source: https://doi.org/10.57694/417 | downloaded: 10.11.2026

Beiträge für die Praxis

7

Catherine Eve Bauer,
Larissa Maria Troesch, Dilan Aksoy

ÜBER UMWEGE ZUM LEHRBERUF

Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg

hep

PHBern
Pädagogische Hochschule

Beiträge für die Praxis – Band 7
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Doris Edelmann
Evelyne Wannack

Catherine Eve Bauer, Larissa Maria Troesch,
Dilan Aksoy

ÜBER UMWEGE ZUM LEHRBERUF
Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg

hep der bildungsverlag

der bildungsverlag
www.hep-verlag.com

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
CH-3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-0848-2
ISBN E-Book: 978-3-0355- 0849-9

DOI: https://doi.org/10.36933/9783035508482
1. Auflage 2017

© 2017 hep Verlag AG, Bern

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Warum dieser Band? 7

2 Das Forschungsfeld im Überblick 11
2.1 Wer sind Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf? 12
2.2 Frühere Berufserfahrungen: Für den Lehrberuf relevant? 14
2.3 Berufswechsler und Quereinsteigende: Lückenbüsser oder vollwertige Lehrkräfte? 17

3 Berufsleute als Lehrpersonen: Die Studie in Kürze 20
3.1 Vorgehen und Stichprobe 21
3.2 Theoretisches Rahmenmodell 24

4 Herausforderungen von Berufswechslerinnen und Berufswechslern 28
4.1 Herausforderungen in den ersten Berufsjahren 29
4.2 Studienresultate 31
4.3 Schlussbetrachtung 38

5 Die Bedeutung der Vorberufserfahrungen für den Lehrberuf 44
5.1 Vorberufserfahrung als Ressource 45
5.2 Handlungskompetenzen von Lehrpersonen 45
5.3 Studienresultate 47
5.4 Schlussbetrachtung 52

6 Kompetenzeinschätzung, Beanspruchung und subjektive Bedeutung konkreter Berufsanforderungen 55
6.1 Berufsbiografie, Ressourcen und berufliche Beanspruchung 57
6.2 Anforderungen im Lehrberuf 58
6.3 Studienresultate 60
6.4 Schlussbetrachtung 65

7 Berufszufriedenheit und berufliche Belastung 67
7.1 Bisheriger Wissensstand 67
7.2 Studienresultate 70
7.3 Schlussbetrachtung 72

8 Berufsverbleib und Ausstiegsgründe 75
8.1 Berufsverbleib: Bisheriger Wissensstand 76
8.2 Wer gilt als Lehrperson? Operationalisierung des Berufsverbleibs in der vorliegenden Studie 77
8.3 Studienergebnisse 79
8.4 Schlussbetrachtung 82

9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Praxis 85
9.1 Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse 85
9.2 Schlussfolgerungen für die Praxis 88

10 Literatur 94

11 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 101

1 Einleitung: Warum dieser Band?

Sind Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung die besseren Lehrpersonen? Dies ist oft eine der ersten Fragen, die von Medienschaffenden, Vertreterinnen und Vertretern aus Bildungspolitik, Schulpraxis oder Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Forschende gerichtet wird, die sich mit Lehrkräften auf dem zweiten oder späteren Bildungsweg befassen. Quereinsteiger, Berufswechslerinnen, Berufsumsteigende, Lehrerinnen und Lehrer auf dem zweiten Bildungsweg: Die Bezeichnungen für Lehrpersonen mit vorherigen beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen sind vielfältig. Allen gemeinsam ist, dass sie ein besonderer Nimbus umgibt: In der Öffentlichkeit gelten diese spätberufenen Lehrerinnen und Lehrer oft als besonders volksnah und welterfahren, als Leute aus der Praxis, die die «echte» Welt in die Schulstube bringen. Sind Lehrpersonen mit früherer Berufsausbildung also automatisch besser qualifiziert für den Lehrberuf?
Wenn überhaupt, muss die nüchterne wissenschaftliche Antwort lauten: Nein – zumindest nicht generell. Denn aus wissenschaftlicher Sicht ist dies weder die wirklich zentrale noch eine sinnvoll beantwortbare Frage. Zweifelsohne werden aus vielen Berufswechslerinnen und Quereinsteigern hochkompetente, engagierte Lehrpersonen; dasselbe gilt aber auch für Lehrerinnen und Lehrer im Erstberuf. Wie die in diesem Band vorgestellten Studienergebnisse zeigen werden, haben Berufswechslerinnen und Berufswechsler beim Einstieg in den Lehrberuf sowohl Vor- als auch Nachteile im Vergleich zu ihren Berufskollegen auf dem ersten Bildungsweg. Unbestritten ist, dass spätberufene Lehrpersonen aus ihrer Vorbildung und ihren bisherigen Arbeitsstellen reiche Wissens- und Erfahrungsschätze mitbringen. Doch lassen sich diese Erfahrungen aus dem früheren beruflichen Umfeld überhaupt auf die neue Berufssituation übertragen? Wirken sie sich in jedem Fall positiv aus? Welche Erwartungen bringen diese Lehrpersonen in ihren neuen Beruf mit, und wie hängen diese mit dem Berufsverbleib zusammen? Dies sind einige der Fragen, die

in diesem Band behandelt werden sollen – und die Antworten darauf sind komplexer, als man auf den ersten Blick vermuten könnte. Denn weder führen Erfahrungen automatisch zu Expertise, noch ist Expertise ohne Weiteres auf neue Arbeitskontexte übertragbar, wie in Kapitel 2 ausführlicher dargelegt wird. Zudem können bestehende Wissensbestände, Kompetenzen und Überzeugungen neue Lernprozesse fördern – oder auch hemmen. Berufswechslerinnen und Berufswechsler bringen also eine vielseitige und vielversprechende, aber auch komplexe Ausgangslage mit. Ziel dieses Bandes ist also kein qualitatives «Ranking», sondern vielmehr, wissenschaftlich fundierte Antworten auf die Frage zu geben, welche Voraussetzungen Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf mitbringen, wie sie sich im neuen Beruf etablieren, ob sie im Lehrberuf verbleiben und welche Gründe allenfalls zum erneuten Berufsausstieg führen. Diese Fragen sind wichtig, da erhebliche Ressourcen in die Rekrutierung, Auswahl und Ausbildung von Berufswechslern und Quereinsteigerinnen investiert werden, ohne dass man viel über diese Personen weiss. Dieser Band möchte darum einen Beitrag dazu leisten, diese Wissenslücken zu füllen und die gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis nutzbar zu machen. Weitere Informationen zu diesen Fragen sind auch dem Sammelband «Berufswechsel in den Lehrberuf» zu entnehmen, in dem Resultate aus der vorliegenden Studie sowie aus anderen Untersuchungen an Schweizer Hochschulen zusammengefasst und im Rahmen aktueller Entwicklungen im Forschungsfeld diskutiert werden (Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017). Dem Thema Quereinstieg und Berufswechsel in den Lehrberuf widmet sich ausserdem auch eine im Sommer 2016 publizierte Sondernummer der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Rothland & Pflanzl, 2016). Aus der nachfolgend vorgestellten Studie wurden dort Ergebnisse zu Kompetenzeinschätzungen und Beanspruchung von Lehrpersonen mit Vorberuf veröffentlicht (Bauer, Troesch, Aksoy & Hostettler, 2016).

Für wen sind die Ausführungen in diesem Band von Bedeutung? Zum einen sind hier Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu nennen. Seit Jahren gibt es in der Schweiz Bemühungen, erfahrene Berufsleute aus anderen Berufen mittels speziell zugeschnittener Angebote für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gewinnen. Häufig kann dabei ein Teil der

regulären Zulassungskriterien oder Ausbildungsteile durch Berufserfahrung ersetzt werden. Diese spezifischen Angebote und die damit verbundenen Anrechnungs- und Eignungsabklärungen sind ressourcenintensiv. Lohnen sich diese Investitionen? Führen sie in die gewünschte Richtung? Der vorliegende Band umfasst keine Evaluation dieser Angebote und kann diese Fragen daher nicht direkt beantworten. Er kann jedoch Hintergrundinformationen liefern, die für die Einschätzung und Weiterentwicklung von Angeboten für Berufswechslerinnen und Quereinsteiger von Bedeutung sind.

Auch für Schulen beziehungsweise deren Leiterinnen und Leiter sind die Ergebnisse und Schlussfolgerungen von Belang. Bei der Diskussion der vorliegenden Studienergebnisse zeichneten viele Schulleitende ein sehr positives Bild von Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung, die sie häufig als besonders engagiert und motiviert erleben; gleichzeitig stellten sie sich aber auch die Frage, welche Bedürfnisse Berufswechslerinnen und Quereinsteiger insbesondere in den ersten Berufsjahren haben und ob sie anfällig dafür sein könnten, bei Schwierigkeiten rasch in den angestammten Beruf zurückzukehren. Die präsentierten Informationen können auch hier eine Grundlage bieten.

Schliesslich können die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsame Rückschlüsse darüber geben, welche Voraussetzungen Studierende und Lehrkräfte mit Vorberufserfahrungen ins Studium und den Beruf mitbringen, welche Herausforderungen sich ihnen stellen und welche Unterstützung sie benötigen.

Die Kapitel dieses Bands sind entlang der Fragestellungen des Forschungsprojekts «Berufsleute als Lehrpersonen» aufgebaut, das von 2013 bis 2015 an der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt wurde und dessen Ergebnisse hier zusammengefasst und im Kontext ihrer praktischen Relevanz diskutiert werden sollen. Wie Abbildung 1 zeigt, haben wir die Fragestellungen in mehrere inhaltliche Facetten gegliedert, denen die einzelnen Kapitel folgen. So kann jedes Kapitel als in sich geschlossen und für sich verständliche Einheit gelesen werden. Zunächst folgen in Kapitel 2 eine Übersicht der relevanten Hintergründe des Themen- und Forschungsfelds sowie in Kapitel 3 die wichtigsten Stichworte zum For-

schungsprojekt, bevor in Kapitel 4 bis 8 die Studienergebnisse zu den einzelnen Facetten dargelegt werden. Zum Abschluss bietet Kapitel 9 eine Integration der verschiedenen Erkenntnisse zu einem Gesamtbild sowie konkrete Schlussfolgerungen für die Praxis.

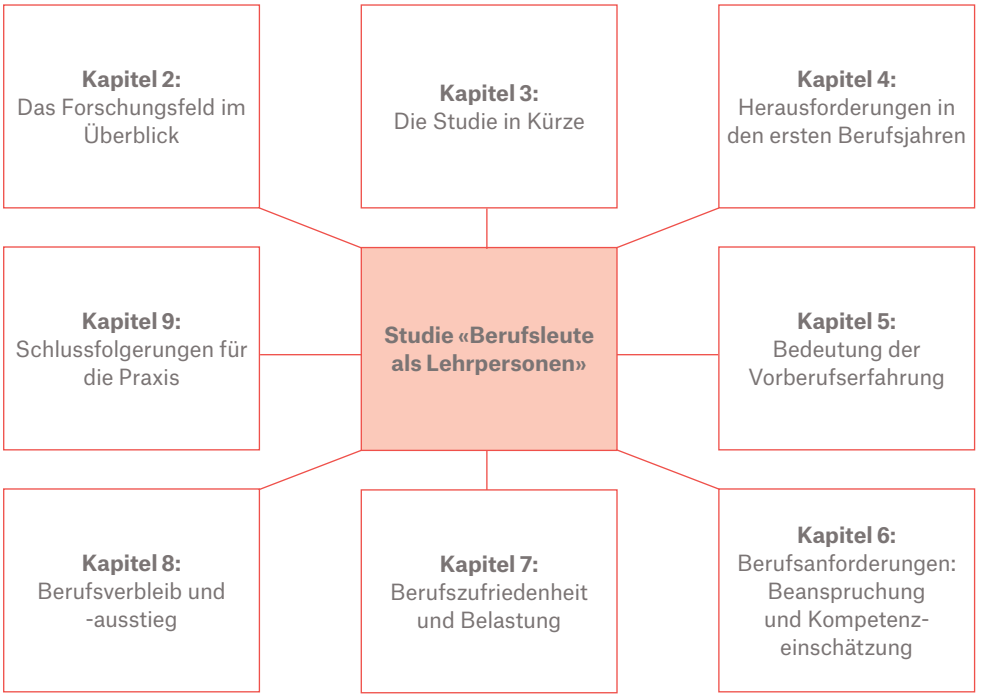


Abbildung 1: Der Band im Überblick

2 Das Forschungsfeld im Überblick

Welche Kompetenzen und Ressourcen bringen Berufswechslerinnen und Quereinsteiger in die Ausbildung und den Beruf mit? Welche spezifischen Herausforderungen und Schwierigkeiten stellen sich ihnen? Inwiefern sind diese für die berufliche Entwicklung und den weiteren Karriereverlauf bedeutsam? Diese Fragen sind für Bildungspolitik und Lehrerbildung relevant, da für Berufswechsler und Berufswechslerinnen in der Schweiz wie auch in vielen anderen Ländern mit beträchtlichem Aufwand spezifisch konzipierte Zugangswege und Ausbildungsprogramme geschaffen werden. Implizit geht man davon aus, dass Quereinsteigerinnen und Berufswechsler berufsrelevante Kenntnisse mitbringen, die eine Verkürzung der Ausbildung oder eine Aufweichung der regulären Aufnahmekriterien – in der Schweiz die Matura – rechtfertigen. Diese Praxis ist in verschiedener Hinsicht sinnvoll und notwendig: Um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, um Lücken im Personalbedarf zu füllen und um zusätzliche für den Lehrberuf attraktive Kandidatinnen und Kandidaten anzuziehen.

Die wissenschaftlichen Grundlagen für diese Praxis sind jedoch relativ dünn, denn es existieren bisher nur wenige gesicherte, systematische Erkenntnisse zum Wissen, Können und der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen auf dem zweiten oder späteren Bildungsweg. Dementsprechend vage ist die wissenschaftliche Datenlage, aus der Anforderungen an Programme für Quereinsteigende oder Hinweise für die Anrechnung von Vorleistungen abgeleitet werden könnten. Entsprechende Kriterien und Standards zu definieren, ist nicht Aufgabe der Forschung, sondern der Bildungspolitik und der Lehrerbildungsinstitutionen. So wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 2012 ein neues Anerkennungsreglement für Quereinsteigende in den Lehrberuf geschaffen und die Reglemente aus den neunziger Jahren

entsprechend ergänzt (EDK, 1999a; EDK, 1999b; EDK, 2012). Wissenschaftliche Studien können aber dazu beitragen, den Wissensstand über die Merkmale und die professionelle Entwicklung von Berufswechslerinnen und Berufswechslern in den Lehrberuf zu erweitern und zu ergänzen und damit bei solchen Entwicklungsprozessen unterstützend wirken.
Bevor die Resultate der Studie «Berufsleute als Lehrpersonen» dargelegt werden, möchten wir drei sehr grundlegende Fragen ansprechen, die das Forschungsfeld zu Quereinstieg und Berufswechsel in den Lehrberuf stark prägen und deren Klärung hilft, die Ergebnisse breiter einordnen zu können:

- Wer sind Berufswechsler und Berufswechslerinnen oder auch Quereinsteigende? Was verbindet beziehungsweise unterscheidet sie?
- Können frühere Berufserfahrungen auf das Studium und den neuen Beruf übertragen werden? Tragen sie also positiv zum Prozess der Professionalisierung als Lehrperson bei?
- Welche Funktionen werden Berufswechslerinnen und Berufswechslern im Bildungssystem zugedacht: Sind sie primär Lückenbüsser bei Personalmangel – oder können und sollen sie ein fester Bestandteil des Schulsystems sein?

2.1 Wer sind Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf?

Angehende Lehrpersonen, die bei Eintritt in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits berufliche Qualifikationen und Erfahrungen in einem anderen Berufsfeld erworben haben, sind keine einheitliche Gruppe. Die beruflichen Hintergründe und/oder Studienabschlüsse, das Altersspektrum und die Art der Zugangswege und Ausbildungsprogramme, in die diese angehenden Lehrkräfte eintreten, können ebenso unterschiedlich sein wie ihre längerfristigen Laufbahnziele. Das kann ein 23-jähriger Schneider sein, der gestalterische Fächer auf der Sekundarstufe I unterrichten möchte und daher die Aufnahmeprüfung für einen regulären Studiengang absolviert. Eine Mitdreissigerin mit kaufmännischem Hintergrund, die sich für ein Quereinsteigerprogramm bewirbt mit dem Wunsch, später

vielleicht Schulleiterin zu werden. Oder ein 50-jähriger Mathematiker, der im letzten Berufsabschnitt sein Wissen an die jüngere Generation weitergeben möchte.
Diese Heterogenität widerspiegelt sich in den zahlreichen Bezeichnungen für diese Gruppe von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Während sich im englischsprachigen Kontext relativ einheitlich die Begriffe «second career teachers» und «career switchers» etabliert haben, findet sich im deutschen Sprachraum eine verwirrende Vielfalt von Begriffen: Berufwechslerinnen und Berufswechsler, Lehrpersonen mit Vorberuf, Quereinsteigende, Seiteneinsteigende, Berufsumsteigende, nicht-traditionelle Studierende, alternativ zertifizierte Lehrkräfte, Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg oder zuweilen auch berufserfahrene Lehrpersonen. All diese Begriffe beziehen sich in der Regel auf Studierende oder Lehrpersonen, die bereits über einen früheren Berufs- oder Studienabschluss verfügen und mehrheitlich Berufserfahrung in diesem Feld aufweisen. Eine Übersicht für Deutschland, Österreich und die Schweiz bieten Puderbach, Stein und Gehrmann (2016) in ihrer Bestandsaufnahme zu sogenannt nicht-grundständigen Wegen in den Lehrberuf. Die Autoren klären die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bezeichnungen und legen die spezifischen Ausbildungsprogramme dar, die für diese unterschiedlichen Zielgruppen angeboten werden.
Bei aller Heterogenität gibt es aber auch verbindende Elemente, die Quereinsteigerinnen und Berufswechsler teilen. Mit einer beruflichen Neuorientierung ist zudem in der Regel ein Wechsel vom Experten- zurück zum Novizenstatus verbunden sowie die Herausforderung, Denkmuster, Arbeitsroutinen, Erwartungen und Kenntnisse aus dem alten Beruf in die neue Berufssituation zu übertragen. Zudem fällt der zweite Berufseinstieg oft in die Phase der Familiengründung, was zu Doppelbelastungen, aber auch zu einem gegenseitigen Transfer von Kompetenzen führen kann, wie Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2016) ausführen. Desweiteren haben Lehrkräfte mit Vorberufserfahrung die Entwicklungsaufgabe «Berufseinstieg» im Sinne eines zentralen Rollenübergangs (Oerter & Dreher, 2002) schon mindestens einmal vollzogen und sind damit den Lehrpersonen im Erstberuf einen Schritt voraus, was die Bewältigung berufsunspezifischer Entwicklungsaspekte des Berufseinstiegs angeht. Dazu wird vor

allem die berufliche Sozialisation gezählt und damit der Wechsel von der klar strukturierten Ausbildungssituation in eine offenere, weniger strukturierte Arbeitswelt, der Umgang mit noch unbekannten Handlungsfeldern und Rollenerwartungen, die Eingliederung in ein Arbeitsteam sowie die allmähliche Übernahme der Hauptverantwortung für eine berufliche Funktion (Ganser & Hinz, 2007). Schliesslich ist neben dem höheren Alter auch der Aspekt verbindend, die notwendigen finanziellen, personellen und oft auch sozialen Ressourcen für einen Berufswechsel mobilisiert zu haben. Diese Gemeinsamkeiten legen nahe, dass Berufswechslerinnen und Quereinsteiger möglicherweise über besonders hohe Ressourcen verfügen, die ihnen im Lehrberuf zugutekommen könnten. Ob diese Hypothese tatsächlich bestätigt werden kann, ist unter anderem Inhalt dieses Bandes.
Im vorliegenden Band wird von Berufswechslerinnen und Berufswechslern in den Lehrberuf oder von Lehrpersonen mit Vorberuf gesprochen. Dies sind relativ neutrale Bezeichnungen, da sie generell Personen umfassen, die aus einem anderen Beruf in den Lehrberuf wechseln – unabhängig davon, welche Art der Ausbildung sie im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung absolvieren. Zudem treffen sie auf die Stichprobe der präsentierten Studie gut zu: Untersucht wurden Lehrpersonen, die mindestens eine Berufsausbildung absolviert und entsprechende berufliche Erfahrung erworben hatten, anschliessend über eine Aufnahmeprüfung an die Pädagogische Hochschule Bern gelangten und einen regulären Studienabschluss auf der Vorschul-, Primar- oder Sekundarstufe I erwarben (Details zur Stichprobe vgl. Kapitel 3 *die Studie in Kürze*, S. 20).

2.2 Frühere Berufserfahrungen: Für den Lehrberuf relevant?

Zur Entwicklung von Expertise in einem bestimmten Feld ist umfangreiches Fachwissen vonnöten, das gemäss Expertiseforschung nur durch ein grosses Ausmass an Erfahrung erworben werden kann (Gruber & Mandl, 1996). Berufswechslerinnen und Berufswechsler waren bereits einmal Experten in einem anderen Tätigkeitsfeld – oder auf dem Weg dazu –, bevor

sie in den Lehrberuf und damit wieder in den Novizenstatus wechselten. Viele Wissens- und Erfahrungsbestände, die sie in ihren früheren Tätigkeiten erworben haben, können potenziell für den Lehrberuf nutzbringend sein: konkretes Fachwissen, Kommunikations- und Verhandlungskompetenzen, Wissen und Erfahrungen im Projektmanagement, in der Handhabung von Computerprogrammen etc. Doch können Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung ihre Expertise, das heisst ihr Wissen und Können aus ihrer früheren Tätigkeit tatsächlich auf den neuen Beruf übertragen – sind also ihre Erfahrungen für den Lehrberuf überhaupt relevant? Eine positive Antwort scheint naheliegend, ist aber nicht immer zutreffend, wie die Forschung zeigt.

Professionelles Lehrerhandeln basiert auf erwerbbaren Kompetenzen – dazu gehören Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, aber auch berufsbezogene Überzeugungen, Motivation und die Fähigkeit zur Selbstregulation –, die mit den eigenen biografischen Erfahrungen eng verknüpft sind (Baumert & Kunter, 2006; Cramer, 2012; Dick, 1997). Insbesondere die nicht-fachbezogenen Kompetenzen werden nicht nur im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch in informellen Kontexten erworben und unter anderem von der individuellen Schul- und Berufsbiografie geprägt (z. B. Cramer, 2012). Studien zu Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg legen nahe, dass sich Erfahrungen aus früheren beruflichen Tätigkeiten tatsächlich positiv niederschlagen können: in einer ausgeprägten Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und einem hohen Verständnis für Management- und Organisationsstrukturen (Freidus & Krasnow, 1991), effektiveren Arbeitsweisen, was das Zeitmanagement, die Problemlösung und den Umgang mit Herausforderungen angeht (Haggard, Slostad, & Winterton, 2006; Kember, 2008; McDonald, 2007) sowie besonders ausgeprägten interpersonalen und kommunikativen Fähigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, dem Kollegium oder der Schulleitung (Chambers, 2002; Freidus & Krasnow, 1991; Kahn, 2015). Betroffene selbst nehmen ihre grössere Lebenserfahrung, einen starken Praxisbezug, die Fähigkeit mehrere Projekte gleichzeitig zu leiten und eine hohe Arbeitsmoral als Vorteile wahr, die ihnen im Lehrberuf von Nutzen sind (Chambers, 2002). Von Praktikumslehrpersonen und Schulleitungen werden Lehrkräften mit Vorberufserfahrungen im Vergleich

zu Lehrkräften im Erstberuf ein fokussierteres Lernen, eine schnellere Integration in die Schulorganisation, eine höhere Offenheit für pädagogische Innovationen sowie höhere Eigenverantwortung zugeschrieben (Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008). Zu den spezifischen Kompetenzen von Berufswechslerinnen und Berufswechslern gehören zudem eine höhere intrinsische Berufsmotivation als bei Lehrkräften im Erstberuf (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992; Resta, Huling, & Rainwater, 2001; Weinmann-Lutz, 2004; Weinmann-Lutz, Ammann, Soom & Pfäffli, 2006) und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen (Weinmann-Lutz, 2004; Weinmann-Lutz et al., 2006).

Solche Erfolgsmeldungen können den Eindruck erwecken, dass Praxiserfahrung sich ganz automatisch in Können niederschlage und sich zudem zielstrebig auf neue (Berufs-)Kontexte übertragen lasse. Diese weit verbreitete Annahme hat sich jedoch in der wissenschaftlichen Überprüfung als falsch oder zumindest als zweifelhaft erwiesen (z.B. Neuweg, 2004; Gascoigne & Thornton, 2013). Zwar belegt die Expertiseforschung deutlich den Wert von Erfahrungswissen für die Erreichung beruflicher Leistungsfähigkeit, gleichzeitig zeigt sie aber auch, dass ein Mehr an Berufsjahren – sprich an praktischer Erfahrung – erstaunlich schwach mit einem Mehr an Expertise verbunden ist (Gruber & Mandl, 1996). Erfahrungen führen nicht automatisch zu Expertise, sondern nur dann, wenn sie auf der Basis handlungsrelevanten theoretischen Wissens reflektiert und adaptiert werden können (Hascher, 2005; Neuweg, 2015). Zudem ist Expertise stark domänenspezifisch (Gruber & Mandl, 1996), das heisst es fällt schwer, das damit verbundene Wissen und Können auf andere Arbeitsbereiche zu übertragen. Für Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf heisst das: Ihre beruflichen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse – beispielsweise in Zeitmanagement, Problemlösung oder Kommunikation – konstruktiv auf die neuen Berufsaufgaben in Schule und Unterricht übertragen zu können, ist unter bestimmten Bedingungen möglich, aber alles andere als selbstverständlich.

Herausfordernd ist für Lehrpersonen mit Vorberuf auch die Tatsache, dass eingeschliffene Routinen, Überzeugungen und Erwartungen aus einem früheren Beruf die Lernprozesse bei einer Umschulung nicht nur stützen, sondern auch behindern können (Sulimma, 2012). Neue Lernin-

halte werden in der Regel in bestehende Wissensstrukturen und Überzeugungssysteme integriert; insbesondere in Situationen mit hoher Beanspruchung neigen Menschen dazu, auf ihre vorhandenen subjektiven Theorien zurückzugreifen (Herzog & von Felten, 2001). Diese sind aber möglicherweise im neuen Berufskontext nicht mehr gültig. Genau dies ist für Berufswechslerinnen und Berufswechslern eine Realität, wie unter anderem die Ergebnisse in Kapitel 4 *Herausforderungen* (S. 28) zeigen: Aus dem Vorberuf mitgebrachte Erwartungen und Qualitätsmassstäbe stehen nicht selten im Widerspruch zu den neuen Anforderungen. Diese Diskrepanz ist herausfordernd und kann zuweilen auch als belastend empfunden werden.
Zusammenfassend zeigen die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse also, dass frühere Berufserfahrungen für die professionelle Entwicklung im Lehrberuf durchaus gewinnbringend sein können – doch nur dann, wenn es gelingt, sich Überzeugungen, Erwartungen und subjektive Theorien bewusst zu machen, sie zu hinterfragen und bereits erworbenes Wissen und Können in die neuen, berufsrelevanten Wissensstrukturen zu integrieren. Gleichzeitig können gefestigte Vorerfahrungen in der Zweitausbildung und dem Zweitberuf auch zu spezifischen Herausforderungen führen. Die Frage ist, unter welchen Bedingungen ein Transfer von Wissen und Können auf den neuen Beruf möglich ist und wie dieser Prozess unterstützt werden kann.

2.3 Berufswechsler und Quereinsteigende: Lückenbüsser oder vollwertige Lehrkräfte?

Viele Länder, darunter auch die Schweiz, haben mit wiederkehrenden Phasen des Lehrpersonenmangels zu kämpfen (vgl. z. B. Ingersoll, 2001; Laming & Horne, 2013; OECD, 2015). Die Schweizer Bildungspolitik reagierte bereits in den 1960er-Jahren mit der Schaffung von Ausbildungsangeboten – die heute wohl als Quereinsteigermodelle bezeichnet würden –, um die Kapazitäten in den bestehenden Ausbildungsinstitutionen

zu erhöhen (Criblez, 2017). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde für neue Personengruppen geöffnet, alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen wurden gebildet, darunter Sonder- und Umschulungskurse für Personen mit Matura, für Akademikerinnen und Akademiker sowie für Berufsleute, das heisst Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung.
Die Ausweitung der Rekrutierung und die Schaffung alternativer Zugangswege und Ausbildungsmöglichkeiten für Personen mit Berufsausbildung entspricht zwar einer langjährigen Praxis, ist aber grundsätzlich mit zwei Problemen behaftet: Zum einen ist sie nur bedingt dazu geeignet, das Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage im Schuldienst zu regeln, wie Criblez anhand der sogenannten «Schweinezyklen» darlegt. Staatliche Steuerungsmassnahmen haben die Tendenz, erst verzögert zu greifen, und trugen in der Vergangenheit nicht selten dazu bei, dass Phasen des Lehrermangels ins Gegenteil kippten. Zum anderen steht, wie Puderbach und Kollegen (2016) pointiert ausführen, die erst kürzlich durchlaufene Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im eigentlichen Widerspruch zur Senkung der formalen Zugangshürden für Berufswechsler und Quereinsteigende, zumal positive Effekte früherer Berufserfahrungen auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen bisher nur schwer belegbar seien. Sind Berufswechslerinnen und Berufswechsler als «Lückenbüsser» also wirklich die richtige Wahl?
Hinzu kommt, dass das Phänomen des Lehrkräftemangels sich durch Berufsaustritte beziehungsweise die Berufsmobilität noch verschärft. Zwar ist die Lage diesbezüglich zumindest in der Schweiz nicht ganz so dramatisch wie zuweilen in den Medien berichtet. Wie sowohl der Bericht des Bundesamts für Statistik wie auch der Schweizer Bildungsbericht 2014 klarstellen (BFS, 2014; SKBF, 2014), beträgt der Anteil der Berufsaussteigenden bei den Lehrpersonen in den ersten fünf Berufsjahren entgegen wiederholter Medienberichte nicht 50 Prozent, sondern rund 17 Prozent. Die 50 Prozent beziehen sich auf die allgemeine Berufsmobilität, das heisst sämtliche personellen Verschiebungen wie z.B. Kündigungen mit anschliessendem Schul- oder Kantonswechsel. Berufsmobilität ist nicht mit Berufsausstieg gleichzusetzen, auch wenn eine hohe berufliche Mobilität lokal durchaus zu Lehrpersonenmangel führen kann, wenn etwa die Anstellungsbedin-

gungen in einem Kanton attraktiver sind als in einem anderen. Die relativ starke Berufstreue von Lehrpersonen bei gleichzeitig hoher Berufsmobilität stützt die Einschätzung von Ingersoll (2003), dass weniger die Zahl der beginnenden Lehrkräfte zu erhöhen sei, als dass dafür gesorgt werden müsse, dass die Arbeitsbedingungen und die beruflichen Perspektiven für die ausgebildeten Lehrkräfte attraktiv genug seien, um langjährig im Beruf und auch an einer bestimmten Schule zu verbleiben.

Wie die in diesem Kapitel zusammengefassten Überlegungen zeigen, spricht vieles dafür, dass die Schweiz mit ihren Programmen für Berufswechslerinnen und Berufswechsler auf einem guten Weg ist: Die diversen Angebote haben sich als alternative Zugangswege zum Lehrberuf inzwischen relativ fest etabliert und zielen nicht nur aufs Füllen von Personallücken ab – anders als beispielsweise in Deutschland, wo Programme für Quereinsteigende derzeit mehrheitlich Projektstatus haben und nur in Phasen des Lehrkräftemangels eingesetzt werden, wie Puderbach und Kollegen (2016) erläutern.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Ausbildung von Quereinsteigerinnen und Berufswechslern zwar häufig als Gegenmassnahme in Zeiten des Lehrermangels verstanden wird, dass diese staatlich gesteuerte Lückenfüllerfunktion aber weder strukturell zwingend notwendig und effektiv ist, noch den Kompetenzen der betroffenen Personen als qualifizierte Lehrkräfte gerecht wird. Die Frage ist darum vielmehr, wie Lehrpersonen mit Vorberufserfahrungen dem Bildungssystem über die ihnen oft zugeschriebene Funktion als Lückenbüsser hinaus dienlich sein können, welche Impulse und Ressourcen sie in den Lehrberuf hineinbringen, welche Ausbildungs-, Berufseinführungs- und Weiterbildungsmassnahmen für sie geeignet sind und was dazu beigetragen werden kann, dass auch diese Lehrpersonen langfristig in ihrem neuen Beruf verbleiben. Wie alte und neue Erfahrungen zusammenspielen, was dies für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ganz allgemein und von Berufswechslerinnen und Berufswechslern im Speziellen bedeutet und inwiefern diese Prozesse Einfluss auf den Berufsverbleib haben, bleiben daher weiterhin wichtige Fragen der Professionalisierungs- und der Verbleibforschung, zu denen die folgenden Kapitel einen Beitrag leisten sollen.

3 Berufsleute als Lehrpersonen: Die Studie in Kürze

Die Befunde, die in diesem Band präsentiert werden, basieren auf dem von der Pädagogischen Hochschule PHBern finanzierten Projekt «Berufsleute als Lehrpersonen», das im Zeitraum zwischen 2013 und 2015[1] durchgeführt wurde. Ziel war, diplomierte Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf einige Jahre nach der Diplomierung zu befragen und hinsichtlich verschiedener Aspekte ihrer beruflichen Entwicklung miteinander zu vergleichen. Konkret wurde untersucht,

- wie kompetent sich die Lehrpersonen gegenüber den Anforderungen des Lehrberufs fühlen, als wie beanspruchend sie die verschiedenen Berufsanforderungen wahrnehmen und wie wichtig sie ihnen sind,
- wie zufrieden und belastet sie mit dem Lehrberuf sind und von welchen Faktoren dies abhängt, sowie
- ob sie im Lehrberuf verblieben sind oder ihn inzwischen wieder verlassen haben und welche Gründe allenfalls zum Ausstieg aus dem Lehrberuf beigetragen haben.

Hinsichtlich dieser Fragen wurden die Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen analysieren zu können. Nur bei den Berufswechslerinnen und Berufswechslern wurde zudem in Interviews erfragt,

- welche Herausforderungen sich ihnen in den ersten Berufsjahren als Lehrkräfte stellten,
- welche Bedeutung sie in ihrer Vorberufserfahrung für die Arbeit als Lehrperson sehen und welche Kompetenzen, die sie in ihrem Vorberuf erworben haben, sich aus ihrer Sicht in den Lehrberuf übertragen liessen.

1 Projekt «Berufsleute als Lehrpersonen»: Projektleitung: Dr. Catherine Bauer, Prof. Dr. Ueli Hostettler, PHBern. Weitere Informationen unter www.phbern.ch/berufsleute.

3.1 Vorgehen und Stichprobe

Zur Untersuchung der Forschungsfragen war es zentral eine Stichprobe zu finden, anhand derer Lehrpersonen auf dem zweiten oder späteren Bildungsweg mit solchen verglichen werden konnten, die den Lehrberuf als Erstberuf erlernt hatten. Da die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bern auf eine lange Tradition von Angeboten für Berufswechslerinnen und Berufswechsler zurückblicken kann, bilden die Berner Absolventinnen und Absolventen eine vielversprechende Stichprobe für solche Fragen. Nachdem im Rahmen der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Maturität als Qualifikationsbedingung für den Einstieg ins Lehramtsstudium festgelegt worden war (EDK, 1999a; EDK, 1999b), wurde an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern (LLB) das allgemeinbildende Studienjahr für Berufsleute etabliert, das Personen ohne Matura auf die Aufnahmeprüfung vorbereitete. Im Jahr 2005 nahm die PHBern ihren Betrieb auf und übernahm diesen sehr beliebten alternativen Zugangsweg, der im Laufe der Jahre für verschiedene Zielgruppen diversifiziert wurde und unter der Bezeichnung «Vorbereitungskurs» bis heute Bestand hat. Aufgrund dieses intensiv genutzten Angebots umfassen die Absolventinnen und Absolventen der LLB wie auch der späteren PHBern traditionellerweise einen hohen Anteil von Lehrpersonen auf dem zweiten oder späteren Bildungsweg. Genaue Zahlen zum Anteil der Personen mit Vorberuf an der Gesamtzahl der Absolventen konnten allerdings im Vorfeld nicht eruiert werden.

Ziel der Studie war, sämtliche Absolventinnen und Absolventen zu kontaktieren, die zwischen 2004 und 2007 ein Studium als Volksschullehrpersonen an der PHBern oder an ihrer Vorgängerinstitution LLB abgeschlossen hatten. Die Adressenrecherche erwies sich als herausfordernd. Erschwert wurde die Vollerhebung dieser Kohorten dadurch, dass die Absolventenlisten zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2014 aufgrund der diversen Institutions- und Systemwechsel nicht mehr in allen Fällen eindeutig nachvollziehbar waren. Schliesslich konnten die Adressen von 912 Absolventinnen und Absolventen der Diplomjahrgänge 2004 bis 2007 ausfindig gemacht werden.

Um die obigen Forschungsfragen zu beantworten, wurden in einem ersten Schritt Fragebögen an alle 912 Absolventinnen und Absolventen versandt. In einem zweiten Schritt wurden mit einer ausgewählten Stichprobe Leitfadeninterviews durchgeführt.

Fragebogenerhebung

Der Fragebogen umfasste neben den demografischen Angaben Fragen zur aktuellen beruflichen Tätigkeit, der Berufsbiografie, sozialen Unterstützung, beruflichen Belastung und Zufriedenheit, zu den allgemeinen und lehrberufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, Persönlichkeitsmerkmalen, den Einschätzungen der verschiedenen Berufsanforderungen sowie bei Berufsausstieg zu den Ausstiegsgründen. Die Details zu den verwendeten Instrumenten sind in der Skalendokumentation (Bauer, Hostettler, Troesch, & Aksoy, 2015) beziehungsweise der Itemdokumentation (Troesch & Bauer, 2015) nachzulesen.

400 Personen retournierten den ausgefüllten Fragebogen, was einem Rücklauf von knapp 44 Prozent entspricht. 316 davon waren Frauen (79 Prozent), 84 Männer (21 Prozent), mit einem Durchschnittsalter von gut 34 Jahren. Während 250 Personen (62,5 Prozent) angaben, den Lehrberuf als Erstberuf erlernt zu haben, gaben 144 Personen (36,5 Prozent) mindestens einen Vorberuf an (bei sechs Personen konnte keine genaue Zuordnung vorgenommen werden). Tabelle 1 zeigt das Spektrum der Vorberufe.

Tabelle 1: Art der Vorberufe der Berufswechsler und Berufswechslerinnen im Projekt «Berufsleute als Lehrpersonen» (N = 144)

Beruf gemäss Nomenklatur des BFS (2003)	Anzahl	in%*
Berufe des Managements und der Administration, des Bank- und Versicherungsgewerbes und des Rechtswesens	55	33,5
Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe, Wissenschaftler	39	23,8
Produktionsberufe in der Industrie und im Gewerbe (ohne Bau)	26	15,9
Technische Berufe sowie Informatikberuf	18	11,0
Berufe des Gastgewerbes und Berufe zur Erbringung persönlicher Dienstleistungen	9	5,5
Handels- und Verkehrsberufe	7	4,3

Land- und forstwirtschaftliche Berufe, Berufe der Tierzucht	3	1,8
Berufe des Bau- und Ausbaugewerbes und des Bergbaus	2	1,2
Gesamt	164	100

*100% = Gesamtzahl der Abschlüsse, Mehrfachnennungen pro Person möglich

Unter den Lehrpersonen mit Vorberuf gab es deutlich mehr Männer als in der Gruppe der Lehrpersonen im Erstberuf (vgl. Abbildung 2).

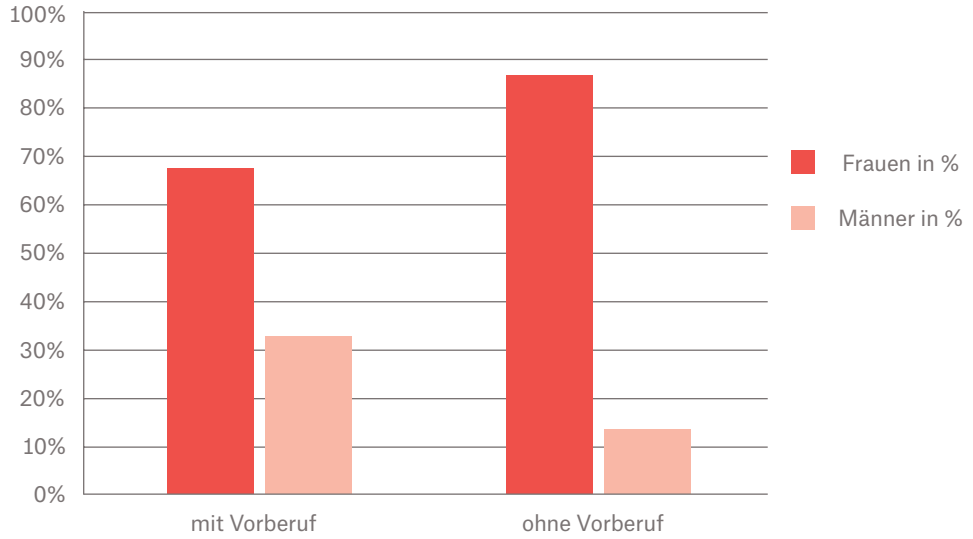


Abbildung 2: Befragte nach Vorberuf und Geschlecht

Interviews

Im Fragebogen hatten die Befragten die Möglichkeit anzugeben, ob sie bereit wären im Rahmen eines persönlichen Gesprächs weitere Auskünfte zu ihrer beruflichen Laufbahn zu geben. 135 Personen erklärten sich dazu bereit; daraus wurden 23 Personen mit Vorberuf für die Interviews ausgewählt. Kriterien für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner waren eine möglichst ausgewogene Verteilung bezüglich des Berufsverbleibs im Lehrberuf, des Geschlechts und der Schulstufe. Zudem wurden entsprechend der Verteilung der Vorberufe in der Gesamtstichprobe zur

Hälfte Personen mit kaufmännischem Hintergrund ausgewählt, während bei der anderen Hälfte angestrebt wurde, ein möglichst breites Spektrum der angegebenen Vorberufe gemäss Tabelle 1 abzudecken. Schliesslich wurden 13 Frauen und zehn Männer interviewt; das Durchschnittsalter lag bei 40.8 Jahren. Vierzehn Personen (davon acht Männer) waren zum Befragungszeitpunkt noch im Lehrberuf tätig, neun Personen (davon zwei Männer) hatten ihn wieder verlassen.

Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, der zwar die zu erfragenden Themen vorgab, aber Raum liess für einen individuellen Gesprächsverlauf sowie für zusätzliche Nachfragen. Hauptfokus der Interviews lag auf den erinnerten Erfolgserlebnissen und Herausforderungen in den ersten Berufsjahren sowie auf der Frage, ob Ressourcen und Kompetenzen aus der Erstausbildung und dem Vorberuf als hilfreich erlebt wurden. Als Erinnerungshilfe konnten Meilensteine und wichtige Eckdaten schriftlich auf einem Zeitstrahl festgehalten werden; dieser wurde nur für das Gespräch und nicht für die Auswertungen verwendet.

Die Gespräche dauerten jeweils rund eine Stunde. Sämtliche Interviews wurden transkribiert und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003; Kuckartz, 2014) ausgewertet; diese Methode verwendet inhaltliche Kategorien, um die Interviewaussagen in eine Übersicht zu bringen und zu verdichten. Die Kategorien wurden zunächst theoriegeleitet festgelegt und anschliessend anhand des Interviewmaterials ergänzt, erweitert und angepasst.

3.2 Theoretisches Rahmenmodell

Das nachfolgend erläuterte Rahmenmodell (Abbildung 3, S. 25) soll dazu beitragen, die Zusammenhänge zwischen den in der vorliegenden Studie untersuchten Konstrukten zu illustrieren und die Verbindung zum Forschungsfeld Berufswechsel herzustellen. Es orientiert sich stark am Beanspruchungs-Belastungsmodell von Rudow (1994), das differenzierte Aussagen zu den Bedingungsfaktoren wie auch zu den Konsequenzen der beruflichen Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen zulässt. Die berufliche Beanspruchung ist ein zentrales Element in der professionel-

len Entwicklung von Lehrpersonen, denn sie wirkt sich auf das berufliche Wohlbefinden, die Berufszufriedenheit und -belastung aus, beeinflusst die Verweildauer im Beruf und prägt die weitere berufliche Kompetenzentwicklung sowie den Aufbau berufsrelevanter Ressourcen. Rudows Modell integriert Aspekte des Lehrer-Belastungsmodells von Kyriacou und Sutcliffe (1978), des transaktionalen Stresskonzepts von Lazarus und Folkman (1984) sowie handlungspsychologischer Theorien (Hacker & Richter, 1984). Das ursprüngliche Modell wurde für die vorliegende Studie leicht vereinfacht und adaptiert, indem die Ressourcen – oder Handlungsvoraussetzungen in Rudows Terminologie – sowie die Beanspruchungsprozesse ins Zentrum gestellt und berufsbiografische Einflussfaktoren explizit ins Modell integriert wurden.

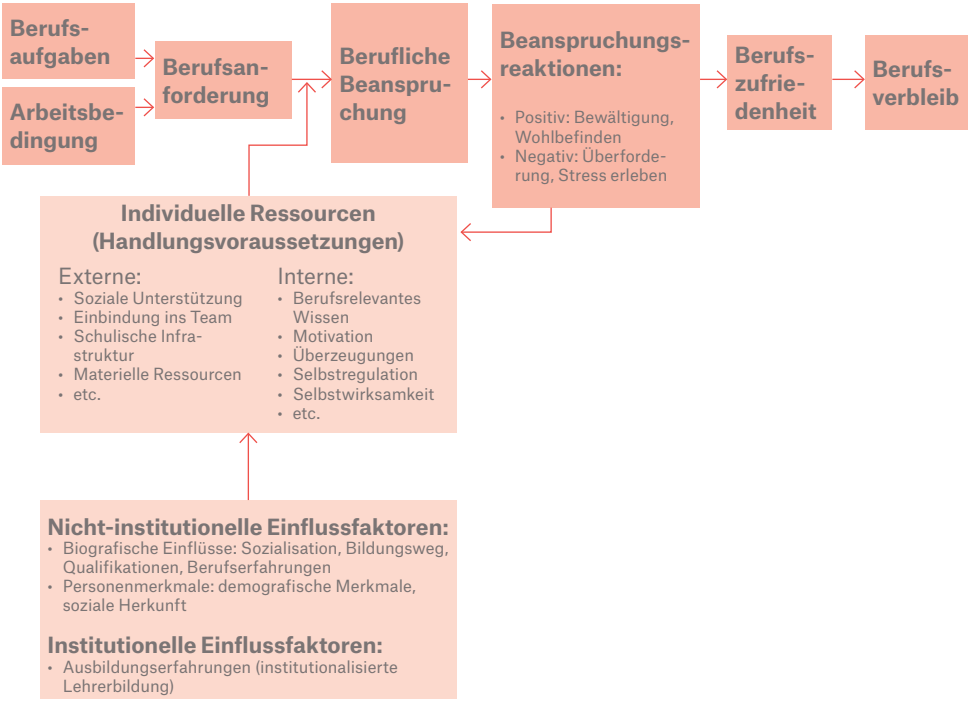


Abbildung 3: Rahmenmodell der Beanspruchung und Zufriedenheit im Lehrberuf, adaptiert nach Rudow (1994)

Ausgangspunkt des Modells bilden die Berufsaufgaben, die sich im Kontext der jeweiligen Arbeitsbedingungen zu konkreten beruflichen Anforderungen bündeln und bei der betroffenen Lehrperson zu Beanspruchung führen. Die individuellen Ressourcen beziehungsweise Handlungsvoraussetzungen spielen hier eine tragende Rolle, indem sie den Zusammenhang zwischen Anforderung (von Rudow «objektive Belastung» genannt) und Beanspruchung moderieren (Krause, 2003). Wie auch Belastung hat Beanspruchung in der Arbeitspsychologie grundsätzlich keine negative Bedeutung; Beanspruchung bezeichnet vielmehr die unmittelbare Auswirkung der an eine Person herangetragenen Anforderungen in Abhängigkeit ihrer persönlichen Handlungsvoraussetzungen (van Dick & Stegmann, 2013). Konkret heisst das: Wer sich beansprucht fühlt, durchläuft einen Prozess intensiver psychischer Aktivität, bei dem die zur Verfügung stehenden Ressourcen evaluiert und aktiviert werden, um wahrgenommene Anforderungen bewältigen zu können. Wie eine Person Beanspruchung erlebt und darauf reagiert, hängt folglich von diesen individuellen Ressourcen ab. Darunter werden sämtliche Faktoren verstanden, auf die eine Person zur Bewältigung von Anforderungen zurückgreifen kann (Reimann & Hammelstein, 2006): interne Ressourcen wie das eigene Wissen und Können, Ziele und Überzeugungen, das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit und die Fähigkeit zur Belastungsregulation sowie externe Ressourcen wie die soziale Unterstützung oder die vorhandene Infrastruktur.

Die berufliche Beanspruchung hat positive oder negative Beanspruchungsreaktionen zur Folge: Während eine befriedigende Bewältigung das Wohlbefinden und das Vertrauen in die eigenen Ressourcen steigert und in einer Rückkoppelungsschleife diese Ressourcen stärkt und zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt, können sich negative Beanspruchungsreaktionen in Gefühlen von Überforderung, Stress, Monotonie und/oder in psychischer Ermüdung äussern. Bleiben diese Gefühle über längere Zeit bestehen, können chronische Stressreaktionen auftreten. Es ist daher naheliegend, dass diese Beanspruchungsreaktionen eng mit der Berufszufriedenheit zusammenhängen; diese wiederum hat eine hohe Vorhersagekraft für den Verbleib im Beruf (Rudow, 1999).

Die für das Beanspruchungserleben zentralen Ressourcen bilden sich nicht erst im Studium, sondern über die gesamte Lebensspanne. Wie beispiels-

weise Cramer (2012) darlegt, werden berufsrelevante Ressourcen nur teilweise im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geformt; weitere, nicht-institutionelle Einflussfaktoren umfassen Vorwissen, Überzeugungen und Erwartungen, die ihren Ursprung in früheren Sozialisationserfahrungen, im eigenen Bildungsweg oder auch in früheren Ausbildungsgängen und/oder Berufstätigkeiten haben können. Sie prägen die Art und Weise, wie Lerngelegenheiten wahrgenommen und genutzt werden und haben damit einen Einfluss sowohl auf die Kompetenzentwicklung wie auch auf den Umgang mit ausbildungsbezogenen und beruflichen Beanspruchungen. Daher ist anzunehmen, dass bei Berufswechslerinnen und Berufswechslern die Erstausbildung und der Vorberuf massgeblich zum Ressourcengefüge beitragen, beispielsweise im Sinne eines Wissensvorsprungs oder eines bereits etablierten sozialen Netzwerkes. Um die in der Studie erfassten Konstrukte möglichst gut abbilden zu können, wurde das Modell daher um die entsprechenden Einflussfaktoren ergänzt. Die Fragestellungen der Studie lassen sich in dieses Modell einordnen und fügen sich so zu einem Gesamtbild.

4 Herausforderungen von Berufswechslerinnen und Berufswechslern

Die Untersuchung beruflicher Herausforderungen ist subjektiv geprägt. Dennoch lohnt es sich für die Forschung, sich mit einem derart subjektiv geprägten Feld zu beschäftigen, da die individuellen beruflichen Voraussetzungen und Ressourcen stark beeinflussen, was als An- und Herausforderungen empfunden wird. Zudem ist die Bewältigung beruflicher An- und Herausforderungen für die professionelle Kompetenzentwicklung zentral. Gerade die Herausforderungen der ersten Berufsjahre sind wesentlich, weil die an ihnen erprobten beruflichen Routinen die Tendenz haben, sich langfristig zu verfestigen (Messner & Reusser, 2000). Die frühen Berufserfahrungen tragen zudem massgeblich zur Entscheidung bei, im Beruf zu verbleiben oder nicht (Herzog, Herzog, Brunner, & Müller, 2007). Daher steht in diesem Kapitel folgende Frage im Zentrum: Welche Herausforderungen erleben Berufswechslerinnen und Berufswechsler in ihren ersten Jahren als Lehrpersonen?

Weitere Informationen zu diesem Beitrag in:
Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M., & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. (S. 119–138). Bern: hep verlag.

Methodenbox
Leitfadeninterviews mit 23 Lehrpersonen mit Vorberuf, darunter Berufsverbleiberinnen und Verbleiber sowie Aussteigerinnen und Aussteiger.
Analysiert wurden 436 Aussageeinheiten zu den erlebten Herausforderungen in den ersten Berufsjahren. Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2003; Kuckartz 2014) mit deduktiv-induktivem Vorgehen, orientiert am transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984).

4.1 Herausforderungen in den ersten Berufsjahren

Eine Herausforderung ist immer ein Hochseilakt: Eine Aufgabe, von der man hofft, aber nicht ganz sicher sein kann, dass sie gelingen wird. Lazarus und Folkman (1984) zufolge empfinden wir Lebenssituationen dann als Herausforderungen, wenn sie uns wichtig sind und hohe Anforderungen an uns stellen, für deren Bewältigung wir wirksame Kräfte und Ressourcen mobilisieren müssen. Grundsätzlich ist eine Herausforderung somit eine Möglichkeit, wie eine Beanspruchungssituation erlebt werden kann. Zur Überforderung beziehungsweise Bedrohung wird eine solche Situation dann, wenn die Einschätzung der Lage zum Schluss führt, dass die verfügbaren Ressourcen zur Bewältigung nicht ausreichen und dass es auch nicht möglich ist, sich die Ressourcen zu beschaffen. Herausforderungen wohnt folglich das Risiko inne, in Stresssituationen kippen zu können – gleichzeitig ist aber das Erleben positiver Beanspruchung und das erfolgreiche Meistern von Herausforderungen ein starker Antrieb für die berufliche Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Erst spürbare, aber als potenziell bewältigbar erlebte Lücken zwischen den Anforderungen einer gegebenen Situation und den Möglichkeiten ihres aktuellen Könnens bringen Menschen dazu, ihre geistigen, sozialen und handlungsbezogenen Fähigkeiten zu überdenken, zu erweitern und zielgerichtet anzupassen (Berliner, 2001; Jung, 2011).
Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen sind gut untersucht. Wie neuere Studien zeigen, scheint das Phänomen, das als «Pra-

xisschock» bekannt wurde, bei Weitem nicht so verbreitet zu sein wie lange Zeit befürchtet. Ursprünglich zur Bezeichnung der typischen Einstellungsveränderungen geschaffen, die bei Junglehrkräften beobachtet werden können – weg von liberalen hin zu stärker konservativen Berufsüberzeugungen (Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrodt, & Helmreich, 1978) –, entwickelte sich der prägnant benannte «Praxisschock» über die Jahre zum vielzitierten Grund für den vermeintlich epidemischen belastungsbedingten Berufsausstieg frisch diplomierter Lehrkräfte. Studien zeigen allerdings, dass viele Berufseinsteigende weniger Belastungen erleben als erwartet (Zingg & Grob, 2002) und sich durchaus gut ausgerüstet und unterstützt fühlen (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Dass auch bedeutend weniger Junglehrkräfte in den ersten Jahren definitiv aus dem Beruf aussteigen als häufig vermutet, wird in Kapitel 8 thematisiert.

Auch wenn der Berufseinstieg für die meisten frisch Diplomierten keinen Schock bedeutet, ist die Übernahme der eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit für die meisten doch mit grosser Beanspruchung verbunden. Ältere Studien betonten, wie die Metaanalyse von Veenman (1984) zeigt, insbesondere die unterrichtsbezogenen Berufsaufgaben als zentrale Herausforderungen, allen voran Klassenführung, Motivierung der Lernenden sowie individuelle Lernvoraussetzungen. Diese Aufgaben nannten Berufseinsteigende auch in jüngeren Studien nach wie vor als besonders beanspruchend oder belastend; hinzu kamen aber auch stärker ausserunterrichtliche, system- und organisationsbezogene Herausforderungen wie Elternkontakte (Albisser, Kirchhoff, & Albisser, 2009; Zingg & Grob, 2002), schwierige oder fehlende Zusammenarbeit innerhalb der Schule (Henecka & Lipowsky, 2002; Henecka & Lipowsky, 2004), unklare Qualitätsstandards (Rothland & Terhart, 2007; Zingg & Grob, 2002) sowie ausserunterrichtliche Pflichten (Albisser et al., 2009).

Vereinzelte Studien zu Berufswechslerinnen und Berufswechslern zeigen, dass diese relativ häufig, zumindest in Teilbereichen, eine Enttäuschung ihrer Erwartungen an den neuen Arbeitsplatz erleben (Johnson & Kardos, 2005; Johnson & The Project on the Next Generation of Teachers, 2004). Vor allem in den ersten Berufsjahren neigen Berufswechslerinnen und Berufswechsler dazu, stark an bewährten Überzeugungen und Erwartun-

gen festzuhalten (Koballa, Glynn, & Upson, 2005). Auch daraus ergeben sich Herausforderungen, die für die weitere berufliche Entwicklung sehr zentral sein können.

4.2 Studienresultate

Abbildung 4 zeigt die Arbeitsfelder mit den zugehörigen Kategorien, denen die von den befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler genannten Herausforderungen der ersten Berufsjahre zugeordnet wurden. Annähernd ein Drittel aller Herausforderungen sind im Arbeitsfeld Schule angesiedelt, knapp ein Viertel betrifft das Arbeitsfeld Klasse; die restlichen Nennungen verteilen sich zu je rund 15 Prozent auf das Arbeitsfeld Lernende, die Anstellungsbedingungen und die eigenen Voraussetzungen der Befragten.
Fokussiert man die einzelnen Unterkategorien, sticht eine – mit 69 von insgesamt 436 berichteten Herausforderungen – deutlich heraus: die berufliche Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung. An zweiter Stelle heben sich Unsicherheiten ab, die mit den Erwartungen und Ansprüchen an die eigene Person beziehungsweise an das eigene Wissen und Können zu tun haben.

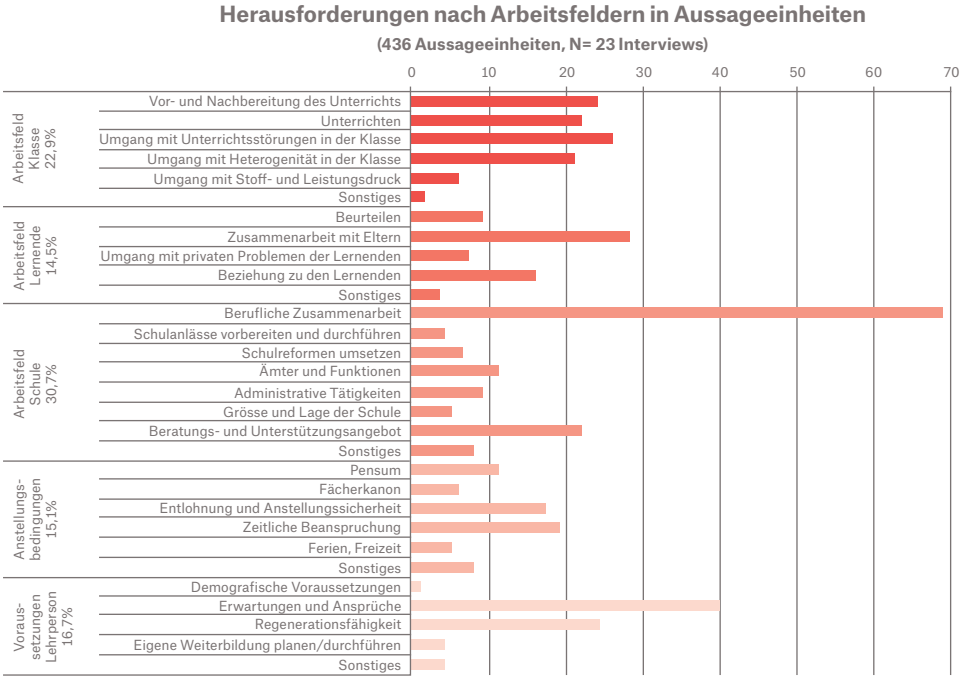


Abbildung 4: Herausforderungen nach Arbeitsfeldern

Da eine präzise Analyse sämtlicher Arbeitsfelder und Unterkategorien den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde, werden wir die Ergebnisse zu den zwei häufigsten Themen – schulische Zusammenarbeit (inklusive Beratungs- und Unterstützungsangebote) sowie Ansprüche an die eigene Person – herausgreifen und in den nächsten beiden Absätzen detailliert darstellen; die Resultate zu den weiteren Unterkategorien werden grob zusammengefasst.

«Als Lehrer ist man alleine, schlussendlich»: Enttäuschungen in der schulischen Zusammenarbeit

Um es vorweg zu nehmen: Auch wenn die berufliche Zusammenarbeit weitaus am häufigsten als Herausforderung genannt wurde, heisst das nicht, dass alle befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler die Zusammenarbeit an ihrem Arbeitsplatz generell als problematisch bezeichneten. Verschiedene Interviewte betonten, dass sie gute und schlech-

te Erfahrungen gemacht hätten, dass die Zusammenarbeit in vielen Situationen auch durchaus erfolgreich verlaufen sei, oder wiesen darauf hin, dass Herausforderungen im Team kein schulspezifisches Phänomen, sondern einen beruflichen Normalfall darstellen würden.

Dennoch fielen bei der Analyse der Herausforderungen im Schulteam mehrere Besonderheiten ins Auge: Als erstes die klare Dominanz des Themas in den Interviews, die sich an der grossen Zahl der berichteten Herausforderungen widerspiegelt. Zum zweiten wurde im Kontext der teambezogenen Herausforderungen oft von starken Emotionen gesprochen: verschiedentlich fielen Begriffe wie Enttäuschung, Schock oder gar Horror. Drittens fiel auf, dass die Herausforderungen in diesem Arbeitsbereich von verschiedenen Personen als besonders überraschend und irritierend bezeichnet wurden; viele Befragte erwähnten, von den schulleitungs- und teambezogenen Herausforderungen regelrecht überrumpelt worden zu sein. Schwierigkeiten in anderen Arbeitsbereichen – insbesondere beim Unterrichten – wurden des Öfteren als besser antizipierbar bezeichnet und entsprachen offenbar stärker den Erwartungen. Dies verdeutlicht zum Beispiel das folgende Zitat:

> *«Ich habe mir das viel, viel lockerer vorgestellt. Nicht mit den Schülern, ich habe gewusst, da hat es sicher viel, viele Baustellen, und das hatte es auch und ich wusste, das kann ich gut meistern. Aber ich habe einfach mit den Teams, das habe ich mir ganz anders vorgestellt. Und ich habe mir auch einen Chef einer Schule ganz anders vorgestellt. Ich meinte wirklich, das sei ein Personalleiter, und das ist eigentlich meistens ein Lehrer. Heute ist es etwas anders, aber damals war es ein Lehrer, den man meistens auf Drängen zu einem Schulleiter machte, der null Erfahrungen hatte in der Personalführung, wirklich null.» (H., Anfang 40, ehemalige Kauffrau, heute nicht mehr im Bildungsbereich tätig).*

Insgesamt bezogen sich die genannten Herausforderungen in der beruflichen Zusammenarbeit am häufigsten auf fehlende Eingebundenheit in ein Team, damit verbundene Gefühle der sozialen Isolation im Schulhaus und/oder den Wunsch nach vermehrtem Austausch und Unterstützung. Häufig fielen im Hinblick auf die berufliche Zusammenarbeit – wie auch in den obigen Zitaten – Formulierungen wie «*Ich habe gemerkt, dass»* oder «*Mir wurde klar, dass*». Dieser Sprachgebrauch lässt darauf schliessen,

dass die Erwartungen an diesen Aspekt des Lehrberufs sich nicht immer mit der Realität deckten. Um sich in ihrer neuen Berufsrolle und der neuen Arbeitsumgebung zurechtzufinden, war in dieser Hinsicht daher oft eine Anpassung der Erwartungen notwendig – sogar dann, wenn die Befragten die Zusammenarbeit mit Kollegen und Schulleitung durchaus schätzten. Dies zeigt beispielsweise das folgende Zitat:

> *«Und ich habe einfach relativ schnell gemerkt, als Lehrer ist man alleine, schlussendlich. Und das ist auch heute noch so, in dem Schulhaus hier mit sehr vielen guten Kollegen und einer wunderbaren Schulleitung, angenehmen Kindern usw. Am Schluss steht man als Lehrer alleine da. Und dort, wo ich angefangen habe, da stand ich nicht alleine, sondern mutterseelenallein da.» (B., Mitte 30, ehemals Angestellter im Sicherheitsbereich, heute Lehrer).*

Um die Herausforderungen im Kontext des Beratungs- und Unterstützungsangebots der jeweiligen Schule separat analysieren zu können (Berufseinführung, Mentoring, Unterstützung durch Fachschaften etc.), wurden diese einer eigenen Unterkategorie zugeordnet. Auch hier zeigte sich relativ häufig eine Enttäuschung der Erwartungen:

> *«Zuerst stellte ich mir vor, man würde dann so wie von einer Kollegin eingeführt und ich habe auch gefragt, ob wir irgendwie etwas zusammen vorbereiten können, aber das war dann nicht so. Die haben dann meistens [gesagt] ‹Ja, du kannst meine Sachen schon haben›, aber [ich habe] so rausgemerkt, ‹aber lieber schon nicht› (lacht).» (D., Anfang 50, ehemalige kaufmännische Angestellte, heute Lehrerin).*

Auch wenn der Umgang mit Unterstützungsangeboten und das Fehlen dieser zu den häufig genannten Herausforderungen gehören, waren nicht alle Befragten davon betroffen. Knapp die Hälfte der Interviewten berichtete von entsprechenden Herausforderungen; die andere Hälfte beurteilte die Unterstützungsangebote in den ersten Berufsjahren als gut oder als für sie persönlich wenig relevant. Ein ehemaliger Handwerker beispielsweise sah die Quelle der meisten Herausforderungen im Berufseinstieg als Lehrer weniger in fehlender Unterstützung als darin, dass im Lehrberuf die schrittweise Entwicklung vom Lernenden zum Meister fehle:

> *«Da war schon sehr viel Support, das ist nicht das Problem. (...) Aber, wenn ich einen Beruf lerne, dann gehe ich zuerst einmal in ein anderes Geschäft arbeiten und eigne mir noch etwas mehr Praxis an. Und dann, ja, je länger*

man arbeitet, dann steigt man dann langsam auf, und zum Chef wird man je nachdem, wie gut man ist (...) Als Lehrer komme ich ins Lehrerzimmer und zack – jetzt bist du da. Fertig, jetzt ist da keiner mehr dahinter.» (G., Mitte 40, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).

Verschiedene Befragte berichteten, dass ihnen Unterstützung nicht unbedingt angeboten worden sei, dass sie aber oft Unterstützung erhalten hätten, sofern sie explizit danach gesucht und gefragt hätten. Mehrere Zitate verweisen auch darauf, dass es nicht alleine das Vorhandensein von Unterstützungsangeboten ist, sondern deren Nutzung, die ausmacht, ob eine Situation als herausfordernd oder überfordernd erlebt wird:

«Aber es hat ja, es gab halt auch Situationen, in welchen ich, in welchen ich wirklich an mir selber zweifelte, in welchen ich wirklich auch das Gefühl hatte, es kann mir niemand helfen, weil, weil ich es einfach auch, ja, selber irgendwie in den Griff bekommen muss oder selber irgendwie diese Erfahrung machen muss.» (I., Ende 30, ehemalige kaufmännische Angestellte, heute im weiteren Bildungsbereich tätig).

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Nutzung von Unterstützungsangeboten nicht nur mit den Erwartungen an den Beruf zusammenhängt, sondern auch mit den Ansprüchen und Erwartungen, die Berufseinsteigende an sich selbst stellen.

«Ich habe einen mega Druck auf mich ausgeübt»: eigene Ansprüche und Unsicherheiten

Dass Herausforderungen nicht nur der fehlenden Unterstützung von Aussen zugeschrieben werden, sondern auch mit selbstgesetzten Ansprüchen, Erwartungen und Unsicherheiten zusammenhängen, zeigt die Vielzahl der Aussagen zu diesem Bereich (40 Nennungen). Zahlreiche Befragte sprachen von hohen Ansprüchen an die eigene Leistung bis hin zu Perfektionismus in den Anfängen ihrer Lehrtätigkeit. Grundsätzlich fühlten sich viele Berufswechslerinnen und Berufswechsler durch die hohen Erwartungen an das eigene Können und die gleichzeitige Ungewissheit, ob die Kompetenzen für die Bewältigung der Anforderungen ausreichen würden, verunsichert oder gar überfordert. Das folgende Zitat illustriert diesen Konflikt:

«Ich habe dort einfach jeden Tag zu spüren gekriegt: Das, was ich hier machen soll, kann ich eigentlich gar nicht. Das ist gar nicht machbar, aber trotzdem ging jeder davon aus: Du bist jetzt Lehrer, schau, dass es läuft. Und ich [konnte] einfach meinen Unterrichtsqualitätsansprüchen (...) nicht gerecht werden, und niemand hat auch nur annähernd begriffen, weshalb ich dann schlecht drauf bin.» (B., Mitte 30, ehemals Angestellter im Sicherheitsbereich, heute Lehrer).

Die äusseren Erwartungen, mit den Anforderungen bereits als Berufseinsteigende selbstständig zurechtzukommen, lösen Druck aus und spiegeln sich auch im eigenen Überzeugungssystem wider: Die täglichen Anforderungen werden als unlösbar und die eigenen Ansprüche als nicht erfüllbar bewertet. Es entsteht eine Diskrepanz zwischen den eigenen Ansprüchen und deren Umsetzung; eine zumindest subjektiv empfundene Kluft, die zu Unzufriedenheit führen kann. Verstärkend wirkte für viele Betroffene der Umstand, dass sie ihren Berufsauftrag und die damit verbundenen Qualitätskriterien oft als unklar empfanden. Die Unsicherheit, ob die eigene Leistung genügend ausfiel, betraf Personen aus allen Berufssparten, wie die folgenden beiden Aussagen exemplarisch zeigen:

«Man konnte das gar nicht so einschätzen, auch wo, wo stehe ich? Wo, was ist gut? Als [Handwerker] habe ich gewusst, ja, das haben sie mir immer mal gesagt: ‹15 Quadratmeter [fertigstellen] ist das, was einer sollte, weil sonst fällt das dann unter die Grenze, wo es rentiert.› (...) Und das habe ich nicht gehabt, als Lehrer habe ich nicht gewusst: Das reicht jetzt und so.» (G., Mitte 40, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).

«Im Büro kann man immer sagen ‹das ist jetzt erledigt›, oder ‹die Briefe sind jetzt verschickt›, (...) und im Lehrerberuf ist das nicht einfach, das ist nicht einfach abgeschlossen. Und es ist auch nicht einfach so das Feedback so eins zu eins, bei welchem man genau weiss ‹Okay, das war jetzt gut.› Das Feedback muss ich mir selber geben.» (I., Ende 30, ehemalige kaufmännische Angestellte, heute im weiteren Bildungsbereich tätig).

«Manchmal bin ich ein wenig ernüchtert»: Herausforderungen in weiteren Arbeitsfeldern

Die Arbeitsfelder Klasse, Lernende sowie Arbeitsbedingungen werden an dieser Stelle kurz zusammengefasst. Ein häufig angesprochenes Thema,

in dessen Zusammenhang viele Emotionen berichtet wurden, war die Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Zahlreiche Befragte berichteten, zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit sehr viel Zeit in die Unterrichtsplanung investiert zu haben im vergeblichen Versuch, jede Lektion sauber und planmässig – wie in der Ausbildung gelernt – vorzubereiten. Das Gefühl, mit diesem Anspruch rein zeitlich nicht zu Rande zu kommen und zudem zu erleben, dass vorbereitete Lektionen nicht «funktionieren», löste oft Verunsicherung und Überforderungsgefühle aus und führte wiederum zu enormen Nachbereitungsarbeiten. Das folgende Zitat illustriert dieses Dilemma stellvertretend für viele andere Aussagen:

> *«Man fängt an, bereitet die ganzen Sommerferien vor (...) und nach 2–3 Wochen merkt man, dass das in der Praxis nicht funktioniert. Und danach fängt das eigentliche Arbeiten als Lehrer erst an, aber man macht das neben einem 100%en-Unterrichtspensum, man fängt an, alles aufzubereiten, alles zu reorganisieren, Material zusammenzusuchen, das man dann wirklich brauchen kann. Also alles, was ich mitgebracht hatte, war innerhalb von 5–6 Wochen verpufft... und das Jahr hatte noch nicht einmal richtig angefangen.» (B., Mitte 30, ehemals Angestellter im Sicherheitsbereich, heute Lehrer).*

Mit der zunehmenden Routine konnten die meisten Befragten diese Anfangsschwierigkeiten überwinden; oft durch das Entwickeln von Abgrenzungsstrategien, manchmal aber auch durch den Wechsel zurück in den alten Beruf (vgl. auch Kapitel 8 *Ausstiegsgründe*, S. 75). Die weiteren Herausforderungen im Arbeitsfeld Unterricht entsprachen weitgehend denjenigen, die aus Studien mit Erstberuflerinnen und Erstberuflern seit längerer Zeit bekannt sind (Veenman, 1984; Hirsch, 1990; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan, & Schmidt, 1994; Zingg & Grob, 2002): Unterrichtsstörungen, Klassenführung, die Bereitschaft zur Mitarbeit seitens der Lernenden und der Umgang mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen scheinen für die meisten Berufseinsteigenden herausfordernd zu sein und waren es auch in der vorliegenden Studie. Die Schülerbeurteilung, die in anderen Studien als Herausforderungs- oder gar Belastungsfaktor sehr dominant war (Veenman, 1984; Hirsch, 1990; Terhart et al., 1994) wurde hingegen in der vorliegenden Untersuchung kaum als Herausforderung genannt – zumindest rückblickend scheint dies für die befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler kein grosses Thema zu sein.

Herausforderungen mit heterogenen Klassen und mit Unterrichtsstörungen wurden von fast allen Befragten im Verlaufe des Gesprächs zumindest kurz angetippt, oft mit einem Verweis auf eine «schwierige Klasse» oder einzelne Lernende, die als herausfordernd erlebt worden waren. Sie nahmen allerdings deutlich weniger Raum ein in den Interviews als die bisher berichteten Aspekte und wurden generell mit weniger starken Emotionen verbunden. Möglicherweise waren auch die Schwierigkeiten in diesem Bereich als Teil des Berufsalltags stärker antizipiert worden als diejenigen im Kontext der schulischen Zusammenarbeit, der eigenen Ansprüche sowie der Unterrichtsvorbereitung. Ähnliches trifft für Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern zu. In vielen Interviews wurden entsprechende Beispiele zumindest kurz erwähnt, doch selten wurde in diesem Zusammenhang von starken negativen Beanspruchungsfolgen im Sinne von dauerhaftem Stress oder Belastungsgefühlen gesprochen.

Für neun der 23 befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler war zudem der Lohn ein Aspekt, den sie als Herausforderung bezeichneten. Meistens ging es hier darum, dass der Berufswechsel keinen Lohnaufstieg mit sich gebracht hatte, was für manche der Befragten offenbar überraschend kam und teilweise schwer zu schlucken war:

> *«Manchmal bin ich ein wenig ernüchtert, dass ich finde (...), dass ich nach diesen Investitionen eigentlich auch rein finanziell am gleichen Ort stehe wie als ich aufhörte auf dem vorigen Beruf.» (T., Mitte 30, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).*

Eng damit verbunden ist der Zeitaufwand für die Koordination der diversen Berufsaufgaben oder mehrerer Arbeitsstellen, der vereinzelt als Herausforderung genannt und auch mit dem Lohn in Verbindung gebracht wurde.

4.3 Schlussbetrachtung

So heterogen Berufswechslerinnen und Berufswechsler hinsichtlich ihrer Hintergründe sind, eines haben sie gemeinsam: Der Einstieg in die Lehrtätigkeit ist nicht ihr erster Berufseinstieg. Es stellt sich die Frage, ob die

Tatsache, diverse berufsunspezifische Aspekte der Entwicklungsaufgabe «Berufseinstieg» (vgl. Oerter & Dreher, 2002) bereits einmal durchlaufen zu haben, den Blick auf die An- und Herausforderungen der ersten Berufsjahre möglicherweise verändert. Der Berufseinstieg bringt immer einen Wechsel mit sich – von der stark strukturierten und geleiteten Ausbildungsumgebung in die weniger strukturierte Berufssituation, die damit verbundene berufliche Sozialisation und der Rollenwechsel, der die Übernahme von Eigenverantwortung für konkrete Berufsaufgaben bedingt. Dasselbe gilt für die früheren Qualifikationen und Berufserfahrungen. Diese Fragen standen im Zentrum der Interviews mit den Berufswechslerinnen und Berufswechslern.
Viele der besonders oft berichteten Herausforderungen betreffen nicht nur Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung. Grundsätzlich sind schulische Zusammenarbeit, Elternarbeit, Unterrichtsstörungen, Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie der Umgang mit eigenen Ansprüchen und Unsicherheiten Aspekte, die auch Berufseinsteigende im Erstberuf als herausfordernd erleben, wie frühere Studien zeigen konnten (vgl. z.B. Veenman, 1984; Henecka & Lipowsky, 2002; Zingg & Grob, 2002; Keller-Schneider, 2008; Rothland & Terhart 2007). Besonders häufig wurde in der vorliegenden Studie die Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung als herausfordernd oder auch belastend bezeichnet. Ein empfundener Mangel an Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung zeigte sich auch in anderen Studien als häufige Anfangsschwierigkeit von Berufseinsteigenden, sowohl von Lehrpersonen im Erstberuf (Henecka & Lipowsky, 2002) als auch von Berufswechslerinnen und Berufswechslern (Johnson & Kardos, 2005). Daneben zeigte sich in den Interviewauswertungen aber eine Reihe von Ergebnissen, die für die Berufswechslerinnen und Berufswechsler spezifisch erscheinen.

Besonders herausfordernd ist, was überraschend kommt
Wie bei Berufseinsteigenden ganz allgemein wurden die ersten Berufsjahre von den meisten Befragten sehr deutlich als herausfordernd und beanspruchend bezeichnet. Das ist keineswegs negativ zu bewerten, denn von einem umfassenden «Praxisschock» sprachen nur wenige. Vielmehr bestätigte sich die Modellannahme von Lazarus und Folkman (1984), dass

Herausforderungen je nach Erfolg der Bewältigungsbemühungen sowohl positiv als auch negativ erlebt werden können: Verschiedene Befragte bezeichneten die Bewältigung von ihnen beschriebener Herausforderungen gleichzeitig als Erfolgserlebnisse. Überhaupt war die erste Stelle als Lehrperson, insbesondere nach den Entbehrungen und Unsicherheiten des Berufswechsels, für viele Befragte mit viel Stolz und Befriedigung verbunden.
Als stark belastend erwiesen sich vor allem jene Arbeitsbereiche und Aufgaben, in denen die Herausforderungen für die Betroffenen überraschend kamen. Die damit verbundenen Aussagen sind von starken Emotionen geprägt, insbesondere von Gefühlen der Enttäuschung und Überforderung. Dazu gehören die schulische Zusammenarbeit, die Unterrichtsvor- und -nachbereitung, hohe Ansprüche an sich selbst sowie Unsicherheiten im Kontext fehlender beziehungsweise nicht mehr passender Qualitätsmassstäbe. Verschiedene Interviewte wiesen darauf hin, dass sie sich auf diverse herausfordernde Arbeitsbereiche gut vorbereitet fühlten, insbesondere in Bezug auf das Unterrichten und den Umgang mit den Lernenden. Auch in diesen Bereichen berichteten sie von zahlreichen Herausforderungen, beschrieben diese aber eher als bewältigbar. Auch dieses Resultat bestätigt die Vorhersage des Beanspruchungs-Belastungsmodells (vgl. Kapitel 3, S. 24f.): Je besser sich eine Person in Bezug auf eine Anforderungssituation mit Ressourcen ausgestattet und somit vorbereitet fühlt, desto besser kann sie die Situation bewältigen und desto geringer ist das Risiko, dass diese zum Stressauslöser wird.

Enttäuschte Erwartungen hinsichtlich der schulischen Zusammenarbeit

Auch wenn andere Studien die Zusammenarbeit im Kollegium ebenfalls als Anfangsschwierigkeit identifizierten (z.B. Henecka & Lipowsky, 2002; Johnson & Kardos, 2005), so ist die Dominanz dieses Themas für die Berufswechslerinnen und Berufswechsler im Vergleich zu anderen Untersuchungen doch enorm. Mit knapp 70 von 436 genannten Herausforderungsaspekten ist dies weitaus die häufigste einzelne Subkategorie; nimmt man noch die Herausforderungen mit offiziellen schulischen Unterstützungs- und Beratungsangeboten hinzu, ist insgesamt gut ein

Fünftel aller genannten Herausforderungen dem Bereich der schulischen Unterstützung und Zusammenarbeit zuzuordnen. Auch waren diese Herausforderungen oft mit besonders starken Emotionen verbunden. Die empfundene Isolation beim Arbeiten zu Hause und im Klassenzimmer bedeutete für viele Befragte eine Enttäuschung der Erwartungen, sogar, wenn sie im Rahmen der Berufseinführung Unterstützung erhielten; umso mehr aber, wenn dies zumindest aus subjektiver Sicht nicht der Fall war. Die Herausforderung und Belastung scheint also zum einen tatsächlich in mangelnder Unterstützung und Zusammenarbeit begründet zu sein, zum anderen aber auch in enttäuschten Erwartungen an den Lehrberuf. Diese speisen sich teilweise sehr direkt aus den Erfahrungen im Vorberuf, wo häufig andere Formen und Kulturen der beruflichen Zusammenarbeit erlebt und als Standard vorausgesetzt wurden.
Interessanterweise ist das rasche und reibungslose Sich-Zurechtfinden im Team gleichzeitig ein Aspekt, der von verschiedenen Interviewten als Vorteil genannt wird, den sie ihrem Karriereweg und/oder ihren früheren Berufserfahrungen zuschreiben (vgl. Kapitel 5, S. 44). Berufswechslerinnen und Berufswechsler sehen die Zusammenarbeit im Schulteam also einerseits als Stärke, andererseits aber auch als Herausforderung; klar ist, dass sie diesem Aspekt enorme Bedeutung zumessen. Gerade dies macht sie verletzlich, denn Herausforderungen sind per definitionem Anforderungen mit hoher persönlicher Bedeutung (Lazarus & Folkman, 1984).

Unsicherheit in Bezug auf die Qualität der eigenen Arbeit

Über verschiedene Arbeitsfelder hinweg zeigte sich ein zusätzlicher Herausforderungsaspekt der Berufswechslerinnen und Berufswechsler: eine ausgeprägte Unsicherheit in Bezug auf das Genügen der eigenen Leistung, die mit dem Fehlen klarer Qualitätsstandards begründet wird. Für viele Befragte fehlten die Kriterien, an denen die eigene Leistung zuverlässig hätte gemessen werden können; gleichzeitig erwiesen sich die gewohnten Bewertungsmassstäbe als nicht mehr tauglich. Ein fehlender Referenzrahmen scheint auch für Lehrkräfte im Erstberuf eine Anfangsschwierigkeit zu sein, wie zumindest manche Studien belegen (z. B. Rotland & Terhart 2007). Das Spezifische für die Berufswechslerinnen und Berufswechsler ist die Anpassungsleistung, die sich aus der Diskrepanz zwischen den

aus dem Vorberuf mitgebrachten und den im Lehrberuf geltenden Qualitätsmassstäben und Arbeitsabläufen ergibt. Im Gegensatz zu Lehrpersonen im Erstberuf haben Lehrpersonen auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg durchaus einen Referenzrahmen zur Verfügung – ihren Vorberuf und die damit verbundenen Leistungs- und Qualitätsmassstäbe. Aus den vielfältigen Interviewaussagen zu diesem Thema wird allerdings deutlich, dass der aus dem Vorberuf übernommene Referenzrahmen nicht nur eine Ressource, sondern oft auch Teil der Herausforderung darstellt: Viele Interviewte waren aus ihren früheren Berufen – ob handwerklicher, gestalterischer, gesundheitsbezogener oder kaufmännischer Art – nicht nur klare Qualitäts- und Leistungsstandards gewohnt, sondern auch explizite Feedbacks von Vorgesetzten sowie sichtbare Arbeitsergebnisse, die als Rückmeldung über die eigene Leistung genutzt werden konnten. Der Wegfall all dieser Orientierungspunkte im neuen Beruf war für viele Befragte eine enorme und oft überraschende Herausforderung. Mehrfach wurde auch von einem Widerspruch zwischen den früheren Überzeugungen und der neuen Berufsrealität gesprochen.

Diese Ergebnisse bestätigen die Befunde aus vereinzelten anderen Studien zu Berufswechslerinnen und Berufswechslern, die ähnliche Anpassungsleistungen zeigten (Johnson & Kardos, 2005; Schwab, 2002; Tigchelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010). Daraus wird deutlich, dass Berufswechslerinnen und Berufswechlser den fehlenden Qualitäts- und Leistungsmassstab nicht einfach aus dem Vorberuf übernehmen können, sondern dass auch sie sich zuerst Qualitätsstandards in ihrem neuen Arbeitsfeld erarbeiten müssen. Auch Berufseinsteigende im Erstberuf müssen die beruflichen Vorstellungen und Ziele zunächst mit der Arbeitsrealität in Einklang bringen, was zu einer Anpassung der Erwartungen oder zu Gefühlen hoher Beanspruchung führen kann (Keller-Schneider, 2008). Diese generelle Anpassungsleistung gilt offenbar in ähnlichem Masse auch für Personen, die in etwas höherem Alter in den Lehrberuf einsteigen und für die dieser Berufseinstieg nicht der erste ist. Auch ein zweiter (oder dritter) Berufseinstieg trägt in dem Sinne die Züge eines «ersten Mals»; die Sozialisation in ein neues Berufsfeld ist ein neuer Start, der durch einen bereits durchlaufenen ersten Berufseinstieg nicht zwingend vereinfacht wird.

Fazit

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Erwartungen von Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung gerade aufgrund der früheren Arbeitstätigkeiten sehr explizit sein und daher mit den neuen Arbeitsbedingungen und -standards im Lehrberuf kollidieren können – insbesondere, was die Zusammenarbeit im Schulteam und das Feedback über die eigene Leistung angeht. Berufswechslerinnen und Berufswechsler fordern generell viel von sich selbst. Die vergleichsweise hohen zeitlichen und finanziellen Investitionen, die mit einer Zweit- oder Drittausbildung verbunden sind, können den Erfolgsdruck durchaus erhöhen und hohe Ansprüche an die eigene Leistung und damit verbundene Unsicherheiten plausibel erklären. Lohnt sich ein Berufswechsel in Anbetracht all der Schwierigkeiten in den ersten Berufsjahren? Die Mehrheit der Befragten und sogar ein Teil der Aussteigerinnen und Aussteiger sagte: Ja. Dass Gefühle des Herausgefordert- und gar des Belastet-Seins im Beruf durchaus mit grosser Berufszufriedenheit einhergehen können, ist aus der Forschung zum Lehrberuf seit Längerem bekannt (Gehrmann, 2007). Dieser Zusammenhang zeigte sich auch in den vorliegenden Interviews. Zum Abschluss dieses Kapitels darum exemplarisch das Fazit eines Lehrers, der in seinem Interview von zahlreichen Herausforderungen, Enttäuschungen und Belastungen sprach – und trotzdem zu einer positiven Bilanz kommt:

> *«Ich frage mich manchmal schon: Haben sich diese Jahre – LLB, also Vorbereitung [Vorbereitungskurs für Berufsleute], nachher PH [Pädagogische Hochschule], hat sich das wirklich gelohnt dafür, dass du nachher trotzdem merkst, dass der Karren eigentlich ganz anders läuft, als dass du dir das überlegt hast? Und trotzdem dünkt es mich, ist es ein guter Beruf. Da, wo ich bin, das ist eine gute Arbeit und ich habe trotzdem auch… ja, viel machen können, und ich erhalte auch viel zurück.» (T., Mitte 30, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).*

5 Die Bedeutung der Vorberufserfahrungen für den Lehrberuf

Obwohl sich Berufswechslerinnen und Berufswechsler unterscheiden, haben sie die Gemeinsamkeit, dass sie Wissen, Können und Erfahrungen aus mindestens einer früheren Ausbildung und einem früheren Beruf mitbringen. Vielfach werden Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung besonders ausgeprägte Fähigkeiten im Umgang mit Menschen und eine effiziente Arbeitsorganisation zugeschrieben; gleichzeitig ist aber nicht sicher geklärt, inwiefern Wissen und Können aus einem Beruf auf den anderen übertragen werden können. Daher stellt sich in diesem Kapitel die folgende Frage: Welche Vorberufserfahrungen erlebten die Berufswechslerinnen und Berufswechsler für die Anforderungen im Lehrberuf als nützlich und bedeutsam?

Weitere Informationen zu diesem Beitrag in
Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M., & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. (S. 119–138). Bern: hep verlag.

Methodenbox
Leitfadeninterviews mit 23 Lehrpersonen mit Vorberuf, darunter Berufsverbleiberinnen und -verbleiber sowie Aussteigerinnen und Aussteiger.
Analysiert wurden 190 Aussageeinheiten zum Thema Vorberufserfahrungen. Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2003; Kuckartz, 2014) mit deduktiv-induktivem Vorgehen, orientiert am Modell professioneller Handlungskompetenzen nach Frey (2004).

5.1 Vorberufserfahrung als Ressource

Berufswechslerinnen und Berufswechsler bringen reiche Bestände an Wissen und Können aus ihren früheren Qualifikationen und Berufstätigkeiten in den Lehrberuf mit, die ihre Entscheidungen und Erfahrungen im neuen Beruf beeinflussen können (Tigchelaar et al., 2008). Wie diverse Forschungsergebnisse zeigen (Details siehe Kapitel 2.2, S. 14–17), können praktische Erfahrungen allerdings nicht immer mit reflektiertem Wissen gleichgesetzt (Neuweg, 2004) und auch nicht ohne Weiteres auf neue Kontexte übertragen werden (Gruber & Mandl, 1996), da Expertise stark domänengebunden ist.
Es ist daher alles andere als trivial danach zu fragen, ob die Wissensbestände und Kompetenzen, die Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung aus ihren früheren Tätigkeiten ohne Zweifel mitbringen, für die Bewältigung der neuen Berufsanforderungen tatsächlich bedeutsam sind. Eine objektive Messung des Einflusses von Erfahrungswissen ist methodisch sehr schwierig und aufwendig, daher dominiert in diesem Forschungsbereich die Befragung entweder der Betroffenen selbst oder von Praxislehrpersonen, Schulleitungspersonen etc. Die Auswertung subjektiver Einschätzungen hat ihre Vorteile: Wie in Kapitel 3 dargelegt, ist Beanspruchung und Belastung kein objektives, sondern ein sehr subjektives Geschehen, das stark von der Wahrnehmung vorhandener Ressourcen (Rudow, 1994) und vom Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit abhängt (Gruber, 1999). Ob Vorberufserfahrungen aktiv genutzt und für den Lehrberuf fruchtbar gemacht werden können, ist daher weniger eine Frage objektiv messbarer Kenntnisse, sondern vielmehr eine Frage des Vertrauens in die Verfügbarkeit von Ressourcen und deren aktiven Nutzung.

5.2 Handlungskompetenzen von Lehrpersonen

Die Berufsaufgaben von Lehrpersonen sind sehr vielfältig. Neben dem Unterrichten gehört dazu die Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Schulteam sowie weiteren Fachpersonen, administrative Tätigkeiten, Mitarbeit in der Schulentwicklung oder auch die persönliche wie professionelle

Weiterentwicklung (PHBern, 2012). Diese Handlungsfelder erfordern ein breites Spektrum an Kompetenzen. Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat verschiedene theoretische Modelle hervorgebracht, die darlegen, welche Kompetenzen für den Lehrberuf erforderlich sind (Frey, 2014). Die verschiedenen Modelle unterscheiden sich vor allem in der Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche. Die Weiterentwicklung der Kompetenzmodelle ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich das Verständnis der Lehrerprofession in der Gesellschaft laufend wandelt (Hellekamps & Musolff, 2014).

Zur Auswertung der Bedeutung der Vorberufserfahrungen stützten wir uns auf das Modell professioneller Handlungskompetenzen nach Frey (2004). Dieses umfasst vier Kompetenzbereiche: Fach- und Methodenkompetenzen, soziale sowie personale Kompetenzen. Dadurch wird dem breiten Spektrum an Kompetenzen im Lehrberuf Rechnung getragen. Frey (2004, S. 33) beschreibt Fachkompetenzen als disziplinorientierte und ständig wandelnde Fähigkeitsbereiche, auf die sich die Lehrperson spezialisiert. Dazu gehören u. a. *«Lehrer-Schülerbeziehung, schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Lernstrategien vermitteln und begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule (...), allgemeine Didaktik und Fachdidaktik»*. Unter Methodenkompetenzen versteht Frey *«die Fähigkeit, Arbeitsgegenstände zu analysieren, Arbeitsprozesse zu strukturieren, über Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu reflektieren, diese Fähigkeiten einzusetzen, zu erweitern und gegebenenfalls zu modifizieren».* Zu den sozialen Kompetenzen gehören gemäss Modell *«Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, soziale Verantwortung, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten»*. Die personalen Kompetenzen schliesslich umfassen motivationale Aspekte und die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Handeln; darunter fallen unter anderem Einfühlsamkeit, Pflichtbewusstsein, Gelassenheit, Erfolgsorientierung und Neugier.

5.3 Studienresultate

Im Rahmen der Auswertung des Interviewmaterials wurden zusätzlich zu den obigen vier Kompetenzbereichen die Kategorien Praxisbezug, Lebenserfahrung und Wertschätzung gebildet, die häufig als Stichworte fielen und nicht eindeutig Freys Handlungskompetenzen zugeteilt werden konnten. Im Auswertungsprozess zeigte sich zudem, dass viele Aussagen zu Fach- und Methodenkompetenzen derart eng verwoben geäussert wurden, dass sie schwer zu trennen und nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zuzuordnen waren. So wurde beispielsweise häufig von Kompetenzen im Umgang mit Computerprogrammen wie Word, Excel oder PowerPoint gesprochen, die als sehr hilfreich empfunden wurden; im Lehrberuf können diese je nach Konnotation sowohl als Fachkompetenz interpretiert werden (Unterrichtsgestaltung, Medien), aber auch als Methodenkompetenz (Strukturierung von Arbeitsprozessen). Deshalb wurden Fach- und Methodenkompetenzen schliesslich zu einer Kategorie zusammengefasst.
In Abbildung 5 sind alle Kategorien mit ihrer prozentualen Verteilung abgebildet. Da Fach- und Methodenkompetenzen zusammen analysiert wurden, ist es wenig erstaunlich, dass sie mit rund einem Viertel der Nennungen die häufigste Kategorie der als bedeutsam empfundenen Vorberufserfahrungen ausmachen. Dicht dahinter folgen die sozialen Kompetenzen, danach die von den Interviewten selbst genannten Bereiche Lebenserfahrung und Praxisbezug. Diese vier Kategorien machten zusammen fast drei Viertel aller Nennungen zu den bedeutsamen Vorerfahrungen aus.

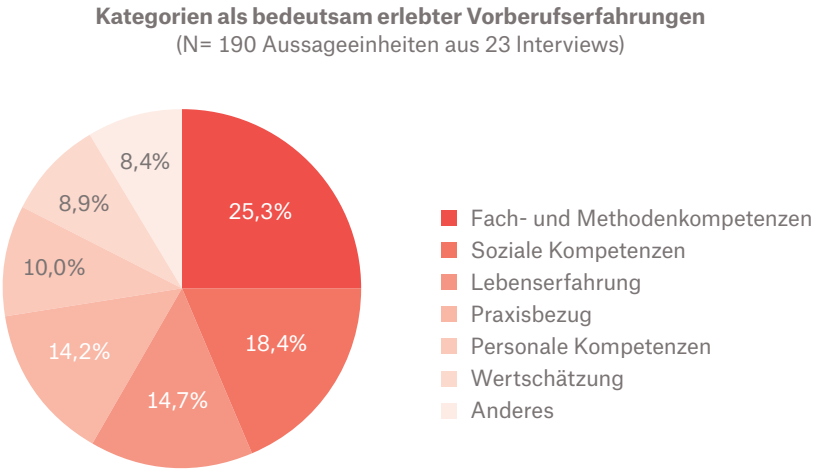


Abbildung 5: Als bedeutsam genannte Kompetenzen und Erfahrungen aus dem Vorberuf Prozentual nach Kategorien: 100% sind sämtliche Aussageeinheiten. Abbildung aus Bauer, Aksoy, et al., 2017.

Fach- und Methodenkompetenzen

Ungefähr die Hälfte der Befragten hatte ursprünglich einen kaufmännischen Vorberuf erlernt. Diese Befragten bezeichneten oft Vorberufserfahrungen im administrativen und arbeitsorganisatorischen Bereich als bedeutsam, wie zum Beispiel das folgende Zitat illustriert:

> *«Das KV hat mir wirklich geholfen im Zehnfingersystem. Weil so viel Administratives läuft, und dass ich etwa weiss, wie ein Word und ein Excel und so eine PowerPoint läuft.» (O., Mitte 30, ehemalige kaufmännische Angestellte, heute Lehrerin).*

Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass diese Kompetenzen die Belastungen des Berufs verringern würden:

> *«...und halt auch die ganzen administrativen Geschichten, die eben als Lehrperson auch nicht wenig sind. Das ist für mich etwas, das ich nicht so belastend finde wie viele andere Lehrpersonen, die immer sagen, das sei so mühsam. Ich mache das Ganze noch gerne.» (I., Ende 30, ehemalige Kauffrau, heute im weiteren Bildungsbereich tätig).*

Zahlreiche Befragte berichteten, dass ihnen Fach- und Methodenwissen aus der kaufmännischen Berufspraxis dabei half, den Unterricht vorzubereiten und administrative Tätigkeiten zu erledigen wie zum Beispiel Protokolle zu schreiben, Pläne zu erstellen etc. Teilweise konnten die Berufswechslerinnen und Berufswechsler ihre Kolleginnen und Kollegen mit den administrativen Arbeiten entlasten, übernahmen sie sogar freiwillig oder hatten dadurch weniger Hemmungen, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Auch eine effiziente Arbeitsorganisation und der Umgang mit unvorhergesehenen Schwierigkeiten («*Improvisieren-Können*») wurde von zahlreichen Befragten als Vorteil genannt.
Auch pädagogische Vorerfahrungen und spezifisches Fachwissen wurden dem Fach- und Methodenwissen zugeordnet. Personen aus gestalterischen und handwerklichen Vorberufen verwiesen häufig auf konkretes Fachwissen, das ihnen beim Unterrichten, aber auch bei anderen Berufstätigkeiten geholfen habe. Diesbezüglich sahen sie sich im Vorteil gegenüber ihren Kollegen und Kolleginnen im Erstberuf, wie die folgenden Zitate verdeutlichen:

> *«Also gerade beim bildnerischen Gestalten hat es sicher das eine oder andere eben gegeben, gerade das technische Zeichnen zum Beispiel und sicher auch die Mathematik. (...) Das brauchte ich natürlich in meinem Beruf als Zeichnerin auch viel.» (C., Mitte 30, ehemalige Zeichnerin, heute nicht mehr im Bildungsbereich tätig).*

> *«Wenn ich irgendetwas stromtechnisches mache, da merke ich auch, wie unsicher die anderen Lehrer sind mit, im Umgang mit Strom (...) dann sehe ich manchmal, ja die, für sie ist es ein Problem, was für mich Alltag ist. Von daher bringt das wirklich sehr viel. Also, im Lehrerberuf, als Fachlehrer, ist das natürlich absolut top. Als Hintergrund, weil einfach das technische Wissen so gross ist, dass man wirklich bei vielen Sachen nachher irgendeine Lösung finden kann und dann das auch umsetzten kann oder einfach auch wenn ich, gerade für die Lernbehinderten, Hilfsmittel machen muss, damit sie wirklich eine Werkarbeit machen können.» (E., Anfang 60, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).*

Soziale Kompetenzen

Die sozialen Kompetenzen wurden von sehr vielen Befragten als bedeutsam erwähnt. Besonders häufig wurde auf Kommunikationskompetenzen, Erfahrungen im Umgang mit Kunden und verschiedenen Ansprechpartnern und mit Hierarchiestrukturen verwiesen. Diese Erfahrungen wurden oft als Vorteil im Umgang mit Arbeitskollegen, Vorgesetzten und Eltern bezeichnet, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

> *«Also, ich meine, ich war ja [Gestalter] und als [Gestalter] muss ich natürlich Menschen beeinflussen können auf irgendeine Art und Weise. Das heisst, es gibt sicher eine generelle Sozialkompetenz, ‹Umgang mit Menschen›, die sehr viel höher ist als bei jemandem, der jetzt zum Beispiel nur in der Schule gewesen wäre. Und das hat sich übrigens auch gezeigt ganz deutlich und zeigt sich immer noch bei der Elternarbeit, wo ich also sehr viel weniger Probleme habe als Kollegen von mir.» (V., Anfang 60, ehemals gestalterischer Beruf, heute Lehrer).*

Die Interviewten sprachen wiederholt davon, dass sie ein grosses Verständnis für die Schülerinnen und Schüler, aber auch für deren Eltern aufbrächten und im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen weniger Mühe im Umgang mit Eltern hätten, weil sie die Kommunikation mit diversen Ansprechpartnern und auch den Umgang mit Konflikten aus dem Vorberuf gewöhnt seien.

Lebenserfahrung, Praxisbezug und personale Kompetenzen

Unter die Kategorie Lebenserfahrung wurden Aussagen gefasst, in denen die Befragten ihr höheres Alter, ihre Erfahrungen mit eigenen Kindern, ein mit dem höheren Alter zusammenhängenden Selbstbewusstsein oder auch das Wissen, wie es ausserhalb des Lehreralltags zu und hergehe, als bedeutsame Einflussgrösse beschrieben. Dies zeigt zum Beispiel dieses Zitat:

> *«Rein durch den Vorberuf ist man ja älter, wenn man in den Beruf einsteigt, und man bringt mehr Lebenserfahrung mit. Ich würde sagen, dass man vielleicht ein wenig, schon ein wenig mehr erlebt hat und, ja, gewisse Sachen einfach ruhiger angehen kann.» (T., Mitte 30, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).*

Ähnlich oft wurde auch der Praxisbezug erwähnt. Darunter wurden sämtliche genannten Vorerfahrungen gefasst, in denen keine konkreten

Kompetenzen genannt wurden, die sich Freys Kategorisierung zuordnen liessen, sondern Erfahrungen, die einen generellen Bezug zur Arbeitswelt zeigten. Besonders häufig wurden hier Vorteile im Fach Berufswahlvorbereitung genannt:

> *«Sie hatten auch Berufsvorbereitung bei mir (...). Ich habe selber erlebt wie das ist für eine Lehre, was es heisst Bewerbungen zu schreiben, was es heisst irgendwie dran zu bleiben. (...) Da konnte ich etwas bieten, da war auch Leidenschaft dahinter.» (J., Anfang 30, ehemaliger kaufmännischer Angestellter, heute im weiteren Bildungsbereich tätig).*

Personale Kompetenzen wurden mit zehn Prozent vergleichsweise selten explizit erwähnt. Sie zeigten sich in den Interviews insbesondere in Form von Aussagen zur Gelassenheit oder zum Durchhaltewillen der Lehrpersonen, wie zum Beispiel in folgendem Zitat:

> *«Ja, also ich, ich finde die Schule schon sehr wichtig. Aber ich weiss, dass sie für den einzelnen Menschen nachher doch nicht so wichtig ist wie, wie die einzelnen Lehrpersonen denken. Also ich denke an diese Lehrpersonen, die nur in der Schule gewesen sind selber, und selber Schule gegeben haben, denen fehlt manchmal so ein wenig die Gelassenheit.» (G., Mitte 40, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).*

Frey (2004) zählt unter anderem auch das Pflichtbewusstsein zu den personalen Kompetenzen. Interessanterweise wurde von den Befragten, die diesen Punkt ansprachen, nicht ein besonders hohes Engagement als vorteilhaft wahrgenommen, sondern die Fähigkeit, sich abzugrenzen. Dazu wurde die Fähigkeit gezählt, Arbeit und Privatleben zu trennen, aber auch die Schule nicht allzu wichtig zu nehmen, was leichter falle, wenn man auch einmal in einem anderen Kontext gearbeitet habe. Diese Distanzierungsfähigkeit helfe, mit den Berufsanforderungen besser umgehen zu können. Das folgende Zitat bringt diesen Vergleich mit den Kollegen im Erstberuf auf den Punkt:

> *«Wir wollen es auch gut machen, wir müssen am Anfang auch krampfen wie verrückt, aber das, was gewisse Lehrer haben... Immer noch besser und noch mehr bringen, wo du einfach merkst: ‹Nein, halt einmal›. Oder auch die Erfahrungen vom Freitagabend: ‹Jetzt ist Feierabend. Ich komme am Montagmorgen wieder›. Wenn man ein besonders guter Büezer [Arbeiter] ist, dann überlegt man sich auch was wohl passiert, wenn es auf dem Bau stürmt, oder*

(lacht). Aber sonst… ist man [am Wochenende] wirklich weg.» (G., Mitte 40, ehemaliger Handwerker, heute Lehrer).

Die aus dem früheren Beruf übernommene Gewohnheit, regelmässig von sieben Uhr morgens bis fünf Uhr abends zu arbeiten und dann auch einmal «*die Bürotüre zuzumachen*», empfanden verschiedene Interviewte als deutlichen Vorteil im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf, die sich oft über Wochenendarbeit beklagen würden. Nicht allen Befragten mit Vorberuf schien diese Abgrenzung aber gleich leicht zu fallen; wie Kapitel 4 verdeutlicht, hatten auch zahlreiche Berufswechslerinnen und Berufswechsler mit der Herausforderung der selbstständigen Arbeitsorganisation im Rahmen wenig strukturierter Arbeitszeiten zu kämpfen.

Andere Einflüsse

Einzelne Befragte nannten die Option, den Beruf notfalls wieder wechseln zu können, als Vorteil ihrer Vorberufserfahrung. Sie bezeichneten das Wissen um die berufliche Alternative als Vorteil gegenüber den Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf, die sich in ihrer Wahrnehmung teilweise zum Unterrichten fast gezwungen fühlten. Für die meisten Befragten schien dies jedoch kein nennenswerter Vorteil des Vorberufs zu sein. Zu den Aussagen, die keiner anderen Kategorie eindeutig zugeordnet werden konnten, gehören auch Voten von Personen, die in den Vorberufserfahrungen keinerlei oder kaum Bedeutung für den Lehrberuf sahen. Diese Aussagen waren selten und stammten vor allem von Personen, die den Lehrberuf inzwischen wieder verlassen haben.

5.4 Schlussbetrachtung

Alle interviewten Personen hatten vor ihrem Wechsel in den Lehrberuf eine Berufslehre abgeschlossen: zur Hälfte im kaufmännischen Bereich, des Weiteren vor allem in Gesundheits- und Gewerbeberufen sowie in technischen und gestalterischen Berufen. Die besonders häufig genannten Fach- und Methodenkompetenzen bezogen sich denn auch vorwiegend auf diese Berufssparten; dazu gehören Erfahrungen und Kompetenzen

aus der kaufmännischen Vorbildung – der Umgang mit Computerprogrammen, Zehnfingersystem, das Verfassen von Briefen und Protokollen etc. –, organisatorische Kompetenzen, allgemeinpädagogische Erfahrungen sowie technisches und gestalterisches Fachwissen. Wie auch in anderen Studien (Chambers, 2002; Kahn, 2015; Rodriguez & Sjostrom, 1998) sahen die interviewten Berufswechslerinnen und Berufswechsler zudem besonders starke soziale Kompetenzen als Vorteil ihres Karrierewegs. Durch ihre Erfahrungen im Umgang mit Kunden, Mitarbeitenden und Vorgesetzten in hierarchischen Strukturen fühlte sich eine Mehrzahl der Befragten auch im schulischen Kontext sicher und routiniert im Umgang mit verschiedenen Ansprechpartnern.

Interessanterweise wurden im Rahmen der personalen Kompetenzen nicht das höhere Arbeitsengagement als Vorteil genannt, wie das in anderen Studien mit Berufswechslerinnen und Berufswechslern der Fall war (Chambers, 2002), sondern ganz im Gegenteil die Fähigkeit, sich vom Beruf distanzieren zu können. Diverse Studien zeigen, dass angehende und praktizierende Lehrpersonen auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg eine vergleichsweise höhere intrinsische Motivation für den Lehrberuf und ein besonders ausgeprägtes berufliches Engagement aufweisen (Weinmann et al., 2006). Diese Motivationslage wurde in der vorliegenden Studie nicht geprüft, daher kann kein direkter Bezug zwischen der Distanzierungsfähigkeit und der Berufsmotivation hergestellt werden. Die angesprochene Distanzierungsfähigkeit muss aber einem hohen Arbeitsengagement der hier befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler nicht widersprechen; die Fähigkeit, sich von der Arbeit abgrenzen zu können, kann die Berufsmotivation durchaus auch längerfristig positiv beeinflussen.

Abschliessend soll darauf hingewiesen werden, dass es in den Interviews auch Stimmen gab, die der Vorberufserfahrung wenig Bedeutsamkeit für den Lehrberuf zumassen. Verschiedene Befragte sahen einen Einfluss ihres Karrierewegs weniger in konkreten Kompetenzen als allgemein im höheren Alter beziehungsweise der grösseren Lebenserfahrung oder auch in der Wertschätzung, die ihnen von Eltern und Schulleitenden aufgrund ihres breiten Erfahrungshorizonts entgegengebracht werde. Einzelne Personen berichteten auch, im neuen Beruf von ihrer Vorberufserfahrung

kaum oder gar nicht profitiert zu haben; wenig erstaunlich sind diese inzwischen wieder aus dem Lehrberuf ausgestiegen. Dies kann daran liegen, dass diese Personen tatsächlich besonders grosse Mühe hatten, ihr Wissen und Können auf die Anforderungen des Lehrberufs zu übertragen; es ist aber auch plausibel, dass Berufsaussteigerinnen und Berufsaussteiger es sich eher zugestehen können, wenn die früheren Qualifikationen und Erfahrungen für die neuen Berufsanforderungen tatsächlich bedeutungslos blieben. Es liegt nahe, dass die erheblichen Investitionen, die mit einem Berufswechsel verbunden sind, das Bedürfnis nach Legitimierung der eigenen Berufslaufbahn stärken und damit eine positive Bewertung und hohe Wertschätzung der eigenen Erfahrungen fördern. Die obigen Aussagen müssen daher auch in diesem Licht betrachtet werden.

Trotz dieser Einschränkung zeigen die Interviewergebnisse, dass es durchaus eine Palette von vorberuflichen Wissensbeständen und Kompetenzen gibt, die Berufswechslerinnen und Berufswechsler für den Lehrberuf als bedeutsam wahrnehmen, trotz der nachweislichen Kontextabhängigkeit von Expertise. Da Ressourcen keine objektive Grösse sind, sondern von der subjektiven Einschätzung und dem Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit abhängen, ist dies ein relevantes Ergebnis; es lässt vermuten, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler über zusätzliche Ressourcen verfügen, die ihnen im Lehrberuf von Nutzen sein können. Diese Vermutung wird durch die in Kapitel 6 *Kompetenzeinschätzungen und Beanspruchung* erläuterten Ergebnisse (S. 60) gestützt, die zeigen, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler im Vergleich zu Erstberuflerinnen und Erstberuflern generell weniger berufliche Beanspruchung erleben.

6 Kompetenzeinschätzung, Beanspruchung und subjektive Bedeutung konkreter Berufsanforderungen

Wie Berufswechslerinnen und Berufswechsler die Anforderungen in ihrem neuen Berufsalltag erleben, ist in verschiedener Hinsicht von Interesse: Zum einen sind die Erfahrungen der ersten Berufsjahre in hohem Masse mitentscheidend für den Berufsverbleib oder -ausstieg. Gerade für Lehrerinnen und Lehrer, die im Zweifelsfalle auf einen Vorberuf zurückgreifen können, kann dies ein zentraler Aspekt der weiteren Karriereplanung sein. Zum anderen scheint die Bandbreite der Berufsaufgaben und Anforderungen für viele frisch diplomierte Lehrkräfte überraschend zu kommen, wie Kapitel 8 *Ausstiegsgründe* (S. 75) zeigen wird. Darum geht dieses Kapitel folgenden Fragen auf den Grund: Wie kompetent und wie beansprucht fühlen sich Lehrpersonen mit Vorberuf in den verschiedenen Anforderungsbereichen des Lehrberufs? Wie wichtig sind Ihnen diese Anforderungsbreiche? Und unterscheiden sie sich diesbezüglich von Lehrkräften im Erstberuf?

Weitere Informationen zu diesem Beitrag in
Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D., & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9*(1), 120–140.

Methodenbox

Fragebogen:
Details siehe Skalendokumentation (Bauer et al., 2015)

Stichprobe:
- Teilstichprobe von 297 Personen, die gemäss eigenen Angaben noch im Lehrberuf tätig sind
- 104 Berufswechslerinnen und Berufswechsler, 193 Erstberuflerinnen und Erstberufler
- Durchschnittsalter 34.2 (SD = 6.6), durchschnittlich seit 7.6 Jahren (SD = 1.57) im Lehrberuf tätig, 229 Frauen

Instrumente:
- EaBest-Kurzform (Keller-Schneider, 2014): 32 Items zu sieben Anforderungsbereichen zusammengefasst (s. *Anforderungen im Lehrberuf*), Skala: 1 = wenig bis 6 =sehr zu «gelingt mir», «beansprucht mich» und «ist mir wichtig»
- Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999): zehn Items, Skala: 1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau
- Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Schmitz, 1999): zehn Items, Skala: 1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau

Analyse:
- Mittelwertunterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf (*t*-Tests)
- MANOVAS je für Kompetenzeinschätzung, Beanspruchung und subjektive Bedeutung, mit den sieben Anforderungsbereichen als abhängige Variablen und den zwei Gruppen als unabhängige Variablen
- Regressionsanalysen mit den sieben Anforderungsbereichen (vgl. Box S. 59) aus jeweils drei Perspektiven (Beanspruchung, Kompetenzeinschätzung und subjektive Bedeutsamkeit) als abhängige Variablen. Unabhängige Variablen: Geschlecht, Alter, Anzahl der Jahre an Berufserfahrung im Lehrberuf, Arbeitspensum als Lehrkraft, Karriereweg (Vorberuf ja/nein), und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

6.1 Berufsbiografie, Ressourcen und berufliche Beanspruchung

Die Wahrnehmung von und der Umgang mit Berufsanforderungen ist abhängig von der eigenen Biografie. Die Eingangsbedingungen von Studierenden bei Eintritt in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf ihre weitere professionelle Entwicklung, wie zum Beispiel Cramer (2012) darlegt. In den Beruf mitgebrachtes Vorwissen, Überzeugungen, Einstellungen, Ziele und Erwartungen prägen die Art und Weise, wie Lerngelegenheiten wahrgenommen und verarbeitet werden und nehmen so indirekt Einfluss auf berufliche Entscheidungsprozesse (Dick, 1997). Lehrpersonen mit Vorberuf bringen aufgrund ihrer Berufsbiografie andere Ressourcen in den Lehrberuf mit als ihre Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf. Auf der Basis des in Kapitel 3 vorgestellten, auf den Arbeiten von Rudow (1994) aufbauenden Beanspruchungs-Belastungsmodells ist anzunehmen, dass diese spezielle Ausgangslage ihre Gefühle in Bezug auf die berufliche Kompetenz und deren Beanspruchung massgeblich beeinflusst und dadurch indirekt auch auf die Belastungswahrnehmung und die Berufszufriedenheit einwirkt.
Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung unterscheiden sich in mehrerer Hinsicht von anderen Lehrkräften, was ihre Voraussetzungen und Ressourcen angeht (Keller-Schneider et al., 2016). Dazu gehört neben dem höheren Lebensalter ein vergleichsweise grösserer Schatz an Erfahrungen und Vorwissen, da sie bereits über mindestens eine erste Berufsausbildung verfügen und zumeist auch Berufserfahrung gesammelt haben (für weitere Details siehe Kapitel 2.1, *Wer sind Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf?,* S. 12). Tatsächlich geben diverse Forschungsresultate Anlass zur Vermutung, dass der bereits bewältigte erste Berufseinstieg und die damit verbundene Berufserfahrung hier einen Vorsprung bringen könnte: Frisch diplomierte Lehrkräfte mit Vorberuf scheinen berufliche Rollen sowie die Bedeutung von Management- und Organisationsstrukturen besonders schnell zu erfassen, anfängliche Hilflosigkeitsgefühle im Berufseinstieg rasch abzulegen (Freidus & Krasnow, 1991) und eine höhere Eigenverantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen (Tigchelaar et al., 2008).

Die hohen zeitlichen und finanziellen Investitionen einer weiteren Ausbildung begünstigen zudem eine Selektion von Personen mit besonders ausgeprägten personalen Ressourcen wie hohen Selbstwirksamkeitserwartungen, einer hohen intrinsischen Berufsmotivation und einer sehr ausgeprägten Bereitschaft zu beruflichem Engagement (vgl. Kapitel 2.2, *Frühere Berufserfahrungen: Für den Lehrberuf relevant?,* S. 14). Selbstwirksamkeitserwartungen sind optimistische Überzeugungen, Aufgaben trotz allfälliger Hindernisse meistern zu können (Bandura, 1997). Unterschieden werden allgemeine und berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen. Beide Formen der Selbstwirksamkeitserwartungen werden in erster Linie aus Kompetenzerfahrungen gespeist und sind daher eng verknüpft mit der Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen sind, unabhängig vom Tätigkeitsfeld, ein starker Prädiktor für Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Leistung (Schunk, 1995). Da diese optimistischen Überzeugungen eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg spielen und dadurch das Beanspruchungs- und Belastungserleben massgeblich mitbedingen (Schwarzer & Warner, 2011), sind sie ein wichtiger Faktor für die Frage, wie Berufswechslerinnen und Berufswechsler mit den Anforderungen des Lehrberufs zurechtkommen.

6.2 Anforderungen im Lehrberuf

Das berufliche Kompetenz- und Beanspruchungserleben ist stark anforderungsbezogen und daher gut im Kontext konkreter Berufsanforderungen zu untersuchen. Das breite Aufgabenspektrum des Lehrberufs lässt sich unterschiedlich klassifizieren; eine Übersicht des Arbeitsfelds mit seinen spezifischen Herausforderungen und Aufgabenfeldern bietet zum Beispiel Rothland (2013). Eine empirisch gestützte Klassifikation wurde an der Pädagogischen Hochschule Zürich anhand des Fragebogens EaBest entwickelt (Keller-Schneider, 2014). Das Instrument unterscheidet folgende sieben Anforderungsbereiche, die aus Protokollen von Supervisionsprozessen mit Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase entwickelt wurden:

Anforderungen im Lehrberuf (nach Keller-Schneider, 2014)

- **Unterrichtsvorarbeiten:** Unterrichtsmaterialien beschaffen, Lehrmittel kennen und einsetzen, Unterricht lernzielbezogen planen und seriös vorbereiten
- **Unterricht und individualisierende Vermittlung:** Schülerinnen und Schüler individuell fördern, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler einschätzen, die Komplexität des Unterrichts anpassen, Lernaufgaben in verschiedene Niveaus gliedern, Elemente der Individualisierung einsetzen
- **Klassenführung:** Die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken, mit unterschiedlicher Motivation umgehen, Unterrichtsabläufe ritualisieren, die geforderte Arbeitsweise durchsetzen, effizient und störungsfrei unterrichten, klare Anhaltspunkte und Strukturen geben
- **Elternkontakte:** Elterngespräche führen, Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen, Elternabende durchführen
- **Kooperation im Kollegium:** Kooperationspartner und -partnerinnen im Kollegium finden, einen Platz im Kollegium finden, die eigenen Sichtweisen im Kollegium vertreten, eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung aufbauen
- **Finden der Balance zwischen Anforderungen und Ressourcen:** Mit den eigenen Qualitätsansprüchen realistisch umgehen, sich vor Überarbeitung schützen, sich Momente der Erholung verschaffen
- **Klarheit bezüglich der eigenen Berufsrolle:** Als Lehrkraft bewirken, was man erreichen möchte, nach den eigenen Vorstellungen einer guten Lehrperson handeln können, sich weiterentwickeln, angemessen auf Unvorhergesehenes reagieren können

Weitere Informationen zur Verwendung des Instruments können auch der Itemdokumentation der vorliegenden Studie entnommen werden (Troesch & Bauer, 2015).

Erfragt wird die Einschätzung der Berufsanforderungen im EaBest-Fragebogen aus drei Perspektiven: Beanspruchung, Kompetenzeinschätzung

und subjektive Bedeutung der jeweiligen Anforderung. Die Verschränkung dieser drei Perspektiven ist für die Untersuchung der beruflichen Kompetenz und letztlich des Berufsverbleibs bedeutsam, da die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen nicht nur aus den offensichtlichen und durchaus hochrelevanten Wissenskomponenten besteht, sondern auch aus personalen Ressourcen wie beruflichen Überzeugungen, Motivationen sowie der Selbstregulationsfähigkeit, die für die Beanspruchungsbewältigung eine zentrale Rolle spielt (Baumert et al., 2011). Kompetenzerleben, Bedeutsamkeit und Beanspruchung sind eng verknüpft: Da Beanspruchungsgefühle sich aus dem Zusammenspiel von aktivierbaren Ressourcen und subjektiver Bedeutsamkeit einer Aufgabe heraus entwickeln, kann eine hohe Beanspruchung auf eine sehr hohe Relevanz der Aufgabe und/oder mangelnde Ressourcen zu deren Bewältigung hindeuten (Keller-Schneider, 2014). Umgekehrt ist eine niedrige Beanspruchung nicht zwingend die Folge eines Ressourcenmangels, sondern kann auch mit einem niedrigen persönlichen Stellenwert der Aufgabe zusammenhängen. Der Umgang mit einer Berufsanforderung kann daher am besten im Kontext aller drei Dimensionen verstanden werden.

6.3 Studienresultate

Bezüglich Kompetenzeinschätzung finden sich keine bedeutsamen statistischen Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Vorberuf: Beide Gruppen fühlen sich generell mittel bis sehr kompetent und schätzen auch die Bedeutsamkeit der verschiedenen Berufsanforderungen sehr ähnlich ein (vgl. Abbildungen 6 und 8).
Anders präsentiert sich das Bild hinsichtlich der Beanspruchung (Abbildung 7): Hier liegen die Einschätzungen der Lehrpersonen mit Vorberuf insgesamt signifikant, das heisst bedeutsam tiefer als diejenigen ihrer Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf. Ein Blick auf die einzelnen Anforderungsbereiche zeigt, dass es insbesondere die Elternkontakte sowie die Vermittlung im Unterricht sind, die einen bedeutsamen Unterschied ausmachen. Bei der subjektiven Bedeutung der Anforderungsbereiche zeigt sich kein Gruppenunterschied; die geringere Beanspruchung der Lehrper-

sonen mit Vorberuf scheint also nichts damit zu tun zu haben, dass sie ihre Aufgaben weniger ernst nehmen, sondern tatsächlich mit zusätzlichen Ressourcen in Verbindung zu stehen.

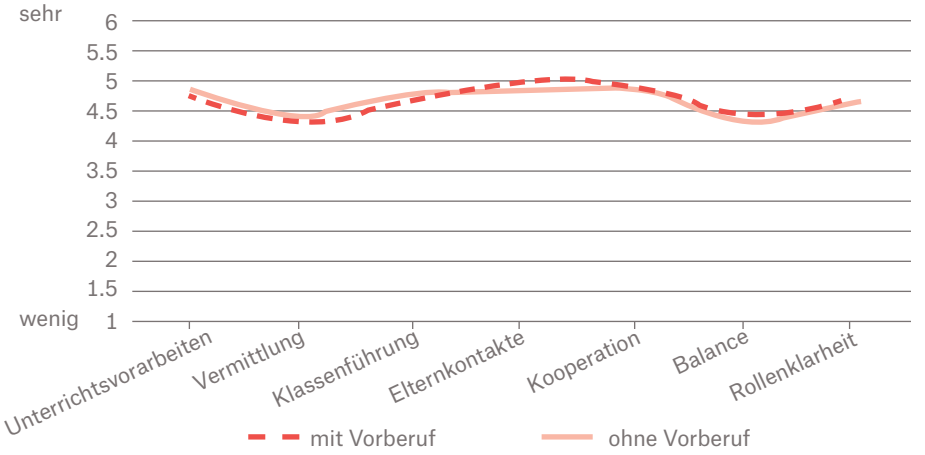


Abbildung 6: Kompetenzeinschätzungen nach Anforderungsbereichen und Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)

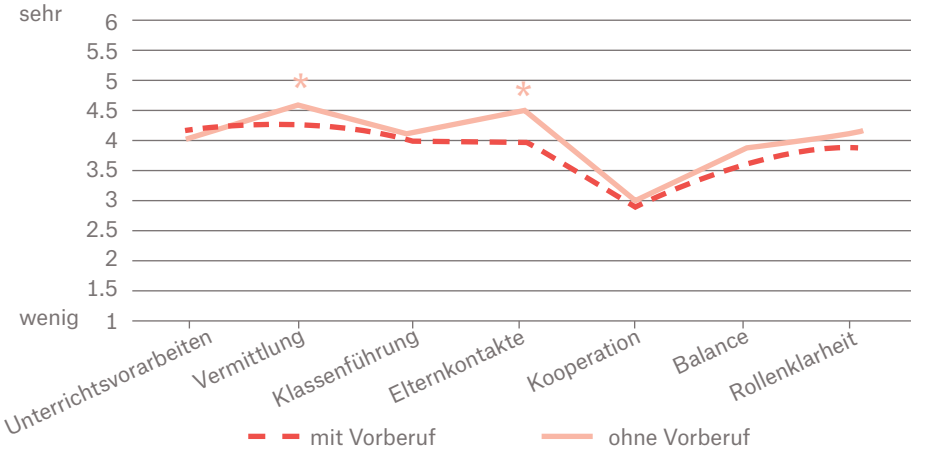


Abbildung 7: Beanspruchung nach Anforderungsbereichen und Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)
* statistisch signifikanter Unterschied zwischen Personen mit und ohne Vorberuf.

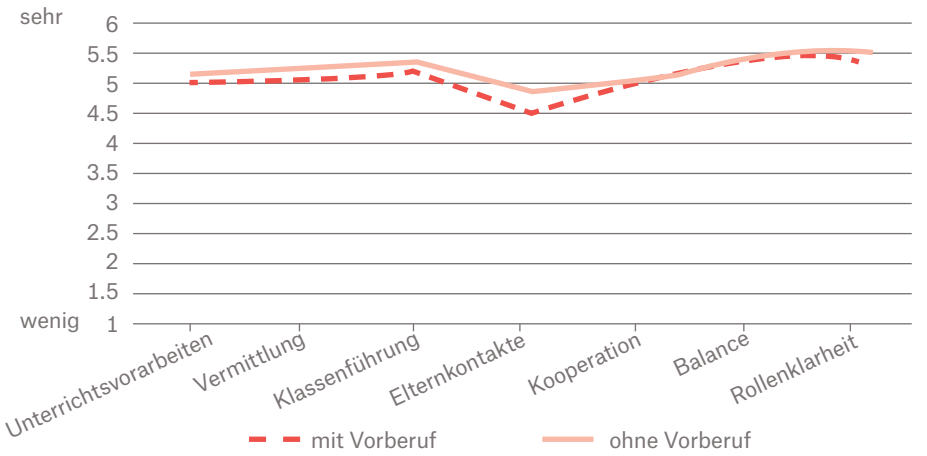


Abbildung 8: Subjektive Bedeutsamkeit der Anforderungsbereiche, nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)

Um der Frage auf den Grund zu gehen, welche Ressourcen einen Einfluss auf die Beanspruchungswahrnehmung haben könnten, wurden Regressionsanalysen eingesetzt (vgl. Methodenbox S. 56). Diese detaillierten Analysen zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutsame Rolle im Beanspruchungserleben spielen (Bauer et al., 2016). Die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sind signifikante Prädiktoren für die Beanspruchung in den Anforderungsbereichen Unterrichtsvorbereitung, Klassenführung und Rollenklarheit, während die generellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Beanspruchung durch Elternkontakte, Kooperation, Balance und Rollenklarheit signifikant vorhersagen. Diese generellen Selbstwirksamkeitserwartungen – nicht aber die berufsspezifischen – sind bei den Lehrkräften mit Vorberuf signifikant stärker ausgeprägt (vgl. Abbildung 9). Der Effekt ist klein; in beiden Gruppen sind die generellen Selbstwirksamkeitserwartungen mittel bis hoch ausgeprägt.

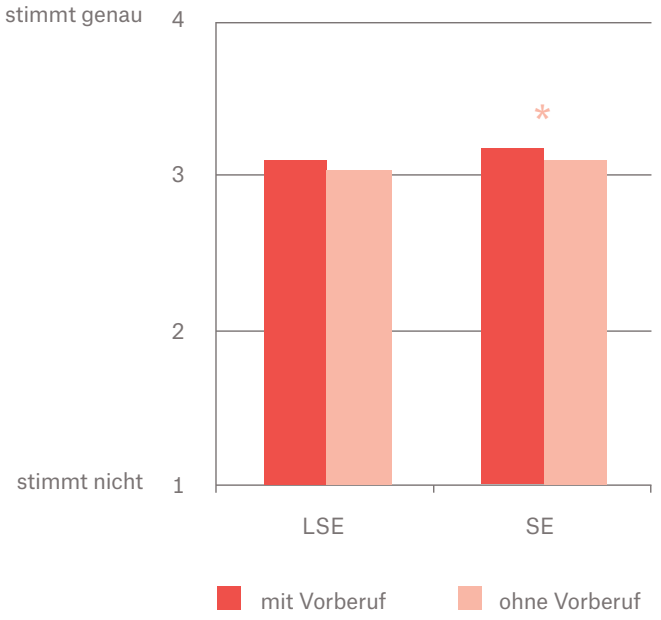


Abbildung 9: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (LSE) und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (SE) nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)
* statistisch signifikanter Unterschied zwischen Personen mit und ohne Vorberuf.

Wie oben erläutert, ergaben sich bei der Beanspruchung durch die Vermittlung und durch Elternkontakte signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf. Werden zusätzlich das Geschlecht, das Alter, die Anzahl Jahre Erfahrung als Lehrperson, das Pensum sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen berücksichtigt, verschwindet dieser Unterschied (vgl. Abbildungen 10 und 11). Bei der Beanspruchung durch die Vermittlung ist das Geschlecht von zentraler Bedeutung: Frauen fühlen sich durch die Vermittlung beanspruchter als Männer. Dasselbe Muster zeigt sich bei den Elternkontakten: Auch diese werden von Frauen als beanspruchender eingeschätzt. Zusätzlich scheinen Elternkontakte mit zunehmendem Alter und höheren Selbstwirksamkeitserwartungen weniger zu beanspruchen, während die Elternkontakte mit zunehmendem Pensum und Berufserfahrung als beanspruchender wahrgenommen werden.

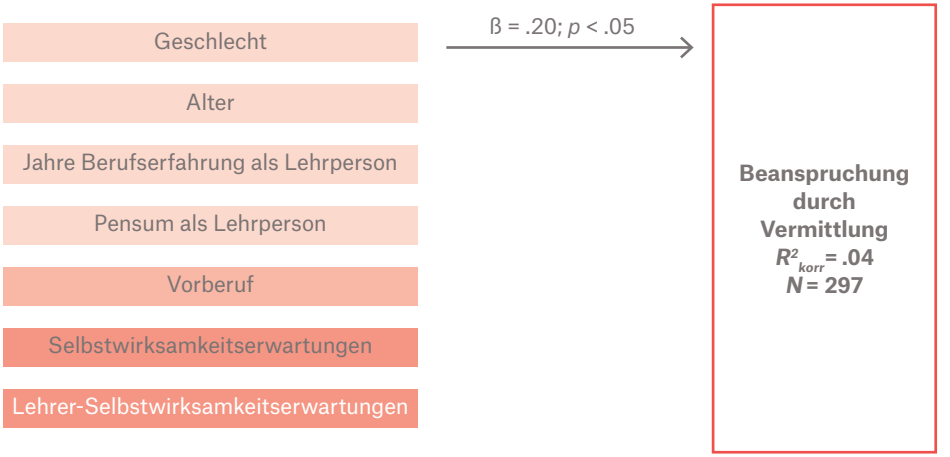


Abbildung 10: Relative Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren für die Beanspruchung durch die Vermittlung (eingezeichneter Pfad ist signifikant; ß = standardisierte Regressionsgewichte; *p* = Signifikanzniveau)

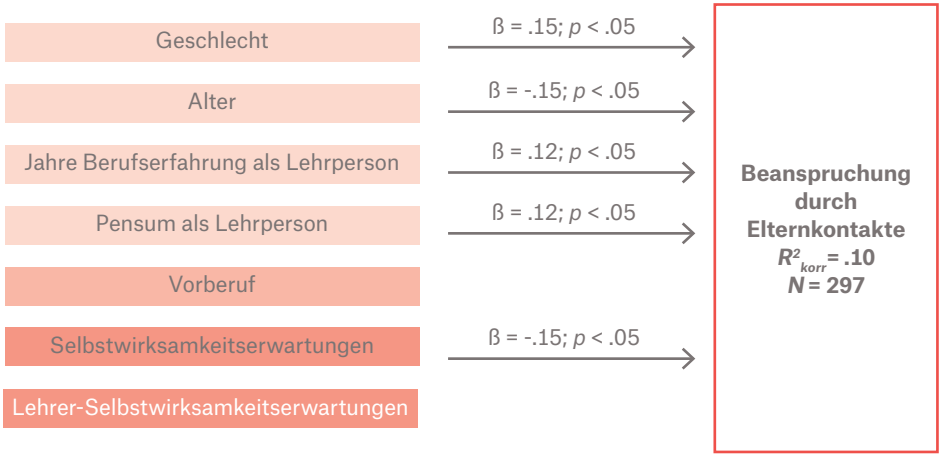


Abbildung 11: Relative Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren für die Beanspruchung durch die Elternkontakte (eingezeichnete Pfade sind signifikant; ß = standardisierte Regressionsgewichte; *p* = Signifikanzniveau)

6.4 Schlussbetrachtung

Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf liegen gleichauf, was die Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und die subjektive Bedeutsamkeit der verschiedenen Anforderungsbereiche im Lehrberuf angeht. Hingegen zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied hinsichtlich der beruflichen Beanspruchung: Lehrpersonen, die zuvor schon einen anderen Beruf erlernt haben, fühlen sich insgesamt weniger beansprucht durch die verschiedenen Anforderungen, die der Lehrberuf an sie stellt, als ihre Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf. Insbesondere das Unterrichten sowie die Elternkontakte lösen bei den Berufswechslerinnen und Berufswechslern weniger Beanspruchung aus. Dabei ist Beanspruchung nicht mit Belastung zu verwechseln: Beanspruchung ist an sich nichts Negatives. Kompetenz entwickelt sich nicht nur über das Aneignen von Wissen in der Ausbildung, sondern auch über die praktische Auseinandersetzung mit Berufsan- und Herausforderungen (Keller-Schneider & Hericks, 2014; Rudow, 1994).
Die geringere Beanspruchung der Berufswechslerinnen und Berufswechsler kann theoretisch sowohl bedeuten, dass sie sich selbst bessere Ressourcen zuschreiben als auch, dass ihnen die beruflichen Aufgaben weniger wichtig sind. Da bei der subjektiven Bedeutsamkeit der Aufgaben beide Gruppen vergleichbare Werte angeben, fällt letztere Interpretation weg. Die tiefere Beanspruchung liegt offenbar nicht an einer Geringschätzung der Berufsaufgaben durch die Lehrpersonen mit Vorberuf, sondern an anderen Ressourcen beziehungsweise an einer anderen Ressourcenwahrnehmung. Wie die näheren Analysen zeigen, sind hier vor allem die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutsam: Obwohl sich beide Gruppen hinsichtlich der konkreten Berufsaufgaben gleich kompetent fühlen, trauen sich Lehrpersonen mit Vorberuf ganz allgemein mehr zu, das heisst sie haben eine stärkere optimistische Überzeugung, (Lebens-)Aufgaben auch im Falle auftauchender Schwierigkeiten kompetent bewältigen zu können. Es liegt nahe, dass sie über weitere Ressourcen verfügen, welche die Beanspruchung beeinflussen, aber nicht in die vorliegenden Analysen einbezogen werden konnten. Dafür spricht, dass die einbezogenen Einflussfaktoren (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Karriereweg, Arbeitspensum, Selbstwirksamkeitserwartungen) insge-

samt nur einen geringen Teil der Beanspruchungsunterschiede erklären konnten. Auch der Einfluss des Schulkontexts – Arbeitsbedingungen, Klassengrössen, Schulmerkmale – wäre wichtig zu untersuchen, konnte jedoch in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden.

Dass die Lehrkräfte mit und ohne Vorberuf sich vergleichbar kompetent fühlen und den Berufsanforderungen ähnliche Bedeutung zumessen, ist insofern wenig erstaunlich, als beide Gruppen ein reguläres, vollwertiges Studium durchlaufen haben. Geht man von einer wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus, ist zu erwarten, dass die in der Ausbildung aufgebauten und in den ersten Berufsjahren weiterentwickelten Kompetenzen sich bei beiden Gruppen in entsprechend positiven Selbsteinschätzungen niederschlagen. Andererseits hätte das aus dem Vorberuf mitgebrachte Wissen und Können durchaus höhere Kompetenzeinschätzungen bei Berufswechslerinnen und Berufswechslern erwarten lassen, zumal sich Betroffene in Interviews aufgrund ihrer Vorberufserfahrungen eine Reihe von bedeutsamen Kompetenzen zuschreiben (vgl. Kapitel 5, S. 44). Auch Unterschiede in der subjektiven Bedeutungszuschreibung wären plausibel gewesen, da angehende und ausgebildete Lehrkräfte mit Vorberuf nachweislich eine stärker intrinsisch orientierte Berufsmotivation und ein höheres berufliches Engagement mitbringen (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992; Resta et al., 2001; Weinmann-Lutz, 2004; Weinmann-Lutz et al., 2006). Offenbar schlägt sich diese unterschiedliche Motivlage aber nicht in einer unterschiedlichen Relevanzsetzung der Arbeitsanforderungen nieder.

Insgesamt stützen die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse die Annahmen des Rahmenmodells der Belastung und Beanspruchung nach Rudow (1994) sowie diverser Untersuchungsergebnisse, die nahelegen, dass sich die spezifischen Bedingungen und Merkmale von Lehrkräften mit Vorberuf in für den neuen Beruf positiven Ressourcen niederschlagen (Chambers, 2002; Freidus & Krasnow, 1991; Novak & Knowles, 1992).

7 Bisheriger Wissensstand

Die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit sind massgebliche Indikatoren dafür, ob Lehrpersonen im Lehrberuf bleiben oder ihn verlassen. Zudem gelten zufriedenere und weniger belastete Lehrkräfte als effektiver (Kokkinos, 2007). Dementsprechend ist es zentral, die Bedingungen der beruflichen Belastung und der Berufszufriedenheit zu untersuchen. In diesem Kapitel wird daher der Frage nachgegangen, wie zufrieden und wie belastet Berufswechslerinnen und Berufswechsler sich im Lehrberuf fühlen und ob sie sich diesbezüglich von Erstberuflerinnen und Erstberuflern unterscheiden. Desweiteren wurde untersucht, inwiefern die Selbstwirksamkeitserwartungen für die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit von Bedeutung sind.

Weitere Informationen zu diesem Beitrag in
Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education,* 67, 389–398. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.006

7.1 Berufszufriedenheit und berufliche Belastung

Die Berufszufriedenheit wird definiert als Ausmass, in dem eine Person ihre berufsbezogenen Bedürfnisse erfüllt sieht (Evans, 1997). Studien bezeichnen insbesondere die täglichen Interaktionen mit den Kindern, den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler, die Zusammenarbeit im Kollegium wie auch das allgemeine Schulklima als Quellen der Zufriedenheit im Lehrberuf (z.B. Cockburn & Haydn, 2004; Gehrmann 2007). Empirische Befunde zeigen, dass die Zufriedenheit von Lehrpersonen

zum beruflichen Erfolg und zum längerfristigen Berufsverbleib beiträgt (Evans, 2001; Ingersoll, 2001). Die Berufszufriedenheit steht zudem in engem Zusammenhang mit der beruflichen Belastungswahrnehmung, wie im theoretischen Rahmenmodell (Kapitel 3, S. 24) dargelegt ist.
Die berufliche Belastung beschreibt ein negatives Gefühl, das auf die Arbeit zurückzuführen ist (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Als belastend wird der Beruf insbesondere dann erlebt, wenn die Anforderungen die Bewältigungsmöglichkeiten längerfristig übersteigen (Otto, 1986). Belastungen im Lehrberuf können einerseits objektive Anforderungen an die jeweilige Stelle darstellen, wie beispielsweise die Klassengrösse in Schulklassen. Andererseits hängt das Belastungserleben vom individuellen Erleben und dem Umgang mit diesen beruflichen Anforderungen ab (vgl. Kyriacou & Sutcliffe, 1978).
Eine individuelle Ressource, die in der bisherigen Forschung als wesentlicher Einflussfaktor sowohl für die berufliche Belastung (Abele & Candova, 2007; Candova, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Høigaard, Giske, & Sundsli, 2012) als auch für die Berufszufriedenheit (Schmitz & Schwarzer, 2000; 2002, Schmitz & Leidl, 1999; Martin & Steffgen, 2002; Rudow, 1999) gesehen wird, sind die Selbstwirksamkeitserwartungen. Darunter wird die optimistische Erwartung verstanden, Aufgaben trotz allfälliger Hindernisse und Schwierigkeiten meistern zu können (vgl. auch Kapitel 6). Studien zeigen, dass sowohl die allgemeine als auch die lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartung für das berufliche Belastungserleben von Lehrpersonen zentral sind (vgl. Beltman, Mansfield, & Price, 2011).
Berufswechslerinnen und Berufswechsler verfügen über eine ausgeprägte Berufsmotivation (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992; Resta et al., 2001; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014), und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 6). Zudem haben sie grosse Anstrengungen und Kosten in Kauf genommen, um die Ausbildung zur Lehrperson in Angriff zu nehmen – der Berufswechsel war also eine wohlüberlegte Entscheidung. All diese Faktoren stehen in positivem Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit und können einen Schutz vor dem Belastungserleben im Beruf darstellen (vgl. Rahmenmodell, Kapitel 3.2, S. 24). Ob sich Unterschiede in der beruflichen Belastung und der Berufszufriedenheit zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf zeigen, ist gemäss un-

seren Kenntnissen jedoch bislang kaum untersucht worden. Die einzige uns bekannte Studie, die sich mit der Berufszufriedenheit und der beruflichen Belastung von Lehrpersonen mit Vorberuf auseinandergesetzt hat, ist die schweizerische Untersuchung von Joller-Graf (2000). Joller-Graf fand, dass der Umgang mit kritischen Eltern, der Umgang mit den Behörden, der Einbezug aktueller Lernmaterialien, die Aufarbeitung des Unterrichtsstoffes und der Umgang mit verhaltensauffälligen Lernenden von Berufswechslerinnen und Berufswechslern als vergleichsweise wenig belastend eingeschätzt wurde, während Lehrpersonen im Erstberuf die faire Behandlung der Lernenden, die Auswahl von Unterrichtsmaterialien sowie ausserschulisches Engagement als weniger belastend bezeichneten. Zudem wurde die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium von Berufswechslerinnen und Berufswechslern kritischer beurteilt. Auch die Berufszufriedenheit wurde in der Studie von Joller-Graf erfasst: Berufswechslerinnen und Berufswechsler waren im Lehrberuf zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf.

Methodenbox

Fragebogen:
Details siehe Skalendokumentation (Bauer et al., 2015)

Stichprobe:
- Teilstichprobe von 297 Personen, die gemäss eigenen Angaben noch im Lehrberuf tätig sind
- 104 Berufswechslerinnen und Berufswechsler, 193 Erstberuflerinnen und Erstberufler
- Durchschnittsalter 34.2 (SD = 6.6), durchschnittlich seit 7.6 Jahren (SD = 1.57) im Lehrberuf tätig, 229 Frauen

Instrumente:
- Berufliche Belastung: Enzmann & Kleiber (1989); 15 Items; Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu
- Berufszufriedenheit: Merz (1979); 12 Items; Skala 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft vollständig zu

- Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (Schwarzer & Schmitz, 1999): 10 Items, Skala: 1 = stimmt nicht bis 4 = stimmt genau

Analyse:
- Mittelwertunterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf (*t*-Tests)
- Regressionsanalysen mit der beruflichen Belastung und der Berufszufriedenheit als abhängige Variable und Geschlecht, Alter, Anzahl der Jahre an Berufserfahrung im Lehrberuf, Arbeitspensum als Lehrkraft, Karriereweg (Vorberuf ja/nein), Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als unabhängige Variablen.

7.2 Studienresultate

Die befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler gaben an, insgesamt wenig belastet und zufrieden mit dem Lehrberuf zu sein. Sie verfügen über hohe allgemeine wie lehrerspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen. Es zeigen sich sogar bedeutsame Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf: Berufswechslerinnen und Berufswechsler sind zufriedener mit dem Beruf als Lehrperson und schätzen ihre Selbstwirksamkeit höher ein als Lehrpersonen auf dem ersten Bildungsweg (vgl. Abbildung 9, Kapitel 6, S. 63 und Abbildung 12). Allerdings sind die Unterschiede als klein zu werten. In Bezug auf die berufliche Belastung und die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen ergaben sich hingegen keine bedeutsamen Unterschiede (vgl. Abbildung 9, Kapitel 6, S. 63 und Abbildung 13).

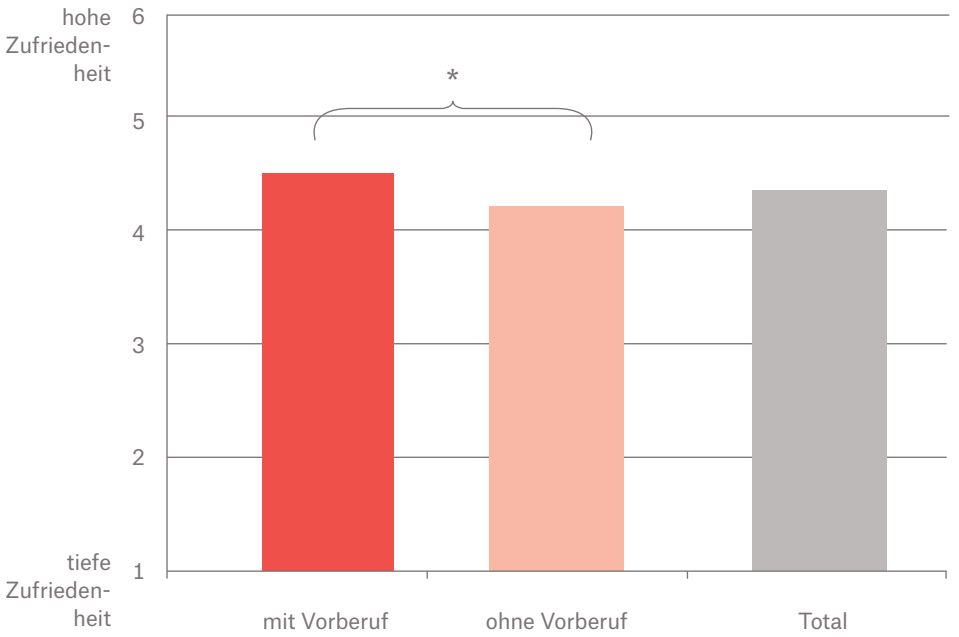


Abbildung 12: Berufszufriedenheit nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)
* statistisch signifikanter Unterschied

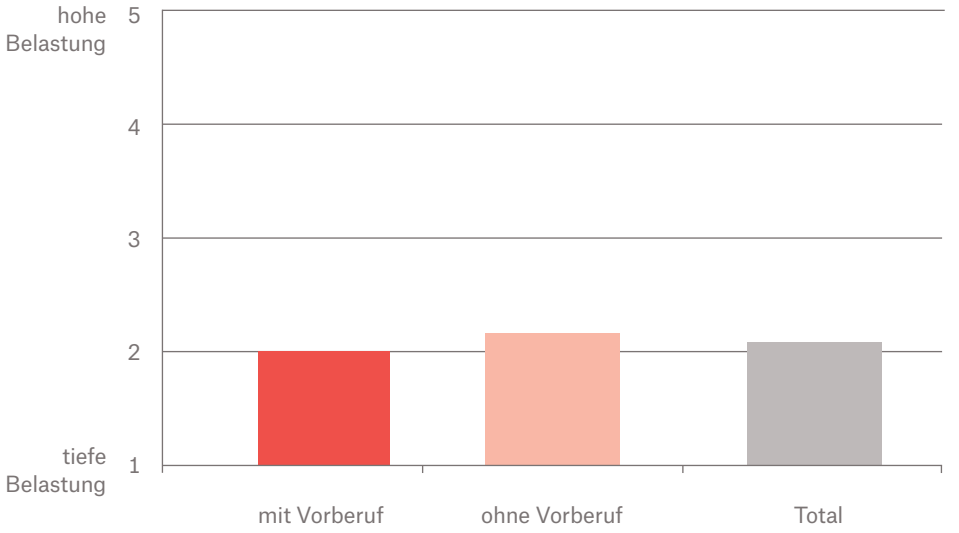


Abbildung 13: Berufliche Belastung nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf)

Als potentielle Einflussfaktoren für die berufliche Zufriedenheit und Belastung wurden das Alter, das Geschlecht, die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung im Lehrberuf, das Arbeitspensum als Lehrkraft, die allgemeine sowie die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen näher betrachtet. Es zeigte sich, dass insbesondere die allgemeinen und die lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen für die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit entscheidend sind: Je selbstwirksamer sich Lehrpersonen fühlten, desto tiefer war ihre Belastungseinschätzung und desto höher die Berufszufriedenheit. Die höheren allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Berufswechslerinnen und Berufswechsler sind denn auch mitunter ein Grund, weshalb sie über eine höhere Berufszufriedenheit verfügen als Lehrpersonen auf dem ersten Bildungsweg. Weiterführende Analysen zeigten, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung für Berufswechslerinnen und Berufswechsler und ihr berufliches Wohlbefinden von besonders grosser Bedeutung sind.
Desweiteren zeigte sich ein bedeutsamer Geschlechtsunterschied in der Berufszufriedenheit: Frauen sind zufriedener mit dem Lehrberuf als Männer. Im Hinblick auf die berufliche Belastung war hingegen kein Unterschied zwischen Lehrern und Lehrerinnen festzustellen. Auch waren das Alter, die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung im Lehrberuf und das Arbeitspensum als Lehrkraft für die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit nicht von Bedeutung.

7.3 Schlussbetrachtung

Wie belastet fühlen sich Lehrpersonen? Wie zufrieden sind sie? Wodurch sind ihre berufliche Belastung und Berufszufriedenheit bedingt? Und unterscheiden sich Berufswechslerinnen und Berufswechsler diesbezüglich von Lehrpersonen auf dem ersten Bildungsweg? Ziel dieses Kapitels war es, diesen Fragen auf den Grund zu gehen.
Unsere Analysen zeigen, dass die befragten Lehrpersonen generell zufrieden sind mit dem Beruf und sich insgesamt als wenig belastet einschätzen, wobei Berufswechslerinnen und Berufswechsler eine leicht

(statistisch signifikant) höhere Berufszufriedenheit aufweisen. Dies ist erfreulich, gelten doch die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit als bedeutsame Prädiktoren für den Berufsverbleib (vgl. auch Kapitel 3, S. 24) und für die Qualität des Unterrichts.

Wie im Rahmenmodell der beruflichen Belastung und Berufszufriedenheit nach Rudow (1994; vgl. Kapitel 3, S. 24) dargestellt, ist die berufliche Zufriedenheit geprägt durch individuelle Ressourcen, wie beispielsweise das professionelle Wissen, die Berufserfahrung wie auch die Berufsmotivation und -werte. In diesem Sinne kann der Gruppenunterschied zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf als Konsequenz unterschiedlicher persönlicher Ressourcen interpretiert werden. Tatsächlich konnten bisherige Forschungsbefunde bestätigen, dass sich die Vorberufserfahrung von Berufswechslerinnen und Berufswechslern in einer ausgeprägten intrinsischen Berufsmotivation niederschlägt (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992; Williams & Forgasz, 2009; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). Auch werden Berufswechslerinnen und Berufswechslern höhere kommunikative Fähigkeiten und Empathie gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie höhere Selbstwirksamkeitserwartungen zugeschrieben (Weinmann-Lutz et al., 2006; vgl. auch Kapitel 6). In Bezug auf die Prädiktoren der Berufszufriedenheit – aber auch der beruflichen Belastung – erwies sich denn auch in unserer Studie die Selbstwirksamkeitserwartung als zentral. Unter Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartung war der Vorberuf für die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit vernachlässigbar. Auch galten das Alter, das Pensum und die Anzahl Jahre Berufserfahrung für die berufliche Belastung und die Berufszufriedenheit als unbedeutend. Lediglich das Geschlecht zeigte sich für die Berufszufriedenheit – nicht aber für die berufliche Belastung – als bedeutsam: Frauen sind zufriedener mit dem Beruf als Lehrperson als Männer. Dieses Ergebnis überrascht nicht, konnten doch bisherige Studien zeigen, dass Männer stärker das Bedürfnis haben, sich beruflich weiterzuentwickeln als Frauen (Herzog, Herzog, Brunner, & Müller, 2005; Borman & Dowling, 2008); ein Bestreben, dem im Lehrberuf Grenzen gesetzt sind. Hingegen ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein Berufswahlmotiv, das häufig von Frauen genannt wird (Rothland, 2014). Ein reduziertes Arbeitspensum ist im Lehrberuf gut möglich und wird auch gemäss unserer Stichprobe

häufig genutzt. Insofern ist es möglich, dass im Lehrberuf die beruflichen Ziele und Bedürfnisse von Frauen eher erfüllt werden, was sich in ihrer höheren Berufszufriedenheit niederschlägt.
Die in diesem Kapitel vorgestellten Befunde konzentrierten sich auf die im Beruf verblieben Lehrpersonen. Inwiefern die Unzufriedenheit und die Belastung ausschlaggebender Grund für den Ausstieg aus dem Beruf waren, wird in Kapitel 8 erläutert.

8 Berufsverbleib und Ausstiegsgründe

Verbleiben Berufswechslerinnen und Berufswechsler längerfristig im Lehrberuf? Oder sind sie anfällig dafür, den Beruf rasch wieder zu verlassen? Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass viele Lehrpersonen den Berufseinstieg als sehr fordernd erleben; die Option, im Notfall auf den Vorberuf zurückgreifen zu können, könnte den Berufsverbleib potenziell beeinflussen. Im Fokus dieses Kapitels steht daher zum einen die Frage, wo die befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung beruflich stehen, sowie zum anderen die Gründe für einen allfälligen Berufsausstieg.

Weitere Informationen zu diesem Beitrag in
Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechslern und Berufswechslerinnen in den Lehrberuf. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. (S. 161–176). Bern: hep verlag.

Methodenbox
Fragebogen:
Offene Frage nach aktuellen Tätigkeit(en) und Pensum. Details siehe Skalendokumentation (Bauer et al., 2015)

Stichprobe:
- 400 Personen: 144 Berufswechslerinnen und Berufswechsler; 247 Erstberufler und Erstberuflerinnen
- Durchschnittsalter 34.4 (*SD* = 6.3), 316 Frauen

Analyse:
- qualitativ: Zuordnung der aktuellen Berufstätigkeiten zu vier Tätigkeitsfeldern (in Anlehnung an Gubler, Biedermann, & Herzog, 2015; Herzog et al., 2007) quantitativ: Chi-Quadrattest (Verteilungstest X^2)

8.1 Berufsverbleib: Bisheriger Wissensstand

Der Berufsverbleib von Lehrpersonen ist ein emotional besetztes Thema, das in der Medienberichterstattung regelmässig zu Aufregung führt. 50 Prozent der Berufseinsteigenden würden in den ersten fünf Jahren nach der Diplomierung wieder aus dem Beruf aussteigen, wird regelmässig berichtet (z. B. NZZaS, 2014; Tagesanzeiger, 2014). Dass diese Zahl zumindest für die Schweiz deutlich zu hoch liegt, da sie nicht nur den tatsächlichen Berufsausstieg, sondern auch die allgemeine Berufsmobilität umfasst, zeigen aktuelle Berichte und Studienergebnisse (vgl. auch Kapitel 2.3, S. 17). Gesichert ist hingegen, dass rund 17 Prozent der diplomierten Lehrkräfte den Beruf in den ersten fünf Jahren wieder verlassen (SKBF, 2014).
Dabei ist bisher nur wenig bekannt über die Zusammenhänge zwischen dem Karriereverlauf und dem Verbleib im Lehrberuf. Vereinzelte Studien bringen ein höheres Einstiegsalter in den Lehrberuf mit einer höheren Verbleibwahrscheinlichkeit in Zusammenhang (Borman & Dowling, 2008; Boyd et al., 2011). Berufswechslerinnen und Berufswechsler haben zudem eine besonders starke Berufsmotivation (Freidus, 1994; Novak & Knowles, 1992; Weinmann-Lutz et al., 2006; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt,

2014). Da diese grundsätzlich eng mit dem Berufsverbleib zusammenhängt (Brühwiler, 2001), spricht auch dies für einen längerfristigen Verbleib. Andererseits haben Berufswechslerinnen und Berufswechsler mehr Perspektiven, da sie theoretisch wieder in ihren früheren Beruf wechseln können; zudem haben sie sich bereits einmal einen Berufswechsel zugetraut, was sich in besonders hohen Selbstwirksamkeitserwartungen niederschlägt (Weinmann-Lutz et al., 2006). Dies könnte dazu führen, dass auch ein erneuter Berufswechsel nicht ausgeschlossen wird.
Herzog und Kollegen (2005, 2007) konnten belegen, dass die berufliche Beanspruchung, die private Orientierung, die Perspektivensuche sowie die berufliche Unzufriedenheit zentrale Gründe für den Berufsausstieg bei Lehrpersonen sind. Wie diverse Studien zeigen, sind vor allem sogenannte Pushfaktoren – Gründe, die gegen den Lehrerberuf sprechen – zentral für den Berufsausstieg von Lehrpersonen (Borman & Dowling, 2008; Herzog et al., 2007; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Struyven & Vanthournout, 2014). Ob dies auch für Lehrpersonen auf dem zweiten Karriereweg gilt, ist bisher weitgehend ungeklärt.

8.2 Wer gilt als Lehrperson? Operationalisierung des Berufsverbleibs in der vorliegenden Studie

Verbleibquoten sind nicht ganz einfach zu vergleichen, da keine einheitliche Definition des Berufsausstiegs existiert. Was ist das genaue Berufsprofil einer Lehrperson, was das minimale Unterrichtspensum? Ist ein ehemaliger Elektromechaniker und Sekundarlehrer, der zurzeit an einer Berufsschule unterrichtet, noch ein Lehrer – obwohl er die Volksschule verlassen hat? Was ist mit einer kaufmännischen Angestellten und Primarlehrerin, die noch ein paar Lektionen unterrichtet, ansonsten aber in ihren Ursprungsberuf zurückgekehrt ist? Einer ehemaligen Grafikerin und Sekundarlehrerin, die heute eine Schule leitet? Einer Kindergartenlehrerin, die zum Befragungszeitpunkt eine Babypause einlegt mit der Absicht, in ein oder zwei Jahren wieder in den Beruf einzusteigen?

Diese in den Details fiktiven, in den Grundzügen jedoch realistischen und in der vorliegenden Studie in ähnlicher Form angetroffenen Berufsverläufe illustrieren, wie komplex die Definition des «Berufsausstiegs» ist. In der Studie «Berufsleute als Lehrpersonen» wurde versucht, diesen unterschiedlichen Dimensionen des Berufsverbleibs Rechnung zu tragen, indem die Befragten auf der Basis der von ihnen angegebenen aktuellen Berufstätigkeit in vier Tätigkeitsfelder eingeteilt wurden (in Anlehnung an Gubler et al. , 2015; Herzog et al., 2007). Dazu gehören:

- **Tätigkeitsfeld 1:** Volksschule im engeren Sinn: Tätigkeit als Lehrperson der Volksschule, das heisst auf Kindergarten-, Primarstufe oder Sekundarstufe I
- **Tätigkeitsfeld 2:** Volksschule im weiteren Sinn: andere Tätigkeiten innerhalb der Volksschule, zum Beispiel als Heilpädagoge oder Heilpädagogin, Logopäde oder Logopädin, Schulleiterin oder Schulleiter
- **Tätigkeitsfeld 3:** Unterricht und Bildung: Tätigkeiten im weiteren Bildungsbereich, zum Beispiel Lehrkräfte der Sekundarstufe II, Dozierende an Hochschulen
- **Tätigkeitsfeld 4:** Nicht bildungsbezogene Tätigkeitsfelder: alle weiteren Tätigkeiten

Neben dem Tätigkeitsfeld ist das Arbeitspensum ein weiterer Faktor, der die Definition des Berufsverbleibs beeinflussen kann. Um auch Personen erfassen zu können, die teilzeitlich als Lehrkräfte beziehungsweise im Bildungswesen arbeiten, wurden die Befragten dem jeweils tiefstmöglichen Tätigkeitsfeld zugeteilt, auch bei geringen Stellenprozenten in diesem Tätigkeitsfeld. Gerade im Kontext des Berufswechsels in den Lehrberuf hat man es oft mit Personen zu tun, die mehrere Berufe nebeneinander bewältigen und sich als Vertreterinnen und Vertreter mehrerer Berufsgattungen fühlen. Dementsprechend werden Verbleib und Ausstieg hier als Kontinuum mit zwei Polen aufgefasst, zwischen denen unterschiedliche Ausprägungen möglich sind: Personen mit einem (Teilzeit-)Pensum als Volksschullehrkraft (Tätigkeitsfeld 1) können relativ klar als Verbleibende bezeichnet werden. Personen, die zu 100 Prozent in einem nicht bildungsbezogenen Tätigkeitsfeld arbeiten (Tätigkeitsfeld 4), als (zumindest vorübergehende) Aussteiger und Aussteigerinnen. Dazwischen bewegen sich Personen, bei denen die Zuordnung weniger klar ist.

8.3 Studienergebnisse

Berufsverbleib

Wie Abbildung 14 zeigt, sind 70 Prozent der befragten Lehrkräfte sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung zumindest teilzeitlich noch im Volksschullehrberuf tätig, unabhängig davon, ob sie den Lehrberuf auf dem ersten oder zweiten Karriereweg ergriffen haben. Rund 90 Prozent aller Befragten gaben an, voll- oder teilzeitlich noch in irgendeiner Form im Schul-, Unterrichts- oder Bildungsbereich tätig zu sein.

Die Analysen weisen auf einen statistisch trendmässigen Unterschied zwischen Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf hin: Zwar ist in beiden Gruppen die Mehrheit der Befragten im Volksschullehrberuf verblieben, die übrigen 30 Prozent verteilen sich jedoch in der Tendenz unterschiedlich auf die restlichen drei Tätigkeitsfelder. Wie die Verteilung auf die vier Tätigkeitsfelder verdeutlicht, sind die Berufswechslerinnen und Berufswechsler häufiger entweder im weiteren Bildungs- und Unterrichtsbereich tätig oder wieder ganz aus dem Bildungsbereich ausgestiegen. Hingegen haben sich Lehrkräfte im Erstberuf vermehrt innerhalb der Volksschule weiterentwickelt und sind heute unter anderem in der Heilpädagogik oder der Schulleitung tätig.

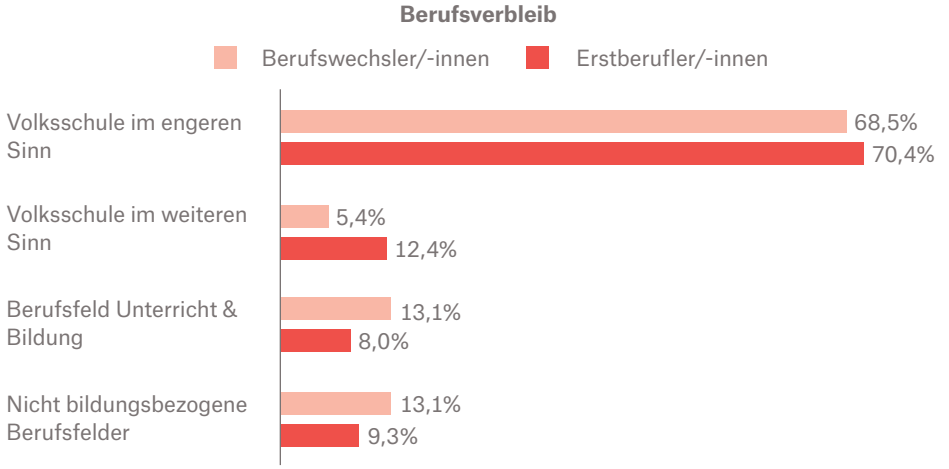


Abbildung 14: Verteilung der Befragten auf die vier Tätigkeitsfelder

Ausstiegsgründe

Um überhaupt Ausstiegsgründe erfragen zu können, musste ein pragmatischer Ansatz gewählt werden. Daher wurden die Befragten im Fragebogen gebeten anzugeben, ob sie sich selbst als Berufsaussteiger definierten und wenn ja, welche Gründe zu ihrem Berufsausstieg geführt hatten. Zwischen Lehrkräften mit und ohne Vorberuf, die sich als Berufsaussteigerinnen und -aussteiger bezeichneten und sich zu ihren Ausstiegsgründen äusserten, zeigten sich mehrere Unterschiede. Zum einen war der Grossteil der Berufswechslerinnen und Berufswechsler, die Aussagen zu den Gründen ihres Ausstiegs aus dem Lehrberuf machten, gar nicht mehr im Bildungsbereich tätig; sie waren in den angestammten Beruf zurückgekehrt oder hatten einen erneuten Berufswechsel vollzogen. Bei den Erstberuflerinnen und Erstberuflern hingegen arbeitete ein grosser Teil trotz des selbst deklarierten Berufsausstiegs noch in der Volksschule oder im weiteren Bildungsbereich, jedoch nicht mehr als Lehrpersonen.

Methodenbox

Fragebogen:
Offene Frage zu Gründen für den Ausstieg aus dem Lehrberuf. Details siehe Skalendokumentation (Bauer et al., 2015)

Analyse:
Analysiert wurden 174 Aussageeinheiten von 85 Personen, die gemäss eigener Angaben nicht mehr als Lehrperson arbeiten. (27 Berufswechslerinnen und Berufswechsler; 58 Erstberufler und Erstberuflerinnen)
Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2003; Kuckartz, 2014). Deduktiv-induktives Vorgehen: Kategorisierung in Push- und Pullfaktoren, induktive weitere Kategorienbildung

Die beiden Gruppen unterschieden sich zudem in den am häufigsten genannten Ausstiegsgründen. Bei den Berufswechslerinnen und Berufswechslern überwogen Aussagen zu Konflikten oder Unzufriedenheit in der schulischen Zusammenarbeit, vor allem mit Schulleitenden und im Kollegium. Dies zeigen Aussagen wie «*Ich fühlte mich nicht wirklich in einem Team*» oder «*Kein Teamgedanke vorherrschend im Lehrkollegium:*

Kein Miteinander sondern Gegeneinander». Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen in Kapitel 4 *Herausforderungen,* S. 28; auch dort konzentrierte sich ein grosser Anteil der Aussagen der Berufswechslerinnen und Berufswechsler auf die schulische Zusammenarbeit. Die übrigen Aussagen der Berufswechslerinnen und Berufswechsler verteilten sich ziemlich gleichmässig auf die Unzufriedenheit mit den beruflichen Tätigkeiten (insbesondere Gefühle der allgemeinen Überlastung), Unzufriedenheit mit beruflichen Rahmenbedingungen (ungeregelte Arbeitszeiten, fehlende Wertschätzung, zu tiefer Lohn) sowie Bedingungen des Arbeitsmarktes (schlechte Karrierechancen oder Schwierigkeiten, überhaupt eine passende Anstellung zu finden). Den Vorberuf als Ausstiegsgrund erwähnte nur eine einzige Person; sie sprach in diesem Kontext von «*der privilegierten Lage, dass ich die Wahl zwischen zwei Berufen hatte*».

Für die Erstberuflerinnen und Erstberufler, die noch im Bildungsbereich tätig sind, war die Zusammenarbeit mit den Eltern der häufigste Ausstiegsgrund – ganz im Gegensatz zu den Berufswechslerinnen und Berufswechslern, die die Elternarbeit fast gar nicht nannten. Auch bei Erstberuflerinnen und Erstberuflern, die ganz aus dem Bildungsbereich ausgestiegen sind, scheint die berufliche Zusammenarbeit im Allgemeinen kaum zum Berufsausstieg beigetragen zu haben, sondern vor allem die fehlende Freude am Lehrberuf generell, was sich in Aussagen niederschlägt wie: «*Weil mir der Beruf keine Freude gemacht hat*», «*Weil es nicht meinem Traumberuf entspricht*».

Bei sämtlichen Erstberuflerinnen und Erstberuflern – unabhängig davon, ob sie noch im Bildungsbereich verblieben waren oder nicht – gehörten Stress, Überforderung und berufliche Belastung zu den am häufigsten genannten Ausstiegsgründen. Dies drückte sich aus in Stichworten wie «*emotionaler Stress*», «*Burnout-Gefährdung*» oder «*anhaltende Überbelastung*». Auch Unzufriedenheit mit der Vielfalt der beruflichen Rollen und Aufgaben wurde von den Erstberuflerinnen und Erstberuflern generell sehr häufig genannt, zum Beispiel in Aussagen wie: «*Kein Interesse, die Erziehungsaufgaben der Eltern zu übernehmen*», «*Administrationszeit im Verhältnis zur Unterrichtszeit*», «*Wissensvermittlung geriet in den Hintergrund*» etc. Die Berufswechslerinnen und Berufswechsler hingegen nannten diesen Grund nur vereinzelt.

8.4 Schlussbetrachtung

Zusammengefasst zeigen die Resultate, dass der Lehrberuf für die befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler keinen Übergangsberuf, sondern eine langfristige berufliche Verpflichtung darstellt. Sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung sind rund 70 Prozent der befragten Lehrkräfte mit Vorberuf zumindest teilzeitlich noch im Lehrberuf verblieben – ebenso häufig wie ihre Berufskollegen und -kolleginnen im Erstberuf. Diese hohe Verbleibquote entspricht dabei sowohl den Verbleibzahlen, wie sie der Schweizer Bildungsbericht 2014 herausgegeben hat (SKBF, 2014), wie auch dem Berufsverbleib, wie ihn Herzog et al. (2007) in ihrer Untersuchung an Schweizer Lehrkräften mit seminaristischer Ausbildung dokumentierten. Bei den restlichen 30 Prozent zeigen sich trendmässige Unterschiede in den weiteren Karriereverläufen: Während Berufswechsler und Berufswechslerinnen sich etwas häufiger im weiteren Unterrichts- und Bildungsbereich weiterentwickeln oder wieder ganz aus dem Bildungsbereich aussteigen, suchen Erstberufler und Erstberuflerinnen tendenziell häufiger nach Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Volksschule, zum Beispiel in der Heilpädagogik oder in der Schulleitung. Insgesamt lässt sich daraus schliessen, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler ebenso langfristig im Lehrberuf verbleiben wie Lehrkräfte im Erstberuf, aber gleichzeitig auch ein verstärktes Interesse daran zeigen, sich im Berufsfeld Unterricht und Bildung weiterzuentwickeln.
Bei den Ausstiegsgründen der Personen, die den Lehrberuf gemäss eigenen Aussagen verlassen haben, zeichnen sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Berufswechslerinnen und Berufswechslern einerseits und den Lehrkräften im Erstberuf andererseits ab. Es bestätigt sich die aus den Interviews gewonnene Erkenntnis, dass Probleme in der schulischen Zusammenarbeit und ein zumindest subjektiv wahrgenommenes Fehlen eines Teams für Berufswechslerinnen und Berufswechsler eine zentrale Schwierigkeit bis hin zu einem Ausstiegsgrund darstellen (Troesch & Bauer, 2017) (vgl. auch Kapitel 4, S.28). Für die Erstberuflerinnen und Erstberufler hingegen waren allgemeine Überlastung, die Vielfalt der Berufsaufgaben sowie die Elternarbeit die häufigsten Ausstiegsgründe. Während Überforderungs- und Überlastungsge-

fühle auch von Berufswechslerinnen und Berufswechslern relativ häufig genannt wurden, waren sowohl das breite Aufgabenspektrum als auch die Elternarbeit für sie relativ marginale Aspekte. Letzteres korrespondiert mit den Ergebnissen zur Beanspruchung (vgl. Kapitel 6, S. 57), in denen sich eine geringere Beanspruchung der Berufswechslerinnen und Berufswechsler durch die Elternarbeit zeigte (Bauer et al., 2016). Auffällig ist, dass Unzufriedenheit mit beruflichen Rahmenbedingungen wie Lohn, Arbeitszeiten oder Wertschätzung nur für die Berufswechslerinnen und Berufswechsler einen häufig genannten Ausstiegsgrund darstellte. Dass Belastung und Beanspruchung durch die Arbeitstätigkeit ebenfalls ein häufiger Ausstiegsgrund ist, zeigte sich auch schon in anderen Untersuchungen, so zum Beispiel bei Herzog et al. (2007): In ihrer Studie wurden Belastung und Beanspruchung insbesondere von Personen als Ausstiegsgründe angegeben, die das Berufsfeld Schule und Unterricht ganz hinter sich gelassen hatten.

Insgesamt deuten diese Resultate darauf hin, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler in Bezug auf die Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung spezifischere und möglicherweise unrealistischere Erwartungen hatten als ihre Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf, was zu Enttäuschungen führte und für viele letztlich zum Berufsausstieg beitrug. Auch scheinen sie von den beruflichen Rahmenbedingungen (Lohn, Arbeitszeiten) häufiger enttäuscht zu sein, möglicherweise aufgrund des Vergleichs mit dem Vorberuf. Dass Lehrpersonen auf dem zweiten Karriereweg sehr spezifische Erwartungen an die berufliche Zusammenarbeit und die Rahmenbedingungen mitbringen, die in ihren früheren Tätigkeiten geformt wurden und nicht immer auf die Gegebenheiten in der Schule passen, zeigen auch andere Studien (z.B. Johnson & Kardos, 2005). In anderen Bereichen hingegen scheinen Lehrkräfte im Erstberuf anfälliger für Enttäuschungen zu sein: Der Umstand, dass fehlende Freude am Beruf und die Komplexität der beruflichen Rollen und Aufgaben nur für die Personen im Erstberuf zentrale Ausstiegsgründe waren, lässt vermuten, dass die Berufswechslerinnen und Berufswechsler möglicherweise über die Vielfalt der Aufgaben im neuen Beruf besser informiert waren als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen im Erstberuf. Gemeinsam ist den Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf, dass das sogenannte Kerngeschäft einer Lehrperson, das Unterrichten be-

ziehungsweise die Interaktion mit den Lernenden, selten bis gar nicht als Ausstiegsgrund genannt wurde. Während in anderen Studien auch Disziplinarprobleme als häufige Ausstiegsgründe genannt wurden (Ingersoll & Smith, 2003), spielten diese in der vorliegenden Studie so gut wie keine Rolle; nur vier von 174 Aussagen verweisen auf «*schwierige Klassen*» oder darauf, dass das Unterrichten als anstrengend empfunden wurde.

9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Praxis

9.1 Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Berufswechslerinnen und Berufswechsler in den Lehrberuf sind eine sehr heterogene Gruppe von Lehrkräften; es verbindet sie jedoch zumindest der Umstand, dass sie alle bereits einen oder mehrere vorangehende Berufe erlernt, mindestens eine entsprechende Ausbildung durchlaufen haben und zumeist auch Berufserfahrung aus einem anderen Berufsfeld mitbringen. Dementsprechend ist der Einstieg in den Lehrberuf nicht ihr erster Berufseinstieg: Den damit verbundenen Rollenwechsel von dem oder der Auszubildenden zur Berufsperson haben sie bereits mindestens einmal erlebt. Bei der Konzipierung von Zugangswegen und Studiengängen für Quereinsteiger und Berufswechslerinnen wird generell davon ausgegangen, dass diese Personen aufgrund ihres Karrierepfads Wissen und Können mitbringen, das für den Lehrberuf potenziell nutzbar ist und ihnen an die Ausbildung oder die Zulassungsqualifikation angerechnet werden kann. Ob und wie diese Kenntnisse auf den neuen Beruf übertragen werden können, ist bisher allerdings kaum geklärt. Auch weiss man wenig darüber, wie sich Personen aus anderen Berufsfeldern längerfristig im Lehrberuf etablieren oder ob sie besonders anfällig sind, das Schulsystem zugunsten des Vorberufs rasch wieder zu verlassen.
In der vorliegenden Studie «Berufsleute als Lehrpersonen» wurden daher 400 diplomierte Lehrpersonen – davon rund ein Drittel mit Vorberuf, rund zwei Drittel ohne – sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung per Fragebogen zu ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit, dem beruflichen Wohlbefinden, Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung durch die Berufsaufgaben, allfälligen Ausstiegsgründen etc. befragt. Alle befragten Lehrpersonen hatten an der Pädagogischen Hochschule PHBern ein reguläres Lehramtstudium der Vorschul-, Primar- oder Sekundarschulstufe durchlaufen, wobei der Grossteil der Personen mit Vorberuf zuvor eine Aufnahmeprüfung absolviert hatte. Knapp ein Drittel der Befragten mit

Vorberuf stammte aus ursprünglich kaufmännischen Berufen, daneben waren Gesundheitsberufe, Produktionsberufe aus Industrie und Gewerbe (inklusive gestalterische Berufe) sowie technische Berufe häufig.
Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass sich die befragten Berufswechslerinnen und Berufswechsler sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung sehr gut im Lehrberuf etabliert haben. Ebenso wie ihre Kolleginnen und Kollegen im Lehrberuf sind sie zu rund 70 Prozent noch im Volksschullehrberuf verblieben, wenn auch teilweise nur mit kleinen Unterrichtspensen. Bei den übrigen 30 Prozent haben sich die Erstberuflerinnen und Erstberufler leicht, aber statistisch signifikant häufiger, innerhalb der Volksschule weiterentwickelt – zum Beispiel in der Heilpädagogik oder als Schulleitende –, während die Berufswechslerinnen und Berufswechsler sich häufiger neue Berufsaufgaben im weiteren Bildungsfeld suchten, zum Beispiel als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II oder als Hochschuldozierende. Nur gut 10 Prozent der Befragten haben den Bildungsbereich ganz verlassen, wobei der bisherige Karriereverlauf keine Rolle spielte; eine Quote, die sich mit früheren Studienergebnissen zu Lehrpersonen im Allgemeinen deckt (Herzog et al., 2007).
Die Lehrpersonen mit Vorberuf, die im Volksschullehrberuf verblieben sind, bezeichnen sich im Durchschnitt als zufrieden mit ihrem Beruf und wenig belastet durch die Lehrtätigkeit, wobei sie noch etwas zufriedener sind als ihre Kolleginnen und Kollegen im Erstberuf. Auch verfügen die Berufswechslerinnen und Berufswechsler über signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, das heisst über höhere optimistische Erwartungen, Herausforderungen im Allgemeinen gut bewältigen zu können. Durch die einzelnen Berufsanforderungen fühlen sich Berufswechslerinnen und Berufswechsler zudem insgesamt etwas weniger beansprucht. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Vermittlung im Unterricht scheinen ihnen weniger abzuverlangen als den Lehrpersonen ohne Vorberuf, obwohl beide sowohl ihre Kompetenzen als auch die Bedeutsamkeit der diversen Berufsaufgaben ähnlich hoch einschätzen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte mit Vorberuf tatsächlich andere und womöglich besonders günstige Ressourcen zur Verfügung haben könnten, die ihnen im Lehrberuf von Nutzen sind. Um dies zu untersuchen, wurden zusätzlich 23 Berufswechslerinnen und Berufs-

wechsler in Interviews vertieft nach den erlebten Herausforderungen in den ersten Berufsjahren und der subjektiv wahrgenommenen Bedeutung ihres Wissens und Könnens aus dem Vorberuf gefragt.
Dabei zeigte sich, dass für die Berufswechslerinnen und Berufswechsler Herausforderungen spezifisch sind, die auf eine Diskrepanz zwischen den aus dem Vorberuf mitgebrachten Erwartungen an sich selbst und an das Arbeitsumfeld einerseits und der neuen Berufsrealität andererseits hinweisen. Dazu gehören insbesondere Enttäuschungen und Belastungen im Kontext der schulhausinternen Zusammenarbeit. Viele frisch diplomierte Lehrpersonen mit Vorberuf erwarteten, ausgehend von ihren früheren Berufserfahrungen, eine regelmässige Zusammenarbeit im Team – eine Erwartung, die häufig enttäuscht wurde. In einem grossen Teil der Interviews kamen daher Irritation und starke Frustrationen bis hin zum vereinzelten «Schock» über die neue, häufig als isoliert bezeichnete Arbeitsweise zur Sprache. Auch die Unsicherheit in Bezug auf die eigene Leistung, die nicht klar definierten Arbeitszeiten und die damit verbundene Unterrichtsvorbereitung empfanden viele Berufswechslerinnen und Berufswechsler als sehr herausfordernd. Viele von ihnen machten die Erfahrung, dass die aus dem Vorberuf übernommenen Qualitäts- und Leistungsstandards im neuen Beruf nicht mehr tauglich waren. Das Wegfallen als selbstverständlich verstandener beruflicher Leitplanken – klarer Feedbacks zur eigenen Leistung, eines stützenden Teams, sichtbarer Arbeitsergebnisse – kam für viele unerwartet und machte zu Beginn Mühe. Die aus dem Vorberuf mitgebrachten Erwartungen und Erfahrungen erwiesen sich in diesem Kontext nicht nur als hilfreich, sondern auch als Quelle spezifischer Enttäuschungen und Herausforderungen. Während Herausforderungen in anderen Arbeitsfeldern – Elternarbeit, Unterricht, Klassenführung – von den Berufswechslerinnen und Berufswechslern ebenfalls häufig thematisiert wurden, wurde in diesem Zusammenhang viel seltener von anhaltender Belastung, starker Frustration oder gar Schock gesprochen. Mehrere Befragte erläuterten, dass sie die Schwierigkeiten im Unterricht besser vorhergesehen und darum als besser bewältigbar erlebt hätten.
Die aus dem Vorberuf mitgebrachten Kenntnisse und Erfahrungen wirkten sich aber keineswegs nur negativ aus. Gefragt nach der Bedeutsamkeit von Wissen und Können aus dem Vorberuf, nannten die Befragten zahlreiche

Fach-, Methoden- und soziale Kompetenzen. Trotz der belegten Domänengebundenheit von Expertise ist es den Berufswechslerinnen und Berufswechslern zumindest aus subjektiver Sicht gelungen, zahlreiche vorberufliche Kenntnisse und Erfahrungen auf die Anforderungen des Lehrberufs zu übertragen. Besonders häufig genannt wurden Kompetenzen aus der Administration (Erfahrung mit Office-Programmen, Arbeitsorganisation, Medienkompetenz), konkretes Fachwissen (aus Handwerk, Gestaltung etc.) sowie die Kommunikation mit diversen Ansprechpartnern (Lernenden, Eltern, Kollegium, Schulleitung). Desweiteren schrieben sich die befragten Lehrkräfte mit Vorberuf einen besonders starken Praxisbezug, der sich unter anderem in der Berufswahlvorbereitung äusserte, sowie höhere personale Kompetenzen zu, darunter insbesondere die Fähigkeiten, Unvorhergesehenes aufzufangen, Konflikte konstruktiv anzugehen und sich gegen ausufernde berufliche Anforderungen auch einmal abgrenzen zu können.
Bei den Ausstiegsgründen der Personen, die sich selbst als Berufsaussteigende bezeichnen, sind deutliche Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Vorberuf auszumachen. Zwar nannten beide Gruppen relativ häufig allgemeine Belastungs- und Überforderungsgefühle als Hauptausstiegsgrund. Der deutlich häufigste Ausstiegsgrund der Berufswechslerinnen und Berufswechsler war jedoch wiederum die schulhausinterne Zusammenarbeit, während für die Erstberuflerinnen und Erstberufler die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Vielfalt der Berufsaufgaben im Vordergrund standen, die das Unterrichten in den Hintergrund drängen würden. Mangelnde Freude am Beruf an sich wurde fast nur von Erstberuflerinnen und Erstberuflern genannt, während Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen (unabgegrenzte Arbeitszeiten, Lohn) fast nur von den Berufswechslerinnen und Berufswechslern thematisiert wurde.

9.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

Bildungspolitik, Bildungsverwaltung:
Insgesamt zeigt sich, dass Lehrpersonen mit Vorberuf mehr sein können als vorübergehende Lückenbüsser in Zeiten des Lehrkräftemangels: Sie etablieren sich längerfristig als besonders zufriedene, selbstwirksame, be-

lastbare und mit guten Ressourcen ausgestattete Lehrerinnen und Lehrer. Wenn sie die Volksschule wieder verlassen, haben sie ein besonders grosses Interesse, auf ihrer Zweitausbildung aufzubauen und sich innerhalb des Bildungsbereichs weiterzubilden. Auf dieser Grundlage erscheint es lohnend, Personen aus anderen Berufsfeldern für den Lehrberuf zu rekrutieren. Dass in der vorliegenden Studie nur Berufswechslerinnen und Berufswechsler befragt wurden, die einen vollständigen, regulären Studiengang an einer Pädagogischen Hochschule absolviert haben, bringt allerdings die Einschränkung mit sich, dass die Resultate nicht ohne Weiteres auf Absolventinnen und Absolventen spezifischer und allenfalls verkürzter Quereinsteigerangebote übertragen werden können.

Wie die in Kapitel 2 angesprochenen «Schweinezyklen» des Lehrermangels und -überschusses zeigen (Criblez, 2017), sind kurzfristige Massnahmen zur Deckung des Personalmangels im Schulwesen oft wenig erfolgreich und längerfristig oft gar kontraproduktiv. Daher, und auch im Licht der vorgestellten Studienergebnisse, können die 2012 von der EDK beschlossenen, einheitlichen Regelungen für die Aufnahme von Quereinsteigenden an die Pädagogischen Hochschulen grundsätzlich als Schritt in die richtige Richtung eingeschätzt werden, denn die damit verbundenen Massnahmen tragen dazu bei, dass Berufswechslerinnen und Quereinsteiger zu einem regulären Teil des Bildungspersonals werden. Gleichzeitig erweisen sich die daraus entstandenen Angebote für Quereinsteigende an den Pädagogischen Hochschulen – insbesondere die Admission sur Dossier und die berufsbegleitenden Studiengänge – häufig als enorm betreuungsintensiv. Eine Alternative sind die Angebote diverser Pädagogischer Hochschulen, in denen Berufsleute sich in einem allgemeinbildenden Studienjahr berufsbegleitend auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten und anschliessend ein reguläres Studium aufnehmen können. Im Kanton Bern war dieses Angebot aus Spargründen vor wenigen Jahren gefährdet. Die vorliegenden Studienergebnisse sprechen deutlich dafür, solche Angebote für Berufsleute beizubehalten, da sie verhältnismässig günstige alternative Zugangswege erlauben, ohne die Qualität der Ausbildung aufs Spiel zu setzen.

Die vorliegenden Studienergebnisse bestätigen zudem weiter, dass die oft sehr emotional geführte Debatte um den Berufsverbleib und den ver-

meintlich sehr hohen Berufsausstieg von Lehrpersonen relativiert werden sollte, wie bereits frühere Untersuchungen nahelegen. Die vorgestellten Resultate stärken den schon durch andere Untersuchungen belegten Befund (Herzog et al., 2007; SKBF, 2014), dass die in den Medien regelmässig verbreitete Aussage, 50 Prozent der Lehrkräfte würden innerhalb der ersten fünf Berufsjahre den Beruf wieder verlassen (z.B. NZZaS 2014; Tagesanzeiger, 2014), als Fehlinterpretation empirischer Daten zur Berufsmobilität einzustufen ist. Nur gut 10 Prozent der befragten Lehrpersonen sind dem Bildungsbereich sieben bis zehn Jahre nach der Diplomierung ganz oder zumindest vorübergehend verlorengegangen. Der Rest ist voll- oder teilzeitlich als Lehrpersonen (rund 70 Prozent), in weiteren Berufen der Volksschule (rund 9 Prozent) und des weiteren Bildungsbereichs (10.5 Prozent) tätig. Der Lehrberuf scheint längerfristig ein attraktiver Beruf zu sein; gerade auch für Personen aus anderen Berufsfeldern.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung:
Wie die Interviewergebnisse zeigen, scheint das Studium an der Pädagogischen Hochschule in vielen Bereichen gut auf den Lehrberuf vorzubereiten. Zwar stellen sich den Berufseinsteigenden zahlreiche Herausforderungen, die ein starker Motor der Kompetenzentwicklung sein können, doch in verschiedener Hinsicht fühlte sich eine Mehrheit der interviewten Lehrpersonen den Herausforderungen durchaus gewachsen. Auch die hohen Verbleibzahlen stützen dies. Wenn man der Logik des öffentlichen Mediendiskurses folgt, der die vermeintlich dramatische Berufsausstiegsquote in den ersten Berufsjahren immer wieder mit einem Scheitern der Ausbildung in Zusammenhang bringt, kann die hohe Verbleibquote von 70 Prozent im Umkehrschluss als Erfolg der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interpretiert werden.
Dennoch lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Pädagogischen Hochschulen mehr dazu beitragen könnten, ein realistisches Berufsbild zu vermitteln. Sowohl die Interviews als auch die Auswertung der Ausstiegsgründe zeigen weit verbreitete Irritationen und Enttäuschungen über verschiedene Berufsaspekte bei Lehrpersonen mit wie auch ohne Vorberuf. Für die Lehrpersonen mit Vorberuf waren dies insbesondere fehlende Zusammenarbeit im Team, Unsicherheit aufgrund fehlender Qualitätsmassstäbe sowie

die ungeregelten Arbeitszeiten. Die Lehrpersonen im Erstberuf hingegen bezeichneten die Elterngespräche und die Vielfalt der Berufsaufgaben als besonders überraschend und schwierig, sowohl im Hinblick auf Herausforderungen als auch als Ausstiegsgrund. In beiden Gruppen nannte ein beträchtlicher Anteil der Berufsaussteigerinnen und -aussteiger zudem generelle Überlastung und Überforderung als einen der Hauptgründe. Das Unterrichten, die Klassenführung, die Beurteilung etc. wurden als spezifische Ausstiegsgründe hingegen nur vereinzelt explizit erwähnt.
All diese Ergebnisse sprechen dafür, dass sich die Befragten im Hinblick auf den Unterricht gut vorbereitet fühlten und das nötige Rüstzeug hatten, um die entsprechenden An- und Herausforderungen bewältigen zu können. In anderen Bereichen scheinen jedoch falsche Vorstellungen des Berufs sowie ungenügende Vorbereitung zu Schwierigkeiten zu führen. Die Studienergebnisse legen nahe, dass viele Erstberuflerinnen und Erstberufler in der häufig als «Kerngeschäft» bezeichneten Unterrichtstätigkeit tatsächlich ihre Hauptaufgabe sehen und von der Vielfalt der tatsächlichen Berufsaufgaben enttäuscht und überfordert sind. Insbesondere mit den Elterngesprächen hatten viele zu kämpfen. Die Berufswechslerinnen und Berufswechsler hingegen sehen genau in dieser Vielfalt ihre Stärke: In der Administration, der Beratung und Kommunikation sehen sie besonders häufig die Möglichkeit, ihr Wissen und Können aus dem Vorberuf gewinnbringend einzusetzen. Die früheren Berufserfahrungen geben den Lehrpersonen mit Vorberuf Routine im Umgang mit Eltern; den Lehrkräften im Erstberuf hingegen fehlt dieser Sicherheit verleihende Erfahrungshintergrund. Es stellt sich die Frage, wie die Pädagogischen Hochschulen hier ansetzen und entsprechende Erfahrungen anregen könnten. Ebenso müsste im Studium ein realistisches Bild der vielfältigen Berufsaufgaben vermittelt werden. Auch in Bezug auf die enttäuschten Erwartungen der Berufswechslerinnen und Berufswechsler insbesondere an die schulische Zusammenarbeit wäre die Vermittlung eines realistischeren Berufsbilds im Rahmen der Rekrutierung und Ausbildung wünschenswert. Auch eine effektive, ressourcenschonende Arbeitsorganisation im Kontext der wenig abgrenzbaren Arbeitszeiten wäre ein Aspekt, dem im Rahmen der Ausbildung und der Berufseinführung möglicherweise mehr Gewicht gegeben werden könnte.

Schulfeld:
Grundsätzlich zeigt sich: Es lohnt sich, Berufswechslerinnen und Berufswechsler einzustellen. Trotz der Option bei Schwierigkeiten in den alten Beruf zurückzukehren, sind Lehrpersonen mit Vorberuf nicht anfälliger als andere Lehrkräfte, in den ersten sieben bis zehn Jahren wieder aus dem Lehrberuf auszusteigen, sondern entwickeln sich mehrheitlich zu sehr zufriedenen und belastbaren Lehrpersonen. Oft haben sie gerade an den diversen Berufsaspekten, die Erstberuflern Schwierigkeiten bereiten – Elterngespräche, Administration, das breite Spektrum der Berufsaufgaben – besonders grosse Freude. Dennoch können Schulen einiges tun, um Lehrpersonen mit und ohne Vorberuf besser zu unterstützen. Trotz der generell hohen Verbleibquote im Lehrberuf sind allgemeine Überlastung und Überforderung ein relativ häufig angegebener Grund, den Lehrberuf zu verlassen. Insbesondere für Lehrpersonen mit Vorberufserfahrung ist die Zusammenarbeit im Team eine enorme Herausforderung, die zu grosser Belastung bis hin zum Berufsausstieg führen kann. Oft sind die Erwartungen an die schulhausinterne Zusammenarbeit sehr gross und werden massiv enttäuscht. Gespräche zur Form der Zusammenarbeit im Schulhaus könnten hier möglicherweise Abhilfe schaffen. Auch scheinen berufseinführende Unterstützungs- und Mentoringprogramme oft nicht die gewünschte Wirkung zu erzielen. Die Aussagen zu den Herausforderungen zeigen, dass rund die Hälfte der interviewten Personen die Massnahmen zur Unterstützung im Berufseinstieg als nicht existent oder unzureichend bezeichnete, obwohl sie oftmals theoretisch vorgesehen waren. Hier sind die Schulleitungen aufgefordert, die Qualität und Wirksamkeit ihrer Mentoringprogramme zu überprüfen, die Programme weiterzuentwickeln und dafür zu sorgen, dass sie auch umgesetzt werden.
Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler ihr Wissen und Können aus dem Vorberuf in vielfältiger Weise als bedeutsam und nutzbringend erachten, insbesondere Kenntnisse aus der Administration, Arbeitsorganisation, spezifisches Fachwissen, Kompetenzen in der Kommunikation und Interaktion mit Eltern, Kollegen, Schulleitenden und Lernenden. Die Expertiseforschung zeigt aber gleichzeitig, dass Erfahrungen nur dann für neue Arbeitsbereiche nutzbar gemacht werden können, wenn sie explizit gemacht, reflektiert und mit

dem neuen Wissen in Verbindung gebracht werden. Dies bedeutet, dass Berufswechslerinnen und Berufswechsler ihre kumulierten Erfahrungsschätze umso gewinnbringender in den Lehrberuf und das Schulhausteam einbringen können, wenn sie in diesen Prozessen unterstützt werden. Auch dies könnte ein Fokus der Berufseinführung beziehungsweise von Inter- oder Supervisionsprozessen sein.

10 Literatur

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21*(2), 107–118. doi: 10.1024/1010-0652.21.2.107
- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft, 37*(3), 262–288. doi: 10.3262/UW0903262
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: Freeman.
- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung.* Bern: hep verlag.
- Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). Bern: hep verlag.
- Bauer, C. E., Hostettler, U., Troesch, L. M. & Aksoy, D. (2015). *Berufsleute als Lehrpersonen: Skalenbericht der Fragebogenstudie.* Online verfügbar unter: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Lehrkrafte_mit_Vorberuf/Dokumente/Skalendokumentation_Berufsleute_als_Lehrpersonen.pdf [15.8.2017].
- Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9,* (1), 120–140.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9,* (4), 469–520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Hachfeld, A. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*, 185–207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35* (5), 463–482. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00004-6
- BFS (2014). *Mobilität der Lehrkräfte der obligatorischen Schule.* Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Borman, G. D., & Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78* (3), 367–409. doi: 10.3102/0034654308321455
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R. & Wyckoff, J. (2011). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review, 30* (6), 1229–1241. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.08.004
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounder-*

bildung zur Ausbildung professioneller Standards (S. 243–397). Chur, Zürich: Rüegger.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie.* Online verfügbar unter: http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/134 *[15.08.2017]*
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House, 75* (4), 212–217. doi: 10.2307/30189743
- Cockburn, A. & Haydn, T. (2004). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach.* London: RoutledgeFalmer.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, B. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–36). Bern: hep verlag.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, H. & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dick, A. (1997). «Lehrer-Werdung» als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule, 1997* (9), 28–36. doi: 10.1007/978-3-663-11387-4_2
- EDK (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999, mit Änderungen vom 21. Juni 2012*. Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29975/files/Regl_AK_VS_PS_d.pdf *[15.08.2017].*
- EDK (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999, mit Änderungen vom 21. Juni 2012*. Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/29978/files/Regl_SekI_d.pdf
- EDK (2012). *Gestiegener Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern – Massnahmen im Bereich der Diplomanerkennung*. Ergebnisse der Anhörung zu den Entwürfen. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 13* (8), 831–845. doi: 10.1016/S0742-051X(97)00027-9
- Evans, L. (2001). Developing teachers in a performance culture: Is performance-related pay the answer?, In D. Gleeson & C. Husbands (Hrsg.), *The Performing School* (S. 101–117).
- Freidus, H. (1994). *Supervision of second career teachers: What's our line?* Beitrag präsentiert am Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Freidus, H. & Krasnow, M. (1991). *Themes and variations: Second career teachers* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 347). Online verfügbar unter: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336347.pdf *[15.08.2017].*
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik, 50* (6), 903–925. doi: urn:nbn:de:0111-opus-48478
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S.* 712–744). Münster: Waxmann.
- Ganser, C. & Hinz, T. (2007). Überforderung und abweichendes Verhalten in beruflichen Schulen. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 37–58). Weinheim: Juventa.

- Gascoigne, N. & Thornton, T. (2013). *Tacit Knowledge*. Acumen.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gubler, M., Biedermann, T. & Herzog, S. (2015). *Einmal Lehrer, doch nicht immer Lehrer? – Eine sequenzanalytische Untersuchung der Laufbahnen (ehemaliger) Primarlehrpersonen.* Beitrag präsentiert am Bildungs- und Schulleitungssymposium, Zug.
- Hacker, W. & Richter, P. (1984). Bestimmungsmöglichkeiten und Indikatoren arbeitsbedingter psychischer Ermüdung. In W. Hacker & P. Richter (Hrsg.), *Psychische Fehlbeanspruchung* (S. 98–177). Heidelberg: Springer.
- Haggard, C., Slostad, F. & Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education, 17* (4), 317–327. doi: 10.12973/edupij.2016.53.1
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5,* 30-45.
- Hellekamps, S. & Musolff, H.-U. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In T. Ewald, B. Hedda & R. Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Henecka, H. P., & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg.* (S. 251–266). Freiburg: Fillibach.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (4), 595–611. doi: 10.1007/s11618-005-0161-y
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer. Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen.* Bern: Haupt.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19* (1), 17–28.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education, 35* (3), 347–357. doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38* (3), 499–534. doi: 10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. M. (2003). Is there really a teacher shortage? *CPRE Research Reports*. Online verfügbar unter: http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/37 *[15.08.2017].*
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30–33.
- Johnson, S. M. & Kardos, S. M. (2005). Bridging the generation gap. *Educational Leadership, 62* (8), 8–14.
- Johnson, S. M. & The Project on the Next Generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Joller-Graf, K. (2000). Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungs-

wegs. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (2), 192–198. doi: urn:nbn:de:0111-pedocs-134297.
- Jung, E. (2011). *Kompetenzerwerb, Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Kahn, D. M. (2015). *The Value of Prior Professional Skills and Experiences: Perceptions of Second-Career Teachers* (Dissertation). Online verfügbar unter: http://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/81 *[15.8.2017].*
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit.* (Dissertation): Zentralbibliothek, Zürich. Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf *[15.8.2017].*
- Keller-Schneider, M. (2014). Berufsanforderungen von Lehrpersonen (EABest-K, Kurzversion EABest). Online verfügbar unter http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53623/91/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf *[15.8.2017].*
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9* (1), 50–75.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschung zum Berufseinstieg, Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 387–407). Münster: Waxmann.
- Kember, D. (2008). Transitions into teaching for career-change professionals. *International Journal of Pedagogies and Learning, 4* (5), 48–57. doi: 10.5172/ijpl.4.5.48
- Koballa, T. R., Glynn, S. M. & Upson, L. (2005). Conceptions of teaching science held by novice teachers in an alternative certification program. *Journal of Science Teacher Education, 16* (4), 287–308. doi: 10.1007/s10972-005-0192-5
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (2), 254–273. doi: urn:nbn:-de:0111-opus-38779
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, *48* (2), 159–167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Laming, M. M. & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching, 19* (3), 326–343. doi: 10.1080/13540602.2012.754163
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Martin, R. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49* (4), 241–249.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse* (8. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- McDonald, J. R. (2007). *A case study of second-career alternatively certified science teachers: What research and educational experiences and understanding of nature of science do they bring to classroom practices?* (Dissertation). Online verfügbar unter: https://search.proquest.com/docview/304832871?pq-origsite=gscholar *[15.8.2017].*
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern: eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslan-

ger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung 18* (2), 157–169.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB* 1–26. Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Novak, D. & Knowles, J. G. (1992). *Life histories and the transition to teaching as a second career*. Beitrag präsentiert am Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- NZZaS (2014): Jeder zweite Lehrer steigt nach fünf Jahren aus. Zürich: NZZ am Sonntag. Online verfügbar unter: http://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/jeder-zweite-lehrer-steigt-nach-fuenf-jahren-aus-1.18278578 *[2.12.2016]*
- OECD. (2015). *Bildung auf einen Blick 2015: OECD-Indikatoren.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 271–332). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, R. (1986). *Teachers under stress: Health hazards in a work role and modes of response*. Melbourne: Hill of Content.
- PHBern (2012). *Orientierungsrahmen.* Online verfügbar unter: https://www.phbern.ch/orientierungsrahmen *[15.8.2017].*
- Puderbach, R., Stein K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf (Themenheft). Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9* (1), 5–30. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reimann, S. & Hammelstein, P. (2006). Ressourcenorientierte Ansätze. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie 13–28.* Heidelberg: Springer
- Resta, V., Huling, L. & Rainwater, N. (2001). Preparing second-career teachers. *Educational leadership, 58* (8) 60–63.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (1), 35–59. doi: 10.1007/s11618/ 011/0173/8
- Rodriguez, Y. E. & Sjostrom, B. R. (1998). Critical reflection for professional development: A comparative study of nontraditional adult and traditional student teachers. *Journal of Teacher Education, 49* (3), 177–186. doi: 10.1177/0022487198049003003
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Pflanzl, B. (Hrsg.) (2016). *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. 9* (1).
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In M. Rothland (Hrsg.),

Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen (S. 11–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* 38–58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46* (4), 302–310.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12–25. doi: 10.1024//1010-0652.14.1.12
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Bd. 44, S. 192–214). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application* (S. 281–303). New York: Plenum Press.
- Schwab, R. V. (2002). *Examining the new layers of teacher education: A cross-case analysis of the high school induction process for alternatively certified teachers.* Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen. *Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Online verfügbar unter: www.psyc.de/skalendoku.pdf *[15.8.2017].*
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). *Elektronisches Testarchiv des Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID).*
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26* (4), 1059–1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education, 43* (0), 37–45. doi: 10.1016/j.tate.2014.06.002
- Sulimma, M. (2012). *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. München: Hampp.
- Tagesanzeiger (2014). Den Schulen laufen die Lehrer davon. Zürich: Tamedia. Online verfügbar unter: http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Den-Schulen-laufen-die-Lehrer-davon/story/24370452 [9.1.2017].

- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education, 24* (6), 1530–1550. doi: 10.1016/j.tate.2008.03.001
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review, 5* (2), 164–183. doi: 10.1016/j.edurev.2009.11.002
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2015). *Berufsleute als Lehrpersonen. Itemdokumentation der Fragebogenstudie.* Online verfügbar unter: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Lehrkrafte_mit_Vorberuf/Itemdokumentation_der_Fragebogenstudie_pdf.pdf *[15.8.2017].*
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechslern und Berufswechslerinnen in den Lehrberuf. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. (S. 161–176). Bern: hep verlag.
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education,* 67, (S. 389–398). doi: 10.1016/j.tate.2017.07.006
- van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 41–59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54* (2), 143–178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Weinmann-Lutz, B. (2004). *Schlussbericht zum Projekt Berufsleute und ihre Entscheidung zum Lehrerberuf: Motive, Erwartungen, Kompetenzen und biographische Einbettung. Von Oktober 02 bis September 04. Kurzversion.* PH Bern: Internes Papier.
- Weinmann-Lutz, B., Ammann, T., Soom, S. & Pfäffli, Y. (2006). *Jetzt noch studieren... Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Williams, J. & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37* (1), 95–108. doi: 10.1080/13598660802607673
- Zingg, C. & Grob, U. (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20* (2), 216–226.
- Zuzovsky, R. & Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to teaching: Second career student teachers' intentions, motivations, and perceptions about the teaching profession. *International Education Research, 2* (3), 1–17. doi: 10.12735/ier.v2i3p01

11 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

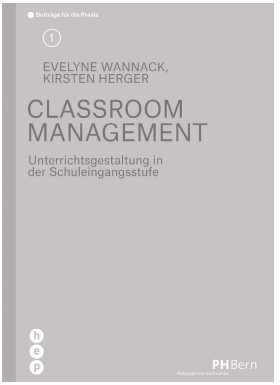
Tabelle 1: Art der Vorberufe der Berufswechsler und Berufswechslerinnen im Projekt «Berufsleute als Lehrpersonen» (N = 144) 22

Abbildung 1: Der Band im Überblick 10
Abbildung 2: Befragte nach Vorberuf und Geschlecht 23
Abbildung 3: Rahmenmodell der Beanspruchung und Zufriedenheit im Lehrberuf, adaptiert nach Rudow (1994) 25
Abbildung 4: Herausforderungen nach Arbeitsfeldern 32
Abbildung 5: Als bedeutsam genannte Kompetenzen und Erfahrungen aus dem Vorberuf 48
Abbildung 6: Kompetenzeinschätzungen nach Anforderungsbereichen und Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 61
Abbildung 7: Beanspruchung nach Anforderungsbereichen und Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 61
Abbildung 8: Subjektive Bedeutsamkeit der Anforderungsbereiche, nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 62
Abbildung 9: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen (LSE) und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (SE) nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 63
Abbildung 10: Relative Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren für die Beanspruchung durch die Vermittlung 64
Abbildung 11: Relative Bedeutsamkeit der Einflussfaktoren für die Beanspruchung durch die Elternkontakte 64

Abbildung 12: Berufszufriedenheit nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 71
Abbildung 13: Berufliche Belastung nach Karrierepfad (mit/ohne Vorberuf) 71
Abbildung 14: Verteilung der Befragten auf die vier Tätigkeitsfelder 79

Die Autorinnen

- Catherine Eve Bauer, Dr. phil., Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Basel, mehrjährige Tätigkeit als Gymnasiallehrerin, seit 2007 Dozentin und Forschungsbeauftragte der Pädagogischen Hochschule PHBern
- Larissa Maria Troesch, Dr. phil., Studium der Psychologie und Psychopathologie an der Universität Bern, Promovierung an der Universität Basel, seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule PHBern und seit 2011 Assistentin an der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel
- Dilan Aksoy, B.A., Bachelor in Sozialwissenschaften an der Universität Bern, Masterstudium in «Soziale Probleme und Sozialpolitik» an der Universität Freiburg, seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule PHBern in diversen Forschungsprojekten tätig, Hilfswerksvertreterin für den Verband Schweizerischer Jüdischer Fürsorgen VSJF

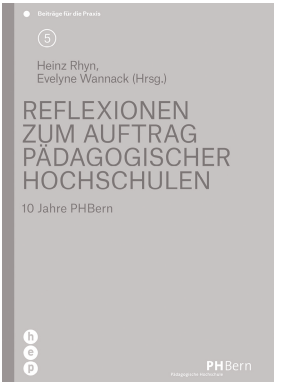


Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

Evelyne Wannack, Kirsten Herger

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schliessung dieser Lücken beitragen. Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Dieses bildet zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. Im zweiten Teil wird ein detailliertes Modell des Classroom Management in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der Band ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.



Reflexionen zum Auftrag pädagogischer Hochschulen

10 Jahre PHBern

Evelyne Wannack, Heinz Rhyn

Im Rahmen einer Vortragsreihe zum 10-jährigen Bestehen der PHBern wurden Entstehung und Auftrag der pädagogischen Hochschulen reflektiert. In diesem Band werden gesamtschweizerische Entwicklungen des Auf- und Ausbaus pädagogischer Hochschulen dargestellt. Ein besonderes Augenmerk wird in den Darstellungen und Reflexionen auf die Bedeutung der Leistungsbereiche Grundausbildung und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen gelegt. Anhand dieser Reflexionen werden künftige Herausforderungen für pädagogische Hochschulen benannt, kommentiert und diskutiert.