

Der Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – Überblick – Einblicke

Vortrag an der Tagung
Berufseinstieg von Lehrpersonen
Modelle – Wirkungen – (Weiter) Entwicklungen
Pädagogische Hochschule Zürich
13. Juni 2014
Manuela Keller-Schneider

Einstieg:

«Endlich kann ich selber bestimmen, wie ich eine Klasse unterrichten und führen möchte!» (Sandra Gloor, September 2004, zu Beginn des ersten Berufsjahres)

«Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg.» (Barbara Binder, Oktober 2008, zu Beginn des ersten Berufsjahres)

«Ich habe in der Ausbildung ja sehr viel gelernt und gearbeitet - doch so viel, wie in den letzten drei Monaten, noch nie in meinem Leben! Ich wusste gar nicht, dass ich so viel arbeiten kann und dass es mir erst noch Freude bereitet.»
(Nora Maag, 2004, zu Beginn des ersten Berufsjahres)

Überblick

Berufseinstieg

1. Berufseinstieg – eine berufsbiografische Phase
2. Kompetenz von Berufseinsteigenden
3. Entstehung von Handlungskompetenz
4. Beanspruchung im Berufseinstieg als Triebfeder?

Berufseinführung – institutionelle Antwort

5. Berufseinführung – institutionelle Angebote
6. Ausgewählte Befunde zu Berufseinführungsangeboten
7. «Mentor/in» in der Ausbildung und im Berufseinstieg

Folgerungen

8. Folgerungen für unterschiedliche Akteure

1. Berufseinstieg – eine berufsbiografische Phase

Zentrale Merkmale

- Sprunghaft zunehmende Komplexität der Anforderungen und der Verantwortung
- Die Dynamik der Gesamtheit ist im Ausbildungskontext nicht vorwegnehmbar
- Kein schrittweises Einsteigen in den Lehrberuf
- Umgang mit Anforderungen und Ressourcen erfolgt in Eigenverantwortung

- Vermittlungskompetenz als Initiieren und Begleiten von Lernprozessen
- Lern- und Klassenkultur aufbauen
- Rollenfindung und Identitätsentwicklung
- Elternkontakte in professioneller Kommunikation gestalten
- Positionierung im Schulteam und in der Institution

- Start in eine neue Lebensphase (Primärverantwortung, kaum Peergruppe)

→ Eine Ausbildung kann Grundlagen legen – der Berufseinstieg muss individuell gemeistert werden

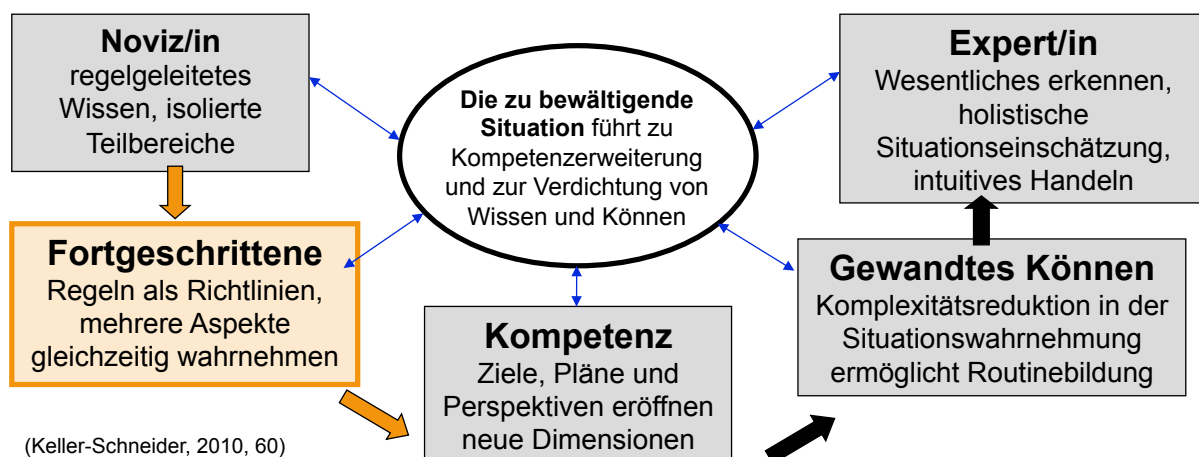
Ausgewählte Forschungsschwerpunkte – ein Überblick

- 70er Jahre: Einstellungswandel während dem Studium, bekannt als «**Konstanzer Wanne**», der dem Druck der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit nicht standhält → **Sozialisation** (Müller-Fohrbrod & Dann 1978).
- 80er Jahre: Problemfelder und **Anfangsschwierigkeiten** identifizieren → Unterstützung und **Kompensation** von Defiziten (Veenman 1984, Hirsch 1990, Martinuzzi 2007).
- 90er Jahre: Bedeutung des Berufseinstiegs im biografischen Verlauf, **Berufseinstieg** als **berufsbiografische Phase** identifiziert → Berufsphasenspezifische Weiterbildung (Fuller & Brown 1975, Hirsch 1990, Huberman 1991, Sikes et al. 1991, Terhart et al. 1994).
- Ab 2000: **Kompetenzorientierte Studien**: **Wissen, Kompetenz, Handlungskompetenz** (Baumert & Kunter al. 2011, Blömeke et al. 2008, Baer et al. 2011)
Berufseinstieg als **Entwicklungsaufgabe**, Bewältigung weiterer Schritte in der **Kompetenzentwicklung** (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010, Keller-Schneider & Hericks 2014).

→ **Professionalisierung in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit**

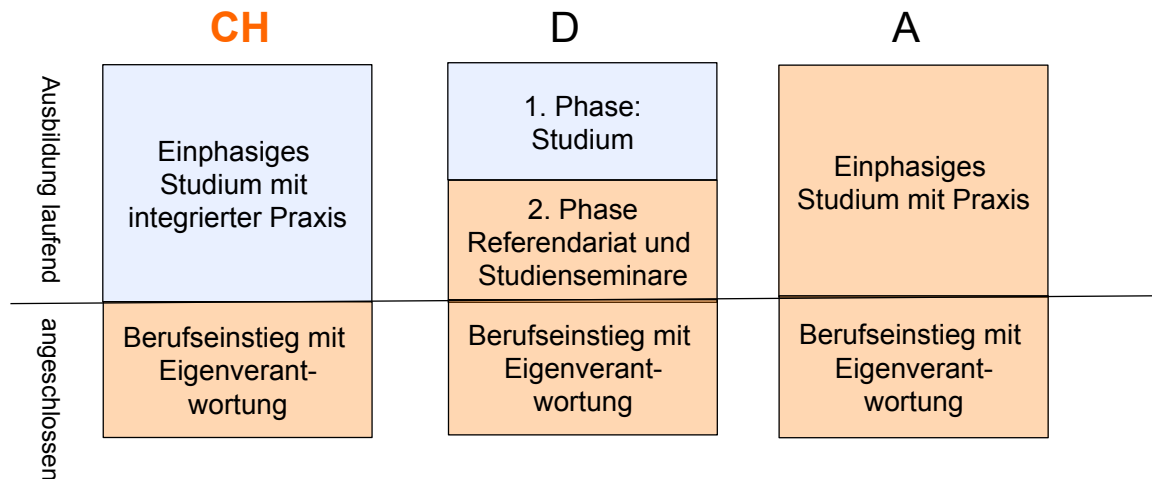
Phasen der Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung als Genese von Handlungskompetenz erfolgt in qualitativ sich unterscheidenden Stufen einer **Umstrukturierung des Denkens** (Dreyfus/Dreyfus 1986, Bromme 1992, Berliner 1992, 2001, Neuweg 2004)



Berufseinstieg – zum Begriff und seiner Verwendung

In der Schweiz ist damit der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit gemeint, d.h. ohne einen Ausbildungsauftrag erfüllen zu müssen und ohne spezifische Beurteilung.



2. Kompetenz von Berufseinsteigenden

Wie kompetent sind Berufseinsteigende? (Baer et al. 2011, Wyss et al. 2013)

Studierende am Ende ihrer Ausbildung und Praktikumslehrpersonen gleich hohe Werte in

- **Planungswissen** und **Diagnostischem Wissen** (erfasst über Antworten zu Vignetten)
- **Qualität ihres Unterrichts** (erfasst über Analyse videografiertes Unterrichtsstunden)

Schwache Korrelationen zwischen Didaktischem Wissen und Unterrichtsqualität (Baer et al. 2011, 113).

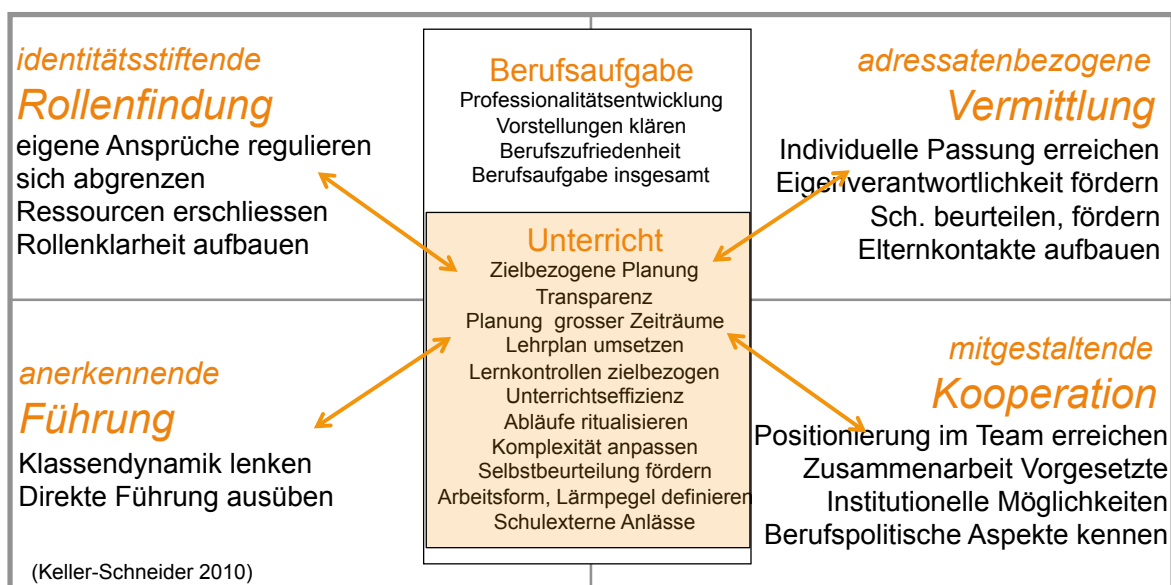
Berufseinsteigende sind bezüglich Didaktischem Wissen und Unterrichtsqualität in Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen ebenso kompetent.

Wie kompetent erachten sich Berufseinsteigende

- Welche Anforderungen nehmen Berufseinsteigende als Herausforderungen wahr?
- Wie zeigt sich die latente Struktur der zu bewältigenden Anforderungen?
- Wie schätzen Berufseinsteigende die eigene Kompetenz ein?
- Wie kann die Bewältigung reguliert werden? → Studie EABest (Keller-Schneider 2010):

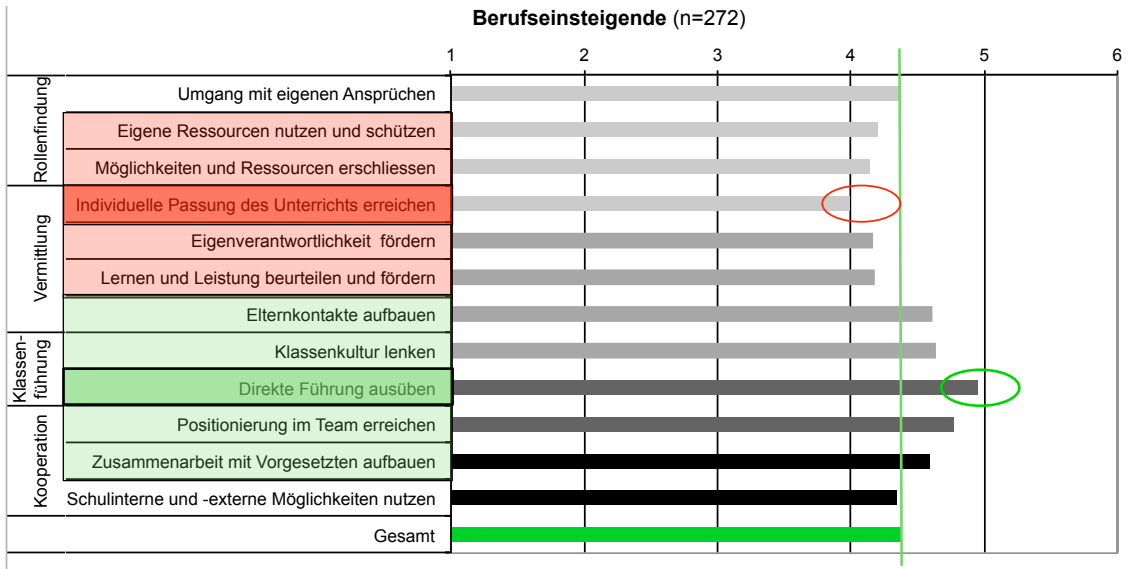
1. Vorstudie: Itemgenerierung
2. Hauptstudie: Befragung von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen mittels Fragebogen
3. Modellbildung und Prüfung nach mitwirkenden Faktoren.

Strukturierung der Anforderungen im Berufseinstieg



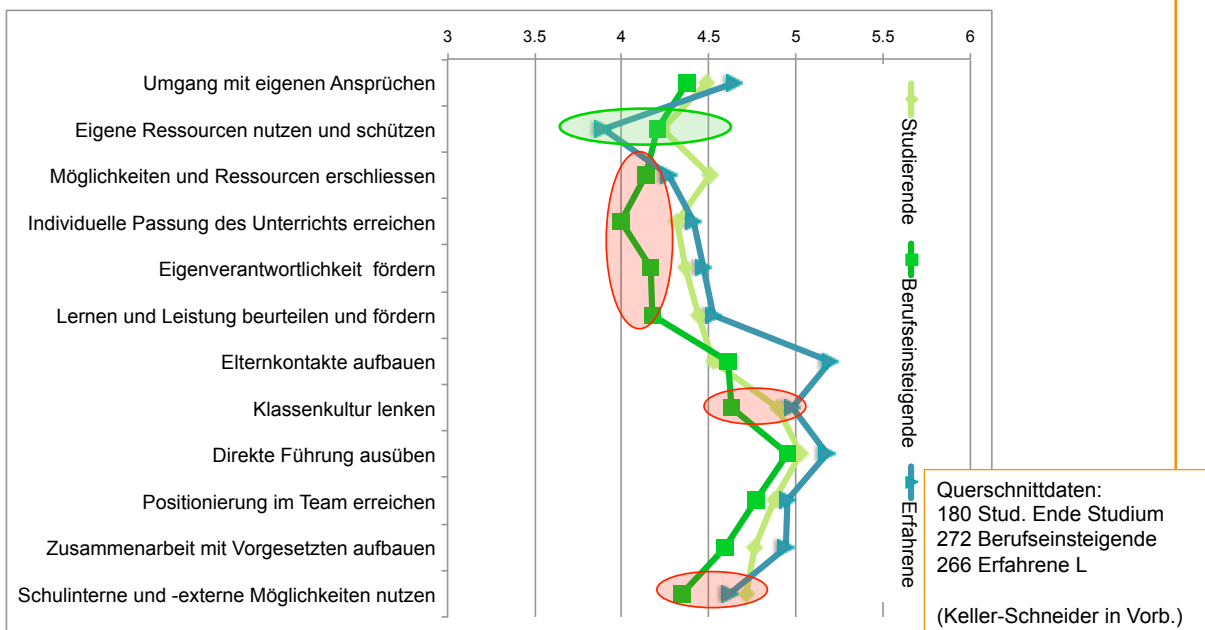
Wie kompetent erachten sich Berufseinsteigende?

Berufseinsteigende erachten sich in der Bewältigung der Beruhsanforderungen kompetent.



(Keller-Schneider in Vorb.)

Vergleich: Studierende – Berufseinsteigende – Erfahrene



Was bedeutet Kompetenz – Kompetenzbegriffe

McClelland (1973): Kompetenz stellt die für eine spezifische Tätigkeit notwendigen Voraussetzungen.

Chomsky (1981): Kompetenz geht von Wissen zur Handlungsfähigkeit bis hin zur Fähigkeit, auch neue Situationen zu meistern. Kompetenz zeigt sich in Performanz, entspricht aber nicht der Performanz.

Weinert (2001): „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten.“

Klieme (2006): Kompetenz als kontextspezifische, kognitive Leistungsdisposition.

→ **Kompetenz als Potential**, das sich in Kompetenzprofilen der Bewältigung von konkreten Situationen zeigt (Oser/Renold 2005).

Fragen: WIE lässt sich Kompetenz messen? WOZU soll Kompetenz gemessen werden?

Welche Kompetenzen lassen sich messen?

Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen (KMK-Standards 2004):

Unterrichten, Beurteilen, Erziehen, Beraten, Innovieren

Kompetenzen müssen sichtbar gemacht werden, um testbar zu werden (Blömeke 2008, 17ff.).

- Damit wird Kompetenz auf den testbaren Anteil reduziert (Blömeke et al. 2008, 17ff.)
- Testbare Kompetenzen richten sich nach normativen, gesellschaftlich mitbedingten Setzungen (Blömeke 2008, 17ff.).
- Aus der Fremdbeurteilungsperspektive kann somit nur ein Teil der professionellen Kompetenz gemessen werden (Blömeke et al. 2011, 18).

Kompetenz messen – Kompetenz einschätzen?

- **Fremdbeurteilungen** klären je nach begrifflicher Definition des Kompetenzbegriffs und je nach Komplexität der zu lösenden Aufgabe einen bestimmten Anteil von Kompetenz.
- **Selbsteinschätzungen** eröffnen den Zugang zu nicht direkt beobachtbaren Kompetenzen, die situativ in Kompetenzprofilen zeigen und auf die die individuelle Person zurückgreift, wenn sie ihre Kompetenz erfahrungsbasiert einschätzt.
- Der Referenzrahmen der Einschätzung ist damit subjektiv.

Wodurch kann Professionalisierung während der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in Gang gesetzt bzw. in Gang gebracht werden?

Die Bedeutung von Selbst- und Fremdeinschätzung

«Nun geht es mir gut, ich bin im Beruf und am Schulort angekommen. Ich fühle mich sicher und den Anforderungen gewachsen, auch wenn es anstrengend ist und ich noch Vieles verbessern will!» (Lara Tanner 2009, 2 Dienstjahre).

«Im Moment bezweifle ich, ob ich meine Aufgabe gut mache, auch wenn ich schon einige Jahre im Beruf stehe. Der letzte Besuch der Schulleiterin verlief so schlecht! Die Schüler befolgten meine Anweisungen nicht, gelernt wurde so viel wie nichts, es war mühsam. Die Schulleiterin meinte zwar, ich hätte sehr gut reagiert, doch ich bin nicht zufrieden! Da will ich weiter kommen, das muss besser werden.» (Dora Niedermann 2011, 15 Dienstjahre).

«Ja, ich finde auch, dass es eher laut ist und dass die Schüler und Schülerinnen nicht so konzentriert arbeiten. Ich denke aber, dass wir von Zweitklässlern kein ruhigeres Arbeiten erwarten können, das geht einfach nicht.» (Elena Iten 2009, 2 Dienstjahre).

→ **Bedarf an Kompetenzentwicklung entsteht vor dem individuellen Referenzrahmen.**
(Keller-Schneider, 2013)

3. Entstehung von Handlungskompetenz

Komponenten der Handlungskompetenz

Wissen allein genügt nicht, um Handlungskompetenz zu erwerben. Weitere Komponenten wirken mit.



Kompetenzmodell der Coactiv-Studie, Baumert/Kunter 2006

Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von Erfahrung

«Wenn ich dann mehr Erfahrung habe, wird es bestimmt besser gehen.»

(eine Berufseinsteigerin zu Beginn ihrer Berufstätigkeit)

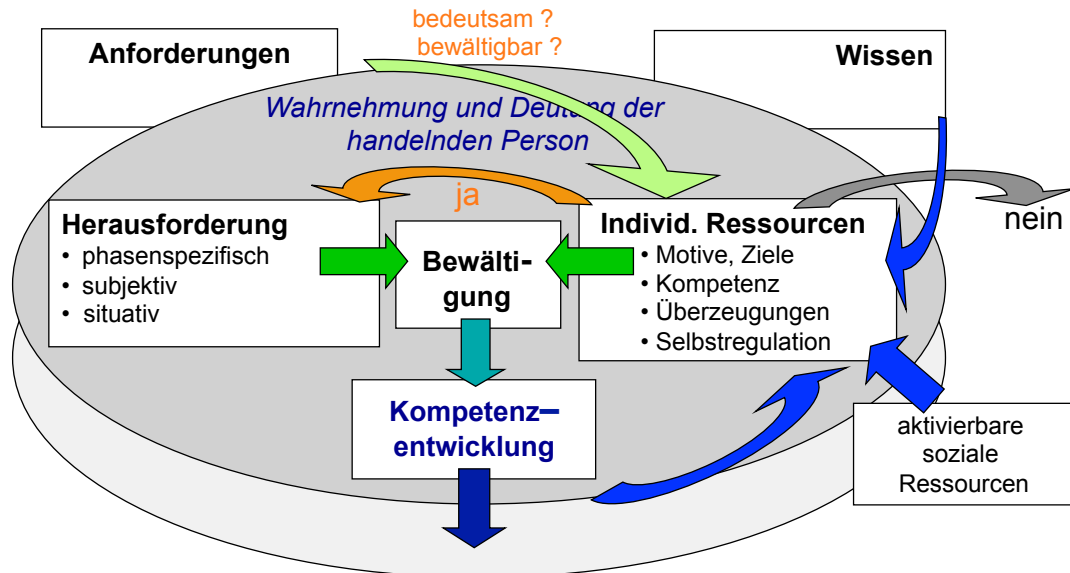
«Erfahrungen als irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen Subjekt und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann.» (Combe/Gebhard 2009, 552)

«Erfahrungen sind es, aus denen das Subjekt immer wieder als ein anderes hervorgeht.» (Combe/Gebhard, 2009, S. 550)

«Erfahrung-machen heißt demnach, Erkenntnisse erwerben, die im konstruktivistischen Sinn in die bestehenden Denkstrukturen integriert als veränderte Disposition für nächste Anforderungen bereit stehen.» (Keller-Schneider 2010, 115)

Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung

Die subjektive Wahrnehmung von Anforderungen ist Triebfeder der Kompetenzentwicklung



Rahmenmodell Keller-Schneider 2010, 113

Erfahrung

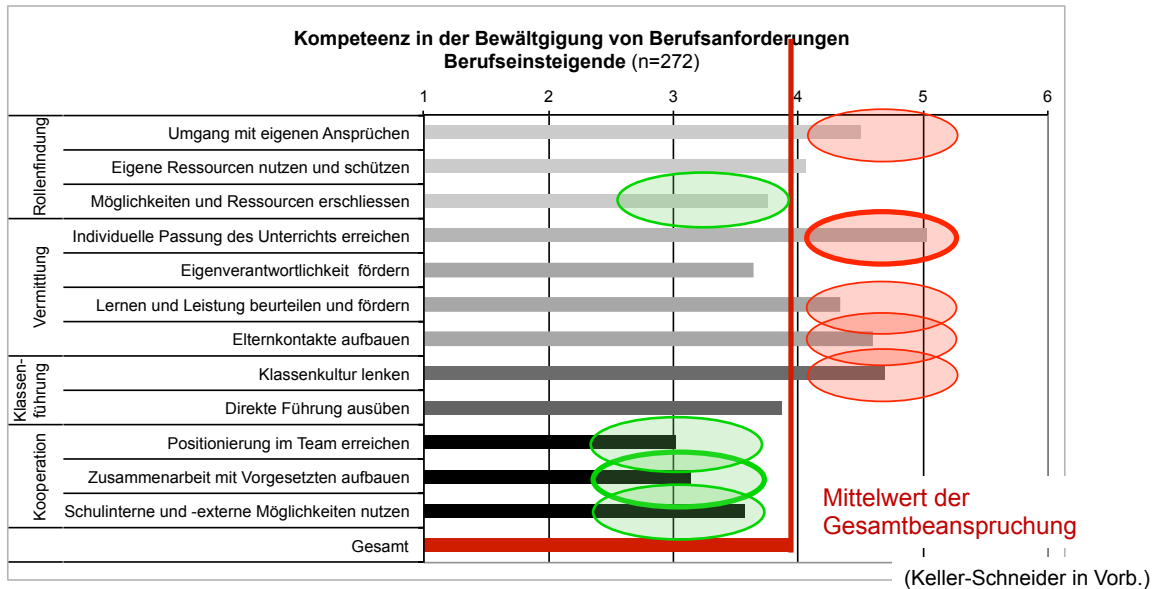
Erfahrungen machen bedeutet somit

- sich Anforderungen aussetzen
- sich in eine Ungewissheit einlassen
- das nicht vorhersehbare Ergebnis dieser Erfahrung als Erkenntnis in die bestehende Denkstruktur integrieren

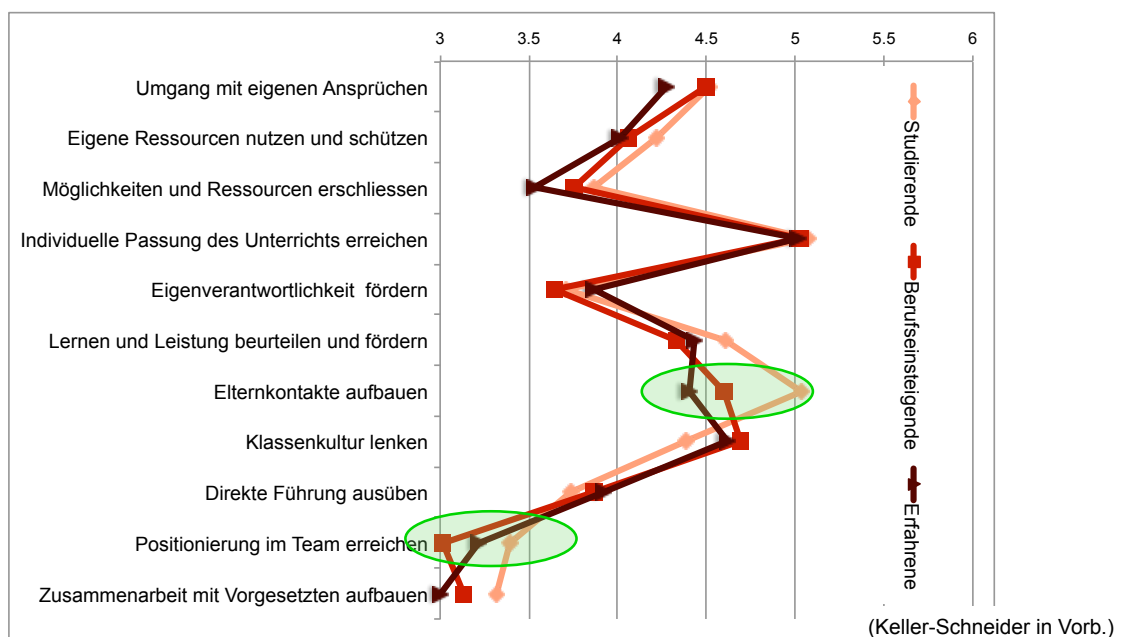
Das Subjekt ist Architekt und Konstrukteur seiner Biografie, nicht Opfer seiner Lebensumstände. (Keller-Schneider 2010, 102)

4. Beanspruchung im Berufseinstieg als Triebfeder?

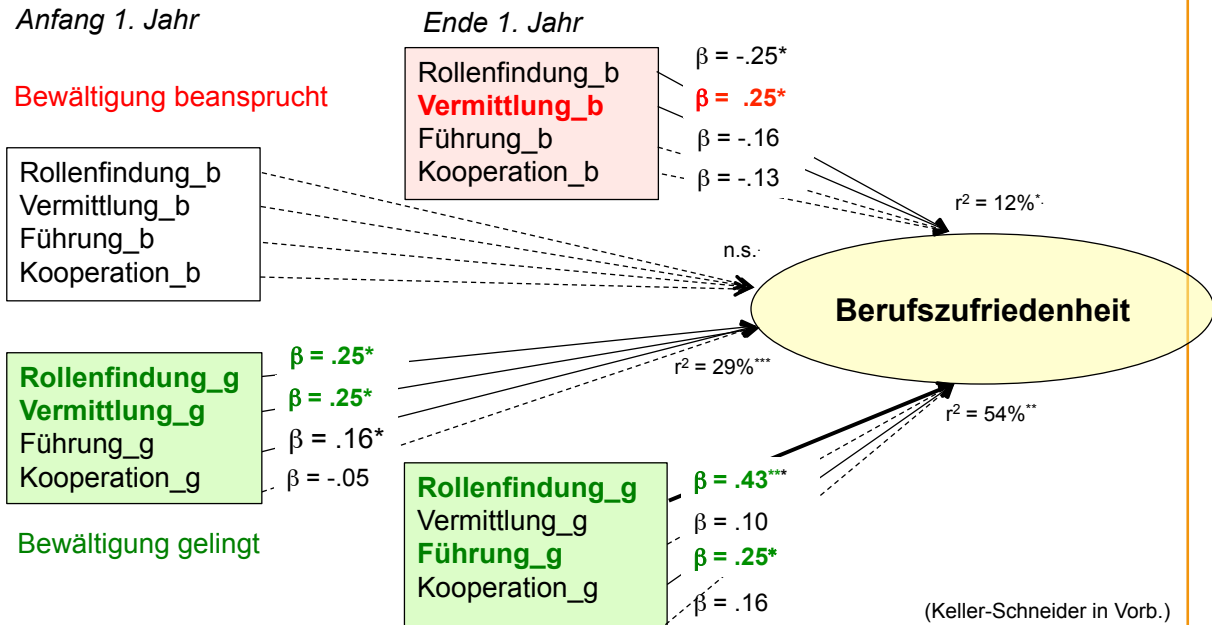
Beanspruchung im Berufseinstieg



Beanspruchung – Studierende – Best – Erfahrene im Vergleich



Berufszufriedenheit – trotz oder durch Beanspruchung?



Kompetent und beansprucht

Eine immer wieder gehörte Aussage, durch Einzelfälle ‚belegt‘:

«Berufseinsteigende sind überfordert, kündigen und verlassen den Beruf»

Ergebnisse aus der Studie zu Kündigungsmotiven im Kanton Zürich

(Keller-Schneider 2010 und 2011):

Kündigende berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich nicht

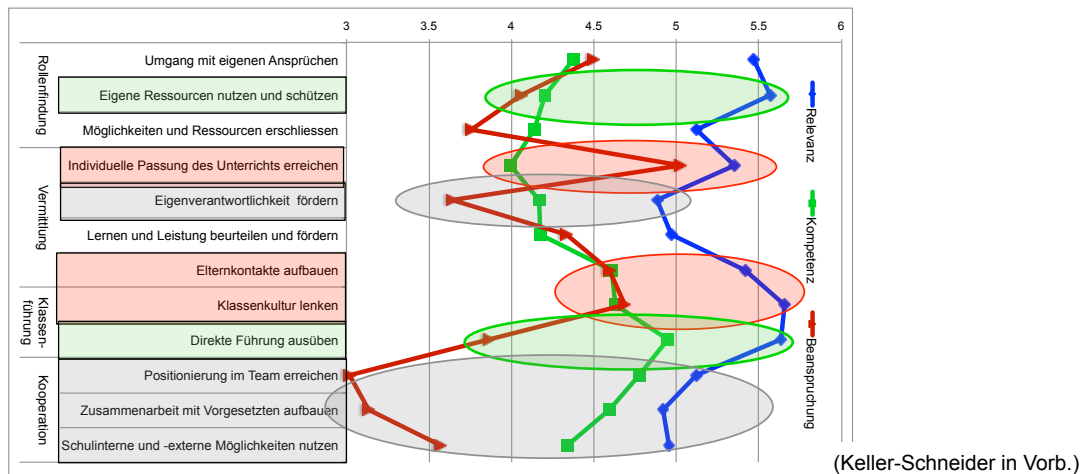
- in ihren Gründen und in den Zielen ihrer Kündigung
- im Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung und Belastung
- in individuellen Merkmalen wie Kompetenz, Selbstwirksamkeit, Umgang mit Beruhsanforderungen, Copingstrategien

Kündigende Lehrpersonen erachten sich als kompetent und angemessen beansprucht. Es lassen sich keine berufsphasenspezifische Indikatoren der Kündigung identifizieren.

Regulation von Kompetenz und Beanspruchung

Kernanforderungen der Berufseinstiegsphase

Bewältigung relevant → die zu investierenden Ressourcen entsprechen bzw. überstiegen vorhandene Ressourcen → Kompetenzentwicklung erforderlich.



M. Keller-Schneider

25

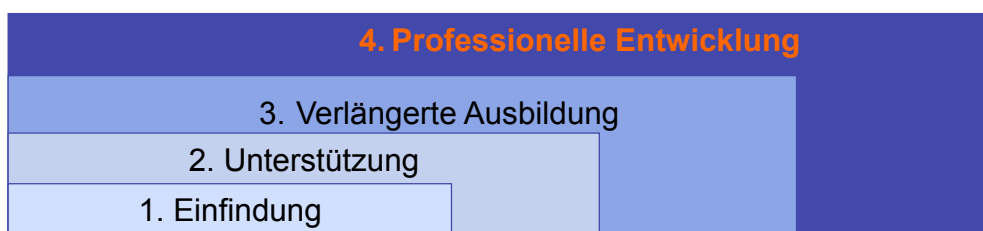
PH Zürich: Tagung Berufseinstieg von Lehrpersonen 13. Juni 2014

5. Berufseinführung – institutionelle Angebote

- Berufseinstieg ist eine berufsbiografisch wichtige Phase.
- Die Komplexität steigt in der Dynamik der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen sprunghaft an.
- Berufseinsteigende sind vor neue Anforderungen gestellt
- Berufseinsteigende erachten sich als kompetent, die Berufsanforderungen zu bewältigen.
- Sie unterscheiden sich in der Strukturierung der Berufsanforderungen von erfahrenen Lehrpersonen
- Berufseinstieg erfordert weitere Schritte der Professionalisierung

Modelle einer begleiteten Berufseinstiegsphase

1. Anpassung durch Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen, rasche Funktionsfähigkeit im System Schule
 2. Unterstützung der berufseinsteigenden Lehrperson in einer Lebens- und Berufsphase, die strukturell bedingt als schwierig erscheint.
 3. Verlängerung der Ausbildung: Verbesserung des Theorie-Praxisbezuges durch Verschiebung von Ausbildungsinhalten in die Zeit der Berufstätigkeit.
 - 4. Die professionelle Entwicklung der Berufseinsteigenden einleiten.**
- (EDK 1996)



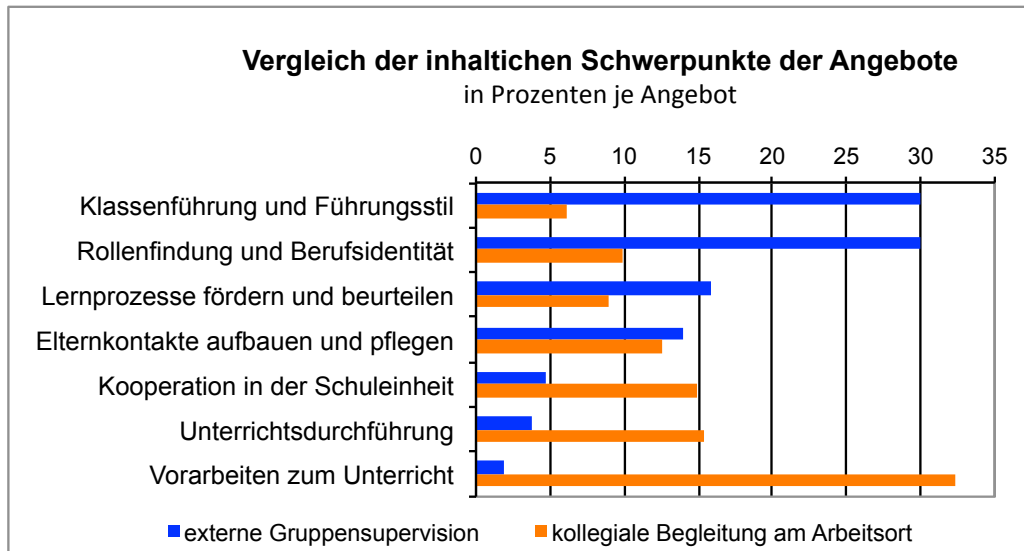
Elemente der Weiterbildung für Berufseinsteigende ZH

- schulinterne und -externe berufsphasenspezifische Angebote
- fakultative und obligatorische Elemente mit Wahlfreiheit
- metakognitive Verarbeitung von Erfahrung steht im Zentrum
- Ansprechpersonen vor Ort zur Unterstützung oder Kooperation



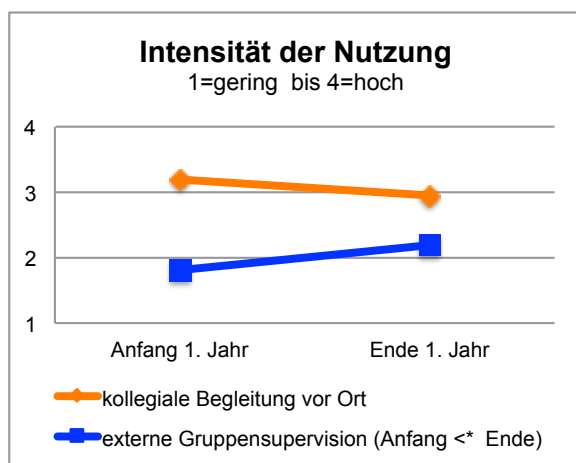
6. Ausgewählte Befunde zu Berufseinführungsangeboten

Schwerpunkte in externer Gruppensupervision und kollegialer Begleitung



(Keller-Schneider 2009)

Intensität der Nutzung: externe Gruppensupervision und lokale Begleitung

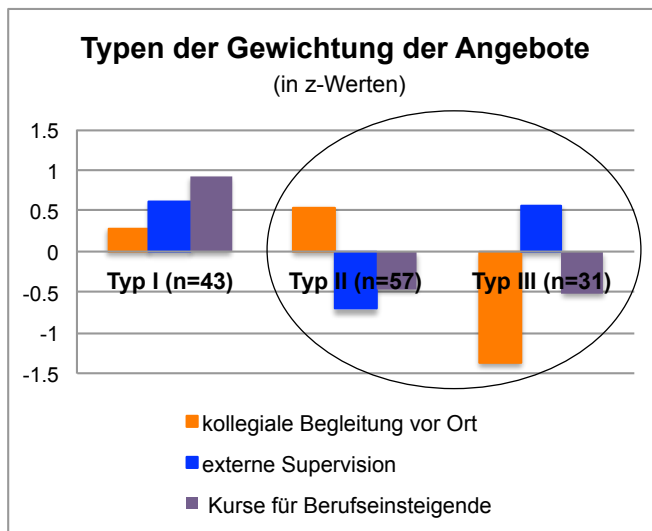


→ Reflexionsorientierung zunehmend

«Ich hatte im ersten Jahr gar keine Zeit, die Angebote zu nutzen, auch wenn es gut gewesen wäre.»

(Keller-Schneider 2008)

Einschätzung der Bedeutung der Angebote



Typ II unterscheidet sich von Typ III bezüglich:

- Passung zw. Best und lokaler Begleitperson bzw. externer Supervisor/in
- Bedeutsamkeit von Kooperation

→ Nicht das Bedürfnis an Begleitung ist ausschlaggebend, sondern die Passung zw. den Personen und die Einstellung bezüglich Kooperation

→ Kooperative nicht defizitäre Ausrichtung

(Keller-Schneider in Vorb.)

7. «Mentor/in» in der Ausbildung und im Berufseinstieg

Ausbildung

- Institution stellt bereit
- Auftrag von Ausbildungsinstitution
- Verantwortung für Qualität und Passung der formalen Bildungsangebote sicher stellen
- Ausbildungsziele vermitteln
- Formelle Beziehung
- Aufgabe durch Qualifikation beendet
- Qualifikations- und Selektionsauftrag
- Institutionell gegeben

Berufseinstieg

- Institution stellt bereit
- Auftrag von Berufseinsteiger/in
- Bereitschaft und Interesse zeigen
- Ansprechperson sein
- Kollegiale Beziehung
- Aufgabe durch Zeitrahmen begrenzt
- Begleitauftrag
- Fakultativ nutzbar

→ Hauptunterschied liegt im ‚Auftraggeber‘ und damit im Grad der Abhängigkeit der Mentee von der Mentor/in (vgl. dazu auch Kosinar 2014)

8. Folgerungen für eine begleitete Berufseinführung

- Eine Berufseinführung soll Angebote bereitstellen, die an die individuelle Logik anschliessen.
- Die Angebote sind von den Berufseinsteigenden nach eigenen Schwerpunkten nutzbar.
- Finanzielle Mittel sind erforderlich.
- Die Beurteilungs- bzw. Qualifikationsaufgabe ist wie bei allen amtierenden Lehrpersonen Aufgabe der anstellenden Behörde.

Folgerungen für unterschiedliche Akteure (auch eingelöste)

Weiterbildungsinstitution und Schule:

- Kompetenz und individuelle Sichtweise der Lehrpersonen anerkennen
- Institutionelle Voraussetzungen schaffen (als berufsphasenspezifische Möglichkeiten)
- Den Berufseinsteigenden Entscheidungsfreiraum und Eigenverantwortung lassen
- Forschungsbefunde kontextspezifisch betrachten, d.h. nicht übergeneralisieren

Bildungsverwaltung:

- Phase des Berufseinstiegs als Phase der Professionalisierung anerkennen
- Finanzielle Mittel bereit stellen
- Forderung nach Weiterbildungspflichten soll für alle Lehrpersonen gelten

Berufseinsteigerin bzw. Berufseinsteiger:

- Sich den komplexen Anforderungen stellen
- Berufseinstieg zur Professionalisierung nutzen
- Angebote der Berufseinführung und der Schulen nutzen

Besten Dank

Literatur

- Keller-Schneider, M. (2008). Berufseinstieg - eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe! Was können lokale Mentor/innen dazu beitragen. Referat an der Eröffnungsveranstaltung für lokale Mentor/innen der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. St. Gallen: 28. Juni, 2008: St. Gallen: PH des Kantons St. Gallen <http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-432>
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft* 37 (2), S. 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2012). Grundschullehrer/innen – kompetent und beansprucht? In: Hellmich, F., Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.). *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*, S. 39-49. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (in Vorb.) die Bedeutung von Kompetenz und Beanspruchung für Berufsmotivation und Berufszufriedenheit.
- Keller-Schneider, M. (in Vorb.). Die Bedeutung von Kontext und professionelle Unterstützung für die Bewältigung von Berufsansforderungen.
- Keller-Schneider, M. (in Vorb.). Die Wahrnehmung von Berufsansforderungen. angehende, berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen im Vergleich.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 296-313. Münster: Waxmann.

Literatur

- Baer, M./Kocher/M., Wyss, C/Guldemann, T./Larcher, S./Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *ZfE* 14 (1), 85 - 117.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about und Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 34, 463-482.
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare - erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Waxmann.
- Blömeke, S.; Bremerich-Vos, A.; Haudeck, H., Kaiser, Gabriele, Nold, Günther, Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Chomsky, N. (1981). Regeln und Repräsentationen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549-571.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer*. New York: Free Press. (dt. Übers.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1987).
- EDK, Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. EDK Dossier 40 A. Bern: EDK-Bericht, Dossier 40A.

- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming an teacher,. In: Ryan,K. (Ed.) Teacher Education. the seventaforth NSSE yearbook, Part II (pp.25-52) . Chicago.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 876-895.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280-290.
- Kosinar, J. (2014). Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38. Verlag Barbara Budrich.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Martinuzzi, S. (2007). Der Berufseinstieg. Unterstützungsmassnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Wien: LIT-Verlag.
- Müller-Fohrbrödt, G. & Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Neuweg, H.G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann, 3. Auflage.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (Beiheft 4), 119-140.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods,P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf. In: E. Terhart (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau S. 231-248 (= übersetztes Schlusskapitel aus Sikes,Measor,Woods 1985).
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Veenman,S. (1984). Perseived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E.Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim u.a. Beltz, S. 71-76.
- Wyss, C.; Kocher, M. & Baer, M. (2013). Erwerb und Erfassung unterrichtlicher Kompetenz im Lehrstudium und im Übergang in den Beruf. In: U. Riegel & Klaas Macha (Hrsg.). *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, S. 282-301.