

Gut begonnen, halb gewonnen?

Die Bedeutung der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen für die Entwicklung des beruflichen Belastungserlebens

Victoria Bleck, Tatjana Weber und Frank Lipowsky

1 Der Berufseinstieg und dessen Bedeutung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein komplexer Prozess, der nicht mit Abschluss des Studiums oder des Vorbereitungsdienstes endet (Keller-Schneider, 2016; Messner & Reusser, 2000). Ein wichtiger Entwicklungsschritt vollzieht sich in der Phase des *Berufseinstiegs*. Mit der Verantwortungsübernahme beim Eintritt in den Beruf steigt die Komplexität der beruflichen Anforderungen sprunghaft an. Häufige Anfangsschwierigkeiten stellen unter anderem der Umgang mit Disziplinstörungen im Unterricht, die Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Motivierung dar (Henecka & Lipowsky, 2004; Veenman, 1984). Die Anforderungen werden vielfach in Diskrepanz zu den vorhandenen Kompetenzen erlebt, sodass der Berufseinstieg für viele einem *Praxischock* gleichkommt (Dicke et al., 2016; Herrmann & Hertrampf, 2000; Keller-Schneider, 2016; Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Vor diesem Hintergrund wird der Berufseinstiegsphase für die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben (Herzog, 2014; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Messner & Reusser, 2000): Sie eröffnet neue Horizonte, welche die berufliche Identität samt den Einstellungen, Routinen und Wahrnehmungsmustern prägen (Terhart, 2000). Die unterschiedlichen Anforderungen, die der Berufseinstieg an Lehrkräfte stellt, begreift Keller-Schneider (2010) als Entwicklungsaufgaben. In der aktiven Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben und deren Bewältigung werden berufsbezogene Kompetenzen in Form von Erfahrungswissen und Können aufgebaut. Der Kompetenzzuwachs trägt dazu bei, dass berufliche Herausforderungen anders wahrgenommen und neu bewertet werden können. Gleichzeitig wird damit der Weg für die weitere berufliche Entwicklung und die Bewältigung nachfolgender Entwicklungsaufgaben geebnet (Keller-Schneider, 2010).

Während die Phase des Berufseinstiegs seit fünfzig Jahren erforscht wird und sich mittlerweile zahlreiche Untersuchungen mit den frühen Berufsjahren von Lehrpersonen befassen (z. B. Aldrup, Klusmann & Lüdtker, 2017; Dicke et al., 2016; Keller-Schneider, 2010; Lipowsky, 2003), mangelt es an Untersuchungen zu den berufsbiografischen

Entwicklungen *nach* dem Berufseinstieg (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Das empirisch gestützte Stufenmodell von Fuller und Brown (1975) verweist darauf, dass auf den Berufseinstieg (*Survival Stage*) zwei weitere Stufen folgen, in denen erst die Gestaltung unterrichtlicher Situationen in den Fokus rückt (*Mastery Stage*), bevor sich die Aufmerksamkeit schließlich zunehmend auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler richtet (*Routine Stage*). Ähnlich geht Huberman (1991) in seinem Phasenmodell der beruflichen Entwicklung davon aus, dass auf die ersten Berufsjahre, die durch ein Überleben und Entdecken gekennzeichnet sind, eine Phase der Stabilisierung folgt, die wiederum von Aktivismus oder von Selbstzweifeln abgelöst wird. Kritisch ist anzumerken, dass beide Modelle lediglich idealtypische Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von den Berufsjahren aufzeigen – ungeachtet von Reflexionsprozessen, realisierten Entwicklungsschritten und interindividuellen Unterschieden in den Entwicklungen von Aspekten beruflichen Erfolgs (Herzog, 2014; Keller-Schneider, 2016).[1]

Zu den wenigen Längsschnittstudien, die der Frage der längerfristigen Bedeutung von Merkmalen zum Berufsstart für die weitere Entwicklung von Lehrkräften nachgehen, gehören die Projekte TEDCA und MATHE. Das Projekt *TEDCA* beforscht seit 1985 die Persönlichkeits- und Interessenentwicklung österreichischer Lehramtskohorten im Studium, zum Berufseinstieg und darüber hinaus (z. B. Mayr, 2007). Die Ergebnisse aus dem Projekt verdeutlichen, dass die nach dem Berufseinstieg «eingeschlagenen» Lernwege der Absolventinnen und Absolventen – damit sind vor allem eigene Erfahrungen und der Austausch im Kollegium als Lernaktivitäten gemeint – die selbst berichtete Kompetenz rund sieben Jahre nach dem Berufseinstieg vorhersagen. Zu beachten ist allerdings, dass die Lernwege der Lehrkräfte retrospektiv erfasst wurden. Welche Lernwege die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen nach dem Berufseinstieg gehen und welche Lernaktivitäten sie nutzen, wird wiederum maßgeblich von den Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. So geht zum Beispiel eine hohe Extraversion, erfasst während des Studiums, mit späteren Aktivitäten des Austausches im Kollegium einher (Mayr, 2007). Befunde aus dem Projekt *MATHE* haben gezeigt, dass sowohl die wöchentliche Arbeitszeit als objektives Maß für den Berufserfolg sowie die Belastung und die Zufriedenheit als subjektive Erfolgskriterien durch zehn Jahre zuvor – zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs – erfasste Merkmale erklärt werden können (Abele, 2011). Als wichtige Prädiktoren erwiesen sich unter anderem die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept.

Es bleibt festzuhalten, dass der Berufseinstiegsphase eine hohe Bedeutung attestiert wird (Herzog, 2014; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Larcher Klee, 2005; Lipowsky, 2003), jedoch ohne dass ausreichend empirische Evidenz zur Absicherung dieser Annahme vorhanden ist. Eine von wenigen Studien in Deutschland, die es ermöglichen, die beruflichen Entwicklungen über einen langen Zeitraum nachzuzeichnen, ist die Studie *Wege im Beruf*.

2 Das Projekt «Wege im Beruf»

Beim Projekt *Wege im Beruf*, anfangs noch unter dem Titel *Wege in den Beruf* (Henecka & Lipowsky, 2004; Lipowsky, 2003), handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung. Im Projekt wird seit 1999 die berufliche Entwicklung von Absolventinnen und Absolventen analysiert, die zwischen 1995 und 1997 ihr erstes Staatsexamen an einer der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, einem deutschen Bundesland, absolviert haben. Bis heute wurden im Rahmen des Projekts zehn Befragungen durchgeführt, zwei davon telefonisch. **Abbildung 1** gibt einen Überblick über die Befragungszeitpunkte.

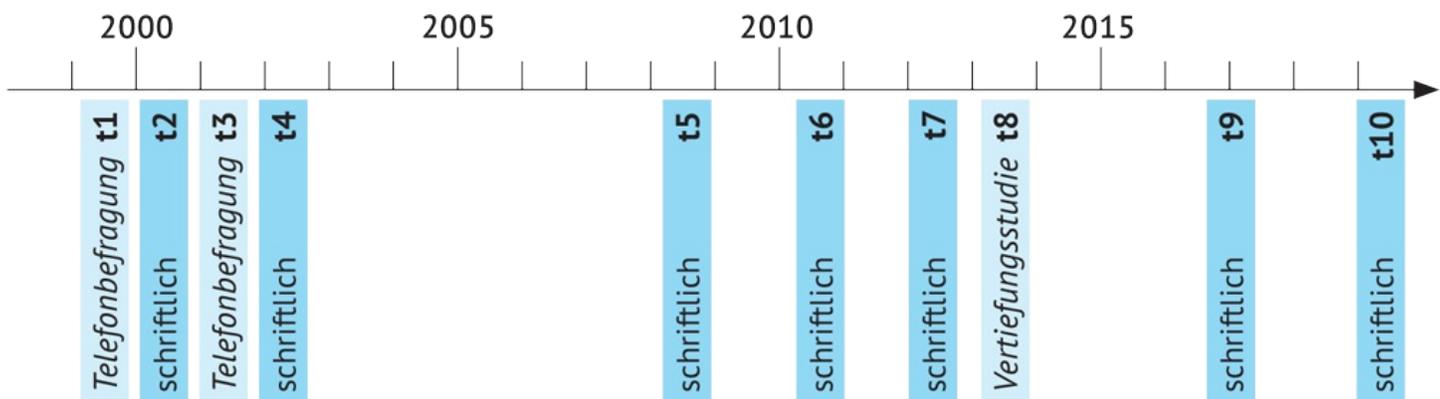


Abbildung 1: Befragungszeitpunkte im Projekt *Wege im Beruf*

Das Projekt begann im Jahr 1999 mit einer telefonischen Ersterhebung (t1), die dazu diente, die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Lehramtsstudiums kennenzulernen (Lipowsky, 2003). Die ersten schriftlichen Befragungen fanden 2000 (t2) sowie 2001 (t4) statt. Diesen Erhebungen folgten weitere schriftliche Befragungen der Absolventinnen und Absolventen, die seit 2010 (t6) überwiegend online durchgeführt werden. Die Daten der zehnten Erhebungswelle (t10) werden aktuell noch ausgewertet. Doch wurden im Projekt nicht nur die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen, sondern im Rahmen einer Vertiefungsstudie (t8, 2013) auch die Schülerinnen und Schüler ($N = 982$) einiger Lehrpersonen der Stichprobe befragt.

2.1 Stichprobe

Die Stichprobe des Projekts wurde aus den Prüfungsjahrgängen 1995 bis 1997 der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg gewonnen. Von der Grundgesamtheit derer, die in diesem Zeitraum ihr Examen absolviert haben ($N = 7554$), wurden im Vorfeld des ersten Messzeitpunkts randomisiert 3000 Absolventinnen und Absolventen gezogen. Vor

der zweiten Befragung (t2) wurden davon wiederum 1250 Personen ausgewählt (Lipowsky, 2003). Ein Spezifikum des Projekts ist, dass sich die Stichprobe nicht nur aus Lehrpersonen zusammensetzt, sondern darüber hinaus Absolventinnen und Absolventen umfasst, die außerhalb des Lehrberufs tätig sind. Sie gehen unterschiedlichen Berufen nach und sind etwa in der Berufsberatung, der Personalleitung oder im Bereich Informatik tätig. Der Anteil der außerhalb des Lehrberufs Tätigen unter den Befragten hat sich über die letzten Messzeitpunkte konstant verringert und betrug zum letzten Befragungszeitpunkt, t9 im Jahr 2017, rund 20 Prozent. Etwa ein Viertel der Befragten zu t9 war männlich ($N = 95$, 23,3 %), drei Viertel waren weiblich ($N = 311$, 76,6 %). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 47,10 Jahre alt ($SD = 3.30$). Von den Teilnehmenden haben 61,1 Prozent Grund- und Hauptschullehramt studiert, 38,9 Prozent hingegen Realschullehramt.[2]

Ein zentrales Problem von Längsschnittstudien sind Stichprobenausfälle. Sie haben verschiedene Ursachen: Einige Personen aus der Stichprobe können nicht mehr erreicht werden; andere lehnen die Teilnahme kurzfristig oder auch dauerhaft ab. Die Rücklaufquoten im Projekt *Wege im Beruf* sind über die letzten Befragungen hinweg stabil: Von den Angeschriebenen nahmen jeweils rund 70 Prozent an den Befragungen teil. Zum Zeitpunkt t9 waren das 406 Lehramtsabsolventinnen und -absolventen. In diesem Kontext stellt sich häufig die Frage, inwiefern dabei Prozesse der Selbstselektion zum Tragen kommen, also Personen mit bestimmten Merkmalen oder Merkmalsausprägungen ausscheiden (Kunter & Klusmann, 2010). Im Rahmen des Projekts wurde geprüft, inwiefern Unterschiede zwischen Teilnehmenden und nicht an den Befragungen Teilnehmenden bestehen. Dabei zeigte sich zusammenfassend, dass sich die beiden Gruppen zu keinem der Messzeitpunkte bedeutsam unterscheiden – weder in soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht und Alter noch in den Abschlussnoten, personenbezogenen Merkmalen oder der initialen Berufswahlmotivation (Bleck, 2019).

2.2 Forschungsschwerpunkte

Zu Beginn des Projekts lag der inhaltliche Fokus der Befragungen auf dem Berufseinstieg und den Determinanten seiner erfolgreichen Bewältigung. Vor diesem Hintergrund wurden motivationale, aber vor allem auch personale Merkmale der Absolventinnen und Absolventen erfragt, darunter Optimismus und Extraversion sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Als Kriterien für beruflichen Erfolg wurden unter anderem die Erwerbstätigkeit, die berufliche Zufriedenheit und die wahrgenommene Belastung untersucht (Lipowsky, 2003). Im Projektverlauf weitete sich der inhaltliche Fokus. Berücksichtigung fanden beispielsweise der Enthusiasmus der Lehrkräfte oder die multiperspektivisch erfasste Unterrichtsqualität.

Vor diesem Hintergrund ermöglicht das Design des Projekts, die Bedeutsamkeit des

Berufseinstiegs für die Zeit *nach* den ersten Jahren im Berufsleben genauer zu betrachten. Welche Merkmale, erfasst zum Berufseinstieg, erklären den Enthusiasmus von Lehrpersonen über den Zeitraum von zwölf Jahren (Bleck, 2019)? Welchen Beitrag leistet die Lehrerselbstwirksamkeit zur Erklärung der Unterrichtsqualität zehn Jahre später (Künsting, Neuber & Lipowsky, 2016)? Oder: Unterscheiden sich Typen von Lehrpersonen zum Berufseinstieg in ihrer späteren Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden (Neuber, Gebhard & Lipowsky, 2015)? Zudem erlaubt das Projekt, unter anderem Fragen zur Bedeutung personaler und motivationaler Merkmale als Determinanten beruflichen Erfolgs nachzugehen. Nachfolgend wird beispielhaft eine Fragestellung aus dem Projekt *Wege im Beruf* aufgegriffen, bei der die Entwicklung des Belastungserlebens nach dem Berufseinstieg im Fokus steht.

3 Entwicklung der beruflichen Belastung über den Berufseinstieg hinaus

3.1 Hintergrund

Wie eingangs aufgezeigt, wird der Berufseinstieg von Lehrkräften mitunter wie ein «Sprung ins kalte Wasser» erlebt. Die wahrgenommenen Herausforderungen bestehen in der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens und den zahlreichen unterrichtlichen wie auch außerunterrichtlichen Aufgaben (Henecka & Lipowsky, 2004). Insofern verwundert es kaum, dass der Berufseinstieg – wie keine andere Phase in der Berufslaufbahn von Lehrkräften – mit dem Erleben beruflicher Belastungen assoziiert ist (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Bisherige Befunde zeigen, dass das Erleben beruflicher Belastung von Lehrkräften in der Phase des Berufseinstiegs signifikant ansteigt und dass diese erlebte Belastung über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren, betrachtet man die Korrelationen, relativ stabil ist (Abele & Candova, 2007; Dicke et al., 2016). Die Ergebnisse von Albisser (2009) verdeutlichen, dass die Schwierigkeiten zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs auch noch zwei Jahre später andauern. Im Vergleich zu berufserfahrenen Lehrkräften gewichten Lehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs Belastungsfaktoren jedoch unterschiedlich. So scheinen Reformen und Neuerungen im Schulsystem für routinierte Lehrkräfte die größte berufliche Anforderung darzustellen, während Lehrkräfte in der Phase des Berufseinstiegs demgegenüber den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler die höchste Bedeutung für das Erleben beruflicher Belastungen beimessen (Albisser, 2009). Daneben deuten weitere Arbeiten darauf hin, dass das Erleben von beruflicher Belastung bei Berufseinsteigern im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften ähnlich ausgeprägt ist (Keller-Schneider, 2010; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012).

Wie bisherige Ergebnisse aus dem Projekt *Wege im Beruf* zeigen, verbleibt die berufliche Belastung von Lehrkräften über einen Zeitraum von elf Jahren – vom Berufseinstieg über die Phase der beruflichen Konsolidierung bis hin zu den mittleren Berufsjahren – auf einem ähnlichen Niveau (Neuber & Lipowsky, 2014). Folglich scheinen die Lehrpersonen nach dem Berufseinstieg keine spürbare Entlastung zu erleben. Unklar ist, wie sich diese Entwicklung fortsetzt.

3.2 Fragestellungen

Die Daten aus dem Projekt *Wege im Beruf* erlauben aktuell die Analyse der Entwicklung der beruflichen Belastung über den Zeitraum von sechzehn Jahren. Im Rahmen des Beitrags wird folgenden Fragestellungen nachgegangen: (1) Wie stabil ist die berufliche Belastung der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen, ausgehend vom Berufseinstieg über sieben beziehungsweise sechzehn Jahre? (2) Wie entwickelt sich die berufliche Belastung von Lehrpersonen und außerhalb des Lehrberufs Tätigen über einen Zeitraum von sechzehn Jahren im Vergleich?

3.3 Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Daten der Messzeitpunkte t4 (2001), t5 (2008) und t9 (2017) herangezogen (vgl. [Abbildung 1](#)). Die Angaben zum vierten Messzeitpunkt beschreiben das Erleben in der Berufseinstiegsphase – im Mittel fünf Jahre nach Abschluss des Studiums. In die Analysen gehen Daten zur beruflichen Belastung von denjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein, die entweder zu den drei Messzeitpunkten als Lehrpersonen tätig waren ($N = 194$) oder zu allen drei Befragungszeitpunkten einer Tätigkeit außerhalb des Lehrberufs nachgingen ($N = 36$). Die berufliche Belastung wurde über eine von Enzmann und Kleiber (1989) entwickelte Skala mit zehn Items erfasst, die zu allen Zeitpunkten eine gute Reliabilität zeigt ($\alpha > .84$). Die Skala weist ein siebenstufiges Antwortformat auf (von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 7 = «trifft völlig zu»), wobei ein hoher Wert eine hohe berufliche Belastung indiziert. Ein Beispielitem lautet: «Ich fühle mich häufig überfordert.»

3.4 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wird die Stabilität der beruflichen Belastung über *alle* Lehramtsabsolventinnen und -absolventen betrachtet. Die Korrelationsanalysen zeigen, dass die berufliche Belastung zwischen t4 und t5, über den Zeitraum von sieben Jahren, von hoher Stabilität ist ($r = .60$, $p < .001$). Betrachtet man den Zusammenhang analog für die

Messzeitpunkte t4 und t9, zwischen denen sechzehn Jahre liegen, fallen die Werte ebenfalls positiv und signifikant, jedoch – erwartungskonform – geringer aus ($r = .38, p < .001$). Das heißt: Wer sich in der Phase des Berufseinstiegs belastet fühlt, erlebt auch sieben und sechzehn Jahre später eine höhere berufliche Belastung.

In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung der beruflichen Belastung von Lehrpersonen und außerhalb des Lehrberufs Tätigen verglichen (vgl. [Abbildung 2](#)).

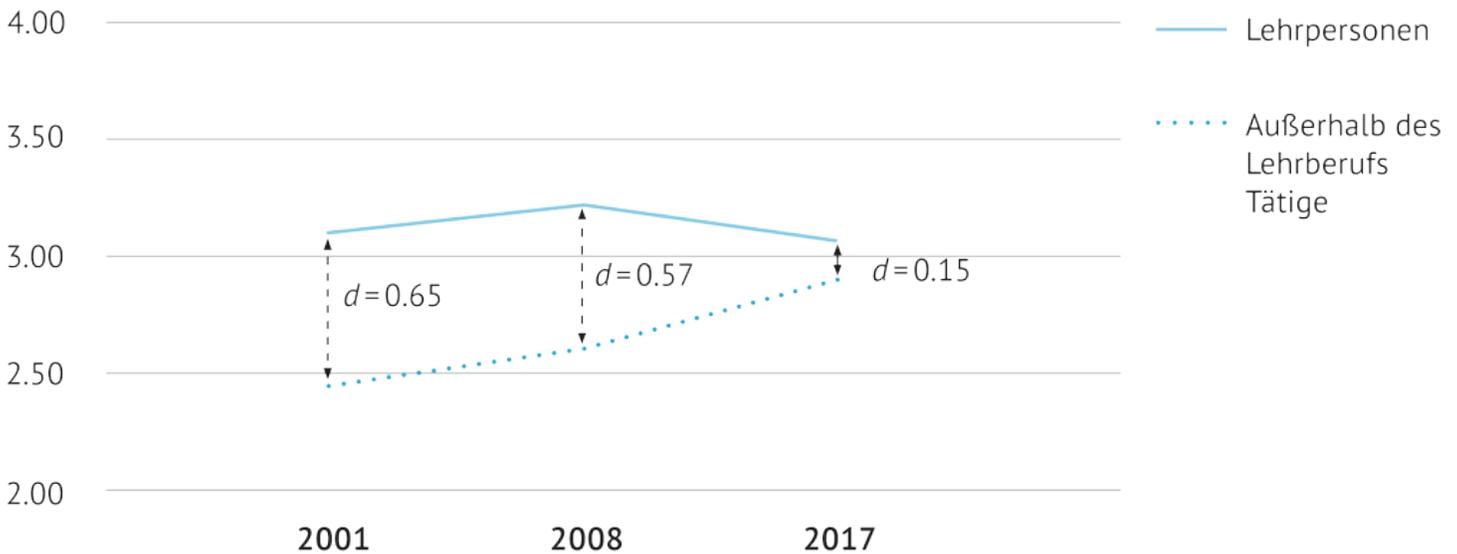


Abbildung 2: Entwicklung der beruflichen Belastung (Antwortformat von 1 bis 7)

Die durchgeführte Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass sich das Erleben beruflicher Belastung über den untersuchten Zeitraum von sechzehn Jahren insgesamt nicht signifikant verändert ($F(1.88, 428.05) = 2.29, p = .106$). Hingegen bestehen ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe (Lehrkräfte vs. außerhalb des Lehrberufs Tätige: $F(1, 228) = 8.93, p = .003, \eta^2 = .04$) und ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1.88, 428.05) = 3.98, p = .022, \eta^2 = .02$). Wie [Abbildung 2](#) verdeutlicht, weisen Lehrkräfte eine höhere berufliche Belastung auf als die außerhalb des Schuldienstes tätigen Absolventinnen und Absolventen (Haupteffekt der Gruppe). Die Abbildung dokumentiert zudem die unterschiedliche Entwicklung beider Gruppen, die sich im signifikanten Interaktionseffekt ausdrückt.

Dabei wird deutlich, dass insbesondere zum Berufseinstieg im Jahr 2001 Unterschiede im Belastungserleben von Lehrkräften ($M = 3.10, SD = 1.05$) und von außerhalb des Lehrberufs Tätigen ($M = 2.44, SD = 0.84$) bestehen. In den darauffolgenden sieben Jahren nimmt das Belastungserleben in beiden Gruppen leicht zu. Während sich Lehrpersonen ($M = 3.21, SD = 1.10$) und anderweitig Erwerbstätige ($M = 2.59, SD = 1.08$) in diesem Zeitraum vergleichbar entwickeln, deutet sich danach, zwischen 2008 und 2017, deskriptiv ein Unterschied in der Entwicklung an. Bei den Lehrpersonen geht das Belastungserleben zurück ($M = 3.05, SD = 1.14$). Der Wert im Jahr 2017 ist vergleichbar mit dem Ausgangswert in der Berufseinstiegsphase. Bei den Absolventinnen und Absolventen außerhalb des Lehrberufs nimmt das Belastungsempfinden hingegen zu und erreicht

Copyright © 2019, hep verlag. All rights reserved.

innerhalb dieser Gruppe den höchsten Wert ($M = 2.89$, $SD = 1.10$). Lehrpersonen und außerhalb des Lehrberufs Tätige zeigen folglich differenzielle Entwicklungsverläufe: Während der Unterschied zwischen den Gruppen in den ersten Berufsjahren noch stark ausfällt (2001: $d = 0.65$), nähern sich Lehrpersonen und anderweitig Erwerbstätige in den darauffolgenden Jahren einander an (2008: $d = 0.57$; 2017: $d = 0.15$).

4 Diskussion und Ausblick

4.1 Zusammenfassung und Diskussion

«Aller Anfang ist schwer», besagt ein Sprichwort. Dies scheint insbesondere für den Einstieg in den Lehrberuf zu gelten (Dicke et al., 2015; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Auch die berichteten Ergebnisse zeigen, dass die berufliche Belastung bei Lehrpersonen im Vergleich zu anderweitig Erwerbstätigen zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs höher ausgeprägt ist (vgl. Abele, 2011). Nach der Berufseinmündung ist jedoch eine differenzielle Entwicklung der beiden Gruppen zu beobachten. Während die berufliche Belastung bei denjenigen Absolventinnen und Absolventen, deren berufliche Wege in eine Tätigkeit außerhalb des Lehrberufs mündeten, zunimmt, bleibt sie bei den Lehrkräften relativ stabil. Insgesamt ist nach sechzehn Jahren kaum noch ein Unterschied zwischen den Gruppen festzustellen.

Fokussiert man auf die Gruppe der *Lehrkräfte*, zeigen sich nur leichte Veränderungen im Belastungserleben im Laufe von sechzehn Jahren. Vor diesem Hintergrund lässt sich kritisch fragen, inwiefern im Lehrberuf tatsächlich von einem anfänglichen *Praxisschock*, also einer punktuell, zum Berufseintritt auftretenden Erschütterung, gesprochen werden kann. Dass der Übergang in den Beruf nicht als besonders krisenhaft erlebt wird, zeigt die vergleichsweise hohe Mittelwertstabilität der erlebten Belastung. Die Ausprägung der Belastung verändert sich im Zeitverlauf kaum (vgl. auch Neuber & Lipowsky, 2014). Auch Ergebnisse anderer Studien verdeutlichen, dass sich beim Vergleich von Berufseinsteigenden mit berufserfahrenen Lehrkräften kaum Unterschiede im Belastungserleben zeigen (z. B. Albisser, 2009; Klusmann et al., 2012). Hieraus den Schluss zu ziehen, dass es keinen Praxisschock gibt, erscheint jedoch zu voreilig und lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht sicher bestätigen. Denn möglich erscheint auch, dass sich die Wahrnehmungen und Bewertungen (Lazarus, 1994) der Lehrpersonen nach erfolgter Berufseinmündung sukzessive auf andere Phänomene des Schulalltags richten und somit andere Situationen als zu Beginn der Berufsbiografie als belastend erlebt werden. Hinter ähnlich ausgeprägten Mittelwerten könnten sich demnach unterschiedliche Gewichtungen verbergen, sodass im Zeitverlauf – trotz vergleichbarer Gesamtausprägungen – qualitative Verschiebungen stattfinden. Werden also nach der Anfangsphase vermehrt andere Stressoren wirksam, die das Belastungserleben

aufrechterhalten? Zur Beantwortung der Frage bedarf es weiterer längsschnittlicher Untersuchungen. Diese müssten neben dem Erleben beruflicher Belastung auch potenzielle Stressoren, wie einen wahrgenommenen Mangel an Disziplin oder Motivation seitens der Lernenden, Zeitdruck oder den Umgang im Kollegium und mit den Eltern (Kyriacou, 2001), in ihrer Entwicklung berücksichtigen und beides zueinander in Beziehung setzen.

Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die *anderweitig Erwerbstätigen*, könnte der kontinuierliche Anstieg des beruflichen Belastungserlebens zum einen als ein Hinweis auf gesteigerte Anforderungen bei fortschreitender Karriere interpretiert werden. Nach Abschluss des Studiums hatten viele Absolventinnen und Absolventen (42,9 %) – womöglich infolge der beruflichen Umorientierung – noch keine adäquate berufliche Position inne (Lipowsky, 2003). Dieser Anteil hat sich mit der Zeit verringert und die beruflichen Verantwortlichkeiten haben vermutlich zugenommen. Zum anderen ist denkbar, dass mit fortschreitender außerschulischer Erwerbstätigkeit andere Probleme zutage treten: Wenn zum Beispiel das Gehalt, die Sicherheit des Arbeitsplatzes oder weitere Karrierewege nicht mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmen, könnte bei sinkender Zufriedenheit die wahrgenommene Belastung steigen. Auch hierzu bedarf es weiterer Untersuchungen und Analysen.

Neben den Unterschieden zwischen Lehrpersonen und anderweitig Erwerbstätigen wurde auch die *Stabilität* der beruflichen Belastung untersucht: Diejenigen Absolventinnen und Absolventen, die bereits den Berufseinstieg als belastend erleben, sind auch sieben oder sogar sechzehn Jahre später in höherem Maße belastet. Umgekehrt scheint eine günstige, also geringe Ausprägung der Belastung in der Berufseinstiegsphase zukünftigem Belastungserleben vorzubeugen (vgl. Abele & Candova, 2007; Dicke et al., 2016). Damit verdeutlichen die aufgezeigten Befunde – hier am Beispiel des Belastungserlebens –, dass in der Berufseinstiegsphase gemessene Merkmale langfristig beruflichen Erfolg erklären können.

Diese Erkenntnis lässt sich mit *weiteren Befunden* aus dem Projekt unterstreichen: Die intrinsische Berufswahlmotivation zum Berufseinstieg (t_2 , 2000) erklärt noch 11 Prozent der Varianz des Enthusiasmus für das Unterrichten im Jahr 2012. Das heißt: Je stärker intrinsische Gründe für die Wahl des Berufs ausschlaggebend waren, desto begeisterter unterrichten die Lehrkräfte nach eigenen Angaben zwölf Jahre später (Bleck, 2019). Zudem beeinflusst die Lehrerselbstwirksamkeit im Jahr 2001 die selbst berichtete Unterrichtsqualität – operationalisiert über die drei Basisdimensionen guten Unterrichts – zehn Jahre später bedeutsam (Künsting et al., 2016). Die Vertiefungsstudie (t_8 , vgl. [Abbildung 1](#)) erlaubt darüber hinaus, Merkmale zum Berufseinstieg mit den zwölf Jahre später erfassten Schülerdaten in Beziehung zu setzen. Ein Ergebnis dieser Vertiefungsstudie war, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte über zwölf Jahre hinweg indirekt Einfluss auf die Freude der Lernenden im Unterricht nimmt (Bleck, 2019). Waren die Lehrkräfte zum Berufseinstieg überzeugt, berufliche Schwierigkeiten bewältigen zu können, unterrichteten sie – auch aus Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler – zwölf Jahre später mit höherer Begeisterung. Diese Begeisterung erklärt wiederum die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler.

4.2 Ausblick

Obschon erste Befunde auf die Bedeutsamkeit von Merkmalen zum Berufseinstieg hinweisen, gibt es insgesamt nur sehr wenige Studien, die berufliche Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen langfristig – also über zehn oder mehr Jahre – verfolgen. Neben der Dokumentation von Entwicklungen sollte es ein Anliegen solcher Untersuchungen sein, auftretende Veränderungen zu erklären und dabei auch mediierende und moderierende Drittvariablen einzubeziehen. So wird kritisch angemerkt, dass in der bisherigen Forschung kaum interindividuelle Unterschiede berücksichtigt werden (Herzog, 2014). Dabei wird betont, dass die berufliche Entwicklung, bedingt durch persönliche und institutionelle Voraussetzungen, unterschiedlichen Verläufen folgt (Messner & Reusser, 2000). Im Anschluss an die hier berichteten Befunde wäre es von Interesse, Typen der Bewältigung des Berufseinstiegs (z. B. krisenhaft vs. herausfordernd erlebter Berufseinstieg) clusteranalytisch zu generieren und die beruflichen Entwicklungen dieser Typen unter Berücksichtigung von Merkmalen des Arbeitsumfeldes (z. B. kollegiale Unterstützung) zu verfolgen.

4.3 Implikationen

Zusammenfassend sprechen die aufgezeigten Ergebnisse – im Sinne des Titels dieses Beitrags «Gut begonnen, halb gewonnen» – für eine hohe Bedeutsamkeit der in der Berufseinstiegsphase erfassten Merkmale. Insofern stellt sich die Frage, wie Berufseinsteigende bei einem guten Start in den Lehrberuf unterstützt werden können. Mit dem Ende des Vorbereitungsdienstes endet der strukturell verankerte regelmäßige Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit der Mentorin oder dem Mentor (Dicke et al., 2016). Vor dem Hintergrund vorliegender Befunde zum Stellenwert des Mentorings für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der emotionalen Erschöpfung (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011) dürfte der kollegiale Austausch insbesondere auch zu Berufsbeginn eine wichtige Ressource darstellen (Mayr, 2007). Dies spricht dafür, Berufseinsteigenden erfahrene Mentorinnen und Mentoren zur Seite zu stellen und eine entsprechende Unterstützung auch institutionell zu verankern.

Über eine solche sozial-emotionale Unterstützung hinaus wird die Bewältigung des Berufseinstiegs durch die Kompetenzen der Lehrkräfte beeinflusst. Ergebnisse zum Vorbereitungsdienst zeigen, dass das pädagogisch-psychologische Wissen über Klassenführung eine positive Entwicklung sowohl der Berufszufriedenheit als auch der emotionalen Erschöpfung begünstigt (Klusmann et al., 2012). Trainings zur effektiven Klassenführung in der Berufseinstiegsphase tragen dazu bei, das Belastungserleben zu reduzieren (Dicke et al., 2015). Solche Forschungsergebnisse gilt es bei der Konzeption von

Fortbildungen zu berücksichtigen. Schließlich könnten diese als institutionalisierter Rahmen genutzt werden, um den Kompetenzerwerb zu fördern, aber auch um spezifische Fragen und Probleme von Berufseinsteigenden zu adressieren.

Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674–694.
- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118.
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 104–107.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21–30.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D., & Kunter, M. (2016). «Doppelter Praxisschock» auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244–257.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. 74th Yearbook of NSSE, Part II* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Henecka, H. P., & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder: Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg*. Heidelberg: Mattes.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 172–191.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Böhlau.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277–298). Münster: Waxmann (UTB).
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Lazarus, R. S. (1994). The stable and the unstable in emotion. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 79–85). New York: Oxford University Press.

- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/-innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenzen. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Neuber, V., Gebhard, C., & Lipowsky, F. (2015, September). *Unterschiede in der Unterrichtsqualität aus Schülersicht: Eine Frage des Lehrer-Typs*. Poster auf der 80. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Göttingen.
- Neuber, V., & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122–137). Immenhausen: Prolog.
- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success. A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.