

Forschungsprojekt

**Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum
Berufseinstieg von Lehrpersonen**

Schlussbericht

Projektleitung:
Prof. Dr. Daniela Freisler-Mühlemann

Wissenschaftliche Mitarbeitende:
Dr. phil. Yves Schafer
Dr. phil. Anja Winkler
Larissa Böhlen

PHBern
Schwerpunktprogramm ‚Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen‘
Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation

Bern / Schweiz, August 2021

Inhaltsverzeichnis

1	DAS FORSCHUNGSPROJEKT	3
2	ÜBERSICHT STICHPROBE	5
3	ERGEBNISSE QUANTITATIVE ERHEBUNGEN	6
3.1	ARBEITSSITUATION	7
3.2	PERSONALE RESSOURCEN	8
3.3	SOZIALE RESSOURCEN	11
3.4	PROFESSIONELLE KOMPETENZEN.....	14
4	ERGEBNISSE QUALITATIVE ERHEBUNG	22
4.1	HERAUSFORDERUNGEN IM ARBEITSALLTAG	23
4.2	PERSONALE RESSOURCEN	26
4.3	SOZIALE RESSOURCEN.....	27
4.4	PROFESSIONELLES SELBSTVERSTÄNDNIS	29
5	ERGEBNISSE MIXED-METHODS	32
6	DISKUSSION.....	35
7	LITERATURVERZEICHNIS	37
8	TABELLENVERZEICHNIS	38
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	38
10	ANHANG	39

1 Das Forschungsprojekt

Der Einstieg in den Lehrberuf gilt als eine Schlüsselphase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen. Berufseinsteigende Lehrpersonen werden mit den vielfältigen und komplexen Anforderungen des Lehrberufs konfrontiert, die professionelles Handeln erfordert. Im Orientierungsrahmen der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern, 2012) werden Professionalitätsdimensionen anhand von Kompetenzen in zehn für den Lehrberuf relevanten Anforderungsbereichen beschrieben. Vier davon beziehen sich auf den Unterricht: Unterrichtsplanung und -durchführung, Beurteilung und Diagnostik, Beratung und Begleitung sowie Klassenführung. Weitere fünf Bereiche betreffen die Schule: Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium, Zusammenarbeit mit den Eltern, mit Fachpersonen und Institutionen, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Administration und Organisation. Eine weitere zentrale Professionalitätsdimension bezieht sich auf die Weiterbildung der Lehrpersonen. Vor diesem Hintergrund fokussiert die Studie die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen in relevanten Anforderungsbereichen der Berufseinstiegsphase.

Ziele des Forschungsprojekts

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts dienen dem vertieften Verständnis der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Kanton Bern und sind somit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie für das Schulfeld von zentraler Bedeutung.

Fragestellungen

Die Berufseinstiegsphase ist mit verschiedenen Anforderungen verbunden, die Lehrpersonen mit Hilfe verschiedener Ressourcen bewältigen müssen, um sich weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund wurden im Forschungsprojekt, das auf berufseinsteigenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe fokussiert, anhand von 1) quantitativen und 2) qualitativen Methoden folgende Fragestellungen bearbeitet:

1) Quantitativ:

- Wie schätzen Lehrpersonen ihre professionellen Kompetenzen am Ende ihres Studiums ein und wie verändern sich diese Einschätzungen in der Berufseinstiegsphase?
- Inwiefern beeinflussen die personalen Ressourcen wie Berufsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Persönlichkeitsmerkmale und Widerstandskraft die Kompetenzeinschätzungen von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase?
- Inwiefern beeinflussen die sozialen Ressourcen wie Unterstützungsnetzwerke (beruflich & privat) und Unterstützungsangebote (Schule & Hochschule) die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase?

2) Qualitativ:

- Welche Anforderungen nehmen berufseinsteigende Lehrpersonen als Herausforderung wahr?
- Welche personalen und sozialen Ressourcen nutzen die berufseinsteigenden Lehrpersonen, um die beruflichen Herausforderungen zu bewältigen?
- Wie erleben die berufseinsteigenden Lehrpersonen ihre professionelle Entwicklung im ersten Berufsjahr?

Theoretischer Hintergrund

Theoretisch verortet sich die Studie in der berufsbiografischen Professionsforschung. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich Professionalität im Prozess des Lehrerinnen- und Lehrerwerdens entwickelt. Voraussetzung für die professionelle Entwicklung ist der Beruf selbst, der die dafür notwendigen Entwicklungsaufgaben und -gelegenheiten bereithält (vgl. Terhart, 2011). In diesem Prozess des lebenslangen Lernens ist die Einfindung in den Beruf weichenstellend für die weitere Entwicklung (vgl. Hericks et al., 2019). Lehrpersonen nutzen personale und soziale Ressourcen, um die Anforderungen der Berufseinstiegsphase, die individuelle Entwicklungsaufgaben darstellen, als Herausforderungen an die eigene Person wahrzunehmen und zu bewältigen (vgl. Keller-Schneider, 2010). Auf diese Weise entwickeln sich Lehrerinnen und Lehrer weiter und finden in die Anforderungsstruktur ihres Berufs hinein (vgl. Cramer, 2020). Die sich professionalisierende Lehrperson gestaltet demnach ihre Berufsbiografie im ständigen Austausch mit ihrem sozialen Umfeld in einem Lernkontext mit phasenspezifischen Anforderungen (vgl. Freisler-Mühlemann & Schafer, 2019). Im Forschungsprojekt wurden die Lehrpersonen zu relevanten Anforderungsbereichen der Berufseinstiegsphase, zu personalen und sozialen Ressourcen sowie zur professionellen Entwicklung befragt.

Forschungsdesign

Die Fragestellungen wurden im Forschungsprojekt mit einem explanativen Mixed-Methods-Design untersucht (vgl. Creswell & Plano Clark, 2017). Dazu wurden 284 Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Vorschul- und Primarschulstufe der PHBern am Ende ihres Studiums (T_0), zu Beginn ihres ersten Berufsjahres (T_1), am Ende ihres ersten Berufsjahres (T_2) sowie zu Beginn ihres dritten Berufsjahres (T_4) quantitativ befragt. Zu Beginn des zweiten Berufsjahres (T_3) wurde eine qualitative Befragung von 24 dieser Lehrpersonen mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Stichprobe der qualitativen Teilstudie setzt sich aus den Lehrpersonen aus der quantitativen Teilstudie zusammen, die bereit waren, an der qualitativen Erhebung teilzunehmen. Die Auswertung der Daten erfolgte parallel und die Ergebnisse der Teilstudien wurden anschliessend aufeinander bezogen.

Die quantitativen Daten wurden mit einem elektronischen Fragebogen auf der UNIPARK Online-Plattform erhoben. Der Fragebogen erfasste Informationen über die Person, die berufliche Situation, Kompetenzeinschätzungen sowie verschiedene personale und soziale Ressourcen. Nach Überprüfung der Faktorenstruktur und Reliabilität der verwendeten Skalen wurden verschiedene statistische Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen eingesetzt (Mittelwertanalysen, T-Tests, Varianzanalysen, Korrelationen, multiple Regressionsmodelle und Pfadmodelle). Die Analysen wurden in SPSS und in MPlus durchgeführt.

Der Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage der quantitativen Teilstudie und der Handlungsfelder des Orientierungsrahmens der PHBern (2012) entwickelt. Die Interviews wurden vor Ort und, aufgrund der COVID-19-Pandemie, auch telefonisch geführt und aufgezeichnet. Die qualitativen Daten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018) mit MAXQDA ausgewertet. Insgesamt wurden neun Dokumente doppelt kodiert mit einer guten Interkoderreliabilität von $\kappa = 0.79$. Unklare Kodierungen wurden in einer Interkoderkonferenz besprochen, um eine abschliessende bereinigte Projektdatei zu erhalten.

Weitere Informationen

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt finden Sie auf der folgenden Homepage:

<https://www.phbern.ch/forschung/projekte/bereit-fuer-die-praxis-eine-berufsbiografische-studie-zum-berufseinstieg-von-lehrpersonen>

2 Übersicht Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde am Ende des Frühlingssemesters 2018 eine Vollerhebung der Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Vorschul- und Primarschulstufe der PHBern (N = 284) am Ende ihres Studiums durchgeführt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Stichprobenübersicht

Stichprobe	N	%	Geschlecht				Alter
			W	%	M	%	
Kohorte insgesamt	284	100%					M (SD)
Am Ende des Studiums teilgenommen (T ₀)	269	94%	246	91%	23	9%	24.7 (3.72)
Zu Beginn des ersten Berufsjahres teilgenommen (T ₁)	165	58%	155	94%	10	6%	24.4 (3.61)
Am Ende des ersten Berufsjahres teilgenommen (T ₂)	121	43%	114	94%	7	6%	24.2 (2.98)
Zu Beginn des zweiten Berufsjahres teilgenommen (T ₃)	24	8%	23	-	1	-	25.5 (5.94)
Zu Beginn des dritten Berufsjahres teilgenommen (T ₄)	112	40%	108	96%	4	4%	24.1 (3.21)
Anmerkungen:	Das Alter bezieht sich jeweils auf das Alter der befragten Personen zum Zeitpunkt T ₀						

Insgesamt nahmen N = 269 Absolventinnen und Absolventen an der ersten Befragung (T₀) teil. Die zweite Befragung (T₁) fand im September/Oktober 2018 statt. Bei der T₁-Befragung wurden insgesamt 165 Absolventinnen und Absolventen erreicht. An der dritten Befragung (T₂) am Ende des ersten Berufsjahres (Mai/Juni 2019) nahmen 121 Lehrpersonen teil (davon 107 auch an der T₁-Befragung). Zusätzlich wurden teilstrukturierte Interviews mit 24 berufstätigen Lehrpersonen geführt (T₃, Herbst 2019), um differenzierte Aussagen über ihre Erfahrungen im ersten Berufsjahr zu erhalten.

Die vierte Befragung war für das Ende des zweiten Berufsjahres geplant. Da zu diesem Zeitpunkt alle Schulen in der Schweiz aufgrund der COVID-19-Pandemie geschlossen waren und Fernunterricht stattfand, wurde beschlossen, die letzte Befragung auf den Herbst 2020 zu verschieben. Somit fand die letzte Befragung im September 2020, zu Beginn des dritten Berufsjahres, statt. An dieser vierten und letzten Befragung (T₄) nahmen 112 Lehrpersonen teil.

Im Vergleich zur ersten Befragung nahmen an der zweiten, dritten und vierten Befragung verhältnismässig weniger Männer teil. Der Anteil der Männer lag bei der zweiten Befragung bei knapp über 6 % und bei der dritten Befragung bei knapp unter 6 %. Bei der vierten Befragung lag der Anteil der Männer noch bei 4 % und nahm damit von Befragung zu Befragung ab.

Insgesamt wurden 276 Personen der Abschlusskohorte mindestens einmal befragt (252 Frauen, 24 Männer). 80 Personen (70 Frauen, 10 Männer; 29% der Stichprobe) nahmen nur an der ersten Befragung am Ende des Studiums teil. 1 bzw. 3 Personen haben nur an den Befragungen zu T₁ respektive zu T₄ teilgenommen. 65 Personen (55 Frauen, 10 Männer; 24 % der Stichprobe) haben an zwei Befragungen teilgenommen. 55 Personen (53 Frauen, 2 Männer; 20 % der Stichprobe) nahmen an drei Befragungen teil und 72 Personen (70 Frauen, 2 Männer; 26 % der Stichprobe) nahmen an allen vier Befragungen teil.

3 Ergebnisse quantitative Erhebungen

Im Forschungsprojekt wurden an den vier Messzeitpunkten der quantitativen Teilstudie unterschiedliche Konstrukte erhoben. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick.

Tabelle 2: Übersicht der erhobenen Konstrukte nach Erhebungszeitpunkt

Übersicht erhobener Konstrukte nach Erhebungszeitpunkt			
T₀ Ende Studium	T₁ Beginn erstes Berufs- jahr	T₂ Ende erstes Berufsjahr	T₄ Beginn drittes Berufs- jahr
Fragen zur Person			
Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht
Alter	Alter	Alter	Alter
Arbeitssituation			
Arbeitsbedingungen	Arbeitsbedingungen	Arbeitsbedingungen	Arbeitsbedingungen
	Anstellungswechsel	Anstellungswechsel	Anstellungswechsel
	Berufszufriedenheit	Berufszufriedenheit	Berufszufriedenheit
Personale Ressourcen			
Berufsmotivation			Berufsmotivation
Selbstwirksamkeitserwar- tung		Selbstwirksamkeitserwar- tung	Selbstwirksamkeitserwar- tung
Persönlichkeitsdimensio- nen			
	Widerstandskraft		
Soziale Ressourcen			
Unterstützungsnetzwerke	Privates Umfeld Schulleitung Kollegium	Privates Umfeld Schulleitung Kollegium	Privates Umfeld Schulleitung Kollegium
Unterstützungsangebote	Angebote Schule Angebote Hochschule	Angebote Hochschule	Angebote Hochschule
Professionelle Kompetenzen			
Unterricht		Unterricht	Unterricht
Schule		Schule	Schule
Lehrperson		Lehrperson	Lehrperson

3.1 Arbeitssituation

3.1.1 Arbeitsbedingungen nach Erhebungszeitpunkt

Die Anzahl der Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung als Lehrperson arbeiten, ist in Tabelle 3 aufgeführt. Darüber hinaus werden die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen beschrieben.

Tabelle 3: Übersicht Arbeitsbedingungen nach Erhebungszeitpunkt

Arbeitsbedingungen		N _{T0}	% _{T0}	N _{T1}	% _{T1}	N _{T2}	% _{T2}	N _{T4}	% _{T4}
Nächstes Jahr als Lehrperson arbeiten	Ja	215	80%	-	-	103	96%	77	86%
	Später	49	18%	-	-	-	-	-	-
	Nie/Nein	5	2%	-	-	4	4%	12	14%
Stelle als Lehrperson	Ja	176	83%	132	80%	105	87%	98	87%
	Nein	37	17%	33	20%	15	13%	14	13%
Unterrichtsstufe	1. Zyklus	65	37%	64	43%	44	38%	49	47%
	2. Zyklus	102	58%	81	54%	67	57%	54	52%
	Andere	9	5%	4	3%	6	5%	1	1%
Art der Anstellungen	Befristet	53	30%	47	36%	34	33%	14	14%
	Unbefristet	123	70%	84	64%	70	67%	83	86%
Pensum	Bis 40%	10	6%	4	3%	4	4%	4	4%
	41 – 60%	20	11%	16	12%	9	9%	6	6%
	61 – 80%	47	27%	36	27%	31	30%	15	15%
	Mehr als 80%	98	56%	75	57%	60	58%	72	74%
Wechsel Stelle	Ja	-	-	-	-	21	20%	39	37%
	Nein	-	-	-	-	84	80%	67	63%
Wechsel Schule	Ja	-	-	-	-	16	76%	37	35%
	Nein	-	-	-	-	5	24%	69	65%
Anmerkungen		Die Angaben T ₁ – T ₄ sind nicht repräsentativ für die gesamte Kohorte							

Lediglich 2% der befragten Absolventinnen und Absolventen geben an, am Ende des Studiums nie als Lehrperson arbeiten zu wollen. Darüber hinaus ist die Mehrheit der Befragten unbefristet angestellt und arbeitet mindestens in einem 60% Pensum.

3.1.2 Zufriedenheit mit der Entscheidung Lehrperson zu werden

In allen quantitativen Nachbefragungen (T₁, T₂, T₄) wurden die berufseinsteigenden Lehrpersonen nach ihrer Zufriedenheit mit der Entscheidung Lehrperson zu werden, auf einer Skala zwischen 1 = *überhaupt nicht zufrieden* und 7 = *äusserst zufrieden* gefragt (Skalenmittelwert = 4). Die Anzahl der Antworten, Mittelwerte und Standardabweichungen pro Nachbefragung sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Berufswahlzufriedenheit über die Zeit

Berufswahlzufriedenheit	N _{T1}	M _{T1} (SD)	N _{T2}	M _{T2} (SD)	N _{T4}	M _{T4} (SD)
Berufswahlzufriedenheit	131	6.24 (1.02)	120	6.13 (1.03)	112	6.11 (1.00)

Die befragten Lehrpersonen geben an, dass sie mit ihrer Entscheidung, Lehrperson zu werden, sehr zufrieden sind, mit einem Mittelwert von ≥ 6.11 zu allen Erhebungszeitpunkten. Der Mittelwert nimmt von Erhebung zu Erhebung leicht ab. Dieser Rückgang über die Zeit ist allerdings nicht signifikant.

3.2 Personale Ressourcen

3.2.1 Berufsmotivation

Die berufseinstiegenden Lehrpersonen wurden am Ende des Studiums und zu Beginn des dritten Berufsjahres (T_0 , T_4) zu ihrer intrinsischen und extrinsischen Berufsmotivation befragt. Auf einer Skala zwischen 1 = *überhaupt nicht wichtig* und 7 = *äusserst wichtig* (Skalenmittelwert = 4) wurde die intrinsische Berufsmotivation anhand der drei Dimensionen *Pädagogisches Interesse*, *Autonomie* und *Interesse an Fach und Unterricht* erhoben. Die extrinsische Berufsmotivation wurde anhand der zwei Dimensionen *Berufliche Sicherheit* und *Vereinbarkeit Familie und Beruf* erhoben. Die Anzahl der Antworten, Mittelwerte und Standardabweichungen pro Befragung sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Übersicht Skalen Berufsmotivation

Berufsmotivation	N_{T0}	M_{T0} (SD)	N_{T4}	M_{T4} (SD)	Δ	N_{T0-T4}	Δ_{T0-T4}	T
Intrinsische Berufsmotivation								
Pädagogisches Interesse	264	6.30 (.72)	87	6.31 (.71)	0.01	82	.04	.553
Autonomie	264	6.07 (.80)	87	6.26 (.78)	0.19	82	.27*	-2.84*
Interesse an Fach und Unterricht	264	5.84 (.82)	87	5.79 (.93)	-0.05	82	.00	-.031
Extrinsische Berufsmotivation								
Berufliche Sicherheit	264	4.40 (.1.30)	87	4.60 (1.40)	0.20	82	.61*	-3.99*
Vereinbarkeit Familie und Beruf	264	4.88 (1.22)	87	5.00 (1.42)	0.12	82	.35*	-2.12*
Anmerkungen	* Veränderung im Längsschnitt signifikant ($p < .05$).							

Die befragten Lehrpersonen schätzen ihre intrinsische Berufsmotivation am Ende des Studiums in den Dimensionen *Pädagogisches Interesse*, *Autonomie* und *Interesse an Fach und Unterricht* mit einem Mittelwert $M \geq 5.84$ relativ hoch ein, wobei die Dimension *Pädagogisches Interesse* am höchsten eingeschätzt wird. Die befragten Lehrpersonen schätzen ihre extrinsische Berufsmotivation in den Dimensionen *Berufliche Sicherheit* und *Vereinbarkeit Familie und Beruf* ($M \geq 4.40$) signifikant weniger hoch ein, aber immer noch im positiven Wertebereich. Zu Beginn des dritten Berufsjahres schätzen die befragten Lehrpersonen ihre intrinsische Berufsmotivation in den Dimensionen *Pädagogisches Interesse* und *Interesse an Fach und Unterricht* gleich hoch ein wie am Ende des Studiums (+0.01 und -0.05). Die Dimension *Autonomie* wird allerdings signifikant höher eingeschätzt (+0.19). Wie am Ende des Studiums wird auch zu Beginn des dritten Berufsjahres die Dimension *Pädagogisches Interesse* am höchsten eingeschätzt. Allerdings wird die Dimension *Autonomie* zu diesem Zeitpunkt fast gleich hoch eingeschätzt. Im Vergleich dazu wird die Dimension *Interesse an Fach und Unterricht* signifikant weniger hoch eingeschätzt. Die extrinsische Berufsmotivation wird zu Beginn des dritten Berufsjahres auf beiden Dimensionen (*Berufliche Sicherheit* respektive *Vereinbarkeit Familie und Beruf*) signifikant höher eingeschätzt als am Ende des Studiums (+0.20 respektive +0.12). Trotz des signifikanten Anstiegs der extrinsischen Berufsmotivation in der Berufseinstiegsphase wird die extrinsische Berufsmotivation auch zu Beginn des dritten Berufsjahres signifikant niedriger eingeschätzt als die intrinsische Berufsmotivation. Hinsichtlich der Veränderung der Berufsmotivation in der Berufseinstiegsphase zeigt sich hier Folgendes: Die intrinsische Berufsmotivation ist am Ende des Studiums relativ hoch und bleibt über die gesamte Berufseinstiegsphase gesehen stabil bzw. steigt an (*Autonomie*). Die extrinsische Berufsmotivation ist am Ende des Studiums relativ gering und nimmt über die gesamte Berufseinstiegsphase an Bedeutung zu. Aber auch zu Beginn des dritten Berufsjahres wird die extrinsische Berufsmotivation für die Arbeiten signifikant weniger wichtig eingeschätzt als die intrinsische Berufsmotivation.

3.2.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen wurden in drei quantitativen Befragungen (T₀, T₂, T₄) um die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson gebeten. Diese wurde anhand von zehn Items auf einer Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*, erfasst (Skalenmittelwert = 2.5, < 2.5 bedeutet ablehnender und > 2.5 bedeutet zustimmender Wertebereich). Die Anzahl der Antworten, Mittelwerte und Standardabweichungen pro Befragung sind in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Stichprobe-Daten zur Skala Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung	N _{T0}	M _{T0} (SD)	N _{T2}	M _{T2} (SD)	N _{T4}	M _{T4} (SD)
Selbstwirksamkeitserwartung	267	3.22 (.32)	100	3.17 (.33)	91	3.23 (.27)
Selbstwirksamkeitserwartung T ₀ -T ₂ -T ₄	99 _{T0-T2}	3.23*	99 _{T0-T2}	3.17*	64 _{T2-T4}	3.26*
	86 _{T0-T4}	3.22	64 _{T2-T4}	3.16*	86 _{T0-T4}	3.23
Anmerkungen	T ₀ -T ₂ und T ₂ -T ₄ auf $p < .05$ signifikant (T = 2.05 und T = -2.52), T ₀ -T ₄ nicht signifikant (T = -.307). Varianzanalyse über alle drei Zeitpunkte auf $p < .05$ signifikant (N = 63).					

Die befragten Lehrpersonen erreichen mit einem Mittelwert von ≥ 3.17 zu allen Erhebungszeitpunkten einen relativ hohen Wert in der Selbstwirksamkeitserwartung. Der Mittelwert sinkt leicht von der Erhebung am Ende des Studiums bis zur Erhebung am Ende des ersten Berufsjahres. Anschliessend steigt der Mittelwert vom Ende des ersten Berufsjahres bis zum Beginn des dritten Berufsjahres wieder leicht an und ist dann wieder so hoch wie am Ende des Studiums. Dieser Rückgang im ersten Berufsjahr und erneute Anstieg im zweiten Berufsjahr ist mit (0.05) respektive (0.06) für die gesamte Stichprobe relativ gering.

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf alle verfügbaren Daten zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Aufgrund vorhandener Drop-Outs und Drop-Ins pro Erhebungszeitpunkt in der Stichprobe bedeutet dies, dass die verglichenen Mittelwerte pro Erhebungszeitpunkt auf Teilstichproben basieren, die sich aus teilweise unterschiedlichen Personen zusammensetzen. Dies könnte zu systematischen Verzerrungen führen, wenn z.B. im Vergleich zur Vollerhebung am Ende des Studiums vor allem Personen mit höheren oder niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen an den Befragungen am Ende des ersten Berufsjahres oder zu Beginn des dritten Berufsjahres teilgenommen haben. Um eine mögliche Verzerrung zu kontrollieren, wurde geprüft, ob sich die Teilstichproben der Nachbefragungen in ihren Angaben zum Zeitpunkt der Vollerhebung am Ende des Studiums von der Gruppe mit den Personen unterscheiden, die nicht zur jeweiligen Teilstichprobe gehören. Diese Vergleiche ergaben jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Aus diesem Grund wurden in den weiteren Analysen nur die Personen berücksichtigt, die in beiden Stichproben für den entsprechenden Mittelwertvergleich vorhanden waren. Diese Ergebnisse sind in der dritten Zeile der Tabelle 6 dargestellt, in der für den jeweiligen Mittelwertvergleich nur die Personen berücksichtigt wurden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Dabei nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen im Verlauf des ersten Berufsjahres nur leicht, aber signifikant ($*p < .05$) ab. Anschliessend steigt die Selbstwirksamkeitserwartung zwischen dem Ende des ersten Berufsjahres und dem Beginn des dritten Berufsjahres wieder leicht, aber signifikant ($*p < .05$) an und liegt dann wieder auf dem gleichen Niveau wie am Ende des Studiums.

3.2.3 Persönlichkeitsdimensionen

Die berufseinstiegenden Lehrpersonen wurden am Ende des Studiums (T_0) gebeten, sich selbst anhand von 10 Items auf einer Skala 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu* einzuschätzen. Diese 10 Items repräsentieren fünf grundlegende Persönlichkeitsdimensionen (Big 5) und sind in der folgenden Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Übersicht Persönlichkeitsdimensionen (Big 5)

Persönlichkeitsdimensionen			
Dimensionen	N_{T_0}	M_{T_0} (SD)	Items
Extraversion	266	3.78 (.86)	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.
			Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.
Verträglichkeit	266	3.85 (.64)	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.
			Ich neige dazu, andere zu kritisieren.
Gewissenhaftigkeit	266	3.92 (.83)	Ich erledige Aufgaben gründlich.
			Ich bin bequem, neige zur Faulheit.
Neurotizismus	266	2.73 (.84)	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen
			Ich werde leicht nervös und unsicher.
Offenheit für Erfahrungen	266	4.01 (.83)	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.
			Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.

Die Befragten sind sehr *offen für neue Erfahrungen* ($M = 4.01$), beschreiben sich selbst als *gewissenhaft* ($M = 3.92$) und *verträglich* ($M = 3.85$). Sie erzielen etwas niedrige Werte auf der Dimension *Extraversion* ($M = 3.78$) und signifikant niedrigere Werte auf der Dimension *Neurotizismus* ($M = 2.73$).

3.2.4 Widerstandskraft

Die berufseinstiegenden Lehrpersonen wurden zu Beginn des ersten Berufsjahres (T_1) gebeten, sich selbst anhand von 16 Items auf einer Skala 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* einzuschätzen. Diese 16 Items repräsentieren vier Dimensionen der Widerstandskraft und sind in der folgenden Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8: Übersicht Skala Widerstandskraft

Widerstandskraft			
Dimensionen	N_{T_1}	M_{T_1} (SD)	Beispielitems
Distanzierungsfähigkeit	117	2.71 (.60)	Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.
Niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen	117	2.88 (.54)	Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.
Offensive Problembewältigung	117	2.97 (.43)	Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	117	2.87 (.46)	Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.

Bei der Dimension *Distanzierungsfähigkeit* geht es um das Ausmass, in dem sich eine Person von der Arbeit abgrenzen kann. Mit einem Mittelwert von $M = 2.71$ erreichen die befragten Lehrpersonen einen Durchschnittswert im positiven Bereich der Skala. Bei der Dimension *Niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen* geht es darum, nach persönlichen Misserfolgen nicht aufzugeben ($M = 2.88$). Bei der Dimension *Offensive Problembewältigung* geht es darum, hartnäckig zu bleiben und sich noch mehr anzustrengen, wenn etwas nicht gelingt ($M = 2.97$). Bei der Dimension *Innere Ruhe / Ausgeglichenheit* geht es darum, sich nicht so leicht aus der Ruhe bringen zu lassen ($M = 2.87$).

3.3 Soziale Ressourcen

3.3.1 Unterstützungsnetzwerke

Unterstützungsnetzwerke sind wichtige soziale Ressourcen in der Berufseinstiegsphase. Diese Netzwerke wurden getrennt für die Schulleitung, das Kollegium und das private Umfeld auf einer Skala von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu* mit jeweils vier Items erfasst (Skalenmittelwert=2,5). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Mittelwerte der erfassten sozialen Unterstützung zu den drei Messzeitpunkten in der Berufseinstiegsphase (T_1 , T_2 , T_4).

Tabelle 9: Übersicht Skalen Soziale Unterstützungsnetzwerke

Unterstützungsnetzwerke	N_{T1}	M_{T1} (SD)	N_{T2}	M_{T2} (SD)	N_{T4}	M_{T4} (SD)
Schulleitung	123	3.49 (.56)	104	3.39 (.67)	77	3.24 (.70)
Kollegium	117	3.69 (.44)	99	3.63 (.51)	77	3.61 (.54)
Privates Umfeld	117	3.74 (.49)	99	3.74 (.48)	77	3.74 (.47)
Schulleitung T_1 - T_2 - T_4	75 T_1 - T_2	3.51	75 T_1 - T_2	3.37	55 T_2 - T_4	3.23
	53 T_1 - T_4	3.51*	55 T_2 - T_4	3.33	53 T_1 - T_4	3.19*
Anmerkungen	Schulleitung T_1 - T_2 und Schulleitung T_2 - T_4 nicht signifikant ($T = 1.69$ und $T = .974$), Schulleitung T_1 - T_4 auf $p < .05$ signifikant ($T = 3.21$).					

Zu Beginn des ersten Berufsjahres (T_1) liegt der Mittelwert für die soziale Unterstützung durch die Schulleitung bei $M = 3.49$. Die Mittelwerte für die soziale Unterstützung durch das Kollegium und durch das private soziale Umfeld liegen mit $M = 3.69$ bzw. $M = 3.74$ etwas höher. Am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) ergibt die Unterstützung durch die Schulleitung einen Mittelwert von $M = 3.39$. Die Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch das Kollegium und durch das private soziale Umfeld liegen mit $M = 3.63$ bzw. $M = 3.74$ höher. Zu Beginn des dritten Berufsjahres (T_4) ergibt die Unterstützung durch die Schulleitung einen Mittelwert von $M = 3.24$. Die Mittelwerte der sozialen Unterstützung durch das Kollegium und durch das private Umfeld sind mit $M = 3.61$ bzw. $M = 3.74$ höher. Über alle Messzeitpunkte hinweg wird die soziale Unterstützung durch das Kollegium und durch das private Umfeld etwas höher eingeschätzt als diejenige durch die Schulleitung.

Wird die soziale Unterstützung im zeitlichen Verlauf betrachtet, so zeigt sich, dass die Einschätzung der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung (-0.10) und dem Kollegium (-0.06) nach dem ersten Berufsjahr abnimmt. Ein vergleichbares Bild ergibt sich zwischen der Einschätzung nach dem ersten Berufsjahr und derjenigen zu Beginn des dritten Berufsjahres (Schulleitung (-0.15) und Kollegium (-0.02)). Allerdings ist nur der Rückgang der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung über die gesamte Einstiegsphase signifikant und kann mit -0.32 als moderat bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu ist die soziale Unterstützung durch das private Umfeld über die gesamte Berufseinstiegsphase sehr konstant. Insgesamt ist die durchschnittliche Einschätzung der sozialen Unterstützung durch das professionelle und das private soziale Umfeld über die gesamte Berufseinstiegsphase hoch, wobei die Unterstützung durch die Schulleitung über die ersten beiden Berufsjahre deutlich abnimmt.

3.3.2 Unterstützungsangebote der Schule

Im Kanton Bern ist das Mentorat ein Unterstützungsangebot an der Schule und dauert in der Regel zwei Jahre.

Tabelle 10: Mentorat an der Schule

Mentorat	N _{T1}	% T1	N _{T2}	% T2	N _{T4}	% T4
Ja	93	80%	63	67%	29	35%
Nein	23	20%	31	33%	55	65%

Zu Beginn des ersten Berufsjahres geben 80% der Lehrpersonen an, ein Mentorat zu nutzen. Am Ende des ersten Berufsjahres geben dies immer noch 67% an. Zu Beginn des dritten Berufsjahres geben noch 35% der Befragten an, im zweiten Berufsjahr ein Mentorat genutzt zu haben. Insgesamt nutzen mehr Befragte ein Mentorat zu Beginn der Berufseinstiegsphase als am Ende.

Die Lehrpersonen, die ein Mentorat nutzen, wurden zusätzlich gebeten, den Nutzen des Mentorats für verschiedene Anforderungsbereiche auf einer Skala von 1 = *nicht nützlich* bis 7 = *sehr nützlich* einzuschätzen (Skalenmittelwert = 4).

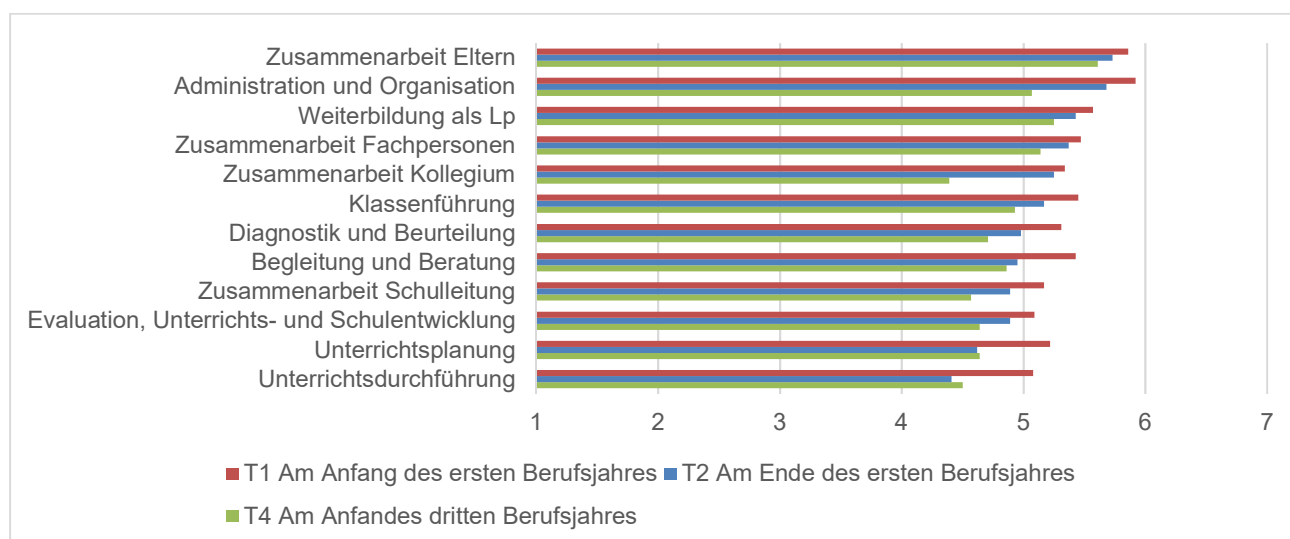


Abbildung 1: Nutzen des Mentorats nach Anforderungsbereich

Zu Beginn des ersten Berufsjahres wird das Mentorat für alle abgefragten Anforderungsbereiche als sehr nützlich erachtet ($M > 5$). Dies gilt insbesondere für die Bereiche Administration und Organisation ($M = 5.92$), Zusammenarbeit mit Eltern ($M = 5.86$) und für die Weiterbildung als Lehrperson ($M = 5.57$). Am Ende des ersten Berufsjahres wird das Mentorat ebenfalls als besonders nützlich für die Anforderungsbereiche Zusammenarbeit mit Eltern ($M = 5.73$), Administration und Organisation ($M = 5.68$) sowie für die Weiterbildung als Lehrperson ($M = 5.43$) eingeschätzt. Zu Beginn des dritten Berufsjahres wird das Mentorat im Rückblick auf das zweite Berufsjahr in den gleichen Anforderungsbereichen bzgl. ihres Nutzens unterschiedlich eingeschätzt. Über alle Messzeitpunkte hinweg ist die Einschätzung des Nutzens des Mentorats im Durchschnitt in allen Anforderungsbereichen ziemlich hoch, wobei der Nutzen zu Beginn des ersten Berufsjahres am höchsten eingeschätzt wird.

3.3.3 Unterstützungsangebote der Hochschule

Die institutionelle Unterstützungsangebote der PHBern sind vielfältig und reichen von individuellen Beratungsangeboten über Unterstützungsangeboten in Gruppen bis hin zu thematischen Weiterbildungen. Zu jedem Befragungszeitpunkt wurden den berufseinstiegenden Lehrpersonen offene Fragen zu den genutzten Weiterbildungsangeboten der PHBern gestellt (Tabelle 11).

Tabelle 11: Genutzte Weiterbildungsangebote der PHBern (in alphabetischer Reihenfolge)

T ₁	N	T ₂	N	T ₄	N
Basisstufenkurs	2	Autismus Spektrum	1	ABC-Lernlandschaft	2
Beziehungskompetenz	1	Basisschrift	1	Bildnerisches Gestalten	1
Boxenstopp 1 / 2	4	Beratung	1	Boxenstopp	2
Clever IWM Bern	1	Boxenstopp 1 / 2 / 3 / 4	9	C1 Französisch	1
Einführung Medienbibliothek	1	CAS Heterogenität	1	CAS Heterogenität	1
Einführungsveranstaltung	2	DaZ Grundkurs	1	CAS Praktikum begleiten	1
Einzelcoaching	2	Elternabend	1	Coachinggespräche	1
Facherweiterung Sport	1	Fachdidaktik NMG/Deutsch	4	DaZ Englisch	1
Hausaufgaben	2	Französisch	1	Elternarbeit konkret	1
LP21 BG	1	Klassenmanagement	1	Klavierbegleitung	1
LP21 Deutsch	2	Leseförderung	2	Lernraum gestalten	3
LP21 Musik	1	LP 21	1	Leseförderung	3
LP21 NMG	2	LP 21 Musik	1	Liedbegleitung Gitarre	1
Mathewelt / LP 21 Mathematik	4	Mathewelt	7	LP 21 Beurteilung	3
Planungswoche	25	Passepartout Englisch	1	M&I	1
Praxisbegleitgruppe	30	Philosophie mit Kindern	1	Making Aktivitäten	1
Spiele im Fremdsprachunterricht	1	Planungstage	5	Mathewelt / LP21 Mathe	9
Standortgespräche führen	1	Planungswoche	37	NMG	1
Vorlesung ADHS	1	Praxisbegleitgruppe	21	Passepartout Englisch	1
Weiterbildung Berufseinsteiger	1	Rhythmus und Perkussion	1	Pers. Weiterbildung	1
				Planungstage	1
				Planungswoche	25
				Praxisbegleitgruppe	18
				SOL einführen	3
				Standortgespräche führen	2
				TTG	1
				Unterrichtsberatung	1
				Weiterbildung Sport	1

Diese Angebote werden während der gesamte Berufseinstiegsphase aktiv genutzt. Dies gilt insbesondere für die Planungswoche und die Praxisbegleitgruppen. Auch die Boxenstopps, die fachbezogenen LP21 Angebote und die nichtfachspezifische Weiterbildungsangebote werden genutzt.

Die Planungswoche an der PHBern ist ein Angebot, das sich speziell an berufseinstiegende Lehrpersonen richtet. Am Ende des Studiums geben 26% der Befragten an, dieses Angebot nutzen zu wollen und 44% möchten dieses Angebot nicht nutzen. 31% haben sich diesbezüglich zum Befragungszeitpunkt noch nicht entschieden. Zu Beginn des ersten Berufsjahres geben dann schliesslich 38% der befragten Lehrpersonen an, an der Planungswoche teilgenommen zu haben (Tabelle 12).

Tabelle 12: Nutzung der Planungswoche

Planungswoche	N _{T0}	% T ₀	N _{T1}	% T ₁
Planungswoche	68	26%	56	38%
Keine Planungswoche	116	44%	92	62%
Weiss noch nicht	82	31%	-	-

3.4 Professionelle Kompetenzen

3.4.1 Professionelle Kompetenzen und ihre Entwicklung

Hauptfragestellung 1:

Wie werden die professionellen Kompetenzen eingeschätzt und wie verändern sich diese Einschätzungen in der Berufseinstiegsphase?

Diesbezüglich interessieren die folgenden Subfragestellungen:

1.1:	Schätzen die Lehrpersonen ihre professionellen Kompetenzen am Ende der Berufseinstiegsphase (T ₄) höher ein als am Ende des Studiums (T ₀)?
1.2:	Wie entwickeln sich die Einschätzungen der verschiedenen Kompetenzen in der Berufseinstiegsphase?

Die (angehenden) Lehrpersonen wurden gebeten, ihre Kompetenzen anhand von 50 Items zu unterschiedlichen Anforderungsbereichen auf einer Skala von 1 = *gar nicht kompetent* bis 7 = *sehr kompetent* einzuschätzen (Skalenmittelwert = 4). Diese Einschätzungen wurden zu 12 übergeordneten professionellen Kompetenzen in den drei Anforderungsbereichen Unterricht, Schule und Lehrperson zusammengefasst (je zwei bis fünf Items). Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Mittelwerte der erfassten professionellen Kompetenzen zu den drei Messzeitpunkten (T₀, T₂, T₄).

Tabelle 13: Übersicht Skalen Kompetenzfelder

Kompetenzfelder	N _{T0}	M _{T0} (SD)	N _{T2}	M _{T2} (SD)	N _{T4}	M _{T4} (SD)
Unterricht						
Unterrichtsplanung	269	5.47 (.70)	107	5.21 (.78)	97	5.26 (.83)
Unterrichtsdurchführung	267	5.36 (.69)	104	5.27 (.75)	93	5.30 (.70)
Klassenführung	267	5.38 (.83)	106	5.24 (.79)	94	5.47 (.79)
Diagnostik & Beurteilung	268	5.07 (.86)	107	5.15 (.79)	97	5.14 (.82)
Begleitung & Beratung	268	5.42 (.81)	107	5.16 (.89)	97	5.31 (.74)
Schule						
Zusammenarbeit Schulleitung	268	5.35 (1.28)	106	5.63 (1.05)	96	5.95 (.95)
Zusammenarbeit Kollegium	267	5.28 (1.01)	104	5.60 (.96)	93	5.87 (.76)
Elternarbeit	267	4.38 (1.24)	104	4.88 (1.06)	93	5.42 (.84)
Administration & Organisation	267	4.74 (1.19)	104	5.05 (1.18)	93	5.20 (1.31)
Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung	267	4.72 (1.11)	105	4.77 (.90)	94	5.22 (.91)
Lehrperson						
Unterrichtsreflexion	268	5.39 (.80)	107	5.10 (.92)	97	5.19 (.83)
Berufsreflexion	267	5.51 (.88)	104	5.47 (.77)	93	5.59 (.62)

Die befragten Lehrpersonen schätzen sich am Ende ihres Studiums als sehr kompetent ein ($M \geq 5.28$) in den Bereichen *Berufsreflexion*, *Unterrichtsplanung*, *Begleitung & Beratung*, *Unterrichtsreflexion*, *Klassenführung*, *Unterrichtsdurchführung*, *Zusammenarbeit Schulleitung* und *Zusammenarbeit Kollegium*. Mit einem Mittelwert von 5.07 halten sie sich auch in *Diagnostik & Beurteilung* für kompetent. Etwas weniger kompetent, aber immer noch im positiven Wertebereich, schätzen sie sich in *Administration & Organisation* ($M = 4.74$), in *Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung* ($M = 4.72$) und in *Elternarbeit* ($M = 4.38$) ein.

Nach ihrem ersten Berufsjahr schätzen sich die befragten Lehrpersonen in *Zusammenarbeit Schulleitung*, *Zusammenarbeit Kollegium* und *Berufsreflexion* als sehr kompetent ein ($M \geq 5.47$). Ebenfalls als kompetent – wenn auch etwas weniger – schätzen sie sich in *Unterrichtsdurchführung*, *Klassenführung*, *Unterrichtsplanung*, *Begleitung & Beratung*, *Diagnostik & Beurteilung*, *Unterrichtsreflexion* und *Administration & Organisation* ein ($M \geq 5.05$). Als weniger kompetent, aber immer noch im positiven Wertebereich, schätzen sie sich in *Elternarbeit* ($M = 4.88$) sowie *Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung* ($M = 4.77$) ein.

Zu Beginn des dritten Berufsjahres halten sich die befragten Lehrpersonen für sehr kompetent in *Zusammenarbeit Schulleitung*, *Zusammenarbeit Kollegium* sowie *Berufsreflexion* ($M \geq 5.59$). Aber auch in allen anderen Bereichen – wenn auch etwas weniger – schätzen sie sich mit einem Mittelwert von $M \geq 5.14$ als kompetent ein.

Der Vergleich der Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht im zeitlichen Verlauf zeigt, dass diese nach dem ersten Berufsjahr im Mittel tiefer sind als am Ende des Studiums (*Unterrichtsplanung* (-0.26), *-durchführung* (-0.09), *Klassenführung* (-0.14) sowie *Begleitung & Beratung* (-0.26)). Eine Ausnahme bildet die Kompetenz *Diagnostik & Beurteilung*. Diese wird am Ende des ersten Berufsjahres höher eingeschätzt als am Ende des Studiums (+0.08). Allerdings sind die Veränderungen in der Kompetenzeinschätzungen relativ gering. Nur bei *Unterrichtsplanung* und *Begleitung & Beratung* ist der Rückgang mit -0.26 signifikant. Insgesamt sind die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht vom Ende des Studiums bis zum Ende des ersten Berufsjahres um 0.67 zurückgegangen.

Zu Beginn des dritten Berufsjahres sind alle Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht wieder höher (*Unterrichtsplanung* (+0.05), *-durchführung* (+0.03), *Klassenführung* (+0.23) sowie *Begleitung & Beratung* (+0.15)), ausser *Diagnostik & Beurteilung* (-0.01). Aber auch hier sind alle Veränderungen bis auf *Klassenführung* (+0.23) nicht signifikant. Insgesamt nehmen die Kompetenzeinschätzungen im Bereich Unterricht vom Ende des ersten bis zum Beginn des dritten Berufsjahres um 0.45 zu und über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet um 0.22 ab.

Ein umgekehrtes Bild ergibt sich für die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule. Hier sind die Kompetenzeinschätzungen nach dem ersten Berufsjahr durchwegs höher als am Ende des Studiums (*Elternarbeit* (+0.50), *Administration & Organisation* (+0.31), *Zusammenarbeit Kollegium* (+0.32), *Zusammenarbeit Schulleitung* (+0.28) sowie *Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung* (+0.05)). Bis auf eine Ausnahme (*Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung*) sind alle Veränderungen in der Kompetenzeinschätzungen signifikant. Insgesamt steigen die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule vom Ende des Studiums bis zum Ende des ersten Berufsjahres um 1.46 an.

Im Vergleich zum Ende des ersten Berufsjahres sind zu Beginn des dritten Berufsjahres alle Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule wieder höher (*Elternarbeit* (+0.54), *Administration & Organisation* (+0.15), *Zusammenarbeit Kollegium* (+0.27), *Zusammenarbeit Schulleitung* (+0.32) sowie *Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung* (+0.45)). Diese Veränderungen in der Kompetenzeinschätzungen sind mit einer Ausnahme (*Administration & Organisation*) signifikant. Insgesamt sind die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule vom Ende des ersten Berufsjahres bis zum Beginn des dritten Berufsjahres um 1.73 gestiegen. Über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet (vom Ende des Studiums bis zum Beginn des dritten Schuljahres) beträgt der Anstieg der Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule insgesamt 3.19.

Die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson sind nach dem ersten Berufsjahr tiefer als am Ende des Studiums (*Unterrichtsreflexion* (-0.29) und *Berufsreflexion* (-0.04)). Allerdings ist lediglich die Veränderung in der Einschätzung *Unterrichtsreflexion* mit -0.29 signifikant. Insgesamt nehmen die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson vom Ende des Studiums bis zum Ende des ersten Berufsjahres um 0.33 ab.

Im Vergleich zum Ende des ersten Berufsjahres steigen beide Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson zu Beginn des dritten Berufsjahres wieder an (*Unterrichtsreflexion* (+0.09) und *Berufsreflexion* (+0.12)). Diese Anstiege sind jedoch nicht signifikant. Insgesamt nehmen die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson vom Ende des ersten Berufsjahres bis zum Beginn des dritten Berufsjahres um 0.21 zu und über den gesamten Untersuchungszeitraum betrachtet (vom Ende des Studiums bis zum Beginn des dritten Schuljahres) um insgesamt 0.12 ab, wobei diese Abnahme durch die Kompetenzeinschätzung *Unterrichtsreflexion* zustande kommt. Die Einschätzung in der Kompetenz *Berufsreflexion* ist über den gesamten Untersuchungszeitraum relativ konstant.

3.4.2 Einfluss personaler Ressourcen

Hauptfragestellung 2:

In der Hauptfragestellung zwei interessiert der Einfluss von personalen Ressourcen wie Berufsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Persönlichkeitsdimensionen und Widerstandskraft auf die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase.

Zur Beantwortung der zweiten Hauptfragestellung interessieren die folgenden Subfragestellungen:

2.1	Inwiefern können die Berufsmotivation und die Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums (T_0) die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase vorhersagen?
2.2	Bezüglich Berufswahlmotivation interessiert vertiefend, inwiefern die Ausprägungen der intrinsischen respektive der extrinsischen Berufsmotivation zu unterschiedlichen Entwicklungen in der Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase führen.
2.3	Bezüglich Selbstwirksamkeitserwartung interessiert vertiefend, wie sich diese in der Berufseinstiegsphase entwickelt und inwiefern diese Entwicklung mit der Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen zusammenhängt.
2.4	Inwiefern beeinflussen die Persönlichkeitsdimensionen am Ende des Studiums (T_0) die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase?
2.5	Inwiefern beeinflusst die Widerstandskraft zu Beginn des ersten Berufsjahres (T_1) die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase?

Berufsmotivation und Kompetenzeinschätzungen

Die Berufsmotivation am Ende des Studiums ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (Tab. 1 - 3 im Anhang). Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht können die Dimensionen *Zwischenlösung* ($\beta = .25$), *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ($\beta = .28$) respektive *Fach- und Unterrichtsinteresse* ($\beta = .27$) der Berufsmotivation die Kompetenzeinschätzungen in *Unterrichtsplanung*, *Diagnostik & Beurteilung* respektive *Unterrichtsdurchführung* auch unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen¹ signifikant vorhersagen. Ohne autoregressive Beziehungen können diese Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten resp. zu Beginn des dritten Berufsjahres auch durch die Dimension *Fach- und Unterrichtsinteresse* der Berufsmotivation signifikant vorhergesagt werden. Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule können die Dimensionen *Berufliche Sicherheit* ($\beta = -.25$), *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ($\beta = -.31$), *Zwischenlösung* ($\beta = .25$), *Fach- und Unterrichtsinteresse* ($\beta = -.24$) sowie *Pädagogisches Interesse* ($\beta = .45$) der Berufsmotivation die Kompetenzeinschätzung *Zusammenarbeit Schulleitung* auch unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung signifikant vorhersagen. Gleiches gilt für die Dimensionen *Fach- und Unterrichtsinteresse* ($\beta = .30$) und *Pädagogisches Interesse* ($\beta = .25$) für die Kompetenzeinschätzung *Elternarbeit*. Ohne autoregressive Beziehungen können die weiteren Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten resp. zu Beginn des dritten Berufsjahres durch die Berufsmotivation signifikant vorhergesagt werden (*Zusammenarbeit Kollegium*, *Administration & Organisation*, *Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung*). Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson können die Dimensionen *Zwischenlösung* ($\beta = .29$) resp. *Fach- und Unterrichtsinteresse* ($\beta = .28$) der Berufsmotivation die Kompetenzeinschätzungen *Berufsreflexion* resp. *Unterrichtsreflexion* auch unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung signifikant vorhersagen. Ohne autoregressive Beziehungen kann die Kompetenzeinschätzung *Berufsreflexion* am Ende des ersten resp. zu Beginn des dritten Berufsjahres auch durch weitere Dimensionen der Berufsmotivation signifikant vorhergesagt werden (*Fach- und Unterrichtsinteresse*, *Autonomie*).

Bezüglich Fragestellung 2.2 wurde festgestellt, dass der Anstieg der Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums bei hoher intrinsischer Motivation nicht höher ist als bei hoher extrinsischer Berufsmotivation (Abb. 1 - 3 im Anhang). Die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht nehmen bei hoher Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch) und bei tiefer Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch) insgesamt stark ab (-2.40 respektive -1.14). Bei hoher intrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig tiefer extrinsischer Berufsmotivation) bleiben die Kompetenzeinschätzungen relativ stabil (-0.17). Erst bei hoher extrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig niedriger intrinsischer Berufsmotivation) steigen sie an (+0.99). Im Anforderungsbereich Schule wurde festgestellt, dass die Kompetenzeinschätzungen sowohl bei hoher intrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig niedriger

¹ Von einer autoregressiven Beziehung wird dann gesprochen, wenn die spätere Messung eines Merkmals durch frühere Messungen des gleichen Merkmals vorhergesagt werden (vgl. Christ & Schläuter, 2012, S. 85).

extrinsischer Berufsmotivation) als auch bei hoher extrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig niedriger intrinsischer Berufsmotivation) stark ansteigen (+4.13 respektive +4.91). Auch die Kompetenzeinschätzungen steigen bei niedriger Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch), allerdings weniger stark (+2.28). Bei hoher Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch) sinken diese Einschätzungen (-0.42). Im Anforderungsbereich Lehrperson wurde festgestellt, dass die Kompetenzeinschätzung bei hoher Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch), bei niedriger Berufsmotivation (intrinsisch und extrinsisch) und bei hoher intrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig tiefer extrinsischer Berufsmotivation) insgesamt abnimmt (-0.42, -0.37 sowie -0.28). Nur bei hoher extrinsischer Berufsmotivation (und gleichzeitig niedriger intrinsischer Berufsmotivation) steigen die Kompetenzeinschätzungen an (+1.00).

Selbstwirksamkeitserwartung und Kompetenzeinschätzungen

Die Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (Tab. 5 - 7 im Anhang). Für den Anforderungsbereich Unterricht können die Kompetenzeinschätzungen zu Beginn des dritten Berufsjahres in *Diagnostik & Beurteilung* ($\beta = .22$) sowie in *Begleitung & Beratung* ($\beta = .27$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen durch die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant vorhergesagt werden. Ohne diese Beziehungen können alle Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht durch die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant vorhergesagt werden. Für den Anforderungsbereich Schule kann die Kompetenzeinschätzung zu Beginn des dritten Berufsjahres in *Elternarbeit* ($\beta = .27$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung mit der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ebenfalls signifikant vorhergesagt werden. Ohne diese Beziehungen können die weiteren Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten resp. zu Beginn des dritten Berufsjahres durch die Selbstwirksamkeitserwartung signifikant vorhergesagt werden (*Zusammenarbeit Kollegium, Administration & Organisation, Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung*). Für den Anforderungsbereich Lehrperson können die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres in *Unterrichtsreflexion* ($\beta = .20$) und zu Beginn des dritten Berufsjahres in *Berufsreflexion* ($\beta = .26$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung mit der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende des Studiums ebenfalls signifikant vorhergesagt werden. Ohne diese Beziehungen können beide Kompetenzeinschätzungen durch die Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant vorhergesagt werden.

Bezüglich Fragestellung 2.3 wurde festgestellt, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung und die Kompetenzeinschätzungen über die drei Messzeitpunkte hinweg nicht umfassend gegenseitig beeinflussen. Ausnahmen bilden für den Anforderungsbereich Unterricht die Kompetenzen *Klassenführung* respektive *Begleitung & Beratung*. Für erstere wurden signifikante cross-lagged-Beziehungen² zwischen T_0 und T_2 festgestellt, für letztere zwischen T_2 und T_4 . Signifikante cross-lagged-Beziehungen wurden für die Kompetenzen *Zusammenarbeit Kollegium* resp. *Elternarbeit* im Anforderungsbereich Schule gefunden. Für erstere zwischen T_0 und T_2 , für letztere zwischen T_2 und T_4 . Für den Anforderungsbereich Lehrperson wurden für *Unterrichtsreflexion* signifikante cross-lagged-Beziehungen zwischen T_0 und T_2 sowie zwischen T_2 und T_4 und für *Berufsreflexion* solche zwischen T_0 und T_2 festgestellt (Abb. 4 - 9 im Anhang).

Persönlichkeitsdimensionen und Kompetenzeinschätzungen

Die Persönlichkeitsdimensionen am Ende des Studiums sind zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (Tab. 8 - 10 im Anhang). Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht können die Dimensionen *Gewissenhaftigkeit* respektive *Neurotizismus* die Kompetenzeinschätzungen in *Unterrichtsplanning* ($\beta = .19$ resp. $\beta = -.17$), *Diagnostik & Beurteilung* ($\beta = .25$ resp. $\beta = -.18$), *Unterrichtsdurchführung* ($\beta = .19$ resp. $\beta = -.17$) sowie *Begleitung & Beratung* ($\beta = .19$ resp. $\beta = -.21$) auch unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen signifikant vorhersagen. Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule können die Dimensionen *Neurotizismus* ($\beta = -.28$) sowie *Offenheit für Erfahrungen* ($\beta = -.19$) die Kompetenzeinschätzung *Elternarbeit* auch unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung signifikant vorhersagen. Ohne autoregressive Beziehungen können weitere Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten resp. zu Beginn des dritten Berufsjahres durch die Persönlichkeitsdimensionen signifikant vorhergesagt werden (*Administration & Organisation, Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung*). Für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson kann die Dimension *Gewissenhaftigkeit* ($\beta = .16$) ohne Berücksichtigung der autoregressiven Beziehung die Kompetenz-

² Von einer cross-lagged-Beziehung wird dann gesprochen, wenn zusätzlich zur autoregressiven Beziehung frühere Messungen eines anderen Merkmals das spätere Merkmal über die autoregressive Beziehung hinaus vorhersagen (vgl. Christ & Schlüter, 2012, S. 85f.).

einschätzung *Unterrichtsreflexion* signifikant vorhersagen. Mehrere Persönlichkeitsdimensionen verfehlen das Signifikanzniveau zudem nur knapp (*Offenheit für Erfahrungen*, *Extraversion* und *Neurotizismus*).

Widerstandskraft und Kompetenzeinschätzungen

Die Widerstandskraft zu Beginn des ersten Berufsjahres ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (Tab. 11 - 13 im Anhang). Für den Anforderungsbereich Unterricht kann die Kompetenzeinschätzung am Ende des ersten Berufsjahres in *Klassenführung* mit der Dimension *Distanzierungsfähigkeit* ($\beta = .45$) der Widerstandskraft unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen signifikant vorhergesagt werden. Ohne diese Beziehungen können die weiteren Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten und zu Beginn des dritten Berufsjahres durch die Widerstandskraft signifikant vorhergesagt werden (*Unterrichtsplanung und -durchführung*). Für den Anforderungsbereich Schule können die Kompetenzeinschätzung am Ende des ersten Berufsjahres in *Zusammenarbeit Kollegium*, *Elternarbeit* sowie *Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung* mit den Dimensionen *Offensive Problembewältigung* ($\beta = .31$ respektive $\beta = .28$), *Distanzierungsfähigkeit* ($\beta = .31$) sowie *Innere Ruhe / Ausgeglichenheit* ($\beta = -.25$) der Widerstandskraft unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen signifikant vorhergesagt werden. Für die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson ist die Widerstandskraft zu Beginn des Berufseinstiegs allerdings nicht prädiktiv.

3.4.3 Einfluss sozialer Ressourcen

Hauptfragestellung 3:

In der Hauptfragestellung drei interessiert der Einfluss von sozialen Ressourcen wie das soziale Unterstützungsnetzwerk des Kollegiums, der Schulleitung und des privaten Umfeldes auf die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase.

Zur Beantwortung der dritten Hauptfragestellung interessieren die folgenden Subfragestellungen:

3.1	Inwiefern beeinflusst die Unterstützung durch das Kollegium am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (T_4) die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen zum entsprechenden Erhebungszeitpunkt (T_2 respektive T_4)?
3.2	Inwiefern beeinflusst die Unterstützung durch die Schulleitung Kollegium am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (T_4) die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen zum entsprechenden Erhebungszeitpunkt (T_2 respektive T_4)?
3.3	Inwiefern beeinflusst die Unterstützung durch das private Umfeld Kollegium am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres (T_4) die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen zum entsprechenden Erhebungszeitpunkt (T_2 respektive T_4)?

Unterstützung Kollegium und Kompetenzeinschätzungen

Die Unterstützung durch das Kollegium am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase (Tab. 14 - 16 im Anhang). Für den Anforderungsbereich Schule können die Kompetenzeinschätzungen bzgl. *Zusammenarbeit Kollegium* am Ende des ersten Berufsjahres ($\beta = .36$) und zu Beginn des dritten Berufsjahres ($\beta = .58$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen mit der Unterstützung durch das Kollegium signifikant vorhergesagt werden. Ohne Berücksichtigung dieser Beziehungen können die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres in *Unterrichtsplanung* ($\beta = .22$), in *Administration & Organisation* ($\beta = .22$) sowie in *Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung* ($\beta = .22$) ebenfalls signifikant mit der Unterstützung des Kollegiums vorhergesagt werden. Die Unterstützung durch das Kollegium ist jedoch nicht prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson.

Unterstützung Schulleitung und Kompetenzeinschätzungen

Die Unterstützung durch die Schulleitung am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase (Tab. 14 - 16 im Anhang). Für den Anforderungsbereich Unterricht kann die Kompetenzeinschätzung am Ende des ersten Berufsjahres in *Unterrichtsdurchführung* ($\beta = .22$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen mit der Unterstützung durch die Schulleitung signifikant vorhergesagt werden. Für den Anforderungsbereich Schule kann die Kompetenzeinschätzung in *Zusammenarbeit Schulleitung* am Ende des ersten Berufsjahres ($\beta = .67$) und zu Beginn des dritten Berufsjahres ($\beta = .35$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen mit der Unterstützung der Schulleitung signifikant vorhergesagt werden. Die Unterstützung durch die Schulleitung ist jedoch nicht prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Lehrperson.

Unterstützung privates Umfeld und Kompetenzeinschätzungen

Die Unterstützung durch das private Umfeld am Ende des ersten Berufsjahres respektive zu Beginn des dritten Berufsjahres ist zumindest teilweise prädiktiv für die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase (Tab. 14 - 16 im Anhang). Für den Anforderungsbereich Schule können die Kompetenzeinschätzungen am Ende des ersten Berufsjahres in *Zusammenarbeit Kollegium* ($\beta = .16$), *Administration & Organisation* ($\beta = .18$) sowie *Zusammenarbeit Fachperson & Schulentwicklung* ($\beta = .25$) unter Berücksichtigung der autoregressiven Beziehungen mit der Unterstützung des privaten Umfelds signifikant vorhergesagt werden. Ohne Berücksichtigung dieser Beziehungen kann für den Anforderungsbereich Unterricht zudem die Kompetenzeinschätzung zu Beginn des dritten Berufsjahres in *Begleitung & Beratung* ($\beta = .24$) mit der Unterstützung des privaten Umfelds signifikant vorhergesagt werden. Die Unterstützung durch das private Umfeld ist jedoch nicht prädiktiv für die Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson.

3.4.4 Einfluss Berufseinführungsangebote

In der Hauptfragestellung vier interessiert der Einfluss von Berufseinführungsangeboten und deren eingeschätzter Nutzen auf die Kompetenzeinschätzung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase.

Zur Beantwortung der vierten Hauptfragestellung interessieren die folgenden Subfragestellungen:

4.1	Inwiefern beeinflusst die Nutzung von Weiterbildungsangeboten im ersten Berufsjahr (T_2) respektive im zweiten Berufsjahr (T_4) die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen zum entsprechenden Erhebungszeitpunkt (T_2 respektive T_4)?
4.2	Bezüglich Mentorat interessiert, inwiefern deren Nutzung im ersten Berufsjahr (T_2) respektive im zweiten Berufsjahr (T_4) die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen zum entsprechenden Erhebungszeitpunkt (T_2 respektive T_4) beeinflusst.

Am Ende des ersten Berufsjahres geben 47% der Befragten an, ein Weiterbildungsangebot genutzt zu haben (vgl. Tab. 14). Ein Vergleich dieser Gruppe mit den Befragten, die keine Weiterbildungsangebote genutzt haben, zeigt, dass diese ihre Kompetenzen am Ende des Studiums insgesamt tiefer einschätzen (-0.89) und, dass sich diese tiefere Einschätzung am Ende des ersten Berufsjahres noch verstärkt (-1.65). Die Lehrpersonen mit Weiterbildung schätzen ihre Kompetenzen am Ende des ersten Berufsjahres um 0.33 höher ein als am Ende des Studiums (summierte Differenz über alle Kompetenzen), während die Lehrpersonen ohne Weiterbildung einen höheren Wert von +1.09 erreichen. Differenziert nach Anforderungsbereichen zeigt sich, dass bei den Lehrpersonen mit Weiterbildung im ersten Berufsjahr die Kompetenzeinschätzungen in den Anforderungsbereichen Unterricht und Lehrperson stärker abgenommen haben als bei denjenigen ohne Weiterbildung (Abb. 10 im Anhang). Allerdings haben die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule bei dieser Gruppe stärker zugenommen. Die äquivalente Analyse zu Beginn des dritten Berufsjahres, bei der 55% der Befragten angaben, Weiterbildungsangebote genutzt zu haben, zeigt, dass diese Lehrpersonen ihre Kompetenzen am Ende des Studiums ebenfalls insgesamt tiefer einschätzen (-1.02). Zu Beginn des dritten Jahres schätzen sich dieselben Lehrpersonen jedoch signifikant höher ein als diejenigen ohne Weiterbildung (+2.91). So schätzen die Lehrpersonen mit Weiterbildung ihre Kompetenzen zu Beginn des dritten Berufsjahres um 4.97 höher ein als am Ende des Studiums (summierte Differenz über alle Kompetenzen), während die Lehrpersonen ohne Weiterbildung diesbezüglich einen signifikant tieferen Wert von +1.04 erreichen. Differenziert nach Anforderungsbereichen zeigt sich, dass die Kompetenzeinschätzungen der Lehrpersonen mit Weiterbildung zu Beginn des dritten Berufsjahres in allen Anforderungsbereichen signifikant höher sind als bei denjenigen ohne Weiterbildung (Abb. 11 im Anhang). Darüber hinaus sind die summierten Differenzen dieser Einschätzungen in allen Bereichen positiv. Bei Lehrpersonen ohne Weiterbildung sind diese zu Beginn des dritten Berufsjahres in den Anforderungsbereichen Unterricht und Lehrperson ebenfalls negativ und damit tiefer als am Ende des Studiums. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen, die Weiterbildungsangebote nutzen, ihre Kompetenzen im ersten Berufsjahr zwar tiefer einschätzen als Lehrpersonen ohne Weiterbildung, diese Einschätzung dann aber im zweiten Berufsjahr deutlich stärker ansteigt als bei Lehrpersonen ohne Weiterbildung.

Tabelle 14: Nutzung von Berufseinführungsangeboten

		N _{T1}	% T ₁	N _{T2}	% T ₂	N _{T4}	% T ₄
Weiterbildungsangebote	Nutzung Ja	-	-	50	47%	53	55%
	Nutzung Nein	-	-	57	53%	44	45%
Mentorat	Nutzung Ja	93	80%	63	67%	29	35%
	Nutzung Nein	23	20%	31	33%	55	65%

Am Ende des ersten Berufsjahres geben 67% der Befragten an, das Mentorat genutzt zu haben (vgl. Tab. 14). Ein Vergleich dieser Gruppe mit den Befragten ohne Mentorat zeigt, dass diese ihre Kompetenzen am Ende des Studiums insgesamt höher einschätzen (+0.91). Diese Einschätzung kehrt sich allerdings am Ende des ersten Berufsjahres um und ist dann um 0.78 tiefer als bei den Personen ohne Mentorat. Die Lehrpersonen mit Mentorat schätzen ihre Kompetenzen am Ende des ersten Berufsjahres um -0.02 tiefer ein als am Ende des Studiums (summierte Differenz über alle Kompetenzen), während die Lehrpersonen ohne Mentorat ihre Kompetenzen insgesamt um 1.68 höher einschätzen. Differenziert nach Anforderungsbereichen zeigt sich, dass bei den Lehrpersonen mit Mentorat im ersten Berufsjahr die Kompetenzeinschätzungen in den Anforderungsbereichen Unterricht und Lehrperson stärker zurückgegangen sind als bei denjenigen ohne Mentorat (Abb. 12 im Anhang). Gleichzeitig sind die Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Schule bei dieser Gruppe signifikant weniger stark gestiegen. Die äquivalente Analyse zu Beginn des dritten Berufsjahres, bei der 35% der Befragten angaben, das Mentorat genutzt zu haben, zeigt ein vergleichbares Bild. Auch hier zeigt sich, dass die Lehrpersonen mit Mentorat ihre Kompetenzen am Ende des Studiums insgesamt höher einschätzen (+0.22). Zu Beginn des dritten Jahres schätzen sie ihre Kompetenzen dann insgesamt um 1.74 tiefer ein als die Lehrpersonen ohne Mentorat. Die Lehrpersonen mit Mentorat schätzen ihre Kompetenzen zu Beginn des dritten Berufsjahres um 2.01 höher ein als am Ende des Studiums (summierte Differenz über alle Kompetenzen), während die Lehrpersonen ohne Mentorat einen signifikant höheren Wert von +3.97 erreichen. Differenziert nach Anforderungsbereichen zeigt sich, dass bei den Lehrpersonen mit Mentorat zu Beginn des dritten Berufsjahres die Kompetenzeinschätzungen in allen Anforderungsbereichen tiefer sind als bei denjenigen ohne Mentorat (Abb. 13 im Anhang). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Lehrpersonen mit Mentorat im ersten und im zweiten Berufsjahr in ihren Kompetenzen tiefer einschätzen als Lehrpersonen ohne Mentorat, obwohl sich diese Lehrpersonen am Ende des Studiums höher eingeschätzt haben.

4 Ergebnisse qualitative Erhebung

Zu Beginn des zweiten Berufsjahres (T₃) wurde eine qualitative Befragung mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit 24 Lehrpersonen durchgeführt, die auch an den Fragebogenerhebungen teilnahmen. Bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde berücksichtigt, dass einerseits Aspekte der Person und soziale Aspekte aus dem Arbeitsumfeld einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen in die Anforderungsstruktur des Lehrberufs einfinden und wie sie sich entwickeln. Als personale Ressource wurde die Widerstandskraft als ein zentraler Aspekt betrachtet. Gleichzeitig ist der Arbeitskontext von grosser Bedeutung für die Berufseinfindung. Damit verbunden ist die Frage, wie die Schulleitung respektive das Kollegiums die berufseinsteigenden Lehrpersonen aufnehmen und unterstützen und wie die Zusammenarbeit geregelt respektive wahrgenommen wird. Diese Überlegungen wurden bei der Auswahl berücksichtigt und es wurde versucht, Personen zu befragen, die sich hinsichtlich ihrer Widerstandskraft und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung am Arbeitsplatz unterscheiden. Auch die Unterscheidung zwischen Mann und Frau wurde in den Blick genommen, allerdings erklärte sich nur ein Mann zu einem Interview bereit. Ein weiteres Kriterium war die Teilnahme an T₁, da die Widerstandskraft bei T₁ erfasst wurde. Von Interesse war auch, ob die Lehrpersonen ein Mentorat genutzt haben oder nicht. Da nur wenige kein Mentorat nutzten, wurden alle in Frage kommenden Lehrpersonen ohne Mentorat angefragt. Diese Kriterien und die Zusage zu einem Interview ergaben ein selektives Sampling von 23 Frauen und einem Mann, von denen 21 ein Mentorat erhalten haben. Sie sind im Durchschnitt 25.5 Jahre alt. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wurde weder Geschlecht noch Alter differenziert untersucht.

Um die Gelingensbedingungen zu untersuchen, wurden mit Hilfe eines Interviewleitfadens Fragen zu den grössten Herausforderungen in den Anforderungsbereichen Unterricht, Schule und Lehrperson gestellt. Um den Umgang mit diesen Herausforderungen differenzierter zu untersuchen, wurden personale und soziale Ressourcen berücksichtigt. Die Leitfadeninterviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet, was zu den folgenden Ergebnissen führte. Die Zahlen stehen für die Anzahl der Nennungen in den Interviews.

1. Welche Anforderungen nehmen berufseinsteigende Lehrpersonen als Herausforderung wahr?
2. Welche personalen und sozialen Ressourcen nutzen die berufseinsteigenden Lehrpersonen, um die beruflichen Herausforderungen zu bewältigen?
3. Wie erleben die berufseinsteigenden Lehrpersonen ihre professionelle Entwicklung im ersten Berufsjahr?

4.1 Herausforderungen im Arbeitsalltag

Das erste Berufsjahr gestaltet sich für viele Lehrpersonen gut und interessant, wird aber auch als anstrengend erlebt und ist mit vielen neuen Herausforderungen verbunden. Schwieriger ist es für Lehrpersonen, mit den unklaren Rahmenbedingungen wie wechselnden Schulleitungen, einem unharmonischen Kollegium oder einem nicht funktionierenden Mentorat umzugehen. Insgesamt werden die grössten Herausforderungen im Berufseinstieg bei der Elternarbeit (N = 10); «*Mit den Eltern Kontakt aufnehmen - den Mut haben die Eltern anzurufen, zu sagen, ja, vielleicht müssten wir mal miteinander sprechen.*» (LP142)) und dem Klassenmanagement (N = 9 «*...auch die grosse Klasse. 24 Kinder, ich habe 16 Jungs gehabt und nur 8 Mädchen. Also es war sehr, es ist sehr viel Energie da gewesen (lacht), wo ich auch zuerst schauen musste, wie damit umgehen.*» (LP86)) gesehen. Auch die Umsetzung der Vorbereitungen (N = 6; «*von der Theorie in die Praxis einfach so zu kommen und auch zu merken dass eben nicht, sich nicht alles so umsetzen lässt, wie ich mir das vorgestellt habe*» (LP207)) sowie die Zusammenarbeit mit dem Kollegium oder der Schulleitung (N = 6; «*Dann mit anderen Lehrpersonen zu arbeiten. Ehm ja, es gibt Lehrpersonen und Lehrpersonen. [...] ja, man merkt schon mit wem man zusammenarbeiten kann oder nicht.*» (LP107)) sind Herausforderungen für berufseinsteigende Lehrpersonen.

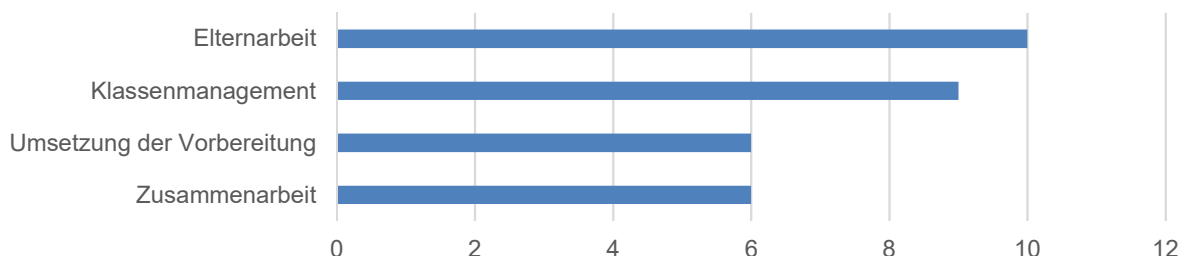


Abbildung 2: Grösste Herausforderungen

Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen versucht die Mehrheit der Lehrpersonen flexibel zu sein (N = 11; «*Vielleicht ein bisschen so dass ich lernen musste nicht alles, also haargenau machen zu wollen, sondern auch Mal etwas gut sein lassen so wie es ist, so die Zeit ein bisschen einzuteilen.*» (LP94)). Damit verbunden ist die Einsicht, dass die vorbereitete Unterrichtsplanung nicht immer wunschgemäß umgesetzt werden kann, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Voraussetzungen mitbringen, und dass deshalb die Unterrichtsplanung oft neu organisiert werden muss. Genauso wichtig ist die Einstellung, dass der Unterricht nicht perfekt sein muss, respektive sein kann (N = 3): «*Vielleicht die Erwartungen etwas herunterzuschrauben und eben nicht so wie wir es im Studium gemacht haben, sehr detailliert Planen und immer alles schon im Voraus eigentlich vorbereiten wollen.*» (LP40). Viele der berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigen eine offene Herangehensweise zum selbstständigen Unterrichten und im Umgang mit dem Kollegium und anderen Kooperationspartnern wie Eltern und Fachpersonen (N = 9): «*Ja es ist, wie du sagst, ein Finden für mich, wirklich so ein Reinkommen, ein Ausprobieren was einem passt, wie möchte ich es organisieren, wie will ich den Alltag, was ist mir wichtig, zufrieden sein mit dem was man macht.*» (LP78)

4.1.1 Herausforderungen im Unterricht

Die Analyse der Herausforderungen im Anforderungsbereich Unterricht zeigt, dass Planung (N = 8; «Ja, das ist sicher das Planen im Sinn von nicht zu viel, nicht zu wenig.» (LP101)), Klassenmanagement (N = 8; «Ich denke vor allem so das ganze Klassenmanagement, dass das halt alles läuft, weil am Anfang hatte ich gar nicht so recht eine Vorstellung, wie will ich das alles genau haben» (LP103)), Klassenheterogenität (N = 6; «Auch den Kindern gerecht zu werden, auch so im Sinne der Differenzierung, denke, das ist für mich teilweise doch noch schwierig, wie schaffe ich ein Angebot, bei dem für jeden was dabei ist.» (LP76)) und Beurteilung (N = 3; «Auch so ein bisschen der Druck oder ich hatte immer das Gefühl ich muss die Schüler irgendwie mehr beobachten. Also oder mir auch Notizen machen zu den Schülern.» (LP172)) die Lehrpersonen besonders fordern.

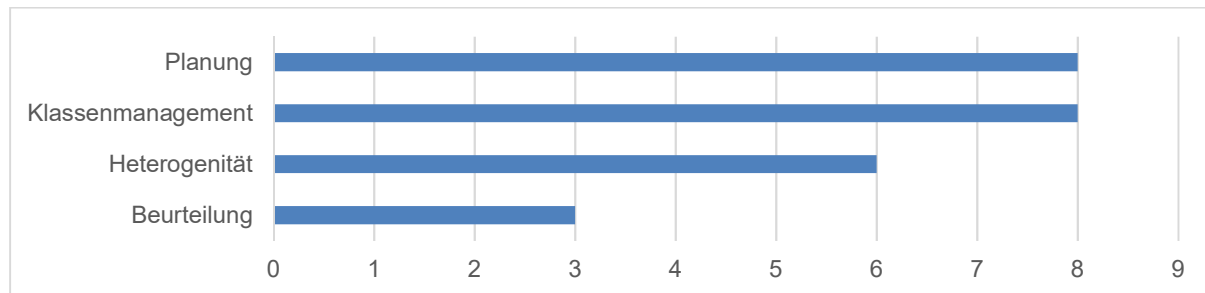


Abbildung 3: Herausforderungen im Unterricht

Die Planung ist unter folgenden Gesichtspunkten anspruchsvoll: Nicht alles muss perfekt sein, die Planung muss flexibel gehandhabt werden, der Umgang mit den unterschiedlichen Lehrmitteln und Fächerspezifika muss gelernt werden, die Motivation der Schülerinnen und Schüler muss hochgehalten werden und nicht jede Idee kann aus infrastrukturellen Gründen umgesetzt werden.

Im Hinblick auf das Klassenmanagement ist die Frage von Interesse, wie der eigene Stil im Umgang mit Störfaktoren, einer lauten Klasse oder der Einrichtung des Klassenzimmers gefunden werden kann. Im Verlauf der Berufseinstiegsphase erlangen Lehrerinnen und Lehrer durch gezielte Reflexion die Kompetenz, einen eigenen Unterrichtsstil zu entwickeln; welche Vorgehensweise angemessen ist und welcher weniger.

Darüber hinaus wird die Individualität der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd wahrgenommen; sei es im Hinblick auf Niveauunterschiede, unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen oder Mehrjahrgangsklassen. Es ist eine Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern und allen gerecht zu werden.

Im Bereich der Beurteilung ist die Kommunikation mit den Eltern, die Bezugsnorm und das Finden eines eigenen Beurteilungskonzeptes besonders herausfordernd. Transparenz bei der Beurteilung, das Finden einer Beurteilungsmöglichkeit, hinter der die Lehrperson stehen kann, und der Austausch mit anderen Lehrpersonen erleichtern die Kommunikation mit den Eltern und die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Zum letztgenannten Punkt besteht in einigen Schulen ein Weiterbildungsbedarf. Hier zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen bereits über Informationen verfügen, da sie für den Lehrplan 21 entsprechend ausgebildet wurden.

4.1.2 Herausforderungen in der Schule

Neben den Herausforderungen im Unterricht zeigen sich auch Herausforderungen im Kontext der Schule, vor allem im Bereich der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Personen und den administrativen, organisatorischen Aufgaben. Insgesamt wird die Zusammenarbeit mit dem Kollegium als hilfreich empfunden (N = 15; «*Sehr gut, also es kommt halt immer drauf an, jetzt im Kollegium haben wir ein sehr gutes Klima, da können wir sehr gut zusammenarbeiten.*» (LP175)). Vereinzelt wird die Zusammenarbeit mit dem Kollegium als weniger hilfreich (N = 7; «*Aber manchmal auch anstrengend, weil man dann eben zu zweit ist oder zu dritt. Und dann es, ja sind einfach verschiedene Meinungen vorhanden und gewisse Planungen und Gespräche können so auch einfach länger dauern.*» (LP172)) oder unterschiedlich (N = 2; «*Und dann gibt es Leute, die sind, die sind eher die Nehmer, als die Geber und da ist es dann, von meiner Seite her mag ich da auch nicht so eine gute Zusammenarbeit pflegen, weil ich, ja, will nicht immer nur geben und wie im Austausch nichts bekommen.*» (LP32)) wahrgenommen. Als Hilfreich wird ein unterstützendes Kollegium und transparent kommunizierte Aufträge wahrgenommen (N = 6; «*Es ist sehr erleichternd, wenn man genau weiss, was der Auftrag ist der anderen Person gegenüber.*» (LP266)). Die Zusammenarbeit wird unterschiedlich eingeschätzt, mehrheitlich als gut (N = 8; «*Wir haben Parallelklassen - also zwei weitere. Und da arbeite ich sehr eng mit anderen Personen zusammen.*» (LP226)) auch mit der Schulleitung (N = 4; «*Und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung läuft eigentlich gut, da bekomme ich eigentlich immer Unterstützung und Hilfe*» (LP32)). Eine Person beklagt die fehlenden Ressourcen in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen an der Schule (N = 1; «*Ja das Traurige ist wie, man merkt ein bisschen was alles möglich wäre, und dann fehlt es überall an Ressourcen*» (LP25)).

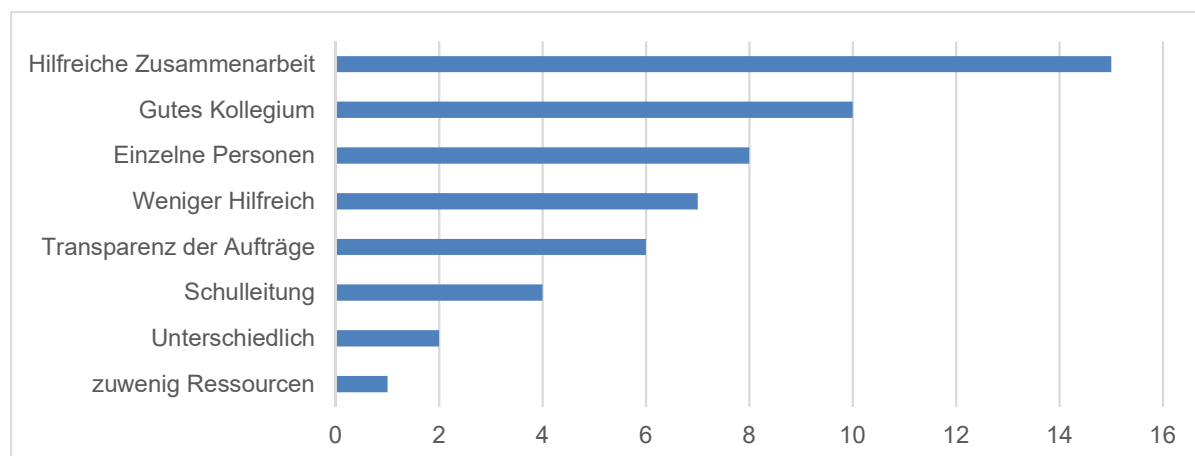


Abbildung 4: Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Personen an der Schule

Hinsichtlich der administrativen und organisatorischen Herausforderungen werden vor allem die Anzahl der Aufgaben genannt (N = 16; «*Die grosse Herausforderung war einfach, weil es so viele administrative Aufgaben sind.*» (LP103)). Den Überblick über die verschiedenen Termine zu behalten (N = 10; «*Sicherlich den Überblick zu halten. Was steht im ganzen Jahr an, mit den Standortgesprächen, zu welchem Zeitpunkt führt man die durch, was ist sinnvoll?*» (LP73)), die Formulare (N = 4; «*dass [die Lehrpersonen] selber wissen wann welches Dokument oder Formular sie ausfüllen müssen und zuschicken sollen und das fand ich extrem schwierig, dass ich da wie nicht einen Leitfaden hatte*» (LP40)) und das Führen der Dokumentation der Schülerschaft (N = 6) werden als besondere administrative Herausforderungen wahrgenommen. Die Organisation von Ausflügen, Schulreisen oder Klassenlagern beinhaltet verschiedene Vorgehensweisen (N = 4; «*Und wie soll ich die Dokumentation der Kinder ablegen. Also so einen Weg finden für sich, fand ich noch so schwierig.*» (LP82)) sowie die Budgetplanung für die Ausflüge und die Klasse (N = 2; «*Am Anfang war es vor allem das Budget. (lacht) Also irgendwie, ich hatte wie schon so eine gewisse Vorgabe...*» (LP94)), was eine Herausforderung darstellt. Eine Person findet die Umstellung auf den Lehrplan 21 herausfordernd, vor allem da ihre Kolleginnen und Kollegen oft nicht über die Grundlagen verfügen, die sie durch ihr Studium mitbringt.

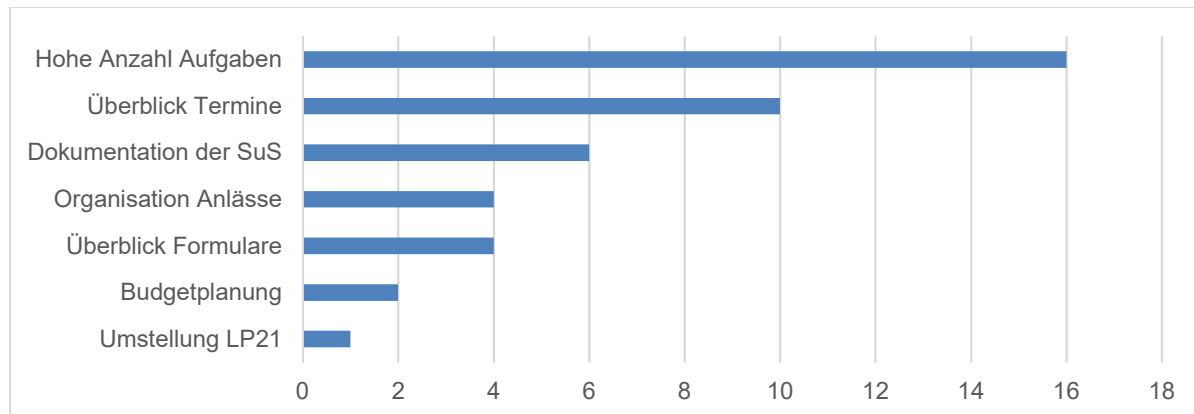


Abbildung 5: Administrative Herausforderungen

4.2 Personale Ressourcen

Hilfreiche persönliche Eigenschaften für die Einfeldung in den Lehrberuf sind Reflexivität (N = 12), Gewissenhaftigkeit (N = 10) und Empathie (N = 10).

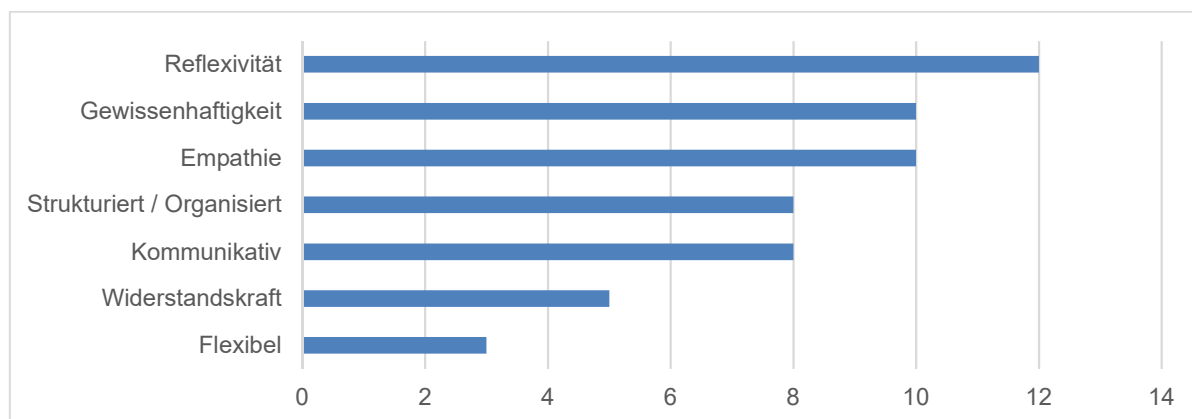


Abbildung 6: Hilfreiche personale Ressourcen

Reflexivität im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln: «Eine Lehrperson, die sich immer wieder, hinterfragt sich selber: Also das eigene Handeln interfragen...» (LP82), ist eine entscheidende personale Ressource in der Berufseinstiegsphase. Gewissenhaftigkeit im Sinne von Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sind ebenfalls Eigenschaften, die den Einstieg erleichtern: «Ja vielleicht schon meine perfektionistische Seite, so das immer noch etwas Besseres aus sich herausfordern, also dass wenn es mal nicht geklappt, dann probiere ich es trotzdem nochmal» (LP78). Empathie respektive die Fähigkeit, eine Beziehung zu den verschiedenen Anspruchsgruppen aufzubauen, wird als sehr hilfreich empfunden: «Dass ich mich auf, eigentlich auf jede Person recht gut einlassen kann und ich finde schnell einen Draht zu den Kindern. Also allgemein zu Menschen und das hilft mir sicher auch weiter.» (LP32). Von Vorteil ist auch, wenn die Lehrperson strukturiert und organisiert ist, da viele verschiedene Aufgaben und Termine zu erledigen sind: «Das Strukturierte und Organisierte. Ich habe gemerkt, dass das auch etwas ist, dass die Schüler schätzen. Ich wusste gar nicht, dass das bei Kindern so gut, also so ankommt.» (LP101). Kommunikative Fähigkeiten und Offenheit erleichtern ebenfalls die Berufseinfeldung: «Ich denke sicher auch das ich, ja, kommunikativ oder offen bin und in mehreren Ebenen eben, sei es mit dem Kollegium, da ist, ja, ist natürlich auch wichtig das man das überhaupt erzählen kann» (LP79). Widerstandskraft und Flexibilität werden ebenfalls erwähnt, aber nicht so oft: «Sicher Belastbarkeit, weil man erlebt wirklich viel. Vor allem am Anfang, wo noch jede Situation neu ist für einem, da muss man schon belastbar sein.» (LP196)

4.3 Soziale Ressourcen

4.3.1 Unterstützungsnetzwerke

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Personen an der Schule wird von der Mehrheit als hilfreich und unterstützend wahrgenommen (N = 15), da meist ein gutes Kollegium vor Ort ist und die Lehrpersonen oft eine verantwortliche Ansprechperson gefunden haben. In einigen Fällen werden einzelne Personen als weniger hilfreich beschrieben, was auf zwischenmenschliche Faktoren zurückzuführen ist. Im schulischen Kontext gibt es in der Regel eine Person, die als Bezugsperson individuelle Lernbegleitung leistet. Sie hilft bei Fragen zum Unterricht, um den Überblick über die Termine im Jahr zu behalten und bei persönlichen Problemen wie Stress oder Perfektionismus. Schlüsselpersonen sind meistens die Mentorinnen und Mentoren, die Stellenpartnerinnen und Stellenpartner oder andere unterstützende Personen wie z.B. Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter oder IF-Lehrpersonen. Auch Parallelklassenlehrpersonen und Schulleitungen sind wichtige Partner in der Zusammenarbeit. Einen wichtigen Stellenwert im Berufseinstieg nimmt auch das private Umfeld (N = 12) ein.

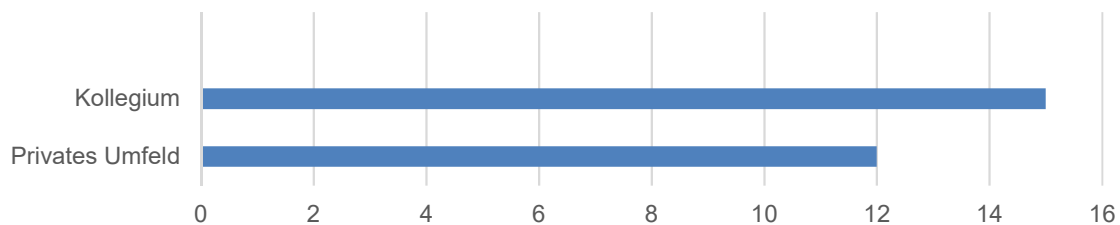


Abbildung 7: Soziales Unterstützungsnetzwerk

Das Kollegium bietet vor allem eine Austauschmöglichkeit, Zugang zu einem reichen Erfahrungsschatz und Unterrichtsmaterial: «Ja, also sicher wichtig ist für mich, dass man innerhalb vom Kollegium immer wieder halt findet, oder sich mal aussprechen kann.» (LP175). Im privaten Umfeld können die eigenen Erfahrungen diskutiert und Stressfaktoren benannt und verarbeitet werden: «Ich fand auch das Zuhause wichtig, also zu Hause am Abend schnell abladen können, wenn was schlecht gelaufen ist oder so» (LP25). Insbesondere die Familie gibt Halt und Ratschläge für Situationen, die am Arbeitsplatz aufgrund sozialer Erwünschtheit nicht diskutiert werden können. Auch die Schulleitung ist bedeutsam, obwohl sie mehr eine Unterstützungs- und Anlaufstelle für Herausforderungen im Zusammenhang mit der Anstellung oder der Elternarbeit ist: «Auch, dass ich die Unterstützung ganz klar von der Seite der Schulleitung habe, dass die Schulleitung auch wirklich auch hin steht und sagt, wir werden hinter dir stehen, egal was passiert.» (LP40). Eine Schulleitung, die Verantwortung übernimmt und Hilfe leistet, wird von den berufseinstiegenden Lehrpersonen besonders geschätzt. Steht diese Unterstützung nicht zur Verfügung, wird dies als belastend empfunden.

4.3.2 Unterstützungsangebote Schule

Neben der Möglichkeit, auf die Erfahrungen des Kollegiums und die Unterstützung der Schulleitung in der Berufseinstiegsphase zurückgreifen zu können, ist das Mentoring von grosser Bedeutung. Von 24 Lehrpersonen nutzen drei das Mentorat im ersten Berufsjahr nicht. Insgesamt 20 Lehrpersonen empfehlen das Mentorat weiter, weil zu einem eine persönliche Ansprechperson zur Verfügung steht (N = 12) und zum anderen diese auch finanziell entschädigt wird. Durch die finanzielle Entschädigung der Mentorinnen und Mentoren sehen sich die Lehrpersonen auch als legitimiert, bei ihnen Hilfe zu suchen (N = 10; «*Da hat man wirklich eine Ansprechperson für alles und die wird dafür entschädigt. Die bekommt Lohn dafür und ich denke da hat man sich auch eher dafür dann nachzufragen*» (LP73)). Ein regelmässiges Zeitfenster für Nachfragen wird ebenfalls geschätzt (N = 5; «*Wenn man jemanden hat, wo man weiss ich kann die Person fragen, jederzeit oder in einem bestimmten Zeitgefäss, dann finde ich das hat schon grosse Vorteile*» (LP103)).

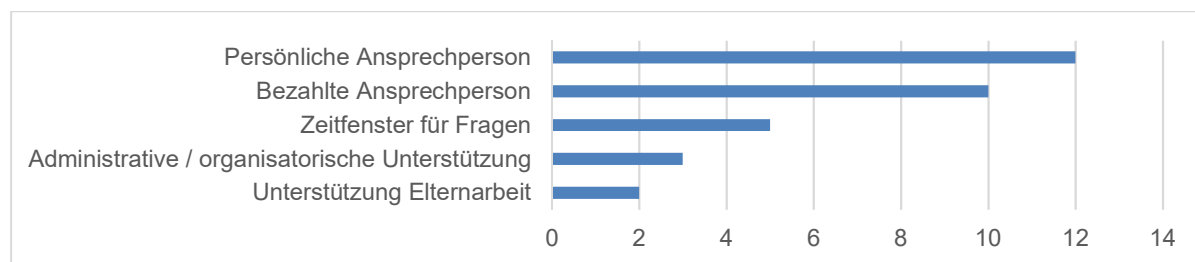


Abbildung 8: Vorteile Mentorat

Die Nachteile des Mentorats liegen vor allem im zwischenmenschlichen Bereich. Wenn die Lehrperson und ihre Mentorin bzw. ihr Mentor einander nicht verstehen und unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen von dieser Begleitung haben, wird das Mentorat als wenig unterstützend empfunden. Die Hilfsbereitschaft und das Engagement der Mentorinnen und Mentoren sind eine zentrale Gelingensbedingung eines funktionierenden Mentorats. Dementsprechend sollte die Mentoring-Person gut ausgewählt und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Es sollte auch die Möglichkeit bestehen, dass eine andere Begleitperson für die Lehrperson zuständig ist, wenn die Zusammenarbeit nicht optimal funktioniert.

4.3.3 Unterstützungsangebote Hochschule

Die PHBern bietet verschiedene Begleitangebote in der Berufseinstiegsphase an. Besonders hilfreich ist die Planungswoche (N = 6; «*Für mich waren all die Angebote von der PH sehr hilfreich. Also ich ging immer an die Planungstage, wo wir Austausch hatten mit anderen*» (LP266)), das Wissen sowie das Material aus dem Studium (N = 6; «*Vor allem im bildnerischen Gestalten bekam man viele Ideen, oder auch im Sport, auch im NMG, auch im Math. Ja, ich glaube dort war schon viel Hilfe*» (LP142)) und die Praxisbegleitgruppe (N = 6; «*Ich habe auch das Angebot "Praxisbegleitgruppe" genutzt und das habe ich sehr gut gefunden. Einfach zu merken, andere haben auch Probleme oder einfach neue Perspektiven einnehmen zu können*» (LP86)). Neben den Angeboten des Instituts für Weiterbildung (IWM) (N = 4; «*Also ich finde das Weiterbildungsangebot, finde ich noch wichtig. Um die Lücken zu füllen, aber auch um Bereiche zu vertiefen, die man interessant findet.*» (LP101)) werden auch Einzelgespräche mit Fachpersonen genutzt (N = 3; «*Dieses Forum, wo man Fragen stellen kann, wo dann auch ein Experte antwortet. Das sind Punkte, die mir, in denen mir die PH weitergeholfen hat*» (LP76)). Vier Personen nehmen kein Unterstützungsangebot der Hochschule in Anspruch.

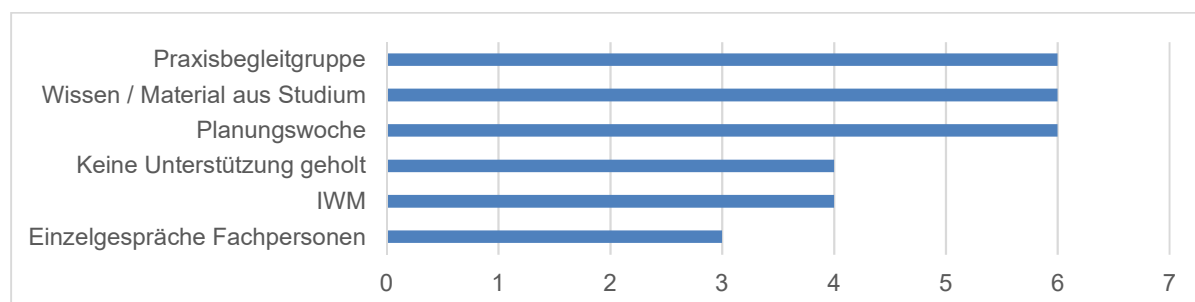


Abbildung 9: Unterstützung der Hochschule

4.4 Professionelles Selbstverständnis

Die Umsetzung der eigenen Herangehensweise und die erhaltene Unterstützung zeigen sich in der retrospektiven Wahrnehmung der persönlichen Entwicklung. Insgesamt sehen sich dreißig Personen nach einem Jahr im Beruf als kompetenter, aber in einigen Anforderungsbereichen immer noch als weniger kompetent an. Sechzehn Personen halten sich in allen Bereichen für kompetenter: *«Ja sehr, ja. //in allem?// ja mit einem Durchlauf hat man schon gemerkt was klappt, was klappt nicht und kann schon Vieles besser machen»* (LP266), N = 6 im Bereich der Planung: *«Ich habe gemerkt, wie ich unterrichten möchte und was mir wichtig ist und was ich so für Prinzipien habe.»* (LP172)) und vereinzelt in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium (N = 2; *«Ich fühle mich auch kompetenter was irgendwie Thema Kollegium angeht, weil ich hatte ein paar Dinge wie durchgemacht da.»* (LP25)), den Eltern (N = 1; *«Übergreifenden Sachen denke ich sicher schon [...] eben Organisation oder Elternarbeit»* (LP79)), der Klassenführung (N = 1; *«Aber so um die übergreifenden Sachen denke ich sicher schon //so Klassenführung//, genau.»* (LP79)) und in der Beurteilung (N = 1; *«Ja so die Bereiche Planung, Umgang mit dem Kollegium und Beurteilung»* (LP25)). Drei Personen haben das Gefühl, dass die Arbeit als Lehrperson ein ewiger Lernprozess ist, bei dem sie nie hundertprozentig kompetent sein werden: *«Also ich glaube da hört man nie auf, daran zu wachsen. Es sind immer andere Herausforderungen, andere Situationen, andere Eltern.»* (LP73)

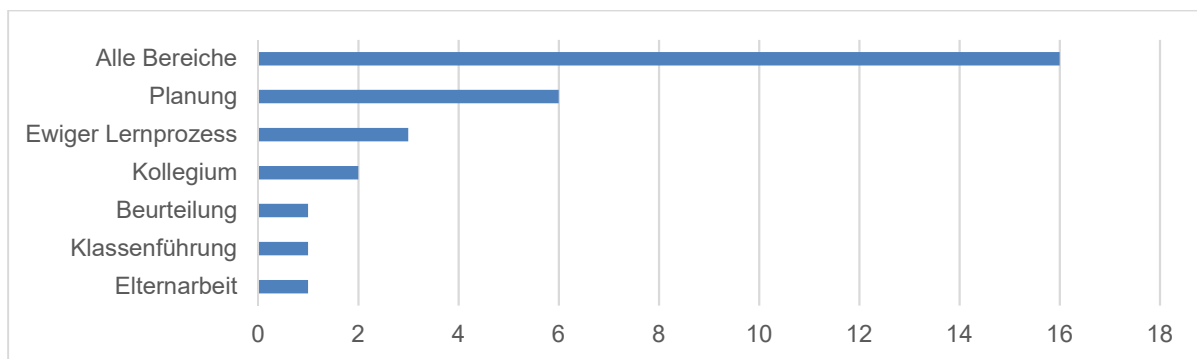


Abbildung 10: Einschätzung Kompetenzentwicklung kompetenter

Drei Personen sehen sich noch nicht als kompetent in den Bereichen Unterrichtsdurchführung oder in den einzelnen Fächern: *«So Unterrichtsstrukturen und so kann ich sicher noch verbessern, aber auch da fühle ich mich kompetenter als vor einem Jahr.»* (LP226). Dies gilt auch in Bezug auf einen Stufenwechsel im zweiten Berufsjahr (z.B. von der 1. Klasse in die 2. Klasse). Ebenso nehmen zwei Personen im Bereich der Elternarbeit: *«Ja, Elternarbeit (schmunzelt) //ja//, also das aber ich weiss nicht ob man da jemals perfekt kompetent ist.»* (LP25)) und der Diagnostik (*«Jetzt eben im heilpädagogischen Bereich oder so, dort denke ich, ist sicher immer noch Potential»* (LP94)) noch Unsicherheiten wahr. Je eine Person nimmt sich als wenig kompetent in der Klassenführung: *«Einerseits Klassenführungstechnisch, wie geht man damit um.»* (LP107)) und der Beurteilung wahr: *«Ich finde das ist, also so, Beurteilung finde ich immer noch ein schwieriges Thema.»* (LP281)

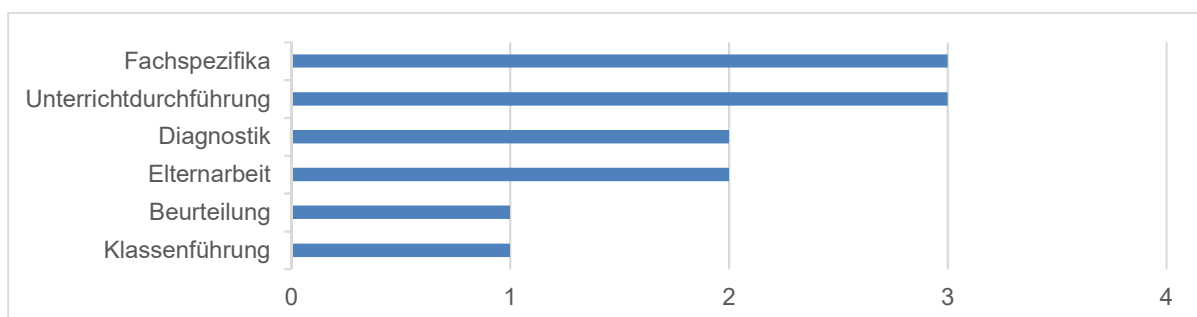


Abbildung 11: Einschätzung Kompetenzentwicklung wenig kompetent

Werden die Lehrpersonen nach ihrer persönlichen Entwicklung gefragt, sagen dreizehn von vierundzwanzig Personen, dass sie sich entspannter fühlen und an Sicherheit gewonnen haben: *«Und ich denke da bin ich so ein bisschen in meiner Entwicklung entspannter geworden. Das nicht mehr so*

geradlinig zu sehen und unbedingt irgendwie Dinge erzwingen, die keinen Sinn haben.» (LP73). Sie gehen daher auch entspannter in das zweite Berufsjahr, obwohl sie oft eine andere Klassenstufe und damit eine neue Planung berücksichtigen müssen: «Es hat jetzt einige Konstanten, die es vorher nicht hatte und deswegen kann ich jetzt für mich auch einmal besser sagen, so ich lasse es jetzt liegen und mache es morgen» (LP76). Viele beschreiben das Lernen aus herausfordernden Situationen (N = 8; «Sehr positiv, weil ich das Gefühl habe ich kann aus jeder Situation wieder etwas lernen, ob es jetzt negativ oder positiv ist, man kann immer etwas daraus ziehen. Und ich konnte mich schon sehr weiterentwickeln.» (LP103)) und stellen fest, dass sie noch Bereiche haben, in denen sie dazulernen können: «Ich merke aber auch, dass ich teilweise immer noch unsicher bin, weil ich denke ich könnte es besser machen oder da müsste ich vielleicht noch oder, dann fällt dir wieder ein was wir an der PH eigentlich einmal gelernt haben und ich sollte doch das umsetzen» (LP76). Drei Personen beschreiben eine Verschiebung ihrer Belastungsgrenzen: «Also ich habe das Gefühl meine Grenzen haben sich immer mehr verschoben. Immer wenn ich gedacht habe jetzt bin ich am Ende meiner Belastung, habe ich gemerkt es geht trotzdem noch.» (LP266). Das erste Berufsjahr ermöglicht es den Lehrpersonen, sich zunehmend bewusst zu werden, wozu sie fähig sind, und stärkt damit ihre erlebte Selbstwirksamkeit. Zwei Personen berichten von einer Krise aufgrund der vielen Aufgaben, die sie an sich und ihrer Eignung für den Beruf zweifeln liessen: «Zwischendrin hatte ich sogar das Gefühl, ich muss wahrscheinlich aufhören mit dem Lehrberuf, weil es so viel und so eine Belastung war. Und jetzt wo ich das alles gemeistert habe bin ich nat.... also ich bin sehr an diesen Aufgaben gewachsen.» (LP226). Da dies auf zwei von vierundzwanzig Personen zutrifft, eröffnet Verbesserungsmöglichkeiten.

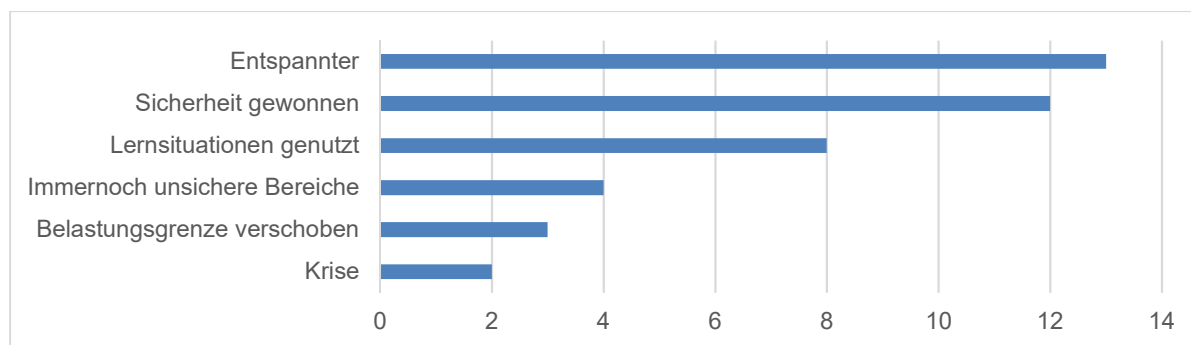


Abbildung 12: Persönliche Entwicklung

Am Ende des Interviews wurden die Befragten nach ihrem Professionsverständnis gefragt, bzw. danach, was aus ihrer Sicht eine professionelle Lehrperson ausmacht. Die Mehrheit sagte, dass der Aufbau einer guten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (N = 15; «Alles was Beziehung und Kontakt mit den Kindern beinhaltet, dass man dort zwar eine gute Beziehung aufbaut zu den Kindern, aber trotzdem auch eine Distanz bewahrt, weil man ja einfach auch die Lehrerin ist.» (LP78)) und die Fähigkeit, individuell auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen (N = 13; «Also für mich ist es wichtig, die Kinder da zu packen, wo sie sind und so zu nehmen, wie sie sind mit ihrem Rucksack, den sie mitbringen und ausgehend von dem, darum herum zu bauen» (LP76)), wichtige Eigenschaften einer professionellen Lehrperson sind.

Die individuelle Unterstützung beschränkt sich nicht nur auf die schulische Förderung, sondern berücksichtigt auch private und soziale Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Als zentrale Eigenschaften werden auch die Zusammenarbeits- (N = 10; «Ja und dann auch immer wieder die Zusammenarbeit im Auge behält sei es mit Eltern, sei es mit anderen Lehrpersonen oder der Schulleitung. Dass man das wie nicht vergisst, dass man nicht nur eine Einzelperson ist in dem ganzen Schulnetz und es noch andere Personen hat.» (LP40)), Distanzierungs- (N = 8; «Dass man sich aber auch abgrenzen kann und nicht alles, quasi mit nach Hause nimmt.» (LP186)) und die Unterrichtsfähigkeiten (N = 7; «Nicht einfach machen, was man muss, was der Lehrplan vorgibt, sondern ich muss wirklich die Vermittlung sein zwischen diesem Lehrplan und der Klasse.» (LP25)) genannt. Mit Menschen zusammenarbeiten, sich von der Arbeit und den Schülerinnen und Schülern auch distanzieren und gut zu unterrichten, sind Fähigkeiten einer professionellen Lehrperson. Ebenso die Freude am Beruf (N = 6; «Dass man die Arbeit mit den Kindern gern hat und wenn es mal eben nebensächlich ein bisschen schief läuft, dann muss man auch das wieder mehr in den Fokus rücken. Aus einem Grund ist man ja Lehrerin geworden» (LP86)) und die Flexibilität, auf unvorhersehbare Situationen reagieren zu können (N = 6; «Aber ich denke wichtig ist, dass man flexibel ist. Weil es kommen immer wieder Sachen auf einem zu, die man nicht vorhersehen

konnte, worauf man dann relativ schnell reagieren können muss.» (LP175)) wird als wichtig erachtet. Eine Lehrperson muss offen und reflektiert sein (N = 5; «Eine Lehrperson, die sicher immer wieder, hinterfragt sich selber. Also das eigene Handeln hinterfragen...» (LP82)), Engagement zeigen (N = 4; «Eine Lehrperson, die sich Mühe gibt, die auch wirklich den Unterricht vorbereitet und nicht einfach in den Unterricht kommt und dann mal schaut was so passiert.» (LP226)), organisatorische Fähigkeiten besitzen (N = 4; «So ein bisschen ein Flair für das Management. Das ist wirklich ein Mangerberuf eigentlich. Also man muss so viele Sachen, ordnen und aneinander vorbeibringen und daran denken und vorbereiten, organisieren, vorausdenken - das muss man einfach beachten.» (LP175)) und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ihnen gegenüber und den Eltern transparent vermitteln (N = 4): «Ich würde sagen, dass Transparenz ein ganz wichtiger Punkt ist. Und zwar nicht nur gegenüber den Eltern, sondern auch gegenüber den Kindern.» (LP101).

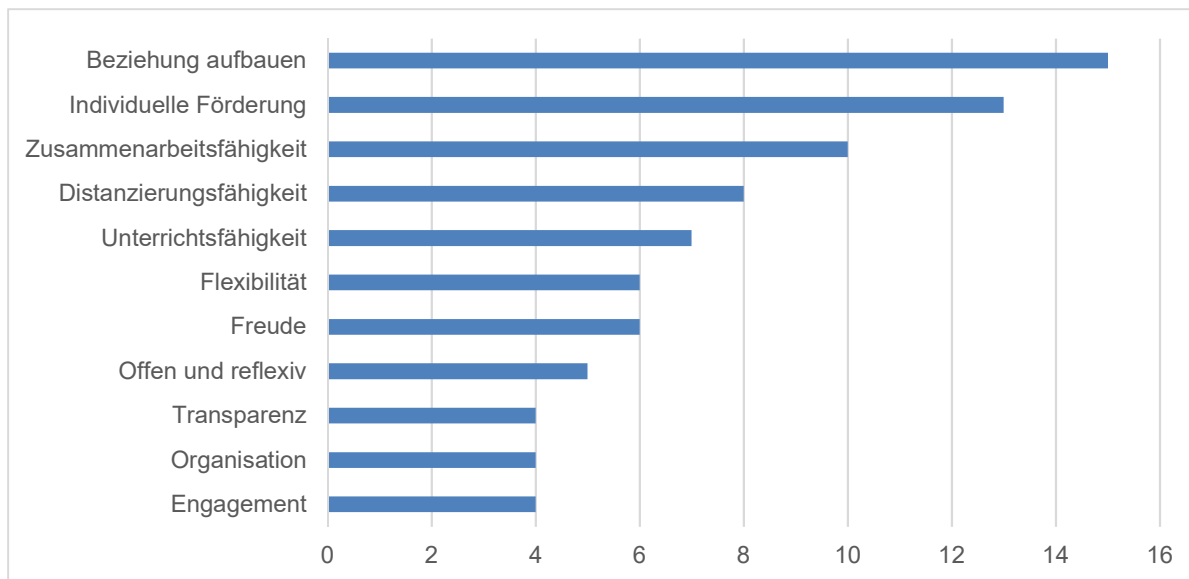


Abbildung 13: Verständnis professionelle Lehrperson

5 Ergebnisse Mixed-Methods

Unser Forschungsprojekt zielt darauf ab, einen tieferen Einblick in die Berufseinstiegsphase mit ihren unterschiedlichen Anforderungen zu gewinnen, die Lehrperson mit verschiedenen Ressourcen bewältigen müssen, um sich weiterzuentwickeln. Mit einem sequenziellen Mixed-Methods-Design werden Fragen nach Veränderungen in der Einschätzung beruflicher Kompetenzen und der Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen für die Entwicklung von Lehrpersonen beantwortet.

Die quantitative Teilstudie zeigt, dass die befragten Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern mit ihrer Entscheidung, Lehrperson zu werden, sehr zufrieden sind. Die intrinsische Berufsmotivation bleibt in den ersten beiden Berufsjahren stabil und nimmt im Bereich der *Autonomie* sogar zu. Auch die extrinsische Berufsmotivation gewinnt an Bedeutung, wird aber im Vergleich zur intrinsischen Berufsmotivation als weniger wichtig eingeschätzt.

Die Untersuchung der zwölf Kompetenzeinschätzungen bezieht sich auf die Anforderungsbereiche im Unterricht, in der Schule und als Lehrperson. Die Auswertungen zeigen, dass die befragten Lehrpersonen ihre professionellen Kompetenzen am Ende der Berufseinstiegsphase nicht generell höher einschätzen als am Ende des Studiums. Lediglich bei den Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule sind alle fünf Einschätzungen am Ende der Berufseinstiegsphase höher. Bei den vier Kompetenzen *Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Begleitung & Beratung* sowie *Unterrichtsreflexion* sind die Einschätzungen zu Beginn des dritten Berufsjahres sogar tiefer als am Ende des Studiums. Von der Erhebung am Ende des Studiums zur Erhebung am Ende des ersten Berufsjahrs sind die Veränderungen in der Einschätzung für folgende sieben von zwölf Kompetenzen signifikant: vier höher: *Elternarbeit, Administration & Organisation, Zusammenarbeit Kollegium, Zusammenarbeit Schulleitung*; drei tiefer: *Unterrichtsplanung, Begleitung & Beratung, Unterrichtsreflexion*. Von der Erhebung am Ende des ersten Jahres zur Erhebung zu Beginn des dritten Berufsjahres sind die Veränderungen in der Einschätzung bei den folgenden fünf von zwölf Kompetenzen signifikant: alle höher: *Klassenführung, Elternarbeit, Zusammenarbeit Kollegium, Zusammenarbeit Schulleitung, Zusammenarbeit Fachpersonen & Schulentwicklung*.

In der qualitativen Teilstudie werden diese Anforderungsbereiche differenziert untersucht. Besonders herausfordernd für die berufseinsteigenden Lehrpersonen sind Bereiche wie Elternarbeit und Klassenmanagement. Die berufseinsteigende Lehrperson ist erstmals für diese Bereiche verantwortlich und agiert somit nicht mehr unter dem Schutz der Praxislehrperson. Die Planung und Umsetzung müssen flexibler gestaltet und an die Klasse angepasst werden, da sie nicht von einer Praxislehrperson begutachtet und über einen längeren Zeitraum erstellt wurden. Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Akteuren viel intensiver als in den Praktika und erfordert mehr Zusammenarbeit und Beziehungsarbeit.

Hinsichtlich der personalen Ressourcen findet die quantitative Teilstudie eine relativ hohe durchschnittliche *Selbstwirksamkeitserwartung* bei den berufseinsteigenden Lehrpersonen. Diese nimmt im Verlauf des ersten Berufsjahres leicht, aber signifikant ab. Im zweiten Berufsjahr steigt diese dann leicht, aber signifikant an, und pendelt sich wieder auf dem gleichen Niveau wie am Ende des Studiums ein. Die befragten Lehrpersonen sind offen für neue Erfahrungen, beschreiben sich als gewissenhaft und verträglich. Darüber hinaus sind sie eher extravertiert und emotional eher stabil. Im positiven Bereich sind auch die Durchschnittswerte für die *Distanzierungsfähigkeit, niedriger Resignation nach Misserfolgen, offensive Problembewältigung* sowie *innere Ruhe und Ausgeglichenheit*. Diese Werte zeigen, dass die befragten Lehrpersonen über eine ausgeprägte Widerstandskraft verfügen und fähig sind, sich gut zu distanzieren und durchzuhalten.

Dieser Eindruck wurde in der qualitativen Teilstudie bestätigt. Lehrpersonen, die sich selbst gut reflektieren und regulieren können, aber auch gewissenhaft und empathisch sind, sind für den Beruf gut gerüstet. Eigenschaften wie Offenheit, gute Kommunikation und Spontaneität erlauben es ihnen, auf andere zuzugehen, Hilfe anzunehmen und angemessen auf neue Situationen zu reagieren. Interessant ist, dass Gewissenhaftigkeit am häufigsten als eine ebenso hinderliche Eigenschaft genannt wurde. Sie ist zwar hilfreich bei der Erledigung aller Aufgaben, führt aber oft dazu, dass sich Lehrpersonen zu viel vornehmen und sich überarbeiten. Manche Lehrpersonen sind unsicher oder sehr selbstkritisch, was ebenfalls als hinderlich empfunden wird. Manchen fällt es auch schwer, sich zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit zu distanzieren, weshalb sie froh sind, wenn sie in ihrem privaten Umfeld oder in der Schule

Personen zu haben, die ihnen Grenzen aufzeigen und sie ermutigen können. Nicht zu hohe Erwartungen an andere Personen zu haben, erleichtert ebenfalls den Einstieg, da die eigene Entwicklung bereits als Herausforderung wahrgenommen wird.

Hinsichtlich der personalen Ressourcen in der quantitativen Teilstudie lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklungen der Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase von der Berufsmotivation, der Selbstwirksamkeitserwartung und den Persönlichkeitsdimensionen der Lehrpersonen am Ende des Studiums sowie von der Widerstandskraft zu Beginn des ersten Berufsjahres beeinflusst werden. Im Hinblick auf die Berufsmotivation ist besonders relevant, wie sich diese anhand von intrinsischen und extrinsischen Dimensionen zusammensetzt. Besonders auffällig ist, dass bei hoher extrinsischer Berufsmotivation und gleichzeitig niedriger intrinsischer Berufsmotivation die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase in den Anforderungsbereichen Unterricht, Schule und Lehrperson stark ansteigen und bei hoher intrinsisch und extrinsisch Berufsmotivation diese Kompetenzeinschätzungen in allen Anforderungsbereichen abnehmen. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung in der Berufseinstiegsphase kann nicht für alle Kompetenzeinschätzungen eine sich-gegenseitig-beeinflussende Beziehung (cross-lagged) festgestellt werden. Diese wurde jedoch vor allem für diejenigen Kompetenzen gefunden, bei denen Personen (andere oder die eigene Person) eine wichtige Rolle spielen (Eltern, Zusammenarbeit Kollegium, Klassenführung, Begleitung und Beratung, Berufs- und Unterrichtsreflexion). Für die Kompetenzen, bei denen es eher darauf ankommt, Dinge zu erledigen (Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Diagnostik und Beurteilung, Administration und Organisation), werden dagegen keine cross-lagged-Beziehungen zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Kompetenzeinschätzungen gefunden. Ausnahmen sind die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und mit Fachpersonen. Die Ergebnisse unterstreichen jedoch die Selbstwirksamkeitserwartung der berufseinsteigenden Lehrpersonen als zentrale personale Ressource für die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Beruf. In Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen ist festzuhalten, dass vor allem für die Dimension *Gewissenhaftigkeit* positive und für die Dimension *Neurotizismus* negative Effekte auf die Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase festgestellt werden.

Hinsichtlich der sozialen Ressourcen sind die Einschätzungen der sozialen Unterstützung zu Beginn des ersten Berufsjahres in allen Bereichen sehr hoch. Obwohl die Einschätzungen für die Schulleitung in den ersten beiden Berufsjahren jeweils leicht abnehmen, sind die Einschätzungen der sozialen Unterstützung auch zu Beginn des dritten Berufsjahres in allen drei Bereichen noch relativ hoch. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die befragten Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase über hohe soziale Ressourcen in ihrem professionellen und privaten Umfeld verfügen. Dies wird auch in der qualitativen Studie bestätigt. Neben einem stabilen privaten Umfeld sind Bezugspersonen, die Unterstützung bieten und in der eigenen Klasse oder in einer Parallelklasse arbeiten, für berufseinsteigende Lehrpersonen hilfreich. Das Kollegium bietet in der Regel einen Pool an Unterrichtsmaterialien, Erfahrungen und mentaler Unterstützung, während die Schulleitung bei übermässigem Stress oder Problemen in der Elternarbeit Unterstützung bietet.

In Bezug auf die Fragestellungen zu den sozialen Ressourcen lässt sich zusammenfassen, dass die Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase durch die Unterstützungsnetzwerke der Schulleitung, des Kollegiums und des privaten Umfelds beeinflusst wird. Die befragten Lehrpersonen schätzen sich mit höherer sozialer Unterstützung als kompetenter ein. Dies gilt insbesondere für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule. Vereinzelt werden auch Kompetenzeinschätzungen im Anforderungsbereich Unterricht beeinflusst. Soziale Unterstützungsnetzwerke sind jedoch nicht prädikativ für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson. Die Unterstützung durch das Kollegium und diejenige durch das private Umfeld wirken sich positiv auf mehrere Kompetenzeinschätzungen aus. Die Unterstützung durch die Schulleitung ist besonders im ersten Berufsjahr für die Kompetenzeinschätzung in der Unterrichtsdurchführung wichtig.

Die sozialen Ressourcen beziehen sich auch auf Angebote an Schulen und Hochschulen, wie z.B. das Mentorat oder Begleit- und Weiterbildungsangebote an Hochschulen. In Bezug auf das Mentorat lässt sich festhalten, dass mehr Befragte angeben, ein Mentorat zu Beginn der Berufseinstiegsphase zu nutzen als am Ende. Über alle Messzeitpunkte hinweg ist die Einschätzung des Nutzens des Mentorats im Durchschnitt in allen Anforderungsbereichen ziemlich hoch. Zu Beginn des dritten Berufsjahres wird das Mentorat insbesondere für die Anforderungsbereiche *Zusammenarbeit Eltern, Administration & Organisation* sowie *professionelle Weiterentwicklung als Lehrperson* als am nützlichsten eingeschätzt, während das Mentorat für die *Zusammenarbeit mit der Schulleitung* und *dem Kollegium* sowie für die *Unterrichtsplanung* und *-durchführung* als am wenigsten nützlich eingeschätzt.

In der qualitativen Studie wird die Bedeutung des Mentorats durch die Zuordnung zu einer verantwortlichen Lehrperson und die finanzielle Entschädigung unterstrichen. Dass eine Ansprechperson bezahlt wird, um für die Lehrperson da zu sein, erleichtert es der Lehrperson, Hilfe zu holen. Die Konstellation von Mentorin resp. Mentor und Lehrperson muss zwischenmenschlich funktionieren, damit optimal profitiert werden kann.

Überraschend ist der Zusammenhang zwischen der Nutzung des Mentorats und der Kompetenzeinschätzungen. Lehrpersonen mit Mentorat schätzen sich in ihren Kompetenzen im ersten und im zweiten Berufsjahr tiefer ein als Lehrpersonen ohne Mentorat, auch wenn die Unterschiede in den Kompetenzeinschätzungen am Ende des Studiums berücksichtigt werden. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass sich die Ergebnisse auf Gruppenunterschiede zwischen zwei Untersuchungsgruppen beziehen und somit nicht kausal in Bezug auf das Mentorat interpretiert werden können.

Laut der qualitativen Teilstudie unterstützt die Nutzung der Angebote der PHBern mit der Planungswoche und der Praxisbegleitwoche den Einstieg in den Lehrberuf sehr gut. Die Planungswoche an der PHBern ist ein begleitendes Angebot, das sich speziell an berufseinsteigende Lehrpersonen richtet. Rund ein Viertel der Befragten in der quantitativen Teilstudie hat am Ende des Studiums angegeben, dieses Angebot nutzen zu wollen. Zu Beginn des ersten Berufsjahres haben 38% der befragten Lehrpersonen angegeben, die Planungswoche tatsächlich genutzt zu haben.

Bei den Weiterbildungsangeboten überrascht der Zusammenhang mit den Kompetenzeinschätzungen. Lehrpersonen mit Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase schätzen ihre Kompetenzen im ersten Berufsjahr tiefer ein als Lehrpersonen ohne Weiterbildung. Die Kompetenzeinschätzung steigt dann aber im zweiten Berufsjahr signifikant stärker an und ist auch insgesamt über alle Anforderungsbereiche signifikant höher als bei Lehrpersonen ohne Weiterbildung. Auch hier ist zu beachten, dass die Ergebnisse nicht kausal interpretiert werden können, da die Daten zur Nutzung von Weiterbildungen und die daraus resultierende Gruppierungsvariable einer systematischen Verzerrung unterliegen können.

Wird das erste Berufsjahr retrospektiv durch die qualitative Studie betrachtet, so zeigt sich, dass sich die Lehrpersonen aufgrund der gesammelten Erfahrungen und der eigenen Entwicklung in dieser Zeit entspannter und kompetenter fühlen. In einigen Bereichen gibt es noch Unsicherheiten, wie z. B. bei der Unterrichtsdurchführung, insbesondere in einzelnen Fächern, oder bei der Diagnostik und der Elternarbeit. Dies auch vor dem Hintergrund, dass sie im zweiten Jahr oft eine andere Klassenstufe übernehmen und somit eine neue Planung berücksichtigen müssen.

Das professionelle Selbstverständnis bezieht sich vor allem auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und die individuelle Förderung. Die Förderung beschränkt sich nicht nur auf die schulische Förderung, sondern umfasst auch private und soziale Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Ein transparenter Umgang mit Personen und die Fähigkeit zur Distanzierung sind zentral, um die Anforderungen der Berufseinstiegsphase zu bewältigen. Der Kernauftrag guten Unterrichtens sollte stärker die Heterogenität der Klasse berücksichtigen. Freude an der Profession, seinen Mitmenschen, Organisationstalent und ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Handeln zeichnen professionelle Lehrpersonen aus.

6 Diskussion

Die Berufseinstiegsphase hält vielfältige und komplexe Anforderungen bereit, die professionelles Handeln erfordern. In unserem Forschungsprojekt wollten wir herausfinden, welche Anforderungen anstehen, wie sich Lehrpersonen entwickeln und welche Ressourcen für die Bewältigung der Anforderungen bedeutsam sind. Methodisch ging es darum, die quantitativ ermittelten Effekte inhaltlich zu erklären und durch inhaltliche Sinnzusammenhänge vertieft zu verstehen. Umgekehrt, sollte die qualitativ ermittelte Bedeutung bestimmter Erfahrungen für die professionelle Entwicklung in der quantitativen Studie auf alle berufseinsteigenden Lehrpersonen bezogen und damit relativiert werden.

Die Analysen zeigen, dass die Lehrpersonen ihr erstes Berufsjahr unvoreingenommen und beruflich zufrieden erlebten. Das selbständige Unterrichten, die eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse in Bezug auf den Unterricht sowie die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Anspruchsgruppen (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Kollegium, Fachpersonen) haben sie soweit geprägt, dass sie der Meinung sind, durch ihr Handeln berufliche Situationen positiv beeinflussen zu können und sich sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Klassenzimmers für kompetent einzuschätzen. Allerdings ist im Vergleich zum Ende des Studiums ein leichter Rückgang der Kompetenzeinschätzungen zu beobachten. Herausfordernd waren die Bereiche, die in den Praktika nicht optimal vorbereitet werden können, wie z.B. die Elternarbeit oder das Klassenmanagement. Erstmals ist für diese Bereiche die Lehrperson im Berufseinstieg verantwortlich und nicht mehr die Praxislehrperson. Die Planung und Umsetzung mussten flexibler gestaltet und an die Klasse angepasst werden, was in den Praktika weniger der Fall ist. Darüber hinaus ist die Interaktion mit den verschiedenen Akteuren viel intensiver als in den Praktika. Dementsprechend macht das erste Berufsjahr den Lehrpersonen bewusst, in welchen Bereichen noch Potenzial vorhanden ist, und ermöglicht ihnen, ihren eigenen Unterrichtsstil, ihre Art der Zusammenarbeit mit dem Kollegium, den Eltern und der Klasse sowie ihre Ressourcennutzung weiterzuentwickeln.

Im zweiten Berufsjahr werden Unsicherheiten, die sich im ersten Berufsjahr abzeichneten, bearbeitet und zum Teil Sicherheit gewonnen. Zu Beginn des dritten Berufsjahres sind die Einschätzungen der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsdurchführung, der Begleitung und der Beratung sowie der Unterrichtsreflexion tiefer als am Ende des Studiums. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Unterricht selbst sehr dynamisch und unvorhersehbar ist. Die Lehrperson muss flexibel auf neue Situationen reagieren können, unabhängig davon, ob die Situation schon mal erlebt wurde oder nicht. Hinzu kommen wechselnde Klassenstufen, neue Schülerinnen, Schüler und neue Eltern, die neu kennengelernt und mit denen ein Umgang gefunden werden muss. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die Studierenden in den Praktika als kompetent wahrnehmen und sich am Ende des Studiums dementsprechend hoch einschätzen, was in einigen Studien bereits bestätigt wurde (vgl. Hascher, 2006). Daraus resultiert eine «Ernüchterung» im ersten Berufsjahr, da die selbständige Übernahme einer Klasse ohne unterstützende Praxislehrkraft mit viel mehr Unsicherheit verbunden ist und eine Rekontextualisierung von Situationen erfordert (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021). Im zweiten Berufsjahr gibt es dann schon «einige Konstanten» (LP76), die Sicherheit und mehr Kompetenzerleben ermöglichen. Dies würde auch den Verlauf der Selbstwirksamkeitserwartung erklären, die im ersten Berufsjahr etwas abnimmt und dann wieder ansteigt – ebenso wie auch den Verlauf der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Berufsmotivation. Die intrinsische Berufsmotivation bleibt über die ersten beiden Jahre relativ stabil, die Kompetenzeinschätzungen in den Anforderungsbereichen Unterricht und Lehrperson nehmen bei hoher intrinsischer, aber niedriger extrinsischer Berufsmotivation jedoch tendenziell ab. Bei niedriger intrinsischer, aber hoher extrinsischer Berufsmotivation kommt es zu einem erhöhten Kompetenzerleben. Intrinsische Motivation kann daher mit einer eher romantischen Vorstellung des Lehrberufs einhergehen, die sich in den ersten Berufsjahren als nicht stimmig erweisen können. Auch wenn die Praktika erfolgreich absolviert werden, ist die Übernahme einer eigenen Klasse und die eigene Verantwortung für den Unterricht etwas, das im Studium nicht vollständig eingeübt werden kann.

Insgesamt fühlen sich die Lehrpersonen durch ihr soziales Umfeld in ihrem beruflichen und in ihrem privaten Umfeld sehr gut unterstützt. Neben einem stabilen privaten Umfeld sind vor allem verantwortliche Ansprechpersonen aus dem beruflichen Umfeld, die individuelle Begleitung leisten und in der eigenen Klasse oder in einer Parallelklasse arbeiten, für die Lehrpersonen beim Berufseinstieg hilfreich. Das Kollegium an der Schule bietet in der Regel einen Pool an Unterrichtsmaterialien, Erfahrungen und mentaler Unterstützung, während die Schulleitung bei Überforderung oder Problemen in der Elternarbeit den Rücken stärkt. Die Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen in der Berufseinstiegsphase wird

auch von den Unterstützungsnetzwerken der Schulleitung, des Kollegiums und des privaten Umfelds beeinflusst. Dies gilt insbesondere für die Kompetenzen in den Anforderungsbereichen der Schule. Vereinzelt werden auch die Kompetenzeinschätzungen in den Anforderungsbereichen des Unterrichts positiv beeinflusst. Es zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Schulleitung einen positiven Einfluss auf die Kompetenzeinschätzung in der Unterrichtsdurchführung im ersten Berufsjahr hat. Die qualitative Teilstudie zeigt, dass die Schulleitung unterschiedlich wahrgenommen wird. Zum Teil wissen die Lehrpersonen nicht genau, wann und bei welchen Themen sie die Unterstützung der Schulleitung in Anspruch nehmen können. Andere hatten schwierige Rahmenbedingungen, wechselnde Kollegien und Schulleitungen, was den Austausch mit der Schulleitung erschwerte. Wichtig ist, dass die Schulleitung klar kommuniziert und offen Unterstützung anbietet. Gerade im Bereich der Elternarbeit ist sie als Unterstützung und im Bereich der Unterrichtsdurchführung als Bestätigung von grosser Bedeutung. Mit diesen Ergebnissen lassen sich die Befunde zur Schulleitung in der quantitativen Studie nachvollziehen.

Auch die Nutzung der Angebote der PHBern mit der Planungswoche und der Praxisbegleitwoche unterstützen die Einfeldung in den Lehrberuf. Insbesondere das Mentorat bietet sehr gute Unterstützung, wenn die Konstellation passt. Ist die Mentorin oder der Mentor wenig motiviert oder andere Erwartungen und Vorstellungen von dieser Begleitung hat, wird das Mentorat als weniger hilfreich beschrieben. Dass sich Lehrpersonen mit Mentorat im ersten und im zweiten Berufsjahr als weniger kompetent einschätzen als Lehrpersonen ohne Mentorat, könnte zum einen mit Aspekten der Persönlichkeit zusammenhängen. Denn ob ein Mentorat angeboten wird oder nicht, liegt im Ermessen der Schule, respektive der Schulleitung. So wäre eine Entscheidung für oder gegen das Mentoratsangebot im Hinblick auf bestimmte Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen denkbar. Andererseits wäre eine mögliche Erklärung die gezielte reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Schwierigkeiten im Mentorat. Die Lehrperson erhält von der Mentorin oder dem Mentor ein Feedback und damit mögliche Handlungsalternativen. Die eingeschätzte Nützlichkeit hat keinen direkten Einfluss auf die Kompetenzeinschätzungen, was durch die Ergebnisse der qualitativen Studie beantwortet werden kann. Diese zeigt, dass die meisten Lehrpersonen das Mentorat als hilfreich einschätzen, auch wenn sie nicht davon profitiert haben. Auch das Erleben von Weiterentwicklungsmöglichkeiten durch solche Programme wäre eine mögliche Erklärung für den Einfluss der Weiterbildung auf die Kompetenzeinschätzungen. Mit wenig selbständiger Unterrichtserfahrung kann eine Weiterbildung eher eine Überforderung darstellen; nach einem Jahr im Beruf kann sich die Lehrperson bereits besser in die Weiterbildung einbringen und erlebt mehr Kompetenz.

Insgesamt fühlen sich die Lehrpersonen nach zwei Jahren im Beruf kompetenter und sicherer in ihrer Rolle. Es gibt Bereiche, in denen Weiterbildungsbedarf besteht, wie z.B. der Umgang mit Heterogenität oder Aufgaben im Zusammenhang mit Diagnostik. Lehrpersonen, die selbstreflexiv und selbstregulierend, aber auch gewissenhaft und empathisch sind sowie soziale Ressourcen nutzen, sind für den Lehrberuf gerüstet. Eigenschaften wie Offenheit, gute Kommunikation und Spontaneität erlauben es ihnen, auf andere Personen zuzugehen, Hilfe anzunehmen und auf neue Situationen angemessen zu reagieren. Die Berufseinstiegsphase wird zusätzlich durch das Erleben von Autonomie und extrinsische Berufsmotivation attraktiv gemacht, was die Kompetenzeinschätzungen fördert. Wichtig sind eine zugängliche Ansprechperson, ein stabiles privates Umfeld, eventuell auch andere berufseinsteigende Lehrpersonen, sowie günstige Rahmenbedingungen (Klassenzusammensetzung, unterstützende Schulleitung und unterstützende Kolleginnen und Kollegen). Von besonderer Bedeutung ist die Unterrichtsplanung. Eine gute Vorbereitung erlaubt mehr Flexibilität in der Umsetzung und erleichtert so den Einstieg in den Lehrberuf. Nicht nur die PHBern hilft mit ihren Angeboten, sondern auch ein gutes Mentoring. Diese Ergebnisse sprechen für die Relevanz von Unterstützungsangeboten an Schulen in Form eines Mentorats und an pädagogischen Hochschulen durch Weiterbildungsangebote für berufseinsteigende Lehrpersonen, die explizit der Unterrichts- und Rollengestaltung dienen.

Der Einbezug quantitativer und qualitativer Forschungszugänge erweist sich in dieser Studie als sinnvoll. Die Auseinandersetzung mit den quantitativen und qualitativen Ergebnissen ermöglicht einen umfassenden Blick auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase (vgl. Tashakkori & Teddlie, 2006).

7 Literaturverzeichnis

- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklungen und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–108) Tübingen: University Press. DOI: 10.15496/publikation-45627
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting. Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Freisler-Mühlemann, D. & Schafer, Y. (2019). Kompetent und motiviert in den Lehrberuf. In Safi, N.; Bauer, C. & Kocher, M. (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Einstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (129–140). Bern: Hep.
- Freisler-Mühlemann, D., Winkler, A., Schafer, Y. & Böhlen, L. (2021). Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität für Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn. *Journal für LehrerInnenbildung. Themenheft: (Selbst-)Reflexion als Selbstzweck?* (1), 96–106.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlfis & M. Harring (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- PHBern (2012). Orientierungsrahmen. Bern: Pädagogische Hochschule Bern. www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/orientierungsrahmen.html [16.6.2021].
- Tashakkori, C. & Teddlie, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Mid-South Educational Research Association*, 13 (1), 12–28.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobenübersicht	5
Tabelle 2: Übersicht der erhobenen Konstrukte nach Erhebungszeitpunkt	6
Tabelle 3: Übersicht Arbeitsbedingungen nach Erhebungszeitpunkt	7
Tabelle 4: Berufswahlzufriedenheit über die Zeit	7
Tabelle 5: Übersicht Skalen Berufsmotivation	8
Tabelle 6: Stichprobe-Daten zur Skala Selbstwirksamkeitserwartung	9
Tabelle 7: Übersicht Persönlichkeitsdimensionen (Big 5)	10
Tabelle 8: Übersicht Skala Widerstandskraft	10
Tabelle 9: Übersicht Skalen Soziale Unterstützungsnetzwerke	11
Tabelle 10: Mentorat an der Schule	12
Tabelle 11: Genutzte Weiterbildungsangebote der PHBern (in alphabetischer Reihenfolge)	13
Tabelle 12: Nutzung der Planungswoche	13
Tabelle 13: Übersicht Skalen Kompetenzfelder	14
Tabelle 14: Nutzung von Berufseinführungsangeboten	21

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nutzen des Mentorats nach Anforderungsbereich	12
Abbildung 2: Grösste Herausforderungen	23
Abbildung 3: Herausforderungen im Unterricht	24
Abbildung 4: Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Personen an der Schule	25
Abbildung 5: Administrative Herausforderungen	26
Abbildung 6: Hilfreiche personale Ressourcen	26
Abbildung 7: Soziales Unterstützungsnetzwerk	27
Abbildung 8: Vorteile Mentorat	28
Abbildung 9: Unterstützung der Hochschule	28
Abbildung 10: Einschätzung Kompetenzentwicklung kompetenter	29
Abbildung 11: Einschätzung Kompetenzentwicklung wenig kompetent	29
Abbildung 12: Persönliche Entwicklung	30
Abbildung 13: Verständnis professionelle Lehrperson	31

10 Anhang

Tabelle 1: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht durch die Berufsmotivation

	Unterrichts- planung		Klassenführung		Diagnostik / Beurteilung		Unterrichts- durchführung		Begleitung / Beratung	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	104	92	104	89	104	92	103	88	104	92
Kontrollvariablen										
Alter	.03	.01	.17*	.17+	.12	.05	.08	.08	.11	.07
Geschlecht ^A										
Kompetenzeinschätzung Ebene Unterricht										
Unterrichtsplanung T ₀	.61***	.49***								
Klassenführung T ₀			.56***	.35**						
Diagnostik und Beurteilung T ₀					.45***	.30**				
Unterrichtsdurchführung T ₀							.52***	.42***		
Begleitung und Beratung T ₀									.31***	.23*
Personale Ressourcen										
Berufliche Sicherheit T ₀	.13	-.01	.01	-.11	-.13	-.02	.02	-.07	.07	-.05
Vereinbarkeit Familie und Beruf T ₀	-.09	-.15	.13	-.04	.28*	.02	.03	.07	.05	.04
Zwischenlösung T ₀	-.07	.25*	-.05	.13	-.18+	-.04	-.03	-.00	-.14	.12
Autonomie T ₀	-.07	.03	-.14	.13	.12	.22	-.08	-.01	.01	.17
Fachliches-/ Unterrichtinteresse T ₀	.14 ^B	.15 ^B	-.00	-.13	.01 ^B	.04	.27* ^B	.04	.15	-.10
Pädagogisches Interesse T ₀	.04	.08	.05	.20+	-.09	.03	-.03	-.01	-.05	.14

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 2: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule durch die Berufsmotivation

	Zs.arbeit SL		Zs.arbeit Koll		Elternarbeit		Admin & Organ.		Zs.arbeit FP / Sch.E	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	104	91	103	88	103	88	103	88	104	89
Kontrollvariablen										
Alter	.22* ^B	-.02	.09	.02	.10	.13	.08	.02	.23*	.12
Geschlecht ^A										
Kompetenzeinschätzung Ebene Schule										
Zusammenarbeit Schulleitung T ₀	.22*	.20+								
Zusammenarbeit Kollegium T ₀			.50***	.34**	.33***	.25*	.59***	.51***	.34***	.16
Elternarbeit										
Administration / Organisation T ₀										
Zus.arbeit Fp / Schulentw. T ₀										
Personale Ressourcen										
Berufliche Sicherheit T ₀	-.25* ^B	.12	-.09	-.03	.13	.11	.11 ^B	.02	-.07	.20
Vereinbarkeit Familie und Beruf T ₀	.11	-.31* ^B	.18	-.19 ^B	-.12	-.18	.13	.00	.03	-.24 ^B
Zwischenlösung T ₀	.25* ^B	.20 ^B	-.08	-.08	-.16	-.13	-.17+	-.13	.01	.05
Autonomie T ₀	.02	.02	-.01	.16	-.04	.17	.06 ^B	.23+ ^B	.08	.04
Fachliches-/ Unterrichtinteresse T ₀	-.24* ^B	.10	.04	-.15	.30* ^B	-.09	-.02	-.12	.05	-.01
Pädagogisches Interesse T ₀	.45*** ^B	-.00	-.06	.03	-.13	.25* ^B	-.04	-.06	.01	.08

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

Zs.arbeit SL: Zusammenarbeit Schulleitung; Zs.arbeit Koll: Zusammenarbeit Kollegium; Admin & Organ.: Administration & Organisation; Zs.Arbeit FP / Sch.E: Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 3: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson durch die Berufsmotivation

	Berufsreflexion		Unterrichtsreflexion	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	103	88	104	92
<i>Kontrollvariablen</i>				
Alter	.22 * ^B	.13	.03	-.02
Geschlecht ^A				
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Lehrperson</i>				
Berufsreflexion T ₀	.55 ***	.28 *	.33 ***	.30 **
Unterrichtsreflexion T ₀				
<i>Personale Ressourcen</i>				
Berufliche Sicherheit T ₀	-.06	-.08	.16	-.05
Vereinbarkeit Familie und Beruf T ₀	.03	-.17	-.19	-.10
Zwischenlösung T ₀	.02	.29 * ^B	-.02	.17
Autonomie T ₀	-.07	.21 ^B	-.06	-.05
Fachliches-/ Unterrichtinteresse T ₀	.17 ^B	.06	.28 * ^B	.16
Pädagogisches Interesse T ₀	-.11	.10	.03	.14

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001$ ***, $p < .01$ ** , $p < .05$ *, $p < .10$ +

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 4: Anzahl Personen pro Motivationskategorie

		Intrinsische Berufsmotivation		
		Tief (1 – 5.90)	Mittel (5.91 – 6.35)	Hoch (6.36 – 7.00)
Extrinsische Berufsmotivation	Tief (1 - 3.35)	28	25	35
	Mittel (3.36 – 4.23)	36	24	32
	Hoch (4.24 – 7.00)	28	32	24

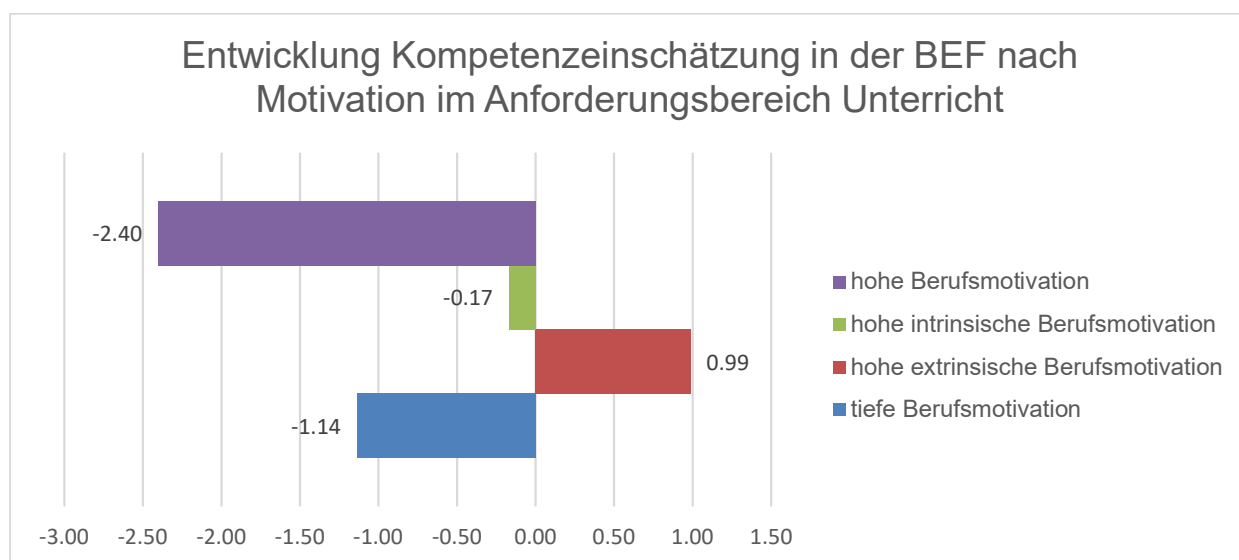


Abbildung 1: Summierte Kompetenzveränderung im Anforderungsbereich Unterricht in der BEF nach Motivationskategorie

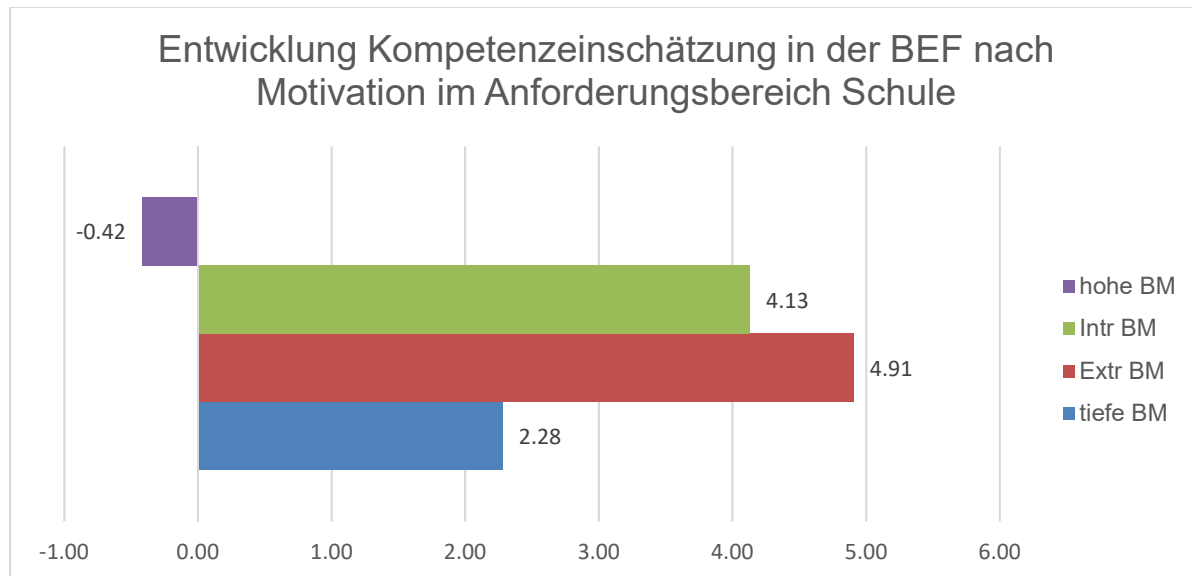


Abbildung 2: Summierte Kompetenzveränderung im Anforderungsbereich Schule in der BEF nach Motivationskategorie

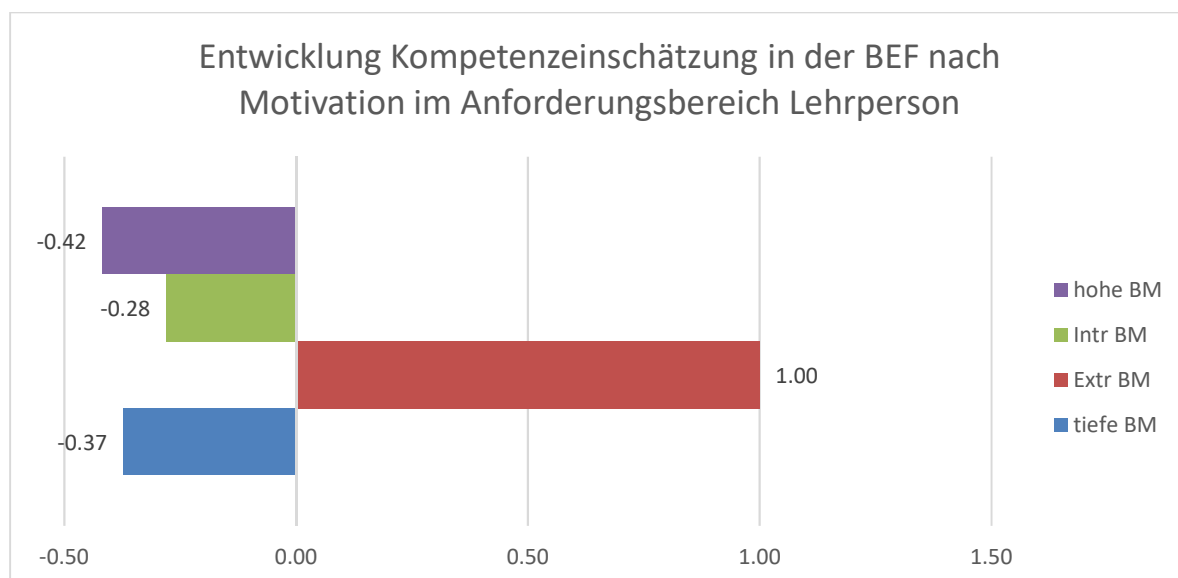


Abbildung 3: Summierte Kompetenzveränderung im Anforderungsbereich Lehrperson in der BEF nach Motivationskategorie

Tabelle 5: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht durch die Selbstwirksamkeitserwartung

	Unterrichts- planung		Klassenführung		Diagnostik / Beurteilung		Unterrichts- durchführung		Begleitung / Beratung		
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	
	N	105	92	105	89	105	92	103	88	105	92
<i>Kontrollvariablen</i>											
Alter	.04	.00	.18*	.17+	.08	.07	.08	.09	.11	.09	
Geschlecht ^A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Unterricht</i>											
Unterrichtsplanung T ₀	.63 ***	.46 ***									
Klassenführung T ₀			.43***	.28*							
Diagnostik und Beurteilung T ₀					.40***	.26*					
Unterrichtsdurchführung T ₀							.50***	.35***			
Begleitung und Beratung T ₀									.28**	.18+	
<i>Personale Ressourcen</i>											
Selbstwirksamkeitserwartung T ₀	.08	.18+	.17+	.16	.16+	.22*	.14	.18+	.19+	.27*	

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zum Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

Ohne Berücksichtigung der Kompetenzeinschätzung T₀ ist die SWE immer signifikant.

Tabelle 6: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule durch die Selbstwirksamkeitserwartung

		Zs.arbeit SL		Zs.arbeit Koll		Elternarbeit		Admin & Organ.		Zs.arbeit FP / Sch.E	
		M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N		105	91	103	88	103	88	103	88	104	89
Kontrollvariablen											
Alter		.21 *	-.03	.08	.03	.10	.17	.09	.03	.22* ^B	.12
Geschlecht ^A											
Kompetenzeinschätzung Ebene Schule											
Zusammenarbeit Schulleitung T ₀		.21 *	.20 +								
Zusammenarbeit Kollegium T ₀				.41***	.23*						
Elternarbeit						.33**	.10				
Administration / Organisation T ₀								.60***	.51***		
Zus.arbeit Fp / Schulentw. T ₀										.31**	.16
Personale Ressourcen											
Selbstwirksamkeitserwartung T ₀		.05	.04	.17+ ^B	.17 ^B	.16+ ^B	.27* ^B	.07 ^B	.08 ^B	.14 ^B	.05

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

Zs.arbeit SL: Zusammenarbeit Schulleitung; Zs.arbeit Koll: Zusammenarbeit Kollegium; Admin & Organ.: Administration & Organisation; Zs.Arbeit FP / Sch.E: Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zum Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 7: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson durch die Selbstwirksamkeitserwartung

	Berufsreflexion		Unterrichtsreflexion	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	103	88	105	92
<i>Kontrollvariablen</i>				
Alter	.20 * ^B	.13	.03	-.04
Geschlecht ^A				
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Lehrperson</i>				
Berufsreflexion T ₀	.49 ***	.23 *		
Unterrichtsreflexion T ₀			.33 ***	.29 *
<i>Personale Ressourcen</i>				
Selbstwirksamkeitserwartung T ₀	.16 +	.26 *	.20 *	.08

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$, $p < .10^{+}$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

Ohne Berücksichtigung der Kompetenzeinschätzung T₀ ist die SWE immer signifikant.

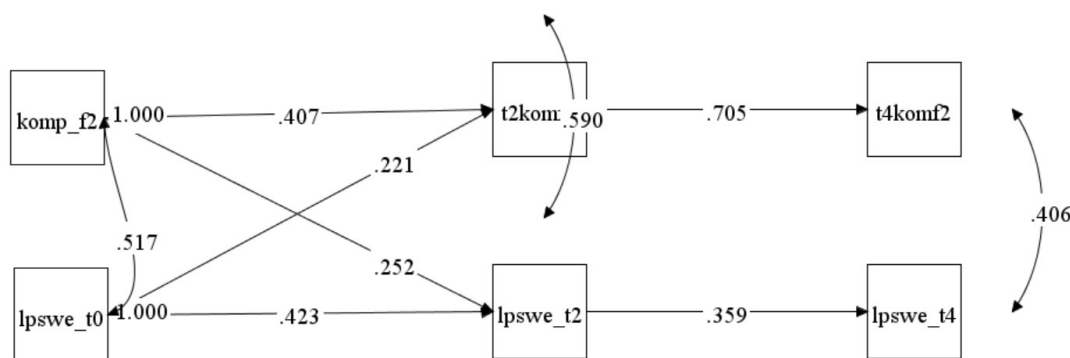


Abbildung 4: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Klassenführung über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

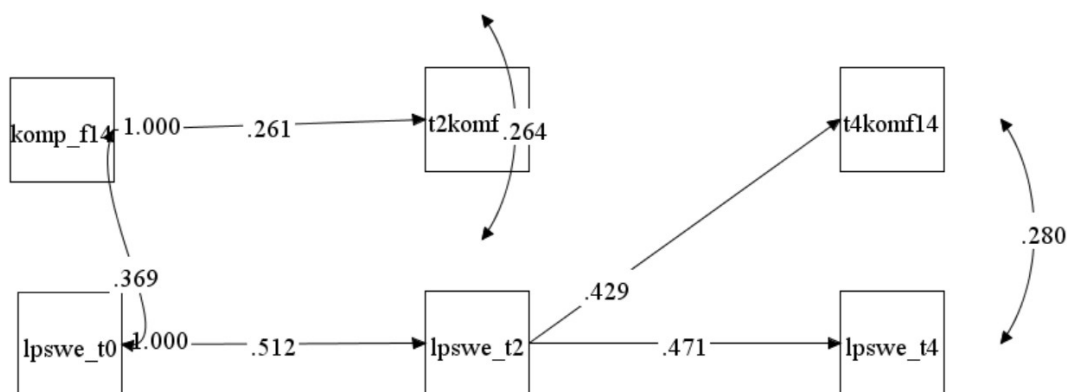


Abbildung 5: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Begleitung und Beratung über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

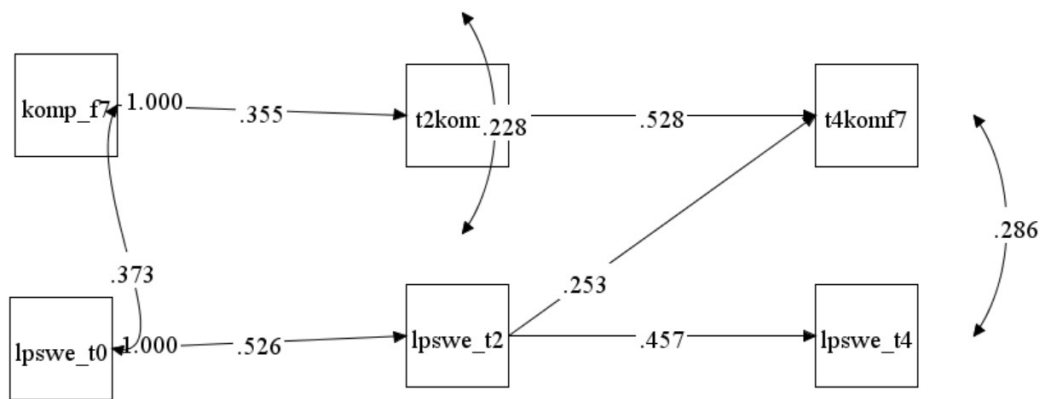


Abbildung 6: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Elternarbeit über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

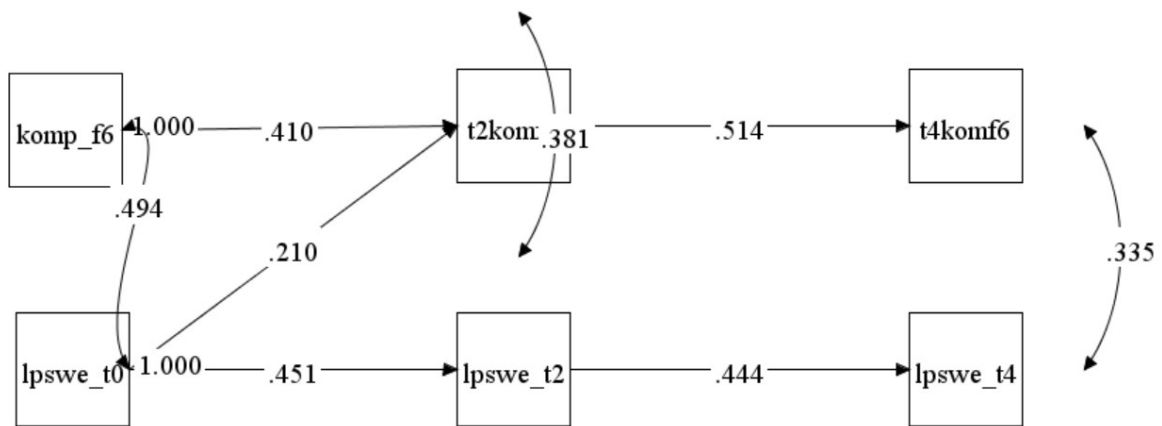


Abbildung 7: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Zusammenarbeit Kollegium über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

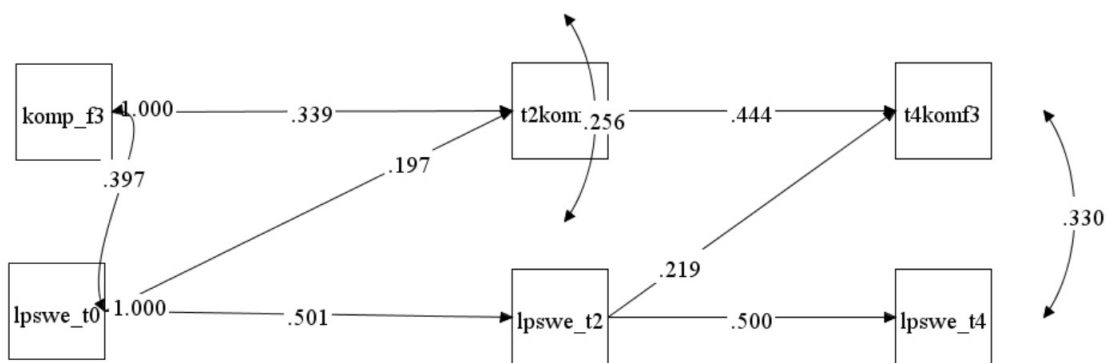


Abbildung 8: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Unterrichtsreflexion über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

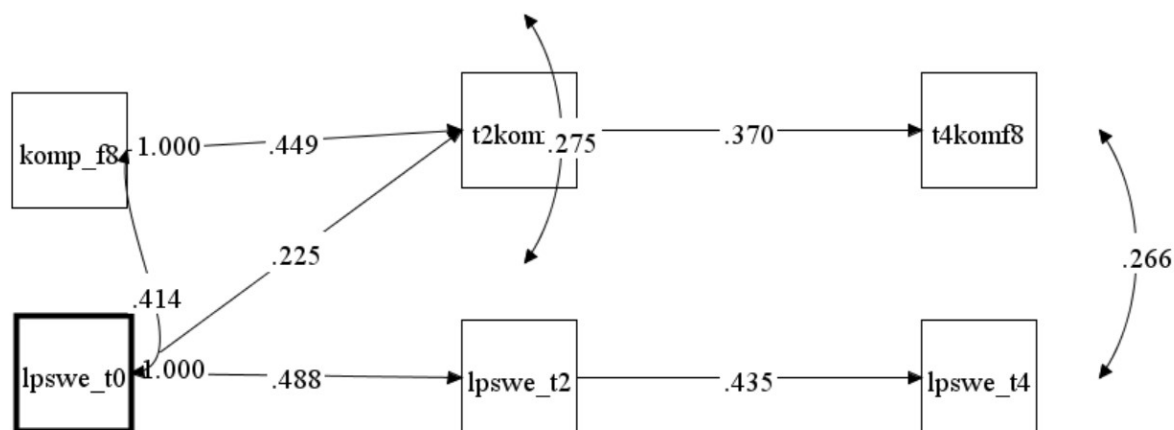


Abbildung 9: Cross-lagged-Beziehungen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Berufsreflexion über die Messzeitpunkte T0-T2-T4.

Tabelle 8: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht durch die Persönlichkeitsdimensionen

	Unterrichtsplanung		Klassenführung		Diagnostik / Beurteilung		Unterrichtsdurchführung		Begleitung / Beratung	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	105	92	105	89	105	92	103	88	105	92
<i>Kontrollvariablen</i>										
Alter	.11	-.03	.18* ^{B+}	.16	.15* ^{B+}	.05	.15+	.06	.19* ^{B+}	.07
Geschlecht ^A										
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Unterricht</i>										
Unterrichtsplanung T ₀	.60***	.46***								
Klassenführung T ₀			.50***	.29*						
Diagnostik und Beurteilung T ₀					.41***	.26*				
Unterrichtsdurchführung T ₀							.47***	.33**		
Begleitung und Beratung T ₀									.36***	.27*
<i>Personale Ressourcen</i>										
Extraversion	-.08	-.10	.07	.12	-.12 ^{B+}	-.06	-.02	-.11	-.10	.02
Soziale Verträglichkeit	.14 +	-.02	.05	-.01	.13	-.08	.00	-.03	.17+	.04
Gewissenhaftigkeit	.19* ^B	.15 ^B	-.05	.12 ^{B+}	.25** ^{B+}	.11	.19* ^{B**}	.13 ^{B+}	.19+ ^{B+}	.12
Neurotizismus	-.17* ^B	-.18+ ^B	-.02	-.04	-.18+ ^{B+}	-.18+ ^B	-.17+ ^{B**}	-.19+ ^{B+}	-.21* ^{B+}	-.15
Offenheit für Erfahrungen	-.03	.05	.05	.05	-.01	-.04	-.09	.06	-.05	-.02
R²	.46***	.29***	.26***	.12*	.25***	.09*	.31***	.16**	.16**	.03

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/am Anfang des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 9: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule durch die Persönlichkeitsdimensionen

		Zs.arbeit SL		Zs.arbeit Koll		Elternarbeit		Admin & Organ.		Zs.arbeit FP / Sch.E	
		M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
		N	105	91	103	88	103	88	103	88	104
Kontrollvariablen											
Alter		.21 ^{*B}	-.02	.10	.00	.20 ^{*B}	.10	.14+	.03	.29 ^{**B}	.13
Geschlecht ^A											
Kompetenzeinschätzung Ebene Schule											
Zusammenarbeit Schulleitung T ₀		.24 [*]	.23 [*]								
Zusammenarbeit Kollegium T ₀				.49 ^{***}	.31 ^{**}						
Elternarbeit						.36 ^{***}	.13				
Administration / Organisation T ₀								.60 ^{***}	.59 ^{***}		
Zus.arbeit Fp / Schulentw. T ₀										.34 ^{***}	.15
Personale Ressourcen											
Extraversion		-.04	-.05	.06	.09	-.00	.21+ ^B	-.02	-.02	.05	.02
Soziale Verträglichkeit		.04	.05	.02	.07	.04	.05	-.00	.06	.01	-.08
Gewissenhaftigkeit		-.01	.03	.01	-.08	.18+	-.04	.01 ^{B+}	-.09	.18+ ^B	.01
Neurotizismus		-.01	-.04	-.01	-.09	-.28 ^{**B}	-.28 ^{*B}	-.16+ ^B	-.03	-.13	-.07
Offenheit für Erfahrungen		.03	-.12	-.10	.01	-.19 [*]	.19+ ^{B+}	-.15+ ^{B+}	.01	-.16+ ^{B+}	.01
R ²		.04	.02	.22 ^{***}	.05	.24 ^{***}	.18 ^{**}	.40 ^{***}	.25 ^{***}	.20 ^{***}	.06

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$, $p < .10^{+}$.

Zs.arbeit SL: Zusammenarbeit Schulleitung; Zs.arbeit Koll: Zusammenarbeit Kollegium; Admin & Organ.: Administration & Organisation; Zs.Arbeit FP / Sch.E: Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung
T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/am Anfang des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 10: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson durch die Persönlichkeitsdimensionen

	Berufsreflexion		Unterrichtsreflexion	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
	N	103	88	105
<i>Kontrollvariablen</i>				
Alter	.24 ** ^B	.09	.06	-.08
Geschlecht ^A				
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Lehrperson</i>				
Berufsreflexion T ₀	.56 ***	.30 **	.36 ***	.33 **
Unterrichtsreflexion T ₀				
<i>Personale Ressourcen</i>				
Extraversion	.04	-.04	-.15 ^{B+}	-.10
Soziale Verträglichkeit	-.09	-.02	.10	.10
Gewissenhaftigkeit	.10 ^{B+}	.03	.16 ^B	.13
Neurotizismus	-.07	-.05	-.17 ⁺	-.04
Offenheit für Erfahrungen	-.13	.17 ^{B+}	.18 ^{B+}	.16
R ²	.35 ***	.08	.20 ***	.10 *

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$, $p < .10^{+}$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/am Anfang des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 11: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht durch die Widerstandskraft

	Unterrichts- planung		Klassenführung		Diagnostik / Beurteilung		Unterrichts- durchführung		Begleitung / Beratung		
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	
	N	73	59	73	59	73	59	72	58	73	59
<i>Kontrollvariablen</i>											
Alter	-.06	.03	.15	.10	.05	.18	-.01	.04	.07	.12	
Geschlecht ^A											
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Unterricht</i>											
Unterrichtsplanung T ₀	.59***	.39**									
Klassenführung T ₀			.48***	.29*							
Diagnostik und Beurteilung T ₀					.49***	.11					
Unterrichtsdurchführung T ₀							.57***	.34**			
Begleitung und Beratung T ₀									.38***	.26+	
<i>Personale Ressourcen</i>											
Distanzierungsfähigkeit	.14	-.13	.45*** ^B	.30+ ^{B+}	.15	-.10	.23+	.15	.20	.13	
Niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen	.19 ^{B+}	-.02	-.18	-.11	.09	.20	.00	-.14	.14	-.02	
Offensive Problembewältigung	.07 ^{B+}	.23+ ^B	.00	.02	.03	.14	.04	.13	.09	.14	
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-.16	.12	-.11	.05	-.09	-.06	.09	.24+ ^B	-.21	.08	

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/Zu Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 12: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule durch die Widerstandskraft

	Zs.arbeit SL		Zs.arbeit Koll		Elternarbeit		Admin & Organ.		Zs.arbeit FP / Sch.E		
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	
	N	73	59	72	58	72	58	72	58	73	59
<i>Kontrollvariablen</i>											
Alter	.23 + ^B	-.13	.05	-.03	.00	.07	.03	.06	.26* ^B	.16	
Geschlecht ^A											
<i>Kompetenzeinschätzung Ebene Schule</i>											
Zusammenarbeit Schulleitung T ₀	.20 +	.30 *									
Zusammenarbeit Kollegium T ₀			.44***	.31*							
Elternarbeit					.41***	.14					
Administration / Organisation T ₀							.53***	.48***			
Zus.arbeit Fp / Schulentw. T ₀									.34**	.16	
<i>Personale Ressourcen</i>											
Distanzierungsfähigkeit	-.10	-.05	.22+	.07	.31* ^{B+}	.03	.09	.00	.08	-.04	
Niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen	-.21	.12	-.26+ ^{B+}	.12	.05	.18	.17 ^{B+}	.12	.09	-.02	
Offensive Problembewältigung	.14	-.21	.31** ^B	.10	.03	.05	.13	.19	.28* ^B	.23	
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	.03	.11	.07	-.02	-.21+	.12	-.03	-.16	-.25* ^B	-.01	

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

Zs.arbeit SL: Zusammenarbeit Schulleitung; Zs.arbeit Koll: Zusammenarbeit Kollegium; Admin & Organ.: Administration & Organisation; Zs.Arbeit FP / Sch.E: Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zur Beginn des dritten Berufsjahres.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 13: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson durch die Widerstandskraft

	Berufsreflexion		Unterrichtsreflexion	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	72	58	73	59
Kontrollvariablen				
Alter	.19 +	.16	-.09	-.08
Geschlecht ^A				
Kompetenzeinschätzung Ebene Lehrperson				
Berufsreflexion T ₀	.56 ***	.37 **		
Unterrichtsreflexion T ₀			.40 ***	.27 +
Personale Ressourcen				
Distanzierungsfähigkeit	.07	.04	.20	.12
Niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen	-.13	-.14	-.11	-.15
Offensive Problembewältigung	-.06	.09	.00	-.02
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	.22 +	-.09	-.01	-.02

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.
 $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *, $p < .10$ +.
T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres.
^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

Tabelle 14: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Unterricht durch die sozialen Unterstützungsnetzwerke

	Unterrichtsplanung		Klassenführung		Diagnostik / Beurteilung		Unterrichtsdurchführung		Begleitung / Beratung	
	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
N	97	72	97	72	97	72	96	72	97	72
Kontrollvariablen										
Alter	.08	.02	.21*	.22+	.12	.09	.12	.03	.13	.11
Geschlecht ^A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzeinschätzung Ebene Unterricht										
Unterrichtsplanung T ₀	.59 ***	.59 ***								
Klassenführung T ₀			.52 ***	.40 ***						
Diagnostik und Beurteilung T ₀					.44 ***	.23+				
Unterrichtsdurchführung T ₀							.57 ***	.40 ***		
Begleitung und Beratung T ₀									.32 **	.33 **
Soziale Ressourcen										
Soziale Unterstützung SL T _{2/4}	-.05	-.12	.06	.02	.08	-.06	.22*	-.03	.13	-.19
Soziale Unterstützung Koll T _{2/4}	.12 ^B .22	-.04	.01	.03	.07	-.06	.03	-.04	.01	-.02
Soziale Unterstützung PU T _{2/4}	.01	.06	-.08	.12	.14	-.02	.06	.11	.12	.18 ^B .24
R²	.38	.36	.32	.24	.24	.07	.34	.18	.16	.19

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.
 $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *, $p < .10$ +.
T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₂/T₄: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres. --> Die Regressionsmodelle beziehen sich somit auf Querschnittdaten, wobei die Unterstützungsangaben plausibel retrospektiv interpretiert werden können.
^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.
^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 15: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Schule durch die sozialen Unterstützungsnetzwerke

		Zs.arbeit SL		Zs.arbeit Koll		Elternarbeit		Admin & Organ.		Zs.arbeit FP / Sch.E	
		M _{T2} M _{T4}		M _{T2} M _{T4}		M _{T2} M _{T4}		M _{T2} M _{T4}		M _{T2} M _{T4}	
		N		97 72		96 72		96 72		96 72	
Kontrollvariablen											
Alter		.21 ** -.07		.17* .06		.12 .16		.11 -.02		.26** .15	
Geschlecht ^Δ											
Kompetenzeinschätzung Ebene Schule											
Zusammenarbeit Schulleitung T ₀		.18 * .10									
Zusammenarbeit Kollegium T ₀				.42*** .24*							
Elternarbeit						.35*** .20+					
Administration / Organisation T ₀								.61*** .54***			
Zus.arbeit Fp / Schulentw. T ₀										.29** .11	
Soziale Ressourcen											
Soziale Unterstützung SL T _{2/4}		.67 *** ^B .35**		.03 -.07		-.01 -.03		.03 -.05		.08 .08	
Soziale Unterstützung Koll T _{2/4}		-.04 .08		.36*** ^B .58***		.11 .13		.13 ^B .22 .05		.17+ ^B .22 .12	
Soziale Unterstützung PU T _{2/4}		.03 .20+		.16* ^B .08		.15 ^B + .18 .01		.18* .17+		.25** -.02	
R ²		.55 .23		.42 .43		.19 .09		.44 .33		.27 .07	

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

Zs.arbeit SL: Zusammenarbeit Schulleitung; Zs.arbeit Koll: Zusammenarbeit Kollegium; Admin & Organ.: Administration & Organisation; Zs.Arbeit FP / Sch.E: Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T_{2/4}: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres--> Die Regressionsmodelle beziehen sich somit auf Querschnittdaten, wobei die Unterstützungsangaben plausibel retrospektiv interpretiert werden können.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

Tabelle 16: Multiple Regression für Kompetenzen im Anforderungsbereich Lehrperson durch die sozialen Unterstützungsnetzwerke

		Berufsreflexion		Unterrichtsreflexion	
		M _{T2}	M _{T4}	M _{T2}	M _{T4}
		N	96	72	97
Kontrollvariablen					
Alter		.24 **	.10	.05	-.12
Geschlecht ^A					
Kompetenzeinschätzung Ebene Lehrperson					
Berufsreflexion T ₀		.57 ***	.37**		
Unterrichtsreflexion T ₀				.34***	.32**
Soziale Ressourcen					
Soziale Unterstützung SL T _{2/4}		.01	-.00	.07	.11
Soziale Unterstützung Koll T _{2/4}		-.01	-.04	.09	-.03
Soziale Unterstützung PU T _{2/4}		.11	.03	.02	.04
R ²		.37	.15	.13	.12

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^*$, $p < .10^+$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T_{2/4}: Erhebungen am Ende des ersten/zu Beginn des dritten Berufsjahres--> Die Regressionsmodelle beziehen sich somit auf Querschnittdaten, wobei die Unterstützungsangaben plausibel retrospektiv interpretiert werden können.

^A Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt.

^B Signifikant ohne Kompetenz T₀

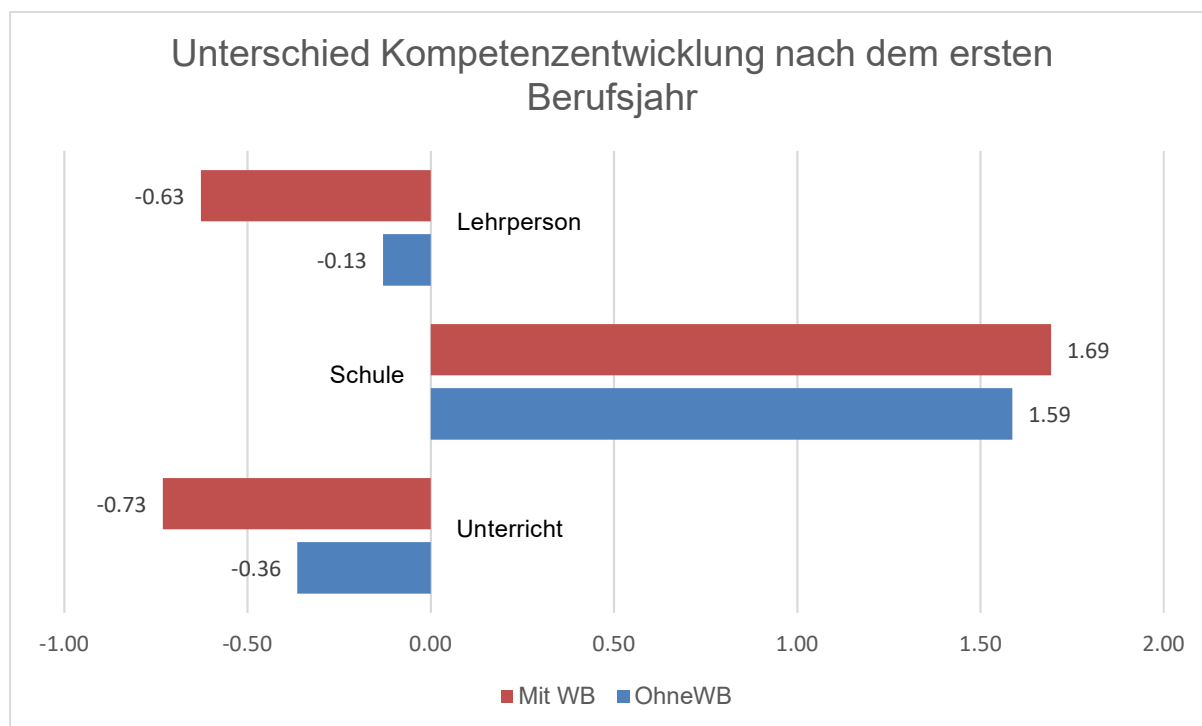


Abbildung 10: Summierte Kompetenzeinschätzungen pro Anforderungsbereich nach dem ersten Berufsjahr gruppiert nach Nutzung von Weiterbildungsangeboten

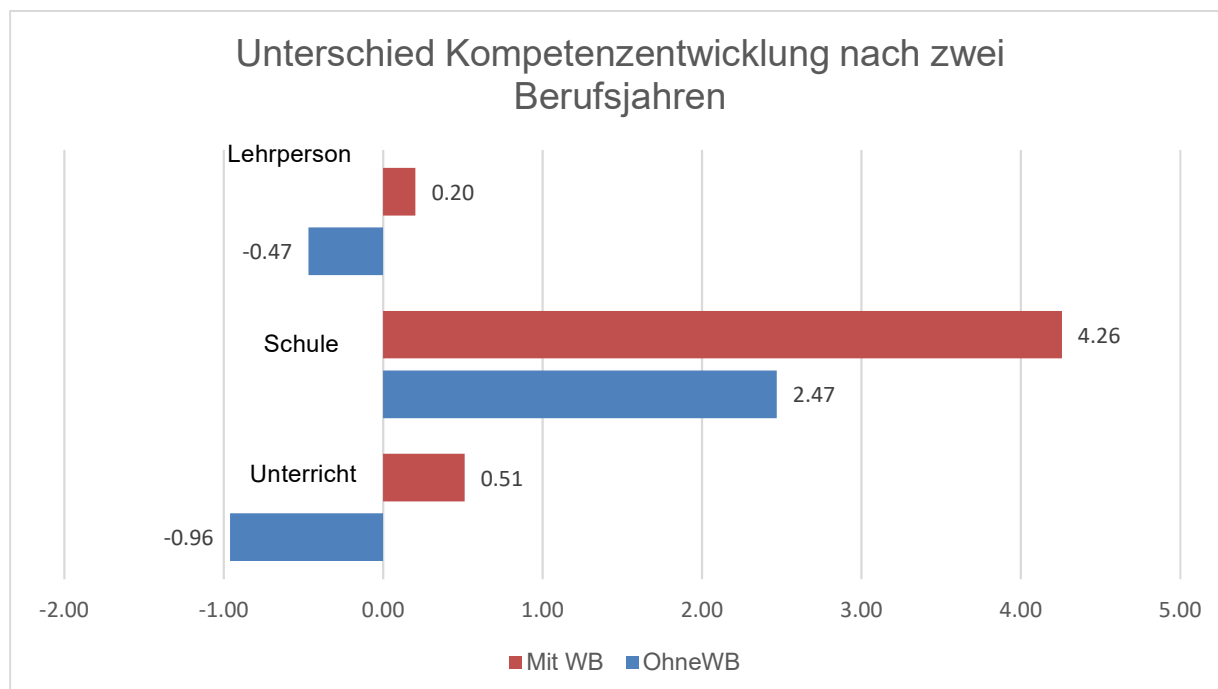


Abbildung 11: Summierte Kompetenzeinschätzungen pro Anforderungsbereich nach zwei Berufsjahren gruppiert nach Nutzung von Weiterbildungsangeboten

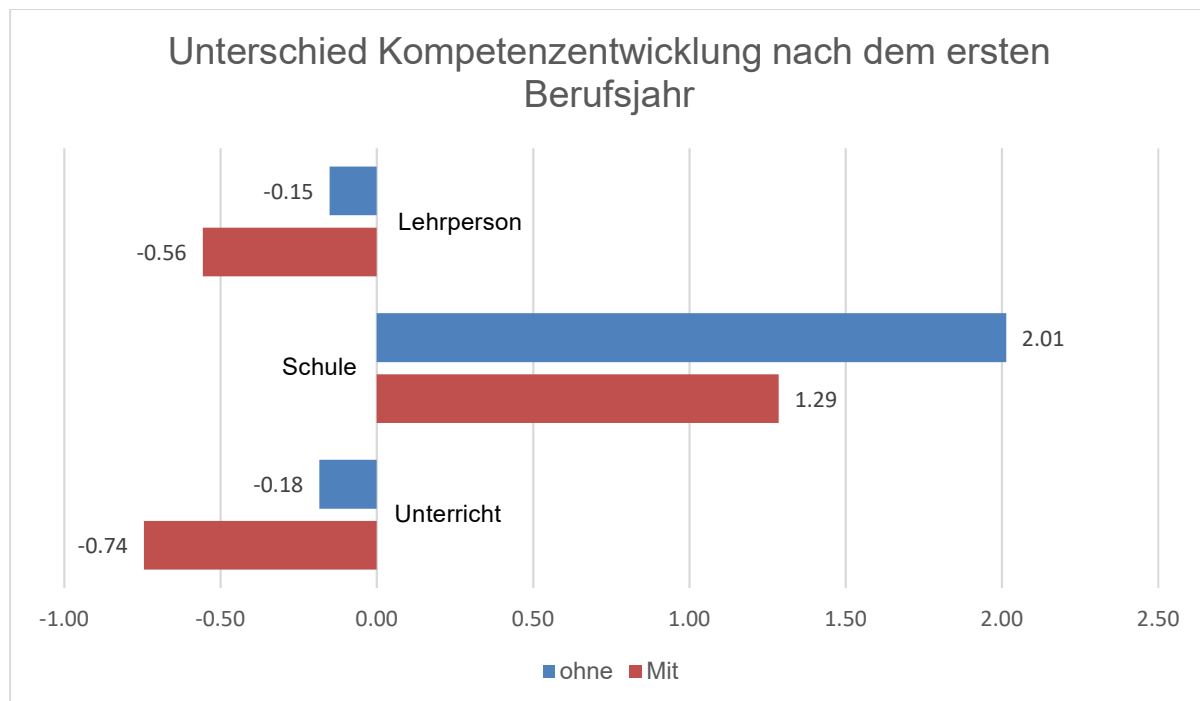


Abbildung 12: Summierte Kompetenzeinschätzungen pro Anforderungsbereich nach dem ersten Berufsjahr gruppiert nach Nutzung eines Mentorats

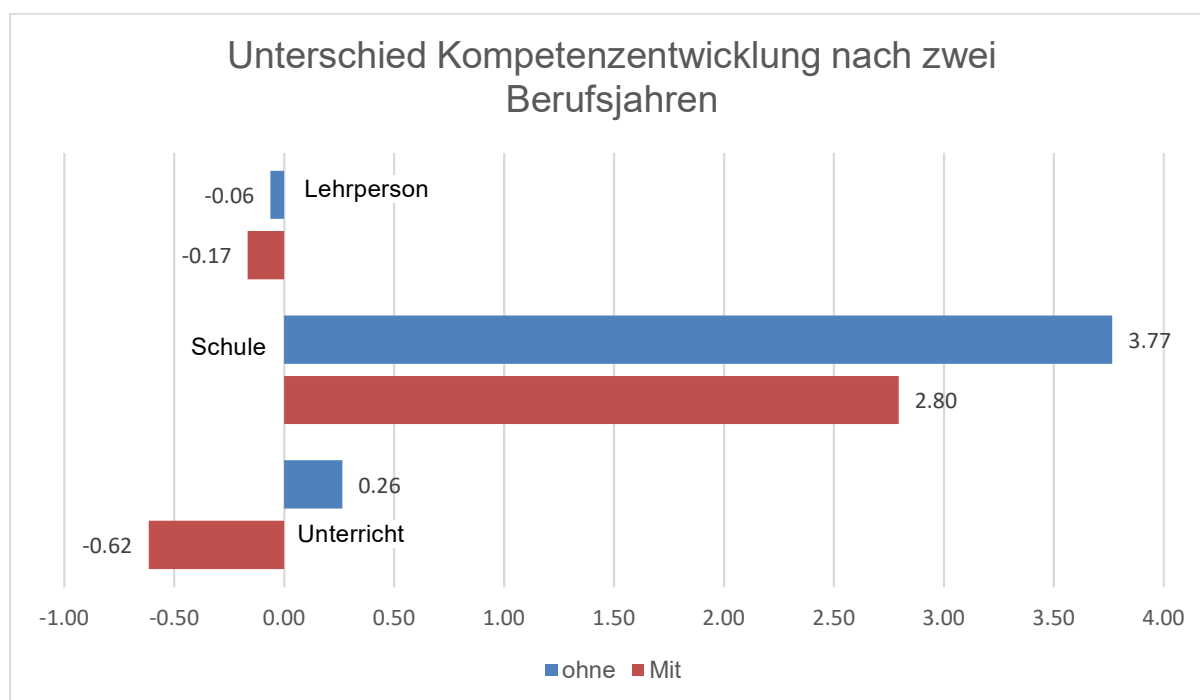


Abbildung 13: Summierte Kompetenzeinschätzungen pro Anforderungsbereich nach zwei Berufsjahren gruppiert nach Nutzung eines Mentorats