

Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess

Helmut Messner und Kurt Reusser

Es wird ein Überblick über Theorie- und Problemfelder der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen gegeben, der es erlaubt, die zahlreichen zu diesem Thema erschienenen Arbeiten und die in diesem Heft publizierten Beiträge einzuordnen. Dabei werden Forschungsperspektiven in diesem Bereich aufgezeigt und Konsequenzen für die Grundausbildung bzw. die Berufslaufbahn von Lehrpersonen diskutiert.

"Die gedankliche Formel von ‚Studium+Praktika+Referendariat=fertiger Lehrer‘ muss aufgegeben werden. Es gibt keine ‚fertigen Lehrer‘" (Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen beginnt mit der Grundausbildung und erstreckt sich über die ganze Spanne der Berufslaufbahn.¹ Diese an sich selbstverständliche Aussage bedarf der Klärung und Differenzierung. Dazu stellen sich eine Reihe von Fragen.

Worin besteht die berufliche Entwicklung (Dimensionen, Richtung)? Wann beginnt sie und wie verläuft sie? Lassen sich Phasen oder Stufen der Entwicklung unterscheiden? Wovon hängen unterschiedliche Entwicklungsverläufe (z.B. erfolgreiche, misslingende, kontinuierlich-glatte, krisenhafte Verläufe) ab? Welche Rolle spielen situative und institutionelle Kontextbedingungen am Arbeitsplatz Schule für einen positiven bzw. negativen Entwicklungsverlauf? Welchen Einfluss haben persönliche und soziale Ressourcen auf diese Entwicklung? Inwiefern ist die berufliche Entwicklung mit der persönlichen verknüpft? Wie wirken sich die Grundausbildung, wie die Erfahrungen des Berufsbeginns und der Berufspraxis auf die berufliche Entwicklung aus?

Die Frage der beruflichen Entwicklung ist ein aktuelles Thema in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Seit den 70-er Jahren sind zahlreiche Forschungsarbeiten zur beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen erschienen. Bezogen sich frühe Arbeiten (vgl. Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrodt, 1978) in erster Linie auf die berufliche Sozialisation von Junglehrern (psychometrische Erfassung von Einstellungswandel in der Berufseinstiegsphase mittels Fragebögen), so beschäftigen sich neuere (mit biografisch-qualitativen Methoden arbeitende) Studien mit dem Prozess des Lehrer Werdens und Bleibens unter einer subjektiv-lebensgeschichtlichen Perspektive (vgl. Huberman, 1991; Terhart et al., 1994).

Unter beruflicher Entwicklung verstehen wir den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit. Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich. Unter den

¹ Latent beginnt das pädagogisch-didaktische Lernen zukünftiger Lehrpersonen wohl schon viel früher, nämlich bei den erziehungs- und berufsbezogenen Prägungen als Schüler/in (vgl. Zeichner, 1986) - gemäss dem wohlbekannten Diktum: ‚Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach‘.

negativen Verläufen hat das "Burnout"-Syndrom, womit ein krisenhafter Entwicklungsverlauf von Menschen in Sozialberufen bezeichnet wird (Stöckli, in diesem Heft), eine besondere Aufmerksamkeit erlangt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden verschiedene Modelle der Identitätsentwicklung von Lehrkräften zuerst kurz dargestellt und sodann zu ausgewählten inneren und äusseren Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung in Beziehung gesetzt.

Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsverlauf

Rein *äusserlich* kann die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen entlang der institutionellen *Berufslaufbahn* beschrieben werden. Bei männlichen Karrieremustern ist diese bestimmt von: Berufswahl, Grundausbildung, Berufseinführungsphase, definitive Anstellung, Weiterbildung, Übernahme von speziellen Funktionen in der Schule, Stufen- oder Berufswechsel und Rückzug aus dem aktiven Berufsleben. Bei Frauen wird diese Entwicklung häufig durch eine Familienphase und den allfälligen Wiedereinstieg modifiziert. Während sich bei Männern in der Regel die privaten Elemente des Lebenslaufs (Familiengründung und -pflichten) der beruflichen Karriere unterordnen, sind private und berufliche Laufbahnentwicklung bei Frauen stärker miteinander verzahnt. Eine stärker *inhaltlich* akzentuierte Beschreibung der beruflichen Entwicklung orientiert sich an *beruflichen Entwicklungsaufgaben*, die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit bewältigt werden müssen. Zu diesen Aufgaben gehören primär die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Kernaufgaben (vgl. Terhart, 1998) wie die Gestaltung des Unterrichts und des Klassenmanagements, die Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium und mit den Eltern, die Übernahme spezifischer Funktionen usw. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben erfordert berufsspezifisches Wissen, spezifische berufsrelevante Fähigkeiten, Einstellungen und pädagogische Wertorientierungen.

Einen anderen Zugang zur Beschreibung von beruflichen Entwicklungsaufgaben liefert die Professionalisierungsdiskussion zum Lehrberuf (vgl. Day, 1999). Das intuitive, auf das Klassenzimmer konzentrierte, erfahrungsgelenkte Handeln kennzeichnet eine eingeschränkte Semi-Professionalität von Lehrpersonen. Eine erweiterte Professionalität charakterisiert Day als ein theoriegeleitetes Handeln, das die Klassenzimmeraktivitäten in einem weiteren erzieherischen und sozialen Kontext sieht, auf die Schule als Ganzes ausgerichtet ist und die Wirkungen der beruflichen Tätigkeit systematisch evaluiert. Lehren wird von Day als moralische Tätigkeit aufgefasst, die sich dem Kind bzw. Jugendlichen verpflichtet und gleichzeitig Eltern und Behörden gegenüber verantwortlich fühlt. Auch Terhart (1998) nimmt bei der Beschreibung der beruflichen Entwicklung Bezug auf den Wandel des Berufsbildes hin zu vermehrter Zusammenarbeit im Kollegium und das Mitwirken an der Schulentwicklung. Die berufliche Entwicklung wird also auf der einen Seite vom Berufsbild und den beruflichen Anforderungen her definiert, auf der anderen Seite von der subjektiven Bewältigung dieser Anforderungen.

Berufliche Entwicklung als Berufssozialisation

Das Paradigma der Berufssozialisation interpretiert die berufsbezogene Identitätsentwicklung als Anpassungsprozess berufsrelevanter Vorstellungen und Wertorientierungen an externe soziale Normen und Standards im Berufsfeld. Ein Beispiel dafür ist die Längsschnittstudie von Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann (1978) zum *Praxischock* bei jungen Lehrern beim Übertritt in die Berufswirklichkeit. Sie konnten dabei feststellen, dass sich die liberalen und reformorientierten pädagogischen Haltungen, Vorstellungen und Einstellungen von Junglehrern innerhalb der ersten zwei Jahre weitgehend an die vorherrschenden (konservativeren) Einstellungen im Berufsfeld angleichen. Erst nach einer gewissen Erfahrungsphase veränderten sich diese Einstellungen wieder im Sinne der in der Grundausbildung aufgebauten progressiven Orientierungen. Dieses Phänomen ist als sog. "Konstanzer Wanne" in der Lehrerforschung bekannt geworden. So tendieren Junglehrer nach zwei Jahren Berufserfahrung dazu, das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht mit eigenen pädagogisch-didaktischen Massnahmen in Verbindung zu bringen, sondern es in erster Linie als vom Elternhaus beeinflusst sowie als von der individuellen Begabung und anderen Faktoren abhängig anzusehen. Diese Entwicklung wird als Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld interpretiert.

In der Schweiz hat Tanner (1993) in einer Längsschnittuntersuchung die berufliche Sozialisation von Primarlehrerinnen und -lehrern untersucht. Auch er stellt in der Berufseinführungsphase eine rasche Abkehr von Einstellungsmustern der Ausbildungsstätte (innovative Öffnung, Liberalisierung) fest. Ebenso sinkt die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden sowie zum beruflichen Engagement ausserhalb des eigenen Unterrichts. Tanner fordert, dass bereits in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern berufsbezogene Einstellungen gezielt reflektiert sowie die Diskrepanzen zwischen wünschbarer und realer Schulpraxis thematisiert werden.

Berufsbiografische Ansätze

Demgegenüber betonen die auf die gesamte berufliche Lebensphase von Lehrpersonen bezogenen berufsbiografischen Forschungsansätze² stärker die subjektive und persönliche Komponente bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und Aufgaben. Dazu zählen die verschiedenen Stufen- bzw. Phasenmodelle zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen. Fuller und Brown (1975; nach Terhart et al., 1994) entwerfen auf Grund ihrer Beobachtungen ein Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (Abbildung 1).

Das Modell beschreibt die hauptsächlichen Ziele und Sorgen ("concerns") einer Lehrperson im Verlaufe der beruflichen Entwicklung vom Anfänger bis hin zum voll entwickelten Lehrer. In der ersten Stufe, jener des Überlebens (survival stage), sind die Lehrpersonen fast ausschliesslich mit persönlichen Schwierigkeiten, d.h. mit sich

² Die Entwicklung der berufsbiografischen Lehrerforschung ist in Parallele zu der in den vergangenen Dekaden vollzogenen "Life-span"-Orientierung der gesamten Entwicklungspsychologie zu sehen. Danach werden die zu lösenden Entwicklungsaufgaben der Kindheit durch ebensolche Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter abgelöst.

selbst beschäftigt. In der zweiten Stufe der beruflichen Stabilisierung steht die Bewältigung von Unterrichtssituationen und deren didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle im Vordergrund (mastery stage). Nach der Stabilisierung beruflicher Kompetenzen öffnet sich der Blick allmählich für die Schüler, d.h. die Lehrperson konzentriert sich auf die Aufgabe, beabsichtigte Lernprozesse ihrer Schüler bestmöglich zu realisieren (impact stage).

1. Stufe "survival stage"	2. Stufe "mastery stage"	3. Stufe "routine stage"
Die Lehrperson ist damit beschäftigt, den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer 'zu überleben'. Sie ist sich gewissermassen selbst noch das grösste Problem.	Die Lehrperson bemüht sich um Beherrschung/ Gestaltung der Unterrichtssituation. Langsam erfolgt eine Ablösung vom <i>Ich</i> -Bezug zum Situationsbezug, vom blossen Überleben zur routinierten Unterrichtsgestaltung.	Die Lehrperson bemüht sich um die Ausübung erzieherischer Verantwortung. Schülerinnen und Schüler und deren individuellen Interessen und Nöte stehen im Zentrum. Übergang auf eine individual-pädagogische Perspektive.

Abbildung 1: Stufenmodell des Lehren lernens nach Fuller & Brown (1975)

Huberman (1991) entwirft aufgrund der Analyse der Biografien von 160 Sekundarlehrer/innen in den Kantonen Genf und Waadt ein empirisch abgestütztes Modell der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, innerhalb dessen mehrere Berufsverläufe möglich sind (Abb. 2).

Die ersten beiden Phasen sind noch im wesentlichen für alle Lehrpersonen einheitlich. Während des Berufseinstiegs (1.-3. Berufsjahr) sind 'Überleben' und 'Entdecken' die zentralen Motive. Danach (4.-6. Berufsjahr) folgt eine Stabilisierungsphase. Die Anfängerprobleme sind überwunden, man beherrscht die grundlegenden Unterrichtstechniken und identifiziert sich mit dem Lehrersein. In der dritten Phase (7.-18. Berufsjahr) verzweigt sich die Entwicklung in Abhängigkeit von lebensgeschichtlichen und situativen Umständen sowie von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Die eine Gruppe von Lehrpersonen durchläuft eine Phase des Experimentierens und der Differenzierung von beruflichen Interessen. Bei der anderen Gruppe kommt es zu Selbstzweifeln an der eigenen beruflichen Wirksamkeit und zu einer Neubewertung der eigenen beruflichen Tätigkeit. Ursache dafür können andauernde negative Erfahrungen mit Schülern, Kollegen und Vorgesetzten sein. Wer diese Krise nicht bewältigt, entwickelt häufig reformfeindliche, konservative und fatalistische Einstellungen (man kann eh nichts machen!). Die andere Gruppe erwirbt dagegen eine distanzierte Gelassenheit und engagiert sich für die Weiterentwicklung der verschiedenen Bereiche der Schule (vierte Phase: 19.-30. Berufsjahr). In der fünften Phase (31.-40. Berufsjahr) schliesslich zeigt sich bei beiden Gruppen ein zunehmendes Disengagement. Je nach den vorausgegangenen Erfahrungen überwiegen Gefühle der Gelassenheit und Befriedigung oder der Bitterkeit gepaart mit Zynismus. Forschungsmethodologisch etwas ernüchternd ist der Tatbestand, dass es nicht möglich zu sein scheint, diese Entwicklung anhand von Prädiktoren wirklich vorherzusagen. In

der Studie von Huberman war eine einigermaßen verlässliche Prognose erst nach 12 bis 15 Jahren der Berufsausübung möglich.

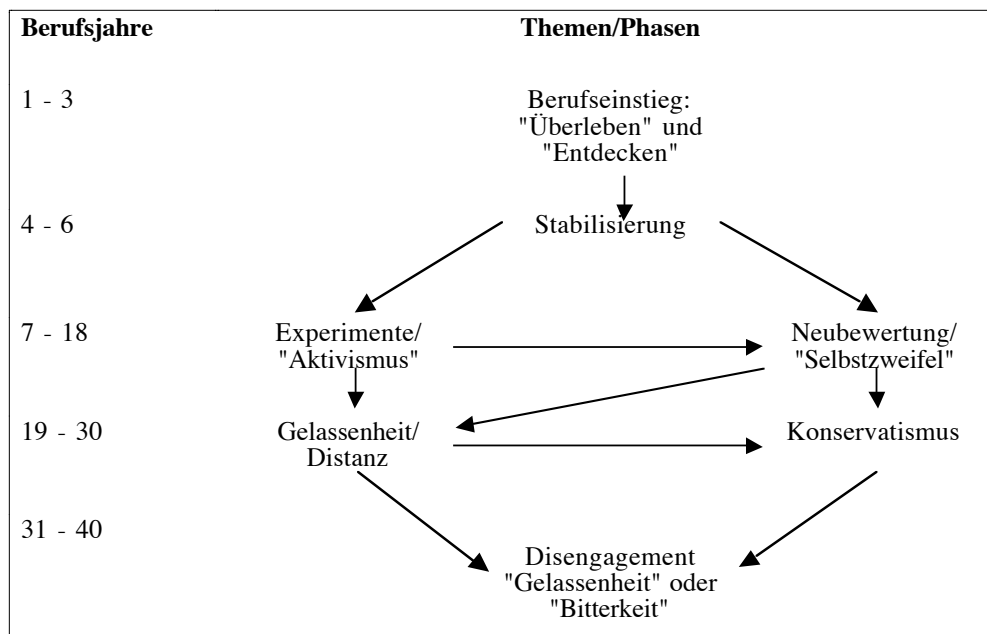


Abbildung 2: Phasenmodell von Huberman 1991

In einer analogen Studie hat Gertrude Hirsch (1990) aufgrund der Analyse von aus Stegreiferzählungen gewonnenen Berufsbiografien von 120 Oberstufenlehrerinnen und -lehrern im Kanton Zürich sechs unterschiedliche berufliche Entwicklungsverläufe im Sinne von idealtypischen Lehreridentitäten beschrieben. Diese unterscheiden sich vor allem in der Art und Weise der Bewältigung von Belastungen und Anforderungen im Schulalltag. "Der *Stabilisierungstyp* (29,2% der Fälle) wächst dank günstigen Umständen, einem stützenden sozialen Netzwerk und seinem Selbstvertrauen wie selbstverständlich in den Lehrerberuf hinein" (S. 106). Er hat ein relativ positives, unproblematisches und zufriedenes Verhältnis zu seinem Beruf gewonnen. Er zeigt ein positives Selbstvertrauen und hat gelernt, den Erwartungsdruck an sich selbst abzubauen. "Der *Entwicklungstyp* (15,0%) ist ein von sich überzeugter Lehrer, der auf sich selbst baut und sein Selbstvertrauen darin bestätigt sieht, was er mit seinen Schülern erreicht" (S.167). Ein grundsätzlich positives, relativ problemloses und zufriedenes Verhältnis zum Beruf hat ihn vom Berufseinstieg bis heute begleitet. "Der *Diversifizierungstyp* (5,8%) hat zu einem positiven Grundverhältnis zu seinem Beruf nicht zuletzt dank seiner Öffnung nach aussen, d.h. über seine Klasse und sein Schulhaus hinaus, gefunden. Dies bedeutet für ihn keine Abwendung vom Lehrerberuf, macht ihn aber weniger verletzbar durch Probleme in der Schule" (S. 168). "Dem *Problemtyp* (16,7%) ist es bislang noch nicht gelungen, die Spannung zwischen seinen relativ hohen Zielen und Erwartungen an sich und seine Schüler einerseits und

dem, was er tatsächlich erreichen kann, zu lösen" (S.168). Dies gilt auch für den sogenannten *Krisentyp* (8,3%), dem der Erziehungsauftrag sehr wichtig ist und der 'hohe Erwartungen an sich' selbst stellt. "Er ist relativ unzufrieden mit dem, was er erreichen kann", und entwickelt fatalistische Einstellungen. "Er ist der Auffassung, ... dass die Zeiten (zu) schwierig für den Lehrer geworden sind" (S. 168). Der *Re-signationstyp* (6,7%) schliesslich hat aufgegeben, "was ihn daran hindert, problematische Situationen zu lösen oder unbefriedigende Fähigkeiten zu verbessern ..., in Form eines Berufswechsels nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen und diese zu verfolgen" (S. 169).

Die von Hirsch beschriebenen idealtypischen Entwicklungsverläufe betreffen nicht nur einzelne Fähigkeiten oder Einstellungen, sondern das berufliche Selbstverständnis insgesamt und das damit verbundene berufliche Identitätskonzept. Hirsch unterscheidet wie Huberman zwei unterschiedliche berufliche Entwicklungsverläufe, einen erfolgreichen und einen eher problematischen Verlauf.

In den Kontext problematischer berufsbiografischer Entwicklungen gehört auch das "Burnout"-Syndrom, das als Ausdruck eines problematischen beruflichen Entwicklungsverlaufs verstanden wird, und das bei ungünstigen persönlichen und kontextuellen Voraussetzungen auftreten kann (vgl. Stöckli, in diesem Heft; Kramis-Aebischer, 1996). Hier hat sich die Diskussion in den vergangenen Jahren von der empirischen Erfassung und reinen Beschreibung des Syndroms stärker zu seiner Prävention hin verlagert. Dies, obwohl oder gerade weil das Konzept immer noch als theoretisch unscharf und empirisch mangelhaft abgesichert gilt (vgl. Stöckli, in diesem Heft).

Das Novizen-Experten-Paradigma und die Struktur professionellen Wissens

Niemand wird als Meister seines Faches geboren. Der Weg dahin ist ein oftmals langwieriger und krisenhafter Prozess. Das aus der Kognitionspsychologie stammende *Novizen-Experten-Paradigma* beschreibt die berufliche Entwicklung als sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und von professionellem Wissen. Gemäss Berliner (1986, 1988) und in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1987) durchläuft eine Lehrperson, gemessen an der Qualität Ihres beruflichen Handelns und der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen, verschiedene *Stadien bei der Entwicklung von Expertise*:

Novizenstadium: Der 'Novize' verfügt über gelernte ‚kontextfreie‘ Regeln, die er meist ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation auf einzelne Schüler und Ereignisse anwendet; seine Handlungen sind zwar oft rational begründet, aber noch wenig adaptiv und flexibel; in Störungssituationen tritt Hektik und rigides Verhalten auf.

Fortgeschrittenes Anfängerstadium: Der 'fortgeschrittene Anfänger' orientiert sich vermehrt an seinen praktischen Handlungserfahrungen; episodische Erinnerungen an ähnliche Fälle sowie die Identifikation von bedeutungsvollen ‚situationalen‘ Elementen führen zu zunehmender Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt.

Stadium des kompetenten Praktikers: Der ‚kompetente Praktiker‘ verfügt aufgrund der Analyse des Unterrichtsgeschehens über flexible Handlungspläne für viele Stan-

dardsituationen; obwohl er in der Regel zielgerichtet, abwägend und reflexiv handelt, fehlt ihm in schwierigeren Situationen noch häufig der Sinn für das Wesentliche.

Stadium des gewandten Praktikers: Der ‚gewandte Praktiker‘ zeigt eine gute Situationsverarbeitung und intuitiv einsetzbares Wissen; sein praktisch gewordenes Know-how lässt die bewusste Reflexion hinter dem gewandten Vorgehen zurücktreten; zwischen oberflächlich unterschiedlichen Situationen erkennt er strukturelle Ähnlichkeiten ebenso wie er zwischen oberflächlich ähnlichen Situationen strukturelle Unterschiede zu entdecken vermag.

Meister-oder Expertenstadium: Der ‚Meisterlehrer‘ ist in der Lage, routiniert, schnell und angemessen auf eine Vielfalt unterschiedlicher und auch schwieriger Unterrichtsereignisse zu reagieren; solange keine wirklich aussergewöhnlichen Situationen auftreten, handelt er flüssig und quasi-automatisch; an die Stelle aufwändigen, reflexiven Problemlösens und des Fällens planvoller Entscheidungen tritt in kritischen Handlungssituationen das sofortige Erkennen bzw. Sehen der ‚richtigen‘ Struktur: der Experte, der eine pädagogisch-didaktische Handlungssituation wahrnimmt, erkennt sofort, was zu tun ist und handelt scheinbar anstrengungsfrei so, dass es in der Regel einfach funktioniert.

Ebenfalls in einen kognitionswissenschaftlichen Kontext gehören Studien zur Entwicklung des beruflichen *Lehrerwissens*. Wurde kompetentes Lehrerhandeln lange Zeit simplifizierend als technisch-rationaler Wissenstransfer, als praktische Regelanwendung oder als Anwendung von wissenschaftlichem Wissen beschrieben, so hat sich heute ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis des Aufbaus von Lehrerwissen im Sinne der Wissensassimilation und Wissenstransformation auf subjektivem Hintergrund (‚Alltagstheorien‘, ‚subjektive Theorien‘) durchgesetzt. Lehrpersonen erwerben wissenschaftliches Wissen nicht als ‚tabula rasa‘ und in Hinblick auf den direkten Transfer in der Praxis (welcher so nicht möglich ist), sondern in Hinblick auf dessen situierte und adaptive Rekonstruktion in Handlungssituationen. Damit verbunden ist ein verändertes Lernverständnis, wonach das Individuum seine subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verarbeitung gewonnener Erfahrungen sukzessive differenziert, umstrukturiert, erweitert und integriert.

Woraus besteht nun aber das professionelle Wissen von Lehrkräften? Auf der Suche nach einem kohärenten Rahmenkonzept, einer Topologie professionellen Wissens, unterscheidet Bromme (1992, S. 96-98) unter Bezugnahme auf Shulman (1986) folgende fünf Wissensarten:

1. *Fachliches Wissen:* Das im Fachstudium erworbene Wissen der jeweiligen Fachdisziplinen (subject matter knowledge). Der Umfang und das Niveau dieses Wissens sind je nach Ausbildungsgang unterschiedlich.
2. *Curriculares Wissen:* Gemeint ist der Kanon des für die jeweiligen Schulfächer relevanten Wissens (curricular knowledge). Dieser Wissenskanon um den Schulstoff muss keineswegs mit der Logik der jeweiligen akademischen Fachdisziplinen identisch sein.
3. *Philosophie des Schulfachs:* Dies sind die Auffassungen über seinen Nutzen für die menschliche Bildung und seine Beziehungen zu anderen Wissens- und Lebensbereichen.

4. *Pädagogisches Wissen*: Das von einzelnen Schulfächern unabhängige pädagogische Wissen wie das Wissen z.B. über Klassenführung, Disziplin oder Lernmotivation (general pedagogical knowledge).

5. *Fachspezifisch-pädagogisches Wissen*. Um Unterrichtsentscheidungen fällen zu können, braucht es über die sachlogische Struktur des Stoffes hinaus fachpädagogisches bzw. fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge). Bei dieser Form des Wissens handelt es sich um eine *auf den schulfachlichen Inhalt bezogene Integration von pädagogisch-psychologischem Wissen und eigenem Erfahrungswissen* ("blending of content and pedagogy").³

Nach Shulman und Bromme ist die Verschmelzung unterschiedlicher Wissensarten kennzeichnend für das professionelle, auf Expertise hin sich entwickelnde Wissen von Lehrpersonen. Im Zuge der professionellen Entwicklung werden auf der Grundlage praktischer Erfahrungsverarbeitung Elemente aus verschiedenen Wissensbereichen integriert. Dabei zeigt sich, dass das jeweils vorherrschende Grundverständnis eines Faches das unterrichtliche Handeln massgeblich beeinflusst. Lehrpersonen, welche das jeweils unterrichtete Fach als ein vom eigenen Aneignungsprozess unabhängiges logisches System verstehen, unterrichten anders als Lehrpersonen, die eine stärker prozessorientierte Auffassung eines Faches besitzen (vgl. Bromme, 1992, S. 98-100).

Das Paradigma des reflexiven Lernens

"Die eigene Berufsbiografie erscheint als grösste regressive Einflussvariable - zwar indirekter Art, die aber spätere Entscheidungsprozesse im Unterricht massgeblich beeinflusst: Frühe Schuleindrücke, Lernorientierungen und Lehrererfahrungen korrigieren und transformieren die Ausbildungsbemühungen" (Dick, 1997, S. 29). Damit wird die Person als Entwicklungsfaktor in das Zentrum der Betrachtung gerückt. Lehrerwerden beruht auf der reflexiven Auseinandersetzung und Verarbeitung der Anforderungen und Erfahrungen durch ein handelndes Subjekt (Schön, 1983). Da nach dem Ansatz des reflexiven Lernens das Wissen immer schon im (kompetenten) Handeln ‚drin steckt‘, kann es reflexiv aus diesem auch wiederum ‚herausgeholt‘ und bewusst gemacht werden. Gemäss der auf Dewey zurück gehenden, von Donald Schön 1983 in die Professionalisierungsdiskussion eingeführten Metapher vom Lehrer als "reflective practitioner" (vgl. Dick, 1994) ist dessen berufliche Entwicklung kein blosser äusserer Anpassungs- und Eingliederungsprozess in vorgegebene institutionelle Anforderungs- und Erwartungsstrukturen, sondern ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess. Herrmann und Hertrampf (in diesem Heft) zeigen in ihrer Interviewstudie mit 150 Gymnasiallehrkräften, "dass die beruflichen und persönlichen Lern-Biographien ... gekennzeichnet sind von (Selbst-) Reflexion, Austausch, Zusammenarbeit, Experiment, Einfühlungsvermögen und Schülerverständnis" (S. XXX). Und sie fahren weiter: "Bemerkenswert ist, dass dieser Prozess gelungen ist, obwohl ... die Erlebnisse in den ersten Jahren eher einem ‚Sprung ins kalte Wasser‘

³ Beim Shulman'schen Begriff des 'pedagogical content knowledge' handelt es sich um die interessanteste, aber auch schwierigste Komponente seiner Taxonomie des Lehrwissens (vgl. auch Dick, 1994, S. 121ff. und Borko & Putnam, 1995). Wichtig ist bei aller Unschärfe des Konzepts der Aspekt der *Integration* schulfachlicher, pädagogisch-didaktischer und subjektiv-erfahrungsbezogener Wissenskomponenten.

glichen, und weil eben deshalb ein *Selbstlernprozess* unvermeidlich war, ja erst *möglich* wurde" (ebd.). Berufsbiografisches Lernen ist somit *Selbstkonstruktion* – vollzogen in ko-konstruktiver Kooperation mit einem Mentor, einer Lernpartnerin oder als Einzelkämpfer.⁴

Terhart et al. (1994) haben im Sinne dieses Modells reflexiven Lernens sowohl den geschlechtsspezifischen Verlauf der beruflichen Entwicklung wie auch die enge Verzahnung von Persönlichkeit und Berufsrolle untersucht. Dabei geht es um die Entwicklung von Wahrnehmungen, Belastungen und Selbstdeutungen in den langen Berufsjahren nach dem vielzitierten Praxisschock des Berufseinstiegs. Bei Lehrerinnen ist die berufliche und private Entwicklung stark miteinander verwoben, während Lehrer ihre Lebensgeschichte aufgrund von beruflichen Ereignissen und Karriereschritten strukturieren. Frauen scheinen dabei häufiger die Haltung selbstbewusster Gelassenheit zu erwerben und insgesamt "besser zurecht (zu) kommen" (Huberman, 1991) als ihre männlichen Kollegen, die sich gesundheitlich stärker belastet fühlen.

Entwicklungskontexte und Entwicklungsfaktoren

Je nach Entwicklungsmodell werden stärker die inneren oder äusseren Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung fokussiert. Während das Modell des reflexiven Lernens (anthropologisch: des ‚reflexiven Subjekts‘) die Bedeutung der subjektiven Deutung und Verarbeitung von Erfahrungen für die Selbstentwicklung betont, richten Sozialisationsmodelle den Blick auf die sozialen Prägefaktoren bzw. den Kontext der Entwicklung. Inhalte und Verlaufsformen der beruflichen Entwicklung hängen eng mit den Zielen und Anforderungen der Tätigkeit im Lehrberuf zusammen. Eine erfolgreiche Entwicklung geht einher mit dem Aufbau eines Gefühls von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, mit der Fähigkeit des Selbstmanagements und ausgebildeten Problemlösestrategien. Die Richtung der beruflichen Entwicklung resultiert aus der Interaktion der je individuellen Einstellungen und Motive der Lehrperson mit den institutionellen Anforderungen und Erwartungen in Schule und Unterricht. Ziel der beruflichen Laufbahnforschung ist es, herauszufinden, welche persönlichen und institutionellen Faktoren bzw. Kontexte eine erfolgreiche Entwicklung im Lehrberuf ermöglichen.

Berufswahlmotive und Persönlichkeitsprofil

Die Frage der Auswahl und Eignung von Studierenden für den Lehrberuf ist in den meisten Lehrerbildungskonzepten ein wichtiges Thema. Die Forderung nach Aufnahmeverfahren und Auswahlkriterien spielt auch in der Reformdiskussion der Lehrer/innenbildung eine zentrale Rolle (vgl. EDK, Dossier 21A, 1992). Sie ist eng ver-

⁴ Mit der Vorstellung reflexiver Praxis verwandt ist das im deutschsprachigen Raum entwickelte und empirisch – auch in der Lehrerbildung – gut überprüfte Forschungsprogramm der "subjektiven Theorien" (Füglistner, 1984; Dann, 1997). Auch hier geht es darum, dass sich Lernende auf die ihrem Handeln zugrundeliegenden bzw. diesem innewohnenden Wissensbestände einlassen und sich mit ihren "Alltagstheorien", welche nicht immer kompetentes Handeln garantieren, aber auf dem Wege dorthin nicht übersprungen oder verdrängt werden sollten, auseinandersetzen.

knüpft mit der Vorstellung eines günstigen Persönlichkeitsprofils für den Lehrberuf. Was es allerdings nicht gibt, sind eindeutige und überprüfbare Kriterien und Merkmale eines Persönlichkeitsprofils, welches eine erfolgreiche berufliche Entwicklung anzeigen würde. Die bekannten Kriterienlisten für die berufliche Eignungsabklärung betreffen unterschiedliche Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie z.B. soziale Kontaktfähigkeit und Sensibilität, Darstellungsfähigkeit, Flexibilität, Lernbereitschaft, Initiative und Selbständigkeit, Belastungsfähigkeit. Die prognostische Validität dieser Kriterien ist empirisch kaum hinreichend gesichert. Nach vorliegenden Studien beeinflussen auch Merkmale wie realistische Berufsvorstellungen und Berufswahlmotive (vgl. Ulich, 1998), günstige Kontrollüberzeugungen oder realistische Ansprüche und Erwartungen an sich selbst (vgl. Hertrampf & Herrmann, 1999) die berufliche Entwicklung. Es ist jedoch weitgehend ungesichert, wie stabil diese Merkmale bei jungen Erwachsenen sind und wie weit sie im Zuge der Ausbildung noch positiv beeinflusst werden können. Hier besteht u.E. noch ein erheblicher Forschungsbedarf.

Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen

Die fachliche und pädagogisch-didaktische Grundausbildung von Lehrpersonen ist die erste institutionelle Phase der beruflichen Entwicklung. Angestrebtes Ziel dieser Phase ist es, die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg zu sichern. Eine Studie von Cloetta und Hedinger (1981) unter bernischen Junglehrern und Junglehrerinnen in den ersten Berufsjahren in der Volksschule hat gezeigt, dass diese mit verschiedenen Aufgabenbereichen der Lehrtätigkeit bedeutende Probleme haben und sich darauf nicht vorbereitet fühlen. In einer neueren Studie hat Schnidrig (1993) die Berufssorgen von Deutschwalliser Junglehrkräften auf Primarschulstufe beschrieben und Zusammenhänge mit persönlichen (Lebensalter, Geschlecht) und institutionellen Merkmalen (Unterrichtsdauer in der gegenwärtigen Klasse, unterrichtete Stufe/Klasse, Arbeitszeit der Lehrperson pro Woche) untersucht.

Welches die grundlegenden Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg sind, darüber besteht wenig Verbindlichkeit, wie die Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz (Oelkers & Oser, 2000) festgestellt hat. Zwar herrscht in der Schweiz ein Grundverständnis darüber, dass die Lehrergrundausbildung fachliche, didaktische, erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildungselemente umfassen muss. Bezüglich des Umfangs dieser Ausbildungsbereiche sowie der Ziele und der inhaltlichen Auswahl bestehen zwischen den einzelnen Institutionen und Studiengängen jedoch grosse Unterschiede. Einheitliche professionelle Standards für die Lehrergrundausbildung fehlen weitgehend. Die Frage, welche Ausbildungselemente für den erfolgreichen Berufseinstieg grundlegend sind, ist empirisch nicht ohne weiteres zu beantworten. Welche Rolle spielt z.B. die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung für den Berufseinstieg? Es gibt im angelsächsischen Raum vergleichende Studien zu dieser Frage, die zeigen, dass die disziplinäre Vertiefung eines Faches zwar zu einem kritischeren und reflektierteren Umgang mit fachlichen Wissensbeständen und Fragen führt, ein erfolgreicher Berufseinstieg damit aber noch nicht gewährleistet ist. Die disziplinäre Art des Denkens z.B. des Gymnasiallehrers steht nicht selten im Widerspruch zur notwendigen Orientierung der Lehrtätigkeit an den Aneignungsprozessen der Schüler/innen. Die gleiche Frage stellt sich

hinsichtlich der Wirksamkeit von Praktika und Lehrübungen. Wie sind Praktika und Lehrübungen zu gestalten, damit sie einen erfolgreichen Berufseinstieg sichern (vgl. Herzog, 1995)? Es ist in der Regel nicht damit getan, gewisse Routinen und lehrpraktische Fertigkeiten zu entwickeln, die in starkem Maße kontextgebunden sind. Die Definition von professionellen Standards im Sinne von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerbildung, die hohen Qualitätsansprüchen auf der Handlungsebene genügen, stellen einen Versuch dar, der Beliebigkeit der beruflichen Ausbildung von Lehrpersonen in der Grundausbildung entgegen zu wirken (Oser, 1997). Die Lehrtätigkeit ist, wie Herrmann und Hertrampf (in diesem Heft) feststellen, keine regelgebundene, sondern eine regelgeleitete Tätigkeit, die situative Entscheidungen und Problemlösungen erfordert.

Der Berufseinstieg als Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung

Die Anfangsphase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in der Schule ist eine Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung. Herrmann und Hertrampf (in diesem Heft) fassen die Ergebnisse ihrer berufsbiografischen Studie bei Gymnasiallehrpersonen zur Wirkung der beruflichen Eingangsphase so zusammen: "In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten 'sich' unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-) Einstellungen und (Berufs-) Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betroffenen kennzeichnen" (S. xxx). Als besonders hilfreich für die eigene Entwicklung wird rückblickend der Erfahrungsaustausch mit anderen Berufsanfängern und die kollegiale Beratung durch und Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen beurteilt. Durch den Vergleich der eigenen beruflichen Probleme mit jenen anderer Berufsanfänger relativieren sich die Schwierigkeiten und beeinträchtigen dadurch die eigene Selbsteinschätzung weniger als wenn die Probleme auf sich selbst gestellt gelöst werden müssen. Gleichzeitig bietet der Austausch auch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus die Möglichkeit, Bewältigungsstrategien für berufliche Probleme zu entwickeln und bewusst zu machen. Andere Studien belegen, dass in dieser Phase Handlungsmöglichkeiten entdeckt und Routinen ausgebildet werden. Auch Formen der Inter- und Supervision in der Gruppe tragen dazu bei, eigene didaktische und pädagogische Handlungskonzepte und deren Wirkungen zu reflektieren und bewusst zu machen.

Arbeitsplatz Schule und Weiterbildung

Die längerfristige erfolgreiche berufliche Entwicklung wird einerseits von Faktoren, die mit der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers zusammenhängen und andererseits von Faktoren, die mehr mit institutionellen Merkmalen des Arbeitsplatzes Schule zusammenhängen, beeinflusst (vgl. Terhart, 1998). Von den personalen Merkmalen werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das damit verbundene Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als zentrale Punkte erfolgreicher Berufsentwicklung fokussiert (Hertrampf & Herrmann, 1999).

Dementsprechend sind vor allem solche institutionellen Merkmale des Arbeitsplatzes Schule, welche eine Entwicklung in Richtung von Berufszufriedenheit und einem zunehmenden Gefühl von Wirksamkeit und Erfolgszuversicht fördern, für eine positive Berufsentwicklung von Interesse. Umgekehrt stellt sich die Frage, unter welchen institutionellen Bedingungen bei welchen Personen das Gefühl von "Burnout" entsteht. Verschiedene Studien (vgl. Terhart, 1998) zeigen, dass intensive kollegiale Kommunikation und Zusammenarbeit für die psychische Stabilität und die berufliche Identität von Lehrpersonen eine grosse Bedeutung haben. Sie werden genutzt, um gemeinsam Lösungen von beruflichen Aufgaben und Problemen zu suchen oder ganz einfach, um Ärger, Enttäuschungen oder Überdruß auszusprechen. Der gegenseitige Austausch findet in der Regel jedoch nur zwischen Kollegen und Kolleginnen statt, die sich gegenseitig unterstützen. Wenn diese durch diese Kontakte hinsichtlich ihres beruflichen Verhaltens verunsichert werden, so nimmt der gegenseitige Austausch wieder ab. Aus diesem Grunde ist der freiwillige Austausch für die professionelle Entwicklung wirkungsvoller als der Austausch auf obligatorischen Lehrerkonferenzen. Informelle Gesprächskreise können helfen, beruflichen Krisen vorzubeugen oder solche zu überwinden.

Zu untersuchen wäre, wieweit auch Formen des Teamteaching sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken. Auch der Austausch auf externen Fortbildungen unterstützt die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen, wobei der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oft wichtiger ist als der Inhalt der Veranstaltung (vgl. Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft).

In der Schweiz gibt es verschiedene Formen von Langzeitfortbildung (Semesterkurse, Projektkurse), deren Wirkung für die professionelle Entwicklung genauer zu untersuchen wäre.

Es ist anzunehmen, dass diese Angebote eine präventive Funktion hinsichtlich des "Burnout"-Syndroms und eine unterstützende Funktion für die weitere berufliche Entwicklung haben.

Auch von Lernpartnerschaften und kollegialer Praxisberatung werden positive Wirkungen für die weitere berufliche Entwicklung erwartet (Wahl et al., 1995; Mutzeck, 1996).

Schlussfolgerung und Ausblick

Die Grundausbildung allein kann angesichts des raschen Wandels der beruflichen Wirklichkeit eine erfolgreiche Berufslaufbahn von Lehrpersonen nicht mehr gewährleisten. Dennoch bleibt es ihr Ziel, theoretisch fundierte handwerkliche Starthilfe zu sein und die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg zu vermitteln. Berufliche Expertise erfordert aber mehr, nämlich kontextualisiertes, bereichsspezifisches Wissen. "Dieses Wissen kann normalerweise erst aufgrund längerer persönlicher Erfahrung und intensiver Reflexion entwickelt werden. ... Expertise ist somit erfahrungsabhängiges, reflektierendes Bilanzieren über Zeit und Situationen hinaus, das gleichzeitig auch auf ein Unterstützungssystem bauen kann" (Dick, 1997, S.32). Mit der Vermittlung formaler Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen und allgemeiner Strategien, mit denen sich vermeintlich alle Probleme – unabhängig vom Realitätsbereich – lösen lassen, ist es bekanntlich nicht getan; in der konkreten Situation

taugen sie wenig (Reusser, 2000). Deshalb spielt für die Vorbereitung auf den erfolgreichen Berufseinstieg insbesondere die gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle. Weder ein isoliertes Modelllernen in der Praxis noch eine abgehobene pädagogisch-didaktische Ausbildung sind für den Berufseinstieg hilfreich. Lehren ist eine *regelgeleitete*, nicht *regelgebundene* Praxis (Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft). In der Grundausbildung sollen dementsprechend die leitenden Prinzipien sichtbar gemacht und nicht nur richtige Lösungen vermittelt werden. Unterstützt wird eine so verstandene Grundausbildung durch eine offene, experimentelle Einstellung zum eigenen Handeln und zur Praxis (Dewey, 1904). Parallel dazu ist es im Hinblick auf den erfolgreichen Berufseinstieg wichtig, die eigenen berufsbezogenen Ziele und Einstellungen zu reflektieren und bewusst zu machen und ihren Realitätsbezug zu überprüfen. Auf diese Weise kann eine berufliche Identitätsbildung eingeleitet und ermöglicht werden. Gleichzeitig soll dadurch verhindert werden, dass unrealistische Erwartungen und Ziele zu Misserfolgen führen und das berufliche Selbstvertrauen beeinträchtigen.

Die Berufseinführung als Übergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit erfüllt eine Schlüsselfunktion für die weitere berufliche Entwicklung. In dieser Phase des beruflichen Suchens nach einem persönlichen Unterrichtsstil und des Experimentierens (vgl. Huberman, 1991) ist der soziale Austausch mit anderen Berufsanfängern besonders wichtig. Dabei gewinnen sie Vergleichs- und Bezugspunkte für die Beurteilung eigener Probleme und für die Kontextabhängigkeit ihrer Lösungen. Für die Verknüpfung des in der Grundausbildung erworbenen Wissens mit dem Handeln in konkreten Kontexten bieten sich Formen kollegialer Praxisberatung und Supervision an (vgl. Wahl et al., 1995). Ebenso können die Zusammenarbeit im Schulhausteam und der Erfahrungsaustausch mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen die berufliche Entwicklung insbesondere in der Berufseinstiegsphase unterstützen, weil auf diese Weise die berufliche Isolation verhindert und die Wahrnehmung von Problemen und ihrer Lösung differenziert wird.

Auch erfahrene Lehrpersonen bedürfen der Unterstützung, wenn sie das Stadium der Expertise erreichen wollen. Besonders erfolgversprechende Formen der Weiterbildung sind Lernpartnerschaften (vgl. Achermann, Gautschi & Rügsegger, 2000), schulhausbezogene Gesprächskreise und die Teilnahme an berufsfeldbezogenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Dies gilt insbesondere auch für die sogenannte Handlungsforschung in der Praxis, mit der geplante Interventionen im Berufsfeld gezielt evaluiert und ausgewertet werden (vgl. Kroath, 1991). All diese Ansätze verfolgen das Ziel, Professionalität im Sinne einer reflektierten Praxis wie sie Schön (1987) versteht, zu fördern und zu entwickeln.

Literatur

- Achermann, E., Gautschi, P. & Rügsegger, R. (2000). *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: Erziehungsdepartement. Sektion Fortbildung.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, August/September, 5-13.
- Berliner, D.C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress* (pp. 39-68). Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Cloetta, B., Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1997²). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London: Palmer Press.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In *Third Yearbook of the National Society for Scientific Study in Education, Part I* (pp. 9-30).
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1997). "Lehrer-Werdung" als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 1997/9, 28-36.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füglister, P. (1984). ‚Sich Hinbegeben‘ und ‚Abholen‘ – Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3-18.
- EDK (1992). *Dossier 21 A: Eignungsabklärung in der Lehrerbildung*. Bern: Sekretariat EDK.
- Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K.Ryan (ed.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II*. Chicago 1975, pp.25-52.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), ...
- Hertramph, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer"- eine Selbstdefinition. In *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2* (S.49-71). Weinheim/München: Juventa,.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253-273.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim/München: Juventa.
- 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 Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln/Wien: Böhlau-Verlag,.
- Kramis-Aebischer, K. (1996²). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kroath, F. (1991). *Der Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. München/Wien: Profil-Verlag.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37 und 15(2), 210-228.
- Reusser, K. (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner &

- G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Schnidrig, B. (1993). *Berufssorgen von Junglehrkräften*. Bern: Peter Lang.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14/21. (Deutsch: Von der Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S.145-160). Köln/Wien: Böhlau.)
- Stöckli, G. (2000). Burnout - Vom psycho-hygienischen zum pädagogischen Konstrukt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), ...
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/Main und Bern: Lang.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter et al. (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S.560-585). Innsbruck/Weinheim: Studienverlag.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64-78.
- Wahl, D. et al. (1995⁴) *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zeichner, K.M. (1986). Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung*, 39(3), 263-278.