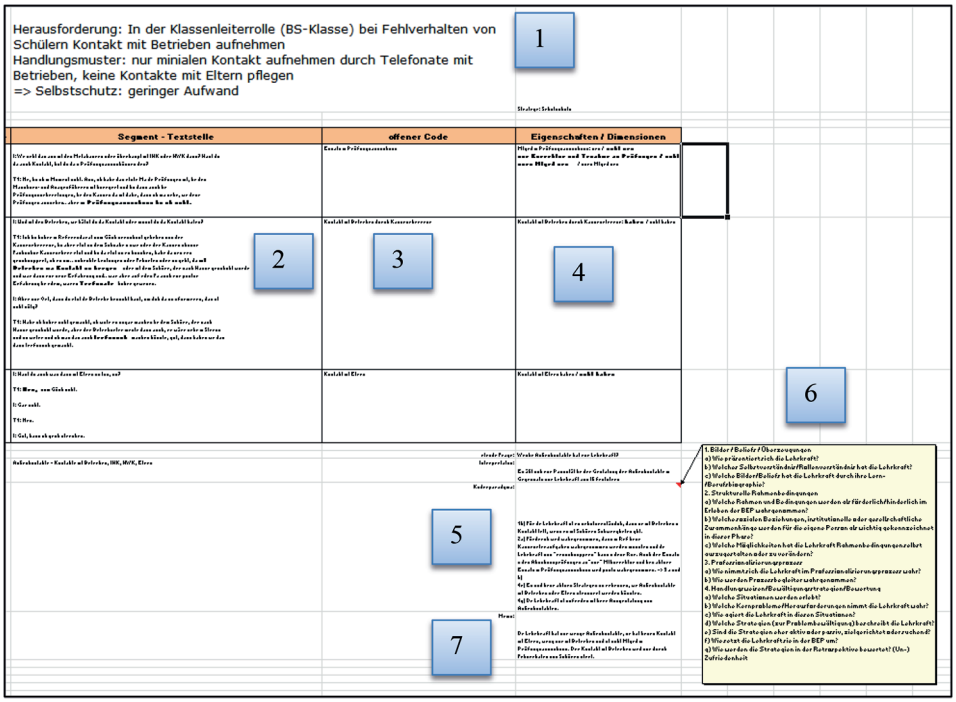
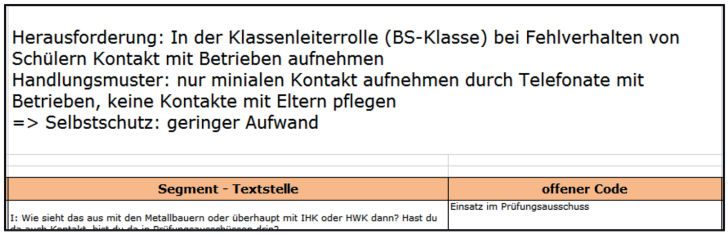


Abbildung 45: Zusammenfassende Darstellung des Tabellenblattes für einen fallspezifischen axialen Code

Als fallspezifischer axialer Code wurde in diesem Beispiel herausgearbeitet:


Herausforderung: In der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen
Handlungsmuster: nur minialen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen
=> Selbstschutz: geringer Aufwand

Segment - Textstelle	offener Code
I1: Wie sieht das aus mit den Metallbauern oder überhaupt mit IHK oder HWK dann? Hast du	Einsatz im Prüfungsausschuss

Abbildung 46: Fallspezifischer axialer Code

In der nachfolgenden Tabelle sind in der linken Spalte alle offenen Codes des Interviews I1 aufgelistet, die in MAXQDA unter einem vorläufigen Codenamen zusammengefasst wurden (2. Spalte). Mithilfe des Codierparadigmas wurden diese offenen Codes zu axialen, fallspezifischen Codes (3. Spalte) verdichtet. Diese enthalten Herausforderungen, Handlungsmuster und gegebenenfalls auch Rahmenbedingungen und Ressourcen. In der rechten Spalte sind alle fallübergreifenden Codes (Kategorien) aufgeführt, die im 4. Schritt ermittelt werden. Hier wird sowohl die Herausforderung als auch das Handlungsmuster dargestellt, das fallübergreifend selektiv codiert wurde (siehe folgende Seiten).

Tabelle 44: Übersicht Interview I1 (Teil 1)

offene Codes	vorläufiger Codename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Wunsch: bessere mediale Ausstattung in Schule • Konsequenz im Team zeigen • Klassenleitungsaufgaben • klare Regelungen bei Schülerfehlzeiten	System Schule	Herausforderung: seinen eigenen Weg finden, um das aufwendige Regelnetz der Schule im Umgang mit Schülerfehlzeiten als Klassenlehrer durchzusetzen Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	sich im Regelnetz der Schule bewegen können
• eigenes Konzept finden • Entlastung d. eigene Maßstäbe herunterschrauben bei UVorber. • mit der Hilfe von Kollegen seinen eigenen Weg finden • Lehrer – richtige Berufswahl • nicht genügend eigene Fachlichkeit haben • mithilfe von Kollegen seinen eigenen Weg finden • Stundenplanung flexibel anpassen • Konsequenz zeigen • seinen eigenen Weg finden • eigenen Weg finden • Fachlich fit sein durch Erfahrung • Souveränität durch Erfahrung	Wandlungsprozess	Herausforderung: den „eigenen Weg finden“: pädagogische Selbstsicherheit entwickeln („Wie bestehe ich vor der Klasse, vor den Schülern?“) Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	sein eigenes Lehrerbild finden

(Fortsetzung Tabelle 44)

offene Codes	vorläufiger Codename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Entlastung durch Ende Referendariat • Belastung durch Lehrproben während des Referendariats	Referendariat als Belastung wahrnehmen	als belastende Bewährungszeit empfinden Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat, Befreiung erleben	Belastungszeit Referendariat überstehen
• keinen Kontakt mit Eltern • Kontakt mit Betrieben durch Klassenlehrerrolle • Einsatz im Prüfungsausschuss	Gestaltung der Außenkontakte	Herausforderung: in der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten
• fachlich fit sein • Hilfe von erfahreneren Kollegen • keine Teilnahme an Fortbildungen • fehlende Ausbildung im Referendariat • fachliches Standbein haben	Fachlichkeit	Herausforderung: fachlich fit sein Handlungsmuster: sich Inhalte selbst erschließen durch Fachbücher, Rat der erfahrenen Kollegen einholen strukturelle Ressource: fachliches Standbein haben personelle Ressource: eigene Berufspraxis, unterstützendes Kollegium	vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen

Wie in der folgenden Tabelle in der ersten Zeile zu sehen, wurden die unter „Kollegium“ vorerst zusammengefassten offenen Codes im Verlauf der Interpretation zwei unterschiedlichen fallübergreifenden Kategorien zugeordnet.

Tabelle 45: Übersicht Interview I1 (Teil 2)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• unterstützendes Kollegium • hilfsbereite Kollegen • Klassenleiternoten • Belastung durch unkollegiales Verhalten von Kollegen im Ref • gutes Kollegium • Absprachen mit Kollegen für Klassenregeln treffen • Konsequenz im Team zeigen	Kollegium	Kollegium ist keine Herausforderung: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Konsens mit den Kollegen herstellen bzgl. der Verhaltensregeln, gut im Team agieren	seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen Disziplinproblemen entgegenwirken

(Fortsetzung Tabelle 45)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Stressausgleich durch körperliche Betätigung	Stressausgleich	Herausforderung: Stress ausgleichen Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung	als Lehrkraft gesund bleiben
• Entlastung durch Grundlagenthemen in vielen Klassen • fachliche Nische finden • Kontinuität im Stundenplan	Stundenplan	Herausforderung: fachliche Sicherheit erlangen Handlungsmuster: fachliche Nische finden strukturelle Ressource: „guter“ Stundenplan durch kontinuierlichen Einsatz und dadurch ein fachliches Standbein haben	eingeplant/verplant werden
• effizienter durch bessere Organisation • Wunsch nach besserer Ausbildung • Ziel: Materialien für den Unterricht aufbereiten • Korrekturtag • Wunsch: mehr Vorbereitungszeit und weniger Unterrichtsstunden • Probleme mit Organisation von Materialien	Unterrichtsvorbereitung	Herausforderung 1: gut organisiert und effizient Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: Korrekturtag gut nutzen, Organisation der Materialien neu gestalten strukturelles Problem: Verhältnis wenig Vorbereitungszeit/viele Unterrichtsstunden Herausforderung 2: Stundenplanung an Klasse anpassen können Handlungsmuster: variieren können, spontan reagieren können, die Schüler im Blick haben Herausforderung 3: neue Unterrichtsmaterialien einsetzen Handlungsmuster: selbst aufbereiten in Zukunft Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung	guten Unterricht machen

(Fortsetzung Tabelle 45)

offene Codes	vorläufiger Kodename in MAXQDA	axialer Code in Excel-Tabelle	fallübergreifende Kategorie: Fokussierung auf Herausforderung
• Angst vor Disziplinproblemen Schülerzufriedenheit • Umgang mit Fehlzeiten von Schülern • Fehlzeiten von Schülern • Schüler fair behandeln • Schüler ernst nehmen • Feedback von Schülern bekommen • positives Schülerfeedback bekommen • Schülerfeedback wahrnehmen	Schülerbild	Herausforderung: mit den Schülern zurechtkommen Handlungsmuster: authentisch sein, konsequent sein gegenüber Schülern, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern haben und zeigen Herausforderung: Schülerfeedback erhalten Handlungsmuster: zuhören, annehmen: besser vorbereitet sein, nicht aktiv einfordern	Disziplinproblemen entgegenwirken sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens

Die in den obigen Tabellen aufgelisteten fallübergreifenden Kategorien (rechte Spalte) wurden durch den 4. Schritt, dem des selektiven Codierens, verdichtet.

4. Schritt: Das selektive Codieren

Tabelle 46: 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Die fallspezifischen axialen Codes aller Interviews und Portfolios wurden in einer Tabelle zusammengestellt, siehe folgende Abbildung. Jedes Interview und jedes Portfolio ist durch eine eigene Farbe (siehe Spalteneinteilung) gekennzeichnet.

		I1: Martin A. **absichernder Macher**	I2: Dieter B. **effizienter Grenzzieher**	I3: Horst C. (Kontrast zu den Portfolios) **der Zeitdruck sensible Ingenieur mit pädagogischer Zusatzausbildung**	I4: Johanna D. **kommunikative Grenzzieherin**	I5: Katharina E. **die Überforderungen Erkennende (Grenzzieherin)**
	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)	Herausforderung: In der Klassenleiterrolle (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen => Selbstschutz: geringer Aufwand	Herausforderung: Pflege von Außenkontakten Handlungsmuster: Außenkontakte zur Zeit nicht erforderlich, Grenzen ziehen => keine Herausforderung für ihn auf Grund des Klasseneinsatzes in allgm. Fächern => siehe I5 + I7	Herausforderung 1: Praxismaterialien für Unterricht brauchen Handlungsmuster: aktiv auf Betriebe zugehen	Herausforderung 1: Einsatz in Prüfungsausschüssen Handlungsmuster: nur wenn unbedingt nötig, Grenzen ziehen	Herausforderung: Eltern-Kontakte Handlungsmuster: auf vielfältige Art (Email, Telefon, Elternabend) Kontakt halten nur mit Eltern des Gymnasiums in Klassenleiterrolle => siehe I2 + I7
				Herausforderung 2: neues Mitglied im Prüfungsausschuss sein Handlungsmuster: rechtzeitig in Kontakt kommen, sich aktiv einarbeiten	Herausforderung 2: Transparenz über (problematische) Schüler erhalten Handlungsmuster: am schulischen Betriebsprechtag in Kontakt mit Betrieben kommen, Gespräche mit Betrieben führen, am Elternsprechtag auf Eltern warten => Selbstschutz: geringer Aufwand => siehe I1	

Abbildung 47: Ausschnitt der Gesamttabelle der fallspezifischen axialen Codes

Diese Tabelle wurde in einer Druckerei großformatig ausgedruckt und zerschnitten, damit zur Vereinfachung des selektiven Codierens die jeweiligen fallspezifischen axialen Codes entlang ihrer Ausprägung ausgelegt und somit ein Kontinuum dargestellt werden konnte. Es hat sich in der Praxis als sehr brauchbar erwiesen, dazu eine kleine Korkpinnwand zu benutzen, da hierdurch eine große Flexibilität bezüglich der Zuordnungen und Umgruppierungen möglich war. Diese Darstellung wurde dann in Excel übertragen, siehe folgende Abbildungen.

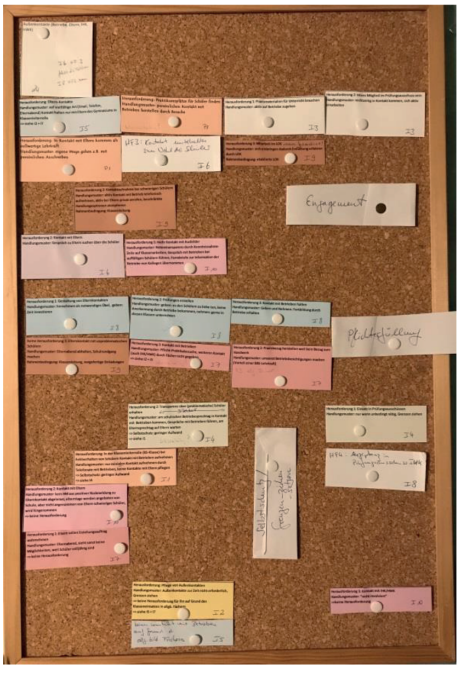


Abbildung 48: Erste Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ mithilfe einer Pinnwand

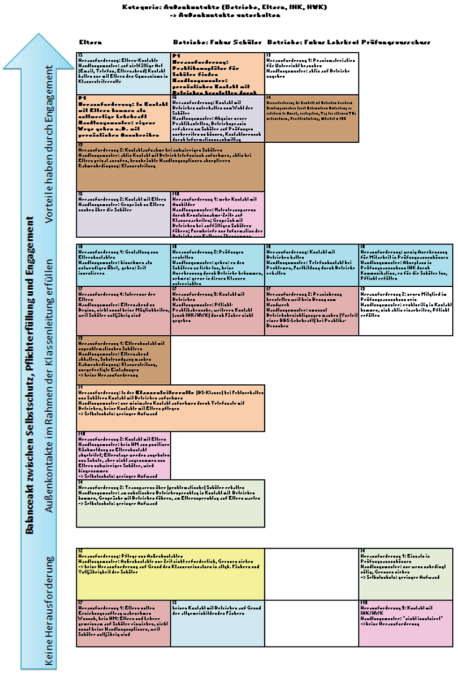


Abbildung 49: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ in Excel

Der Interpretationsprozess orientiert sich dabei an folgenden Leitfragen:

- Welche Hauptherausforderung lässt sich in dieser Kategorie rekonstruieren?
- Sind Gemeinsamkeiten in den Handlungsmustern zu erkennen?
- Gibt es im Umgang mit der Herausforderung gegensätzliche Handlungsmuster (Polstellen)?

Durch diesen kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes kristallisierten sich für die Kategorie „Außenkontakte“ vier Ausprägungen der Herausforderungen heraus, die sich auf einem Kontinuum anordnen ließen. Jeder Ausprägung der Herausforderung können ähnliche Handlungsmuster zugeschrieben werden. Oftmals nahm die Anzahl der von den Lehrkräften beschriebenen Handlungsmuster von unten nach oben zu. Das Kontinuum der Herausforderung „Außenkontakte unterhalten“ bspw. reicht hierbei von „keine Herausforderung“ (unten), „Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen“ bis „Vorteile haben durch Engagement“ (oben), siehe obige Abbildung.

Die Erkenntnisse wurden, ausformuliert und mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt, auf selbstentwickelten Codekarten festgehalten.

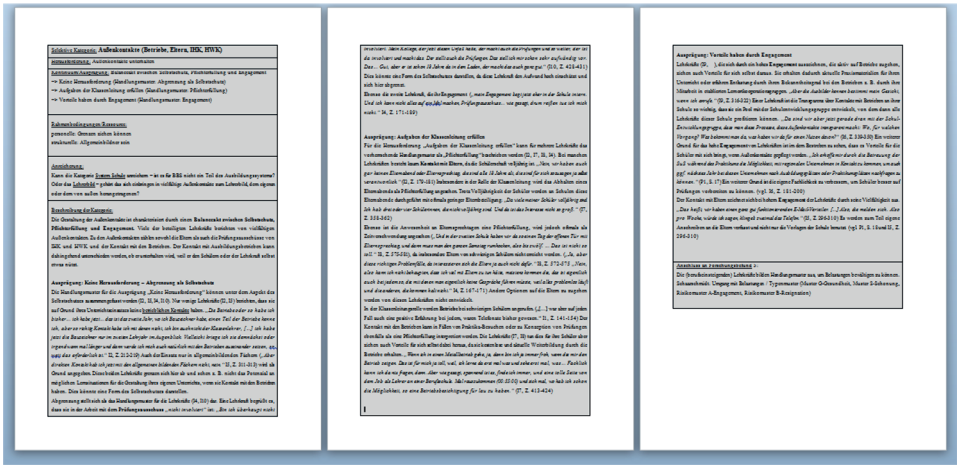


Abbildung 50: Ikonisierte Darstellung der Codekarte der Kategorie „Außenkontakte“

Der Aufbau der Codekarten ist grundsätzlich für alle Kategorien immer gleich, siehe nachfolgende Tabelle. Die linke Spalte gibt den allgemeinen Aufbau der Codekarten wieder, die rechte Spalte Auszüge aus der Codekarte „Außenkontakte“.

Tabelle 47: Aufbau der Codekarten für fallübergreifende Kategorien mit Beispiel

Allgemeine Beschreibung	**Beispiel**
Selektive Kategorie: Hauptbenennung	Selektive Kategorie: Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
Herausforderung: verdichteter Ausdruck der Herausforderung dieser Kategorie	Herausforderung: Außenkontakte unterhalten
Kontinuum/Ausprägung: verdichteter Ausdruck der Ausprägungen → Ausprägung 1 (Handlungsmuster 1: ...) → Ausprägung 2 (Handlungsmuster 2: ...) →...	Kontinuum/Ausprägung: Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement → keine Herausforderung (Handlungsmuster: Abgrenzung als Selbstschutz) → Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen (Handlungsmuster: Pflichterfüllung) → Vorteile haben durch Engagement (Handlungsmuster: Engagement)
Rahmenbedingungen/Ressource: personelle: strukturelle:	Rahmenbedingungen/Ressource: personelle: Grenzen ziehen können strukturelle: Allgemeinbildner sein
Anreicherung: An welche der anderen Kategorien kann diese Kategorie angebunden werden?	Anreicherung: Kann die Kategorie System Schule anreichern – ist es für BBS nicht ein Teil des Ausbildungssystems? Oder das Lehrerbild – gehört das Sicheinbringen in vielfältige Außenkontakte zum Lehrerbild, dem eigenen oder dem von außen herangetragenen?
Beschreibung der Kategorie: (mit Zitaten aus dem Material)	Beschreibung der Kategorie: Die Gestaltung der Außenkontakte ist charakterisiert durch einen **Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement.** Viele der beteiligten Lehrkräfte berichten von vielfältigen Außenkontakten. Zu den Außenkontakten zählen sowohl die Eltern als auch die Prüfungsausschüsse von IHK und HWK und der Kontakt mit den Betrieben. Der Kontakt mit Ausbildungsbetrieben kann dahingehend unterschieden werden, ob er unterhalten wird, weil er den Schülern oder der Lehrkraft selbst etwas nützt. **Ausprägung: Keine Herausforderung – Abgrenzung als Selbstschutz** Die Handlungsmuster für die Ausprägung „Keine Herausforderung" können unter dem Aspekt des Selbstschutzes zusammengefasst werden (I2, I5, I4, I10). Nur wenige Lehrkräfte (I2, I5) berichten, dass sie aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes keine betrieblichen Kontakte haben. *„Die Betriebe oder so habe ich bisher... ich habe jetzt... das ist das zweite Jahr, wo ich Bauzeichner habe, einen Teil der Betriebe kenne ich, aber so richtig Kontakt habe ich mit denen nicht, ich bin auch nicht der Klassenlehrer, [...] ich habe jetzt die Bauzeichner nur im zweiten Lehrjahr im Augenblick. Vielleicht kriege ich sie demnächst oder irgendwann mal länger und dann werde ich mich auch natürlich mit den Betrieben auseinandersetzen, soweit das erforderlich ist."* I2, Z. 212–219) [...]
Anschluss an Forschungsbefund: Welche in Kapitel 2 zusammengefassten Forschungsbefunde können hier angebunden werden?	Anschluss an Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können. Schaarschmidt: Umgang mit Belastungen/Typenmuster (Muster G-Gesundheit, Muster S-Schonung, Risikomuster A-Engagement, Risikomuster B-Resignation)

Es konnten insgesamt 17 fallübergreifende Kategorien vorläufig entwickelt werden:

1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
2. BEP
3. Eigene Fachlichkeit
4. Eigenes Lehrerbild
5. Kollegium
6. Referendariat
7. Reflexion des schulischen Erlebens
8. Schulwechsel
9. Stressausgleich
10. Stundenplan
11. System Schule
12. Unterricht (Planung, Durchführung, Nachbereitung)

Die Kategorien

13. Benotungen, Folgschaft der Schüler und
14. Lehrer-Schüler-Interaktion

wurden zu Kategorie 13 „Schüler“ zusammengefasst.

Die Kategorien

15. Berufswunsch und
16. Zusatzaufgaben

haben die Kategorie „Lehrerbild“ angereichert.

Die Kategorie

17. Unterstützungsangebote in BEP

wurde in das Kapitel „Ausblick“ eingearbeitet.

Die Kategorie 6 „Referendariat“ gehört zeitlich nicht zur BEP. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess dennoch weiter verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen Kategorien widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

An dieser Stelle sei auf das nachfolgende Kapitel 4 verwiesen. Dort werden die 13 rekonstruierten Kategorien ausführlich beschrieben und mit Zitaten belegt. Die dazugehörigen Codekarten befinden sich in der digitalen Anlage.

5. Schritt: Benennung des Schlüsselkategorie

Die fallübergreifenden Kategorien aus Schritt 4 werden im letzten Schritt zuerst zu drei fallübergreifenden Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen und Handlungsmustern verdichtet.

Tabelle 48: 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Bei diesem selektiven Codieren mithilfe des kontrastiven Vergleichs konnten die 13 fallübergreifenden Kategorien zu den folgenden 3 Hauptkategorien verdichtet werden:

- an sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft),
- seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft),
- seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene).

Die drei Kategorien sind jedoch nicht trennscharf zueinander, sondern eng miteinander verwoben, und konnten wiederum zu einer Schlüsselkategorie verdichtet werden.

An dieser Stelle sei auf das nachfolgende Kapitel 4.2 und 4.3 der vorliegenden Arbeit verwiesen. Dort werden ausführlich die drei Kategorien und die Schlüsselkategorie dargestellt.

3.7 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns

Nachdem im vorangegangenen Kapitel ausführlich die Durchführung der vorliegenden Studie beschrieben worden ist, muss diese auch einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Dabei werden sowohl die Prozesse der Datenerhebung als auch der Datenauswertung und die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie beleuchtet.

3.7.1 Reflexion der Datenerhebung

Die Datenerhebung durch zwei unterschiedliche Erhebungsformen (Interview und Portfolio) hat den Vorteil, dass diese Triangulation eine Erweiterung der Erkenntnisse in Bezug auf die Herausforderungen der Berufseingangsphase ermöglichte. Die ursprüngliche Skepsis der Forscherin, entsprechend der Grounded-Theory-Methodologie kein kontrastives Sample für die Interviews zu finden, war unbegründet. Auch der Feldzugang gestaltete sich unproblematisch. Alle Lehrkräfte, die die Forscherin für ein Interview angesprochen hatte, waren dazu auch bereit.

Die als Erzählstimulus formulierte Einleitung in das Interview („Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen.“) hat die Interviewteilnehmer zu narrativen Passagen angeregt und damit gut funktioniert. Es ist gelungen, nicht nur Herausforderungen zu rekonstruieren, die die berufseinsteigende Lehrkraft nicht gemeistert hat, sondern auch positiv auf das Erlebte zu schauen und bewältigte Herausforderungen mit ihren entsprechenden Handlungsmustern zu entdecken.

Die Anfertigung von „nur“ vier Portfolios hat die Forscherin zuerst beunruhigt. Es hat sich jedoch im Forschungsprozess gezeigt, dass dieses Datenmaterial eine gute Ergänzung zu den Interviews war und die Anzahl für das Erreichen der theoretischen Sättigung ausreichend.

Die Rolle der Forscherin als Interviewerin wurde im Kapitel 3.6.2.1 reflektiert, daher sei an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen.

3.7.2 Reflexion der Datenauswertung

Zu Beginn des Auswertungsprozesses wurden zwei Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) induktiv analysiert. In verschiedenen Forschungswerkstätten wurde dieses Vorgehen zur Diskussion gestellt und es wurde herausgearbeitet, dass die Kontextuierung der Herausforderungen durch dieses Vorgehen weitestgehend verloren ging. Das induktive Vorgehen zur Bestimmung der Kategorien hat große Ähnlichkeiten mit dem offenen Codieren nach der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Daher konnten diese offenen Codes für das axiale Codieren nach GTM verwendet werden. Die Datenauswertung mithilfe der GTM hat sich als zielführend erwiesen. Es ist gelungen, Herausforderungen zu rekonstruieren und sie mit Handlungsmustern und Rahmenbedingungen zu verknüpfen. Insbesondere hat sich die Technik des kontrastiven Vergleichs zur Auswahl des nächsten Interviewpartners als nützlich erwiesen.

Der von Bortz (vgl. 2006, S. 329) als Nachteil des qualitativen Forschens angesprochene große Umfang des Datenmaterials von oftmals mehreren tausend Seiten trifft auch für diese Arbeit zu. Mithilfe von MAXQDA gelang jedoch das Datenmanagement. Außerdem war es äußerst hilfreich, dass die Daten in übersichtliche

Excel-Tabellen exportiert werden konnten. So gelang es, die Kategorien durch das Codierparadigmas zu verdichten und jeweils am Ende einer Tabellenseite auch direkt ein Memo für die weiteren interpretativen Rekonstruktionsschritte mit anzufügen.

Das axiale Codieren selbst mithilfe des Codierparadigmas (vgl. Strübing 2014, S. 25) ermöglichte es, die offenen Codes zu ersten Herausforderungen zu verdichten. Die Fragen nach den ursächlichen Bedingungen, den intervenierenden Bedingungen, dem Kontext, den Handlungen und Interaktionen sowie den Konsequenzen waren jedoch oftmals nicht zu beantworten. Erst durch die Anpassung des Codierparadigmas von Strauss und Corbin (1996) konnte das axiale Codieren erfolgreich durchgeführt werden (vgl. Tiefel 2005 und Böhm et al. 1992).

Um das Gütekriterium „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Regelgeleitetheit" zu erfüllen, ist es wichtig, sich als Forscherin einer Forschungsgruppe anzuschließen. Ohne eine solche Gruppe ist es in der Regel nicht möglich, das Datenmaterial nach der GTM auszuwerten. Auch ist es sinnvoll, dass mindestens ein Mitglied dieser Gruppe Erfahrungen mit der GTM hat und die anderen Gruppenmitglieder „einsozialisiert". Viele Universitäten[224] bieten Präsenztreffen an, auch die Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. In Deutschland gibt es zusätzlich die Möglichkeit, sich online zu vernetzen[225] und eine Auswertungsgruppe zu eröffnen, die Forum-basiert einen schriftlichen Austausch ermöglicht. Die Forscherin war Mitglied einer Onlineforschungsgruppe (Face-to-Face), die sich einmal in der Woche online „traf". Dies wurde über viele Jahre hinweg mit einem Adobe-Connect-Raums ermöglicht, später über Skype. In diesem virtuellen Raum wurden Interpretationen und Analysen des Datenmaterials intensiv besprochen und nachvollzogen. So konnte man im direkten Gespräch und mithilfe der visualisierten Dokumente in Diskussion und Austausch kommen. Die Mitglieder der Onlineforschungsgruppe promovieren alle berufsbegleitend, wobei nur zwei in Magdeburg wohnten. Daher war die Idee einer Onlineforschungsgruppe ein realisierbarer Weg, um regelmäßige Treffen abhalten zu können.

Die Forscherin hat zum ersten Mal mit der Auswertungsmethode gearbeitet. Daher bestanden bei ihr zunächst Bedenken, wie zu erkennen sei, dass eine theoretische Sättigung eingetreten ist. Durch die enge Zusammenarbeit mit der Onlineforschungsgruppe und also mit erfahrenen Forschern war es unproblematisch, diese Grenze zu erkennen.

Insgesamt hat sich die Auswertung mithilfe der GTM als sehr gut geeignet erwiesen, um Herausforderungen mit ihren entsprechenden Handlungsmustern im Kontext rekonstruieren zu können.

224 Vgl. http://www.qualitative-forschung.de/angebote/forschungswerkstaetten/Forschungswerkstaetten.pdf (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
225 Vgl. https://netzwerkportal-qsf.de/ (zuletzt geprüft am 22.07.2018).

3.7.3 Die Grenzen der Grounded-Theory-Methodologie

Die nach der Grounded-Theory-Methodologie rekonstruierte, in den Daten begründete Theorie erhebt nicht den Anspruch, generalisierbar zu sein. So muss auch bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse im folgenden Kapitel 4 immer berücksichtigt werden, dass die entwickelte Theorie auf einer sehr kleinen Stichprobe basiert und sich erst in einem weiteren Schritt – mit fortführenden Forschungen – ausweiten kann.

Strauss und Corbin (1996, S. 145 f.) führen aus, dass eine bereichsbezogene oder eine formale Theorie aus der Anwendung der GTM erwachsen kann. In der vorliegenden Arbeit können die Ergebnisse der bereichsbezogenen Theorie zugeordnet werden, da sie durch die Untersuchung von Phänomenen entstanden sind, „die **in einem bestimmten situationalen Kontext** angesiedelt sind“[226] (ebd., S. 146), hier im Kontext der Berufseingangsphase von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Die Analyse und Interpretation der Daten führt in diesem Zusammenhang nicht zu einer formalen, allgemeingültigen Theorie, kann aber als Grundlage dazu dienen.

226 Hervorhebungen im Original.

4 Empirische Ergebnisse

Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierten sich drei Ziele für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit heraus:

Ziel 1: Rekonstruktion von Handlungsmustern von berufseinsteigenden Lehrkräften,
Ziel 2: Rekonstruktion von Herausforderungen an berufseinsteigende Lehrkräfte während der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (BBS),
Ziel 3: Formulierung von Empfehlungen für die Ausbildung an Studienseminaren und für die Begleitung der Berufseingangsphase.

Die Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster wird im ersten Teilkapitel in tabellarischer Form dargestellt (Ziel 1). Das zweite Teilkapitel fokussiert auf die erlebten, rekonstruierten Herausforderungen in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen (Ziel 2). Diese 13 Herausforderungen werden im abschließenden Teilkapitel zu einer Schlüsselkategorie verdichtet.

Das dritte Ziel wird in Kapitel 5 dargestellt.

4.1 Typisierung der Lehrkräfte aufgrund ihrer prägnanten Handlungsmuster

4.1.1 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster

In einem ersten Schritt wurden nach dem offenen Codieren die Lehrkräfte der Interviews (I1-I10) und der Portfolios (P1-P4) mit Namen und einer Kurzbeschreibung versehen. Erste prägnante Handlungsmuster wurden ebenfalls festgehalten und während des axialen Codierens weiter angepasst, siehe folgende Tabelle.

Tabelle 49: Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster

Nr.	Name	Kurzbeschreibung	prägnante Handlungsmuster
I1	Martin A.	absichernder Macher	Rückversicherung durch Rat-Einholen bei erfahrenen Kollegen
I2	Dieter B.	effizienter Grenzzieher	Effizienz anstreben im beruflichen Handeln, Grenzen ziehen können
I3	Horst C.	der zeitdrucksensible Ingenieur mit pädagogischer Zusatzausbildung	Zeitdruck vermeiden durch Fokussierung
I4	Johanna D.	kommunikative Grenzzieherin	Grenzen aushandeln durch Kommunikation mit Kollegium und Schülerschaft
I5	Katharina E.	die Überforderungen Erkennende (Grenzzieherin)	Reflektieren und eigene Grenzen erkennen, Transparenz schaffen
I6	Christina F.	um Transparenz bemühte, eingeengte Innovatorin	starkes innovatorisches Engagement zeigen, Transparenz schaffen und einfordern

(Fortsetzung Tabelle 49)

Nr.	Name	Kurzbeschreibung	prägnante Handlungsmuster
I7	Lukas G.	der in sich ruhende Konstruktivist	eigene Grenzen kennen, kommunikativ Probleme lösen
I8	Dorothea H.	die distanzierte und strukturierte Planerin	Balance herstellen zwischen geben und nehmen
I9	Werner K.	der aktive Pragmatiker	Herausforderungen pragmatisch begegnen und durchstehen
I10	Uwe L.	der ambitionslose Nicht-Fachmann	keine Verantwortung übernehmen
P1	Dagmar M.	die schülernahe Struktur-aufbauende	Strukturen suchen und finden oder selbst schaffen
P2	Richard N.	Hilfe suchender und findender Perfektionist	perfekt sein wollend, in Austausch mit Kollegen gehen
P3	Stefan O.	der gewissenhafte und fleißige Kollege	gewissenhaft und fleißig sein, aus Erfahrungen lernen
P4	Marc P.	der belastbare Organisator	durch hohes Arbeitspensum Herausforderungen schaffen

4.1.2 Zwischenfazit: prägnante Handlungsmuster

Dieses Vorgehen hat sich als sehr nützlich erwiesen, um sich im Forschungsprozess des axialen Codierens auch innerhalb der Interpretationsgruppe zu orientieren. Im Rahmen des Auswertungsprozesses nach der Grounded Theory ist es möglich, diese ersten Ergebnisse weiter zu verdichten und als Ziel eine Typenbildung zu rekonstruieren. In der vorliegenden Arbeit wurde dies jedoch nicht angestrebt, sondern mithilfe des selektiven Codierens und des kontrastiven Vergleichens eine Schlüsselkategorie entwickelt.

4.2 Fallübergreifende Kategorien: Fokussierung auf Herausforderungen

Dieses Kapitel stellt zuerst die Ergebnisse aller fallübergreifenden Kategorien (4. Schritt: Selektives Codieren) da. Grundlage hierfür sind die angelegten Codekarten.[227]

227 Vgl. Codekarten in der digitalen Anlage.

Tabelle 50: 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Die in den fallübergreifenden Kategorien 1–13 rekonstruierten Herausforderungen werden ausführlich im Folgenden ausformuliert und mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt:

1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)
2. Berufseingangsphase
3. Eigene Fachlichkeit
4. Kollegium
5. Eigenes Lehrerbild
6. Referendariat
7. Reflexion des schulischen Erlebens
8. Schüler
9. Schulwechsel
10. Stressausgleich
11. Stundenplan
12. System Schule und
13. Unterricht.

Die Kategorie 6 „Referendariat“ ist keine Herausforderung in der BEP, sondern eine schon abgeschlossene bzw. gemeisterte Herausforderung. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess letztendlich doch verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

Die fallspezifischen axialen Codes wurden durch den kontrastiven Vergleich zu einer fallübergreifenden Kategorie verdichtet. Für die fallübergreifende Kategorie wird eine Anforderung formuliert. Wenn diese Anforderung als Herausforderung angenommen wird, wird sie durch Ausprägungen spezifiziert. Die Ausprägungen selbst werden durch rekonstruierte Handlungsmuster voneinander abgegrenzt.

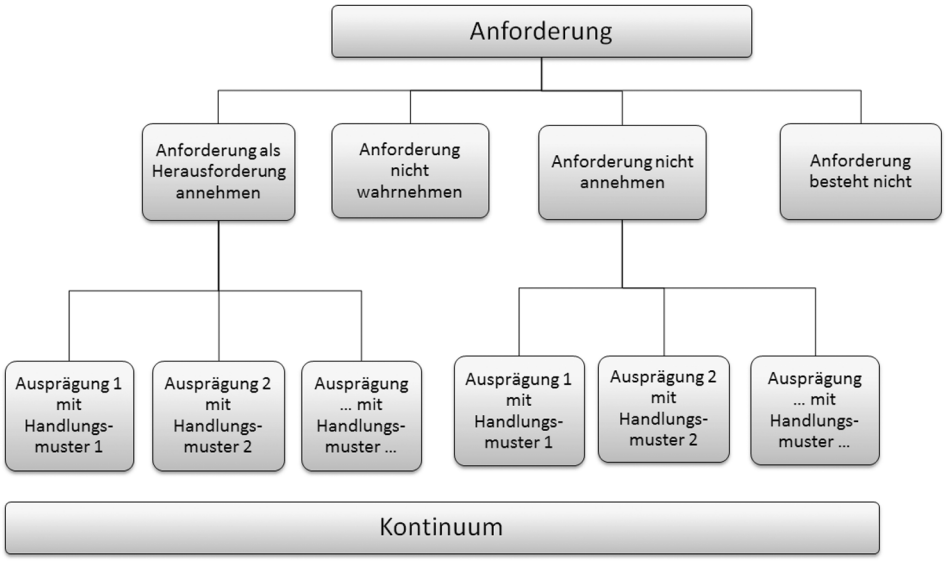


Abbildung 51: Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster

In wenigen Fällen, bspw. wenn die Anforderung Schulwechsel nicht gegeben ist, weil kein Schulwechsel nach dem Referendariat stattgefunden hat, besteht keine Anforderung, und es gibt auch kein Handlungsmuster (rechts in der obigen Abbildung dargestellt). Wird die Anforderung nicht angenommen, werden die Ausprägungen mit den entsprechenden Handlungsmustern ebenfalls beschrieben. Die untere Zeile stellt das Kontinuum der Anforderung dar und wird prägnant formuliert.

Die folgende Abbildung illustriert das Vorgehen an einem Beispiel.

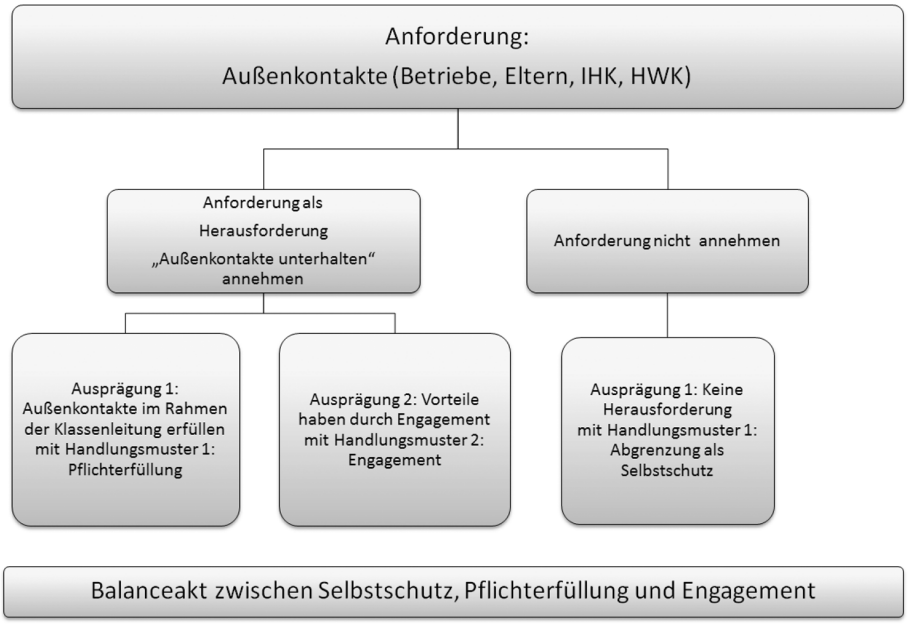


Abbildung 52: Beispiel zu Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster

Die nachfolgend dargestellten Kategorienbeschreibungen werden durch eine ikonisierende Darstellung des Verlaufs des Kontinuums bzw. der Ausprägung einer Kategorie eingeleitet. Der Verlauf wird durch einen großen, blau eingefärbten Pfeil visualisiert. In diesem Pfeil wird das Kontinuum prägnant formuliert. Darunter werden die einzelnen Formen der Ausprägung dargestellt.

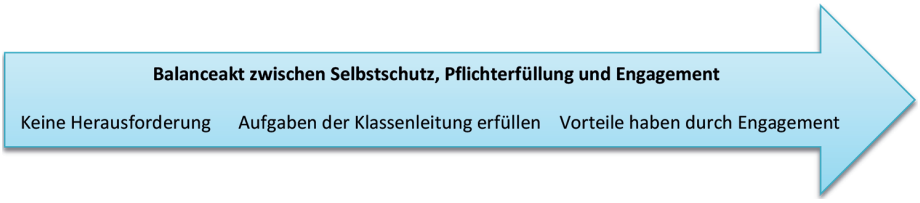


Abbildung 53: Beispiel für Pfeildarstellung der Ausprägungen

Rechts neben dem (senkrechten) Pfeil sind die fallspezifischen Herausforderungen mit Handlungsmustern für die einzelnen Ausprägungen angeordnet. Diese erste Abbildung dient lediglich als Orientierung für den Leser. Für die lesbare Darstellung wird diese Gesamtkontinuumdarstellung aufgetrennt und einzeln bei jeder Beschreibung der Ausprägung in einer Tabelle dargelegt.[228] Anschließend wird jede Kategorie mit ihrer Herausforderung und ihren Handlungsmustern an die im Kapitel 2 zusammengefassten Forschungsbefunde angebunden.

228 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 3.6.4.

4.2.1 Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten

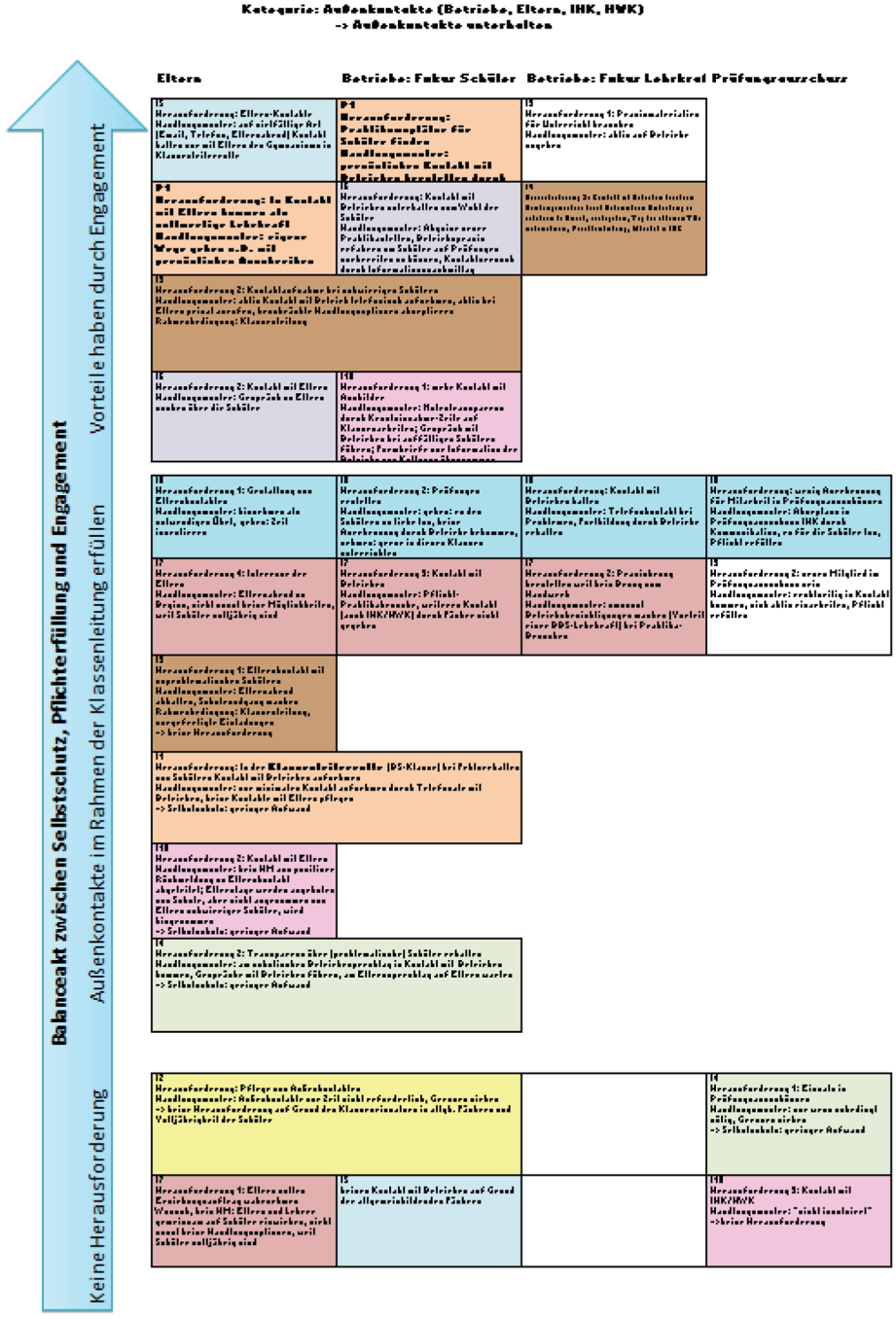


Abbildung 54: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“

Die Herausforderung liegt darin, dass „Außenkontakte unterhalten“ werden (müssen). Die Handlungsmuster bei der Gestaltung von Außenkontakten sind charakterisiert durch einen Balanceakt zwischen Selbstschutz (I2, I4, I5, I7 und I10), Pflichterfüllung (I1, I4, I7, I8, I9 und I10) und Engagement (I3, I5, I6, I9, I10 und P1). Viele der beteiligten Lehrkräfte berichten von vielfältigen Außenkontakten. Zu den Außenkontakten zählen sowohl die Eltern als auch die Prüfungsausschüsse von IHK und HWK und der Kontakt mit den Betrieben. Der Kontakt mit Ausbildungsbetrieben kann dahingehend unterschieden werden, ob die Pflege des Kontakts unterhalten wird, weil er den Schülern oder der Lehrkraft selbst etwas nützt.

4.2.1.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung – Abgrenzung als Selbstschutz

Die Handlungsmuster für die Ausprägung keine Herausforderung können unter den Aspekten des Selbstschutzes und der Abgrenzung zusammengefasst werden (I2, I4, I5, I7 und I10).

Tabelle 51: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung: Selbstschutz

<table>
<tr><th>Eltern</th><th>Betriebe: Fokus Schüler</th><th>Betriebe: Fokus Lehrkraft</th><th>Prüfungsausschuss</th></tr>
<tr><td colspan="2">I2
Herausforderung: Pflege von Außenkontakten
Handlungsmuster: Außenkontakte zurzeit nicht erforderlich, Grenzen ziehen
=> keine Herausforderung aufgrund des Klasseneinsatzes in allgb. Fächern und Volljährigkeit der Schüler</td><td></td><td>I4
Herausforderung 1: Einsatz in Prüfungsausschüssen
Handlungsmuster: nur wenn unbedingt nötig, Grenzen ziehen
=> Selbstschutz: geringer Aufwand</td></tr>
<tr><td>I7
Herausforderung 1: Eltern sollen Erziehungsauftrag wahrnehmen
Wunsch, kein HM: Eltern und Lehrer gemeinsam auf Schüler einwirken, sieht sonst keine Handlungsoptionen, weil Schüler volljährig sind</td><td>I5
keinen Kontakt mit Betrieben aufgrund der allgemeinbildenden Fächern</td><td></td><td>I10
Herausforderung 3: Kontakt mit IHK/HWK
Handlungsmuster: „nicht involviert“
=>keine Herausforderung</td></tr>
</table>

Eltern:

Bei manchen Lehrkräften (I2, I7) besteht kaum Kontakt mit Eltern, da die Schülerschaft volljährig ist. *„Nein, wir haben auch gar keinen Elternabend oder Elternsprechtag, die sind alle 18 Jahre alt, die sind für sich sozusagen ja selbst verantwortlich.“* (I2, Z. 179–181) Die Lehrkraft I7 hat jedoch den Wunsch nach mehr Kontakt mit den Eltern, damit sie gemeinsam auf die Schüler einwirken können und der elterliche Erziehungsauftrag erfüllt werden kann. Handlungsoptionen entwickelt sie jedoch nicht, da die Volljährigkeit der Schüler sie einschränkt (*„Nee, einfach, weil die Schüler auch volljährig sind und ich dann auch nicht die Möglichkeit hab dann.“* I7, Z. 411–412) oder die Unmotiviertheit der Eltern (*„Ja, aber diese richtigen Problemfälle, da interessieren sich die Eltern ja auch nicht dafür. […] Aber diese, die polizeilich zugeführt werden und kriegen kein Hartz IV mehr und so ein Kram, die kommen da auch nicht, ja?“* I7, Z. 572–575).

Betriebe:
Nur wenige Lehrkräfte (I2, I5) berichten, dass sie aufgrund ihres Unterrichtseinsatzes keine betrieblichen Kontakte haben: *„Die Betriebe oder so habe ich bisher … ich habe jetzt … das ist das zweite Jahr, wo ich Bauzeichner habe, einen Teil der Betriebe kenne ich, aber so richtig Kontakt habe ich mit denen nicht, ich bin auch nicht der Klassenlehrer, […] ich habe jetzt die Bauzeichner nur im zweiten Lehrjahr im Augenblick. Vielleicht kriege ich sie demnächst oder irgendwann mal länger und dann werde ich mich auch natürlich mit den Betrieben auseinandersetzen, soweit das erforderlich ist."* (I2, Z. 212–219) Auch der Einsatz nur in allgemeinbildenden Fächern (*„Aber direkten Kontakt hab ich jetzt mit den allgemeinen bildenden Fächern nicht, nein."* I5, Z. 311–313) wird als Grund angegeben. Diese beiden Lehrkräfte grenzen sich hier ab und sehen z. B. nicht das Potenzial an möglichen Lernsituationen für die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts, wenn sie Kontakt mit den Betrieben haben. Dies könnte eine Form des Selbstschutzes darstellen.

Es fällt auf, dass Lehrkräfte, die Außenkontakte nicht als eine Herausforderung ansehen, für sich selbst keinen Vorteil durch den Kontakt mit den Betrieben erkennen können.

Prüfungsausschuss:
Abgrenzung stellt das Handlungsmuster für die Lehrkräfte I4 und I10 im Kontakt mit Prüfungsausschüssen dar. Eine Lehrkraft begrüßt es, dass sie in die Arbeit mit dem Prüfungsausschuss *„nicht involviert"* ist: *„Bin ich überhaupt nicht involviert. Mein Kollege, der jetzt diesen Unfall hatte, der macht auch die Prüfungen und so weiter, der ist da involviert und macht das. Der stellt auch die Prüfungen. Das stell ich mir schon sehr aufwendig vor. Das … Gut, aber er ist schon 18 Jahre da in dem Laden, der macht das auch ganz gut."* (I10, Z. 428–431) Dies könnte eine Form des Selbstschutzes darstellen, da diese Lehrkraft den Aufwand hoch einschätzt und sich hier abgrenzt.

Ebenso die zweite Lehrkraft, die ihr Engagement (*„mein Engagement liegt jetzt eher in der Schule intern. Und ich kann nicht alles auf ein Mal machen, Prüfungsausschuss … wie gesagt, drum reißen tue ich mich nicht."* I4, Z. 171–189) auf schulinterne Aufgaben fokussiert.

Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen
Für die Ausprägung Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen kann für mehrere Lehrkräfte das vorherrschende Handlungsmuster als „Pflichterfüllung" beschrieben werden (I1, I4, I7, I8, I9 und I10). Der Kontakt erfolgt im Rahmen von übertragenen Funktionen, z. B. der Klassenleitungsrolle. Diese Pflichterfüllung kann auch als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden, nämlich mit möglichst geringem Aufwand die Pflicht zu erfüllen.

Tabelle 52: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen

Eltern	Betriebe: Fokus Schüler	Betriebe: Fokus Lehrkraft	Prüfungsausschuss
I8 Herausforderung 1: Gestaltung von Elternkontakten Handlungsmuster: hinnehmen als notwendiges Übel, geben: Zeit investieren	I8 Herausforderung 2: Prüfungen erstellen Handlungsmuster: geben: es den Schülern zuliebe tun, keine Anerkennung durch Betriebe bekommen, nehmen: gerne in diesen Klassen unterrichten	I8 Herausforderung: Kontakt mit Betrieben halten Handlungsmuster: Telefonkontakt bei Problemen, Fortbildung durch Betriebe erhalten	I8 Herausforderung: wenig Anerkennung für Mitarbeit in Prüfungsausschüssen Handlungsmuster: Akzeptanz in Prüfungsausschuss IHK durch Kommunikation, es für die Schüler tun, Pflicht erfüllen
I7 Herausforderung 4: Interesse der Eltern Handlungsmuster: Elternabend zu Beginn, sieht sonst keine Möglichkeiten, weil Schüler volljährig sind	I7 Herausforderung 3: Kontakt mit Betrieben Handlungsmuster: Pflichtpraktikumsbesuche, weiterer Kontakt (auch IHK/HWK) durch Fächer nicht gegeben	I7 Herausforderung 2: Praxisbezug herstellen, weil kein Bezug zum Handwerk Handlungsmuster: umsonst Betriebsbesichtigungen machen (Vorteil einer BBS-Lehrkraft) bei Praktikumsbesuchen	I3 Herausforderung 2: neues Mitglied im Prüfungsausschuss sein Handlungsmuster: rechtzeitig in Kontakt kommen, sich aktiv einarbeiten, Pflicht erfüllen
I9 Herausforderung 1: Elternkontakt mit unproblematischen Schülern Handlungsmuster: Elternabend abhalten, Schulrundgang machen Rahmenbedingung: Klassenleitung, vorgefertigte Einladungen => keine Herausforderung			
I1 Herausforderung: In der **Klassenleiterrolle** (BS-Klasse) bei Fehlverhalten von Schülern Kontakt mit Betrieben aufnehmen Handlungsmuster: nur minimalen Kontakt aufnehmen durch Telefonate mit Betrieben, keine Kontakte mit Eltern pflegen => Selbstschutz: geringer Aufwand			
I10 Herausforderung 2: Kontakt mit Eltern Handlungsmuster: kein HM aus positiver Rückmeldung zu Elternkontakt abgeleitet; Elterntage werden angeboten von Schule, aber nicht angenommen von Eltern schwieriger Schüler, wird hingenommen => Selbstschutz: geringer Aufwand			
I4 Herausforderung 2: Transparenz über (problematische) Schüler erhalten Handlungsmuster: am schulischen Betriebesprechtag in Kontakt mit Betrieben kommen, Gespräche mit Betrieben führen, am Elternsprechtag auf Eltern warten => Selbstschutz: geringer Aufwand			

Eltern:
Insbesondere in der Rolle der Klassenleitung wird das Abhalten eines Elternabends als Pflichterfüllung angesehen. Trotz Volljährigkeit der Schüler werden an Schulen diese Elternabende mit oftmals geringer Elternbeteiligung durchgeführt: *„Da viele meiner Schüler volljährig sind. Ich hab drei oder vier Schülerinnen, die nicht volljährig sind. Und da ist das Interesse nicht so groß."* (I7, Z. 358–362)

Ebenso ist die Anwesenheit an Elternsprechtagen eine Pflichterfüllung, wird jedoch oftmals als Zeitverschwendung angesehen (*„Und in der zweiten Schule haben wir da so einen Tag der offenen Tür mit Elternsprechtag, und dann muss man den ganzen Samstag rumhocken, also bis zwölf. ... Das ist nicht so toll."* I8, Z. 575–581), da insbesondere Eltern von schwierigen Schülern mit einem Elternabend oder Elternsprechtag nicht erreicht werden. (*„Ja, aber diese richtigen Problemfälle, da interessieren sich die Eltern ja auch nicht dafür."* I8, Z. 572–575 *„Nein, also kann ich nicht behaupten, dass ich viel mit Eltern zu tun hätte, meistens kommen die, das ist eigentlich auch bei jedem so, die mit denen man eigentlich keine Gespräche führen müsste, weil alles problemlos läuft und die anderen, die kommen halt nicht."* I4, Z. 167–171 *„Und da kommen so gut wie keine ... Eltern. Wenige kommen. Aber meistens sind das dann die von den guten, die dann kommen, und wollen erzählt bekommen, wie toll ihr Sohn ist. [...] Aber von den Problemfällen, da kommt natürlich keiner. In der Berufsschule, die Elterntage, hatte ich jetzt schon – glaube ich – zwei oder drei Elterntage. Da kommt man abends hin und dann wartet man und erzählt mit den Kollegen: Und und, bei dir einer da? Nee. Bei dir auch nicht? Ja? Hören wir auf? Ja, wir warten noch eine Viertelstunde. Da habe ich noch nie einen gesehen."* I10, Z. 411–419) Andere Optionen, um auf die Eltern zuzugehen, werden von diesen Lehrkräften nicht entwickelt. Die Lehrkraft I10 hat telefonisch Kontakt mit einer Mutter gehabt, dies als positiv wahrgenommen, aber nicht als eine Option in ihr Handlungsrepertoire aufgenommen. Anders die Lehrkraft I9, sie unterscheidet zwischen unproblematischen und problematischen Schülern und passt hier ihre Handlungsmuster an. Bei unproblematischen Schülern erfüllt sie ihre Pflicht, indem sie z. B. Elternabende abhält. Bei problematischen Schülern nimmt sie aktiv Kontakt mit den Eltern auf (siehe Ausprägung Engagement).

Betriebe:
In der Klassenleitungsrolle werden Betriebe bei schwierigen Schülern angerufen (*„[...] war aber auf jeden Fall auch eine positive Erfahrung bei jedem, waren Telefonate bisher gewesen." I1, Z. 141–154*), nicht jedoch die Eltern. Ähnlich ist es bei der Lehrkraft I4. Der Aufwand wird möglichst minimal gehalten.

Der Kontakt mit den Betrieben kann in Fällen von Praktikumsbesuchen oder zur Konzeption von Prüfungen ebenfalls als eine Pflichterfüllung interpretiert werden. Die Lehrkräfte (I7, I8) tun dies für ihre Schüler, aber ziehen auch Vorteile für sich selbst dabei heraus, da sie eine kostenlose und aktuelle Weiterbildung durch die Betriebe erhalten. *„Wenn ich in einen Metallbetrieb gehe, ja, dann bin ich ja immer froh, wenn die mir den Betrieb zeigen. Das ist für mich ja toll, weil, ich lerne da erst mal was und sehe erst mal, was ... Fachlich kann ich da nix fragen, dann. Aber wie gesagt, span-*

nend ist es, finde ich immer, und eine tolle Seite von dem Job als Lehrer an einer Berufsschule. Mal rauszukommen (00:35:00) und sich mal, wo hab ich schon die Möglichkeit, so eine Betriebsbesichtigung für lau zu haben." (I7, Z. 413–424)

Prüfungsausschuss:
Es fällt auf, dass die Arbeit im Prüfungsausschuss nicht gerne übernommen oder aktiv angestrebt wird: *„HWK wurde ich gefragt und es macht mir auch Spaß. Und … es gab halt niemand anderen. Und bei der IHK, bei dieser Beruf AB-Geschichte, gab es auch niemand anderen. Also, wer hätte es machen sollen?"* (I8, Z. 183–185) *„Wie gesagt, wenn der Kollege FM weg ist, muss ich das sowieso machen da geht kein – da beißt die Maus keinen Faden ab, deswegen versuche ich halt so lange er noch da ist, mich da so ein bisschen reinzuarbeiten."* (I3, Z. 1/82–185) Nur die letzte Lehrkraft (I3) arbeitet sich aktiv in die Aufgaben eines Prüfungsausschusses ein.

Die Anerkennung der Prüfungsausschussarbeit durch andere fehlt: *„Ich bin gerne in diesen Klassen, unterrichte die gerne und ich mach's dann sozusagen für die Schüler. Aber … ansonsten kriegt man da keine Anerkennung."* (I8, Z. 796–798)

Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement

Tabelle 53: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement

Eltern	Betriebe: Fokus Schüler	Betriebe: Fokus Lehrkraft	Prüfungsausschuss
I5 Herausforderung: Elternkontakte Handlungsmuster: auf vielfältige Art (E-Mail, Telefon, Elternabend) Kontakt halten nur mit Eltern des Gymnasiums in Klassenleiterrolle	P1 Herausforderung: Praktikumsplätze für Schüler finden Handlungsmuster: persönlichen Kontakt mit Betrieben herstellen durch Besuche	I3 Herausforderung 1: Praxismaterialien für Unterricht brauchen Handlungsmuster: aktiv auf Betriebe zugehen	
P1 Herausforderung: In Kontakt mit Eltern kommen als vollwertige Lehrkraft Handlungsmuster: eigene Wege gehen, z.B. mit persönlichen Anschreiben	I6 Herausforderung: Kontakt mit Betrieben unterhalten zum Wohl der Schüler Handlungsmuster: Akquise neuer Praktikumsstellen, Betriebspraxis erfahren, um Schüler auf Prüfungen vorbereiten zu können, Kontaktversuch durch Informationsnachmittag Rahmenbedingung: Klassenleitung	I9 Herausforderung 3: Kontakt mit Betrieben herstellen Handlungsmuster: durch Bekanntsein Entlastung zu erfahren bei Anruf, vorbeigehen, Tag der offenen Tür wahrnehmen, Projekteinbindung, Mitarbeit im LOK	
I9 Herausforderung 2: Kontaktaufnahme bei schwierigen Schülern Handlungsmuster: aktiv Kontakt mit Betrieb telefonisch aufnehmen, aktiv bei Eltern privat anrufen, beschränkte Handlungsoptionen akzeptieren Rahmenbedingung: Klassenleitung			

Eltern:
Der Kontakt mit Eltern zeichnet sich bei hohem Engagement der Lehrkräfte durch seine vielfältigen Handlungsmuster aus. *„Das heißt, wir haben einen ganz gut funktionierenden E-Mail-Verteiler. [...] Also, die melden sich. Also pro Woche, würde ich sagen, klingelt zweimal das Telefon."* (I5, Z. 296–310) Das Gespräch wird bei der Lehrkraft I9 insbesondere bei problematischen Schülern mit den Eltern gesucht. *„Also ich habe schon mal so ein paarmal bei Eltern zuhause angerufen, wenn es dann wirklich auch im Betrieb da geklemmt hat und habe gesagt: ‚Ich bin gerne bereit für ein Gespräch, können Sie vorbeikommen?' Und dann haben wir mal halt hier in so einem kleinen Rahmen das gemacht."* (I9, Z. 182–185) Auch die Lehrkraft I6 sucht das Gespräch mit den Eltern zum Teil über die Schüler: *„Also ... ich habe einen sehr hohen Ausländeranteil in meiner Klasse, und da kommen drei, vier Eltern maximal zum Gespräch. Ich suche, bis die Schüler 18 sind, das Gespräch oft mit den Eltern, wenn ich sehe, da läuft etwas nicht. Aber in der Regel funktioniert das über die Schüler."* (I6, Z. 332–335)

Es werden zum Teil eigene Anschreiben an die Eltern verfasst und nicht nur die Vorlagen der Schule benutzt (vgl. P1, S. 18 und I5, Z. 296–310).

Betriebe:
Ein Grund für das hohe Engagement von Lehrkräften liegt in dem Bestreben, dass es Vorteile für die Schüler mit sich bringt, wenn Außenkontakte gepflegt werden. *„Ich erhoffe mir durch die Betreuung der SuS während des Praktikums die Möglichkeit, mit regionalen Unternehmen in Kontakt zu kommen, um auch ggf. nächstes Jahr bei diesen Unternehmen nach Ausbildungsplätzen oder Praktikumsplätzen nachfragen zu können."* (P1, S. 17) Ein weiterer Grund ist, die eigene Fachlichkeit zu verbessern, um Schüler besser auf Prüfungen vorbereiten zu können (vgl. I6, Z. 181–200) oder Praktikumsstellen für Schüler zu finden (vgl. I6, Z. 176–180). Gerade bei auffälligen Schülern (*„Über schlechte Noten, genau. Und ... ansonsten melde ich mich dann. Und das sind dann entweder Auffälligkeiten, Fehlzeiten, da melde ich mich dann."* I10, Z. 377–378) berichten Lehrkräfte davon, dass es von Vorteil ist, Transparenz zu schaffen durch direktes Anrufen oder durch einen Besuch der Betriebe (vgl. I9, Z. 316–322).

Lehrkräfte (I3 und I9), die aktiv auf Betriebe zugehen, ziehen auch Vorteile für sich selbst daraus. Sie erhalten dadurch aktuelle Praxismaterialien für ihren Unterricht oder erfahren Entlastung durch ihren Bekanntheitsgrad bei den Betrieben z. B. durch ihre Mitarbeit in etablierten Lernortkooperationsgruppen. *„Aber die Ausbilder kennen bestimmt mein Gesicht, wenn ich anrufe."* (I9, Z. 316–322)

4.2.1.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die Handlungsmuster der Kategorie Außenkontakte können insbesondere an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) angeschlossen werden, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind. Das rekonstruierte Handlungsmuster „Abgrenzung als Selbstschutz" (Ausprägung: keine Herausforderung) lässt auf den

Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen, da das Unterhalten bzw. Aufrechterhalten von Außenkontakten (unbewusst) nicht als Herausforderung von den Lehrkräften gesehen oder aufgefasst wird, um einer Überforderung entgegenzuwirken. Die Handlungsmuster der Ausprägungen Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen und Vorteile haben durch Engagement stellen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Die Lehrkräfte beschreiben die Handlungsmuster „Pflichterfüllung" und „Engagement".

Das rekonstruierte Handlungsmuster „Pflichterfüllung" spiegelt auch das Agieren wider (Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen), das die Lehrkräfte in der Rolle der Klassenleitung beschreiben. Im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* werden von Rothland und Terhart (2007) die Lehrerrollen „Organisator und Funktionsstelleninhaber" expliziert und können mit der Klassenleitungsrolle verglichen werden.

4.2.2 Berufseingangsphase „überleben“

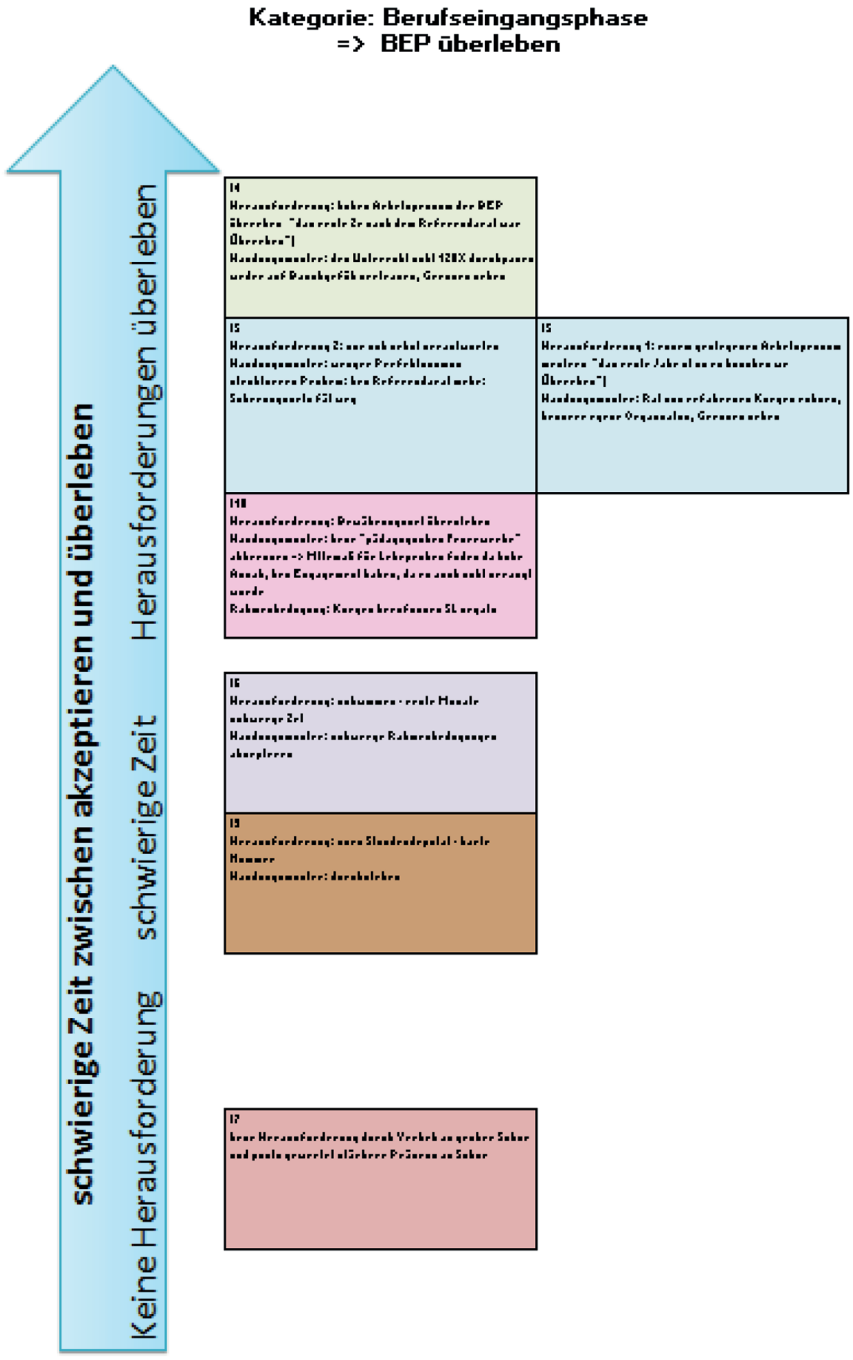


Abbildung 55: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Berufseingangsphase“

Die Berufseingangsphase wird resümierend von fast allen Lehrkräften als eine schwierige Zeit wahrgenommen und so kann die Herausforderung „BEP überleben" formuliert werden. Das Kontinuum stellt sich als eine „schwierige Zeit zwischen akzeptieren und überleben" dar. Diese Zeit gilt es als berufseinsteigende Lehrkraft zu akzeptieren (I6 und I9) und zu „überleben" (I10, I5 und I4).

4.2.2.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 54: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I7 keine Herausforderung durch Verbleib an gleicher Schule und positiv gewertet stärkere Präsenz an Schule

Eine Lehrkraft (I7) empfindet das erhöhte Stundendeputat als nicht belastend, sondern findet es von Vorteil, nun eine stärkere Präsenz an der Schule zu haben. *„Es war für mich eher von Vorteil, weil ich dann einfach fünf Tage die Woche an der Schule war und nicht eben diese drei Tage, die ich vorher hatte. Das hat es um einiges einfacher gemacht."* (I7, Z. 75–77)

Ausprägung: schwierige Zeit

Tabelle 55: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schwierige Zeit

I6 Herausforderung: schwimmen – erste Monate schwierige Zeit Handlungsmuster: schwierige Rahmenbedingungen akzeptieren
I9 Herausforderung: volles Stundendeputat – harte Nummer Handlungsmuster: durchstehen

Eine Lehrkraft (I6) spricht von dem Gefühl des „Schwimmens" und ihr Handlungsmuster ist die Akzeptanz der schwierigen Rahmenbedingungen zum Start der BEP. *„Dann, wenn man neu in eine Schule reinkommt, ist es sehr, sehr schwierig, wenn man nicht noch mal einen Mentor oder jemanden hat, der einem zugeordnet wird, das heißt man schwimmt dann einfach ein bisschen. Auch das finde ich eine sehr schwierige Situation."* (I6, Z. 28–31) Die Erhöhung auf das volle Stundendeputat stellt für die Lehrkraft I9 eine *„harte Nummer"* dar und muss durchgestanden werden. *„Mhm, anfangs*

war es halt schon von dem Stundenumfang eigenen Unterrichts dann auf volles Deputat hoch, ist schon – sage ich mal – eine harte Nummer.“ (I9, Z. 48–49)

Ausprägung: Herausforderungen überleben

Die Beschreibungen der berufseinsteigenden Lehrkräfte allgemein zur BEP spiegeln als Herausforderung das „Überleben“ dieser Phase wider. *„Also, das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben und das habe ich offensichtlich geschafft, ohne dass ich an einem Burn-out-Syndrom leide oder an innerer Kündigung oder je nachdem, wie man das auslegt.“* (I4, Z. 274–276)

Tabelle 56: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Herausforderungen überleben

I4 Herausforderung: hohes Arbeitspensum der BEP überleben („das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben“) Handlungsmuster: den Unterricht nicht 120% durchplanen, wieder auf Bauchgefühl vertrauen, Grenzen ziehen	
I5 Herausforderung 2: vor sich selbst verantworten Handlungsmuster: weniger Perfektionismus strukturelles Problem: kein Referendariat mehr: Sicherungsnetz fällt weg	I5 Herausforderung 1: enorm gestiegenes Arbeitspensum meistern („das erste Jahr ist so ein bisschen wie Überleben“) Handlungsmuster: Rat von erfahrenen Kollegen einholen, bessere eigene Organisation, Grenzen ziehen
I10 Herausforderung: Bewährungszeit überstehen Handlungsmuster: keine „pädagogischen Feuerwerke“ abbrennen => Mittelmaß für Lehrproben finden, da hohe Anzahl, kein Engagement haben, da es auch nicht verlangt wurde Rahmenbedingung: Kollegen beeinflussen SL negativ	

Das erhöhte Arbeitspensum wird von einer anderen Lehrkraft (I5) ebenfalls als Herausforderung angesehen. Sie begegnet ihr, indem sie sich Rat von erfahrenen Kollegen einholt und sich selbst besser organisiert. Drei Lehrkräfte (I4, I5 und I10) überstehen diese Phase, indem sie ihre eigenen Ansprüche herunterschrauben. *„Im Großen und Ganzen ging's mir gut, wenn das Pensum auch immens gestiegen ist. Es ist ein ganz anderes Arbeiten. Die Verantwortlichkeit schiebt sich, ich verantworte mich jetzt vor mir selbst, und bin mir oft, glaube ich, da auch der größte Feind. Also gerade zurzeit denke ich mir, etwas weniger Perfektionismus würde manchmal auch genügen.“* (I5, Z. 23–26)

„Also, ich wollte weiterhin diese 110, 120 Prozent geben, […] aber das ist mit vollem Deputat eigentlich nicht zu leisten, das geht gar nicht." (I4, Z. 42–43) Die Lehrkräfte ziehen für sich und vor sich selbst Grenzen.

4.2.2.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die Studien von Fuller und Bown (1975) und Huberman (1991) bezeichnen in ihren Stufenmodellen die Berufseingangsphase als ein „Überleben" (Forschungsbefund 1: *Die Berufseingangsphase muss „überlebt" werden.*) Dies konnte auch in der vorliegenden Studie rekonstruiert werden. Dabei können die eingesetzten Handlungsmuster mit Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* verknüpft werden. Auch hier kann an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) angeschlossen werden. Der Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) ist sowohl in der Ausprägung Herausforderungen überleben durch Handlungsmuster „weniger Perfektionismus" und „Grenzen ziehen" als auch in der Ausprägung schwierige Zeit mit dem Handlungsmuster „akzeptieren/durchstehen" erkennbar (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). An den Faktor Zeitknappheit (um alle anstehenden Aufgaben erledigen zu können) der Studie von Häbler und Kunz (1985) des Forschungsbefunds 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* lässt sich hier ebenfalls anschließen. Die Lehrkräfte der vorliegenden Arbeit machen Abstriche an ihren eigenen Ansprüchen, um diese Belastung zu reduzieren. Eine größere Berufszufriedenheit geht nach Kramis-Aebischer (1995) mit einer günstigeren Belastungsverarbeitung einher. Insbesondere das herausgearbeitete Handlungsmuster „Grenzen ziehen", um damit Lasten/Überlastungen zu vermeiden, trägt dazu bei.

4.2.3 Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen

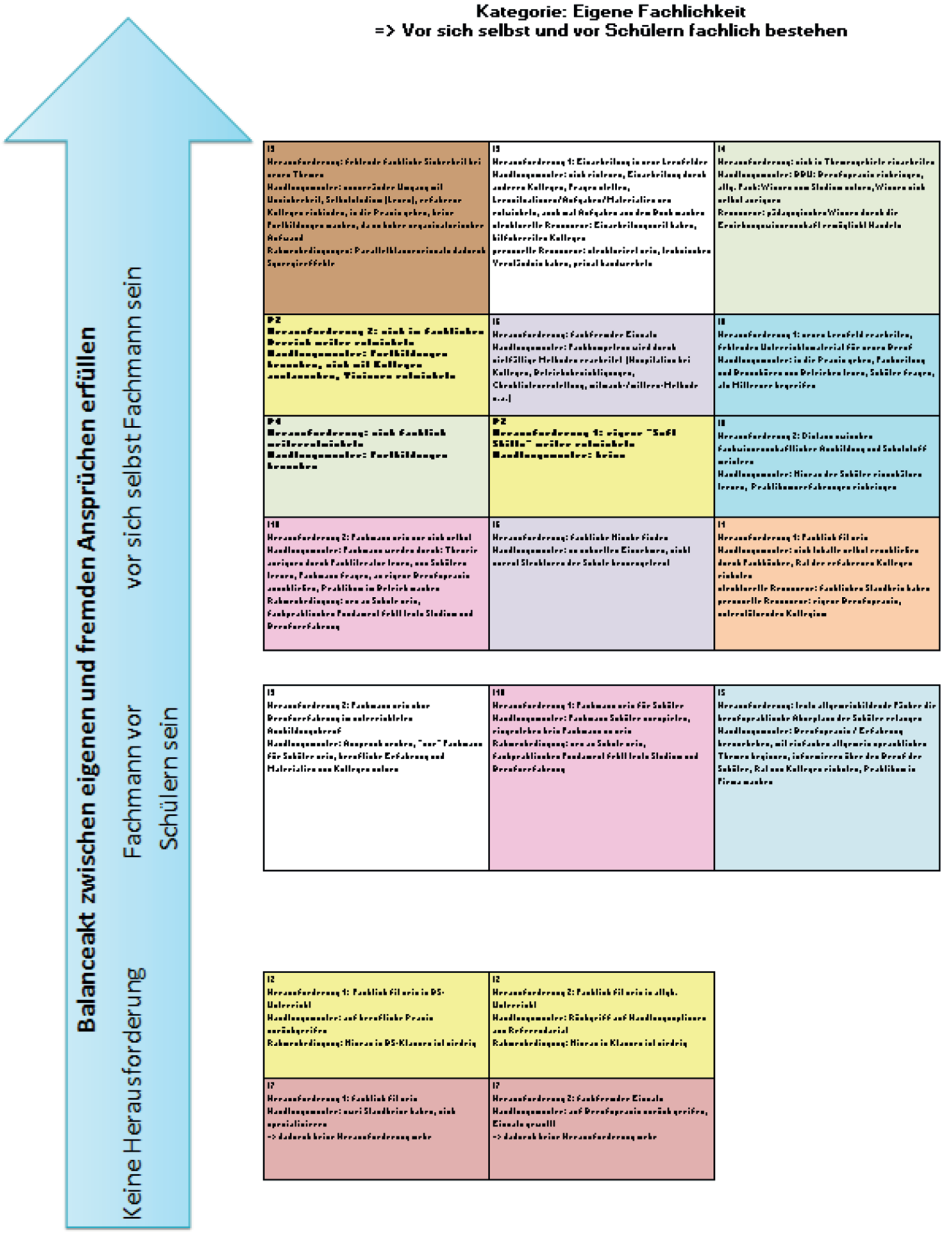


Abbildung 56: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Eigene Fachlichkeit“

Die im Folgenden beschriebene Kategorie „Eigene Fachlichkeit“ liegt in drei Ausprägungen vor. Sie kann als Herausforderung „Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen“ für berufseinsteigende Lehrkräfte beschrieben werden. Dabei liegt die Herausforderung auf der einen Seite darin, vor sich selbst als Fachmann/Fachfrau zu bestehen und seinen eigenen Ansprüchen zu genügen (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4). Auf der anderen Seite ist die Herausforderung, von Schülern als Fachmann akzeptiert zu werden (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4). Bei der dritten Ausprägung liegt keine Herausforderung mehr vor, da diese Lehrkräfte (I2 und I7) sich fachlich fit fühlen und gute Rahmenbedingungen an den Schulen gegeben sind (bspw. fachliches Standbein haben).

4.2.3.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 57: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I2 Herausforderung 1: fachlich fit sein in BS-Unterricht Handlungsmuster: auf berufliche Praxis zurückgreifen Rahmenbedingung: Niveau in BS-Klassen ist niedrig	I2 Herausforderung 2: fachlich fit sein in allgb. Unterricht Handlungsmuster: Rückgriff auf Handlungsoptionen aus Referendariat Rahmenbedingung: Niveau in Klassen ist niedrig seinen eigenen Weg gefunden haben – eigene Fachlichkeit ist ausreichend (für jetzigen Unterrichtseinsatz)
I7 Herausforderung 1: fachlich fit sein Handlungsmuster: zwei Standbeine haben, sich spezialisieren => dadurch keine Herausforderung mehr	I7 Herausforderung 2: fachfremder Einsatz Handlungsmuster: auf Berufspraxis zurückgreifen, Einsatz gewollt => dadurch keine Herausforderung mehr

Die eigene Fachlichkeit empfinden zwei Lehrkräfte (I2 und I7) als ausreichend, da sie entweder auf berufliche Praxis und/oder auf universitäres Wissen zurückgreifen oder sich innerhalb der Schule fachlich spezialisieren konnten. *„Aber ich bin, hab mich verstärkt auf die Sozialassistenten. Oder hab mich so im Moment spezialisiert auf diese Sozialassistenten.“* (I7, Z. 431–433) *„Ich bin jetzt BVJ und Sozialassistenz. Das sind meine beiden … I: Standbeine dann. T7: Ja.“* (I7, Z. 441–444) Der kontinuierliche Einsatz durch den Stundenplaner ist eine positive Rahmenbedingung für diese beiden Lehrkräfte.

Besonders eine Lehrkraft (I2, Z. 122–134 und 135–148) betont, dass sie als Rahmenbedingung ein ausgesprochen niedriges Niveau in ihren Klassen vorfindet, sodass ihre eigene Fachlichkeit in beiden Unterrichtsfächern nicht stark gefordert wird und sie sich so fachlich fit fühlt.

Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein

Tabelle 58: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein

I3 Herausforderung 2: Fachmann sein ohne Berufserfahrung im unterrichteten Ausbildungsberuf Handlungsmuster: Anspruch senken, „nur" Fachmann für Schüler sein, berufliche Erfahrung und Materialien von Kollegen nutzen	I10 Herausforderung 1: Fachmann sein für Schüler Handlungsmuster: Fachmann Schülern vorspielen, eingestehen, kein Fachmann zu sein Rahmenbedingung: neu an der Schule sein, fachpraktisches Fundament fehlt trotz Studium und Berufserfahrung	I5 Herausforderung: trotz allgemeinbildender Fächer die berufspraktische Akzeptanz der Schüler erlangen Handlungsmuster: Berufspraxis / Erfahrung hervorheben, mit einfachen allgemein sprachlichen Themen beginnen, informieren über den Beruf der Schüler, Rat von Kollegen einholen, Praktikum in Firma machen

Die Handlungsmuster für die Ausprägung Fachmann vor Schülern sein können unter dem Aspekt des Selbstschutzes zusammengefasst werden (I3, I5 und I10).

So senkt eine Lehrkraft (I3) z. B. ihren eigenen Anspruch und möchte als Fachmann für Schüler gelten. *„Meine Ziele sind ja erst mal, mich in die Themen einzuarbeiten, damit ich dort … Fachmann werde, der ich wahrscheinlich nie werde, weil ich das halt noch nie gelernt habe und auch nie gearbeitet habe in dem Beruf. Aber zu mindestens Fachmann für die Schüler, damit ich noch ein bisschen mehr in das Thema reinkomme und denen noch ein bisschen mehr erzählen kann."* (I3, Z. 260–264) Eine Lehrkraft schützt sich, indem sie zugibt, kein Fachmann zu sein. Sie hat aber ein Handlungsmuster entwickelt, um ihr unbekannte Fachfragen beantworten zu können: *„Und – auch ganz klar – ich habe so eine schwarze kleine Kladde, die zeige ich denen immer schon am Ende des ersten Lehrjahrs. Habe ich so: Wenn Ihr Fragen habt, ich bin hier nicht der Chef im Ring, ich habe nicht alles im Kopf. Und dann schreibe ich mir das auf und dann fragen wir irgendjemanden und dann wird die Frage gelöst. Und das klappt jetzt also. Aber damals im ersten/zweiten Lehrjahr hat das überhaupt nicht funktioniert, so was. Weil, da haben die einen Fachmann erwartet und da stand einer, der keine Ahnung hatte. Das war sehr blöd, ja."* (I10, Z. 164–170). Zwei Lehrkräfte sprechen z. B. über ihren Wunsch nach fachlicher Anerkennung durch Schüler (Lehrkräfte I5 und I10). Sie spielen vor Schülern den Fachmann. *„Keine Ahnung von nichts, aber dann den Meister aller Klassen vor der Klasse spielen müssen, das ist etwas, das habe ich nie gemacht und nie gemocht. Aber das ist dann das, was man dann machen muss."* (I10, Z. 95–97) Eine Lehrkraft stellt als Allgemeinbildner z. B. ihre Berufspraxis im Unterricht dar: *„Also, man kann sich in die Schüler ganz anders reinversetzen, wenn man wirklich weiß, wie deren beruf-*

licher Alltag aussieht. [...] Ich hab im Ausland ebenfalls in der Gastronomie gearbeitet.“ (I5, Z. 212–225), oder erweitert diese durch Praktika in Betrieben: *„Bin ich dann einfach mal einen halben Tag bei der in der Firma gewesen. Und wir haben ja auch eine riesen Medienabteilung. Das heißt, ich hab mir dann da mal die Druckerei angeschaut, erklären lassen.“* (I5, Z. 278–281) Dadurch gewinnt sie an fachlicher Sicherheit und die Akzeptanz der Schüler.

Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein

Vor sich selbst Fachmann sein, sich fachlich fit fühlen, beschreiben mehrere Lehrkräfte als Herausforderung (I1, I3, I4, I6, I8, I9, I10, P2 und P4).

Tabelle 59: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein

I9 Herausforderung: fehlende fachliche Sicherheit bei neuen Themen Handlungsmuster: souveräner Umgang mit Unsicherheit, Selbststudium (Lesen), erfahrene Kollegen einbinden, in die Praxis gehen, keine Fortbildungen machen, da zu hoher organisatorischer Aufwand Rahmenbedingungen: Parallelklasseneinsatz, dadurch Synergieeffekte	I3 Herausforderung 1: Einarbeitung in neue Lernfelder Handlungsmuster: sich einlesen, Einarbeitung durch andere Kollegen, Fragen stellen, Lernsituationen/Aufgaben/Materialien neu entwickeln, auch mal Aufgaben aus dem Buch machen strukturelle Ressource: Einarbeitungszeit haben, hilfsbereiten Kollegen personelle Ressource: strukturiert sein, technisches Verständnis haben, privat handwerkeln	I4 Herausforderung: sich in Themengebiete einarbeiten Handlungsmuster: BBU: Berufspraxis einbringen, allg. Fach: Wissen vom Studium nutzen, Wissen sich selbst aneignen Ressource: pädagogisches Wissen durch die Erziehungswissenschaft ermöglicht Handeln
P2 Herausforderung 2: sich im fachlichen Bereich weiterentwickeln Handlungsmuster: Fortbildungen besuchen, sich mit Kollegen austauschen, Visionen entwickeln	I6 Herausforderung: fachfremder Einsatz Handlungsmuster: Fachkompetenz wird durch vielfältige Methoden erarbeitet (Hospitation bei Kollegen, Betriebsbesichtigungen, Checklistenerstellung, Mitmach-/Mitlern-Methode u. a.)	I8 Herausforderung 1: neues Lernfeld erarbeiten, fehlendes Unterrichtsmaterial für neuen Beruf Handlungsmuster: in die Praxis gehen, Fachzeitung und Broschüren von Betrieben lesen, Schüler fragen, als Mitlerner begreifen
P4 Herausforderung: sich fachlich weiterentwickeln Handlungsmuster: Fortbildungen besuchen	P2 Herausforderung 1: eigene „Soft Skills“ weiterentwickeln Handlungsmuster: keins	I8 Herausforderung 2: Distanz zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung und Schulstoff meistern Handlungsmuster: Niveau der Schüler einschätzen lernen, Praktikumserfahrungen einbringen

„Das habe ich nie gelernt, und da fällt es mir ein bisschen schwer, da einzusteigen. … Und dann kann man auch nicht sagen: ‚Guten Tag, mein Name ist soundso, ich bin keine Altenpflegerin, aber ich mache das jetzt hier trotzdem.‘ Das finde ich, ist schon ein bisschen schwierig auch im Unterricht." (I6, Z. 188–191)

Lehrkräfte, die die eigene Fachlichkeit als nicht ausreichend empfinden, haben umfangreiche Handlungsmuster entwickelt, um diese Herausforderung zu bewältigen. Es ist ein hohes Engagement zu verzeichnen.

Das Kollegium unterstützt vier Lehrkräfte in der Weiterentwicklung ihrer Fachlichkeit und ist für berufseinsteigende Lehrkräfte eine wichtige fachliche Ressource (I1, I3, I9 und P2). *„Da haben wir aber auch eigentlich einen guten Meister in der Werkstatt, und da hab ich gesagt, hier, ich muss da auch mal bisschen was wissen. Da hab ich mich auch mal dazugestellt einfach, wenn er was gemacht hat und ich hatte Freistunden. Und, ja. Hab ich auch noch bisschen was gelernt."* (I9, Z. 364–368) *„Ergänzt wird dieser Austausch mit Gesprächen mit Fachkollegen. Auch das bringt mich in meinen Handlungen weiter."* (P2, S. 1) Die Lehrkraft I6 bekommt von Kollegen Unterstützung, da sie bei Schülerpraktikumsbesuchen von Kollegen hospitieren darf: *„Ich gehe bei Kollegen mit, das heißt das ist noch mal eine zusätzliche Belastung. Das mache ich dann freiwillig. […] Dann erarbeite ich mir eine Checkliste, auf was […] drauf achten muss, und die arbeite ich dann ab. Damit ich was in der Hand habe."* (I6, Z. 193–196)

Es werden auch Schüler als Experten für den Ausbildungsberuf unterstützend in den Unterricht durch Lehrkräfte (I8 und I10) eingebunden. *„Ich meine, man lernt ja auch von den Schülern. Die erzählen ja einem ein bisschen was."* (I10, Z. 156–157)

Die Selbstaneignung von Fachwissen ist bei vielen ein Handlungsmuster (I1, I3, I4, I6, I8, I9 und I10). *„Lesen, das ist der Vorteil von jemand, der studiert hat, der ist in der Lage, sich einzulesen. Auch wenn es in der Holztechnik nicht so war, Politik und Erziehungswissenschaft waren ein Lesestudium, das heißt, man muss sich da halt auch einarbeiten und überlegt sich dann: ‚Wie mache ich das?‘ und geht mit Kollegen in den Austausch: ‚Wie machst denn du das?‘ […] Ich denke, von einem studierten Menschen kann erwartet werden, dass er sich in Dinge einarbeitet, die in der Berufsschule unterrichtet werden."* (I4, Z. 433–451)

Ein weiteres Handlungsmuster ist die Teilnahme an Fortbildungen (P2 und P4). Die Lehrkraft P4 gibt in ihrem Portfolio mehrere Fortbildungen an (vgl. P4, S. 3). Gibt es in speziellen Bereichen keine Fortbildungen, dann gehen Lehrkräfte eigenständig in die Praxis und eignen sich hier Wissen an. *„Bin ich in diese Arbeitsstätte AB und hab mich da auch umgeguckt und wusste dann, wovon die Schüler reden. […] Hab mir da also meine Informationen geholt und auch viel mit den Schülern gesprochen, was ihr Berufsalltag ist."* (I8, Z. 150–154)

Die eigenen Soft Skills ausbilden, ist eine weitere Herausforderung für eine Lehrkraft im Rahmen der Weiterentwicklung der eigenen personalen Kompetenzen. An Fortbildungen im Bereich „Soft Skills trainieren für Schüler" hat diese Lehrkraft teilgenommen, jedoch fragt sie sich: *„Wer bildet die Soft Skills für Lehrer aus?"* (P2, S. 11) Sie hat hier bisher kein Handlungsmuster für sich gefunden.

Die Rahmenbedingung „Fachliches Standbein haben" ist für die Lehrkraft I1 eine strukturelle Ressource. *„Anlagenmechanik zum Beispiel ist mein festes Standbein,*

von Anfang an und das zieht sich wohl auch weiter so." (I1, Z. 123–124) Die Ausbildung der eigenen Fachlichkeit wird dadurch positiv beeinflusst und schwächt die Herausforderung ab. Die Lehrkraft I6 dagegen empfindet das Einnehmen einer fachlichen Nische als ein zu schnelles Handeln von ihr an der neuen Schule: *„Ich habe zu schnell quasi die Initiative ergriffen, mir so meine Nische zu suchen. Also ich habe mir nicht die Zeit genommen, so mal drei Monate, halbes Jahr einfach zu gucken, was sind hier für Strukturen, wo passe ich rein, wo kann ich mit meinem Know-how landen, sondern ... [...] Und da hätte ich einfach so ein bisschen zurückhaltender sein sollen."* (I6, Z. 33–44)

4.2.3.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Durch die gut unterstützende Schulleitung, die Lehrkräfte kontinuierlich in Klassen bzw. fachlich angepasst einsetzt, liegt für einige Lehrkräfte in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Fachlichkeit keine Herausforderung vor. Keine Herausforderung bedeutet auch keine Belastung und eine geringere Gefährdung der Gesundheit. Sowohl Schaarschmidt (2004) als auch van Dick (1999) schreiben einer unterstützenden Schulleitung einen großen gesundheitsfördernden Aspekt zu. (Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.*)

Forschungsbefund 6: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.* Bei der Ausprägung Fachmann vor Schülern sein steht das Empfinden der Lehrkräfte im Vordergrund, auf Unterrichtsthemen nicht genügend fachlich vorbereitet zu sein und trotzdem Fachmann vor den Schülern sein zu müssen oder ihn zu spielen. Hier kann an keine Studie angeschlossen werden, da es keine aktuellen Befunde dazu gibt, ob die fachliche universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften, die in vielen unterschiedlichen Berufen fachlich breit eingesetzt sind, ausreichend ist. In einer vom Stifterverband herausgegebenen Broschüre wird lediglich die mangelnde Vorbereitung durch Praxiserfahrung thematisiert:

> „Mit steigender Tendenz treten mehr als 50 Prozent der Studierenden ihr Studium lediglich mit einer 52-wöchigen Praxiserfahrung an oder erwerben diese parallel zum Studium vor dem Eintritt in den Schuldienst. Diese Praxiserfahrung wird weder fachlich begleitet noch gezielt ausgerichtet. Die Bandbreite des betrieblichen Alltags und des Tätigkeitsfeldes eines Berufsbildes werden in den allermeisten Fällen nicht abgedeckt." (Stifterverband 2017, S. 4)

Damit kann an die Studie von Jenewein (1994) angeschlossen werden, der dies ebenfalls feststellte.

Der Aspekt des fachfremden Einsatzes von Müller-Fohrbrodt et al. (1978) (Forschungsbefund 7) konnte nur bei der Lehrkraft I6 rekonstruiert werden, die anderen in der vorliegenden Studie analysierten Lehrkräfte wurden nicht fachfremd, sondern fachlich breit gestreut an ihrer berufsbildenden Schule eingesetzt.

Das im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie*

Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen dargestellte Novizen-Experten-Modell von Rauner und Jenewein (2011) beschreibt die Entwicklung und Verbesserung des eigenen Handelns, wobei hier insbesondere der Wissensaspekt eine große Rolle spielt. Die Lehrkräfte beschreiben, wie sie sich durch Eigeninitiative weiterbilden und so die Kompetenzstufen dieses Modells durchlaufen können. Die Handlungsmuster dieser Ausprägung können als „Selbstschutz" (u. a. Abstriche machen an eigenen Ansprüchen) an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anschließen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind.

Die Ausprägung vor sich selbst Fachmann sein kann ebenfalls an das Novizen-Experten-Modell von Rauner und Jenewein (2011) anknüpfen, da die Lehrkräfte vielfältige Handlungsmuster (Teilnahme an Fortbildungen, fachliches Standbein in der Schule ausbilden etc.) entwickelt haben, um sich selbst Wissen anzueignen und Wissen zu erweitern.

4.2.4 Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen

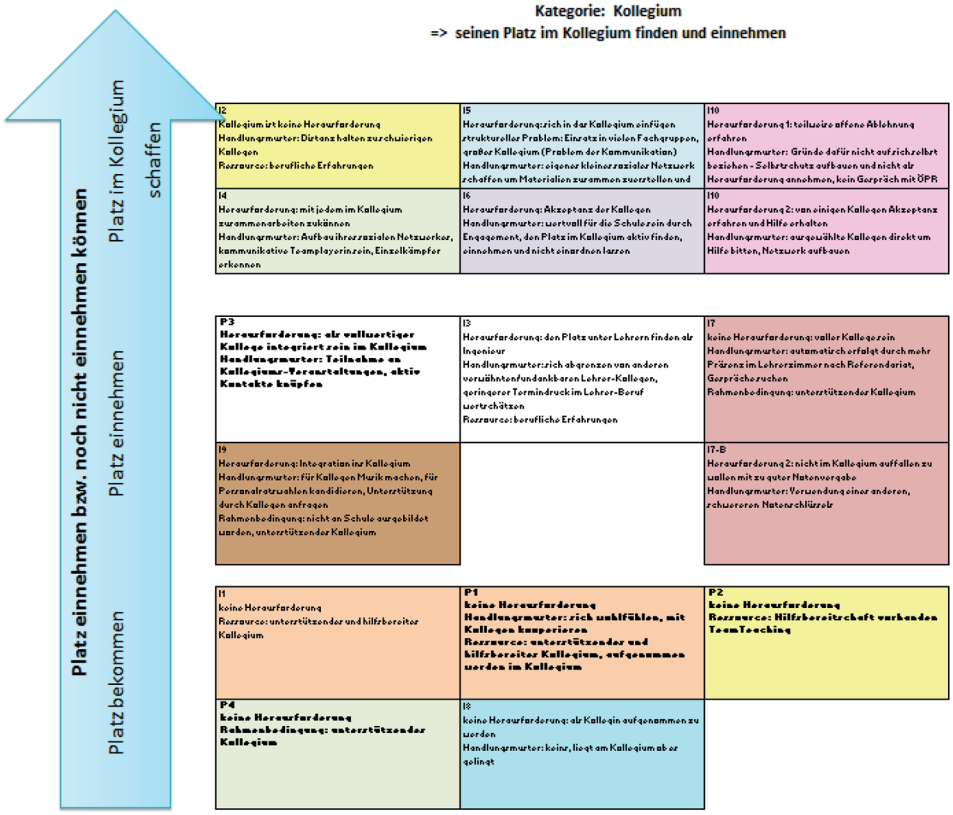


Abbildung 57: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Kollegium"

Seinen Platz im Kollegium finden und ihn einnehmen ist die Herausforderung, die dieser Kategorie zugrunde liegt. Diese Kategorie ist davon gekennzeichnet, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte (I1, I8, P1, P2 und P4) durch ein hilfsbereites und unterstützendes Kollegium automatisch einen Platz im Kollegium bekommen. Andere Lehrkräfte (I3, I7, I9 und P3) berichten davon, dass sie zwar im Kollegium integriert sind, aber sie selbst noch ihren Platz einnehmen müssen. Sechs Lehrkräfte (I2, I4, I5, I6, I7 und I10) müssen sich ihren Platz erst schaffen, indem sie z. B. ihr eigenes unterstützendes soziales Netzwerk aufbauen.

4.2.4.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen

Es gibt keine Handlungsmuster für die Ausprägung Platz bekommen (I1, I8, P1, P2 und P4). Gemeinsam ist, dass das Kollegium unterstützend wirkt und die berufseinsteigenden Lehrkräfte einen Platz im Kollegium haben. Die Unterstützung zeigt sich oftmals darin, dass es eine gute Zusammenarbeit und Kooperation unter den Kollegen gibt.

Tabelle 60: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen

I1 keine Herausforderung Ressource: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium	P1 keine Herausforderung Handlungsmuster: sich wohlfühlen, mit Kollegen kooperieren Ressource: unterstützendes und hilfsbereites Kollegium, aufgenommen werden im Kollegium	P2 keine Herausforderung Ressource: Hilfsbereitschaft vorhanden, Teamteaching
P4 keine Herausforderung Rahmenbedingung: unterstützendes Kollegium	I8 Herausforderung: als Kollegin aufgenommen zu werden Handlungsmuster: keins, liegt am Kollegium, ob es gelingt	

Die Lehrkraft P1 spricht davon, dass sie sich *„gut aufgenommen und wohlfühle“* (P1, S. 19) an der neuen Schule. Der Lehrkraft I1 ergeht es genauso: *„Vielleicht noch mal einfach zu den Kollegen: Ich glaube, da habe ich es außergewöhnlich gut angetroffen in der Abteilung, wo ich hier bin, Unterstützung, Loyalität.“* (I1, Z. 388–389) Auch die Lehrkraft P4 betont positiv, *„dass das Fachkollegium eine sehr hohe Zusammenarbeit pflegt. In diesem Fall profitierte ich sowohl von der Erfahrung der Kollegen aus Gesprächen als auch von deren Unterrichtsmaterialien.“* (P4, S. 1) Gespräche mit Fachkollegen unterstützen auch die Lehrkraft P2 (vgl. P2, S. 1), Entlastung erfährt sie u. a. durch Teamteaching: *„Teamteaching ist eine dankbare und brauchbare Idee in der Berufseinstiegsphase. […] Für*

mich ist es zudem eine Erleichterung, dass ich an einem 6-Stunden-Unterrichtstag den Abschluss in einer Teamarbeit finde, in einem Fach, welches mir nahezu gänzlich neu und fremd ist.“ (P2, S. 10)

Die Lehrkraft I8 erfährt durch den Schulwechsel nach dem Referendariat Akzeptanz vom Kollegium der neuen Schule: *„Aber die Position im Kollegium, das war, wie ich's mir gewünscht hab. Ich bin schon eine Kollegin, nicht die Referendarin oder die junge Referendarin.“* (I8, Z. 1016–1017)

Ausprägung: Platz einnehmen

Die Lehrkräfte (I3, I7, I9 und P3) haben bei dieser Ausprägung erfahren, dass sie durch ihre Kollegen akzeptiert werden. Sie sind aber trotzdem noch aktiv bemüht, ihren Platz im Kollegium als vollwertige Lehrkraft auch einzunehmen.

Tabelle 61: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz einnehmen

P3 Herausforderung: als vollwertiger Kollege integriert sein im Kollegium Handlungsmuster: Teilnahme an Kollegiums-Veranstaltungen, aktiv Kontakte knüpfen	I3 Herausforderung: den Platz unter Lehrern finden als Ingenieur Handlungsmuster: sich abgrenzen von anderen verwöhnten/undankbaren Lehrerkollegen, geringeren Termindruck im Lehrerberuf wertschätzen Ressource: berufliche Erfahrungen	I7 (keine) Herausforderung Handlungsmuster: automatisch erfolgt durch mehr Präsenz im Lehrerzimmer nach Referendariat, Gespräche suchen Rahmenbedingung: unterstützendes Kollegium
I9 Herausforderung: Integration ins Kollegium Handlungsmuster: für Kollegen Musik machen, für Personalratswahlen kandidieren, Unterstützung durch Kollegen anfragen Rahmenbedingung: nicht an Schule ausgebildet worden, unterstützendes Kollegium		I7-B Herausforderung 2: nicht im Kollegium auffallen wollen mit zu guter Notenvergabe Handlungsmuster: Verwendung eines anderen, schwereren Notenschlüssels

Die Lehrkraft P3 knüpft erfolgreich aktiv Kontakte im Kollegium: *„Ich habe mich mehr und mehr im Kollegium meiner Schule integriert und wurde auch immer mehr akzeptiert und in das Schulleben einbezogen.“* (P3, Z. 17–19)

Die Lehrkraft I7 fühlt sich von ihren Kollegen akzeptiert und unterstützt: *„Und die selber dann auch auf einen zugekommen sind dann nach einer Zeit und gesagt haben, ja: ‚Denkst du auch dran?‘ oder ‚Hast du das auch auf dem Schirm, das und das muss abgegeben werden bis zu dem Zeitraum?‘ Also, da war die Kommunikation unter den Kollegen auch toll dann. Ja.“* (I7, Z. 353–356) Die Lehrkraft ist allerdings auch bemüht, nicht aufzufallen durch die Vergabe von zu guten Noten, und so verwendet sie einen schwereren Notenschlüssel: *„Und hatte natürlich immer tolle Arbeiten auch und immer tolle Schnitte. Und bin dann nach einem Jahr zu diesem 50-Prozent-Schlüssel dann ge-*

kommen. Weil eine Kollegin mir ein ganz tolles Beispiel […] gebracht hat, aus dem Alltag. […] Wo ich einfach sagte, nee, das stimmt, du hast recht." (I7, Z. 509–514) Indem sie das Gespräch mit den Kollegen sucht und mehr Präsenz im Lehrerzimmer zeigt, nimmt sie den Platz im Lehrerzimmer auch für sich selbst mittlerweile ein und fühlt sich als „voller Kollege" aufgenommen: *„Aber dadurch, dass man einfach präsenter war, wurde man von den Kollegen wahrscheinlich mehr wahrgenommen, […] aber man wurde so als voller Kollege aufgenommen, ja?"* (I7, Z. 83–86)

Die Lehrkraft I3 wurde ebenfalls von Anfang an vom Kollegium akzeptiert: *„Ich bekomme jede Unterstützung, die ich brauche, so in der Schule, wenn ich von irgendjemand was brauche, da habe ich jetzt überhaupt keine Probleme … mit Kollegen oder so. Das läuft alles, aber das lief auch schon während des Referendariats so, dass ich da keine Probleme mit Kollegen habe."* (I3, Z. 89–93) Sie muss aber selbst ihren Platz noch finden und grenzt sich als Ingenieur mit langjähriger Berufserfahrung gegenüber „nur" Lehrkräften ab: *„Für manche Leute … ich weiß nicht, wenn die in der Industrie arbeiten würden, … denen würde es anders da ergehen. Und wenn du manchmal hörst die Gespräche im Lehrerzimmer, dieses Jammern auf hohem Niveau, wie arm die doch alle dran sind, also, da könnte ich jedes Mal aus der Haut fahren, also, das verstehe ich überhaupt nicht. […] Aber sie wissen es halt nicht, die meisten, weil sie nie richtig gearbeitet haben, die wissen das gar nicht zu schätzen, eigentlich, was sie eigentlich für einen super Beruf haben."* (I3, Z. 101–112)

Als „Neue" an der Schule hat die Lehrkraft I9 zu Beginn gedacht, dass sie ein Akzeptanzproblem hätte: *„…hatte ich vielleicht anfangs den Eindruck. Obwohl der sich relativ schnell dann in Wohlgefallen aufgelöst hat. Weil, ich bilde mir mal ein, dass ich recht gut angekommen bin, ja?"* (I9, Z. 848–850) Sie hat ihren Platz eingenommen, indem sie sich aktiv eingebracht hat, sei es durch das Musizieren bei bestimmten Veranstaltungen oder einer Kandidatur für den Personalrat. Sie hat ein offenes und nettes Kollegium vorgefunden, das sie in der Eingewöhnungsphase unterstützt (vgl. I9, Z. 791–805).

Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen

Tabelle 62: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen

I2 Kollegium ist keine Herausforderung Handlungsmuster: Distanz halten zu schwierigen Kollegen Ressource: berufliche Erfahrungen	I5 Herausforderung: sich in das Kollegium einfügen strukturelles Problem: Einsatz in vielen Fachgruppen, großes Kollegium (Problem der Kommunikation) Handlungsmuster: eigenes kleines soziales Netzwerk schaffen, um Materialien zusammen zu erstellen und auszutauschen (Geben und Nehmen), zu einem früheren Zeitpunkt aktiv Rat von Kollegen einholen	I10 Herausforderung 1: teilweise offene Ablehnung erfahren Handlungsmuster: Gründe dafür nicht auf sich selbst beziehen – Selbstschutz aufbauen und nicht als Herausforderung annehmen, kein Gespräch mit ÖPR oder Schulleitung suchen, durchbeißen
I4 Herausforderung: mit jedem im Kollegium zusammenarbeiten können Handlungsmuster: Aufbau ihres sozialen Netzwerkes, kommunikative Teamplayerin sein, Einzelkämpfer erkennen	I6 Herausforderung: Akzeptanz der Kollegen Handlungsmuster: wertvoll für die Schule sein durch Engagement, den Platz im Kollegium aktiv finden, einnehmen und nicht einordnen lassen	I10 Herausforderung 2: von einigen Kollegen Akzeptanz erfahren und Hilfe erhalten Handlungsmuster: ausgewählte Kollegen direkt um Hilfe bitten, Netzwerk aufbauen

Diese Ausprägung ist davon gekennzeichnet, dass sich die Lehrkräfte selbst aktiv mit verschiedenen Strategien einen Platz im Kollegium schaffen. Die Handlungsmuster für die Ausprägung Platz im Kollegium schaffen können unter den Aspekten Aufbau eines Unterstützungs-Netzwerkes und Abgrenzung gegenüber schwierigen Kollegen zusammengefasst werden (I2, I4, I6 und I10).

Für die Lehrkraft I10 ist es schwierig, vom ganzen Kollegium aufgenommen zu werden. Eine Abteilung unterstützt sie in der Berufseingangsphase nicht, lehnt sie ab und stellt ihre Fachkompetenz vor Schülern infrage (vgl. I10, Z. 738–749). Sie bezieht diese Ablehnung jedoch nicht auf sich (Form des Selbstschutzes): *„Und dann sind das so viele Dinge, die da auf meinem Rücken ausgetragen werden, ja? […] Die dann gar nicht mit meiner Person zu tun haben. Deswegen hat mich das in dem Augenblick zwar schon belastet – jetzt nicht psychisch, aber beruflich! –, aber gut, wenn das so ist, dann – ja.“* (I10, Z. 590–595) Hilfe bekommt sie nur dann, wenn sie gezielt „nette“ Kollegen anspricht: *„Aber es gab da und gibt nette Kollegen, die kann man fragen. Und … (01:05:00) die, die nicht nett sind, die merkt man ja sofort, die fragt man halt nicht.“* (I10, Z. 981–983) So schafft sie sich ein Netzwerk.

Die Lehrkraft I6 baut sich ebenfalls ein soziales Unterstützungs-Netzwerk auf. Sie wird aufgrund ihres sehr guten Staatsexamens von einigen Kollegen erst einmal abgelehnt: *„Ich bin als Konstruktivistin abgeschoben worden erst einmal.“* (I6, Z. 704) Um Kontakte an der neuen Schule aufzubauen, hat sie folgende Strategien erfolgreich umgesetzt: *„Also ich finde das sehr schwierig, jemanden zu finden, mit dem man da*

durch dick und dünn gehen kann. Und ich habe den Tipp bekommen, ich soll mich immer da hinsetzen [im Lehrerzimmer, SG], *wo gelacht wird."* (I6, Z. 72–74) und *„Aber das war die beste Strategie, die ich hab fahren können. Dass man versucht, auch private Kontakte zu knüpfen."* (I6, Z. 144–145)

Freunde im Kollegium zu haben, ist für die Lehrkraft I5 von Vorteil, da sie dadurch weniger Hemmungen hat, um Unterstützung zu bitten: *„Ich meine, es sind auch Freunde im Kollegium. Da ist es natürlich einfacher, auch mal nachmittags anzurufen. [...] Oder auch, seien es mal Materialien auszutauschen, et cetera. Ist natürlich kein Problem."* (I5, Z. 153–156) Herausfordernd für sie ist es auszuwählen: *„Wie füge ich mich im Kollegium ein, wie viele Leute schare ich um mich, mit denen ich nachher Kontakt hab und mit denen ich mich auch zusammensetze und austausche."* (I5, Z. 554–556) Auch hier wird aktiv ein soziales Netzwerk zur Unterstützung aufgebaut.

Die Lehrkraft I4 hält zu schwierigen Kollegen Abstand, obwohl sie der Meinung ist, dass man mit jedem zusammenarbeiten können muss. *„Es ist halt irgendwie schwierig, wenn man wie ich ein Teamplayer ist, und es gibt einfach Kollegen, die legen darauf keinen Wert und das hat mit mir als Person gar nichts zu tun, sondern so generell."* (I4, Z. 312–314, vgl. Z. 83–90) Sie sucht sich gezielt Kollegen für die Zusammenarbeit: *„Ja, man sucht sich seine Pappenheimer, das sind natürlich Leute, mit denen man gut zurechtkommt [...] und da fühle ich mich schon sehr aufgehoben."* (I4, Z. 291–294) und baut damit ebenfalls aktiv ihr soziales Unterstützungs-Netzwerk auf.

Ähnlich verhält sich die Lehrkraft I2. Sie erfährt Akzeptanz im Kollegium, dennoch ist es für sie wichtig, Distanz zu halten zu schwierigen Kollegen. Dieses Handlungsmuster bringt sie aus ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung ein: *„Ich gehe gerne hier hin, sind nette Leute dabei, manche muss... ein bisschen schwieriger, man muss ja nicht mit denen immer Kaffee trinken gehen, geht man außen rum und dann ist auch gut."* (I2, Z. 69–71)

4.2.4.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Das Kollegium wird als wichtige und unterstützende Ressource von den Lehrkräften der vorliegenden Studie bezeichnet. Umso wichtiger ist es für die Lehrkräfte, ihren Platz im Kollegium zu bekommen (Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen), ihn für sich selbst einzunehmen (Ausprägung: Platz einnehmen) oder ihn sich zu schaffen (Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen). Hier kann an Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* der Studie von Döring-Seipel und Dauber angeknüpft werden, die einen Zusammenhang zwischen Belastung und Kontrolliertheitserleben beschreiben:

> „Eine wichtige Rolle für die Gesundheitssituation und die subjektive Belastung der befragten Lehrerinnen und Lehrer spielt hingegen das Gefühl negativer sozialer Kontrolle, d. h. das Gefühl, sich vor dem Kollegium rechtfertigen zu müssen und von ihm überwacht und kontrolliert zu werden." (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 87)

Umgekehrt formuliert: je positiver das soziale Klima im Kollegium, desto weniger stark wird die Lehrertätigkeit als Belastung wahrgenommen (vgl. ebd., 87).

Der Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* arbeitet klar die große Bedeutung des Kollegiums heraus: „Im Kontext von Beanspruchungen und Belastungen im Lehrerberuf ist die Bedeutung kollegialer Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor, als Quelle sozialer Unterstützung mit *direkter* und *indirekter* Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer nicht hoch genug zu veranschlagen."[229] (Rothland 2013b, S. 246) Zopff (2015) schreibt dem Kollegium als „Agent des Übergangs" ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Die Akzeptanz durch das Kollegium (vgl. ebd., S. 311) und die Unterstützung der berufseinsteigenden Lehrkräfte durch das Kollegium (vgl. ebd., S. 312) sind wichtige Elemente zur Begleitung der Berufseingangsphase. Dies lässt sich in der vorliegenden Studie rekonstruieren. Bei der Ausprägung Platz bekommen kann an die von Rothland und Terhart (2007) entwickelte Lehrerrolle „Erwartungsträger Kollege" angeschlossen werden, dessen Aufgabe das Kooperieren, Helfen, Unterstützen und Beraten als vollwertiges Mitglied eines Kollegiums ist.

Der Phase der Identifikation des Modells beruflicher Sozialisation (Hänsel 1975, Beiner 1982), beschrieben im Forschungsbefund 3: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern*, kann die Ausprägung Platz einnehmen zugeordnet werden. Die Lehrkräfte orientieren sich an ihren Kollegen und finden so ihren Platz im Kollegium als Lehrkraft.

Die im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* beschriebene vierte Entwicklungsaufgabe von Hericks („Entwicklungsaufgabe Institution: [...] ein Konzept der Kooperation mit Kollegen entwickeln." Hericks 2006, S. 63) findet sich in den Handlungsmustern „soziales Netzwerk aufbauen" und „aktiv Kontakte knüpfen" (Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen) wieder.

229 Hervorhebungen im Original.

4.2.5 Sein eigenes Lehrerbild finden

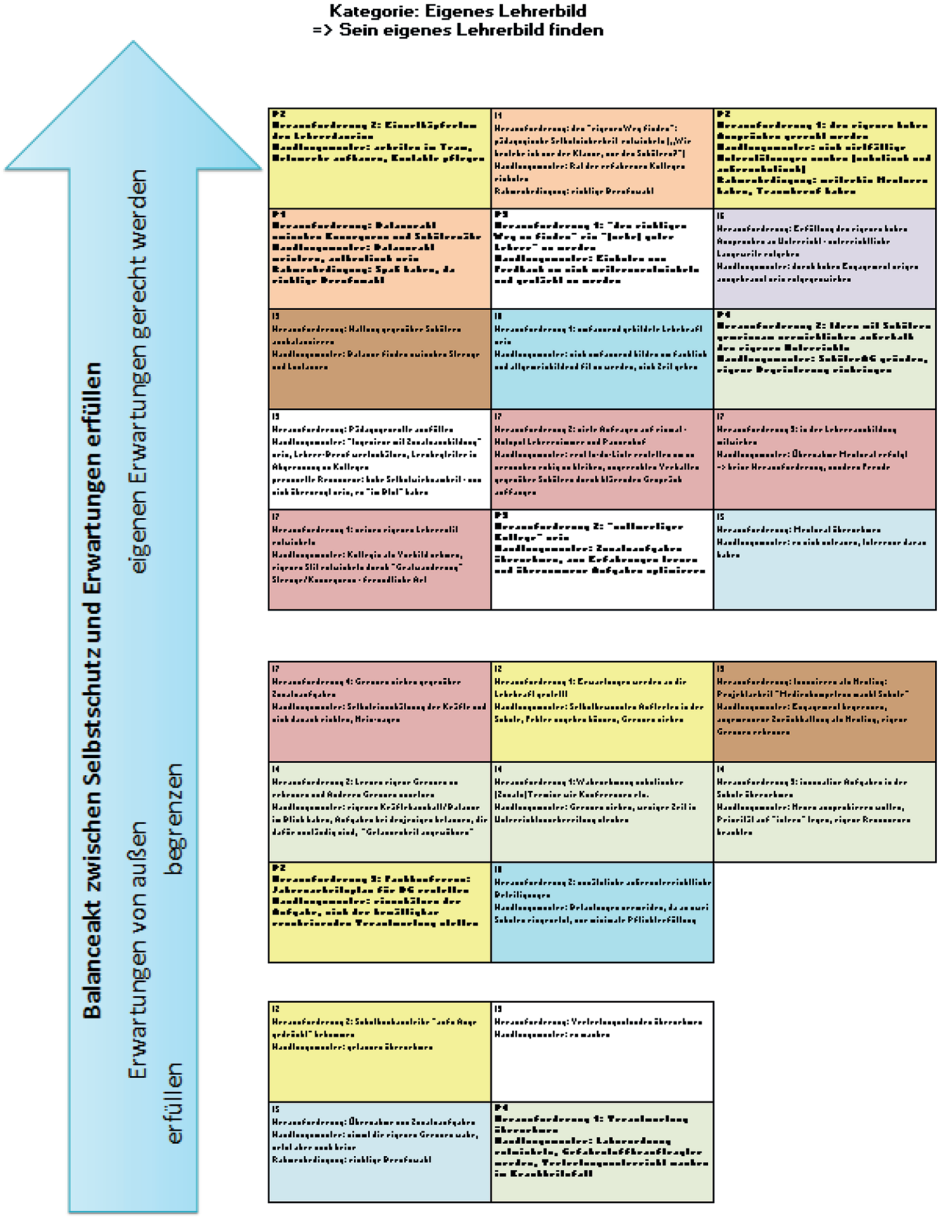


Abbildung 58: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Eigenes Lehrerbild“

Die Kategorie „Eigenes Lehrerbild“ bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen „eine Lehrkraft macht das so …“ bis „ich mache das so …“. Das eigene Lehrerbild ist davon geprägt, dass eine Lehrkraft die Erwartungen auch in Form von übertragenen

Zusatzaufgaben, die von außen an sie gestellt werden, erfüllt (I2, I3, I5 und P4) bzw. sich selbst schützt, indem sie auch Grenzen setzt (I2, I4, I6, I7, I8, I9 und P2) und ihre eigenen Erwartungen an sich selbst als Lehrkraft anpasst (I1, I3, I6, I7, I9, P1, P2, P3 und P4). Zwei der berufseinsteigenden Lehrkräfte berichten, dass sie keine zusätzlichen Aufgaben während ihrer Berufseingangsphase übernommen oder übertragen bekommen haben (I1 und P1). Zusammenfassend kann man die Herausforderung dieser Kategorie als „das eigene Lehrerbild finden" formulieren.

Für vier Lehrkräfte (I1, I5, P1 und P2) steht fest, dass sie ihren Traumberuf verwirklicht haben. Dies kann man als eine personelle Rahmenbedingung interpretieren. Die Lehrkraft P2 sagt: *„Mein Traumberuf ist in Erfüllung gegangen."* (P2, S. 4) Die Lehrkraft P1 kommt zu der Erkenntnis, *„dass ich einen Job gefunden habe, von dem ich niemals dachte, dass ich ihn ausüben und, dass ich einen Job gefunden habe, der mir Spaß macht. Einen solchen Job heutzutage zu haben, sehe ich als Geschenk und als Aufgabe an."* (P1, S. 2)

4.2.5.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen

Tabelle 63: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen

I2 Herausforderung 2: Schulbuchausleihe „aufs Auge gedrückt" bekommen Handlungsmuster: gelassen übernehmen	I3 Herausforderung: Vertretungsstunden übernehmen Handlungsmuster: es machen
I5 Herausforderung: Übernahme von Zusatzaufgaben Handlungsmuster: nimmt die eigenen Grenzen wahr, setzt aber noch keine Rahmenbedingung: richtige Berufswahl	P4 Herausforderung 1: Verantwortung übernehmen Handlungsmuster: Laborordnung entwickeln, Gefahrstoffbeauftragter werden, Vertretungsunterricht machen im Krankheitsfall

Die Lehrkräfte I2, I3, I5 und P4 übernehmen pflichtbewusst Zusatzaufgaben, die an sie von außen herangetragen werden. *„So, ihr seid jetzt neu, wir haben damals auch irgendwie total viel machen müssen, das liegt dann jetzt an euch."* (I5, Z. 560–561) Ähnlich erging es auch der Lehrkraft I2: *„Der Chef hatte mir letztes Jahr so um die Zeit, [...] die Schulbuchbörse, Schulbuchausleihe aufs Auge gedrückt. ‚Herr XY, Sie können doch noch was machen!' "* (I2, Z. 63–66) Auch die Erwartung, krankheitsbedingte Vertretungsstunden zu leisten, wird erfüllt, jedoch als Belastung wahrgenommen (I3 und P4). *„Durch den krankheitsbedingten Ausfall eines Kollegen wurde ich augenblicklich mit vollem Deputat, vornehmlich im Wahlschulbereich, eingesetzt. Zusätzlich nahm ich eine vierstündige Abordnung an eine weitere Schule wahr, um dort den Ausfall einer Kollegin (ebenfalls Krankheit) auszugleichen. [...] Daraus ergab sich eine besondere Drucksituation auf meiner Seite."* (P4, S. 1)

Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen

Zu der Ausprägung Erwartungen von außen begrenzen gehört es, seine eigenen Grenzen zu erkennen und Anderen Grenzen zu setzen.

Tabelle 64: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen

I7 Herausforderung 4: Grenzen ziehen gegenüber Zusatzaufgaben Handlungsmuster: Selbsteinschätzung der Kräfte und sich danach richten, Nein sagen	I2 Herausforderung 1: Erwartungen werden an die Lehrkraft gestellt Handlungsmuster: selbstbewusstes Auftreten in der Schule, Fehler zugeben können, Grenzen ziehen	I9 Herausforderung: Innovieren als Neuling: Projektarbeit „Medienkompetenz macht Schule“ Handlungsmuster: Engagement begrenzen, angemessene Zurückhaltung als Neuling, eigene Grenzen erkennen
I4 Herausforderung 2: Lernen, eigene Grenzen zu erkennen und Anderen Grenzen zu setzen Handlungsmuster: eigenen Kräftehaushalt/Balance im Blick haben, Aufgaben bei denjenigen belassen, die dafür zuständig sind, „Gelassenheit angewöhnen“	I4 Herausforderung 1: Wahrnehmung schulischer (Zusatz)Termine wie Konferenzen etc. Handlungsmuster: Grenzen ziehen, weniger Zeit in Unterrichtsvorbereitung stecken	I4 Herausforderung 3: innovative Aufgaben in der Schule übernehmen Handlungsmuster: Neues ausprobieren wollen, Priorität auf „intern“ legen, eigene Ressourcen beachten
P2 Herausforderung 3: Fachkonferenz: Jahresarbeitsplan für BG erstellen Handlungsmuster: einschätzen der Aufgabe, sich der bewältigbar erscheinenden Verantwortung stellen	I8 Herausforderung 2: zusätzliche außerunterrichtliche Beteiligungen Handlungsmuster: Belastungen vermeiden, da an zwei Schulen eingesetzt, nur minimale Pflichterfüllung	

Die Lehrkräfte I4, I7 und P2 wägen vor der Annahme einer Zusatzaufgabe ab, ob sie diese mit ihren Ressourcen auch bewältigen können. *„Und da bin ich auch ganz zufrieden mit, dass ich, denke ich, meine Kraft ganz gut einschätzen kann. Und das finde ich auch was, wo ich ganz zufrieden bin mit dem eigenen Handeln.“* (I7, Z. 226–228)

Eine Lehrkraft (I2) schützt sich vor Erwartungen, die an sie herangetragen werden, durch selbstbewusstes Auftreten in der Schule, indem sie ihre eigenen Interessen z. B. gegenüber den Stundenplanern vertritt. *„Ja, jetzt habe ich dann erhöht, weil erstens Bedarf da war, zweitens weil ich gesagt habe: ‚Okay, wenn ich erhöhe, dann aber eine parallele BOS I-Klasse noch, dann kriege ich das auch gebacken!‘“* (I2, Z. 271–273) Sie hat den Bedarf an erhöhtem Stundendeputat akzeptiert und kommt diesem nach.

Die Lehrkraft I8 ist an zwei Schulen während ihrer Berufseingangsphase eingesetzt. Sie versucht Belastungen zu vermeiden und zu begrenzen, erfüllt aber ihre minimale Pflicht: *„Na, ich wusste halt nicht, dass so viel zusätzlich noch auf einen zukommt. Diese … Konferenzen und Abstimmungen und da noch mal was nacharbeiten und*

das noch arbeiten und den – diese AG gibt's noch und wo man sich überall beteiligen könnte. Ich hab gedacht, das wäre ein bisschen entspannter, aber … ja.“ (I8, Z. 1017–1020)

Die Lehrkraft I4 zieht Grenzen gegenüber den Erwartungen, die von außen an sie herangetragen werden, ohne sich selbst zu verlieren: *„Also, in Richtung Kräftehaushalt und so weiter, das habe ich mir relativ zügig abgewöhnt, ohne mich als Person und als Lehrkraft und meine Intention und meine Vorstellung von meinem Beruf zu verlieren, aber dennoch zu sagen: ‚Stopp! Bis hier hin und nicht weiter.‘ […] Dann ging es besser, das mal zunächst.“* (I4, Z. 50–55) Es gilt, bei Terminfülle z. B. weniger Zeit in die Unterrichtsvorbereitung zu investieren. Sie (I4) übernimmt gerne zusätzliche Aufgaben, wenn sie ihr Spaß machen und sie sich einbringen kann: *„… und habe mich da in Richtung Flyer-Gestaltung und so weiter, weil das eher so meine Sache ist. Und moderne Schule, moderner Auftritt und dann …“* (I4, Z. 217–218) Sie achtet aber darauf, dass sie mit ihren Ressourcen haushaltet, also wird z. B. Bewährtes aus dem Referendariat weitergeführt, Neues (Prüfungsausschusstätigkeit) auch abgelehnt (vgl. I4, Z. 209–212 und 218–220).

Auch die Lehrkraft I9 bringt sich ein, im Rahmen ihrer Interessen und Grenzen: *„Aber ich wollte dann da auch nicht so als Neuling dann nach vorne preschen. Man will dann ja nicht so sagen: Hier guckt, müsst mal was machen. Wollt erst mal den Ball flachhalten … ja.“* (I9, Z. 114–116)

Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden

Tabelle 65: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden

P2 Herausforderung 2: Einzelkämpfertum des Lehrerdaseins Handlungsmuster: arbeiten im Team, Netzwerke aufbauen, Kontakte pflegen	I1 Herausforderung: den „eigenen Weg finden“: pädagogische Selbstsicherheit entwickeln („Wie bestehe ich vor der Klasse, vor den Schülern?“) Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen Rahmenbedingung: richtige Berufswahl	P2 Herausforderung 1: den eigenen hohen Ansprüchen gerecht werden Handlungsmuster: sich vielfältige Unterstützungen suchen (schulisch und außerschulisch) Rahmenbedingung: weiterhin Mentoren haben, Traumberuf haben
P1 Herausforderung: Balanceakt zwischen Konsequenz und Schülernähe Handlungsmuster: Balanceakt meistern, authentisch sein Rahmenbedingung: Spaß haben, da richtige Berufswahl	P3 Herausforderung 1: „den richtigen Weg finden“, ein „(sehr) guter Lehrer“ werden Handlungsmuster: Einholen von Feedback, um sich weiterzuentwickeln und gestärkt zu werden	I6 Herausforderung: Erfüllung des eigenen hohen Anspruchs an Unterricht – unterrichtliche Langeweile entgehen Handlungsmuster: hohes Engagement zeigen, Ausgebranntsein entgegenwirken

(Fortsetzung Tabelle 65)

I9 Herausforderung: Haltung gegenüber Schülern ausbalancieren Handlungsmuster: Balance finden zwischen Strenge und Loslassen	I8 Herausforderung 1: umfassend gebildete Lehrkraft sein Handlungsmuster: sich umfassend bilden, um fachlich und allgemeinbildend fit zu werden, sich Zeit geben	P4 Herausforderung 2: Ideen mit Schülern gemeinsam verwirklichen außerhalb des eigenen Unterrichts Handlungsmuster: SchülerAG gründen, eigene Begeisterung einbringen
I3 Herausforderung: Pädagogenrolle ausfüllen Handlungsmuster: „Ingenieur mit Zusatzausbildung" sein, Lehrerberuf wertschätzen, Lernbegleiter in Abgrenzung zu Kollegen personelle Ressource: hohe Selbstwirksamkeit – von sich überzeugt sein, es „im Blut" haben	I7 Herausforderung 2: viele Anfragen auf einmal – Hotspot Lehrerzimmer und Pausenhof Handlungsmuster: erst To-do-Liste erstellen, um zu versuchen, ruhig zu bleiben, ungerechtes Verhalten gegenüber Schülern durch klärendes Gespräch auffangen	I7 Herausforderung 3: in der Lehrerausbildung mitwirken Handlungsmuster: Übernahme Mentorat erfolgt => keine Herausforderung, sondern Freude
I7 Herausforderung 1: seinen eigenen Lehrerstil entwickeln Handlungsmuster: Kollegin als Vorbild nehmen, eigenen Stil entwickeln durch „Gratwanderung" Strenge/Konsequenz – freundliche Art	P3 Herausforderung 2: „vollwertiger Kollege" sein Handlungsmuster: Zusatzaufgaben übernehmen, aus Erfahrungen lernen und übernommene Aufgaben optimieren	I5 Herausforderung: Mentorat übernehmen Handlungsmuster: es sich zutrauen, Interesse daran haben

Eine Vielfalt an Handlungsmustern zeichnet diese Ausprägung aus. Die Lehrkräfte erhalten Unterstützung durch das Kollegium und fordern diese aber auch ein. Sie sind sich darüber im Klaren, dass die Entwicklung eines eigenen Stils als Lehrkraft wichtig ist. So versucht die Lehrkraft I9, die Balance zu finden zwischen Strenge und Loslassen im Unterricht: *„Dass ich halt so ein bisschen strikter … also es heißt nicht, dass alles Larifari ist bei mir. Nur ich komme wahrscheinlich ab und zu ein bisschen zu locker rüber, sag ich mal. […] Und wenn das dann halt … so bisschen merke ich, dass das aus dem Ruder läuft, denk ich, okay, jetzt musst mal böser* ***Vorname Interviewter*** *spielen. […] Und was ich halt auch nach dem ersten Lehrjahr gemerkt hab, lieber am Anfang bisschen härter und dann nachlassen."* (I9, Z. 484–495) Als Gratwanderung bezeichnet eine Lehrkraft die eigene Entwicklung eines Lehrerstils: *„Das eine gelingt mir, also dieses humorvolle, freundschaftliche, das ist absolut … das ist meine Stärke, das kann ich. Das wusste ich immer schon. Mit dieser Strenge-Geschichte, da hatte ich immer so ein bisschen meine Schwierigkeiten. Und auch das ist was, was mir jetzt zunehmend mehr gelingt. Ich will nicht sagen, Strenge, sondern vielmehr so Konsequenz. Ich weiß mittlerweile ja, wo ich hin möchte ungefähr mit meinen Schülern, ja, und da fällt es mir jetzt leichter, mit so einem*

gewissen Ziel vor Augen, da so eine gewisse Leitlinie auch aufzuzeigen. Und das finde ich auch immer schön, so zu beobachten. Dass man natürlich einen Spaß machen kann, aber auf der anderen Seite die Schüler wissen, alles geht nicht bei dem, ja? Das ist ja immer so dieser schmale Grat, ja." (I7, Z. 151–160) Administrative Dinge außerhalb von Unterricht werden oft in Pausen an eine Lehrkraft herangetragen und müssen erledigt werden. Die Verfügbarkeit als Ansprechpartner in den Pausen führt bei dieser Lehrkraft zu einer Herausforderung, die sie mit To-do-Listen und Einfach-ruhig-Bleiben zu meistern versucht. *„Mit dem eigenen Handeln unzufrieden – spontan fallen mir da nicht Situationen aus dem Unterricht ein, sondern vielmehr so aus dem Alltag so im Lehrerzimmer, wenn viele Dinge so auf einmal kommen, ja? Also man hat noch so die Sachen, die man so mit seiner Klasse noch regeln möchte im Kopf, dann kommen drei Kollegen, der Abteilungsleiter und der Schulleiter, die alle gleichzeitig etwas wollen."* (I7, Z. 112–116) Darin spiegelt sich das Verständnis wider, dass eine Lehrkraft immer zur Verfügung stehen muss. Die Lehrkraft setzt hier keine Grenzen, da es in ihrem Selbstverständnis dazugehört, immer präsent zu sein. Ebenso gehört es zu ihrem Bild einer Lehrkraft, dass sie in der Lehrerausbildung in der Rolle des Mentors mitwirkt. Ähnlich sieht dies auch die Lehrkraft I5: *„Oder soweit, ja, Referendare in Bälde kommen, würde ich mir auch ein Mentorat zutrauen."* (I5, Z. 62–63)

Die Lehrkraft P1 bezeichnet ihre Lehrerstilentwicklung als einen Balanceakt zwischen Konsequenz und Schülernähe. *„Mein Naturell steht mir hin und wieder im Weg, wenn es darum geht, konsequent zu sein. [...] Zudem habe ich schon im Referendariat gemerkt, dass ich häufig zu nachsichtig bin. [...] Diesen Balanceakt zu meistern, sehe ich als Herausforderung an."* (P1, S. 9)

Pädagogische Sicherheit zu erlangen und dabei seinen eigenen Weg zu finden, beschreiben drei Lehrkräfte als Herausforderung (I1, I3, P3). *„Ich ... sehe mich jetzt auch nicht so als Lehrer, sehe mich eher als Ingenieur mit Zusatzausbildung."* (I3, Z. 306–307) Die Lehrkraft hat aber trotzdem eine genaue Vorstellung davon, wie sie sein will, und sieht sich als Lernbegleiter: *„Ich mache das eher so auf gleicher Augenhöhe, das habe ich denen auch gleich gesagt: ‚Ich bin nicht ... Irgendwie, ihr müsst das mit dem Lehrer, das müsst ihr vergessen, ich bin eher so ein Lernbegleiter, ich begleite euch, bis zur ... bis ihr fertig seid und ich will aber auch dann Aufmerksamkeit und bisschen Disziplin und Respekt.' Und das läuft."* (I3, Z. 234–238)

Für eine Lehrkraft gehört es zu ihrem Selbstverständnis, ein umfassend gebildeter Mensch zu sein, insbesondere als Lehrkraft, und auch außergewöhnliche Fakten und Daten wiedergeben zu können. *„Und das wäre schon cool, wenn ich mal paar Daten immer parat hätte. Es beeindruckt ja schon, so ein richtig gebildeter Mensch überall."* (I8, Z. 936–952)

Für die Lehrkraft P3 bedeutet die Übernahme von Zusatzaufgaben gleichzeitig die aktive Integration ins Kollegium und das Gefühl, eine „vollwertige" Lehrkraft zu sein: *„Die angestrebten Kontakte konnte ich mittlerweile knüpfen. Ich habe mich mehr und mehr im Kollegium meiner Schule integriert und wurde auch immer mehr akzeptiert und in das Schulleben einbezogen. Die Mitarbeit in einer Vielzahl von Arbeitskreisen untermauert dies. [...] Die Mehrzahl der Kollegen akzeptiert mich als ‚vollwertigen' Kollegen.*

[...] Das erwähnte ‚Verstehen' mit den Lehrern versuche ich auch durch ‚Nicht-Ausgrenzen' zu erreichen. So nehme ich bei freiwilligen Veranstaltungen gerne teil (Wanderung, Fahrt nach Stadt RR usw.)." (P3, Z. 15–27)

Mit Schülern auch außerhalb von Unterricht in AGs zu arbeiten, gehört für die Lehrkraft P4 zu ihrem Lehrerbild. Hier kann sie ihre eigene Begeisterung für ihr Fach mit einbringen (vgl. P4, S. 3).

Dem Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer versucht die Lehrkraft P2 entgegenzuwirken, indem Kontakte gepflegt und Netzwerke aufgebaut werden oder im Team unterrichtet wird. *„Teamteaching ist eine dankbare und brauchbare Idee in der Berufseinstiegsphase."* (P2, S. 2)

4.2.5.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen*. Hier kann, insbesondere bezogen auf die beschriebenen Zusatzaufgaben (Erwartungen von außen erfüllen), an das Rollenbild von Rothland und Terhart (2007) angeschlossen werden. Die Lehrerrollen „Organisator, Funktionsstelleninhaber und Schulentwickler" erwarten die Übernahme von Funktionsaufgaben oder innovative Schulentwicklungsprozesse. Diese Erwartungshaltung spiegelt sich im Datenmaterial wider und kann durch das Handlungsmuster „Zusatzaufgaben übernehmen als Pflichterfüllung" rekonstruiert werden.

Das Handlungsmuster „Grenzen setzen als Selbstschutz" (Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen) knüpft wiederum an den Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* an. Rekonstruierbar ist der Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) der ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009).

Die Ausbildung des professionellen Selbst (Forschungsbefund 8) beschreiben einige Lehrkräfte in der Ausprägung eigenen Erwartungen gerecht werden. Hier kann an das Modell professionellen pädagogischen Handelns von Bauer et al. (1996) angeschlossen werden. Mithilfe der Unterstützung von Kollegen wird das eigene Verständnis von Werten und Zielen (Wie wirke ich, wie will ich wirken?) weiterentwickelt. Die von Hericks (2006) formulierte Entwicklungsaufgabe Kompetenz („Die eigenen personalen und fachlichen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen und ausweiten. Mit den eigenen Ressourcen haushalten, mit Schwächen und Grenzen umgehen können. [...] Einen persönlichen Stil des Umgangs mit den Schülern kultivieren." Hericks 2006, S. 63) konnte auch in dem vorliegenden Material rekonstruiert werden. Weiterhin kann hier auf Jenewein (1994) verwiesen werden, der feststellte, dass die pädagogische Ausbildung von Lehrkräften, die „nur" ein Ingenieurstudium abgeleistet haben, nicht durch den Vorbereitungsdienst ersetzt werden kann. Der Mangel an pädagogischen Kompetenzen wird im vorliegenden Datenmaterial angesprochen.

Die im Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* dargestellten Berufswahlmotive konnten im vorliegenden

Datenmaterial nicht herausgearbeitet werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass vier Lehrkräfte mit ihrer Berufswahl zufrieden sind.

4.2.6 Belastungszeit Referendariat überstehen

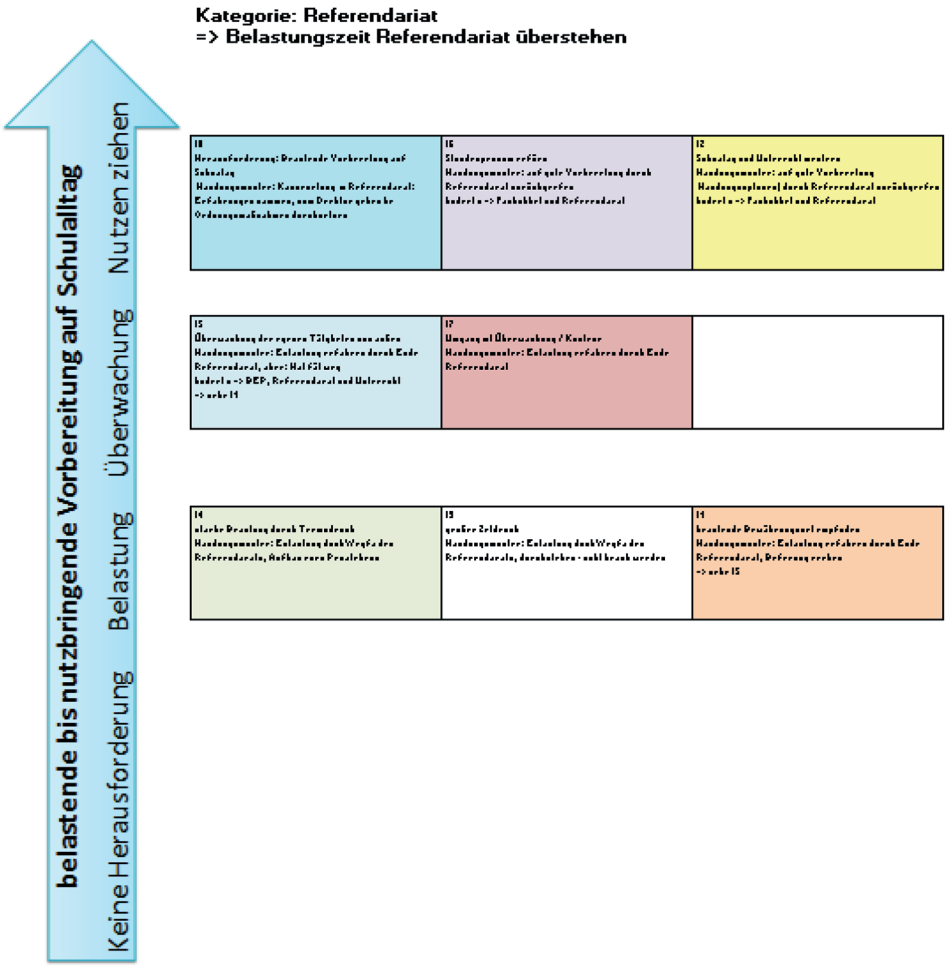


Abbildung 59: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Referendariat“

Die Herausforderung „Belastungszeit Referendariat überstehen“ ist keine Herausforderung, die sich in der BEP stellt, sondern eine schon abgeschlossene bzw. gemeisterte Herausforderung. Sie wurde im weiteren Interpretationsprozess letztendlich doch verwendet, da die rekonstruierten Handlungsmuster sich in anderen widerspiegelten und so als Ergänzungen bzw. Bestätigungen dienten.

Das Referendariat stellt sich als eine Belastungs- und Bewährungszeit dar. Diese Zeit muss überstanden werden (I4, I3 und I1). Der Wegfall der „Überwachung“ bedeutet eine Entlastung für die Lehrkräfte (I5 und I7). Trotzdem dient diese

Zeit der Vorbereitung auf den Schullalltag und es kann ein Nutzen daraus gezogen werden (I2, I6 und I8). Die Herausforderung besteht darin, die „Belastungszeit Referendariat zu überstehen".

4.2.6.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Nicht rekonstruierbar.

Ausprägung: Belastung

Tabelle 66: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Belastung

I8 Herausforderung: Belastende Vorbereitung auf Schulalltag Handlungsmuster: Klassenleitung im Referendariat: Erfahrungen sammeln, zum Direktor gehen bei der Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen	I6 Herausforderung: Stundenpensum erfüllen Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung durch Referendariat zurückgreifen	I2 Herausforderung: Schulalltag und Unterricht meistern Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung (Handlungsoptionen) durch Referendariat zurückgreifen

Drei Lehrkräfte (I4, I3 und I1) empfinden das Referendariat als eine große Belastung. Für eine Lehrkraft (I3) war das Referendariat eine starke Belastung aufgrund von großem Zeitdruck. *„Der ganze Druck ist weg, den man vorher hatte als Referendar, das war ja teilweise ekelhaft, ehrlich gesagt. Das war ja: ‚Uhhh …!' Wenn ich da nur dran denke, und dann pädagogische Grundbildung, Hausarbeit, die ganzen Lehrproben, dauernd war – es war eigentlich dauernd was, in den zwei Jahren war dauernd irgendwas. Du konntest es dir halt nicht erlauben, irgendwie krank zu sein oder so, du hast dich irgendwie durchgequält."* (I3, Z. 214–219) Ähnlich berichtet eine weitere Lehrkraft (I4) von der Belastung durch die vielen wahrzunehmenden Termine (vgl. I4, Z. 28–31 und 233–235). Besonderen Druck erfährt eine andere Lehrkraft (I1) durch die vielen Bewertungssituationen: *„Da ist ein Riesenklotz von mir abgefallen, dass diese ganzen Bewertungssituationen weggefallen sind und man sich stattdessen auf das Kerngeschäft, den Unterricht, konzentrieren kann. Das war eine riesen Befreiung."* (I1, Z. 267–269) Diese drei Lehrkräfte halten die Belastung aus und empfinden den Wegfall des Referendariats als starke Entlastung.

Ausprägung: Überwachung

Tabelle 67: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Überwachung

I5 Herausforderung: Überwachung der eigenen Tätigkeiten von außen Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat, aber: Halt fällt weg	I7 Herausforderung: Umgang mit Überwachung / Kontrolle Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch Ende Referendariat

Für zwei Lehrkräfte (I5 und I7) bedeutet die Referendariatszeit eine Bewährungszeit mit Überwachung: *„Was natürlich dann auch noch ganz schön war, war einfach, dass man nicht mehr jemanden … klingt negativ, so ist es aber nicht gemeint, ja, so im Nacken hat, der jetzt so drüberguckt, sondern man kann jetzt erst mal machen, ja?* (I7, Z. 67–71) und *„Endlich kein Seminar mehr, endlich werde ich nicht mehr kontrolliert, überwacht – et cetera."* (I5, Z. 26–29). Letztere Lehrkraft vergleicht das Referendariat mit Autofahrstunden nehmen und vermisst in der BEP dann einen gewissen Halt, den die Kontrolle ihr gegeben hat: *„Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren."* (I5, Z. 51–56)

Ausprägung: Nutzen ziehen

Tabelle 68: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Nutzen ziehen

I8 Herausforderung: Klassenleitung im Referendariat Handlungsmuster: Erfahrungen sammeln durch belastende, aber gute Vorbereitung auf Schulalltag	I6 Herausforderung: Stundenpensum erfüllen Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung durch Referendariat zurückgreifen codiert in => Fachlichkeit und Referendariat	I2 Herausforderung: Schulalltag und Unterricht meistern Handlungsmuster: auf gute Vorbereitung (Handlungsoptionen) durch Referendariat zurückgreifen

Drei Lehrkräfte (I2, I6 und I8) geben an, dass die Referendariatszeit eine gute Vorbereitung für die Berufseingangsphase war. *„Sehr positiv, ich muss dazu dann auch sagen, das Referendariat hat einen schon dann auf den richtigen Weg gebracht, um entsprechende Handlungsoptionen zu haben, damit umzugehen, verschiedene Situationen anders drauf zu reagieren, ja, auch entsprechend guten Unterricht … das heißt, ist ja auch Schülersicht, was guter Unterricht überhaupt ist."* (I2, Z. 23–26) Sie konnten, trotz Belastung, aus dem Referendariat einen Nutzen für ihr Agieren in der BEP ziehen.

4.2.6.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die von Košinár (2010) ermittelten Belastungsfaktoren (Forschungsbefund 6: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet*) sind auch in dem hier vorliegenden Datenmaterial rekonstruierbar. Der Faktor Fremdbewertung findet sich bei der Ausprägung Überwachung wieder, der Zeitmangel in der Ausprägung Belastung.

Die Ausprägung Nutzen ziehen schließt an die Evaluation des Vorbereitungsdienstes durch Glindemann (2015) an, die eine positive Einschätzung des Vorbereitungsdienstes ermittelte.

4.2.7 Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens

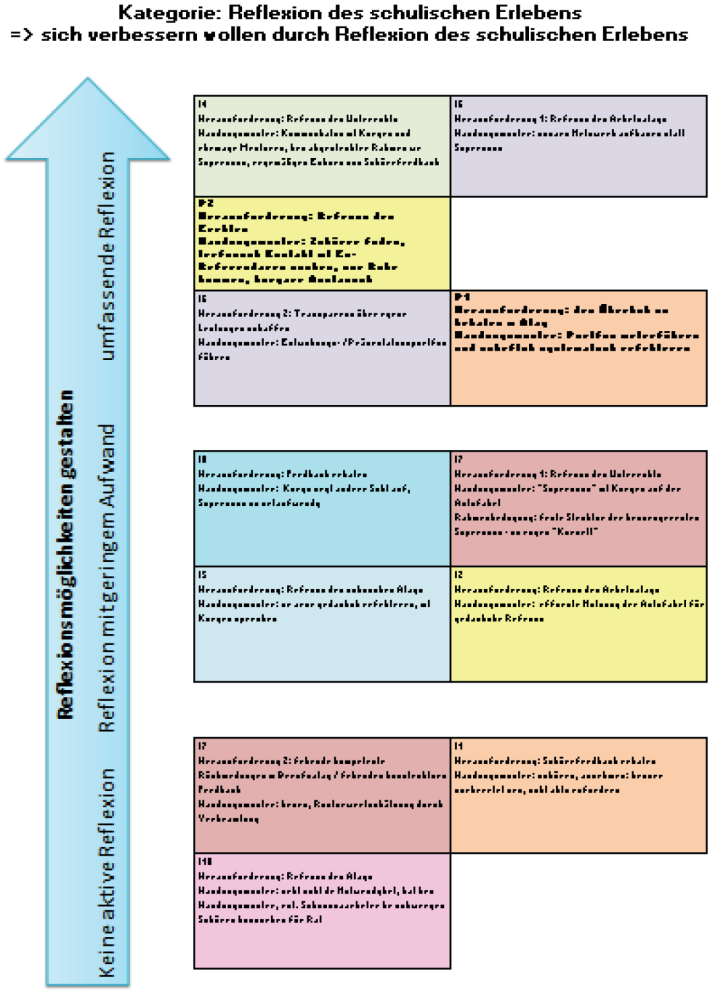


Abbildung 60: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Reflexion des schulischen Erlebens“

Die Reflexion des schulischen Erlebens bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen keine aktive Reflexion betreiben (I1, I7 und I10), Reflexion mit geringem eigenen Aufwand initiieren (I2, I5, I7 und I8) und aktiv Reflexionsmöglichkeiten aufbauen und wahrnehmen (I4, I6, P1 und P2). Es konnte als Herausforderung „sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens“ rekonstruiert werden.

4.2.7.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine aktive Reflexion

Tabelle 69: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine aktive Reflexion

I7 Herausforderung 2: fehlende kompetente Rückmeldungen im Berufsalltag / fehlendes konstruktives Feedback Handlungsmuster: keines, Routinewertschätzung durch Verbeamtung	I1 Herausforderung: Schülerfeedback erhalten Handlungsmuster: zuhören, annehmen: besser vorbereitet sein, nicht aktiv einfordern
I10 Herausforderung: Reflexion des Alltags Handlungsmuster: sieht nicht die Notwendigkeit, hat kein Handlungsmuster, evtl. Schulsozialarbeiter bei schwierigen Schülern hinzuziehen für Rat	

Zwei Lehrkräfte (I7 und I6) bedauern, dass sie im Schulalltag so wenig unaufgeforderte Rückmeldungen bekommen: *„Weil, ich finde, dass im Alltag ‚Schule' … man keine … besonders großen Rückmeldungen bekommt über seine eigene Arbeit, ja?"* (I7, Z. 196–197) Die Verbeamtung auf Lebenszeit wird als positives Feedback angeführt, da sie ein institutionelles Feedback ist und auch nicht eingefordert werden muss: *„[…] zur Lebenszeit-Verbeamtung, aber jetzt auch diese Eröffnung. Oder ich hab mir dieses Gutachten durchgelesen, und es war ein tolles Gutachten. Und es war einfach auch eine schöne Situation auch zu sehen, dass die Arbeit auch wertgeschätzt wurde."* (I7, Z. 193–196)

Die Lehrkräfte I7 und I1 berichten nicht davon, dass sie selbst aktiv ihren Schulalltag reflektieren. I1 erhält unaufgefordert z. B. durch Schüler Feedback (*„Diese Rückmeldung kriege ich, ohne dass ich sie einhole."* I1, Z. 376).

Die Lehrkraft I10 berichtet von keinen Routinen, die sie entwickelt hat, um ihr unterrichtliches Handeln oder Planen zu reflektieren. Sie bezieht unterrichtliche Probleme nur auf Schüler: *„Wenn ich ein Problem habe, da bin ich der Letzte, der nicht sagt: Ich habe da ein Problem. Das habe ich in Schule 1 getan, das habe ich auch in Schule 2 getan, das werde ich auch immer wieder tun, ja? Also … ich bin nicht das Pokerface, das nach außen vorgibt, der Superpädagoge zu sein und im Unterricht keine Probleme zu haben. Wenn ich da Probleme habe und nicht zurechtkomme, dann sage ich das konkret, ja? […] Wir haben einen Sozialarbeiter bei uns, den ich sehr schätze. Wenn ich da wirklich an die Wand laufe, dann gehe ich zu dem. Und der hat mir bis jetzt immer wertvolle Tipps gegeben."* (I10, Z. 1028–1044)

Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand

Tabelle 70: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand

I8 Herausforderung: Feedback erhalten Handlungsmuster: Kollegin zeigt andere Sicht auf, Supervision zu zeitaufwendig	I7 Herausforderung 1: Reflexion des Unterrichts Handlungsmuster: „Supervision" mit Kollegen auf der Autofahrt Rahmenbedingung: feste Struktur der kennengelernten Supervision – zu enges „Korsett"
I5 Herausforderung: Reflexion des schulischen Alltags Handlungsmuster: viel alleine gedanklich reflektieren, mit Kollegen sprechen	I2 Herausforderung: Reflexion des Arbeitsalltags Handlungsmuster: effiziente Nutzung der Autofahrt für gedankliche Reflexion

Die Lehrkräfte I2, I5, I7 und I8 sehen Potenzial darin, sich durch Reflexion zu verbessern, jedoch möchten sie den Aufwand möglichst gering halten. Dies ist eine Form des Selbstschutzes, um zeitliche Belastungen zu verringern. Für die Lehrkraft I8 genügt es, mit einer Kollegin zu sprechen. *„Ich fand es ganz in Ordnung, wo wir das hier [im Seminar, Anm. S. G.] gemacht haben. Aber jetzt dafür extra zwei Stunden zu opfern, das würde ich nicht machen."* (I8, Z. 895–896)

Auch die Lehrkräfte I2, I5 und I7 reflektieren ihren Unterricht bzw. Arbeitsalltag mit Unterstützung der Kollegen, jedoch nicht in der für diese Lehrkräfte als zu zeitaufwendig empfundenen Struktur einer Supervision oder kollegialen Fallberatung, sondern einfach im Gespräch mit Kollegen. *„Und war damit auch gleich in so einen Rahmen gepackt, ja? Also warum kann ich mich nicht über die Probleme meines Unterrichts vollkommen rahmenlos unterhalten? [...] Aber da ... nee, da wäre mir dieses Korsett zu eng gewesen dann. Diese Struktur. Austausch – ja. Aber dann nach meinen Konditionen."* (I7, Z. 739–746) Die Lehrkraft I2 wählt als Reflexionsmethode, gedanklich allein zu reflektieren, ebenso die Lehrkraft I5: *„Einfach sich zu überlegen, okay, heute – mit dem Tag war ich jetzt irgendwie nicht zufrieden, ich bin mit meinen Stunden irgendwie nicht so im ... Reinen, wie ich mir das im Vorfeld gewünscht hab oder so, wie ich es geplant hab. Woran könnte es liegen? Was könnte ich ändern? Vielleicht manchmal auch zu realisieren, ich kann vermutlich da nichts dran ändern."* (I5, Z. 86–95)

Ausprägung: umfassende Reflexion

Tabelle 71: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: umfassende Reflexion

I4 Herausforderung: Reflexion des Unterrichts Handlungsmuster: Kommunikation mit Kollegen und ehemalige Mentoren, kein abgesteckter Rahmen wie Supervision, regelmäßiges Einholen von Schülerfeedback	I6 Herausforderung 1: Reflexion des Arbeitsalltags Handlungsmuster: soziales Netzwerk aufbauen statt Supervision
P2 Herausforderung: Reflexion des Erlebten Handlungsmuster: Zuhörer finden, telefonisch Kontakt mit Ex-Referendaren suchen, zur Ruhe kommen, kollegialer Austausch	
I6 Herausforderung 2: Transparenz über eigene Leistungen schaffen Handlungsmuster: Entwicklungs-/Präsentationsportfolio führen	P1 Herausforderung: den Überblick zu behalten im Alltag Handlungsmuster: Portfolio weiterführen und schriftlich systematisch reflektieren

Die Lehrkraft P1 führt ihr Portfolio aus dem Referendariat weiter, um systematisch zu reflektieren (vgl. P1, S. 1). Die Lehrkraft I6 hält es für wichtig, sich selbst mithilfe eines Präsentationsportfolios bewusst zu machen, wie viel Positives sie schon geleistet hat: *„Und dieses Lehrerleben ist so mosaikenreich und so vielfältig, dass einem das manchmal gar nicht so bewusst wird, was man eigentlich schon geschafft hat. Und ich finde es aber ganz wichtig, weil, ich meine, wir brauchen ja auch manchmal so ein bisschen was, was uns die Seele streichelt."* (I6, Z. 732–735) Weiterhin baut sie an ihrer Schule ein soziales Netzwerk mit den Kollegen auf: *„Aber das Pflegen von sozialen Kontakten in der Schule und sich ein Netzwerk ausbilden, das ist, finde ich, gleichwertiger Ersatz für so eine kollegiale professionelle Fallberatung. Das ist eine ganz wichtige Sache."* (I6, Z. 522–524)

Eine Lehrkraft (P2) erhält weiterhin ihr soziales Netzwerk, indem sie telefonisch den Kontakt mit ihren ehemaligen Referendarskollegen sucht. *„Ich wusste nicht wohin mit meinen Eindrücken … also rief ich Leute aus meiner einstigen Stammgruppe an – endlich jemand, der zuhört: Aber nur kurz – auch ein Telefonat endet mal."* (P2, S. 4) Außerdem bekommt sie Unterstützung durch ihre ehemaligen Mentoren und Fachkollegen: *„Die Gespräch inspirieren mir noch heute, und konzeptionelle Alternativen für meinen Unterricht zu entwickeln. Ergänzt wird dieser Austausch mit Gesprächen mit Fachkollegen."* (P2, S. 1) Die Kommunikation mit Kollegen und ehemaligen Mentoren ist auch für die Lehrkraft I4 wichtig (vgl. I4, Z. 296–305). Zusätzlich holt sie sich

noch regelmäßig Feedback von Schülern ein und verändert auch ihren Unterricht entsprechend den Rückmeldungen (vgl. I4, Z. 102–108).

4.2.7.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, ist die Reflexion des eigenen Handelns (vgl. 5-Schritt-Modell nach Korthagen, 2002) ein wichtiger Bestandteil zur Weiterentwicklung von Handlungsmustern. Ein Merkmal beruflicher Kompetenz (vgl. Helmke 2008 und 2010) ist die Überprüfung und Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz. Dies bestätigt auch Herzog mit seinen Ausführungen: „Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufs flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern." (Herzog 2011, S. 68) Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie haben dies für sich erkannt und als Herausforderung angenommen. Herzog (2007) konnte in seiner Studie die bewusste Reflexion als aktionale problembezogene Bewältigungsform für das Generieren von Informationen und Fertigkeiten explizieren (Forschungsbefund 5: *Die (berufs-einsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können*).

An die Entwicklung des beruflichen Selbst nach Bauer et al. (1996), dargestellt im Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen,* kann hier ebenfalls angeschlossen werden.

Die Handlungsmuster der einzelnen Ausprägungen können an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anknüpfen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt sind. Das rekonstruierte Handlungsmuster „zufälliges Feedback annehmen" (Ausprägung: keine aktive Reflexion) und das Handlungsmuster „Selbstschutz" (Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand) lassen auf den Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen, da die Lehrkräfte in ihrer beschriebenen Zeitknappheit nur bedingt Raum für Reflexionen haben. Das Handlungsmuster der Ausprägung umfassende Reflexion stellt den Mustertyp G dar, der sich an einem der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Die Lehrkräfte beschreiben die Handlungsmuster „Kollegennetzwerk aufbauen" und „Portfolio führen".

4.2.8 Disziplinproblemen entgegenwirken

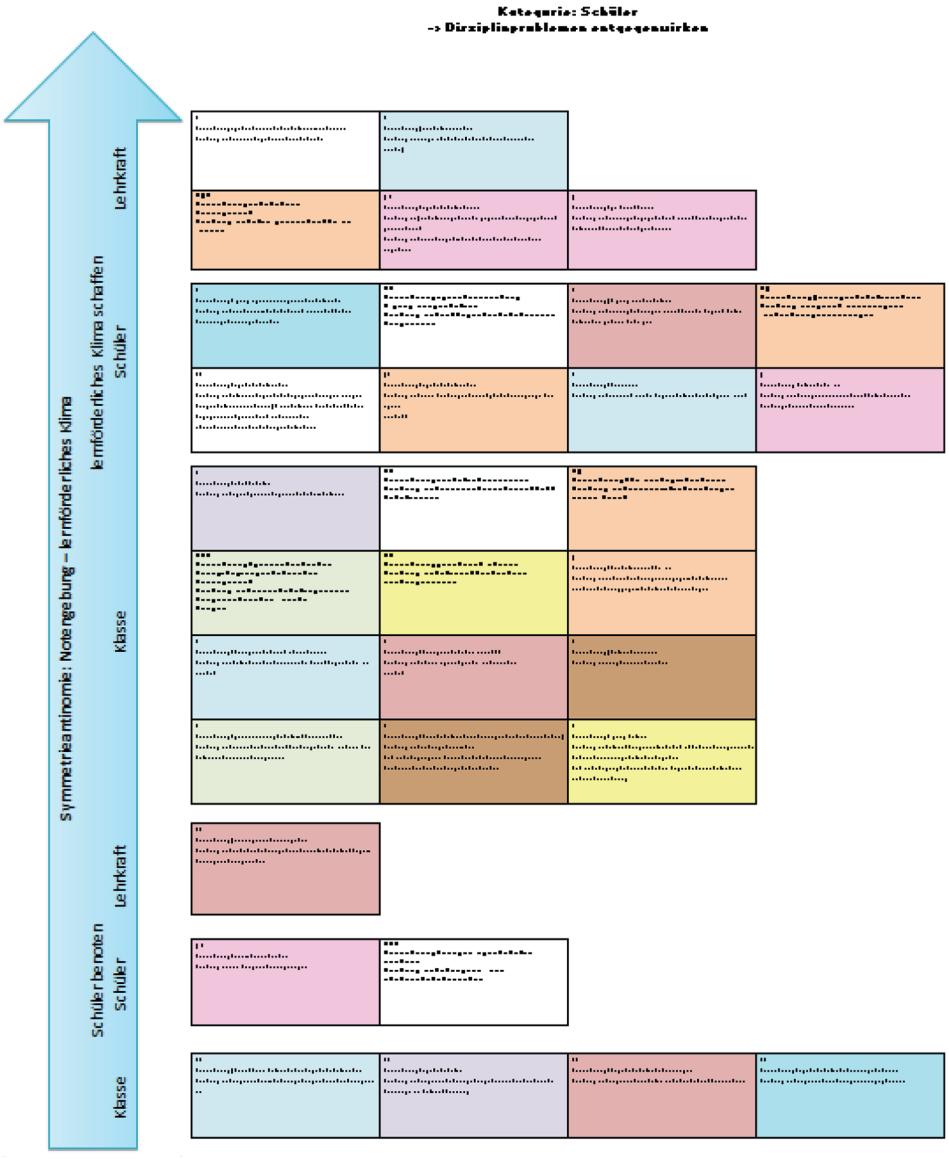


Abbildung 61: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schüler“

Die Herausforderung dieser Kategorie lässt sich zu „Disziplinproblemen entgegenwirken“ verdichten. Sie ist gekennzeichnet durch ein Kontinuum der Symmetrieantinomie (Noten geben – lernförderliches Klima schaffen). Die Lehrkraft versucht Disziplinproblemen entgegenzuwirken, indem sie durch die Notengebung Macht

ausübt und/oder indem sie ein lernförderliches Klima herstellt. Beide Pole können weiter differenziert werden, indem die Handlungsmuster auf die Lehrkraft selbst, die Lehrer-Klasse-Beziehung oder einzelne Schüler ausgerichtet sind.

4.2.8.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung)
Diese Ausprägung findet man bei den Lehrkräften I5, I6, I7 und I8 vor. Damit die Schüler bei der Notengebung der Lehrkraft folgen, stellt die Lehrkraft aktiv eine Transparenz über ihre Notengebung her.

Tabelle 72: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung)

I5-B	I6-B	I7-B	I8-B
Herausforderung 1: keine Diskussion mit Schülern haben, Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Transparenz schaffen über Notengebung, authentisch sein, konsequent sein	Herausforderung: Folgschaft der Schüler Handlungsmuster: Transparenz in der Notengebung schaffen u. a. durch elektronisches Bewertungsformular mit Schülerselbstbewertung, souveräner bei der Notengebung werden	Herausforderung 2: Folgschaft der Schüler bei Benotungen Handlungsmuster: Transparenz schaffen, Schüler mit einbinden, dadurch Konsens schaffen	Herausforderung: Folgschaft der Schüler bei Notenvergabe herstellen Handlungsmuster: Transparenz schaffen, konsequent sein, sorgfältig bewerten

Die Lehrkraft I5 versucht ihr Notengebungshandeln transparent der Klasse darzulegen: *„... das so transparent wie möglich zu machen. Also, ich hab dann wirklich, die kriegen von mir einen Bewertungsbogen. Die kriegen ... die wissen eigentlich ganz genau, wie ich vorgegangen bin."* (I5, Z. 382–384) Falls es dennoch zu Diskussionen kommt, zieht sie Grenzen: *„Ich denke, ich war sehr klar. Ich hab mich nicht auf eine Diskussion wirklich eingelassen."* (I5, Z. 417)

Die Lehrkraft I6 legt in der Notengebung Wert auf Schülereigenverantwortung (*„Das ist ein elektronisches Formular, und das wird quasi auf den einen Laptop gezogen, und der Schüler klickt sich selbst ein, also Selbstbewertung."* I6, Z. 284–285) und auf eine große Transparenz gegenüber den Schülern und Eltern (vgl. I6, Z. 255–258 und Z. 328). Daher hat sie nach der Notenfestlegung keine Probleme mit Rückfragen oder Beschwerden. Die Regelung „eine Vielzahl an Noten machen" ist für sie belastend: *„Also am Anfang fand ich das ganz. Das war ganz furchtbar. Doch, weil ich ... die ... Bücher von meinen Kollegen gesehen habe, und ich habe unendlich viele Noten da drin gesehen. Dann habe ich mich unter den Druck gestellt, auch ganz viel, eine Vielzahl unterschiedlicher Noten – mündlich, praktisch, schriftlich – zu machen. Und dann habe ich mir gedacht: Dann mache ich ja nur noch Noten in jeder Stunde."* (I6, Z. 250254) Allerdings hat sie diese Belastung durch verschiedene, Transparenz fördernde Strategien (elektronisches Formular, Prozessbewertung, Rahmenbedingungen ausschöpfen) minimiert und erlangt dadurch eine größere Souveränität und Sicherheit.

Transparenz ist auch für die Lehrkraft I8 wichtig: *„Ich sage den Schülern vorher, was ich benote. [...] Und bei den Klassenarbeiten schreib ich auch vorher die Punkte hin.*

[...] Aber ich finde es halt einfach fair, immer den Schülern zu sagen, was – wo bewertet wird.“ (I8, Z. 694–710) Für die Lehrkraft I7 wirkt eine transparente Notengebung Disziplinproblemen entgegen: *„Was mir da auch hilft, ist einfach, so viel und soweit möglich einfach Transparenz walten zu lassen.“* (I7, Z. 530–531) Ebenso die Einbindung der Schüler bei der Findung von Bewertungskriterien: *„Also ich hole mir dann erst mal vorher von meinen Schülern quasi die Absolution, dass wir das so machen können. Und damit gab's eigentlich recht wenig Diskussionen.“* (I7, Z. 528–530)

Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler)

Tabelle 73: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler)

I10-B Herausforderung: Niveau für Klassenarbeit finden Handlungsmuster: einem Kollegen zur Beratung vorlegen	P3–B Herausforderung: Leistungsvermögen der Schüler einschätzen Handlungsmuster: Erfahrungen sammeln, um „objektiven Maßstab zu erwerben“

Gerechtigkeit bei der Benotung herzustellen (I10 und P3) ist ein weiterer Aspekt der Benotungen von Schülern. Dazu gehört auch, das Niveau der Klasse zu treffen. *„Man macht eine Klassenarbeit. Schwierig ist natürlich, das Niveau zu finden. Aber gut, das habe ich da jetzt auch raus. Da hat der eine Kollege [...] dem habe ich dann diese eine schwierige Klassenarbeit gezeigt, der sich ... hat dann gelacht, ja. Habe ich ... Ja komm! Wir machen mal zusammen eine!“* (I10, Z. 604–608) Ähnlich sieht es die Lehrkraft P3. Sie will Schüler *„dort abholen, wo sie stehen“* (P3, Z. 90) und will daran arbeiten *„die Leistungsfähigkeit richtig einzuschätzen. [...] Hier brauche ich noch Erfahrung, um mir einen objektiven Maßstab zu erwerben.“* (P3, Z. 115–122)

Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft)

Tabelle 74: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft)

I7-B Herausforderung 1: seinen eigenen Bewertungsstil finden Handlungsmuster: durch stärkere Forderung (schwerer Notenschlüssel) der Schüler Akzeptanz für deren eigene Leistungen fördern

Die Lehrkraft I7 bildet einen Bewertungsstil in Anlehnung an die Kollegen aus, die einen schwereren Notenschlüssel als diese Lehrkraft benutzen: *„Und hatte natürlich immer tolle Arbeiten auch und immer tolle Schnitte. Und bin dann nach einem Jahr zu diesem 50-Prozent-Schlüssel dann gekommen. [...] Und seitdem nutze ich den. Die*

Schnitte sind natürlich runtergegangen, klar. Aber … die Schüler haben, glaube ich, auch mehr so dieses … ja, bei dem lernt man was, ja?“ (I7, Z. 509–516)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung)

In den Ausführungen der Lehrkräfte I2, I4, I5, I6, I7, I9, P1, P2, P3 und P4 wird deutlich, dass das Ausbilden der Beziehungsebene ein wichtiger Bestandteil der Förderung eines lernförderlichen Klimas ist.

Tabelle 75: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung)

I6 Herausforderung: das Wohl der Schüler Handlungsmuster: Ansprechpartner und zugewandte Förderin für Schüler sein	P3 Herausforderung: seine Schüler kennen lernen Handlungsmuster: Vertrauen aufbauen, Persönlichkeitsbild der Schüler erstellen	P1 Herausforderung 2: Gemeinschaftsgefühl aufbauen Handlungsmuster: Kennenlernfrühstück, Interaktionsspiele einsetzen im Unterricht
P4–B Herausforderung: Organisation der fehlenden Leistungsüberprüfungen bei dauerhaftem Vertretungsunterricht Handlungsmuster: Vertrauen der Schüler gewinnen, Transparenz schaffen, Zusammenarbeit mit Kollegen	P2 Herausforderung: positives Klassenklima herstellen Handlungsmuster: Schülerfeedback einholen, Interaktionsspiele einsetzen	I1 Herausforderung: mit den Schülern zurechtkommen Handlungsmuster: authentisch sein, konsequent sein gegenüber Schülern, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schülern haben und zeigen
I5 Herausforderung 2: Heterogenität der Klassen – „Umschalten können“ Handlungsmuster: in Schüler hineindenken, aus welchem Unterricht die gerade kommen	I7 Herausforderung 2: Heterogenität der Schulformen an BBS Handlungsmuster: „Schalter umlegen“ – richtigen Kommunikationsstil finden	I9 Herausforderung 1: Schülern Grenzen setzen Handlungsmuster: erst streng, dann weicher werden
I4 Herausforderung: Eigenverantwortung der Schüler für ihr Lernen ausbilden Handlungsmuster: Vertrauensbasis schaffen durch Beziehungsarbeit, in Kommunikation mit den Schülern sein, Grenzen setzen, konsequent sein	I9 Herausforderung 2: Kontakt zu Schülern halten bei wenigen Stunden Einsatz an Schule 1 Handlungsmuster: Beziehungsarbeit weiterführen Rahmenbedingung: in vom Referendariat her bekannte Klassen eingesetzt sein, Blockunterricht erschwert Beziehungsarbeit, Randstunden	I2 Herausforderung: Umgang mit Schülern Handlungsmuster: Schüler sind „ihres eigenen Glückes Schmied“ bei Noten, konsequent sein bei Fehlzeiten, Verantwortung in Schülerhände geben Rahmenbedingung: „habe also so die Sahne im Augenblick“ => tolle Schülerklientel

Die Lehrkraft I4 differenziert ihre Arbeit an der Beziehungsebene in den Klassen und setzt damit (sich selbst) Grenzen: *„Also, ich arbeite selbstredend weiter auf der Beziehungsebene, aber nur bei Klassen, die ich A länger kenne, damit ich auch weiß, wie ich damit umgehe, und vor allen Dingen Klassen, in denen ich mehrere Stunden drin bin."* (I4, Z. 62–64) Sie fördert in ihren Klassen die Schülereigenverantwortung für ihr Lernen und das schulische Arbeitsverhalten: *„Wenn sie es ständig vergessen, dann ist es im Endeffekt auch ihre Schuld. Also, ich lege da schon relativ viel Verantwortung dahingehend auch in die Schülerhände zurück, was auch sehr entlastend wirkt."* (I4, Z. 142–145) Ähnlich agiert auch die Lehrkraft I2: *„Ja, die sind ihres eigenen Glückes Schmied. Entweder tun sie was dafür und sie wollen das haben, und wenn sie nicht entsprechend arbeiten und üben und ... dann kriegen sie halt eben eine schlechtere Note und fallen womöglich durch."* (I2, Z. 200–203)

Für die Lehrkraft I5 ist es manchmal schwierig, sich mehrmals täglich auf eine neue Klasse einstellen zu müssen: *„Also, manchmal ist es so, dass die Schüler sich nicht vorstellen können, aus welchem Unterricht man gerade selbst kommt. Also dieses Umschalten finde ich auch immer heftig. [...] Aber genauso wenig, finde ich, müssen wir dran denken, dass die das auch haben. Also, wer war da vorher drin? Welche Art von Unterricht war das? Welches Fach? Was haben die gerade erlebt? Und dann hat das vielleicht gerade nichts mit mir zu tun, dass die so schlecht drauf sind."* (I5, Z. 524–534) Dabei hat sie ihre Schüler im Blick, nimmt die Schülerperspektive ein und kann dadurch gelassener reagieren bzw. auf Schülerwünsche eingehen.

Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I7: *„Aber man muss immer so den Schalter umlegen, wenn man aus der einen Tür rausgeht und in die andere Tür reingeht, weil es zwei Welten sind auch noch mal dann."* (I7, Z. 167–169) Sie achtet also auch auf die Art, wie sie mit einer Klasse kommuniziert. Bei Lehrkraft I9 hat sich gezeigt, dass sie besser am Anfang eines Schuljahres einer Klasse Grenzen aufzeigt, die dann zum Ende des Schuljahres hin lockerer werden können: *„Lieber am Anfang bisschen härter und dann nachlassen. Weil, hinterher kriegt man viel halt nicht mehr eingefangen. Das stimmt schon, was so die alten Hasen da sagen. Am Anfang kann man, muss man immer gucken, dass man sie gleich einnordet, die Klasse, sozusagen. Das ist jetzt vielleicht die falsche Begrifflichkeit, aber ... [...] Ja. ... Den Druck nachlassen kommt halt besser an, wie hinterher den Druck steigern. Ja."* (I9, Z. 494–501) Damit kann sie über einen längeren Zeitraum hinweg Disziplinproblemen in den Klassen vorbeugen und für ein lernförderliches Klima sorgen.

Die eigene Grenze ihrer Möglichkeiten, die Beziehung zu Schülern bei wenig Kontakt aufrechtzuerhalten, erkennt die Lehrkraft I9, insbesondere beim Einsatz an zwei Schulen: *„Man kommt auch nicht so an die Schüler ran, wenn man nur einen Tag an der Schule ist. [...] Kriegt man ja auch nicht so den Draht zu den Leuten, ja."* (I9, Z. 93–98)

Eine Vertrauensbasis zu den Schülern aufzubauen und als Ansprechpartnerin zu fungieren, ist der Lehrkraft I6 wichtig: *„Da bin ich aber eigentlich trotzdem zufrieden, dass eben die Schüler einfach wissen, da ist jemand, mit dem kann man dann, hat man einen Ansprechpartner, und da ist man auch aufgenommen. Das finde ich eigentlich*

eine ganz schöne Sache." (I6, Z. 85–88) Diese Vertrauensbasis ist auch für die Lehrkraft P3 zentral: *„In den Klassen, in denen ich eingesetzt bin, versuche ich für meine Schüler ein Freund (kein Kumpel!) zu sein und versuche die gemeinsame Arbeit auf Vertrauen aufzubauen."* (P3, Z. 96–98) Die Lehrkraft P1 baut in ihren Klassen zu Beginn des Schuljahres ein Gemeinschaftsgefühl auf, indem sie ein gemeinsames Frühstück organisiert (vgl. P1, S. 9) oder Teambildungsspiele durchführt (vgl. P1, S. 10). Sie spricht davon, *„dass die Beziehungsebene [...] das A und O ist."* (P1, S. 3). Auch die Lehrkraft P2 setzt Spiele ein, um ein gutes Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse zu initiieren (vgl. P2, S. 2). Mithilfe von Feedbackbogen werden gemeinsam Klassenregeln erstellt, um die Beziehung zwischen den Schülern und auch zur Lehrkraft positiv zu fördern: *„Aufgrund dieser Klassenbefragung [...] haben wir Gruppenregeln entwickelt, einen Sanktionskatalog erstellt und Rollen im Rahmen einer Gruppenarbeit besprochen."* (P2, S. 8) Die Beziehungsebene spielt auch für die Lehrkraft P4 eine entscheidende Rolle. Sie versucht das Vertrauen der Schüler zu gewinnen, indem sie z. B. im dauerhaften Vertretungsunterricht Transparenz und Ordnung schafft: *„Gleichzeitig wuchs durch die für die Schüler spürbare Organisation das Vertrauen in die Lehrkraft. [...] Die enge Zusammenarbeit mit den Kollegen und das geschaffene Verständnis vieler Schüler für die Situation [...] hat hier sehr geholfen."* (P4, S. 1)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler)

Zu der Ausprägung lernförderliches Klima schaffen bezogen auf einzelne Schüler gehört das Handlungsmuster „Umgang mit Störungen", indem die Lehrkraft u. a. die eigenen Grenzen erkennt, sich selbst und anderen (Schülern) Grenzen setzt.

Tabelle 76: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler)

I8 Herausforderung: Umgang mit (sogenannter negativ selektierter) Schülerschaft Handlungsmuster: Distanz schaffen u. a. über das Alter, keine Emotionen/Mitleid haben, Klassenleitung als Verwaltungsakt ansehen	P3 Herausforderung: eigene Weiterentwicklung im Umgang mit auffälligen Schülern Handlungsmuster: durch Gespräche oder Zuhören von Kollegen lernen	I7 Herausforderung 1: Umgang mit störenden Schülern Handlungsmuster: Benutzung des Trainingsraums nach klärendem Gespräch mit Schüler, Schülern Raum geben zum „Ausdampfen"	P1 Herausforderung 1: „verweigerndes" Schülerverhalten Handlungsmuster: eigene Emotionen transparent machen, Konsequenzen aufzeigen
I3-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Schülern auf Augenhöhe begegnen, Störungen mit vielfältigen Strategien (Schüler auseinander setzen, 15 min. vor die Tür setzen, mit Anruf bei Betrieb „drohen") begegnen, es nicht persönlich nehmen (Grenzen ziehen) strukturelle Ressource: kleine Landschule, gute Schülerklientel	I1-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler sichern Handlungsmuster: Konsens mit den Kollegen herstellen bzgl. der Verhaltensregeln, gut im Team agieren	I5 Herausforderung 3: Klassenleiterrolle Handlungsmuster: Rolle annehmen, indem der ganze Schüler in den Blick genommen wird	I10 Herausforderung: mit Schülern klarkommen Handlungsmuster: sich arrangieren, wissen, wie sie ticken, sich Schüler heranziehen, Beziehungsebene aufbauen, Grenzen setzen

„Wie komme ich mit der Zielgruppe, mit den Schülern zurecht?“ (I1, Z. 36), fragt sich die Lehrkraft I1 und ist zufrieden, einen eigenen Weg des Authentisch-Seins gefunden zu haben: *„Und da bin ich sehr zufrieden, einen Weg gefunden zu haben, weder autoritäres Auftreten noch mir auf der Nase rumtanzen zu lassen. Und das schafft dann viel Ruhe und Gelassenheit bei mir und im Unterricht.“* (I1, Z. 40–42) Die Lehrkraft I1 nimmt ihre Schüler ernst, hat eine wertschätzende Haltung inne und behandelt die Schüler fair (vgl. I1, Z. 45–54).

In der Klassenleitungsrolle muss die Lehrkraft I5 nun auch „unangenehme Sachen“ wie Abmahnungen oder Verweise übernehmen. Dabei hat sie jedoch ihre Schüler einzeln im Blick: *„Oder ich hab auch wirklich ein paar Sorgenkinder in meiner Klasse. Und das sind Sachen, damit fühle ich mich oft doch überfordert, weil das Sachen. Das ist Handwerkszeug, das haben wir nicht mitbekommen. Wenn es wirklich um Ordnungsmaßnahmen geht.“* (I5, Z. 78–81) Sie weiß, dass ihre Schüler teilweise aus schwierigen Verhältnissen kommen: *„Oder wenn man einfach mal hinter die Kulissen schaut und guckt, was Schüler doch privat mitmachen, und dann das Gespräch suchen, was ja auch schön ist. Aber das sind dann oft Gespräche oder Situationen, in die werde ich reingeworfen, in kaltes Wasser, und hoffe dann einfach, aus dem Bauch raus das Richtige zu tun.“* (I5, Z. 83–86) Sie versucht kommunikativ ein lernförderliches Klima herzustellen.

Ebenso agiert die Lehrkraft P1, die bei verweigerndem Schülerverhalten versucht, ihre eigenen Emotionen zu verbalisieren (*„klarzumachen, dass es auf mich so wirkt als habe er keine Lust.“* P1, S. 4) und Konsequenzen für das Schülerverhalten aufzuzeigen (*„Auswirkung auf Mitarbeitsnote“,* ebd.).

Die Lehrkraft I7 geht einen Schritt weiter. Sie nutzt den Trainingsraum an der Schule: *„Und wenn jemand den Unterricht stört, dann gibt's ganz klar, dann frage ich, ob das weiterhin so funktioniert oder ob dieses Stören jetzt weiterhin Bestandteil des Unterrichts sein wird oder nicht. Und dann schicke ich die Leute dann raus, nachdem ich sie ermahnt hab. Und das funktioniert eigentlich auch ganz gut.“* (I7, Z. 384–387) und gibt damit den Schülern Raum, *„auszudampfen“* (I7, Z. 394) bzw. *„durchzuatmen“* (I7, Z. 396).

Die Möglichkeit des Trainingsraum-Einsatzes kennt auch Lehrkraft I10, jedoch gibt es dies nicht an ihrer Schule, was sie sehr bedauert. So versucht sie, sich mit ihren Schülern zu arrangieren (*„Und habe mich auch mit den Jungs so arrangiert.“* I10, Z. 912), sie für sich heranzuziehen (*„Die, die ich dann in dem ersten Lehrjahr hatte, die ich dann für das zweite Lehrjahr aufgebaut habe.“* I10, Z. 931–932) oder über den Aufbau einer Beziehungsebene die Schüler besser kennen zu lernen (*„Und man baut sich die Schüler ja aus dem ersten Lehrjahr auf und baut ja – Man hat ja eine Sympathie, eine Beziehungsebene, …“* I10, Z. 157–158), wobei die Lehrkraft sowohl die eigenen Grenzen als auch die Grenzen der Schüler erkennt (*„Ich habe meine Grenzen, jeder hat so seine Grenzen. Und auch meine Schüler haben ihre Grenzen.“* I10, Z. 323–324).

Die Lehrkraft P3 beschreibt noch keine Handlungsmuster im Umgang mit auffälligen Schülern. Sie hört ihren *„Kollegen aufmerksam zu“* (P3, Z. 28) und fragt nach: *„Die Kollegen der Klassenteams frage ich nach auffälligen Schülern und nach Reaktionsmöglichkeiten. Hier verspreche ich mir noch Entwicklungspotenzial und Hilfe durch Klassen- und Fachkonferenzen. Ich denke, dass ich durch Diskussionen mit den Kollegen und*

durch deren Anregung viel lerne.“ (P3, Z. 34–37) Die Lehrkraft I1 geht hier einen Schritt weiter und fordert ein gemeinsames Agieren der in der Klasse eingesetzten Lehrkräfte im Unterricht bezüglich der Regeleinhaltung durch die Schüler: *„Lass uns eine gemeinsame Richtung da jetzt fest machen!“* (I1, Z. 190–191). Das gemeinsame Agieren erfolgt auch (vgl. I1, Z. 195–211).

Einen anderen Weg beschreibt die Lehrkraft I8. Sie baut eine emotionale Distanz zu sich und der schwierigen Schülerschaft auf (vgl. I8, Z. 549–567). Der Wegfall von anfänglichen Disziplinproblemen mit älteren Schülern erklärt sie sich mit ihrem steigenden Alter: *„also, dies … liegt aber vielleicht nicht unbedingt daran, dass ich jetzt fertig bin, sondern an meinem Alter, das jetzt ein bisschen höher ist.“* (I8, Z. 643–644) und mit ihrem selbstsicheren Agieren im Unterricht: *„In meinem Auftreten bin ich natürlich selbstsicherer geworden. Und weiß auch, was … wie Schüler reagieren können, was ich dann machen kann.“* (I8, Z. 647–648)

Die Lehrkraft I3 begegnet ihren Schülern auf Augenhöhe (*„Ich mache das eher so auf gleicher Augenhöhe, das habe ich denen auch gleich gesagt: ‚Ich bin nicht … Irgendwie, ihr müsst das mit dem Lehrer, das müsst ihr vergessen, ich bin eher so ein Lernbegleiter, ich begleite euch, bis zur … bis ihr fertig seid und ich will aber auch dann Aufmerksamkeit und bisschen Disziplin und Respekt.‘ Und das läuft.“* I3, Z. 234–238), hat aber für den Notfall eine Deeskalationsreihe für sich entwickelt: *„Also, ich setze sie erst mal auseinander und wenn das auch nicht klappt, dann gehen sie erst mal vor die Türe eine Viertelstunde, … dann wird vielleicht noch mal gedroht, den Betrieb anzurufen, aber das war es dann auch.“* (I3, Z. 242–245)

Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft)

Eine Vielfalt an Handlungsmustern auf der methodisch-didaktischen Ebene zeichnet diese Ausprägung aus. Kennzeichnend für die Handlungsmuster ist es, dass sie auf der Planungsebene methodisch und didaktisch ihre Schüler im Blick haben.

Tabelle 77: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft)

I3 Herausforderung: in großen Klassen fachlich alle Schüler unterstützen können Handlungsmuster: Klasse teilen in Aufgaben Rechnen /Laborarbeit	I5 Herausforderung 1: ältere Schüler unterrichten Handlungsmuster: weniger „methodischen Schnickschnack“ anwenden	
P1-B Herausforderung: „echte“ Lehrerin trotz Vertretungsunterricht Handlungsmuster: Schüler mit „spannenden“ Themen motivieren	I10-B Herausforderung: Folgschaft der Schüler herstellen Handlungsmuster 1: auf Schüler eingehen, indem geplanter Unterricht aufgegeben wird, spontaner Unterricht Handlungsmuster 2: Interesse/Neugierde für Technik wecken durch etwas Neues ausprobieren	I10 Herausforderung: Disziplin im Unterricht herstellen Handlungsmuster: Einsatz von pädagogischen Druckmitteln wie Überraschungstest schreiben, Schüler nach Hause schicken, Epochalnoten

Die Lehrkraft I5 hat dabei ihre älteren Abendschüler im Blick: *„Also gerade die Erwachsenen jetzt, die ich in der dualen BOS hab. Denen brauche ich mit methodischem Schnickschnack überhaupt nicht um die Ecke zu kommen. Also, ... weigern, also, doch, da äußern die sich vehement dagegen. Ja. Ich meine, gut, die haben auch den ganzen Tag gearbeitet."* (I5, Z. 517–520) Indem sie auf die Wünsche der Schüler methodisch-didaktisch eingeht, wirkt sie Disziplinproblemen entgegen.

Ähnlich agiert die Lehrkraft P1. Sie versucht ihre Schüler zu motivieren, indem sie spannende Themen gerade auch direkt vor den Sommerferien einplant oder für Vertretungsunterricht *„sinnvolle Beschäftigungen parat"* hat (P1, S. 2).

Auch die Lehrkraft I10 geht auf Schülerwünsche, insbesondere im BVJ, ein und verändert spontan ihren Unterricht: *„Ich gehe dahin und dann schaue ich mal, was die gerade für Nöte haben, ob die einen Test schreiben, was die jetzt wissen wollen. Und da mache ich das spontan aus der Hüfte."* (I10, Z. 242–244) Weiterhin versucht sie das Interesse der Schüler zu wecken: *„Ich wollte natürlich ein bisschen so die ... Technik ... nahelegen, ein bisschen Neugier wecken."* (I10, Z. 257–258) Um die Disziplin im Unterricht herzustellen, setzt die Lehrkraft I10 „pädagogische Druckmittel" ein und will damit ein lernförderliches Klima schaffen:

- Überraschungstests (*„Die kriegen gesagt, dass ich ... keine Überraschungstests schreibe. [...] Das kriegen sie gesagt. Ich mache das nur, wenn mir das nicht gefällt in der Klasse, das Klima: Das gefällt mir nicht! Ich habe den Eindruck, Ihr könnt so nicht lernen! Und dann kriegt Ihr mal gezeigt, wie das ist, wenn man mal so einen Überraschungstest schreibt, ja?"* I10, Z. 653–657),
- Schüler nach Hause schicken (*„Einen Berufsschüler mal nach Hause zu schicken, gleich am Anfang des Schuljahres, wenn er nicht so spurt, dass man da ein Signal setzt, ist bei uns in Schule 2 nicht so gern gesehen. [...] Aber eigentlich wäre das mal was Gutes. Ich meine, wenn man das mal machen würde, dann müsste man das nicht oft machen. Es würde sich ja schnell rumsprechen, und dann wäre da ganz schnell Friede. Aber gut, es wird halt wohl nicht so ... gern gesehen."* I10, Z. 336–345) oder auch die
- Gewichtung von Epochalnoten (*„Und dann ist das für mich so immer der ausschlaggebende Punkt, wenn die so zwischen zwei Noten stehen, und dann kippt das dann in die eine oder andere Richtung. Am Anfang habe ich noch prinzipiell die bessere Note gegeben, das mache ich nicht mehr. Weil, warum soll ich auf dieses pädagogische Druckmittel verzichten?"* I10, Z. 620–623).

Die Lehrkraft I3 versucht in großen Klassen ein lernförderliches Klima zu schaffen, indem sie die Klasse teilt (*„Das Problem ist also, was mir jetzt überhaupt nicht gefällt, halt, da sind im ersten Lehrjahr Ausbildungsberuf IM jetzt 27 Leute. Und wir haben ein Labor, da sind nur 17 Plätze zur Verfügung und das ist halt absoluter Stress. [...] Die Schüler, denke ich, denen bringt es auch nicht viel, weil ich mich nicht richtig um die kümmern kann."* I3, Z. 66–80). Ein Teil der Schüler beschäftigt sich mit Rechenaufgaben, der andere Teil arbeitet im Labor.

4.2.8.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Vergleicht man die ermittelten Anfangsschwierigkeiten in den Studien von Walter (1974) bis Keller-Schneider (2010) (Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind*), so kann man auch im vorliegenden Datenmaterial rekonstruieren, dass „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme", Probleme mit der „Motivation der Schüler" und der „Notengebung" eine Rolle spielen. Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie erfahren eine Symmetrieantinomie (Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen*) zwischen der Notwendigkeit der Notengebung und dem lernförderlichen Klima in einer Klasse.

Nach Meyer ist ein lernförderliches Klima gekennzeichnet durch „(1) gegenseitigen Respekt, (2) verlässlich eingehaltene Regeln, (3) gemeinsam geteilte Verantwortung, (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und (5) Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander." (Meyer 2014, S. 47) Es beschreibt die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Lehrkräften ist es ein Anliegen, ein lernförderliches Klima im Unterricht anzustreben. Dem lernförderlichen Klima, insbesondere dem gegenseitigen Respekt, steht aber einer Benotungssituation gegenüber, in der die Lehrkraft Macht über Schüler ausübt. Helsper spricht hier von einer Symmetrieantinomie, die durch eine „mehr oder weniger ungleiche Verteilung von Macht" gekennzeichnet ist. „Trotz strukturell vorliegender Asymmetrie muss das professionelle Handeln also immer wieder Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen." (Helsper 2016, S. 55) Das Eröffnen von Symmetrie kann über die Schaffung von lernförderlichem Klima angestrebt werden. Ein lernförderliches Klima trägt dazu bei, die Folgschaft der Schüler zu erhöhen. „Bei einem positiven Unterrichtsklima kommt es seltener zu Unterrichtstörungen. Aggressives Verhalten und Gewalt nehmen ab. Aggressionsbereite Schüler halten sich besser unter Kontrolle." (Meyer 2014, S. 51) Lohmann spricht davon, dass die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls wichtig ist: „Lerngruppen mit einem schlechten Klima [...] haben ein hohes Störpotenzial. [...] Rituale und Traditionen stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl und schaffen so etwas wie eine Klassenidentität (Corporate Identity)." (Lohmann 2015, S. 118)

Durch die Handlungsmuster „Transparenz herstellen" (Ausprägung: Schüler benoten: Lehrer-Klasse-Beziehung) und „Gerechtigkeit herstellen" (Ausprägung: Schüler benoten: einzelne Schüler) wird Disziplinproblemen, verursacht durch Bewertungssituationen, entgegengewirkt. Den eigenen „Bewertungsstil ausbilden" (Ausprägung: Schüler benoten: Lehrkraft) fokussiert auf die Handlungsroutinen einer Lehrkraft.

Die Ausprägungen lernförderliches Klima schaffen, bezogen auf die Lehrer-Klasse-Beziehung, auf einzelne Schüler als auch auf die Lehrkraft, wirken ebenfalls

Disziplinproblemen entgegen durch die rekonstruierten Handlungsmuster „Beziehungsebene ausbilden“, „Umgang mit Störungen“ und „auf Planungsebene methodisch/didaktisch Schüler im Blick haben“.

4.2.9 Neu an der Schule sein

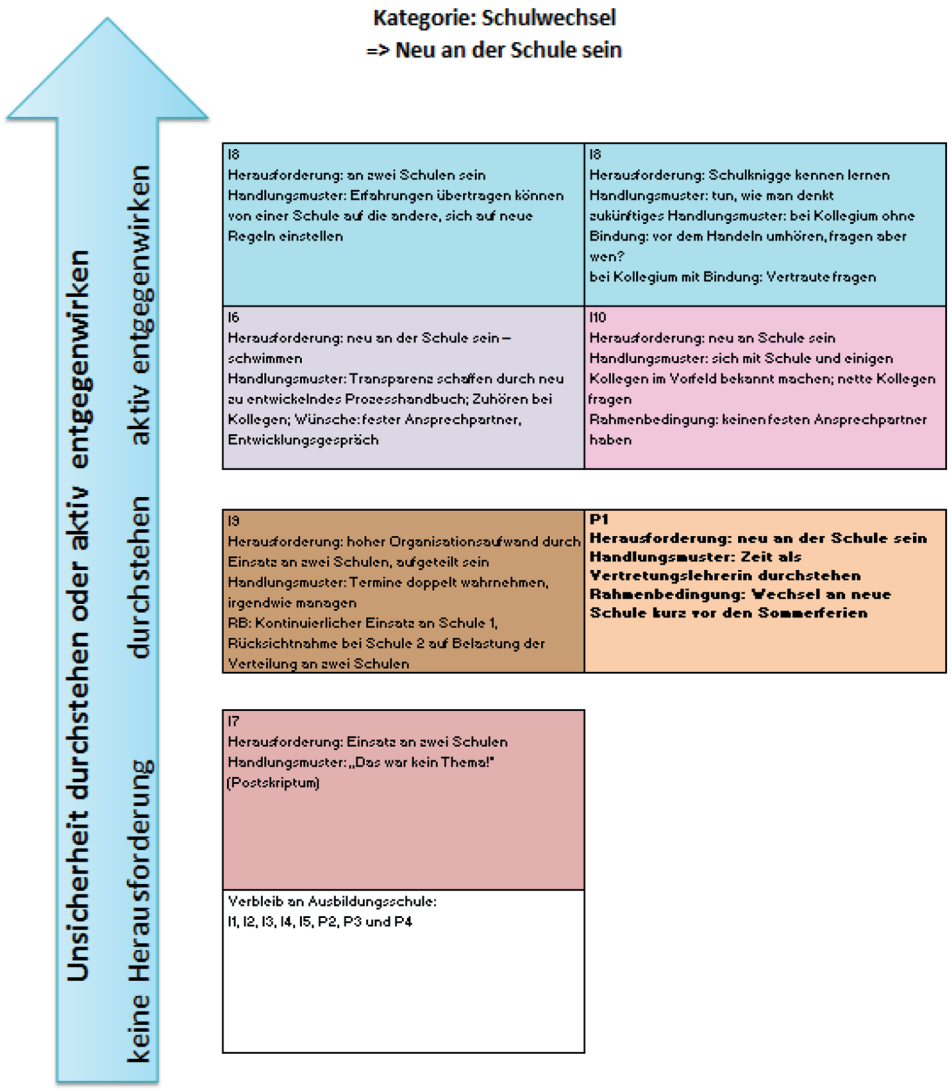


Abbildung 62: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schulwechsel“

Für fünf Lehrkräfte (I6, I8, I9, I10 und P1) bedeutet es eine Herausforderung, zu Beginn der BEP „neu an der Schule zu sein“. Zwei Lehrkräfte sind an zwei Schulen eingesetzt (I8 und I9). Diese für sie unsichere Zeit stehen zwei Lehrkräfte irgendwie durch (I9 und P1), andere Lehrkräfte bauen die Unsicherheit, die sie erfahren, aktiv ab (I6, I8 und I10).

4.2.9.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: keine Herausforderung

Tabelle 78: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung

I7 Herausforderung: Einsatz an zwei Schulen Handlungsmuster: „Das war kein Thema!“ (Postskriptum)
Verbleib an Ausbildungsschule: I1, I2, I3, I4, I5, P2, P3 und P4

Die Lehrkräfte I1, I2, I3, I4, I5, P2, P3 und P4 verbleiben nach dem Referendariat an ihrer Ausbildungsschule. Somit findet kein Schulwechsel statt. Die Lehrkraft I7 thematisierte den Einsatz an zwei Schulen im Interview überhaupt nicht. Es war für sie „kein Thema“ (siehe Postskriptum I7).

Ausprägung: Unsicherheit durchstehen

Der Einsatz an zwei Schulen bedeutet für zwei Lehrkräfte (I9 und P1) einen hohen organisatorischen Aufwand.

Tabelle 79: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unsicherheit durchstehen

I9 Herausforderung: hoher Organisationsaufwand durch Einsatz an zwei Schulen, aufgeteilt sein Handlungsmuster: Termine doppelt wahrnehmen, irgendwie managen RB: Kontinuierlicher Einsatz an Schule 1, Rücksichtnahme bei Schule 2 auf Belastung der Verteilung an zwei Schulen	P1 Herausforderung: neu an der Schule sein Handlungsmuster: Zeit als Vertretungslehrerin durchstehen Rahmenbedingung: Wechsel an neue Schule kurz vor den Sommerferien

Für die Lehrkraft I9 stellt der hohe organisatorische Aufwand, insbesondere die Terminfülle an zwei Schulen, eine große Herausforderung dar: *„Es ist halt schon ein recht großer Handlingsaufwand gewesen, weil, man kriegt ja dann auch die Einladung für Konferenzen in Schule 1, (00:05:00) und dann will man ja da nicht fehlen ohne Entschuldigung, und dann muss man das da immer irgendwie managen. Also da ist halt … Die Termine sind ja dann doppelt da, sage ich mal.“* (I9, Z. 55–59) Trotzdem gibt der Lehr-

kraft I9 der gleichzeitige Einsatz an der neuen Schule und an der alten Ausbildungsschule eine gewisse Sicherheit: *„Und, ja, durch die zwei Schulen, das hat den Vorteil, dass ich die eine Schule ja gekannt habe."* (I9, Z. 48–49)

Einer Lehrkraft (P1) fiel der Start an der neuen Schule schwer, da er kurz vor den Sommerferien erfolgte und sie nur als Vertretungslehrkraft eingesetzt werden konnte. So konnte sie kein Arbeitsverhältnis zu den Schülern aufbauen: *„Zudem fiel es den SuS schwer, mich nicht nur als Vertretung anzusehen, sondern als ‚echte' Lehrerin, insb. da ich bis dato unbekannt war."* (P1, S. 2) An der Schule dieser Lehrkraft gibt es auch keine feste Bezugsperson für sie, um Unsicherheiten abzubauen: *„Ich weiß, dass ich prinzipiell alle Kollegen um Rat fragen kann; mit einer konkreten Bezugsperson würde mir persönlich das deutlich leichter fallen."* (P1, S. 19)

Ausprägung: entgegenwirken

Der Wechsel an eine neue Schule bedeutet für drei Lehrkräfte (I6, I8 und I10) eine große Verunsicherung, der sie aktiv entgegenwirken.

Tabelle 80: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: aktiv entgegenwirken

I8 Herausforderung: an zwei Schulen sein Handlungsmuster: Erfahrungen übertragen können von einer Schule auf die andere, sich auf neue Regeln einstellen	I8 Herausforderung: Schulknigge kennen lernen Handlungsmuster: tun, wie man denkt zukünftiges Handlungsmuster: bei Kollegium ohne Bindung: vor dem Handeln umhören, fragen, aber wen? bei Kollegium mit Bindung: Vertraute fragen
I6 Herausforderung: neu an der Schule sein – schwimmen Handlungsmuster: Transparenz schaffen durch neu zu entwickelndes Prozesshandbuch; Zuhören bei Kollegen; Wünsche: fester Ansprechpartner, Entwicklungsgespräch	I10 Herausforderung: neu an der Schule sein Handlungsmuster: sich mit Schule und einigen Kollegen im Vorfeld bekannt machen; nette Kollegen fragen Rahmenbedingung: keinen festen Ansprechpartner haben

Dies drückt sich u. a. darin aus, dass die Lehrkraft I8 ihre Erfahrungen von der einen Schule auf die andere zu übertragen versucht: *„Ich konnte an beiden Schulen jeweils Erfahrungen einbringen von der anderen Schule. Was in der einen Schule so läuft, in der anderen Schule irgendwie ein Problem war, und dann hab ich gesagt, wir machen das so und so. Und das wurde teilweise auch angenommen."* (I8, Z. 71–74) Im Umgang mit dem schulinternen Regelwerk zeigen sich Unsicherheiten: *„In der zweiten Schule waren … gelten halt andere Regeln. […] Man muss sich halt auf diese neuen Regeln einstellen, auch im Umgang mit Kollegen. (4 s) Das war mir nicht so bewusst, das war schwierig."* (I8, Z. 39–56) Hier musste erst der neue Schulknigge erlernt werden.

Für diese drei Lehrkräfte steht das Kollegium an der neuen Schule als Unterstützung zur Verfügung, jedoch herrscht eine gewisse Unsicherheit, wen man anfragen kann und wen nicht. Sie bedauern es, keinen festen Ansprechpartner an der Schule zu haben. *„Einen festen Ansprechpartner jetzt auf jeden Fall nicht. Also war keiner jetzt mein Pate oder so was. [...] Oder Mentor oder so was. [...] Das bestimmt nicht. Nee, nee. Das bestimmt nicht. Aber es gab da und gibt nette Kollegen, die kann man fragen. Und ... die, die nicht nett sind, die merkt man ja sofort, die fragt man halt nicht. [...] Wie überall."* (I10, Z. 973–985)

Die Lehrkraft I6 „schwimmt" zu Beginn in der neuen Schule: *„Dann, wenn man neu in eine Schule reinkommt, ist es sehr, sehr schwierig, wenn man nicht noch mal einen Mentor oder jemanden hat, der einem zugeordnet wird, das heißt man schwimmt dann einfach ein bisschen."* (I6, Z. 28–31) Diesem Schwimmen begegnet sie aktiv, indem sie klare Regelungen in der Schulkonferenz einfordert: *„Worauf ich es dann einfach als Sonstiges mal in eine Konferenz eingebracht habe: Ich bin die Neue und ich möchte gerne eine Regelung haben. Daraufhin – also nicht nur daraufhin, sondern es waren dann mehrere, die da mal formelle Probleme hatten – finden jetzt bei uns drei Nachmittage statt, wo genau über diese Dinge mal von der Schulleitung gesprochen wird."* (I6, Z. 129–133)

4.2.9.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

In Kapitel 3.6.2 wurden verschiedene Vorannahmen formuliert, u. a. die Vorannahme, dass ein Schulwechsel oder der Einsatz an zwei Schulen einen Einfluss auf das Belastungserleben der berufseinsteigenden Lehrkräfte darstellt bzw. eine Herausforderung ist. Dies hat sich im Datenmaterial bestätigt. Die Lehrkräfte erleben eine Zeit der Unsicherheit, die sie entweder „durchstehen bzw. managen" (Ausprägung: Unsicherheit durchstehen), oder sie versuchen aktiv die „Unsicherheit abzubauen" (Ausprägung: Unsicherheit aktiv entgegenwirken). So kann an den Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* angeschlossen werden, da dies eine ungünstige strukturelle Rahmenbedingung darstellt.

An den von König und Dalbert (2004) ermittelten Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz und Rollenambiguität (Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.*) kann insofern angeknüpft werden, als die Rollenunklarheit und die Erwartungshaltung an der neuen Schule bei berufseinsteigenden Lehrkräften Unsicherheit (und damit Stress) verursacht. Dies haben die Lehrkräfte der vorliegenden Studie so auch beschrieben.

4.2.10 Als Lehrkraft gesund bleiben

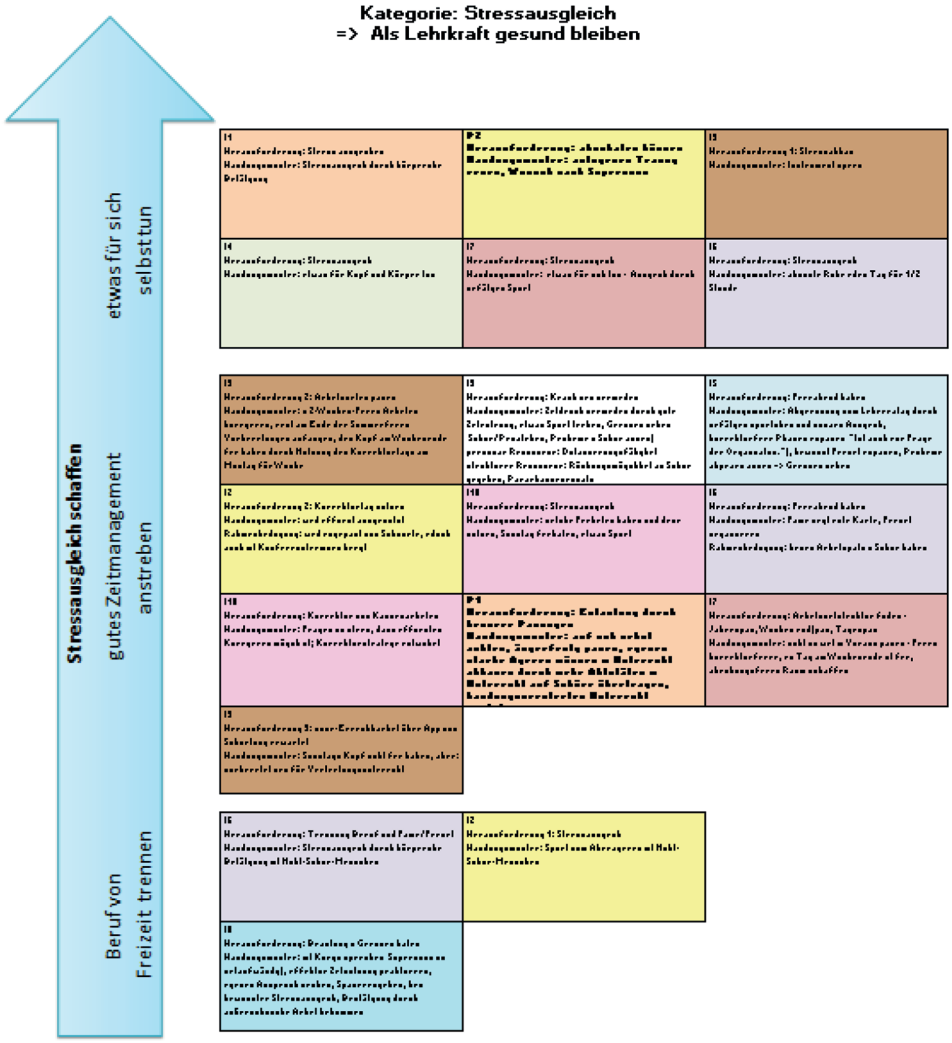


Abbildung 63: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stressausgleich"

Die Lehrkräfte berichten von vielen Handlungsmustern zum Bewältigen der Herausforderung „als Lehrkraft gesund bleiben" und zum Stressausgleich. Man kann diese Muster in drei Gruppen anordnen: bewusstes Grenzenziehen, um Beruf von Freizeit zu trennen (I2, I6 und I8), an sich selbst arbeiten mithilfe der Entwicklung eines bewussten Zeitmanagements (I2, I3, I5, I6, I7, I9, I10 und P1) und etwas für sich selbst tun und sich damit belohnen (I1, I4, I6, I7, I9 und P2).

4.2.10.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen

Tabelle 81: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen

I6 Herausforderung: Trennung Beruf und Familie/Freizeit Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung mit Nicht-Schule-Menschen	I2 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: Sport zum Abreagieren mit Nicht-Schule-Menschen
I8 Herausforderung: Belastung in Grenzen halten Handlungsmuster: mit Kollegin sprechen (Supervision zu zeitaufwendig), effektive Zeitnutzung praktizieren, eigenen Anspruch senken, Spazierengehen, kein bewusster Stressausgleich, Bestätigung durch außerschulische Arbeit bekommen	

Bei dieser Ausprägung ziehen Lehrkräfte bewusst Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit. Dies ist eine Form des Selbstschutzes. Zwei Lehrkräfte (I2 und I6) machen bewusst Sport mit Nicht-Schule-Menschen: *„Ich gehe walken. Aber dann auch mit jemandem, der nicht in der Schule ist. Weil sonst schwätzt man die ganze Zeit über die Schule."* (I6, Z. 400–403) bzw. *„... ist mit ganz anderen Leuten zusammen, trinkt dann nach dem Sport dann auch mal sein Bierchen und dann ist das auch gut."* (I2, Z. 243–245)

Eine Lehrkraft (I8) zeigt ein ganzes Bündel von Strategien auf, wie sie Belastungen in Grenzen halten möchte und sich selbst schützt, um gesund zu bleiben. Sie spricht mit einer Kollegin bei Problemen, geht spazieren, senkt ihren eigenen Anspruch (*„Diese Arbeitsblätter, damit die schön aussehen. Das nimmt schon viel Zeit in Anspruch. Aber manchmal sehen sie dann halt nicht so schön aus. Aber gut. ... Es ... Bin halt nicht perfekt."* I8, Z. 873–875), findet Bestätigung in außerschulischen Aktivitäten oder findet Wege, ihre Zeit effektiver zu nutzen (*„Die Korrekturen, die mache ich meistens in den blöden Freistunden, die ich da hab. Da komme ich ganz gut mit hin, ja?"* I8, Z. 870–871).

Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben

Freizeit/Arbeitszeit oder längerfristig Unterricht/Korrekturen zu planen, wird von den Lehrkräften I3, I5, I6, I7, I9, I10 und P1 als Handlungsmuster für Stressvermeidung angegeben. Sie streben für sich selbst ein besseres Zeitmanagement an.

Tabelle 82: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben

I9 Herausforderung 2: Arbeitszeiten planen Handlungsmuster: in 2-Wochen-Ferien Arbeiten korrigieren, erst am Ende der Sommerferien Vorbereitungen anfangen, den Kopf am Wochenende frei haben durch Nutzung des Korrekturtags am Montag für Woche	I3 Herausforderung: Kranksein vermeiden Handlungsmuster: Zeitdruck vermeiden durch gute Zeiteinteilung, etwas Sport treiben, Grenzen ziehen (Schule/Privatleben, Probleme in Schule lassen) personale Ressource: Distanzierungsfähigkeit strukturelle Ressource: Rückzugsmöglichkeit an Schule gegeben, Parallelklasseneinsatz	I5 Herausforderung: Feierabend haben Handlungsmuster: Abgrenzung vom Lehreralltag durch vielfältigen sportlichen und sozialen Ausgleich, korrekturfreie Phasen einplanen („Ist auch eine Frage der Organisation."), bewusst Freizeit einplanen, Probleme abprallen lassen => Grenzen ziehen
I2 Herausforderung 2: Korrekturtag nutzen Handlungsmuster: wird effizient ausgenutzt Rahmenbedingung: wird eingeplant von Schulseite, jedoch auch mit Konferenzterminen belegt	I10 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: zeitliche Freiheiten haben und diese nutzen, Sonntag freihalten, etwas Sport	I6 Herausforderung: Feierabend haben Handlungsmuster: Familie zeigt rote Karte, Freizeit organisieren Rahmenbedingung: keinen Arbeitsplatz in Schule haben
I10 Herausforderung: Korrektur von Klassenarbeiten Handlungsmuster: Fragen so stellen, dass effizientes Korrigieren möglich ist; Korrekturstrategie entwickelt	P1 Herausforderung: Entlastung durch bessere Planungen Handlungsmuster: auf sich selbst achten, längerfristig planen, eigenes starke Agieren müssen im Unterricht abbauen durch mehr Aktivitäten im Unterricht auf Schüler übertragen, handlungsorientierten Unterricht gestalten	I7 Herausforderung: Arbeitszeitstruktur finden – Jahresplan, Wochen(end)plan, Tagesplan Handlungsmuster: nicht zu weit im Voraus planen – Ferien korrekturfreier, ein Tag am Wochenende ist frei, ablenkungsfreien Raum schaffen
I9 Herausforderung 3: Online-Erreichbarkeit über App von Schulleitung erwartet Handlungsmuster: sonntags Kopf nicht frei haben, aber: vorbereitet sein für Vertretungsunterricht		

Einer Lehrkraft (I6) fällt es besonders schwer, Feierabend zu haben, da sie es als Nachteil empfindet, keinen Arbeitsplatz in der Schule zu haben. *„Also wenn ich ein Büro hätte in der Schule, glaube ich, hätte ich es einfacher. Aber das ist eben nicht einfach gegeben. Und man könnte ja selbstdisziplinierend sein und sagen: Ich setz mich eben bis fünf Uhr in die Schule und dann geh ich nach Hause und dann ist gut. Aber man kann*

eben dort nicht arbeiten. Das geht einfach definitiv nicht." (I6, Z. 383–387) So ist für sie als Unterstützung keine räumliche Trennung gegeben und sie ist auf die Hilfe ihrer Familie angewiesen, um ein Ende zu finden: *„Also von daher ist das nach wie vor schwierig, und da bedarf es auch der Hilfe von außen, also sprich Familie, die dann einfach sagt: So, und heute ist geschlossen. [...] Ja, und auch andere zu Hilfe bitten ist auch eine Strategie. Einfach meinen Mann zu bitten: ‚Du, pass auf, wenn du siehst, dass ich jetzt wieder einfach übermäßig arbeite', dann kommt er um zehn Uhr: Flasche Rotwein. [...] Aber dass man sich dann auch Hilfe von außen holt. Aber das wird besser."* (I6, Z. 387–396) Ähnlich ergeht es auch den Lehrkräften I5 und I9, die bewusst der Arbeitszeit ein Ende setzen müssen. (*„Das heißt, dann ist das Wochenende schon frei. Wobei ich auch jemand bin, ich muss mir dann auch wirklich sagen, jetzt ist gut. [...] Also, ich muss mir selbst ... wirklich Zeitpunkte setzen, wo ich sage, nein, heute mache ich bewusst nichts und genieße es auch. Ohne ein schlechtes Gewissen zu haben oder die ganze Zeit zu überlegen, oh, das müsste ich noch und da könnte ich noch, und ... Das ist so. [...] Dass man sich, glaube ich, oft selbst im Weg steht."* I5, Z. 497–503 und *„Weil, man muss Sonntagmittag eigentlich schon so beim Kaffee ... hm, was haben wir jetzt morgen, ja? Und dann denkt man schon mal so bisschen an den Job, ja? Ist ja doch im Moment in der Diskussion, dass man die ... inwieweit man erreichbar sein muss in der Privatindustrie, ja? Und da ist man eigentlich ... als Lehrer, weil, wir haben ja dieses Web-Programm, (01:00:00) [...] war irgendwie eine Konferenz, ein Beschluss, dass man am Abend vorher dann schon mal reingucken soll wegen Vertretung. [...] Ich gucke dann schon mit dem iPhone da die App ... guckt man schon kurz, ja, ist jetzt was morgen, was anderes."* I9, Z. 750–758) Auch die Lehrkraft I7 versucht mindestens einen Tag am Wochenende freizuhaben: *„Ein Tag wird nichts gemacht. Ob das Samstag ist oder Sonntag, das ... Manchmal bin ich auch freitags noch gut drauf und schaffe auch freitags das weg, was ich für sonntags oder samstags noch hätte. Und dann sind beide Tage frei."* (I7, Z. 540–542) Weiterhin hat sie als Entlastung eine effiziente Art, Fragen für eine Klassenarbeit zu formulieren und zu korrigieren, entwickelt: *„Aber auch das lernt man. Meine erste Klassenarbeit, die ich gestellt habe, da habe ich einen halben Tag gebraucht, wie ich die korrigiert hatte. Und man lernt, Fragen anders zu stellen. Man lernt auch, ... schneller ... zu beurteilen."* (I10, Z. 851–853)

Die Lehrkraft I3 hat ein ganzes Bündel an Strategien, damit sie nicht krank wird. Primär vermeidet sie, unter Zeitdruck zu geraten (*„Man muss sich die Zeit halt einteilen, ... wenn man Familie hat, wenn die mal weg sind, dann muss ich halt was machen oder ich mache halt frühmorgens ... ich bin nicht so ein Langschläfer, kann auch um sechs Uhr mal aufstehen und mache dann zwei Stunden Unterrichtsvorbereitung, oder bis neun Uhr und dann ist das auch okay. Aber so Freizeit ... hat man schon genug."* I3, Z. 196–200), sekundär setzt sie auch Grenzen: *„Also, ich gehe nicht heim ... mit der Tasche voller Sorgen und weiß nicht ein und weiß nicht aus, also, das – bin ich halt nicht, ich habe da kein Problem mit."* (I3, Z. 289–291)

Ausprägung: etwas für sich selbst tun

Tabelle 83: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: etwas für sich selbst tun

I1 Herausforderung: Stress ausgleichen Handlungsmuster: Stressausgleich durch körperliche Betätigung	P2 Herausforderung: abschalten können Handlungsmuster: autogenes Training lernen, Wunsch nach Supervision	I9 Herausforderung 3: Stressabbau Handlungsmuster: Instrument spielen
I4 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: etwas für Kopf und Körper tun	I7 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: etwas für sich tun – Ausgleich durch vielfältigen Sport	I6 Herausforderung: Stressausgleich Handlungsmuster: absolute Ruhe jeden Tag für 1/2 Stunde

Bei dieser Ausprägung wird oftmals als Stressausgleich vom Sporttreiben berichtet (*„Ja, ganz wichtig, ganz wichtig, körperlich, körperlich, handwerklich. […] Das ist unheimlich wichtig für die Ausgeglichenheit“* I1, Z. 245–247 und *„12 Uhr 30 beginnt meine Zeit. Das sind zwei Stunden für mich. Da gehe ich dann laufen, eine Runde mountenbiken, eine Runde schwimmen. Ich tue was für mich.“* I7, Z. 181–183), aber auch von autogenem Training (vgl. P2, S. 5) oder davon, ein Instrument zu spielen (vgl. I9, Z. 768). Eine Lehrkraft spricht von *„etwas für Kopf und Körper tun“* (vgl. I4, Z. 44–55): Sport machen und eine neue Sprache erlernen.

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I6 in allen drei Ausprägungen Handlungsmuster ausgebildet hat. Absolute Ruhe für eine halbe Stunde gönnt sie sich jeden Tag: *„Also für mich ist Ausgleich nicht immer nur dann, wenn ich irgendwas anderes mache, sondern auch, wenn ich mal gar nichts mache. Und das … ist wichtig. […] Dann noch nicht mal Musik hören. Gar nichts. Wow, stört mich kein Schwein.“* (I6, Z. 407–411)

4.2.10.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellten Bewältigungsformen der Studie von Döring-Seipel und Dauber lassen sich auch im vorliegenden Datenmaterial rekonstruieren. Die Lehrkräfte beschreiben ein ausgeprägtes Gesundheits- und Erholungsverhalten, „um Stress- und Spannungszustände und damit verbundene negative Emotionen kurzfristig abzubauen oder längerfristig die emotionale und physiologische Verfassung positiv zu beeinflussen.“ (Döring-Seipel und Dauber 2013, S. 93 f.) Dies zeigt sich in allen Handlungsmustern der rekonstruierten Ausprägungen. Die von Döring-Seipel und Dauber ermittelten typischen Verhaltensweisen wie „Bewegung/Sport, Aktivitäten mit Familie, Freundinnen und Freunden, ‚ein Gläschen trinken‘, Einnahme von Medikamenten, Entspannungsübungen/Meditation, ‚Abschalten‘, z. B. durch Fernsehen“ (ebd., S. 94) konnten bis auf die Einnahme

von Medikamenten auch durch die vorliegende Studie erfasst werden. Sie finden sich hauptsächlich in den Handlungsmustern „sich belohnen" der Ausprägung etwas für sich selbst tun wieder. Die von Döring-Seipel und Dauber in ihren Untersuchungen einbezogenen personalen Ressourcen von Lehrkräften wie z. B. Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität (vgl. ebd., S. 95) oder soziale Ressourcen im z. B. außerschulischen Umfeld (vgl. ebd., S. 97) beschreiben auch die Lehrkräfte dieser Studie. Es bleibt jedoch offen, inwieweit eine Übertragung von Handlungsmustern wie „an sich selbst arbeiten" (Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben) aus der Berufserfahrung aus anderen Bereichen eine Ressource darstellt.

Der Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* hat den negativen Einfluss des häuslichen Arbeitsplatzes auf das Belastungserleben von Lehrkräften herausgearbeitet (vgl. Wulk 1988, Bachmann 1999 und Lacroix et al. 2005). Die Handlungsmuster „Abgrenzung als Selbstschutz" der Ausprägung Beruf von Freizeit trennen können hier angeschlossen werden. Bestätigung in außerschulischen Aktivitäten zu finden (Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können*), ist eine Bewältigungsform nach Czerwenka (1996) und kann bei einer Lehrkraft rekonstruiert werden.

4.2.11 Eingeplant/verplant werden

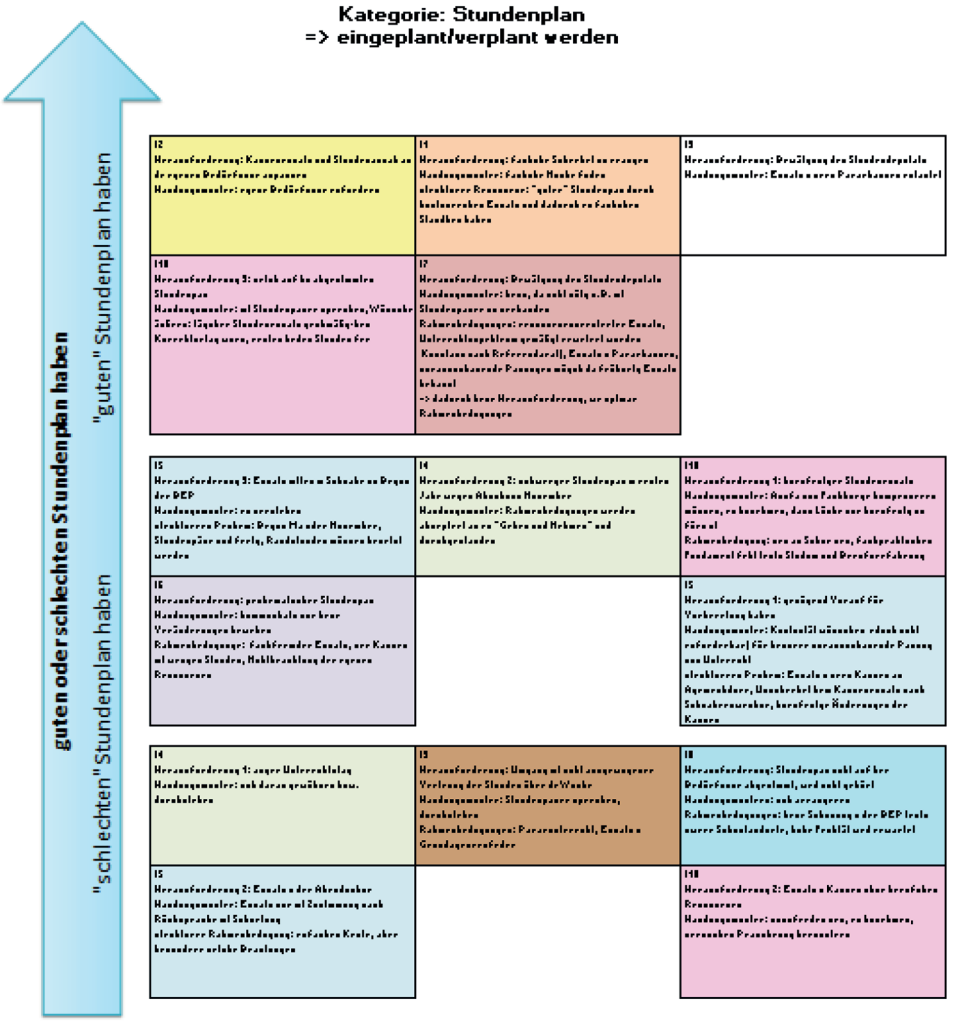


Abbildung 64: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stundenplan"

Die Lehrkräfte berichten davon, dass sie „eingeplant bzw. verplant" werden durch einen guten oder auch schlechten Stundenplan. Ein schlechter Stundenplan wird oftmals hingenommen und durchgestanden (I4, I5, I8, I9 und I10) oder auch verstehend akzeptiert (I4, I5, I6 und I10), gerade wenn Rahmenbedingungen nicht geändert werden können. Die Herausforderung liegt hier in dem „verplant werden", ohne selbst aktiv etwas bewirken zu können. Ressourcenorientiert „eingeplant werden" bedeutet für die Lehrkräfte dann, einen guten Stundenplan zu haben (I1, I2, I3, I7 und I10).

4.2.11.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1)

Tabelle 84: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1)

I4 Herausforderung 1: langer Unterrichtstag Handlungsmuster: sich daran gewöhnen bzw. durchstehen	I9 Herausforderung 1: Umgang mit nicht ausgewogener Verteilung der Stunden über die Woche Handlungsmuster: Stundenplaner sprechen, durchstehen Rahmenbedingungen: Parallelunterricht, Einsatz in Grundlagenlernfelder	I8 Herausforderung: Stundenplan nicht auf ihre Bedürfnisse abgestimmt, wird nicht gehört Handlungsmustern: sich arrangieren Rahmenbedingungen: keine Schonung in der BEP trotz zweier Schulstandorte, hohe Flexibilität wird erwartet
I5 Herausforderung 2: Einsatz in der Abendschule Handlungsmuster: Einsatz nur mit Zustimmung nach Rücksprache mit Schulleitung strukturelle Rahmenbedingung: einfache Klientel, aber besondere zeitliche Belastungen		I10 Herausforderung 2: Einsatz in Klassen ohne berufliche Ressourcen Handlungsmuster: unzufrieden sein, es hinnehmen, versuchen, Praxisbezug herzustellen

Die Handlungsmuster dieser Ausprägung können als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden. Die Lehrkräfte I4, I5, I8, I9 und I10 arrangieren sich mit ihrem Stundenplan, nehmen ihn hin bzw. versuchen ihn durchzustehen. *„I4: Also ich beispielsweise muss keine sechs Stunden am Stück haben, mittlerweile geht das, aber am Anfang war das echt schwierig, sechs Stunden am Stück, da war ich Ebbe, da war ich nach Hause und habe zwei Stunden geschlafen. Mittlerweile geht das wunderbar, also, das ist auch dieser Gewöhnungseffekt. Ich habe aber auch nichts dagegen, wenn ich dazwischen mal eine Freistunde habe, für jemanden anders ist das ein absolutes No-Go. SG: Aber das wurde Ihnen dann auch so hingelegt, dass Sie eben nicht sechs Stunden am Stück haben oder dass Sie Freistunden haben, weil Sie sich das gewünscht haben? I4: Es wird berücksichtigt, es geht natürlich nicht immer, mittlerweile brauche ich das auch nicht mehr, eine Freistunde bei sechs Stunden am Stück, das geht mittlerweile wunderbar. Schwierig sind halt nur sieben oder acht Stunden am Stück, aber auch da werde ich mich entweder daran gewöhnen oder, da es ja maximal ein Mal pro Woche vorkommt, dann einfach zu sagen: ‚Okay, dann hole mal die letzten Kräfte hoch und dann ist gut!'"* (I4, Z. 377–388)

Die Lehrkraft I8 macht bei der vorausschauenden Unterrichtsplanung Abstriche, da sie schon oft umsonst vorbereitet hat, da der Stundenplan wechselte: *„Weil, warum sollte ich eine perfekte Unterrichtsreihe machen, was ich so oft schon gemacht hab? Dann hab ich das einmal eingesetzt oder der Stundenplan hat sich noch mal geändert und dann ist gar nicht mehr. Und den Stress mache ich mir nicht mehr. Ich mache das Stück für Stück."* (I8, Z. 877–880) Die Lehrkraft I8 steht auch den Einsatz und das Verplant-

werden an zwei Schulen durch: *„Was ich noch zu dem Stundenplan sagen wollte. Was für mich schwierig war, … die beiden Stundenplanmacher haben an ihrem PC gesessen, den Stundenplan für mich kreiert, jeder hatte zweieinhalb Tage oder zwei. Und … für jeden persönlich sah der Stundenplan gut aus. […] Aber wenn ich als gemischte Person dann diesen Stundenplan gesehen hab, das war halt blöd, ja? Ich hatte dann vier Nachmittage. Und andere Kollegen hatten halt nur drei Nachmittage. Oder ich hatte vier Freistunden oder fünf Freistunden in der Woche. Und andere weniger. Und das ist … jeder für sich sagt, das ist ein guter Stundenplan. Aber für mich dann gemischt, das war schwierig. Also …“* (I8, Z. 356–371) Diese Lehrkraft konnte keine Verbesserung erreichen, obwohl sie mit den beiden Stundenplanern gesprochen hatte (vgl. I8, Z. 368–373 und Z. 391–392). Auch eine extreme Stundenverteilung wird von dieser Lehrkraft hingenommen und durchgestanden: *„Das wurde zum Halbjahr so extrem, ja? Vorher waren es, glaub ich, 18 und 28, irgendwie sowas. […] Und dann war es so extrem, ein halbes Jahr mit 14 und 32.“* (I8, Z. 394–997)

Bei einer Lehrkraft, die ein Mangelfach unterrichtet, wurde beim Stundenplan Rücksicht darauf genommen, dass sie an zwei Schulen eingesetzt ist. *„Ansonsten bin ich eigentlich hier in der Schulleitung, denk ich zumindest, … ganz gut ‚angesehen‘, in Anführungsstrichen. Ja, also … ich hab jetzt keine Probleme, dass ich, wenn ich sage, okay, da ist irgendwas im Stundenplan, was man … eigentlich leicht tauschen könnte, wäre für mich besser, dann ist da schon ein Entgegenkommen.“* (I9, Z. 571–574) Die Lehrkraft kann sich damit arrangieren.

Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2)

Tabelle 85: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2)

I5 Herausforderung 3: Einsatz mitten im Schuljahr zu Beginn der BEP Handlungsmuster: es verstehen strukturelles Problem: Beginn Mai oder November, Stundenpläne sind fertig, Randstunden müssen besetzt werden	I4 Herausforderung 2: schwieriger Stundenplan im ersten Jahr wegen Abschluss November Handlungsmuster: Rahmenbedingungen werden akzeptiert als ein „Geben und Nehmen“ und durchgestanden	I10 Herausforderung 1: kurzfristiger Stundeneinsatz Handlungsmuster: Ausfall von Fachkollege kompensieren müssen, es hinnehmen, dass Lücke nur kurzfristig zu füllen ist Rahmenbedingung: neu an der Schule sein, fachpraktisches Fundament fehlt trotz Studium und Berufserfahrung
I6 Herausforderung: problematischer Stundenplan Handlungsmuster: kommunikativ nur kleine Veränderungen bewirken Rahmenbedingungen: fachfremder Einsatz, viele Klassen mit wenigen Stunden, Nichtbeachtung der eigenen Ressourcen		I5 Herausforderung 1: genügend Vorlauf für Vorbereitung haben Handlungsmuster: Kontinuität wünschen (jedoch nicht einforderbar) für bessere vorausschauende Planung von Unterricht strukturelles Problem: Einsatz in vielen Klassen als Allgemeinbildner, Unsicherheit beim Klasseneinsatz nach Schuljahreswechsel, kurzfristige Änderungen der Klassen

Handlungsunsicherheit wird durch kurzfristige Stundenplanänderungen bei den Lehrkräften I5 und I10 erzeugt: *„Wenn man dann freitags am letzten Ferientag erfährt, dass man dann zehn Stunden Ausbildungsberuf AM unterrichten darf im zweiten und im ersten Lehrjahr, noch keine Bücher hat, noch nie was gesehen hat und … dann ist das nicht optimal, sage ich mal."* (I10, Z. 97–100) Dagegen hat die Lehrkraft I4 Handlungssicherheit bekommen durch einen frühzeitigen Stundenplan: *„Ich die Stundenpläne auch – das war von beiden Schulen echt gut, die Stundenpläne rechtzeitig bekommen hab. Waren noch Herbstferien, in denen ich mich vorbereiten konnte. Es war jetzt keine Schocksituation."* (I8, Z. 94–97) Kurzfristige Änderungen werden akzeptiert, wenn die Gründe (Krankheitsvertretung) dafür respektiert werden können: *„Das heißt, ich bin dann durch den Ausfall einer Kollegin relativ spontan noch in Klassen hinzugekommen, die eigentlich nicht vorgesehen waren."* (I5, Z. 32–34) Es liegen also Rahmenbedingungen vor, die in den Augen der Lehrkräfte nicht verändert werden können.

So kann die Rahmenbedingung, dass die Einstellung nach dem Referendariat mitten im Schulhalbjahr erfolgt, ebenfalls nicht verändert werden. Dies akzeptieren die Lehrkräfte I4, I5 und I6: *„Aber nach dem Referendariat wird man ja erst mal überall reingestopft, (00:05:00) weil nicht alle Stundenpläne umgeworfen werden können."* (I4, Z. 47–48) Die Lehrkraft I6 sieht dies genauso: *„Also die Einstiegsphase Mai bis zu den Sommerferien fand ich extrem schwer, weil zusätzlicher Unterricht gegeben wurde. Also mein Stundenplan war gefüllt mit zusätzlichem Unterricht. Die Klassen haben dafür weder Noten gekriegt noch eine Notwendigkeit gesehen, an dem Unterricht in irgendeiner Weise teilzunehmen, noch wurden sie in irgendeiner Weise besonders aufgenommen. […] Also ist der Start schon mal nicht gelungen. Allein, also das wäre die Situation ‚Stundenplan', der ab Mai einfach nicht anders gestrickt werden kann. Wäre die Frage, ob man da hätte anders reagieren können überhaupt. … Das ist eine Rahmenbedingung, die einfach nicht anders geht."* (I6, Z. 20–28)

Das Handlungsmuster des Verstehens und Akzeptierens kann auch in dieser Ausprägung als eine Form des Selbstschutzes interpretiert werden, da Rahmenbedingungen als nicht veränderbar akzeptiert werden und so die Lehrkräfte bei dem Versuch, Veränderungen zu bewirken, keine Energie aufbringen müssen.

Ausprägung: guten Stundenplan haben

Tabelle 86: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: guten Stundenplan haben

I2 Herausforderung: Klasseneinsatz und Stundenanzahl an die eigenen Bedürfnisse anpassen Handlungsmuster: eigene Bedürfnisse einfordern	I1 Herausforderung: fachliche Sicherheit erlangen Handlungsmuster: fachliche Nische finden strukturelle Ressource: „guter" Stundenplan durch kontinuierlichen Einsatz und dadurch ein fachliches Standbein haben	I3 Herausforderung: Bewältigung des Stundendeputats Handlungsmuster: Einsatz in vielen Parallelklassen entlastet
I10 Herausforderung 3: zeitlich auf ihn abgestimmten Stundenplan Handlungsmuster: mit Stundenplaner sprechen, Wünsche äußern: täglicher Stundeneinsatz gleichmäßig,keinen Korrekturtag wollen, ersten beiden Stunden frei	I7 Herausforderung: Bewältigung des Stundendeputats Handlungsmuster: keins, da nicht nötig, z.B. mit Stundenplaner zu verhandeln Rahmenbedingungen: ressourcenorientierter Einsatz, Unterrichtsspektrum gemäßigt erweitert worden (Konstanz nach Referendariat), Einsatz in Parallelklassen, vorausschauende Planungen möglich, da frühzeitig Einsatz bekannt => dadurch keine Herausforderung, weil optimale Rahmenbedingungen	

Der in den Augen der Lehrkräfte I1, I3 und I7 gute Stundenplan gibt ihnen Handlungssicherheit. *„Da ist es für mich einfach wichtig, seine Nische zu finden an der Schule und sich da einzuarbeiten und nicht dann wieder, nach einem Jahr dann wieder in einen komplett neuen Bereich reinzukommen."* (I1, Z. 20–22) Die Konstanz im Stundenplan ist auch der Lehrkraft I7 wichtig: *„Ich hab natürlich, also ich hatte die Fächer übernommen, beziehungsweise Lernbereiche, die ich vorher im Referendariat auch schon hatte. Da war eine Konstanz also drin, dass ich dann in den Klassen auch drin geblieben bin, und hab natürlich neue Sachen noch dazu bekommen."* (I7, Z. 246–249)

Den Einsatz in Parallelklassen empfindet die Lehrkraft I7 als Vorteil: *„Oder – das war einfach auch das Schöne, da hat man mir den Einstieg wirklich auch leichter gemacht – eine Parallelklasse bekommen, ja? Und das nicht nur in einem Fach, sondern auch noch … also in zwei Fächern. In dem anderen war es ein Lernbereich, wo ich auch noch, den hab ich unterrichtet und hab die b-Klasse noch dazubekommen. Ist super, ja? Also vier Stunden Unterricht. Nee, beziehungsweise, es waren drei in einer Klasse. Und wenn ich diese drei Stunden vorbereitet hatte, hatte ich sechs Stunden Unterricht vorbereitet. Also, ist Wahnsinn. Und das ist wirklich ganz toll, das hat's mir wirklich auch einfach gemacht*

dann." (I7, Z. 249–256) Ähnlich beschreibt es auch die Lehrkraft I3: *„Ich habe ja zwei Mal erstes Lehrjahr, zwei Mal zweites, zwei Mal drittes und dann kann ich ja eigentlich das Programm noch mal abfahren, das ist eigentlich topp gemacht, das ist gut. [...] Ja, ja, das ist schon gut, da bin ich auch froh damit."* (I3, Z. 350–354) Die Lehrkraft I1 wird in ähnlichen Themengebieten in unterschiedlichen Klassen eingesetzt und sieht hierin ebenfalls einen Vorteil: *„Da ist es ja tatsächlich auch so in der Metalltechnik, dass diese metallische Grundausbildung zum Beispiel im ersten Ausbildungsjahr, ist ja im vielen, es überschneidet sich ja in einigen Bereichen, ob das jetzt Metallbauer oder Maschinen- und Anlagenführer sind, sind ja viele Elemente, die sowohl bei dem einen als auch bei dem anderen drankommen."* (I1, Z. 128–134)

Die drei Lehrkräfte berichten nicht davon, dass sie ihren guten Stundenplan aktiv eingefordert haben, sondern: in der Schule werden Wünsche beachtet und gute Stundenpläne kann man als ein Qualitätsmerkmal dieser Schulen betrachten.

Die Lehrkräfte I2 und I10 fordern Veränderungen an ihrem Stundenplan ein. Um am Anfang weniger Stress zu haben, hat die Lehrkraft I2 ein Deputat von 18 Wochenstunden. Eine Erhöhung kam für sie nur nach ihren Bedingungen infrage: *„Ne, das erste Jahr hatte ich nur 18 Stunden, ich habe jetzt in den letzten zwei Jahren gesteigert, jetzt habe ich eine volle Stelle, am Anfang habe ich angefangen mit 18 Stunden. [...] Weil mir das zu viel war. [...] Und deswegen hatte ich dann nur 18 Stunden, und das war auch gut so, und ... ja, jetzt habe ich dann erhöht, weil erstens Bedarf da war, zweitens weil ich gesagt habe: ‚Okay, wenn ich erhöhe, dann aber eine parallele BOS I-Klasse noch, dann kriege ich das auch gebacken!' Weil dann jetzt BOS II zu machen, und mich komplett neu vorzubereiten wieder auf alles, ja, Arbeitsplan und die für jede Stunde ausdrucken ... das würde ich dann auch nicht machen, das wäre mir dann auch zu viel. Und es würde wahrscheinlich auch wieder sein, dass ich dann wieder auf 21 Stunden oder so was runtergehe, je nachdem."* (I2, Z. 258–276)

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I10 in allen drei Ausprägungen Herausforderungen und Handlungsmuster beschreibt. Wenn es um den Einsatz in Klassen geht, akzeptiert sie einen schlechten Stundenplan, jedoch nicht bei der zeitlichen Ausgestaltung des Planes. Hier äußert die Lehrkraft klare Wünsche, die dann auch weitestgehend erfüllt werden: *„Ich habe ja für dieses Schuljahr gewünscht, die ersten zwei Stunden freizuhaben – privater Grund. Aber das war an zwei Tage nicht möglich, weil, wenn die Klassen halt nur dann da sind und ... ja? So ein Stundenplaner kann natürlich auch nicht ... ja?"* (I10, Z. 797–799) Auch möchte sie lieber keinen Korrekturtag haben, sondern eine gleichmäßig verteilte Unterrichtsbelastung: *„Aber eigentlich ist es besser, wenn man vier/fünf Stunden am Tag unterrichtet und dann, sage ich mal, nachmittags freihat. Da kann man noch viel wegarbeiten. So ein Korrekturtag, der hat eigentlich nur zur Folge, dass die anderen Tage umso voller sind. Und da ist jeder unterschiedlich, ja? Und ich persönlich habe das als sehr angenehm empfunden, weil, ich hatte jeden Tag Unterricht. Und jeden Tag Unterricht zu haben, ... und ich fand das super."* (I10, Z. 813–818)

Die Lehrkraft I7 wünscht sich allgemein für die Einsatzplanung von Berufseinsteigern: *„Die Klassen, die so ein Stück weit zu einem passen. Ich meine damit, dass Leute, die nicht fürs BVJ geeignet sind, da eingesetzt werden. Ich denke, das kann die Be-*

rufseingangsphase auch um einiges erschweren, ja? Also, wenn man damit nicht kann und da eingesetzt wird, und das gibt es ja an manchen Schulen, ... dann ist es, glaube ich, eine echt harte Phase, ja? Und dass das so ein bisschen ... na ja, zur Person passend ausgewählt wird, ne?" (I7, Z. 699–704)

4.2.11.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Die im Kapitel 3.6.2 formulierte Vorannahme, dass bei einem Einsatz in einem Mangelfach der Stundenplan „gut" ist für die unterrichtenden Lehrkräfte, konnte hier bestätigt werden. Geht man davon aus, dass MINT-Fächer an berufsbildenden Schulen, insbesondere Technikfächer, Mangelfächer sind, ergibt die Auswertung, dass vier von fünf Lehrkräften, die einen guten Stundenplan haben, ein Mangelfach unterrichten, während zwei Mangelfachlehrkräfte (bzw. I10 kommt in allen Ausprägungen vor) von sechs Lehrkräften einen schlechten Stundenplan haben. Auch wenn die Vermutung „Mangelfach = guter Stundenplan" von keiner Lehrkraft angesprochen wurde, kann man die Auswertung so interpretieren. Ein guter Stundenplan bewirkt bei den Lehrkräften der vorliegenden Studie Zufriedenheit. Die im Forschungsbefund 4: *Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund* dargestellten Ergebnisse haben nicht den Zusammenhang zwischen Stundenplan und Zufriedenheit erforscht. Lediglich im Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben* haben Müller-Fohrbrodt et al. (1978) den fachfremden Einsatz von Lehrkräften als ungünstige schulische Rahmenbedingung ausgeführt.

Die hier rekonstruierte Herausforderung der Kategorie Stundenplan „eingeplant/verplant werden" und das damit einhergehende Gefühl, nicht handeln zu können, wurde in keinem der dargestellten Forschungsbefunde angesprochen.

Die Handlungsmuster der Kategorie Stundenplan können insbesondere an die ARBEL-Studie von Albisser et al. (2009) anknüpfen, die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellt ist. Die rekonstruierten Handlungsmuster „Selbstschutz – sich arrangieren" und „Selbstschutz – akzeptieren, verstehen" (Ausprägung: schlechten Stundenplan haben) lassen auf den Mustertyp S (Ressourcen schützendes Profil) schließen. Die Handlungsmuster der Ausprägung guten Stundenplan haben stellen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265). Diese Lehrkräfte beschreiben Handlungsmuster, in denen sie „Wünsche/Veränderungen einfordern".

4.2.12 Sich im Regelnetz der Schule bewegen können

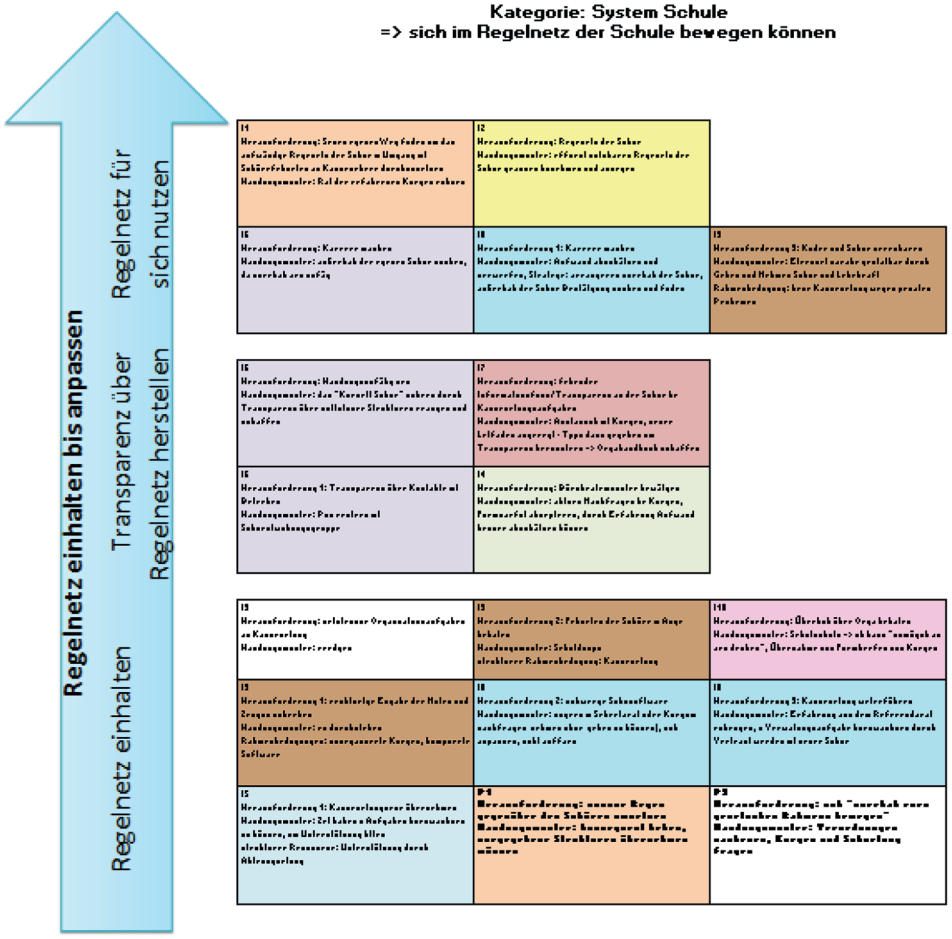


Abbildung 65: Ikonisierte Darstellung der Kategorie „System Schule“

Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben den Beamtenstatus inne oder sind angestellte Lehrkräfte des Landes. Sie sind dazu verpflichtet, die gesetzlichen Regelungen einzuhalten, und versuchen dies auch zu tun (I3, I5, I8, I9, I10, P1 und P3). Oftmals unterscheiden sich jedoch die Umsetzungen von Schule zu Schule und so sind manche Lehrkräfte bemüht, Transparenz in das Regelnetz ihrer Schule zu bringen (I4, I6 und I7). Andere haben für sich Auslegungen gefunden und nutzen das Regelnetz für sich (I1, I2, I6, I8 und I9). Die Herausforderung liegt darin, „sich im Regelnetz der Schule bewegen zu können.“

4.2.12.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: Regelnetz einhalten

Die Handlungsmuster für die Ausprägung Regelnetz einhalten können unter dem Aspekt des Durchstehens und Absicherns zusammengefasst werden (I3, I5, I8, I9, I10, P1 und P3).

Tabelle 87: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz einhalten

I3 Herausforderung: zeitintensive Organisationsaufgaben als Klassenleitung Handlungsmuster: erledigen	I9 Herausforderung 2: Fehlzeiten der Schüler im Auge behalten Handlungsmuster: Selbstdisziplin strukturelle Rahmenbedingung: Klassenleitung	I10 Herausforderung: Überblick über Organisation behalten Handlungsmuster: Selbstschutz => ich kann „unmöglich an alles denken“, Übernahme von Formbriefen von Kollegen
I9 Herausforderung 1: rechtzeitige Eingabe der Noten und Zeugnis schreiben Handlungsmuster: es durchstehen Rahmenbedingungen: unorganisierte Kollegen, komplizierte Software	I8 Herausforderung 2: schwierige Schulsoftware Handlungsmuster: ungern im Sekretariat oder Kollegium nachfragen (nehmen, ohne geben zu können), sich anpassen, nicht auffallen	I8 Herausforderung 3: Klassenleitung weiterführen Handlungsmuster: Erfahrung aus dem Referendariat einbringen, in Verwaltungsaufgabe hineinwachsen durch Vertrautwerden mit neuer Schule
I5 Herausforderung 1: Klassenleitungsrolle übernehmen Handlungsmuster: Zeit haben, in Aufgaben hineinwachsen zu können, um Unterstützung bitten strukturelle Ressource: Unterstützung durch Abteilungsleitung	P1 Herausforderung: sinnlose Regeln gegenüber den Schülern umsetzen Handlungsmuster: konsequent bleiben, vorgegebene Strukturen übernehmen müssen	P3 Herausforderung: sich „innerhalb eines gesetzlichen Rahmens bewegen“ Handlungsmuster: Verordnungen nachlesen, Kollegen und Schulleitung fragen

Den Überblick bei einigen der Verwaltungstätigkeiten zu behalten, stellt die Lehrkraft I3 vor Herausforderungen: *„Das ist halt auch – das hätte ich vorher auch nicht gedacht, das ist halt viel organisatorische Sachen als Klassenleiter, … wo man dann mit Hausordnungen und mit den Formularen, wo du dann nachgehen musst, dass die auch ausgefüllt werden und auch unterschrieben werden und immer nachgehen bei den Schülern, da ist … da ist schon fast immer eine halbe Stunde weg vom Unterricht.“* (I3, Z. 35–40) Sie erledigt diese Arbeiten. Die Lehrkraft I10 versucht auch, diese Arbeiten zu erledigen, jedoch beansprucht sie für sich eine Art „Welpenschutz“: *„Ja, gut, im ersten Jahr vergisst man vieles, oder denkt nicht dran, dass man das eine oder andere machen muss, ja? Und auch jetzt dieses Jahr vergisst man mal das eine oder wo man nicht dran denkt.“* (I10, Z. 453–455) Ihre Begründung lautet: *„Aber gut, ich meine in dem ersten*

Jahr hat mich das nicht sehr belastet. Also das … Also ich weiß, dass ich da unmöglich an alles denken kann" (I10, Z. 584–585)

Die Lehrkraft I9 muss sich selbstdisziplinieren, dass sie z. B. die Fehlzeiten von Schülern im Auge behält: *„Da muss ich mich dann immer wieder selbst sagen, okay, jetzt musst du halt mal gucken, dass du da hinten dranbleibst."* (I9, Z. 410–411) Am liebsten würde sie die Aufgaben bzgl. der Verwaltungstätigkeiten abgeben: *„Eine Sekretärin für die ganzen … Verwaltungskram, wenn man … Klassenleitung hat. […] Ich bin halt … ich hasse das, Verwaltungszeug. Genau. Was man am wenigsten liebt, bleibt einem als unangenehmsten in Erinnerung und wünscht man sich am ehesten abzuschaffen. Ja."* (I9, Z. 784–790) Auch Termine für die Eingabe von Noten und Zeugnissen einhalten, stellt sich für sie als Herausforderung dar, gerade wenn die Schulsoftware kompliziert erscheint.

So ergeht es auch der Lehrkraft I8: *„Und in der ersten Schule ist ein sehr einfaches System, in der zweiten Schule ist es super kompliziert mit ganz vielen Buttons, und dann öffnet sich das Fenster, dann einfach wegklicken. Also ich finde es echt kompliziert, da die Zeugnisnoten einzutippen. Und … raubt mir den Nerv."* (I8, Z. 519–522) Ihr fiel es in dieser Situation sehr schwer, um Hilfe zu bitten, weil sie als „Neuling an der Schule" die Hilfsbereitschaft nicht zurückgeben kann: *„Sondern man ist ja dann so wie so … hilfloser Mensch, ja? Der da jetzt die anderen anhauen muss immer. Ja."* (I8, Z. 928–929) Dagegen konnte sie in die Aufgaben der Klassenleitungsrolle gut hineinwachsen, da sie aus dem Referendariat Erfahrungen einbringen konnte: *„Und durch diese Aufgabe im Referendariat wusste ich aber schon, wie es läuft mit der Klassenleitung […] Und das … war überhaupt kein – also es war für mich kein Problem, das weiterzuführen."* (I8, Z. 468–472)

Ähnliche Erfahrungen macht die Lehrkraft I5. Durch die gute Unterstützung der Abteilungsleitung konnte die Lehrkraft I5 in die Aufgaben der Klassenleitung hineinwachsen: *„Die Unterstützung ist da. Auf jeden Fall. Also, ich war sehr überrascht, gerade in meiner jetzigen Abteilung. Da hat sich die Abteilungsleitung viel Zeit für mich genommen vor den Ferien, gerade auch mit der Klassenleitung. Und da gab es zwar ein Treffen für alle, aber auch doch noch mal privat mit mir. […] Aber was ist jetzt tatsächlich mein erster Schritt? Ist das jetzt zu drastisch, wenn ich jetzt schon irgendwie einen Verweis rausschicke, nachdem ich abgemahnt hab? Oder … also, wie genau ist das Prozedere? […] Nee, die Unterstützung ist definitiv da."* (I5, Z. 168–185)

Die Lehrkraft P3 ist bemüht, „sich innerhalb eines gesetzlichen Rahmens" zu bewegen: *„Auch die Schule braucht, um reibungslos zu funktionieren, einen rechtlichen Rahmen und eine Verwaltung. Hier bemühe ich mich, alle Vorgaben zu erfüllen: Vom Klassenbucheintrag bis zur rechtzeitigen Bekanntgabe eines Klassenarbeitstermins. Weitergehende Verordnungen lese ich (nochmal), wenn sie akut werden."* (P3, Z. 129–133) Die Lehrkraft sichert sich auch noch mit Rückfragen an die Schulleitung oder Kollegen rechtlich ab.

Regeln einhalten und auch gegenüber ihren Schülern zu vertreten, selbst wenn die Lehrkraft P1 die Regeln für sinnlos hält, ist für diese eine Herausforderung: *„Ins-*

besondere, wenn es sich um Regeln handelt, deren Sinn sich mir selbst nicht ganz erschließt, schaffe ich es nicht immer, konsequent zu bleiben." (P1, S. 9)

Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen

Diese Ausprägung ist davon charakterisiert, dass die Lehrkräfte aktiv Transparenz in das Regelnetz ihrer Schule bringen (I4, I6 und I7).

Tabelle 88: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen

I6 Herausforderung: handlungsunfähig sein Handlungsmuster: das „Korsett Schule" lockern durch Transparenz über institutionelle Strukturen erlangen und schaffen	I7 Herausforderung: fehlender Informationsfluss/Transparenz an der Schule bei Klassenleitungsaufgaben Handlungsmuster: Austausch mit Kollegen, neuer Leitfaden angeregt – Tipps dazu gegeben, um Transparenz herzustellen => Orgahandbuch schaffen
I6 Herausforderung 1: Transparenz über Kontakte mit Betrieben Handlungsmuster: Pool erstellen mit Schulentwicklungsgruppe	I4 Herausforderung: Bürokratiemonster bewältigen Handlungsmuster: aktives Nachfragen bei Kollegen, Formularflut akzeptieren, durch Erfahrung Aufwand besser abschätzen können

Kommunikation mit Kollegen, um Hilfe bitten, nachfragen, sind Strategien der Lehrkraft I4, um Transparenz in das Regelnetz der Schule zu bekommen: *„Weil einfach viel zu viel auf einmal kommt. Da kommt eine Klassenleitung hinzu, da hat man ganz viel zu tun, also viele Dinge, von denen man erst mal gar nichts weiß, dann muss man nachfragen oder nachlesen."* (I4, Z. 55–57) Den bürokratischen Aufwand empfindet die Lehrkraft I4 als große Belastung: *„Verwaltung, das ist ja ein ganz großer Batzen, den man da auf einmal erledigen muss."* (I4, Z. 326) Entlastung erfährt sie durch ihre gesammelten Erfahrungen: *„Dann weiß ich einfach, was auf mich zukommt, und dann gehe ich dann auch sehr viel relaxter dran."* (I4, Z. 131–132)

Sowohl Lehrkraft I6 als auch Lehrkraft I7 schaffen es, nicht nur für sich, sondern auch für andere, Transparenz über die Strukturen und Abläufe ihrer Schulen herzustellen.

Der Lehrkraft (I6) ist die Transparenz über Kontakte mit Betrieben an ihrer Schule so wichtig, dass sie einen Pool mit der Schulentwicklungsgruppe entwickelt, von dem dann alle Lehrkräfte dieser Schule profitieren können. *„Da sind wir aber jetzt gerade dran mit der Schulentwicklungsgruppe, dass man diese Prozesse, diese Außenkontakte transparent macht: Wo, für welchen Vorgang? Was bekommt man da, was haben wir da für einen Nutzen davon?"* (I6, Z. 339–350) Die von ihr erfahrene Handlungsun-

fähigkeit bzw. die Fremdbestimmtheit im Strukturnetz der Schule macht sie unzufrieden: *„Manchmal bin ich so ein bisschen mit unserem System nicht ganz zufrieden. Also dass man einfach in diesem System drin ist und schneller reinkommt als man das glaubt. Also dass überall. Also wenn man sich engagieren will … Irgendwelche Strukturen bestehen, die einen handlungsunfähig machen."* (I6, Z. 90–93) Sie wird in ihrem Engagement ausgebremst, da sie Strukturen mithilfe eines Prozesshandbuches offenlegen und gegebenenfalls optimieren will: *„Ein paar niedergeschriebene Prozesse, die wichtig sind. Also sprich: so ein Handbuch, wo beispielsweise irgendwelche Konferenzbeschlüsse gesammelt werden. […] Also quasi so ein Prozesshandbuch mit den wichtigsten Dingen."* (I6, Z. 452–455)

Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I7, daher gibt sie Anregungen zur Überarbeitung eines Leitfadens für wichtige Handlungsabläufe an ihrer Schule: *„Ich hab alles immer hingekriegt. Aber manche Sachen hab ich immer so noch auf dem letzten Drücker mal so, ach, das muss ich auch machen? Ach gut, dass ich das höre. Okay, wann? Ach morgen? Oh, gut, dann mache ich das heute mal. Ne? Da gab's nicht so richtig Transparenz. Aber das Problem, ja, haben wir ja mittlerweile auch so ein bisschen erkannt, und deshalb wird jetzt auch dieser Leitfaden noch mal so überarbeitet."* (I7, Z. 329–335)

Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen

Die Lehrkräfte dieser Ausprägung (I1, I2, I6, I8 und I9) erkennen ihre Grenzen im System Schule und legen das Regelwerk gewinnbringend für sich aus.

Tabelle 89: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen

I1 Herausforderung: seinen eigenen Weg finden, um das aufwendige Regelnetz der Schule im Umgang mit Schülerfehlzeiten als Klassenlehrer durchzusetzen Handlungsmuster: Rat der erfahrenen Kollegen einholen	I2 Herausforderung: Regelnetz der Schule Handlungsmuster: effizient nutzbares Regelnetz der Schule gelassen hinnehmen und auslegen	
I6 Herausforderung: Karriere machen Handlungsmuster: außerhalb der eigenen Schule suchen, da innerhalb alles zufällig	I8 Herausforderung 1: Karriere machen Handlungsmuster: Aufwand abschätzen und verwerfen, Strategie: arrangieren innerhalb der Schule, außerhalb der Schule Bestätigung suchen und finden	I9 Herausforderung 3: Kinder und Schule vereinbaren Handlungsmuster: Elternzeit variabel gestaltbar durch Geben und Nehmen Schule und Lehrkraft Rahmenbedingung: keine Klassenleitung wegen privater Probleme

Die Lehrkraft I6 versucht sich selbst zu schützen, indem sie ihre eigenen Ansprüche bzgl. einer Karriereplanung senkt: *„Ich habe in der Schule nicht das Gefühl, dass man mit persönlichen Zielen da besonders weiterkommt. Wenn du jetzt sagen willst, du willst eine bestimmte Position anstreben, das Ziel setze ich mir nicht, weil das ist eine Zufallsaktion. Dass gerade etwas frei wird, wo du vielleicht gerade reinpasst, oder dass man eine bestimmte Stelle besetzt, weil man gerade dran ist. Es zählen ja nicht oft Qualifikationen, sondern eben einfach … wie lange du drauf wartest. Also von daher setze ich mir das Ziel jetzt in dieser Weise, also eine Position zu besetzen, nicht."* (I6, Z. 414–421) Die Lehrkraft I8, die für sich abschätzt, wie hoch der Aufwand ist, im System Schule Karriere zu machen, entscheidet sich dagegen. Sie arrangiert sich lieber innerhalb der Schule und sucht und findet Bestätigung außerhalb der Schule. *„Privat läuft dann vielleicht auf der Karriereleiter mehr."* (I8, Z. 960–961) Beide Lehrkräfte haben nicht das Gefühl, dass die vorgegebenen Strukturen und Regelungen für ihre Karriereplanung nutzbringend von ihnen selbst eingesetzt werden können.

Eine Lehrkraft (I9) berichtet davon, dass es ihr gelingt, Schule und Kinder miteinander zu vereinbaren, indem sie mithilfe der Schulleitung die Regelungen für eine Elternzeit aktiv gestalten kann: *„Und da hab ich halt gesagt, okay, man bräuchte – Elternzeit – würde für mich eigentlich auch reichen, wenn ich dann halt zwei Tage in der Woche irgendwie … keinen Unterricht hätte. Und dann ist das ja für beide Seiten ein Vorteil, wie wenn ich komplett weg bin. Ich komme auch mal für eine Vertretung, wenn jetzt ein Kollege krank ist, an dem freien Tag, wenn ich's früh genug dann gesagt kriege. Und das ist ja schon ein Entgegenkommen dann von der Schule. Aber gut, ich hätte ja können auch drei Monate quasi komplett weg sein. Beide Seiten profitiert, ja?"* (I9, Z. 582–589).

Auch die Lehrkräfte I1 und I2 können aktiv das Regelnetz der Schule für sich nutzen. *„Da muss man irgendwie auch einen Weg finden und da frage ich auch relativ oft dann alte erfahrene Kollegen, … wie solche Situationen zu handhaben sind."* (I1, Z. 160–162) Sie finden für sich eine Regelung: *„Wir haben eine Hausordnung, klar, so Sachen stehen in der Hausordnung, aber da bin ich jetzt … es ist immer ein Geben und Nehmen, sage ich mir. Also, wenn die was … natürlich können sie auch trinken, aber solange sie … nicht jeder seine Flasche auf den Tisch stellt, ist das okay für mich."* (I2, Z. 172–175)

4.2.12.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Müller-Fohrbrodt et al. (1978) stellten in ihrer Studie fest, dass starke Reglementierungen eine Ursache für schlechte schulische Bedingungen seien (Forschungsbefund 7: *Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben*). Auch Beiner und Müller (1982), Terhart et al. (1994) und Schaarschmidt (2007) können dies mit ihren Studien bestätigen. Die rekonstruierte Herausforderung „sich im Regelnetz der Schule bewegen können" der Kategorie System Schule bestätigt diese Forschungsbefunde. Die Ausprägung Regelnetz einhalten (Handlungsmuster: „Pflichterfüllung insb. Klassenleitungsrolle") beschreibt die Fülle von Verwaltungsaufgaben, die die Lehrkräfte bewältigen müssen. Insbesondere bei Terhart et al. (1994) (Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigen-*

den Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.) lag im Ranking der Anfangsschwierigkeiten auf Platz drei „Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet" (vgl. ebd., S. 71) und konnte hier rekonstruiert werden.

Die Handlungsmuster der Ausprägungen Transparenz über Regelnetz herstellen (Handlungsmuster: „Unklarheiten aufdecken und beseitigen") und Regelnetz für sich nutzen (Handlungsmuster: „Regeln anpassen und nutzen") beschreiben den Mustertyp G, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten Gesundheit erhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265).

Ebenso kann an die Studie von Herzog (2007) angeschlossen werden (Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.*), die als aktionale problembezogene Bewältigungsform u. a. das Verändern einer Situation beschreibt. In der vorliegenden Studie wird das Verändern einer Situation durch die Ausprägung Regelnetz für sich nutzen deutlich. Die Ausprägung Transparenz über Regelnetz herstellen wiederum kann an die Bewältigungsform Generierung von Informationen und Fertigkeiten anschließen.

4.2.13 Guten Unterricht machen

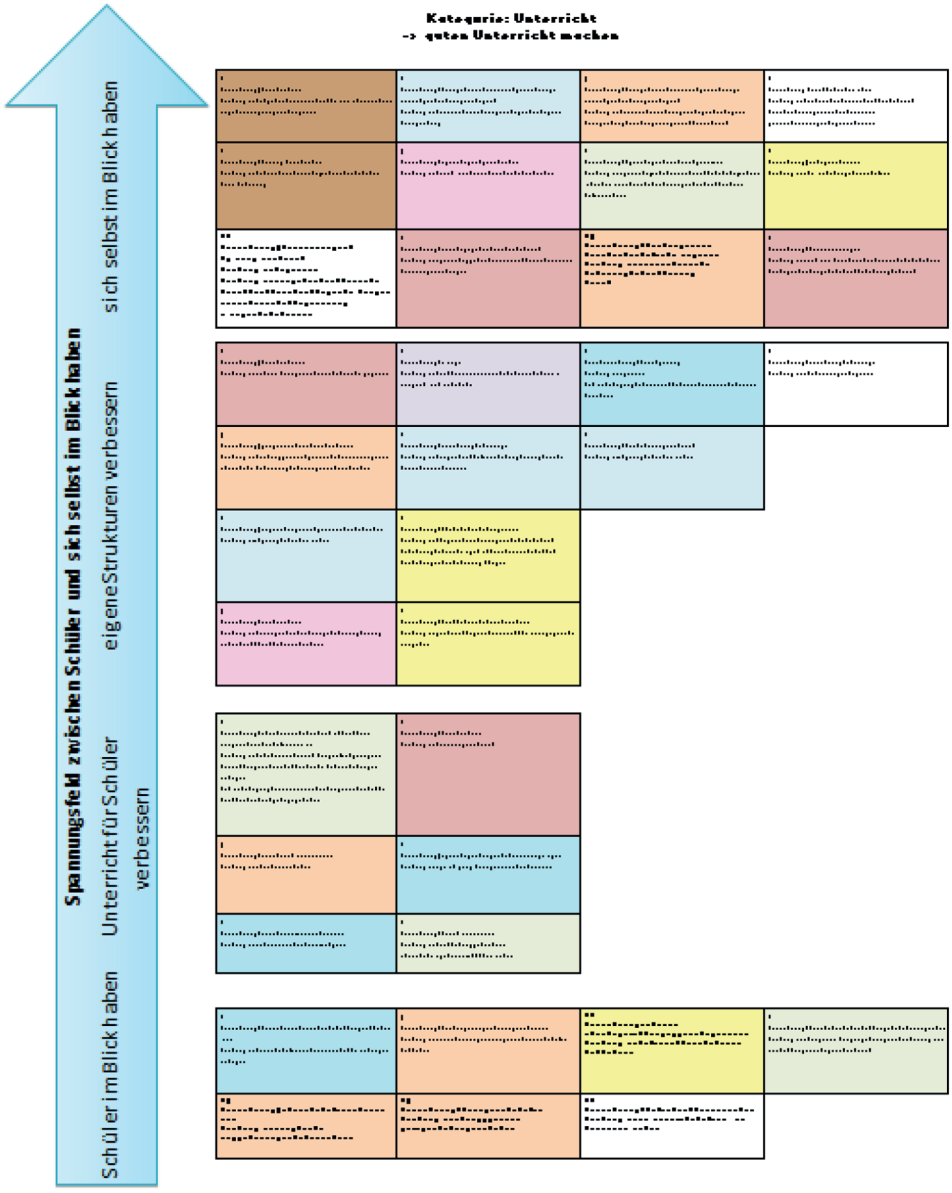


Abbildung 66: Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Unterricht“

Für Lehrkräfte stellt sich die Herausforderung, „guten Unterricht machen“ zu wollen. Aber für wen ist der Unterricht gut? Es spannt sich ein Spannungsfeld auf zwischen gutem Unterricht für Schüler (schülerorientiert: I1, I4, I8, P1, P2 und P3, planungsorientiert mit selbst erstellten Materialien: I1, I4, I7 und I8) oder Unterricht,

der gut für die Lehrkräfte selbst ist (aufwandsorientiert auf einer organisationsbezogenen Ebene: I1, I2, I5, I6, I7, I8 und I10, personenorientiert am eigenen Anspruch: I1, I2, I3, I4, I5, I7, I9, I10, P1 und P3).

4.2.13.1 Ausprägungen der Herausforderung

Ausprägung: personenbezogene Ebene: Schüler im Blick haben

Bei dieser Ausprägung ist es den Lehrkräften I1, I4, P1, P2 und P3 wichtig, bei der Planung ihres Unterrichts die Schüler und ihre Lebenswelt im Blick zu haben.

Tabelle 90: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler im Blick haben

I8 Herausforderung 2: Distanz zwischen fachwissenschaftlicher Ausbildung und Schulstoff meistern Handlungsmuster: Niveau der Schüler einschätzen lernen, Praktikumserfahrungen einbringen	I1 Herausforderung 2: Stundenplanung an Klasse anpassen können Handlungsmuster: variieren können, spontan reagieren zu können, die Schüler im Blick haben	P2 Herausforderung: stoffreduzierten Jahresarbeitsplan für BG lerngruppenadäquat erstellen Handlungsmuster: Schüler und deren Lebenswelt im Blick behalten	I4 Herausforderung 2: Defizite der betrieblichen Ausbildung in der Schule ausgleichen Handlungsmuster: in Kooperation mit Kollegen gehen, eigenes Anschauungsmaterial von Fortbildungen einbringen in den Unterricht
P1 Herausforderung 1: schwache Schüler ⇒ Niveau treffen Handlungsmuster: wenig Textarbeit, langfristige Planungen, Strukturen schaffen	P1 Herausforderung 3: Heterogenität der Schüler Handlungsmuster: sehr langfristig planen, um „genügend Inhalte parat zu haben"	P3 Herausforderung 2: Schüler „dort abholen, wo sie stehen" Handlungsmuster: Informationen über Schüler sammeln, Klassenanalyse machen	

Für die Lehrkraft P3 ist es bedeutsam, ihre Planungen auf die Schüler abzustimmen. Dafür muss eine Lehrkraft gut über ihre Schüler informiert sein: *„Er [der Lehrer, Anm. S. G.] muss akribisch Informationen über seine Schüler sammeln: Er muss ihre Kenntnisse erkennen und sie ‚dort abholen, wo sie stehen'. Außerdem muss er aber ihre Interessen- und Stimmungslage berücksichtigen, um die Motivation richtig einzusetzen und um das Fachliche an bereits Bekanntes anzudocken. Der Lehrer muss also ein Persönlichkeitsbild […] seiner Schüler erstellen."* (P3, Z. 88–93)

Lehrkraft I1 meint ihre Schüler im Blick zu haben, wenn sie von ihrer Stundenplanung abweichen und auch mal spontan auf Schülerbedürfnisse reagieren kann: *„Ja, das ist wohl wichtig, in der Stunde da auch variieren zu können, und spontan dann reagieren zu können und zu sagen: ‚Okay, was du dir jetzt vorgenommen hast, das läuft heute hier und so nicht und jetzt musst du es anders machen', vielleicht gemeinsam an der Tafel irgendwas entwickeln."* (I1, Z. 76–80) Für diese Lehrkraft ist dies ein Beleg für ihre Kompetenz.

Die Lehrkraft I4 versucht betriebliche Defizite mit praxisorientiertem Unterricht auszugleichen, damit die Schüler die Abschlussprüfung bestehen können: *„In Lackiertechniken, und das ist auch gerade das, was die Auszubildenden sehr interessiert, weil sie selbst dazu keinen Lehrgang haben. Also, ich hoffe, dass bis zur Gesellenprüfung jeder mal die Lackspritze in der Hand hatte, […] ansonsten gibt es da leider keine Lehrgänge für die Auszubildenden, das liegt völlig in der Hand der Betriebe."* (I4, Z. 466–471)

Schwache Schüler und die Heterogenität der Klasse stellen die Lehrkraft P1 vor Herausforderungen, denen sie mit einer Vielzahl von Handlungsmustern begegnet: *„Gerade im BVJ ist es unheimlich wichtig, dass die SuS ständig beschäftigt sind. Daher habe ich mir angewöhnt, gerade in dieser Schulform relativ weit im Voraus zu planen, um immer genügend Inhalte parat zu haben. Aufgrund der Lernschwäche der SuS achte ich dabei vor allem auf Lebensnähe, einfach formulierte Aufgaben und wenig Text, da insb. die Texterschließung den SuS große Probleme bereitet."* (P1, S. 3 und vgl. S. 4)

Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: Unterricht für Schüler verbessern

Tabelle 91: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unterricht für Schüler verbessern

I4 Herausforderung 3: scheinbar „einfaches" Wissen, das man sich selbst durch Lesen aneignen kann, den Schülern vermitteln Handlungsmuster: Methodenvielfalt, Austausch mit Kollegen, Rückgriff auf eigene Berufsausbildung, es nicht auf sich selbst beziehen beim Scheitern, Erfahrungen einbringen Rahmenbedingung/Ressource: universitäre Defizite der eigenen Fachlichkeit im berufsbildenden Fach / pädagogisches Wissen	I7 Herausforderung 2: Unterricht verbessern Handlungsmuster: „Feinjustierung" von Unterricht
I1 Herausforderung 3: neue Unterrichtsmaterialien einsetzen Handlungsmuster: selbst aufbereiten in Zukunft	I8 Herausforderung 1: eigenen Anspruch an perfekte Materialien langsam steigern Handlungsmuster: sorgsamer Umgang mit den eigenen (zeitlichen) Ressourcen
I8 Herausforderung 3: neue Materialien für neuen Beruf erstellen Handlungsmuster: auf Materialien anderer Berufe zurückgreifen	I4 Herausforderung 2: Unterrichtsmaterialien erstellen Handlungsmuster: durch Erfahrung geht es schneller strukturelles Problem: fertige Materialien für BBS kaum zu finden

Die Lehrkräfte I4 und I7 möchten ihren Unterricht für Schüler verbessern. Der Lehrkraft I4 gelingt dies immer besser, da sie auf der einen Seite ihre gemachten unterrichtlichen Erfahrungen einbringen kann: *„Es ist vielleicht auch dieser Gewöhnungseffekt dann, dass man einfach mehr Erfahrung hat und innerhalb kürzester Zeit die Klasse zum Beispiel einschätzen kann: Was können die leisten?"* (I4, Z. 264–266) und auf der anderen Seite ihr pädagogisches Wissen: *„Und wenn man dieses pädagogische Wissen im Hinterkopf hat, während man plant und unterrichtet und mit Kollegen arbeitet und*

auch mal mit den Kollegen aneinanderrasselt, der hat es leichter, also nach meiner Ansicht." (I4, Z. 422–425) Die Lehrkraft I7 verbessert ihre Unterrichtskonzeptionen immer weiter: *„Und meine Dinge, die ich schon die letzten Jahre über gemacht hab, wo ich jetzt so an den ... an der Fein-Justage bin oder an der Feinjustierung."* (I7, Z. 101–103)

Die Lehrkräfte I1, I4 und I8 versuchen ihren Unterricht durch selbst erstellte Materialien für die Schüler zu verbessern. *„Die [Materialien, Anm. S. G.] hab ich dann auch auf die Klassen angepasst. In der BF konnte ich dann nicht die Sachen von den Industriekaufleuten, vom Niveauunterschied, benutzen. Ja, das ist mir dann bewusst – also es war mir vorher schon klar. Aber ich hab gedacht, vielleicht geht's irgendwie. Und das war dann im zweiten Jahr hab ich da Anpassung betrieben. Ja. [...] Also ich mach, ich modifiziere das ständig."* (I8, Z. 319–324) Die Lehrkraft I1 erkennt zwar die Notwendigkeit, dass sie selbst Materialien für ihren Unterricht erstellen muss, jedoch ist ihr das oftmals zu aufwendig: *„Wenn ich allerdings ein Mal zu einem richtig schönen Film so ein Frageblatt ausgearbeitet habe, das kostet erst mal mich richtig Zeit, aber dann kann ich den immer wieder einsetzen und es wird von den Schülern auch sehr gerne angenommen. [...] Solche Sachen, ja, das ist auch mein Ziel, dann gibt es im Internet auch die tollsten Materialien, [...] einfach solche Materialien aufzubereiten, sodass ich sie im Unterricht einsetzen kann."* (I1, Z. 256–262) Fertige Materialien in ihrem Unterricht einzusetzen findet auch die Lehrkraft I4 schwierig: *„Und es gibt einfach Menschen, [...] die haben eine ganz andere Vorstellung von Unterricht [...], aber in einem ganz anderen Stil und das macht es dann sehr schwierig, die Arbeitsmaterialien zu übernehmen."* (I4, Z. 86–90)

Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: eigene Strukturen verbessern

Bei dieser Ausprägung sprechen die Lehrkräfte I1, I2, I5, I6, I7, I8 und I10 davon, dass sie sich selbst mit ihren Arbeitszeitstrukturen verbessern möchten.

Tabelle 92: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigene Strukturen verbessern

I7 Herausforderung 1: Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: nicht zu weit im Voraus planen, kleinere Einheiten komplett planen	I6 Herausforderung: Zeitmangel Handlungsmuster: durch Einsatz von innovativen Methoden (zeitliche) Freiräume erlangen, z.B. Mitmach-/Mitlern-Methode	I8 (keine) Herausforderung 2: Unterrichtsplanung Handlungsmuster: organisiert sein Rahmenbedingung: Wiederverwendbarkeit von Materialien aus Referendariat, Kontinuität im Unterrichtseinsatz	I3 Herausforderung 2: effiziente Nutzung der Planungszeit Handlungsmuster: sich fokussieren, zielgerichtet planen
I1 Herausforderung 1: gut organisiert und effizient Unterricht vorbereiten Handlungsmuster: Korrekturtag gut nutzen, Organisation der Materialien neu gestalten strukturelles Problem: Verhältnis wenig Vorbereitungszeit / viele Unterrichtsstunden	I5 Herausforderung 3: effiziente Nutzung der Planungszeit Handlungsmuster: Zeitersparnis durch Schülereinbindung, Erwartungshorizont bei Klassenarbeiten sauber aufstellen	I5 Herausforderung 2: zeitliche Planung von Unterricht Handlungsmuster: früh genug Gedanken machen	

(Fortsetzung Tabelle 92)

I5 Herausforderung 1: Integration der eigenen Organisation in den Schulablauf Handlungsmuster: früh genug Gedanken machen	I2 Herausforderung 2: didaktische Entscheidungen treffen Handlungsmuster: Arbeitsplan flexibel an Klasse anpassen, Selbstsicherheit durch Wiederholung des Unterrichts ermöglicht meth. Unterrichtsvielfalt und flexible didakt. Entscheidungen, klare Strukturierung im Arbeitsplan
I10 Herausforderung: Einsatz in Parallelklassen Handlungsmuster: Entlastung erfahren durch weniger Vorbereitung, Belastung erfahren durch Übersicht behalten in den Klassen	I2 Herausforderung: Übersicht behalten bei Einsatz in Parallelklassen Handlungsmuster: gut strukturierte Arbeitspläne, Niveau und Themen angepasst an die jeweilige Klasse

Der Arbeitsplatz, inklusive Computer, gehört für Lehrkräfte mit zu ihrer Arbeitsorganisation. *„Ich bin jetzt kein Chaosmensch, aber ich finde, es könnte noch perfekter sein. Also, ich bin jetzt keine Perfektionistin, aber also ... nee. Wie soll ich das sagen? Ich weiß, wie 100 Prozent sein könnten und ich bin vielleicht bei 85. Von der Organisation. Würde ich mich so ... mich einschätzen. [...] Aber den Schreibtisch – der sieht halt auch manchmal chaosmäßig aus. [...] So in der Schule läuft, find ich ... privat ist dann halt so. Na ja, jeder hat einen schön aufgeräumten Schreibtisch gern zuhause. [Kommentar: kleines Lachen] Ich versuche das mal zu verbessern."* (I8, Z. 981–993) Ähnlich sieht es die Lehrkraft I1: *„Eigenes Handeln unzufrieden, och, ich muss noch besser an meiner Organisation daheim im Aktenschrank, im Schreibtisch und auf der Festplatte arbeiten, dass ich da wesentlich rationeller noch bin und dann auch Material aus dem Vorjahr finde, aufgreife, weiterentwickle und da ist noch viel ... viel zu tun."* (I1, Z. 29–33)

Mit der Organisation der Vorbereitungszeit ist die Lehrkraft I3 zufrieden: *„Aber so ein Ding ist es eigentlich, dass ich es so einfach drauf habe, also, ich kann aus Schrott ... was ganz Gutes machen, auch innerhalb von zwei Stunden morgens, bevor ich ... wenn ich jetzt zu der dritten Stunden Unterricht habe, kann ich um sieben Uhr anfangen, aber mache noch was vernünftiges, [...] Ich glaube, ich bin strukturierter! Ich mach ... ich schweif nicht so ab vom Thema."* (I3, Z. 312–323) Die Lehrkraft I7 möchte nicht mehr so weit im Voraus Unterricht planen: *„Zu Beginn hab ich ja ... war ich dann auch mal so fleißig, da hab ich Unterricht, ich hab Unterricht für ein Dreivierteljahr vorgeplant, vorbereitet. Die Stunden auch schon, ne? Also nicht Arbeitspläne oder Einheiten, sondern stundenweise. [...] Also da, mit dieser Situation, wurde es mir bewusst, mit dieser Frage einer Schülerin, die mich im Unterricht angesprochen hat und ich einfach gar nicht wusste, Moment, wo bin ich jetzt gerade – gedanklich bin ich doch jetzt gerade bei ... in einem halben Jahr, ne? Und dann hab ich gemerkt so, nee, stopp, so geht das nicht, ja? Wenn, dann in*

Einheiten, ja, und dann kann man dann so stundenweise oder so konkret schon vorbereiten, und alles andere bringt nix und ist nur … kostet nur Kraft. Ja." (I7, Z. 618–632) Auch die Lehrkraft I5 plant Unterricht mittlerweile nicht mehr für den nächsten Tag, sondern in Wocheneinheiten voraus (*„Also mittlerweile plane ich immer eine komplette Woche im Voraus, wenn nicht sogar zwei."* I5, Z. 50–51 und *„Das heißt, ich setze mich mittwochs hin und plane die komplette folgende Woche. Und das haut eigentlich ganz gut hin. Dadurch habe ich dann die restliche Zeit, wenn ich mal früh aus haben sollte, Zeit für Korrekturen. Also, das System ist eigentlich so ganz gut."* I5, Z. 335–337). Sie sieht darin eine Steigerung ihrer Professionalität.

Die Lehrkraft I6 lernt im Unterricht zusammen mit den Schülern: *„Berufliches Gymnasium erfordert manchmal ziemlich zeitintensive Vorbereitung. Das heißt, es sind ziemlich schwierige Texte zu lesen. Alle Inhalte hast du mit Sicherheit nicht immer präsent, und während die Schüler arbeiten, kann man sich aber, wenn man dieselbe Methode auch anwendet oder auch zuhause schon mal angewendet hat, dann kann man quasi mitlernen. Man hat dann dieselben Unterlagen wie die Schüler, weil, ich schaffe es einfach nicht, immer zuhause alles auch schon inhaltlich vorzubereiten, sondern oft nur methodisch vorzubereiten, ein Arbeitsblatt vorzubereiten, und die Methoden müssen dann so gut sein, damit du das in der gleichen Zeit auch quasi mit im Unterricht machen kannst."* (I6, Z. 232–239)

Für zwei Lehrkräfte (I2 und I10) stellt sich die Herausforderung, dass sie beim Einsatz in Parallelklassen den Überblick behalten: *„Da muss man sogar […] aufpassen, was man erzählt, dass, manchmal denkt man, man hätte das erzählt, was man bei dem einen erzählt hat oder was sie da gelesen haben oder was man da durchgearbeitet hat, ja?"* (I10, Z. 772–775) Davon berichtet die Lehrkraft I2 wie folgt: *„Und irgendwie komme ich da auch manchmal ins Trudeln, bin ich gekommen … Also, bei drei Klassen parallel ist das ein bisschen schwierig, die dann ganz parallel zu führen, so, das funktioniert nicht so ganz."* (I2, Z. 85–88) Ihre Strategie ist es, einen genauen Arbeitsplan für jede Klasse einzeln zu führen (vgl. I2, Z. 97–111).

Ausprägung: personenbezogene Ebene: sich selbst im Blick haben

Tabelle 93: Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: sich selbst im Blick haben

I9 Herausforderung 1: Unterricht verbessern Handlungsmuster: Lehrprobenideen auf andere Themen umstricken, etwas Neues ausprobieren wegen eigener Langeweile	I5 Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung	I1 Herausforderung 4: Mittelweg finden zwischen aufwendigen und weniger aufwendigen Stunden (eigener Anspruch) Handlungsmuster: Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung, Entwicklung eines eigenen Bildes von Unterricht	I3 Herausforderung: im Unterricht Zeitdruck vermeiden Handlungsmuster: Wechsel zwischen Feuerwerk und Textarbeit-Unterricht, Unterrichtsvorbereitungsaufwand ausbalancieren personelle Ressource: zielgerichtet planen können
I9 Herausforderung 2: Belastung im Unterricht senken Handlungsmuster: das Präsentsein reduzieren, Ansprüche senken, Methodenmix, Sozialform-Mix zur Entlastung	I10 Herausforderung 2: eigenem Anspruch gerecht werden Handlungsmuster: Unterricht immer wieder neu „basteln“, kein Ende abzusehen	I4 Herausforderung 3: eigenen Anspruch von Unterrichtsqualität erfüllen Handlungsmuster: eigene Ansprüche herunterfahren („Ich habe die Ansprüche an mich und an meinen Unterricht schon heruntergefahren“), Feedback von Schülern einholen	I2 Herausforderung 1: „nicht so gut vorbereitet“ sein Handlungsmuster: schwimmen, Fehler zugeben vor Schülern
P3 Herausforderung 1: „Professionalisierung und Optimierung meines Unterrichts“ Handlungsmuster: Repertoire an Handlungsmustern vergrößern durch Reflexion des Unterrichts, durch Literatur, durch Gespräche mit Kollegen, vorausschauende Arbeitsplanerstellung, umfangreicher Medieneinsatz	I7 Herausforderung 3: neue Wege gehen – konstruktivistischer Unterricht Handlungsmuster: eigenen Weg gehen, Materialien von Mitreferendaren nutzen, keine/wenige von Kollegen	P1 Herausforderung 2: handlungsorientierten Unterricht nah an Schülerthemen gestalten Handlungsmuster: intensivere, belastende Vorbereitung, dadurch Entlastung im Unterricht	I7 Herausforderung 4: Souveränität erlangen Handlungsmuster: auch mal vom Plan abweichen können, Sicherheit haben es hinzukriegen – „Handlungssicherheit“ durch Wiederholung des Unterrichts

Die Balance zu finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Belastung im Unterricht, empfinden vier Lehrkräfte (I1, I3, I5 und I9) als Herausforderung. *„Ja, da ist einen Mittelweg zu finden und zu sagen: ‚Okay, es gibt Stunden wo man sagt, lest euch das Kapitel mal durch und beantwortet mal die Fragen und die besprechen wir dann gemeinsam!‘, und andere Stunden, wo wieder mehr Aufwand in der Vorbereitung betrieben wird.“* (I1, Z. 330–333) Ähnlich ergeht es der Lehrkraft I3: *„Manchmal machen wir auch einfach Aufgaben aus dem Buch, da gibt es einfach auch mal Tage, wo man halt einfach mal nur so was macht, stundenlang, das ist halt, das ist so der Alltag, man kann nicht immer nur so riesen Feuerwerke abbrennen, wie man früher das so gerne in Lehrproben gemacht hat.“* (I3, Z. 85–89) Die Lehrkraft I10 versucht ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden, indem sie den Unterricht immer wieder neu macht: *„Das heißt ich bastel jetzt zum zweiten/dritten Mal einige Dinge um, und da sehe ich ja noch kein Ende.“* (I10, Z. 881–882) Dagegen fährt die Lehrkraft I4 ihre eigenen Ansprüche an sich und ihren Unterricht herunter, um die Belastung zu reduzieren: *„Ich habe die Ansprüche an mich und an meinen Unterricht schon heruntergefahren. Also, ich fahre nicht … bei Wei-*

tem nicht mehr mit 120 Prozent, weil das wie gesagt einfach nicht zu leisten ist. […] Das heißt auch, die Ansprüche an meinen Unterricht habe ich dann etwas senken müssen, so weh es mir auch tat. Aber es bringt im Endeffekt nichts, wenn ich völlig ausgebrannt durch die Gegend laufe, völlig neben der Spur laufe, weil, dann ist die Unterrichtsqualität noch schlechter." (I4, Z. 70–80)

Die Lehrkraft I9 versucht ihre Belastung im Unterricht auf vielfältige Art zu senken, indem sie z. B. Methoden einsetzt, die ihre Präsenz im Unterricht reduziert (vgl. I9, Z. 76–84), oder ihre eigenen Ansprüche verringert (vgl. I9, Z. 69–76 und Z. 666–670). In der Vorbereitung auf den Unterricht greift sie auf alte Lehrprobenideen zurück und passt sie auf andere Inhalte an (vgl. I9, Z. 84–89). Sie erfährt auf der einen Seite eine Entlastung, wenn sie Unterrichtsstunden schon mehrfach gehalten hat: *„Ich hab jetzt quasi Lernfeld 3 dreimal durchgenudelt. Und das ist eigentlich jetzt mittlerweile dann doch schon ganz gut … auch erprobt und ausgebaut und da noch einen Fehler ausgemerzt. Und, ja. So getestet, sag ich mal. Das … gibt einem dann halt die Entlastung, für mal noch sich um andere Sachen zu kümmern, ja."* (I9, Z. 611–616), auf der anderen Seite jedoch möchte sie für sich keine Langeweile aufkommen lassen und probiert neue Unterrichtskonzeptionen aus: *„Ich würde sagen, dann macht man auch irgendwie mal was Neues. Schon aus einem eigenen Interesse raus, weil man sagt, ich will das jetzt nicht noch mal so durchnudeln und dann probiert man was Neues."* (I9, Z. 658–660) Hier hat sie sich selbst im Blick, nicht ihre Schüler.

Die Lehrkraft I1 entwickelt ihr eigenes Konzept von gutem Unterricht in Abgrenzung zu Kollegen: *„Und auch durch eine … eigenständige und bewusste Abgrenzung oder… ja, auch zu dem, was Kollegen machen und wie es Kollegen machen, auch dann herauszufinden und zu sagen: ‚Ne, ist jetzt nicht meine … mein Stil, sondern ich gehe einen ganz anderen Weg!'"* (I1, Z. 357–359)

Die eigene Professionalität behalten die Lehrkräfte I7, P1 und P3 im Blick. Die Lehrkraft P3 versucht mit vielfältigen Handlungsmustern sich und ihren Unterricht zu professionalisieren: *„Hier habe ich mein theoretisches Wissen von der Uni durch praktische Erfahrungen im Unterricht untermauert bzw. modifiziert bzw. als nicht praxistauglich […] verworfen. Ich erwarte, dass diese Schleifen: Ausprobieren von neuen Methoden, von neuem Aufbereiten des Unterrichtsstoffs und der anschließenden Evaluation und damit Professionalisierung und Optimierung meines Unterrichts – zumindest versuche ich dies! – mir auch in der Zukunft helfen werden mich weiterzuentwickeln. Mein Repertoire an Handlungsmustern, das ich aus dem Seminar mitgenommen habe, vergrößert sich ständig durch: Beobachtung meiner Schüler, Reagieren auf Schüler, Gespräche mit Kollegen an meiner Schule. Auch aus wissenschaftlichen Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien (Bücher und Lose-Blatt- Sammlungen) erweitere ich zumindest mein Unterrichtsrepertoire."* (P3, Z. 61–72)

Auch die Lehrkraft I7 gestaltet ihren Unterricht aus, wie es zu ihr passt: *„In Fach B hatte ich das [einen Arbeitsplan, Anm. S. G.], das war natürlich super, da konnte ich das auch nutzen. Hatte ich auch vorher schon. Aber ich nehme da die Inhalte raus, ja, verpacken tue ich die anders. Da mache ich das eher so nach meinem Gusto. […] Aber was die Gestaltung angeht, da … ja, mache ich das lieber selbst."* (I7, Z. 279–286) Sie möchte

ihren Unterricht eher konstruktivistisch ausrichten und findet ihren eigenen Weg: *„Und dann sich mit Leuten auszutauschen, die natürlich wissen, was gemeint ist, ja? Oder so ungefähr. Jetzt, ich will jetzt auch nicht mich so darstellen, als würde ich jetzt irgendwie nur konstruktivistischen Unterricht machen, das nicht, ja? Aber ganz grundsätzlich versuche ich das schon, so mit einfließen zu lassen, immer mal wieder. Klar gibt's auch mal andere Stunden. Aber beim Austausch habe ich schon eher den Austausch mit den Referendaren gesucht. Einfach, weil [...] die Kollegen einfach einen anderen Stil haben, hatten. Der nicht schlecht ist, ja? Aber der nicht dem Bild von Unterricht passt, wie ich das habe."* (I7, Z. 300–308) Sie erfährt eine Steigerung ihrer Souveränität, da ihr die Wiederholung von Unterricht eine Handlungssicherheit gibt*: „Situationen, in denen ich mit meinem eigenen Handeln zufrieden bin. Hm, ... spontan fallen mir da auch diese Lernbereiche ein, die ich schon häufig unterrichtet hab, weil die einem einfach Handlungssicherheit geben. Und diese Handlungssicherheit, die spüren die Schüler, die spüre ich einfach auch. [...] Und diese Sicherheit, die ... äußert sich bei mir in Form von Souveränität"* (I7, Z. 103–109)

Entlastung im Unterricht verspricht sich die Lehrkraft P1 durch eine handlungsorientierte Ausgestaltung: *„Ich wollte handlungsorientiert und schülernah unterrichten – das geriet ganz schön in Vergessenheit ...! Nach den Ferien: sollen die SuS mehr im Unterricht arbeiten, ich weniger. Ich weiß, dass das in der Vorbereitung intensiver ist, weiß aber auch, dass es mich – unter'm Strich – entlastet."* (P1, S. 8)

Es fällt auf, dass die Lehrkraft I1 in allen Ausprägungen Herausforderungen beschreibt und Handlungsmuster entwickelt hat.

4.2.13.2 Anbindung der Herausforderung und Handlungsmuster an Forschungsbefunde

Das rekonstruierte Kontinuum der Kategorie Schüler kann als „Spannungsfeld zwischen Schülern und sich selbst im Blick haben" beschrieben werden.

Die rekonstruierte Herausforderung „guten Unterricht machen" findet sich im Forschungsbefund 2: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind* wieder. Im Ranking von Veenman (1984) liegt die berufliche Schwierigkeit „Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern" auf Platz drei und in der vorliegenden Studie kann die Ausprägung personenbezogene Ebene: Schüler im Blick haben (Handlungsmuster: „Planungen an Schüler orientieren") dem Rechnung tragen. Ähnlich beschreibt dies die Studie von Terhart et al. (1994) mit „Es war schwer für mich, der Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht gerecht zu werden" – Rankingplatz vier. Anders stellt es sich bei Bachmann (1999) dar, der das berufliche Merkmal „Unterrichtsstoff schülergerecht aufzubereiten" in seinem Ranking mit den niedrigsten Belastungswerten auf Platz drei setzt. Bemerkenswert ist, dass seine Stichprobe nur berufsbildende Lehrkräfte umfasst. Die vorliegende Studie erfasst kein Ranking, wohl aber, wie mit Herausforderungen umgegangen wird. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte beschreiben vielfältige Handlungsmuster, wie sie schon bei den Planungen des Unterrichts mit der Heterogenität der Schüler umgehen, u. a.,

dass sie „ihre Schüler im Blick haben“ mit ihrer Berufs- und Lebenswelt und „langfristige Planungen“ an die Schüler anpassen. In der Ausprägung organisationsbezogene Ebene: Unterricht für Schüler verbessern versuchen die Lehrkräfte „Planungen zu optimieren“ und „Materialien selbst zu erstellen“, um den Unterricht für die Lernenden zu verbessern. Auch hier zeigt sich die Schülerorientierung in den Handlungsmustern. Dabei kann auch an den Forschungsbefund 8: *Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen* angeschlossen werden. So lassen sich diese rekonstruierten Handlungsmuster der Stufe 2 (Denken und Handeln nach Einsicht) des Kompetenzstufenmodells von Meyer (2013) zuordnen.

Die im Forschungsbefund 5: *Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können* dargestellten Dimensionen des Unterrichtshandelns der Studie von Döring-Seipel und Dauber (2013) – Schülerorientierung und emotional-motivationaler, erlebnisorientierter Lernzugang (vgl. ebd., S. 99) – können bei beiden Ausprägungen rekonstruiert werden.

Die Handlungsmuster „Planungszeiten effizient nutzen“ und „Übersicht behalten“ (Ausprägung: organisationsbezogene Ebene: eigene Strukturen verbessern) und das Handlungsmuster „Balance finden zwischen eigenem Anspruch und eigener Beanspruchung“ (Ausprägung: personenbezogene Ebene: sich selbst im Blick haben) kennzeichnen den Umgang mit einer weiteren Herausforderung von berufseinsteigenden Lehrkräften, die lehrkraftbezogen ausgerichtet sind. Diese Handlungsmuster können ebenfalls an den Forschungsbefund 8, insbesondere an das Modell professionellen pädagogischen Handelns nach Bauer (1996), in dessen Zentrum die Herausbildung des pädagogischen Selbst durch vielfältige Handlungsrepertoires steht, anknüpfen. Es können in dieser Herausforderung die beiden Antinomien im Lehrerhandeln Näheantinomie (diffus-emotionale vs. spezifisch-distanzierte Beziehung zu Schülern) und Sachantinomie (Vermittlung einer Sache vs. Orientierung an Schülern) nach Helsper rekonstruiert werden (vgl. Helsper 2016, S. 56 f.). Weiterhin stellen die Handlungsmuster dieser Ausprägungen den Mustertyp G dar, der sich an einen der beruflichen Kompetenzentwicklung angelehnten gesundheitserhaltenden Umgang mit Anforderungen und Ressourcen orientiert (vgl. Albisser et al. 2009, S. 265).

4.2.14 Zwischenfazit: Herausforderungen

Es konnten insgesamt 13 Herausforderungen rekonstruiert werden, deren jeweilige Ausprägungen sich durch ein Kontinuum beschreiben lassen. Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht dar:

Tabelle 94: Zusammenfassende Darstellung der Herausforderungen und Kontinua

Selektive Kategorie	Herausforderung	Kontinuum
1. Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK)	Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten	Balanceakt zwischen Selbstschutz, Pflichterfüllung und Engagement
2. Berufseingangsphase	BEP überleben	schwierige Zeit zwischen akzeptieren und überleben
3. Eigene Fachlichkeit	vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	Balanceakt zwischen eigenen und fremden Ansprüchen erfüllen
4. Kollegium	seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen	Platz einnehmen bzw. noch nicht einnehmen können
5. Eigenes Lehrerbild	sein eigenes Lehrerbild finden	Balanceakt zwischen Selbstschutz und Erwartungen erfüllen
6. Referendariat	Belastungszeit Referendariat überstehen	belastende bis nutzbringende Vorbereitung auf Schulalltag
7. Reflexion des schulischen Erlebens	sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens	Reflexionsmöglichkeiten gestalten
8. Schüler	Disziplinproblemen entgegenwirken	Symmetrieantinomie: Noten geben – lernförderliches Klima schaffen
9. Schulwechsel	neu an der Schule sein	Unsicherheit durchstehen oder entgegenwirken
10. Stressausgleich	als Lehrkraft gesund bleiben	Stressausgleich schaffen
11. Stundenplan	eingeplant/verplant werden	guten oder schlechten Stundenplan haben
12. System Schule	sich im Regelnetz der Schule bewegen können	Regelnetz einhalten bis anpassen
13. Unterricht	guten Unterricht machen	Spannungsfeld zwischen Schülern und sich selbst im Blick haben

Damit ist das zweite Ziel dieser Arbeit – Rekonstruktion von Herausforderungen – erreicht worden. Die Rekonstruktion der Handlungsmuster (Ziel 1) ist u. a. durch die Beschreibungen der Kontinua mit deren Ausprägungen erfolgt. Die Handlungsmuster sind vielfältig und angepasst auf die jeweiligen Ausprägungen der Herausforderungen.

4.3 Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellten fallübergreifenden Kategorien mit ihrer Fokussierung auf Herausforderungen werden im letzten Auswertungsschritt zuerst zu drei fallübergreifenden Hauptkategorien verdichtet, dann zur Schlüsselkategorie.

Tabelle 95: 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit

Auswertungsschritt	Vorgehensweise	Resultat
1. Segmentieren	thematische Überschriften für Textsegmente finden	Liste mit thematischen **Überschriften**
2. Offenes Codieren	1. Abstraktionsebene: Phänomene werden benannt (Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomenbeschreibungen)	**offene Codes** mit Merkmalsdimensionierung
3. Axiales Codieren	2. Abstraktionsebene: mithilfe des Codierparadigmas werden offene Codes in Beziehung gesetzt	**fallspezifische axiale Codes** (Subkategorien) mit Formulierung der Herausforderung, des Handlungsmusters und evtl. Rahmenbedingungen
4. Selektives Codieren	3. Abstraktionsebene: durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung, kontrastiven Vergleich der fallspezifischen axialen Codes	**fallübergreifende Kategorien (Herausforderungen)** mit Beschreibung der Ausprägungen anhand eines Kontinuums
5. Selektives Codieren zur Schlüsselkategorie	Verdichtung möglichst vieler fallübergreifender Kategorien zuerst zu Hauptkategorien, dann zu einer Theorie	**Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)** **Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung)**

Hauptkategorie: An sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft)

Die im Folgenden aufgelisteten Herausforderungen betreffen die Lehrkraft auf einer persönlichen Ebene: Sie muss sich selbst finden, ihren Lehrerstil sowie ihre Work-Life-Balance. Die Herausforderung liegt also im „an sich selbst arbeiten“:

- sein eigenes Lehrerbild finden,
- als Lehrkraft gesund bleiben,
- Belastungszeit Referendariat überstehen und
- Berufseingangsphase „überleben“.

Das prägnante Handlungsmuster zur Bewältigung dieser Herausforderung lässt sich zu „sich und Anderen Grenzen setzen“ verdichten.

Die Lehrkraft I1 hat ihre pädagogische Selbstsicherheit, ihre Lehrerpersönlichkeit, weiterentwickelt: *„Und da bin ich sehr zufrieden, einen Weg gefunden zu haben, weder autoritäres Auftreten noch mir auf der Nase rumtanzen zu lassen. Und das schafft dann viel Ruhe und Gelassenheit bei mir und im Unterricht.“* (I1, Z. 40–42) Die Lehrkraft I4 hat die Berufseingangsphase „überlebt“, indem sie sich und Anderen Grenzen gesetzt hat: *„Also, das erste Ziel nach dem Referendariat war Überleben und das habe ich offensichtlich geschafft, ohne dass ich an einem Burn-out-Syndrom leide oder an inne-*

rer Kündigung oder je nachdem, wie man das auslegt." (I4, Z. 274–276) Sich und Anderen Grenzen zu setzen, hat auch die Lehrkraft I5 gelernt: *„Man muss halt einfach auch mal sagen, Nein zu sagen, und muss für mich einfach eine Grenze finden, was nehme ich mit nach Hause, worüber mache ich mir weiterhin Gedanken, und was lasse ich vielleicht tatsächlich einfach mal an mir abprallen."* (I5, Z. 120–123)

Hauptkategorie: Seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft)
Die hier dargestellten Herausforderungen stellen sich einer Lehrkraft auf der Handlungsebene: Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass er Disziplinproblemen entgegenwirken kann oder dass er dem Bild von gutem Unterricht entspricht? Wie kann die Lehrkraft im Unterricht fachlich vor ihren Schülern und vor sich selbst bestehen? Die Lehrkraft stellt sich der Reflexion über ihr schulisches Erleben:

- Disziplinproblemen entgegenwirken,
- guten Unterricht machen,
- vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen und
- sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens.

Auf ein prägnantes Handlungsmuster kann hier nicht verdichtet werden, es fällt jedoch auf, dass auch hier Grenzen als eine Form des Selbstschutzes auf unterschiedliche Weise gezogen und gesetzt werden. Dies kann als eine spezielle persönliche Ressource hervorgehoben werden. Als eine positive Rahmenbedingung zur Bewältigung der Herausforderung „seinen Unterrichtsstil finden" wird vielfach das unterstützende und hilfsbereite Kollegium genannt.

Beispielhaft kann hier die Lehrkraft I3 zitiert werden: *„Ja, wenn ich halt neue Lernfelder habe, die ich jetzt noch nicht gemacht habe, dann frage ich halt, ich frage zum einen nach neuem Unterrichtsmaterial, was er da hat, das bekomme ich dann, obwohl … das meiste … Das ist halt immer so eine Sache mit Unterrichtsmaterial, du bekommst halt viel von Leuten, aber wirklich brauchen kannst du nichts. Ich nutze das eher so als Denkanstoß, wie könnte man es machen oder … welche Themen werden in dem Lernfeld bearbeitet und dann mache ich mir eigentlich meistens mein eigenes Ding dann. Das nehme ich eigentlich immer nur so als Denkanstoß, was könnten wir jetzt daraus machen oder welche Themen müssen angesprochen werden."* (I3, Z. 117–124) Mit der Unterstützung der Kollegen durch Unterrichtsmaterialien kann diese Lehrkraft ihren eigenen Unterrichtsstil entwickeln. Auch die Lehrkraft I1 entwickelt mit der Unterstützung der Kollegen einen eigenen Weg, um Disziplinproblemen entgegenzuwirken: *„Ich habe da innerhalb dieser Zeit jetzt, zwei Jahre, drei Jahre, einen Weg dann gefunden. Teilweise mit Kollegen auch gesprochen, oder ‚Was macht ihr in so Situationen? Was kann ich da machen?'"* (I1, Z. 294–296)

Hauptkategorie: Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene)
Die letzten vier Herausforderungen liegen auf der Systemebene der berufsbildenden Schule:

- sich im Regelnetz der Schule bewegen,
- seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen,

- Außenkontakte (Betriebe, Eltern, IHK, HWK) unterhalten,
- eingeplant/verplant werden und
- neu an der Schule sein.

Die Handlungsmuster sind auch hier sehr unterschiedlich, sie reichen von „sich dem System anpassen“ bis zu „das System anpassen“.

Die Lehrkraft I2 z. B. legt Regeln für sich passend aus: *„Ja, wir haben eine Hausordnung, klar, so Sachen stehen in der Hausordnung, aber da bin ich jetzt … es ist immer ein Geben und Nehmen, sage ich mir.“* (I2, Z. 172–173)

„Seinen Platz im Kollegium finden“ formuliert die Lehrkraft I6 prägnant: *„Mit meinen Kollegen, also da die Zusammenarbeit, das hat von Anfang an eigentlich ganz gut geklappt. Da habe ich aber auch einen wertvollen Tipp aus dem Seminar gekriegt, dass das gut klappt. […] Und ich habe den Tipp bekommen, ich soll mich immer da hinsetzen, wo gelacht wird. Und das hat funktioniert. Ja, das hat wirklich super funktioniert. […] Bei uns ist ja Abteilung 1 und Abteilung 2, dass ich in beiden Dingen präsent bin, dass ich mich also nicht in eine Schublade schieben lasse. Also es wird durchaus mal gefragt, wenn ich bei den Abteilung-2-Leuten bin – also es sind Gruppentische –, sagen die anderen: Was machst denn du eigentlich da drüben? Ja, das passiert. Aber da bin ich eigentlich ganz zufrieden, dass das funktioniert hat, dass ich mich da habe in keine Kiste schieben lassen.“* (I6, Z. 70–80) Sie sucht sich ihren physischen Platz im Lehrerzimmer und lässt sich auch nicht einer bestimmten Gruppe von Lehrkräften zuordnen.

Das System berufsbildende Schule hat, im Gegensatz zum allgemeinbildenden System, Kontakte mit Prüfungsausschüssen, Betrieben und kaum mit der Elternschaft. Der Einsatz in Prüfungsausschüssen oder der Kontakt zu Betrieben ist davon abhängig, ob die Lehrkräfte nur allgemeinbildende oder auch berufsbildende Fächer unterrichten. Erstere sehen kaum Sinn darin, sich zu engagieren und einen Kontakt zu unterhalten. Der Kontakt mit den Eltern ist an einer berufsbildenden Schule selten gegeben, da es sich oftmals um volljährige Schüler handelt. Im Rahmen der Aufgaben einer Klassenleitung werden Kontakte (pflichtbewusst) unterhalten.

Zum System Schule gehört auch das Verplantwerden durch den Stundenplan. Der Umgang damit ist nicht einfach, wie die Lehrkraft I8 berichtet: *„Es wurde dann ein bisschen schwieriger im nächsten Schuljahr, als die Stundenpläne dann neu gemacht wurden. Und da hab ich ein bisschen Stress mit dem Stundenplan gehabt. Da hatte ich viele neue Sachen bekommen und in den Sommerferien auch Sachen vorbereitet, dann hat sich der Stundenplan noch mal geändert.“* (I8, Z. 105–107) Die Änderungen von Stundenplänen zu Beginn des Schuljahres sind oftmals dadurch verursacht, dass Ausbildungsklassen nicht zustande kommen oder höhere Ausbildungsklassen zusammengelegt werden müssen (zu wenige Schüler). Andererseits werden Schüler bis Mitte des Schuljahres noch mit Ausbildungsverträgen versorgt und Klassen müssen dann aufgrund der hohen Schülerzahlen geteilt werden.

Zusammenfassend stellen sich die drei Hauptkategorien wie folgt dar:

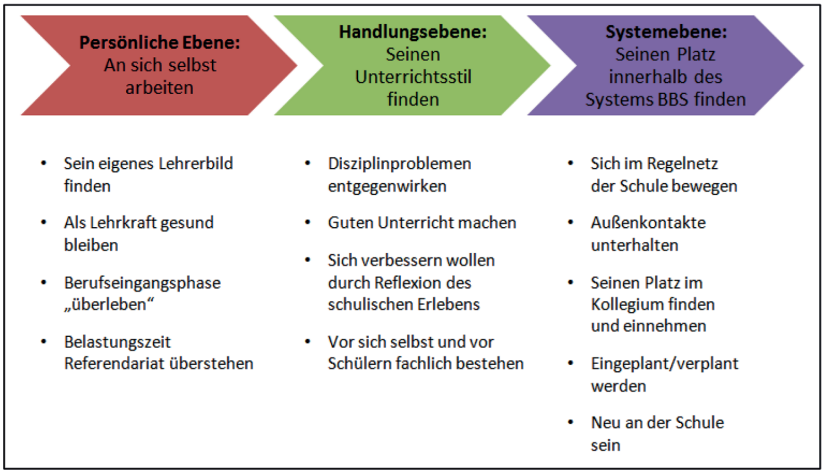


Abbildung 67: Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen

Schlüsselkategorie: „Sich und seinen Platz finden“

Die drei Hauptkategorien (Hauptherausforderungen)

- an sich selbst arbeiten (persönliche Ebene der Lehrkraft),
- seinen Unterrichtsstil finden (Handlungsebene der Lehrkraft) und
- seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden (Systemebene)

können weiter miteinander in Beziehung gesetzt und zu der Schlüsselkategorie (Schlüsselherausforderung) „Sich und seinen Platz finden“ verdichtet werden.



Abbildung 68: Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“

Auf der persönlichen Ebene arbeitet die berufseinsteigende Lehrkraft an sich selbst, lernt mit evtl. auftretenden Überforderungen umzugehen und sich und Anderen Grenzen zu setzen. Die Work-Life-Balance spielt hier eine große Rolle. Durch das Arbeiten an sich selbst entwickelt die berufseinsteigende Lehrkraft ihren eigenen Unterrichtsstil und findet ihren Platz im Regelnetz des berufsbildenden Systems.

Damit umfasst die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ die ganze Lehrkraft mit ihrem Agieren im System berufsbildende Schule. Eine solch umfassende Herausforderung, bezogen auf die Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen, ist in den Forschungsbefunden 1–8 nicht enthalten.

Dieses Ergebnis kann an die Forschungen von Keller-Schneider (2010) anschließen. Die Beanspruchungsbereiche Rollenfindung und berufsumfassende Beanspruchungen von Keller-Schneider finden sich in dieser Arbeit auf der persönlichen Ebene der Lehrkraft wieder, Vermittlung, Führung und unterrichtsnahe Beanspruchungen bilden sich auf der Handlungsebene ab und der Beanspruchungsbereich Kooperation beschreibt weitestgehend die Systemebene (vgl. Kapitel 2.3.2). Die von Keller-Schneider nicht zugeordneten Beanspruchungsbereiche berufsumfassende und unterrichtsnahe Beanspruchungen – als Querschnittsbeanspruchungen – werden hier integriert. Der vorliegenden Studie ist es gelungen, Beanspruchungen/Herausforderungen zu einer Grounded Theory zu verdichten, die alle rekonstruierten Herausforderungen der Berufseingangsphase in sich vereint. So umfasst die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ alle Beanspruchungsbereiche von Keller-Schneider (2010). Die entwickelte, in den Daten begründete Theorie bringt die vielfältigen Herausforderungen, die alle untereinander vernetzt sind, in Einklang.

5 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie konnte Handlungsmuster und Herausforderungen im Berufseinstieg von Junglehrkräften an berufsbildenden Schulen rekonstruieren. Damit ist es gelungen, Einblicke in ein weitgehend unerforschtes Feld zu gewinnen. Die wissenschaftliche Relevanz wird in diesem abschließenden Kapitel dargelegt. So werden im ersten Teil die fokussierten Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 2.3) erneut aufgegriffen und um Erkenntnisse aus dieser Studie erweitert. Daraus lassen sich Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase ableiten. Diese werden im zweiten Teilkapitel detailliert ausgeführt. Der letzte Teil gibt einen Ausblick auf noch mögliche Anschlussstudien, die neu aufgeworfenen Fragen nachgehen können.

5.1 Ergänzungen der Forschungsbefunde

An dieser Stelle sei nochmals an die Grenzen der durch die Grounded-Theory-Methodologie rekonstruierten Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“ (vgl. Kapitel 3.7.3) erinnert. Die hier getroffenen Verallgemeinerungen zur Ergänzung der Forschungsbefunde müssen kritisch unter diesem Blickwinkel betrachtet werden. Im Folgenden werden in zusammenfassender Form die offengebliebenen oder auch unberücksichtigten Aspekte der Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 2.3) kurz, prägnant und zusammenfassend aufgelistet, ebenso diejenigen, die von der Forscherin kritisch eingeschätzt werden. Danach werden zu jedem Forschungsbefund Ergänzungen vorgenommen. Somit werden die in der Einleitung beschriebenen Forschungsfragen „Welches professionelle Lehrerhandeln wird in dieser Phase weiterentwickelt?“, „Gibt es typische Handlungsfelder von berufseinsteigenden Lehrkräften in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen?“ und „Auf welche Handlungsmuster greifen berufseinsteigende Lehrkräfte zurück?“ umfassend beantwortet.

Forschungsbefund 1: Die Berufseingangsphase muss „überlebt“ werden.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt bzw. offen:
- strukturelle Rahmenbedingungen,
- persönliche Ressourcen der Lehrkräfte wie Berufserfahrungen in einem Erstberuf oder die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen:
- lineare Abfolge von Phasen im Entwicklungsmodell,
- retrospektivische Rekonstruktion des Erlebens der Berufseingangsphase.

Die rekonstruierte Herausforderung „Berufseingangsphase überleben“ ergänzt diesen Forschungsbefund um die Erkenntnis, wie diese Zeit überstanden wird. Die Junglehrkräfte akzeptieren, dass es eine schwierige Zeit ist, und stehen diese durch oder sie ziehen sich und Anderen Grenzen, indem sie z. B. ihren eigenen Perfektionismus herunterschrauben. Als hilfreich hat sich die strukturelle Rahmenbedingung „an Ausbildungsschule verbleiben können“ nach dem Referendariat dargestellt.

Forschungsbefund 2: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte stellen sich Herausforderungen, die lediglich im allgemeinbildenden Bereich umfassend erforscht sind.

Folgende Aspekte zur Ermittlung von Herausforderungen werden kritisch gesehen:

- kaum Lehrkräfte von berufsbildenden Schulen in die Forschung mit einbezogen,
- erhoben mit Fragebogen, Antworten werden damit vorgegeben.

Die Herausforderung „Disziplinproblemen entgegenwirken“ könnte sich an das Ranking (vgl. Tabelle 16) der über 40 Jahre hinweg ermittelten Anfangsschwierigkeiten anschließen. Dies würde allerdings zu kurz greifen, da die Junglehrkräfte der vorliegenden Studie die Herausforderung in dem Entgegenwirken sehen, nicht in dem Umgang mit Störungen. Dies ist besonders bemerkenswert, da die berufsbildenden Schulen oftmals den Ruf haben, viele herausfordernde Lernende in den Klassen zu haben, und damit viele Unterrichtsstörungen in den Daten beschrieben sein müssten. Dies ist so aber nicht der Fall. Die Junglehrkräfte erleben die Symmetrieantinomie zwischen Notengebung (Macht) und lernförderlichem Klassenklima (Beziehungsebene) als Herausforderung und lernen, wie sie in diesem Spannungsfeld Disziplinproblemen entgegenwirken können.

Die rekonstruierte Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden“ wird in keinem Ranking der hier ausgewerteten Studien aufgeführt. Das qualitative Vorgehen (Datenerhebungsformen: problemzentriertes Interview und Portfolio) hat keine Herausforderungen vorgegeben, wie dies in Fragebogenerhebungen oftmals der Fall ist. Dadurch konnte eine völlig neue Herausforderung rekonstruiert werden.

Die Stichprobe der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 3.6.1) umfasst nur berufsbildende Lehrkräfte und daher kann dies als BBS-spezifisch interpretiert werden.

Forschungsbefund 3: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte durchlaufen einen Wandlungsprozess, indem sie ihre Einstellungen zu Schülern und zum Unterricht (konservativ) verändern.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt:

- Welchen Einfluss haben Praktika von Lehramtsstudierenden?
- Welchen Einfluss hat die berufliche Erfahrung außerhalb des Schulsystems?

Folgender Aspekt wird kritisch gesehen:

- Studien zum Praxisschock sind 30–40 Jahre alt.

Die gestellte Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.1) „Gibt es den in der Literatur häufig beschriebenen ‚Praxisschock' und wie prägt er sich aus?" kann eindeutig beantwortet werden: Der Praxisschock konnte nicht rekonstruiert werden. Weiterhin kann man von einem Entwicklungsprozess, nicht von einem Wandlungsprozess sprechen. Dieser Entwicklungsprozess wird durch das Kollegium maßgeblich beeinflusst. Die Rekonstruktion der Handlungsmuster zeigt auf, dass sich die berufseinsteigenden Lehrkräfte an den Handlungsmustern der Kollegen orientieren. Sie passen sich an und können dadurch ihren Platz im Kollegium einnehmen. Die rekonstruierte Herausforderung „Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen" spiegelt dies wider.

Zwei Lehrkräfte (I2 und I3) sprechen davon, dass sie ihre Handlungsmuster aus anderen beruflichen Erfahrungen im Umgang mit Kollegen einbringen können. Die vorliegenden Ergebnisse können hier eine Erweiterung aufzeigen.

Forschungsbefund 4: Zufriedene und selbstwirksame (berufseinsteigende) Lehrkräfte bleiben gesund.

Folgender Aspekt blieb unberücksichtigt bzw. unbeantwortet:

- kein Einbezug des berufsbildenden Bereichs bei Studien zu Berufswahlmotiven, trotz vieler Quer- und Seiteneinsteiger.

Folgender Aspekt wird kritisch gesehen:

- rein quantitative, keine qualitativen Erhebungen.

Die in diesem Forschungsbefund erhobenen Belastungen, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können, wurden im hauptsächlich quantitativen Forschungsdesign in Fragebogen vorgegeben. Das qualitative Forschungsdesign der vorliegenden Studie konnte die Herausforderung „Neu an der Schule sein" als einen Belastungsfaktor rekonstruieren. Dies kann die Ergebnisse in den Studien des Forschungsbefundes 4 ergänzen. Unsicherheit, als ein Belastungsfaktor bei berufseinsteigenden Lehrkräften, bestätigt sich auch im vorliegenden Datenmaterial, ebenso die Rollenunklarheit und die ungewissen eigenen bzw. kollegialen Erwartungshaltungen an der neuen Schule.

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte im vorliegenden Sample spiegelt sich auch darin wider, dass sie offenbar mit ihrer Berufswahl zufrieden sind. Berufswahlmotive ließen sich nicht rekonstruieren und bedürfen weiterer Forschungen (vgl. Kapitel 5.3).

Forschungsbefund 5: Die (berufseinsteigenden) Lehrkräfte bilden Handlungsmuster aus, um Belastungen bewältigen zu können.

Folgende Aspekte blieben unberücksichtigt:

- positives Bewältigungsverhalten,
- andere Bewältigungsmuster durch berufliche Erfahrungen.

Das qualitative Forschungsdesign der vorliegenden Studie ermöglichte es, als zentrales Handlungsmuster „Sich und Anderen Grenzen setzen“ als eine Form des Selbstschutzes in vielen der Herausforderungen zu rekonstruieren. Die Herausforderungen sind Außenkontakte unterhalten, BEP überleben, seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen, sein eigenes Lehrerbild finden, sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens, als Lehrkraft gesund bleiben, eingeplant/verplant werden sowie sich im Regelnetz der Schule bewegen können. Grenzen setzen und erkennen ist auf der persönlichen Ebene einer Lehrkraft ein wichtiges Handlungsmuster. Damit geht einher, dass die berufseinsteigenden Lehrkräfte oftmals ihre eigenen Ansprüche und Erwartungen an sich selbst senken. Der Herausforderung „Als Lehrkraft gesund bleiben“ begegnen die berufseinsteigenden Lehrkräfte mit unterschiedlichen Handlungsmustern: Beruf von Freizeit strikt trennen, gutes Zeitmanagement anstreben, etwas für sich selbst tun. Ob berufliche Erfahrungen außerhalb des Schuldienstes einen Einfluss haben, konnte nicht beurteilt werden. Die vorliegenden Ergebnisse können hier eine Erweiterung hin zum positiven Bewältigungsverhalten aufzeigen.

Forschungsbefund 6: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte sind durch ihre Ausbildung nicht genügend auf die Anforderungen an Schulen vorbereitet.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen: fehlende Studien

- zur fachlichen Kompetenz von berufsbildenden Lehrkräften,
- zur Ausbildung von konstruktivistisch ausgerichteten Pädagogen (mit Fokus bspw. auf Unterricht in Lernsituationen im Team).

Die Ausbildungszeit Referendariat wird zwar durchweg von den (älteren) Referendaren aufgrund der Bewertungssituation als Belastung empfunden, jedoch wird durch die Entwicklung neuer Handlungsoptionen daraus auch ein Nutzen gezogen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu der Herausforderung „Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen“ arbeiten klar heraus, dass dies ein BBS-Spezifikum ist, also ein Handlungsfeld für berufseinsteigende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Nicht die bei Berufseinsteigern eher zu erwartende didaktische Herausforderung der Planung und Durchführung von Unterricht stellt die Herausforderung dar – so die bisherigen Ergebnisse des Forschungsbefundes 6 –, sondern die oftmals fehlende fachliche Tiefe. Diese kann vielfach durch Praxiserfahrungen aus einem anderen Beruf außerhalb des Schuldienstes ausgeglichen werden. Als positive strukturelle Rahmenbedingung zeigt sich ein ressourcenorientierter unterrichtlicher Einsatz. Wenn der Stundenplaner die Lehrkräfte entsprechend ihren Vorkenntnissen und Berufserfahrungen einsetzt und zudem ein kontinuierlicher Einsatz über mehrere Jahre hinweg gegeben ist, sind die berufseinsteigenden Lehrkräfte besser in der Lage, ihr „fachliches Standbein“[230] auszubauen. Weiterhin zeigen sie eine große Bereitschaft, sich weiterzubilden, und berichten von einer Vielzahl an Möglichkeiten, die sie wahrnehmen.

230 In-vivo-Code.

Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen erschweren den berufseinsteigenden Lehrkräften die Bewältigung ihrer Aufgaben.

Folgende Aspekte werden kritisch gesehen: fehlende Studien im berufsbildenden Bereich

- insbesondere zum Einsatz im Abendunterricht oder samstags,
- zum sozialen Klima im Kollegium, geprägt durch die Lernfeldkonzeption,
- zum bürokratischen Aufwand insbesondere durch HWK- oder IHK-Prüfungen.

In der vorliegenden Studie ist es gelungen, günstige und ungünstige Rahmenbedingungen zu identifizieren.

Bezüglich der beiden Herausforderungen „Seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen" und „Sich im Regelnetz der Schule bewegen können" konnte herausgearbeitet werden, dass sich Belastungen für die Junglehrkräfte durch die günstige schulische Rahmenbedingung eines unterstützenden und hilfsbereiten **Kollegiums** reduzieren. Die große Bedeutung des Kollegiums konnte somit auch für den berufsbildenden Bereich bestätigt werden. Gerade bei internen Regelungen ist es wichtig, dass das Kollegium den Junglehrkräften gegenüber Transparenz schafft.

Ein „guter" oder „schlechter" **Stundenplan**, der sich in der Herausforderung „eingeplant/verplant werden" wiederfindet, ist eine strukturelle Rahmenbedingung, die von der Schulleitung entsprechend gesetzt wird. Auf die Bedürfnisse der Junglehrkräfte wird eingegangen, insbesondere bei Lehrkräften in den MINT-Mangelfächern.

Die **Einstellungstermine** 01.05. und 01.11. (in RLP), also mitten im Schulhalbjahr, wurden von vielen berufseinsteigenden Lehrkräften als ungünstig empfunden. Sie konnten oftmals den Stundenplan einer Klasse nur „auffüllen" und in zeitlichen Randstunden unterrichten.

Weiterhin kann als ungünstige, belastende Rahmenbedingung ein **Schulwechsel** nach dem Referendariat oder der Einsatz an zwei Schulen betrachtet werden.

Forschungsbefund 8: Die berufseinsteigenden Lehrkräfte bilden durch die Weiterentwicklung ihrer Handlungskompetenz ihre berufliche Identität aus, indem sie Handlungsmuster neu ausrichten oder neue Handlungsmuster erlernen.

Folgender Aspekt hat vermutlich einen Einfluss auf die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz:

- Kompetenzen, die außerhalb der Lehramtsausbildung erworben wurden, z. B. in einem Beruf.

Weiterhin wurde vermutet, dass es

- spezielle Rollenbilder oder Antinomien für BBS-Lehrkräfte

geben könnte.

Die vier Rollenbilder von Bauer (2006) können dahingehend eine Ergänzung erfahren, dass in der vorliegenden Studie die Rolle des „pädagogischen Ingenieurs" rekonstruiert werden konnte. Als Quereinsteiger versucht dieser Typ Lehrkraft, die

Rolle des Ingenieurs aus dem Erstberuf in Richtung Pädagoge zu verändern (vgl. Kapitel 2.3.8).

Es werden vielfältige Handlungsmuster in der rekonstruierten Symmetrieantinomie der Herausforderung „Disziplinproblemen entgegenwirken“ beschrieben, die die Junglehrkräfte weiterentwickeln. Gerade in der Notengebung haben die Junglehrkräfte ihren Bewertungsstil weiterentwickelt und versuchen, Transparenz und Gerechtigkeit herzustellen. Dabei werden fast immer die Lernenden mit Eigeneinschätzungen in die Notengebung mit einbezogen. Dies wird bei durchweg erwachsenen Lernenden der berufsbildenden Schulen als positiv für die problemlose Notengebung beschrieben.

Insgesamt muss hervorgehoben werden, dass ein gegenüber Junglehrkräften positiv eingestelltes Kollegium eine wichtige strukturelle Rahmenbedingung darstellt. Auch der „gute“ Stundenplan, der Einsatz in fachvertrauten Klassen, senkt Belastungen bei den Junglehrkräften. Als eine wichtige personelle Ressource hat sich das „sich und Anderen Grenzen setzen können“ erwiesen. Die zentrale Forschungsfrage dieser Studie „Auf welche Herausforderungen treffen Junglehrkräfte in der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen und wie gehen sie damit um?“ konnte umfassend beantwortet werden. Aus diesen Erkenntnissen heraus werden im folgenden Kapitel Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase entwickelt.

5.2 Empfehlungen zur Begleitung der Berufseingangsphase

Die berufseinsteigende Lehrkraft kann und sollte von unterschiedlichen Akteuren Unterstützung erfahren. Unter Beachtung des Ergebnisses dieser Studie, dass die Schlüsselherausforderung darin liegt, „sich und seinen Platz zu finden“, nimmt die Schule mit Schulleitung und Kollegium eine exponierte Stellung ein. Beide Akteure müssen dafür Sorge tragen, dass die berufseinsteigende Lehrkraft ihren Platz an der Schule finden kann. Bezogen auf Rheinland-Pfalz, ist auch die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD), als einstellende Behörde, einzubeziehen.

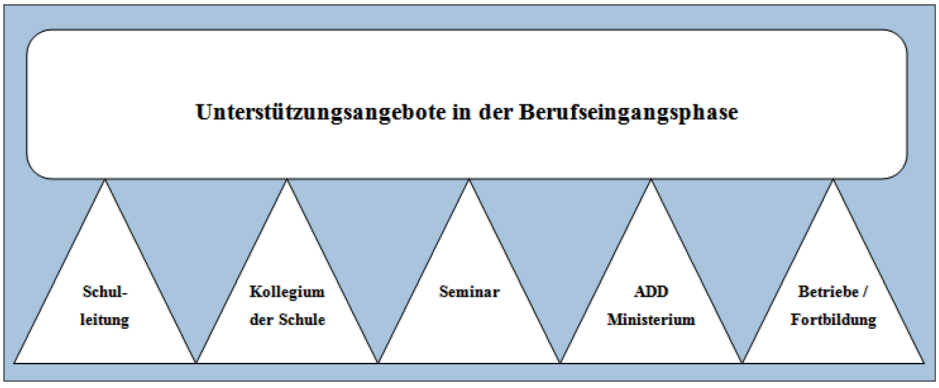


Abbildung 69: Unterstützungsakteure

Um Empfehlungen für die Begleitung der Berufseingangsphase formulieren zu können, wurden zuerst die berufseinsteigenden Lehrkräfte selbst befragt. Am Ende der Interviews wurde folgende Abschlussfrage gestellt: *„Stellen Sie sich vor, Sie haben eine ‚Wünschekiste' für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?"* Die geäußerten Wünsche wurden in die Empfehlungen zur Förderung der persönlichen Ressourcen (Kapitel 5.2.1) und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen (Kapitel 5.2.2) eingearbeitet.[231]

Die Empfehlungen münden in einem Kompetenzkatalog (Kapitel 5.2.3), der den berufseinsteigenden Lehrkräften dabei helfen kann, Entwicklungspotenziale zu erkennen und weiter anzugehen.

5.2.1 Förderung der persönlichen Ressourcen der berufseinsteigenden Lehrkraft

Ein hervorzuhebendes Handlungsmuster, das Junglehrkräfte der vorliegenden Studie oftmals beschrieben haben, ist das „sich und Anderen Grenzen setzen können".

> „Dann bin ich eigentlich auf dem Zahnfleisch in die Osterferien und habe da schon gedacht: ‚Okay, so kann das auf keinen Fall weitergehen!' Das hat damit zu tun: Im Nachgang bin ich da mit meinem Handeln unzufrieden, weil ich mir viel zu viel aufgebürdet habe." (I4: Johanna, Z. 39–42)

Um diese persönliche Ressource zu stärken, bietet sich **Supervision** bzw. **kollegiale Fallberatung** an. Jedoch lehnt eine Lehrkraft (I10) „gesprächstherapieähnliche Konstrukte" (I10, Z. 1009–1044) als Unterstützungsmöglichkeit prinzipiell ab und versucht Probleme, auch wenn es zum eigenen Nachteil ist, im Kollegium offen anzusprechen. Zwei Lehrkräfte (I5 und I6) hätten gerne ein Supervisionsangebot, eine weitere Lehrkraft (I4) eher einen Gesprächskreis, der nicht den abgesteckten Rahmen der Supervision ausweist. Die Lehrkräfte I2 und I7 nutzen die tägliche Autofahrt, um mit Kollegen zu reflektieren. Allen gemeinsam ist der Wunsch, mit möglichst wenig zeitlichem und organisatorischem Aufwand mit Kollegen ins Gespräch zu kommen. Dies wäre z. B. mit einem Angebot für Online-Supervision bzw. kollegiale Fallberatung online zu realisieren. Es könnten bestehende Gruppen, bspw. aus der Referendariatszeit, mit geringem Aufwand weitergeführt werden.

> „Interessant ist sie [die Onlineberatung, Anm. S. G.] z. B. für diejenigen,
> - die aus familiären und zeitökonomischen Gründen Beratungsangebote in Präsenzberatungsgruppen nicht wahrnehmen können oder wollen
> - die gezielt eine kollegiale Beratungsgruppe mit Teilnehmern suchen, die fern von ihrem Arbeits- und Wohnumfeld sind [...]
>
> Auch Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen bietet die ‚Kollegiale Fallberatung Online' die Möglichkeit, spezielle Herausforderungen und Fragestellungen im kollegialen Beratungssetting außerhalb der eigenen Schule und unabhängig von den dortigen Be-

231 Die von Sauer und Lottermoser (2002) erhobenen Unterstützungswünsche der berufseinsteigenden Lehrkräfte weisen kaum Unterschiede zu den in dieser Studie geäußerten auf (vgl. Sauer und Lottermoser 2002, S. 68).

> ziehungen zu beraten und Lösungsschritte für sich zu entwickeln."[232] (Möller-Bach und Mundt 2008, S. 31)

Erste Erfahrungen mit Online-Supervisions-Angeboten in Form von schriftlichen Gruppenchats liegen bereits vor. Es wird resümiert, dass ein Gruppenchat „keine grundsätzlich gleichwertige Alternative zur Face-to-Face-Supervision darstellt", aber „eine sinnvolle und hilfreiche Variante im methodischen Spektrum von Supervision sein kann." (Höllriegel 2013, S. 19) Für die Nutzung eines vertraulichen Onlinechats zur kollegialen Beratung gibt es mittlerweile einige kostenfreie Angebote.[233] Eine weitere Möglichkeit besteht darin, ein Videokonferenz-Tool, bspw. Adobe-Connect[234] oder Skype[235], einzusetzen. Anders als beim Chat erfolgt hier keine asynchrone schriftliche Kommunikation, sondern zu einem bestimmten Termin treffen sich die Mitglieder der Gruppe gleichzeitig und kommen fast „face-to-face" ins Gespräch.

Nieskens und Paulus schlagen zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns vor:

> „Sinnvoll wäre es sicherlich, wenn erfahrenere Lehrkräfte den Berufseinsteigern begleitend zur Seite stehen würden. Hospitieren im Unterricht erfahrener Lehrkräfte und regelmäßige Feedbackgespräche zur Auswertung von als schwierig erlebten Unterrichtssituationen erleichtern das Erlernen von Routinen und Methoden und stärken die Selbstwirksamkeit." (Nieskens und Paulus 2012, S. 220)

Die Lehrkraft I5 bezieht ihre Wünsche genau auf diese Aspekte: die Einführung von Teamteaching, Hospitationsangebote bei Kollegen und ein Arbeitskreis für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung. Hier muss die Schulleitung entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, um **kollegiales Unterrichtscoaching** (vgl. Kreis 2018, S. 32 ff.) zu ermöglichen. Dies kann auch durch gemeinsam reflektierte **Unterrichtsvideos** unterstützt werden (vgl. Göbel und Neuber 2018, S. 64 ff.). Es sollte sich hier um eine Möglichkeit des gegenseitigen Coachings handeln, nicht um eine Verlängerung des Referendariats. Die Schulleitung sollte eine **Hospitationskultur** an ihrer Schule aufbauen.

Die regelmäßige **Evaluation des Unterrichts** durch die Lernenden sollte vonseiten der Schulleitung nicht nur für berufseinsteigende Lehrkräfte gefordert werden, sondern im Profil der Schule verankert sein.

> „Auch eine Evaluation des Unterrichts kann hilfreich sein, die Perspektive der Schüler auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkraft kann zu einer Perspektivenerweiterung führen und dazu beitragen, andere Ursachen für Probleme und Misserfolge zu sehen als nur die vermeintliche eigene Unfähigkeit." (Nieskens und Paulus 2012, S. 220)

Im Rahmen von Fortbildungen können mithilfe von Rollenspielen und Praxisbeispielen die Kompetenzen der berufseinsteigenden Lehrkräfte weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Hier ist auch eine **Kooperation mit dem Studienseminar** denkbar. So könnte es eine stärkere Verschränkung der zweiten und dritten Phase der Lehreraus-

232 Hervorhebungen im Original.
233 Vgl. https://www.kokom.net/page_422.html (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
234 Vgl. https://www.adobe.com/de/products/adobeconnect.html (zuletzt geprüft am 22.07.2018).
235 Vgl. https://www.skype.com/de/ (zuletzt geprüft am 22.07.2018).

bildung geben, indem Referendare und berufseinsteigende Lehrkräfte gemeinsame Veranstaltungen besuchen und wechselseitig von den Erfahrungen und Fragen profitieren (vgl. Conrad 2015, S. 15). Durch ein Einbinden von regionalen Akteuren wie z. B. den Studienseminaren kann ein bedarfsorientiertes, flexibles Programm ausgestaltet werden (vgl. Gromes 2018, S. 95).

Um fachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln bzw. um auf dem aktuellen Stand der (technischen) Entwicklungen zu bleiben, ist in manchen Bereichen die Unterstützung durch die Betriebe notwendig. Berufseinsteigenden Lehrkräften sollte es ermöglicht werden, **Betriebserkundungen** oder auch **Praktika** bei den entsprechenden Betrieben zu absolvieren.

Die Junglehrkräfte sollten sich bewusst sein, dass sie nach erfolgreichem Abschluss des Referendariats noch keine „fertigen" Lehrkräfte sind. Sie sollten die **Bereitschaft zeigen**, den Berufseinstieg als Weiterprofessionalisierung anzusehen und entsprechende Angebote vonseiten der Schule, des Kollegiums oder des Pädagogischen Landesinstitutes für ihre Professionalisierung zu nutzen. „Weiterlernen im Beruf ist angesagt." (Keller-Schneider 2017, S. 169)

5.2.2 Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen

Keßler und Gromes (2013, S. 59) plädieren für „ein schuleigenes Einarbeitungskonzept" und schlagen folgende sechs Themenbausteine dafür vor: Basisinformationen zur Schule, Angebote der Schulleitung, Angebote der Schule, rechtliche Grundlagen, Fortbildung sowie schulinterne Kooperationspartner und regionale Unterstützungsangebote/Netzwerke (vgl. ebd., S. 61 ff.). Das Hauptaugenmerk dieser strukturgebenden Rahmenbedingung kann auf der Erstellung eines **schulspezifischen Handbuchs** für berufseinsteigende Lehrkräfte liegen, um Transparenz über schulinterne Regelungen herzustellen.

In der vorliegenden Studie konnte rekonstruiert werden, dass der Wechsel an eine neue Schule für drei Lehrkräfte (I6, I10 und P1) eine große Verunsicherung bedeutet. Dies drückt sich darin aus, dass sie es bedauern, keinen festen **Ansprechpartner** an der Schule zu haben. Insgesamt wünschen sich fünf Lehrkräfte (I4, I6, I8, I10 und P1) für die BEP einen festen Ansprechpartner, jedoch nur für begrenzte Zeit. Ihnen geht es hauptsächlich darum, bei organisatorischen Fragen einen Zuständigen zu haben, den man auch „belästigen darf". Es sollte jedoch bewusst nicht der Begriff der Mentorin oder des Mentors weiterverwendet werden, da dieser eng an die Referendariatszeit gekoppelt ist.

Die Schulleitung, insbesondere der Stundenplaner, sollte die berufseinsteigenden Lehrkräfte ressourcenorientiert, also ihrer Fachausbildung entsprechend, einsetzen. Zwei Lehrkräfte (I3 und I7) haben diesbezüglich den **Einsatz in Klassen passend zur Lehrkraft** und den **Einsatz in Parallelklassen** als Entlastung für die Unterrichtsvorbereitung vorgeschlagen. Damit einher geht der Wunsch nach einer generellen Einarbeitungszeit (I3) und nach mehr Zeit für Unterrichtsvorbereitung (I1). Weiterhin können günstige Rahmenbedingungen für ein kooperierendes und unterstützendes Kollegium geschaffen werden, indem **Teamzeiten für das Klassenteam** im

Stundenplan eingeplant werden, insbesondere, da an berufsbildenden Schulen fächerübergreifendes Arbeiten ein Charakteristikum ist.

Für Rheinland-Pfalz kann empfohlen werden, dass das Ministerium bzw. die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) mit der **Verlängerung des Referendariats** um drei Monate einen **günstigeren Einstellungstermin** für die Schulorganisation bewirkt. Einstellungen könnten dann zum Schuljahresbeginn (01. August) bzw. Schulhalbjahresbeginn (01. Februar) erfolgen und nicht mitten in den Schulhalbjahren zum 01. Mai und 01. November.

5.2.3 Kompetenzkatalog für die Berufseingangsphase

Es wäre stringent für die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, wenn der Praktikumsbericht aus der 1. Phase der Ausbildung zu den orientierenden und vertiefenden Praktika, der in der 2. Phase als Entwicklungsbericht weitergeführt wird, dann in der 3. Phase zu einem Präsentationsportfolio erweitert wird.

> *„Also dass man vielleicht so ein kleines Entwicklungsportfolio sich anlegt: Was hat man alles gemacht schon in der Schule. Weil das ist so, wie wenn man Hausputz macht und alle laufen wieder drüber. Weil, fängt man wieder von vorne an, nie hat man so dieses ‚Oh, ich hab mal, puah, hübsch gemacht!' Und dieses Lehrerleben ist so mosaikenreich und so vielfältig, dass einem das manchmal gar nicht so bewusst wird, was man eigentlich schon geschafft hat."* (I6: Christina F., Z. 729–734)

Dieses Präsentationsportfolio kann zum einen helfen – wie in dem obigen Zitat ausgeführt –, Transparenz über seine eigenen Leistungen herzustellen, und zum anderen kann es bei der Verbeamtung auf Lebenszeit der Schulleitung als zusätzliche Grundlage für die Beurteilung der berufseinsteigenden Lehrkräfte dienen.

Der Entwicklungsbericht aus der 2. Phase der Ausbildung orientiert sich an den Curricularen Anforderungen der Landesverordnung (vgl. Anlage 1 – Curriculare Struktur, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2012), deren Grundlage wiederum der Kompetenzkatalog der KMK ist (vgl. Kapitel 2.1.2). Die in der Anlage 1 formulierten Kompetenzen der LVO, die die Referendare in ihrer Ausbildung erwerben können, werden am Studienseminar BBS Mainz in einem Kompetenzraster[236] konkretisiert. Anhand ausgewählter Kompetenzen aus diesem Kompetenzraster reflektieren die Lehramtsanwärter schriftlich in ihrem Entwicklungsbericht ihre Ausbildungsfortschritte. Für die Berufseingangsphase und für ein Führen eines Präsentationsportfolios kann dieses Kompetenzraster Impulse geben, es müssen jedoch Anpassungen vorgenommen werden auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit.

In Anlehnung an den 3-Schritt einer Zielfestlegung[237] (Zielformulierung: Woran will ich arbeiten? Handlungsoptionen: Wie wird das Ziel für mich erreichbar? Zielerreichung: Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe? Wie kann ich

236 Vgl. Studienseminar BBS Mainz 2017.
237 Vgl. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-mz/Bilder/Download/Journale/Zielformulierung.doc (zuletzt geprüft am 04.09.2018).

diese Zielerreichung in meinem Portfolio sichtbar/belegbar darstellen?) wurde ein Kompetenzkatalog exemplarisch entwickelt. Er kann als Inhaltsverzeichnis eines Präsentationsportfolios dienen, wobei in der linken Spalte die anzugehende Herausforderung aufgeführt ist, dann die Kompetenz benannt wird, an der die berufseinsteigende Lehrkraft arbeiten möchte. Die dritte Spalte formuliert aus, wie das gesteckte Ziel erreicht werden kann, und zeigt Zielerreichungsmerkmale, auf die die Junglehrkraft Schwerpunkte setzen kann. Die vierte Spalte formuliert die berufseinsteigende Lehrkraft selbst und nimmt in der fünften Spalte Bezug auf das eigentliche Portfolio. Der beispielhaft entwickelte Kompetenzkatalog gliedert sich dabei in drei Teile, die den drei rekonstruierten Hauptkategorien entsprechen: an sich selbst arbeiten, seinen Unterrichtsstil finden und seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden. An dieser Stelle werden exemplarisch aus allen drei Teilen jeweils 2 Kompetenzen dargestellt. Der komplette Vorschlag für einen Kompetenzkatalog befindet sich in der Anlage E.

Tabelle 96: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Mein eigenes Lehrerbild finden	**Reflexionskompetenz:**	Ich reflektiere meine berufliche Rolle und entwickle meine Lehrerpersönlichkeit weiter. • reflektiere Zusammenhänge, • nehme wahrgenommene Herausforderungen an, • evaluiere meine Rolle im Unterricht z. B. mithilfe von Schülerfeedback, Kollegen, Supervision.		
	Situationsadäquates Agieren in Standardsituationen:	Ich erweitere meine Handlungsoptionen zur professionellen Bewältigung von Standardsituationen des Unterrichts wie • Phasenübergänge, • Auftragsübergaben, • Anwesenheit, Rituale, • Hausaufgaben, • Leistungserfassungen/ -rückmeldungen, • Reflexionsphasen, • Lernergebnisdokumentation, • unterschiedliche Hilfestellungen geben auf der Grundlage meines Rollenverständnisses als Lehrkraft.		

(Fortsetzung Tabelle 96)

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Als Lehrkraft gesund bleiben/ Berufseingangsphase „überleben“	**Reflexion komplexer Anforderungen an den Lehrerberuf:**	Ich beschreibe Herausforderungen und Handlungsstrategien in Belastungssituationen und erweitere meine Strategien zum konstruktiven Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. Ich lege den Schwerpunkt auf: • Work-Life-Balance, dazu gehört auch die private und berufliche Rollenklärung, • Strategien erweitern/entwickeln, um sich und Anderen Grenzen zu setzen, • Zeitmanagement, Selbstorganisation.		

Tabelle 97: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Guten Unterricht machen	**Planungskompetenz:** Langfristige Förderung von Lernenden-kompetenzen im Rahmen der didaktischen Abschnittsplanungen	Ich erweitere meine Planungskompetenz: • Ich formuliere auf Basis des Lehrplans zu fördernde Kompetenzschwerpunkte, wähle dazu passende Fachinhalte aus und entwickle adressatengerechte Lernsituationen/-aufgaben von berufspraktischer, lebensweltlicher und erkenntnisgewinnender Relevanz. • Ich plane und gestalte eine Lernumgebung, die den Arbeits- und Lernprozess unterstützt und selbst gesteuertes Lernen ermöglicht.		
Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	**Fachkompetenz:**	Ich professionalisiere mich durch • Betriebserkundungen, Praktika in Betrieben, • Fortbildungsangebote des Landes, • Studium von Fachliteratur.		

Tabelle 98: Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Verantwortungskompetenz:**	Ich erweitere meine Verantwortungskompetenz durch • Übernahme von Mitverantwortung in schulischen Entwicklungsprozessen (z. B. Steuerungsgruppen, Bildungsgangsteams, ÖPR), • Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Schulprojekten (z. B. Schulfeste, Berufsinformationsmesse, Wettbewerbe).		
Außenkontakte unterhalten	**Kooperationskompetenz:**	Ich erweitere meine schulischen Außenkontakte durch • Einbindung von externen Lernorten bzw. Experten in meinem Unterricht, • Kooperation mit Institutionen, • Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, • Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, • Eltern-/Betriebe-Gespräche, • Initiierung/Ausbau der Lernortkooperation.		

Mit diesem Kapitel ist auch die letzte Forschungsfrage der Studie: „Welche Unterstützungsmöglichkeiten haben berufseinsteigende Lehrkräfte erfahren oder vermisst?“ beantwortet und somit das 3. Ziel erreicht.

5.3 Empfehlungen für weitere Forschungen

Im Zuge der Forschungsarbeit gab es pragmatische Entscheidungen, die das Erforschen aller Facetten bzw. Perspektiven zur Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen einschränkten. Zur Erweiterung des Forschungsstandes bieten sich Folgestudien an.

So umfasste das Sample (lediglich) 14 Lehrkräfte in der Berufseingangsphase. Dies war ausreichend, um die Schlüsselherausforderung mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie entwickeln zu können. Nun könnten weitere Forschungen eine **Übertragbarkeit** auf andere Bundesländer oder auch auf andere Lehrämter in den Blick nehmen. Damit würde auch dem Gütekriterium der Limitation: es „sollen die Grenzen der entwickelten Theorie bestimmt werden“ (Steinke 2007, S. 3), entsprochen werden. Die rekonstruierten Herausforderungen könnten als Grundlage für einen Fragebogen in einer quantitativen Studie dienen, in der das Sample ent-

sprechend ausgeweitet werden kann. So könnten auch Priorisierungen und damit ein Ranking der Herausforderungen ermittelt werden.

Die rekonstruierten Herausforderungen und die Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden" beziehen die Perspektive der betroffenen Junglehrkräfte ein. Denkbar und möglicherweise bereichernd wäre es, wenn eine **Perspektivenerweiterung** durch Stellungnahmen von

- Landesprüfungsamt (Bildungsministerium) und Schulaufsicht,
- Schulleitungen[238],
- Mentoren der berufseinsteigenden Lehrkräfte,
- Schülern,
- Fachleitungen der Studienseminare und
- Ausbildern in Betrieben

erfolgen würde. Insbesondere die Einschätzung der Ausbilder, welche Herausforderungen an Junglehrkräfte aus ihrer Sicht gestellt werden, ist eine wichtige Ergänzung für das Forschungsfeld der berufsbildenden Schule.

Im Sample dieser Studie gibt es keine Lehrkräfte, die Unterstützungsangebote zur Ausbildung der beruflichen Identität wie z. B. **Supervision** oder kollegiale Fallberatung wahrnehmen. Gibt es weniger Herausforderungen oder andere Handlungsmuster, wenn die Lehrkräfte ein solches Angebot wahrnehmen würden?

Die vorliegende Arbeit hat die Herausforderungen der Junglehrkräfte einmalig zu einem Zeitpunkt erfasst. Interessant wäre es, in einer **Längsschnittstudie** zu ermitteln, ob die Herausforderungen sich verändern, genauso wie die Handlungsmuster der Lehrkräfte. Dabei könnte auch der gesundheitliche Verlauf der Lehrkräfte mit erhoben werden, um einen zeitlichen Zusammenhang zum Bewältigungshandeln herzustellen.

Weiterhin handelt es sich in diesem Sample um Lehrkräfte, die noch im Beruf verblieben sind, die also die Herausforderungen angenommen (und bewältigt) haben. Was ist mit den **Abbrechern**, die aus dem Beruf während der Berufseingangsphase ausscheiden? Forschungsbefund 3 (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 32 ff.) spricht diese Lehrkräfte an. Welche Unterstützung hätten diese benötigt, um im Beruf zu bleiben?

Die Lehramtsausbildung wurde in RLP 2013 reformiert. Die gravierendste Veränderung innerhalb der 1. Phase (nun Master of Education) war die Erhöhung der **Praxisanteile**. Ob das eine Verifizierung von Lipowskys These[239] zur Folge hatte, muss durch weiterführende Forschungen belegt werden.

In der vorliegenden Studie wurden Herausforderungen rekonstruiert. Denkbar wäre es auch, das Datenmaterial auf prägnante **Handlungsmuster** zu verdichten, unabhängig davon, welche Herausforderungen damit bewältigt (oder auch nicht bewältigt) wurden. Diese Handlungsmuster könnten den Lehrkräften vorgelegt werden

238 In Rheinland-Pfalz bedeutet dies auch die Einbeziehung der pädagogischen Direktoren, den Abteilungsleitern für die pädagogische Ausbildung an den Schulen.

239 „Nach diesen Befunden ist zu vermuten, dass eine stärkere Strukturierung der Lehramtsausbildung und eine intensivere Verschränkung beider Phasen dazu führt, dass die Phase der Berufseinführung weniger diskrepant zur Phase des Studiums wahrgenommen wird." (Lipowsky 2003, S. 52).

und unter Einbeziehung der Berufsbiografie vor der Lehrtätigkeit dargelegt werden, woher die Muster kommen. Insbesondere der im Forschungsbefund 5 von Döring-Seipel und Dauber (2013) dargestellte Bezug zur Stressbewältigung durch spezielle Ressourcen aus langjähriger Berufserfahrung bzw. Ressourcen aus anderen beruflichen Tätigkeiten könnte hier eine Ergänzung erfahren.

Es wäre auch spannend, der Frage nachzugehen, ob man mithilfe der rekonstruierten Herausforderungen und Handlungsmuster auf ein **Kompetenzniveau** der Lehrkräfte schließen kann. Das in Kapitel 2.1.2 entwickelte Zusammenhangsmodell zu Herausforderungen und Handlungsmustern könnte hierbei helfen, die Handlungskompetenzentwicklung dahingehend sichtbar zu machen, dass den Handlungsmustern Niveaustufen zugeordnet werden könnten.

Ist das Führen von **Elterngesprächen** nur in der BEP kein Schwerpunkt von Junglehrkräften oder generell ein Phänomen der BBS, nach dem Motto „Unsere Ansprechpartner sind die Betriebe"? Hier gibt es einerseits Schulformen (BVJ, BF1, BS – 1. Ausbildungsjahr, HBF, BG), in denen es Jugendliche unter 18 Jahren gibt und nicht die Betriebe Ansprechpartner sein sollten, sondern in erster Linie Eltern. Andererseits gibt es auch Jugendliche über 18, die selbst für ihr Lernverhalten verantwortlich sind. Führen erfahrenere Lehrkräfte Elterngespräche? Wie verändert die Reform der Berufsfachschule 1, in der auch schon vor der Einschulung ein Gespräch mit Schülern und Eltern gemeinsam in Interviewform geführt werden muss und anschließend weitere Beratungsgespräche vorgeschrieben sind, das Verhalten der Lehrkräfte? Für andere Schularten wurde in Studien (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider 2010) „Elterngespräche führen" als Entwicklungsaufgabe definiert. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben über viele Kontakte mit Betrieben berichtet. Gibt es die Entwicklungsaufgabe „**Betriebsgespräche** führen" nicht – und ggf. warum nicht? Gibt es Berufsschulen, die gerade die Einbeziehung der Eltern und der Betriebe in den Fokus ihrer Schulentwicklung gerückt haben? Diese Aspekte könnten in einer weiteren Studie erforscht werden.

Das am Anfang dieser Arbeit verwendete Zitat wird am Ende erneut aufgegriffen. Die rekonstruierte Schlüsselherausforderung „Sich und seinen Platz finden" leistet einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Herausforderungen der Berufseingangsphase an berufsbildenden Schulen. Die berufseinsteigenden Lehrkräfte haben vielfältige Handlungsmuster ausgebildet, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Diese Handlungsmuster werden täglich in der Arbeit mit Schülern, in der Planung und Durchführung von Unterricht, im Regelnetz des Systems Schule weiterentwickelt. Es gilt adäquate Unterstützungsmöglichkeiten an Schulen zu etablieren.

Denn:

> *„Und es, ich denke, es wird besser, was das anbelangt. Ja, … also, ich finde es ein bisschen so wie Autofahren. In den Fahrstunden klappt das alles ganz gut, man kann überhaupt nicht abwarten, dass man dann alleine endlich los darf. Ja, und dann hat man plötzlich ein anderes Auto und keinen Fahrlehrer neben sich und stellt erst mal fest, oh, ich kann doch noch kein Auto fahren. Und ich glaube, das dauert halt einfach ein paar Jahre, bis sich das automatisiert."*
>
> (I5: Katharina E., Z. 51–56)

Literatur

Abele, Andrea E.; Candova, Antonia (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), S. 107–118.

Abs, Hermann Josef (2011): Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 381–397.

Abujatum, Millaray; Arold, Helga; Knipsel, Katharina; Rudolf, Susanne; Schaarschmidt, Uwe (2007): Kapitel 5: Intervention durch Training und Beratung. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 117–155.

Albisser, Stefan (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: *PF:ue* (3), S. 104–107.

Albisser, Stefan; Kirchhoff, Esther; Albisser, Esther (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (3), S. 262–288.

Albisser, Stefan; Kirchhoff, Esther; Meier, Albert; Grob, Alexander (2006): Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf" vom 8./9. 12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern. Online verfügbar unter http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf, zuletzt geprüft am 30.12.2016.

Antonovsky, Aaron (1979): Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-beeing. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Bachmann, Karl (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Baer, Matthias; Guldimann, Titus; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Larcher, Susanna (2009): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. In: *Unterrichtswissenschaft* 37 (2), S. 118–144.

Baer, Matthias; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Guldimann, Titus; Larcher, Susanna; Dörr, Günter (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *ZfE* 14 (1), S. 85–117.

Baer, Matthias; Mackowiak, Katja; Dörr, Günter; Böheim, Gabriele; Fain, Veronika (2013): ALPHA: Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Einführung in das Themenheft. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 98–107.

Bandura, Albert (1994): Self-Efficacy. In: V. S. Ramachandran (Hg.): Encyclopedia of human behavior. San Diego, CA: Academic Press, S. 71–81. Online verfügbar unter http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacititatingResiliency/Link%2010%20--%20Self-Efficacy.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2015.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York NY: Freeman.

Bartz, Adolf (2008): Neue Kolleginnen und Kollegen kommen an die Schule – Die Berufseingangsphase wirksam gestalten. In: *SchulVerwaltung BY* (4), S. 121–122.

Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), S. 343–359. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2013.

Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Thomas Rauschenbach, Hans-Uwe Otto und Peter Vogel (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–63.

Bauer, Karl-Oswald (2012): Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wie Lehrkräfte ihre Effektivität wahrnehmen und überprüfen können. In: Udo W. Kliebisch und Mathias Balliet (Hg.): LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190–200.

Bauer, Karl-Oswald; Bohn, Andreas; Kemna, Pierre; Logemann, Niels (Hg.) (2010): Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Bauer, Waldemar (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2005. Bielefeld: W. Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Dissertationen, Habilitationen, 8).

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *ZfE* 9 (4), S. 469–520.

Becker, Peter (2006): Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Beckmann, Udo (Hg.) (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag. Weinheim: Beltz.

Beierlein, Constanze; Kemper, Christoph J.; Kovaleva, Anastassiya; Rammstedt, Beatrice (2013): Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). In: *methoden, daten, analysen* 7 (2), S. 251–278. Online verfügbar unter http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/mda/Vol.7_Heft_2/MDA_Vol7_2013-2_Beierlein1.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

Beiner, Friedhelm (Hg.) (1982): Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg: Agentur Dieck (Die neue Grundschule).

Beiner, Friedhelm; Müller, Thomas (1982): Das Bedingungsfeld von Praxisschock und Lehrerkonflikten. In: Friedhelm Beiner (Hg.): Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg: Agentur Dieck (Die neue Grundschule), S. 11–35.

Bellenberg, Gabriele (2002): Reform der Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (2). Online verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2002_2_184-192.pdf, zuletzt geprüft am 26.06.2011.

Bergau, Philipp (2009): Professionalisierungsprozesse junger Lehrerinnen und Lehrer heute. Zur Rekonstruktion generationsspezifischer Bewältigungsmuster in der Berufseingangsphase. Dissertation. Philosophische Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Online verfügbar unter http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh09/599550503.pdf, zuletzt geprüft am 26.06.2011.

Bieri, Thomas (2002): Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-12264, zuletzt geprüft am 10.11.2018.

Birri, Christian; Vogt, Franziska; Benz, Andreas; Lehner, Martin (2005): Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Online verfügbar unter http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/Konzept_Berufseinfuehrung_PHSG_08.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2011.

Blase, Joseph J. (1991): Unterrichten lernen: Rationalisierungsprozesse bei Lehrern. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 7–21.

Blömeke, Sigrid; Döhrmann, Martina (2012): Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (4), S. 422–440.

Blömeke, Sigrid; Paine, Lynn (2009): Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. Den Berufseinstieg gestalten. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 9 (3), S. 18–25.

Boeger, Annette (2016): Risikomerkmale und Erfolgsprädiktoren des Lehramtsstudiums: Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59–90.

Böhm, Andreas; Legewie, Heiner; Muhr, Thomas (1992): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Technische Universität Berlin (Forschungsbericht 1992 (Nr. 92–3)). Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/823/kursus%20textinterpretation.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2018.

Böhmann, Marc; Hoffmann, Kirsten (1998): Berufseinstieg als Grenzerfahrung. Zwischen Traumjob und Trauma. In: *Pädagogik* (12), S. 8–10, zuletzt geprüft am 27.07.2011.

Böhm-Kasper, Oliver; Weishaupt, Horst (2002): Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In: *ZfE* 5 (3), S. 472–499.

Böhner, Markus (2007): Orientierung an Standards zur Genese eines Ansatzes zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/boehner_bwpat12.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2011.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen [u. a.]: Budrich.

Bortz, Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. [New York]: Springer Medizin Verlag Heidelberg.

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (Hg.) (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bosse, Marc (2017): Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität. Wiesbaden: Springer Spektrum (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik).

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: H. Huber.

Bromme, Rainer; Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819.

Brouër, Birgit (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–265.

Christensen, Björn; Glindermann, Fritz-Gerhard; Riecke-Baulecke, Thomas (2008): Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein – zusammenfassender Evaluationsbericht 2004–2007. Hg. v. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen. Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/AusbildungQualifizierung/QualifizierungAusbildungslehrkraefte/Downloads/evaluation__blob=publicationFile.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.05.2009, zuletzt geprüft am 01.05.2012.

Cihlars, Doris (2012): Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cloetta, Bernhard; Hedinger, Urs K. (1981): Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. 2., unveränd. Aufl. Bern: Haupt (Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern).

Conrad, Franziska (2015): Berufseingangsphase. Desiderate und Planungen. In: *Lernende Schule* 18 (70), S. 12–15.

Czerwenka, Kurt (1996): Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. In: *Bildung und Erziehung* 49, S. 295–316.

Dann, Hanns-Dietrich; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxisschock" drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Band XIII, Heft 3), S. 251–262.

Dauber, Heinrich; Vollstädt, Witlof (2003): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern in der nordhessischen Region. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse der Untersuchung und Bericht der Arbeitsgruppe, S. 1–8. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Publ_-_PsychoBelastungen.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2016.

Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Monika Rapold (Hg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 51–76.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 1).

Dilger, Bernadette; Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In: Eva M. Hertle (Hg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges., S. 83–113.

Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef (2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung – Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. In: *SchulVerwaltung HE/RP* (3), S. 70.

Döring-Seipel, Elke; Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen, Bristol, Conn.: Vandenhoeck & Ruprecht (Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Bd. 4).

Dorsemagen, Cosima; Lacroix, Patrick; Krause, Andreas (2013): Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–230.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf, zuletzt geprüft am 03.12.2018.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1991): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dudenhöffer, S.; Claus, M.; Schöne, K.; Vives Pieper, P.; Spahn, D.; Rose, D.-M.; Letzel, S. (2013): Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Förderschulen. Institut für Lehrergesundheit. Online verfügbar unter http://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/ifl/Dokumente/Gesundheitsbericht_fuer_das_Schuljahr_2011_2012__Institut_fuer_Lehrergesundheit__verschluesselt_.pdf, zuletzt geprüft am 26.12.2016.

Ebner, Hermann G.; Zimmermann, Dagmar (2006): Forschung zur Belastung von Lehrpersonen: Ein Überblick über Befunde und Bearbeitungsstrategien. In: *EWuB* 54, S. 185–201.

Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 432–434.

Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.

Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Autorisierte deutsche Fassung von Wolfram K. Köck. Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn.

Frech, Hartmut-W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Hg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Studien/Studien_034/pdf/Studien_Berichte_MPIB_034_A.pdf, zuletzt geprüft am 29.05.2016.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 437–455.

Friehs, Barbara (2011): "It was the worst time of my life ...". Der Berufseinstieg amerikanischer Lehrer und Lehrerinnen an Inner City Schools. In: *Erziehung und Unterricht: Oesterreichische paedagogische Zeitschrift* 161 (3–4), S. 368–380.

Führ, Christoph (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Berlin: Luchterhand.

Fuller, Frances F.; Bown, Oliver H. (1975): Becoming a Teacher. In: Kevin Ryan (Hg.): Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press, S. 25–52.

Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske und Budrich.

Gehrmann, Axel (2013): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–189.

Generaldirektion Bildung und Kultur (2010): Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger. Hg. v. Europäische Kommission. Brüssel. Online verfügbar unter http://comenius-regio-giessen-granada.com/wp-content/uploads/Berufseingangsphase-handbook0410_de.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2012.

Gericke, Erika E. (2014): Biografische Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern in Deutschland und England. Eine qualitative Vergleichsstudie. Leverkusen: Budrich UniPress.

Gerwing, Christa (1994): Streß in der Schule – Belastungswahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogische Psychologie* 8 (1), S. 41–53.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, Michaela (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–119.

Glindemann, Fritz-Gerhard (2015): Evaluation des Vorbereitungsdienstes. Februar 2015 Kurzbericht. Online verfügbar unter https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/Lehrerausbildung/Material/Downloads/EvalVD_Feb2015_Kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 30.08.2016.

Göbel, Kerstin; Neuber, Katharina (2018): Unterrichtsvideos gemeinsam reflektieren. Ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 64–66.

Gromes, Kerstin (2018): Begleitung und Fortbildung in der Berufseinstiegsphase. Ein Kooperationsmodell des Staatlichen Schulamts und des Studienseminars GHRF in Gießen. In: *SchulVerwaltung HE/RP* (3), S. 93–95.

Grzanna, Cindy (2012): Die subjektiven Theorien angehender Lehrer über ihre Berufsidentität am Ende des Studiums der Wirtschaftspädagogik. Einflüsse zentraler Erfahrungen und Absichten professionellen Handelns. Hamburg: Kovač (Studien zur Berufs- und Professionsforschung, 10).

Häbler, Hubertus; Kunz, Anton (1985): Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. München: IMU-Inst. (Studien / IMU-Institut München, 3).

Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. Hg. v. Josef Keuffer und Jürgen Oelkers. Online verfügbar unter http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hkl-bericht.pdf, zuletzt geprüft am 11.10.2012.

Hänsel, Dagmar (1975): Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim, Basel: Beltz.

Hänsel, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (5), S. 631–645.

Harazd, Bea; Gieske, Mario (2009): Gesundheitsförderung in der Schule. Ein gesundes Lehrerkollegium durch Salutogenes Leitungshandeln. In: *Die Deutsche Schule* 101 (4), S. 353–363.

Hecht, Petra (2013): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 108–124.

Heitzmann, Berit; Kieschke, Ulf; Schaarschmidt, Uwe (2007): Kapitel 3: Bedingungen der Lehrerarbeit. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, Andreas; Schrader, F.-W. (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *Seminar – Lehrerbildung und Schule* (3), S. 17–47. Online verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2017.

Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 50–62.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 8).

Hericks, Uwe; Stelmaszyk, Bernhard (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: Thorsten Bohl (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 231–237.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2000a): Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? In: *Die Deutsche Schule* 92 (1), S. 54–65.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2000b): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), S. 172–191. Online verfügbar unter www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2000_2_172-191.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Herrmann, Ulrich; Hertramph, Herbert (2002): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweisen – Ergebnisse. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz, S. 98–116.

Herzog, Silvio (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Zugl.: Universität Bern, Diss., 2006. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 58).

Herzog, Walter (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hans Berner und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 8), S. 49–77.

Hinsch, Rüdiger (1979): Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung. Weinheim, Basel: Beltz.

Hirsch, Gertrude (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim, München: Juventa.

Höld, Regina (2007): Zur Transkription von Audiodaten. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden: Gabler, S. 655–668.

Höllriegel, Katja (2013): Online-Supervision – Potentiale und Restriktionen. In: *e-beratungsjournal.net* 9 (1), Artikel 2. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0113/hoellriegel.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2018.

Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.

Huber, Ursula (2010): Der begleitete Berufseinstieg für LehrerInnen in Europa. Eine qualitative Analyse von europäischen Modellen zum begleiteten Berufseinstieg unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens zur Erhöhung der Professionalität von LehrerInnen beim Berufseinstieg. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 249–267.

Jakob, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 219–234.

Jenewein, Klaus (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer.

Jenewein, Klaus (2015): Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Klaus Jenewein und Herbert Henning (Hg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 39), S. 18–41. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11641/pdf/Jenewein_2015_Uebergang_Ausbildungsphase.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Jenewein, Klaus; Seidel, Andreas (2011): Lehrerkompetenzen entwickeln – Eine neue Funktion der Lernorte in der Berufsschullehrerbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/jenewein_seidel_ft03-ht2011.pdf, zuletzt geprüft am 21.05.2015.

Jonas, Klaus; Brömer, Philip (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Dieter Frey, Helmut W. Crott und Dirk Dauenheimer (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bern [u. a.]: Huber (Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 2), S. 277–299. Online verfügbar unter http://studmed.unibe.ch/infos/files/mme_11_SocL_Jonas_Broemer_Sociallearning.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2015.

Kelchtermans, Geert (1996): Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: *Bildung und Erziehung* 49 (3), S. 257–276.

Kelle, Udo (2007): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 485–502.

Keller-Schneider, Manuela (2008): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Dissertation. Philosophische Fakultät Universität Zürich. Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (2017): Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), S. 152–173.

Keßler, Christina; Gromes, Kerstin (2013): Bausteine zum Berufseinstieg in die Schule. Einarbeitungskonzepte für neue Lehrkräfte erstellen. [Kronach]: Link (Praxishilfen Schule).

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klusmann, Uta (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 277–294.

Klusmann, Uta; Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2009): Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56, S. 200–212.

Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2014): Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 202–224.

Kocher, Mirjam (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 51).

Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Baer, Matthias (2013): Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41 (2), S. 125–151.

König, Silvio; Dalbert, Claudia (2004): Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (4), S. 190–199.

Korthagen, Fred A. J.; Wubbels, Theo (2002): Aus der Praxis lernen. In: Fred A. J. Korthagen und Wolfgang Meyer (Hg.): Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag, S. 41–54.

Košinár, Julia (2010): Belastungserleben im Referendariat: Verbesserter Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen? In: *Schulpädagogik heute* 1 (2). Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH2_33.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Kramis-Aebischer, Kathrin (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern: P. Haupt.

Krause, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2007): Psychische Belastungen im Unterricht. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–118.

Kreis, Annelies (2018): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 32–34.

Krieger, Rainer (1999): Erziehungsvorstellungen im Wandel – Vier „Generationen" von Lehramt-Studierenden im Vergleich. In: *Die Deutsche Schule* 91 (1), S. 85–92.

Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerium Rheinland-Pfalz (1982): Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 16. Februar 1982. LVO, vom 29.08.2011, zuletzt geändert § 8 durch Artikel 4 der Verordnung vom 29.08.2011 (GVBl. S. 339). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1i8y/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BBiSchulLehr1StPrVRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0. #focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2018.

Kultusministerkonferenz (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf, zuletzt geprüft am 07.10.2018.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Kunter, Mareike; Kunina-Habenicht, Olga; Baumert, Jürgen; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Lohnse-Bossenz, Hendrik et al. (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In: Cornelia Gräsel und Kati Trempler (Hg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuttner, Simon; Martzog, Philipp; Pollak, Guido (2014): Berufswahlmotive und Bildungsvorstellungen angehender Lehrkräfte an Regel- und Waldorfschulen. In: *RoSE* 5 (2). Online verfügbar unter http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/230/236, zuletzt geprüft am 07.10.2018.

Lacroix, Patrick; Dorsemagen, Cosima; Krause, Andreas; Bäuerle, Florian (2005): Arbeitzeitregelungen an Schulen aus arbeits- und organisationspsychologischer Sicht: Eine repräsentative Befragung gewerkschaftlich organisierter Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Forschungsberichte des Instituts für Psychologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Online verfügbar unter https://www.psychologie.uni-freiburg.de/forschung/fobe-files/163.pdf, zuletzt geprüft am 07.09.2016.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Lamy, Christian (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Landtag Rheinland-Pfalz (2015): Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. IKFWBLehrG, vom 27.11.2015. Fundstelle: GVBl. 2015, 418. Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/xyw/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=04E24BBC0F0B567BDD483F81174C1385.jp24?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=9&numberofresults=40&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-InklKLehrWeitBiGRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint, zuletzt geprüft am 14.03.2016.

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 515–526.

Larcher Klee, Sabina (2005): Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.

Lazarus, Richard S. (1991): Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1978): Stress-Related Transactions between Person and Environment. In: Lawrence A. Pervin und Michael Lewis (Hg.): Perspectives in Interactional Psychology: Springer, Boston, MA, S. 287–327.

Lazarus, Richard S.; Launier, Raymond (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Jürgen R. Nitsch und Henning Allmer (Hg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 213–259.

Lehr, Dirk; Schmitz, Edgar; Hillert, Andreas (2008): Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 52 (1), S. 3–16.

Lehr, Dirk; Sosnowsky, Nadia; Hillert, Andreas (2007): Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–289.

Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5).

Lersch, Rainer (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 51), S. 164–181.

Liebhart, Ernst H. (1970): Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 22, S. 715–735.

Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lipowsky, Frank; Thußbas, Claudia; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (3), S. 206–237. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6778/pdf/UnterWiss_2003_3_Lipowsky_et_al_Professionelles_Lehrerwissen.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2017.

Lohmann, Gert (2015): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten 12. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Lorent, Hans-Peter de (1992): Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: *Pädagogik* 44 (9), S. 22–25.

Lortie, Dan C. (1968): Shared Ordeal and Induction to Work. In: Howard S. Becker, Blanche Geer, David Riesman und Robert S. Weiss (Hg.): Institutions and the Person. Chicago: Aldine Publishing, S. 252–264.

Ludescher, Franz; Bergmeister-Keckeis, Barbara; Kessler, Christoph; Klien, Dagmar (2006): Gestaltung einer Berufseinstiegsphase für Lehrpersonen im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen und der Berufsschule. Online verfügbar unter http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/Berufseinstiegsphase%20lang.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2017.

Maltritz, Mandy (2016): Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns. Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: wbv (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, 41).

Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–136.

Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung". In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim, Basel: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 51), S. 149–163.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Andreas Boehm (Hg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK (Schriften zur Informationswissenschaft, 14), S. 159–175. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1456/ssoar-1994-mayring-qualitative_inhalts analyse.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel : Beltz (UTB).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601–613.

Merz, Jürgen (1979): Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung Weinheim, Basel: Beltz.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlage und methodische Anlage. In: Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth und Detlef Jahn (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–479.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010a): Grounded-Theory-Methodologie. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614–626.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010b): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (Unterrichts-Methoden).

Meyer, Hilbert (2013): Auf die Lehrenden kommt es an! Vortrag an der Hochschule Hannover am 11. Juli 2013. Online verfügbar unter http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/aktivitaeten/veranstaltungen/2013/ Auf_die_Lehrenden_Hilbert_Meyer_HsH_11_7_2013.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2017.

Meyer, Hilbert (2014): Was ist guter Unterricht? Alle Schulformen. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Miethling, Wolf-Dietrich (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf: Karl Hofmann (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 92).

Ministerium der Justiz (2004): Schulgesetz. SchulG, vom 30.03.2004. Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/o42/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokument anzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004V8P9&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 05.08.2018.

Ministerium für Bildung (2017): Orientierungsrahmen Schulqualität. Online verfügbar unter https://ors.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ors.bildung-rp.de/Broschuere_ORS_2017_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 18.04.2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012): Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 17 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1g42/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulLehr2StPrVRPpG1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-SchulLehr2StPrVRPV2P3-jlr-SchulLehr2StPrVRPV1P3, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015a): Landesverordnung über die pädagogische Ausbildung und Prüfung für das Lehramt der Lehrerin oder des Lehrers für Fachpraxis und der Fachlehrerin oder des Fachlehrers an berufsbildenden Schulen vom 16. September 2013. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 21 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/28ea/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BBiSchulFLehrP%C3%A4dPrVRP2013rahmen&doc.part =X&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015b): Landesverordnung über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung) vom 30. April 2013. LVO vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch § 20 des Gesetzes (GVBl., S. 418). Online verfügbar unter http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/27hr/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-P%C3%A4dZAusbLehrAPrVRP2013rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2010): Lehrplan für die höhere Berufsfachschule. Fachrichtung Sozialassistenz. Online verfügbar unter http://bbs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/Lehrplan_2010_11/Sozialassistenz_Komplett.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Berufsziel Lehrerin/Lehrer. Höheres Lehramt an beruflichen Schulen. Online verfügbar unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Beruf%20Lehrer/150603%20LA_Beruf_2015.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2016.

Möller-Bach, Christiane; Mundt, Brigitte (2008): Kollegiale Fallberatung Online. Konzept und Erfahrungen aus einer Erprobung. In: *SchVw Spezial* 2008 (1), S. 31–34.

Monitor Lehrerbildung (Hg.) (2017): Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Online verfügbar unter http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere-Lehrerbildung-in-den-gewerblich-technischen-Faechern.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2018.

Montada, Leo (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, PVU, S. 3–53.

Muckel, Petra (2010): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–352.

Mühlmeyer-Mentzel, Agnes; Schürmann, Ingeborg (2011): Softwareintegrierte Lehre der Grounded-Theory-Methodologie [156 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 12 (3). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1654/3266, zuletzt geprüft am 02.12.2018.

Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen – eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.

Mußmann, Frank; Riethmüller, Martin; Hardwig, Thomas (2016): Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015 / 2016. Ergebnisbericht. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2016/5-mussmann.pdf, zuletzt geprüft am 11.10.2018.

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster [u. a.]: Waxmann.

Nickolaus, Reinhold (1996): Gewerbelehrerausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen: DEUGRO (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 21).

Nieskens, Birgit; Paulus, Peter (2012): Lust auf Schule – Typische Schulsituationen als Impulse für Gesundheit, Schul- und Unterrichtsqualität. In: Udo W. Kliebisch und Mathias Balliet (Hg.): LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–223.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 16).

Nübling, Matthias; Vomstein, M.; Haug, A.; Nübling, T.; Stößel, U.; Hasselhorn, HM. et al. (2012): Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg – Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. Hg. v. FFAS: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin. Online verfügbar unter http://www.ffaw.de/assets/Uploads/Abschlussbericht-Schulen-in-Baden-Wuerttemberg.pdf, zuletzt geprüft am 15.08.2016.

Oelkers, Jürgen (2006): Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit. Landesinstitut für Schule Hamburg. Online verfügbar unter www.lfi.bremerhaven.de/aktuelles/06-11-17_vortrag_oelkers.pdf, zuletzt geprüft am 07.07.2011.

Oesterreich, Detlef (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 46). Online verfügbar unter http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103367/component/escidoc:2103366/Studien_Berichte_MPIB_046.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2016.

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hg.) (2012): Lehrplan für die Meisterschule. Online verfügbar unter http://bbs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/Meister_2012/Friseur_Lehrplan_Komplett.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.

Radlinger, Veronika (2010): Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf. Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase. Diplomarbeit, Universität Wien. Online verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/9775/, zuletzt geprüft am 01.05.2013.

Raeder, Sabine; Grote, Gudela (2006): Berufliche Identität. In: Felix Rauner (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 337–342.

Rat der Europäischen Union (2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung. Amtsblatt der Europäischen Union, C 300 vom 12.12.2007, S. 6. Online verfügbar unter http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=DE, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen. Amtsblatt der Europäischen Union, C 302, S. 6–9. Online verfügbar unter http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:DE:PDF, zuletzt geprüft am 01.05.2017.

Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten. Manuskript. (Erschienen in: Peter Dehnbostel et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin: Edition Sigma, S. 111 ff.). Online verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2002_Rauner_Novize_scan.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Rauner, Felix (2004): Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Anne Busian, Gerhard Drees und Martin Lang (Hg.): Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Freiburg: Projekt Verlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, 35), S. 273–282.

Rech, Sabine (2006): „Wie eine andere Welt". Eine Grounded Theory-Studie zur Frage der Teilhabe von Eltern an schulischer Kommunikation am Beispiel von RealschülerInnen. Online verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/03/rech_gt_ofas.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2012.

Reinders, Heinz (2011): Interview. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–97.

Reinhardt, Meike (2011): Der Aufbau pädagogischen Handlungsrepertoires von Direkteinsteigern unter den besonderen Bedingungen des unbegleiteten Berufseinstieges an Thüringer Berufsschulen. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online verfügbar unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24408/Reinhardt/DISSERTATION.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2015.

Reinshagen, René (2008): Antonovsky – Theorie und Praxis der Salutogenese. In: *Pflege & Gesellschaft* 13 (2), S. 142–158.

Richter, Dirk; Pant, Hans Anand (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf, zuletzt geprüft am 12.08.2016.

Roessler, Marianne; Gaiswinkler, Wolfgang (2006): Grounded Theory – gegenstandsnahe Theoriebildung. Online verfügbar unter http://netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_groundedtheory.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2012.

Rothland, Martin (2005): Belastung oder Unterstützung? Die Bedeutung des Kollegiums im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 97, S. 159–173.

Rothland, Martin (2011a): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 268–295.

Rothland, Martin (2011b): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 243–267.

Rothland, Martin (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–20.

Rothland, Martin (2013b): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–250.

Rothland, Martin; Terhart, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–31.

Rudow, Bernd (1990): Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 4 (1), S. 1–12.

Sauer, Heide; Lottermoser, Jochen (2002): Berufseinsteiger – junge Lehrkräfte – Berufsanfänger. Was kann Schulverwaltung, Schulleitung, ein Kollegium tun, damit der Berufsanfang zu einer positiven Erfahrung wird. In: *Lehren & lernen* 28 (3), S. 65–71.

Schaarschmidt, Uwe (2003): Psychische Belastung im Lehrerberuf. Online verfügbar unter http://www.tresselt.de/download/psychbel.pdf, zuletzt geprüft am 04.08.2016.

Schaarschmidt, Uwe (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe; Fischer, Andreas (2007): Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. Online verfügbar unter http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007a): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Martin Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–98.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (Hg.) (2007b): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007c): Kapitel 1: Einführung und Überblick. In: Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 17–43.

Scheuch, Klaus; Haufe, Eva; Seibt, Reingard (2015): Lehrergesundheit. In: *Deutsches Ärzteblatt international* 112 (20), S. 347–356.

Schmidt, Christiane (2007): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447–456.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 473–486.

Schmitz, Edgar; Voreck, Peter (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitz, Gerdamarie (1998): Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 140–157. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7770/pdf/UnterWiss_1998_2_Schmitz_Entwicklung_der_Selbstwirksamkeitserwartungen.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2015.

Schmitz, Gerdamarie S. (1999a): TEIL II: Skalendokumentation der Lehrervariablen. In: Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer, S. 53–56.

Schmitz, Gerdamarie S. (1999b): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Dissertation. Berlin, Freie Univ. Fachbereich für Erziehungswissenschaften und Psychologie. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000315, zuletzt geprüft am 29.12.2016.

Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 44), S. 192–214. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3936/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schmitz_Schwarzer_Individuelle_und_kollektive_Selbstwirksamkeitserwartung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schnidrig, Bernhard (1993): Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern, New York: P. Lang.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schwarzer, Ralf (1998): Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, S. 158–172. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7771/pdf/UnterWiss_1998_2_Schwarzer_Self_Science.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: R. Schwarzer. Online verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz (*Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 44), S. 28–53. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Online verfügbar unter http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf, zuletzt geprüft am 24.03.2015.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern (Dossier 40A). Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/17408/files/D40A.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, zuletzt geprüft am 01.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 17.06.2017.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Pruefung-Sek2-Berufsschule.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010–2020. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/BERICHT_MODELLRECHNUNG_online.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2016.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.06.2013). Online verfügbar unter http://bit.ly/1oQe38Z, zuletzt geprüft am 01.05.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013b): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2016.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2015.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 216, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf, zuletzt geprüft am 26.10.2018.

Siewert, Jörg (2015): Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren. In: *Pädagogik* (6), S. 44–47.

Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1991): Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, S. 231–248.

Sloane, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/archiv/bwpat_ausgabe4.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Soltau, Andreas; Mienert, Malte (2009): Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56, S. 213–223.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2014): Studienseminare 2014. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2014). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B3023_201421_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2015): Studienseminare 2015. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2015). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B3023_201521_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2016): Studienseminare 2016. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. März 2016). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/test/B3023_201621_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 23.12.2016.

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2017): Studienseminare 2016. Lehrerausbildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen (Stand: 1. Oktober 2016). Online verfügbar unter https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B/3023/B3023_201622_hj_L.pdf, zuletzt geprüft am 26.05.2017.

Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Steltmann, Klaus (1986): Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: *Pädagogische Rundschau* 40 (3), S. 353–366.

Stifterverband (Hg.) (2017): Lehrkräftebildung für berufliche Schulen innovieren. Online verfügbar unter https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5264, zuletzt geprüft am 11.11.2018.

Stiller, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink (UTB).

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, PVU.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 3., überarbeitete und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Qualitative Sozialforschung, 15).

Studienseminar BBS Mainz (2017): Kompetenzraster. Online verfügbar unter http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-mz/Kompetenzraster-2017.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2018.

Teichler, Ulrich; Winkler, Helmut (1990): Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. Bad Honnef: Bock (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 87). Online verfügbar unter http://www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/sbw087.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2015.

Terhart, Ewald (1997): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Pädagogik* 49 (4), S. 6–9.

Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel: Beltz.

Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann.

Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: P. Lang.

Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 65–84. Online verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27918/ssoar-zbbs-2005-1-tiefel-kodierung_nach_der_grounded_theory.pdf?sequence=1, zuletzt geprüft am 18.06.2017.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (Volume 6, No. 2, Art. 22). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/470/1007, zuletzt geprüft am 21.07.2011.

Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2010): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey (Hg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–379.

Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk Hoy, Anita; Hoy, Wayne K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: *Review of Educational Research* 68 (2), S. 202–248. Online verfügbar unter http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_Teacher Efficacy.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2015.

Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: *Die Deutsche Schule* 88 (1), S. 81–97.

Ulich, Klaus (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 90 (1), S. 64–78.

Unger, Tim (2007): Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (12). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2014.

van Dick, Rolf (1999): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.

van Dick, Rolf (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob" und Erfüllung. 2., leicht veränd. Aufl. Marburg: Tectum.

Varah, Leonard J.; Theune, Warren S.; Parker, Linda (1986): Beginning Teachers: Sink or Swim? In: *Journal of Teacher Education* 37 (1), S. 30–34. Online verfügbar unter http://jte.sagepub.com/content/37/1/30.full.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2016.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung ; Gutachten. Münster: Waxmann (Aktionsrat Bildung). Online verfügbar unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf, zuletzt geprüft am 04.04.2015.

Veenman, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54 (2), S. 143–178.

Walter, Hellmuth (1974): Auf der Suche nach dem Selbstverständnis. Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In: Heinz-Jürgen Ipfling (Hg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München: Ehrenwirth (Schulpädagogische Aspekte), S. 60–78.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Weiß, Sabine; Schramm, Simone; Kiel, Ewald (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (3). Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403201, zuletzt geprüft am 24.08.2016.

Winkelbauer, Anna; Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: *EwuB* (4), S. 491.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. 2. Aufl. Heidelberg: Asanger, S. 227–255.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1), Art. 22. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520, zuletzt aktualisiert am 07.08.2008, zuletzt geprüft am 29.07.2011.

Wudy, Dorothea-Thekla; Jerusalem, Matthias (2011): Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 58 (4), S. 254–267.

Wulk, Johannes (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern: eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.

Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Zinßer, Birgit; Eckert, Tobias (2014): Personalentwicklung für Berufseinsteiger/-innen. Baustein „Prozessbegleitung Berufseinstieg". In: *SchulVerwaltung HE/RP* (9), S. 239–241.

Zopff, Andreas (2015): Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Beruflichen Schulen. Zugl. Dissertation, Universität Hamburg, 2015. Detmold: Eusl.

Zopff, Andreas (2016): Die „Agenten" des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 13), S. 1–12. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2017.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zyklischer Prozess der Reflexion 23

Abb. 2 Professionelle Kompetenz 25

Abb. 3 Strukturmodell methodischen Handelns 26

Abb. 4 Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen 29

Abb. 5 Zusammenhangsmodell Herausforderungen und Handlungsmuster 30

Abb. 6 Strukturschema Lehramtsausbildung 37

Abb. 7 Stufenmodell von Fuller und Bown 43

Abb. 8 Darstellung der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften nach Hubermann 45

Abb. 9 Gesamtbeanspruchung der Lehrpersonen 58

Abb. 10 Die Konstanzer Wanne 66

Abb. 11 Modell beruflicher Sozialisation nach Hänsel 70

Abb. 12 Zusammenwirken von Bewertung, Belastung, Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit 81

Abb. 13 Prozessmodell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse 89

Abb. 14 Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) 92

Abb. 11 Darstellung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Launier (1975) 98

Abb. 16 Klassifikation von Bewältigungsstilen 99

Abb. 17 Heuristisches Interpunktionsmodell der Beanspruchungs- und Bewältigungsanalyse 101

Abb. 18 Bewältigung, Ressourcen und Gesundheit im soziohistorischen und individualgeschichtlichen (biografischen) Zeitkontext 104

Abb. 19 Typenmuster nach Schaarschmidt 105

Abb. 20 Überlange Arbeitszeiten (Schulzeitwochen) 127

Abb. 21 Vom Anfänger zum Experten 139

Abb. 22 Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen 147

Abb. 23 Modell professionellen pädagogischen Handelns 148

Abb. 24 Phasen 1–4 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit 172

Abb. 25 Phasen 5–8 des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit 173

Abb. 26 Kurzfragebogen 182

Abb. 27 Kärtchen zur Fokussierung des Interviews 182

Abb. 28 Der Weg eines Textes in das QDA-Programm 189

Abb. 29 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung 191

Abb. 30 Theoretische Sensibilität 195

Abb. 31 Codierparadigma nach Strauss und Corbin 198

Abb. 32 Codierprozeduren in systematisierter Anordnung 199

Abb. 33 Forschungsphasen der Grounded Theory 202

Abb. 34 Merkmalsdimensionierung 205

Abb. 35 Modifiziertes Codierparadigma für die vorliegende Arbeit 207

Abb. 36 Lehrerselbstverständnis 209

Abb. 37 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns 210

Abb. 38 Entwickelter und eingesetzter Interviewleitfaden 216

Abb. 39 Memos in MAXQDA 218

Abb. 40 Memos in Excel-Tabellen 218

Abb. 41 Darstellung des Themenbaums der Segmente in MAXQDA 220

Abb. 42 Darstellung eines offenen Codes in MAXQDA 221

Abb. 43 Zusammenfassung mehrerer offener Codes in MAXQDA 222

Abb. 44 Darstellung der Beantwortung der Fragen des Codierparadigmas 224

Abb. 45 Zusammenfassende Darstellung des Tabellenblattes für einen fallspezifischen axialen Code 225

Abb. 46 Fallspezifischer axialer Code 226

Abb. 47 Ausschnitt der Gesamttabelle der fallspezifischen axialen Codes 230

Abb. 48 Erste Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ mithilfe einer Pinnwand 230

Abb. 49 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ in Excel 230

Abb. 50 Ikonisierte Darstellung der Codekarte der Kategorie „Außenkontakte“ 231

Abb. 51 Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster 242

Abb. 52 Beispiel zu Anforderung – Herausforderung – Handlungsmuster 243

Abb. 53 Beispiel für Pfeildarstellung der Ausprägungen 243

Abb. 54 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Außenkontakte“ 244

Abb. 55 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Berufseingangsphase“ 252

Abb. 56 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Eigene Fachlichkeit“ 256

Abb. 57 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Kollegium“ 262

Abb. 58 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Eigenes Lehrerbild“ . . 269

Abb. 59 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Referendariat“ 276

Abb. 60 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „Reflexion des schulischen Erlebens“ . . 279

Abb. 61 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schüler“ 284

Abb. 62 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Schulwechsel“ 294

Abb. 63 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stressausgleich“ 298

Abb. 64 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Stundenplan“ 304

Abb. 65 Ikonisierte Darstellung der Kategorie „System Schule“ 311

Abb. 66 Ikonisierte Darstellung des Kontinuums der Kategorie „Unterricht“ 318

Abb. 67 Hauptkategorien mit den jeweiligen Herausforderungen 332

Abb. 68 Schlüsselkategorie „Sich und seinen Platz finden“ 332

Abb. 69 Unterstützungsakteure 340

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Kompetenzkatalog ... 27

Tab. 2 Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft ... 33

Tab. 3 Übersicht über die Ausbildung zur Lehrkraft in Rheinland-Pfalz ... 38

Tab. 4 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 1: Berufseingangsphase „überleben“ 42

Tab. 5 Art der Anfangsschwierigkeiten ... 48

Tab. 6 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 2: Herausforderungen wahrnehmen 50

Tab. 7 Berufliche Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen nach Veenman (1984) in deutscher Übersetzung ... 55

Tab. 8 Ranking der Anfangsschwierigkeiten ... 56

Tab. 9 Berufliche Merkmale mit den höchsten Belastungswerten ... 57

Tab. 10 Berufliche Merkmale mit den niedrigsten Belastungswerten ... 57

Tab. 11 Vergleich der Studien zum Ranking des Belastungsfaktors „Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme“ ... 59

Tab. 12 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 3: Eigene Einstellungen verändern .. 62

Tab. 13 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufs(un)zufriedenheit ... 74

Tab. 14 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Berufswahlmotive ... 82

Tab. 15 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 4: Selbstwirksamkeit ... 85

Tab. 16 Tabellarische Darstellung von Jonas und Brömer (2002) über Ausprägungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura ... 88

Tab. 17 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 5: Belastungen bewältigen ... 94

Tab. 18 Synoptische Darstellung der Karrieretypen nach Herzog (2007) ... 103

Tab. 19 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 6: Nicht vorbereitet sein ... 109

Tab. 20 Übersicht Evaluationen zu Forschungsbefund 6 ... 112

Tab. 21 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 7: Ungünstige schulische Rahmenbedingungen vorfinden ... 121

Tab. 22 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Sich selbst entwickeln 133

Tab. 23 Stufen des Novizen-Experten-Modells 138

Tab. 24 Übersicht Studien zu Forschungsbefund 8: Professionelles Selbst 143

Tab. 25 Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben 146

Tab. 26 Übersicht der Verdichtung zu acht Forschungsbefunden 150

Tab. 27 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit Arbeits- und Gesprächskreisen 152

Tab. 28 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit spezifischen Fortbildungen ... 155

Tab. 29 Übersicht Studien zur Gestaltung der BEP mit innerschulischer Personalführung 156

Tab. 30 Einarbeitungsprogramme für Lehrer des Vorschulbereichs, Primarbereichs und der Sekundarstufen I und II 159

Tab. 31 Übersicht der Bundesländer mit verpflichtenden BEP-Konzepten 160

Tab. 32 Übersicht der Bundesländer mit freiwilliger Teilnahme an BEP-Konzepten ... 161

Tab. 33 Übersicht der Bundesländer ohne BEP-Konzepte 163

Tab. 34 Transkriptionsregeln 188

Tab. 35 Verwendung der Begriffe der GTM in dieser Arbeit 203

Tab. 36 Anzahl der berufseinsteigenden Lehrkräfte in RLP 211

Tab. 37 Soziometrische Daten der Interviewpartner 212

Tab. 38 Soziometrische Daten der Portfolioführenden 213

Tab. 39 1. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 218

Tab. 40 2. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 221

Tab. 41 Darstellung eines offenen Codes in einer Excel-Tabelle 222

Tab. 42 Zusammenfassende Darstellung ähnlicher offener Codes in einer Excel-Tabelle 223

Tab. 43 3. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 224

Tab. 44 Übersicht Interview I1 (Teil 1) 226

Tab. 45 Übersicht Interview I1 (Teil 2) 227

Tab. 46 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 229

Tab. 47 Aufbau der Codekarten für fallübergreifende Kategorien mit Beispiel 232

Tab. 48 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 234

Tab. 49 Beschreibungen der prägnanten Handlungsmuster 239

Tab. 50 4. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 241

Tab. 51 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung: Selbstschutz 245

Tab. 52 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Außenkontakte im Rahmen der Klassenleitung erfüllen 247

Tab. 53 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Vorteile haben durch Engagement 249

Tab. 54 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 253

Tab. 55 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schwierige Zeit 253

Tab. 56 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Herausforderungen überleben . . . 254

Tab. 57 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 257

Tab. 58 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Fachmann vor Schülern sein 258

Tab. 59 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: vor sich selbst Fachmann sein 259

Tab. 60 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung – Platz bekommen 263

Tab. 61 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz einnehmen 264

Tab. 62 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Platz im Kollegium schaffen 266

Tab. 63 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen erfüllen . 270

Tab. 64 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Erwartungen von außen begrenzen 271

Tab. 65 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigenen Erwartungen gerecht werden 272

Tab. 66 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Belastung 277

Tab. 67 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Überwachung 277

Tab. 68 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Nutzen ziehen 278

Tab. 69 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine aktive Reflexion 280

Tab. 70 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Reflexion mit geringem Aufwand . 281

Tab. 71 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: umfassende Reflexion 282

Tab. 72 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrer-Klasse-Beziehung) 285

Tab. 73 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (einzelne Schüler) 286

Tab. 74 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler benoten (Lehrkraft) 286

Tab. 75 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrer-Klasse-Beziehung) 287

Tab. 76 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (einzelne Schüler) 289

Tab. 77 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: lernförderliches Klima schaffen (Lehrkraft) 291

Tab. 78 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: keine Herausforderung 295

Tab. 79 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unsicherheit durchstehen 295

Tab. 80 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: aktiv entgegenwirken 296

Tab. 81 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Beruf von Freizeit trennen 299

Tab. 82 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: gutes Zeitmanagement anstreben 300

Tab. 83 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: etwas für sich selbst tun 302

Tab. 84 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (1) 305

Tab. 85 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: schlechten Stundenplan haben (2) 306

Tab. 86 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: guten Stundenplan haben 308

Tab. 87 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz einhalten 312

Tab. 88 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Transparenz über Regelnetz herstellen 314

Tab. 89 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Regelnetz für sich nutzen 315

Tab. 90 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Schüler im Blick haben 319

Tab. 91 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: Unterricht für Schüler verbessern 320

Tab. 92 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: eigene Strukturen verbessern 321

Tab. 93 Fallspezifische axiale Codes – Ausprägung: sich selbst im Blick haben 324

Tab. 94 Zusammenfassende Darstellung der Herausforderungen und Kontinua 328

Tab. 95 5. Schritt des Auswertungsvorgehens in dieser Arbeit 329

Tab. 96 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“ 345

Tab. 97 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“ 346

Tab. 98 Auszug aus dem Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“ 347

Tab. 99 Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung 385

Tab. 100 Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala 386

Tab. 101 Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“ 390

Tab. 102 Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“ 391

Tab. 103 Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“ 393

Anlagen

Anlage A Messung der Selbstwirksamkeit

Zur **Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung** (WIRKALL_r) haben Schwarzer und Jerusalem 1981 (revidiert 1999[240]) auf Grundlage der Items von Bandura[241] erstmalig einen Fragebogen für den deutschsprachigen Raum entwickelt.

Tabelle 99: Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung[242] (vgl. (Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 57)

WIRKALL _01	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
WIRKALL _02	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
WIRKALL _03	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
WIRKALL _04	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
WIRKALL _05	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
WIRKALL _06	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
WIRKALL _07	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
WIRKALL _08	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
WIRKALL _09	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
WIRKALL _10	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

240 Innerhalb des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen".

241 „Bandura's Teacher efficacy Scale
(9-point scale: Nothing/Very Little/Some Influence/Quite a Bit/A Great Deal)
How much can you do to influence the class sizes in your school?
How much can you do to overcome the influence of adverse community conditions on students' learning?
How much can you do to get children to follow classroom rules?
How much can you assist parents in helping their children do well in school?
How much can you do to get local colleges and universities involved in working with the school?
How much can you do to make students enjoy coming to school?
How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?"
(Tschannen-Moran et al. 1998, S. 209).

242 Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4) (vgl. Schwarzer und Jerusalem 1999, S. 58).

Schwarzer und Schmitz (1999) haben ebenfalls innerhalb des Modellversuches „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ (vgl. ebd., S. 2) einen Fragebogen entwickelt. Sie erfassen die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). Folgende 10 Items enthält die Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala[243] (vgl. ebd., S. 6):

Tabelle 100: Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala

WIRKLEHR _01	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
WIRKLEHR _02	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
WIRKLEHR _03	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
WIRKLEHR _04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
WIRKLEHR _05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
WIRKLEHR _06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
WIRKLEHR _07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)
WIRKLEHR _08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
WIRKLEHR _09	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
WIRKLEHR _10	Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

243 Mit (–) gekennzeichnete Items müssen umgepolt werden. Das Antwortformat ist vierstufig: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau (vgl. Schwarzer und Schmitz 1999, S. 6).

Anlage B Kurzfragebogen

Kurzfragebogen: soziometrische Daten

Männlich □ Weiblich □ Geburtsjahr _____

Was haben Sie studiert?_____

Sind Sie ReferendarIn □ QuereinsteigerIn □ FachlehrerIn i. A. □ gewesen?

Wann haben Sie Ihr 2. Staatsexamen gemacht? _____

Wo? Seminar, Bundesland _____

Welche Fächer/welches Fach unterrichten Sie? _____

Haben Sie einen abgeschlossenen Beruf? Ja □ Nein □

Wenn ja, welchen? _____

Wie viele Jahre waren Sie berufstätig außerhalb Ihrer jetzigen Lehrtätigkeit? _____

Versicherung:
Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form verwendet!

Anlage C Transkriptionszeichen

Zeichen	Bedeutung
Schulleiter XY, Ort A	Anonymisierung von Namen oder Orten
„Ja, das mache ich!“	Erinnerte wörtliche Rede in Anführungszeichen
(?)	Nicht verständliche Äußerung
(Kann sein?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[Luft auspusten].	Nicht verbale Äußerung
...	Pause von mind. 3 Sekunden
(5 s)	Lange Pause, Angabe in Sekunden
[Kommentar:]	Darstellung, was z. B. während des Interviews gerade passiert

Anlage D Interviewleitfaden

Interviewleitfaden: Du-Form

Kärtchen zur Fokussierung des narrativen Teils des Interviews

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Dir. Wie erlebst Du deine Berufseingangsphase?

Ich möchte Dich bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Du mit Deinem Handeln zufrieden warst, oder Situationen, in denen Du keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt hast. Wie erlebst Du deine Berufseingangsphase? Du kannst Dir beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Du möchtest. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil → anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Du hast das Kollegium kurz angesprochen. Wie hast Du hier Unterstützung erfahren? Kannst Du mir Situationen beschreiben?"
- „Du sprachst davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreibe doch noch einmal, wie Du eine Änderung Deines Stundenplanes bewirken willst."
- „Du sprachst von ..., kannst Du mir Deine Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzähle Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzähle Beispiele.
- Hast Du Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzt Du Deine Fachlichkeit ein?
- Wie ist Dein persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich hast Du?
- Hast Du Dir persönliche Ziele gesetzt?
- Stell dir vor, du hast eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würdest Du Dir wünschen?

Interviewleitfaden: Sie-Form

Erzählimpuls für narrativen Teil

„Das Referendariat liegt jetzt ein/zwei Jahre hinter Ihnen. Ich möchte Sie bitten, mir Situationen zu schildern, in denen Sie mit Ihrem Handeln zufrieden waren, oder Situationen, in denen Sie keine zufriedenstellende Handlungsoption gehabt haben. Wie erleben Sie die Berufseingangsphase? Sie können sich beim Erzählen so viel Zeit lassen, wie Sie möchten. Ich werde mir Notizen machen und erst im Anschluss Nachfragen stellen."

Immanenter Nachfrageteil – anknüpfen an narrativen Teil

Fragen könnten so ähnlich aussehen:

- „Sie haben das Kollegium kurz angesprochen. Wie haben Sie hier Unterstützung erfahren? Können Sie mir Situationen beschreiben?"
- „Sie sprachen davon, dass der Stundenplan belastend ist. Beschreiben Sie doch noch einmal, wie Sie eine Änderung Ihres Stundenplanes bewirken wollen."
- „Sie sprachen von..., könnten Sie mir Ihre Handlungsweise noch genauer beschreiben?"

Exmanenter Nachfrageteil

- Gibt es Unterstützung vom Kollegium? Erzählen Sie Beispiele.
- Gibt es Unterstützung durch die Schulleitung? Erzählen Sie Beispiele.
- Haben Sie Belastungssituationen mit Schülern (Disziplinprobleme, Klassenführung, Elternarbeit, Benotung) erlebt?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit den Betrieben?
- Wie gestaltet sich der Kontakt mit IHK oder HWK?
- Berufsschullehrer werden in verschiedenen Berufen eingesetzt. Wie schätzen Sie Ihre Fachlichkeit ein?
- Wie ist Ihr persönliches Zeitmanagement (Arbeit, Freizeit)?
- Welche Freizeitaktivitäten zum Stressausgleich haben Sie?
- Haben Sie sich persönliche Ziele gesetzt?
- Stellen Sie sich vor, Sie haben eine „Wünschekiste" für die Berufseingangsphase. Was würden Sie sich wünschen?

Anlage E Kompetenzkatalog

Tabelle 101: Kompetenzkatalog „An sich selbst arbeiten“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Mein eigenes Lehrerbild finden	**Reflexionskompetenz:**	Ich reflektiere meine berufliche Rolle und entwickle meine Lehrerpersönlichkeit weiter. ☐ reflektiere Zusammenhänge, ☐ nehme wahrgenommene Herausforderungen an, ☐ evaluiere meine Rolle im Unterricht z. B. mithilfe von Schülerfeedback, Kollegen, Supervision.		
	Situationsadäquates Agieren in Standardsituationen:	Ich erweitere meine Handlungsoptionen zur professionellen Bewältigung von Standardsituationen des Unterrichts wie ☐ Phasenübergänge, ☐ Auftragsübergaben, ☐ Anwesenheit, Rituale, ☐ Hausaufgaben, ☐ Leistungserfassungen/-rückmeldungen, ☐ Reflexionsphasen, ☐ Lernergebnisdokumentation, ☐ unterschiedliche Hilfestellungen geben auf der Grundlage meines Rollenverständnisses als Lehrkraft.		
	Impulssetzung und Leitung von Unterrichtsgesprächen:	Ich erweitere meine Strategien der intentionsgerechten und diskursiven Gesprächsführung auf Basis meiner (Moderatoren-)Rolle als Lehrkraft. ☐ Impuls-, Frage- und Moderationstechniken, ☐ Techniken um Lernende untereinander ins Gespräch zu bringen.		
Als Lehrkraft gesund bleiben/ Berufseingangsphase „überleben“	**Reflexion komplexer Anforderungen an den Lehrerberuf:**	Ich beschreibe Herausforderungen und Handlungsstrategien in Belastungssituationen und erweitere meine Strategien zum konstruktiven Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf. Ich lege den Schwerpunkt auf: ☐ Work-Life-Balance, dazu gehört auch die private und berufliche Rollenklärung, ☐ Strategien erweitern/entwickeln um sich und Anderen Grenzen zusetzen, ☐ Zeit-Management, Selbstorganisation.		

Tabelle 102: Kompetenzkatalog „Seinen Unterrichtsstil finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Guten Unterricht machen	**Planungskompetenz:** Langfristige Förderung von Lernenden-kompetenzen im Rahmen der didaktischen Abschnittsplanungen	Ich erweitere meine Planungskompetenz: ☐ Ich formuliere auf Basis des Lehrplans zu fördernde Kompetenzschwerpunkte, wähle dazu passende Fachinhalte aus und entwickle adressatengerechte Lernsituationen/-aufgaben von berufspraktischer, lebensweltlicher und erkenntnisgewinnender Relevanz. ☐ Ich plane und gestalte eine Lernumgebung, die den Arbeits- und Lernprozess unterstützt und selbst gesteuertes Lernen ermöglicht.		
Guten Unterricht machen	**Methodenkompetenz:**	Ich erweitere mein didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire im Bereich ☐ Sicherungsmethoden und Übungen/Aufgaben, ☐ binnendifferenzierte Angebote auf diagnostischer Basis (z. B. Kompetenzraster, Beobachtungsbogen), ☐ Ermöglichung von individuellen Lernwegen der Lernenden, ☐ Entwicklung und Variation von lerngruppenadäquaten Problem- und Aufgabenstellungen, ☐ gemeinsames Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, ☐ Stundeneröffnungsrituale.		
Guten Unterricht machen	**Moderationskompetenz:**	Ich erweitere meine Moderationskompetenz, indem ich ☐ in Eröffnungsphasen die Lernenden mit einbeziehe, ☐ in Gruppenarbeitsphasen in der Rolle eines Lernbegleiters agiere, ☐ in Reflexionsphasen bestimmte Methoden einsetze, ☐ meine Moderation mithilfe von Videoaufnahmen von mir reflektiere.		
Guten Unterricht machen	**Medienkompetenz: Auswahl, Gestaltung und (kritischer) Einsatz von Medien**	Ich erweitere mein Spektrum durch den Einsatz von unterrichtlichen Medien wie ☐ Interaktive Wandtafel/Boards, ☐ Lernplattformen, ☐ Lernspiele, Simulationen, ☐ Metaplantechnik, ☐ Internetnutzung, ☐ soziale Netzwerke, Foren, Fernsehen, Publikationen, Datenbanken, um ☐ meine eigene Professionalität zu steigern, ☐ die Lernenden-Interaktion im Unterricht zu fördern, ☐ eine kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit Medien zu initiieren.		

(Fortsetzung Tabelle 102)

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Vor sich selbst und vor Schülern fachlich bestehen	**Fachkompetenz:**	Ich professionalisiere mich durch ☐ Betriebserkundungen, Praktika in Betrieben, ☐ Fortbildungsangebote des Landes, ☐ Studium von Fachliteratur.		
Sich verbessern wollen durch Reflexion des schulischen Erlebens	**Evaluationskompetenz:**	Ich bin offen für Feedback und Beratung. Dazu nutze ich für die eigene Professionalisierung ☐ Selbstevaluation durch Videoaufnahmen meines Unterrichts, ☐ Selbstevaluation durch schriftliche persönliche Stärken- und Schwächenanalyse, ☐ Fremdevaluation durch kollegiale Hospitation, ☐ Fremdevaluation durch Schüler-Feedback.		
Disziplinproblemen entgegenwirken	**Classroom-Management:**	Ich professionalisiere mich im Bereich lernförderliches Klima im Unterricht durch ☐ Setzung eines lerngruppengerechten Rahmens zur lernförderlichen Kommunikation und Interaktion (z. B.: Regeln, Rituale, respektvoller und wertschätzender Umgang, Respekt und Akzeptanz gegenüber Lernenden anderer Kulturkreise sowie ethnischer Herkunft), ☐ Entwicklung von individuellen Förderplänen, ☐ individuelle Lernstandserhebungen/Heterogenität der Lernenden z. B. mit Selbsteinschätzung, Schülerportfolio, Schülerkompetenzraster, ☐ Nutzung bzw. Entwicklung eines Konzepts für Beratungsgespräche, ☐ Schaffung einer angstfreien Lernatmosphäre durch Wahrnehmung der Emotionen der Lernenden, ☐ Nutzung bzw. Entwicklung eines Konzepts für den Umgang mit Konflikten (z. B.: zwischen Schüler-Schüler, Lehrende-Lernende, Lehrende-Lehrende, Lehrende-Betriebe, Lehrende-Eltern).		
Disziplinproblemen entgegenwirken	**Bewertungskompetenz:**	Ich erweitere mein Handlungsrepertoire im Bereich ☐ Prozess- und Stichpunktbeurteilung, ☐ anteilige Leistungsbewertung bei Teamarbeit, ☐ differenzierte Präsentationsbewertung, ☐ heterogene versus standardbezogene Leistungsbewertung, ☐ transparente und überprüfbare Kriterien unter Einbezug der Lernenden.		

Tabelle 103: Kompetenzkatalog „Seinen Platz innerhalb des Systems BBS finden“

Meine Herausforderung	An welcher Kompetenz möchte ich arbeiten?	Wie wird das Ziel für mich erreichbar?	Woran merke ich, dass ich das Ziel erreicht habe?	Dokumentation der Zielerreichung in meinen Portfolio (Seitenangabe)
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Handlungskompetenz:** rechtlichen Bedingungen und Voraussetzungen der (rheinland-pfälzischen) Schulen	Ich erweitere meine rechtssichere Handlungskompetenz durch ☐ Beachtung des Dienstweges, ☐ Beachtung der Bildungs- sowie Erziehungsaufgaben, ☐ Benutzung/Entwicklung von Formularen oder Anträgen, ☐ Mitwirkung am schulischen Qualitätsprogramm.		
Sich im Regelnetz der Schule bewegen können	**Verantwortungskompetenz:**	Ich erweitere meine Verantwortungskompetenz durch ☐ Übernahme von Mitverantwortung in schulischen Entwicklungsprozessen (z. B. Steuerungsgruppen, Bildungsgangsteams, ÖPR), ☐ Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Schulprojekten (z. B. Schulfeste, Berufsinformationsmesse, Wettbewerbe).		
Außenkontakte unterhalten	**Kooperationskompetenz:**	Ich erweitere meine schulischen Außenkontakte durch ☐ Einbindung von externen Lernorten bzw. Experten in meinem Unterricht, ☐ Kooperation mit Institutionen, ☐ Mitarbeit in Prüfungsausschüssen, ☐ Zusammenarbeit mit Beratungsstellen, ☐ Eltern-/Betriebe-Gespräche, ☐ Initiierung/Ausbau der Lernortkooperation.		
Außenkontakte unterhalten	**Moderationskompetenz:**	Ich erweitere meine Techniken/Methoden der Moderation, Gesprächsführung und Beratung und entwickle (für mich) ein Konzept für Gesprächsführungen mit den am Bildungsprozess beteiligten Personen.		
Eingeplant/verplant werden	**Kooperationskompetenz:**	Ich integriere mich in den schulischen Ablauf durch ☐ Abstimmung von Arbeitsplänen mit Kollegen, ☐ Beteiligung an (Fach)konferenzen, ☐ übergeordnete Einbindung in die Schulorganisation, ☐ Abstimmung meines Stundenplans mit meinen eigenen Bedürfnissen und den Anforderungen der Schule.		
Neu an der Schule sein/seinen Platz im Kollegium finden und einnehmen	**Kommunikationskompetenz:**	Ich integriere mich in das Kollegium durch ☐ Einfühlen und Einpassen in bestehende Strukturen, ☐ Finden von passenden Kollegen für Teamprozesse, ☐ Beteiligung auch an außerschulischen Veranstaltungen des Kollegiums (z. B. Stammtisch, Chor, Theater-AG).		

Autorin

Dr.in Sylke Grüll
war Fachleiterin für Metalltechnik und zuletzt stellvertretende Seminarleiterin am Studienseminar für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen in Mainz. Sie hat im Bereich E-Learning federführend am pädagogischen Konzept des Landes Rheinland-Pfalz zur Einführung der moodle-Plattform mitgewirkt. Zurzeit ist sie als Referentin im Bildungsministerium RLP im Landesprüfungsamt für den Bereich BBS verantwortlich.