

## Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren

Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung

Jan-Hendrik Hinzke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,  
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld  
jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Vorliegende Forschungsbefunde zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen basieren in der Regel auf Selbsteinschätzungen, so etwa Ergebnisse zu Ursachen von Lehrer\*innenbelastung und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen. Zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlich starker Berufserfahrung wird dabei nur vereinzelt differenziert. Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag auf Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen, die von solchen Lehrpersonen gemacht werden, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden. In einer explorativ angelegten und mit der Dokumentarischen Methode operierenden Interviewstudie werden diese Erfahrungen als Ausdruck eines sowohl expliziten, von den Lehrpersonen auf den Begriff gebrachten als auch impliziten, handlungsleitenden Wissens interpretiert. Im Ergebnis zeigen sich zwei Ausformungen, wie berufsbezogene Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen der interviewten Lehrer\*innen mit deren berufsbezogenen Orientierungen verwoben sind. Dabei deutet sich das Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung von Belastungen und Beanspruchung an, die an den Perspektiven der Befragten anschließt.

**Schlagwörter:** Belastungserfahrungen, Beanspruchungserfahrungen, Forschung zu Junglehrer\*innen, Lehramt, Berufseinstiegsforschung, Dokumentarische Methode, Orientierungsrahmen



Belastung und Beanspruchung im Lehrer\*innenberuf stellen interdisziplinär behandelte Forschungsthemen dar. Die Themen werden nicht nur in schulpädagogischen Studien, sondern auch in Studien der Pädagogischen Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Klinischen Psychologie sowie der Medizin verfolgt (vgl. Rothland, 2019, S. 631). Der disziplinäre Hintergrund prägt dabei nicht nur, aus welcher Perspektive heraus auf Belastung und Beanspruchung geblickt wird, sondern auch, welche forschungsmethodischen Zugänge gewählt werden.

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Impuls dazu zu liefern, die Themen Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung nicht vor einem psychologisch, sondern vor einem soziologisch geprägten Hintergrund zu betrachten. Dabei geht es darum, das Begriffsinventar und die Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017) dafür zu nutzen, die Phänomene Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung rekonstruktiv, d.h. basierend auf zurückliegenden Erfahrungen von Lehrpersonen, zu erschließen. Dabei wird insofern exemplarisch vorgegangen, als die Analyse auf vier Interviews mit Lehrpersonen fokussiert, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden. Die Annahme dahinter lautet, dass solche Jung-Lehrer\*innen speziellen Belastungen ausgesetzt sind. Im Anschluss an die Forschung zum Berufseinstieg lässt sich für die untersuchte Lehrer\*innengruppe festhalten, dass „berufsspezifische Anforderungen in dieser Phase zum ersten Mal in ihrer vielfältigen Dynamik und Komplexität biografisch wirksam werden“ (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019, S. 597).

Hintergrund des Anliegens, sich dem Thema aus einer anderen Perspektive zuzuwenden, ist die Beobachtung, dass mittlerweile zahlreiche, zumeist auf Befragungen von Lehrkräften zurückgehende Listen insbesondere über Ursachen von Lehrer\*innenbelastung und Ressourcen zum Umgang mit Belastungen vorliegen. Die durchgeführte Studie soll diese Listen nun nicht fortschreiben, sondern einen Weg aufzeigen, wie sich Belastung und Beanspruchung jenseits des den Befragten zugänglichen expliziten Wissens wissenschaftlich erfassen lassen. Dadurch werden – so die These – andere Aspekte der Untersuchungsgegenstände deutlich, als im Mainstream der Belastungsforschung bisher erforscht wurden. Der Erkenntnisgewinn basiert dabei im Wesentlichen auf der der Praxeologischen Wissenssoziologie eigenen Differenzierung von propositionaler und performativer Logik sowie im Einbezug einer kollektiv geteilten Dimension.

Ehe diese Aspekte unter der Fokussierung auf Lehrer\*innenbelastung in Kapitel 2 näher dargelegt werden, wird in Kapitel 1 ein Einblick in den Forschungsstand zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen speziell in den ersten Berufsjahren gegeben. Kapitel 3 präsentiert daraufhin den Kontext des Forschungsprojektes, die Zielsetzung der empirischen Analyse, das Sample und das methodische Vorgehen. Kapitel 4 bietet Einblick in zentrale Befunde der durchgeführten Interviewstudie, ehe der Beitrag in Kapitel 5 mit einer Diskussion endet.

## 1 Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren

Mit Braun (2017) lässt sich konstatieren, dass der Fokus der Lehrer\*innenbelastungsforschung weitgehend auf der Untersuchung relativ berufserfahrener Lehrpersonen liegt. Allerdings gibt es auch Arbeiten, die auf Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren abheben. So zeigt etwa Braun (2017) selber, dass das chronische Stresserleben und das Arbeitsengagement bei Lehrpersonen und Referendar\*innen von berufsphasenspezifischen Einflussfaktoren abhängen. Keller-Schneider (2009) konstatiert, dass sich berufseinsteigende von erfahrenen Lehrpersonen insbesondere dadurch unterscheiden, dass sie stärker durch solche Berufsanforderungen beansprucht werden, die mit der Planung und Durchführung von Unterricht zusammenhängen. In Übereinkunft mit Ergebnissen der Expertiseforschung sind die unterrichts-

bezogenen Anforderungen wenig miteinander vernetzt. Eine Studie, die auf berufseinstiegende (Mathematik-)Lehrpersonen fokussiert, bietet Candova (2005). Hier wird deutlich, dass Personenvariablen und Erwartungen und Ziele der befragten Berufseinsteiger\*innen den stärksten Einfluss auf das Belastungserleben haben, während objektive Berufsmerkmale – nach Ansicht der Autorin u.a. Benachteiligungserfahrungen und negative Beziehungen am Arbeitsplatz – nur schwache Einflüsse darstellen. Lamy (2015) beschäftigt sich schließlich mit Bewältigungsprozessen beruflicher Anforderungen im ersten Berufsjahr bei Grundschullehrpersonen. Es zeigt sich, dass die Bewältigung häufig primär auf die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse gerichtet ist und es den Berufsneulingen ihrer Einschätzung nach durchweg gelingt, diese Bedürfnisse zu befriedigen.

Dieser Einblick in verschiedene Studien zu Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren verdeutlicht erstens, dass es sinnvoll erscheint, verschiedene Phasen der Berufstätigkeit zunächst separat und in einem weiteren Schritt im Vergleich miteinander in den Blick zu nehmen. Zweitens wurde bei Sichtung der mit Fragebögen und Inhaltsanalyse arbeitenden Studien erkennbar, dass nicht nur unterschiedliche Interessenschwerpunkte gesetzt wurden, sondern auch die Verständnisse von Belastung und Beanspruchung z.T. differierten. Um Untersuchungsergebnisse einschätzen zu können, braucht es eine Klärung dessen, was jeweils unter den Untersuchungsgegenständen gefasst wird. In diesem Beitrag werden unter *Belastung* „alle umweltseitigen Faktoren wie die spezifischen Arbeitsaufgaben und die Arbeitsbedingungen“ verstanden, „die das Individuum und sein berufliches Erleben beeinflussen“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 354). An dieser Definition fällt auf, dass Belastung nicht per se – wie im Alltagssprachgebrauch – negativ behaftet ist, sondern umfassend mit Umweltfaktoren in Verbindung gesetzt wird. Ob diese Faktoren einen positiven oder negativen Einfluss ausüben, bleibt zunächst einmal offen. Es liegt gemäß dieser Definition an den Akteur\*innen – im vorliegenden Fall an den Lehrer\*innen –, ob Belastungen „nun zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 355) führen. *Beanspruchungen* stellen demnach – positiv oder negativ konnotierte – Auswirkungen von Belastungen dar. Sie entstehen, indem Belastungen „vor dem Hintergrund des individuellen Ressourcenpools“ verarbeitet, bewertet bzw. redefiniert werden, so Cramer, Friedrich und Merk (2018, S. 6). Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit für Beanspruchung, und Ressourcen mildern potenzielle Beanspruchungseffekte ab (vgl. Cramer et al., 2018, S. 6). Beanspruchung fassen Cramer et al. als „latentes Merkmal“, welches eine „nicht direkt messbare, kognitive Bewertung der [...] Belastungen“ (Cramer et al., 2018, S. 7) darstellt. Dabei wird zwischen personalen und beruflichen Belastungen ebenso differenziert wie zwischen personalen und beruflichen Folgen der Beanspruchung. Auch Ressourcen können personal oder beruflich ausgeprägt sein (vgl. Cramer et al., 2018, S. 9ff.).

Anders als andere Modelle berücksichtigt das von Cramer et al. entworfene „integrative Rahmenmodell“ zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrer\*innenbeanspruchung somit nicht nur auf die Person bezogene, sondern auch die Struktur des Berufes betreffende Aspekte. Hierin zeigt sich eine Nähe zum Modell der „Entwicklung pädagogischer Professionalität“, das in der Erforschung des Berufseinstiegs von Lehrpersonen von Keller-Schneider und Hericks (2011) entwickelt wurde. Dieses Modell ist zwar dezidiert kein Belastungsmodell; dennoch kommt der Beanspruchung eine zentrale Funktion zu. Mit Blick auf den Berufseinstieg identifizieren die beiden Autor\*innen vier strukturelle Anforderungen und bezeichnen diese in Tradition der Bildungsgangforschung als Entwicklungsaufgaben:

- Rollenfindung – Entwicklung einer professionellen Identität;
- Vermittlung – Herstellung einer Verbindung zwischen Lerngegenstand und Lernenden;
- Anerkennung – Wahrnehmung, Einschätzung und Lenkung der Schüler\*innen als entwicklungsbedürftige und -fähige Andere;
- Kooperation – Entwicklung eines Mitgliedschaftsentwurfes im Kollegium (vgl. Hericks et al., 2019, S. 600).

Die subjektive Komponente kommt dann zur Geltung, wenn es um das Interpretieren und Angehen dieser Entwicklungsaufgaben geht. Die Komplexität und der Umfang an Aufgaben steigen im Übergang (vom Referendariat) in die eigenverantwortliche Tätigkeit sprunghaft an, weshalb es als wahrscheinlich gilt, dass für Lehrpersonen die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit einem Beanspruchungserleben einhergeht. Zugleich können Berufseinsteigende auf bestimmte Ressourcen zurückgreifen, die durch die Bewältigung von Beanspruchungen auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 301) – und damit zur professionellen Weiterentwicklung der Akteur\*innen beitragen.

## 2 Eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Lehrer\*innenbelastung und -beanspruchung

Wie in Kapitel 1 dargelegt, kommt dem Erleben von Belastung durch Lehrpersonen die entscheidende Rolle dabei zu, einzuschätzen, ob eine Belastung zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen führt. Die im Folgenden vorgestellte Perspektivierung verfolgt das Anliegen, eine alternative Erklärung dafür anzubieten, wie sich diese „Widerspiegelung“ (Rothland & Klusmann, 2016, S. 355) bestimmen lässt. Damit sei keinesfalls die Aussagekraft von aus psychologisch geprägter Forschung stammenden Modellen kritisiert. So liegen *innerhalb dieses Forschungsparadigmas* aufschlussreiche und z.T. wechselseitig validierte Untersuchungen vor (vgl. auch Rothland, 2013). Anliegen dieses Beitrags ist es, einen anderen Zugriff auf Lehrer\*innenbelastung und Lehrer\*innenbeanspruchung im Allgemeinen und auf das Phänomen der „Widerspiegelung“ im Speziellen darzulegen. Die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive erscheint hier weiterführend.

Die Praxeologische Wissenssoziologie ist die Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode. Ihre methodologischen Prämissen lassen sich dem Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung zuordnen, was sich in der Zielsetzung zeigt, die Konstruktionen sozialer Akteur\*innen nachvollziehend zu rekonstruieren. Neben diesem ersten Verständnis von rekonstruktiv kommt hinzu, dass Bohnsack zweitens auch die reflexive Vergewisserung und Explikation des Forschungsprozesses als rekonstruktive Leistung fasst (vgl. Bohnsack, 2014, S. 11, 26).

Statt sich im Vorwege der Datenanalyse von Hypothesen leiten zu lassen oder Zeugnisse der sozialen Wirklichkeit auf bestimmte Kategorien zu bringen, steht die Explikation der Eigenlogik sozialer Praxis im Zentrum des Interesses. Bohnsack greift hier die von Schütz (1971) im Rahmen seiner Sozialphänomenologie entworfene Unterscheidung zwischen Konstruktionen ersten und zweiten Grades auf. Demnach ist die Alltagspraxis „durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert“ (Bohnsack, 2014, S. 25). Dieser der Alltagspraxis zugrundeliegende Sinn ist den Erforschten in der Regel nicht zugänglich; er muss aus einer anderen Perspektive heraus sowie mit einer anderen Analyseeinstellung rekonstruiert werden. Diese Analyseeinstellung fasst Bohnsack mit dem Wissenssoziologen Mannheim (vgl. 1980, S. 88) als *genetisch*, was bedeutet, dass sie Konstruktionen zweiten Grades ermöglicht. Die durch Forschung hervorgebrachten Konstruktionen unterscheiden sich in der Dokumentarischen Methode insofern von jenen in der Sozialphänomenologie, als es nicht um eine Nachzeichnung von Common-Sense-Theorien der Erforschten, sondern um die Analyse der

Herstellung sozialer Wirklichkeit und Handlungspraxis geht. Mit anderen Worten: Die Akteur\*innen der sozialen Praxis wissen selbst gar nicht, „was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack, 2017, S. 330). In genetischer Analyseeinstellung wird der Blick dabei weniger darauf gelenkt, welche Konstruktionen die Erforschten hervorbringen (propositionale Logik), sondern vielmehr, dass und wie sie diese Konstruktionen generieren (performative Logik). Im Zentrum steht somit die Analyse der generativen Formel – oder, hier greift Bohnsack auf Bourdieu zurück, des Modus Operandi von Handlungspraxis (vgl. Bourdieu, 1976, zit. n. Bohnsack, 2014, S. 61).

Anders als Bourdieu geht es Bohnsack jedoch weniger um das Aufzeigen von gesellschaftlichen Unterschieden denn um die Nachzeichnung von kollektiv geteiltem Wissen in sozialen Gruppen. Bohnsack greift hier auf das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums zurück, welches von Mannheim zur Erklärung dessen genutzt wurde, dass mindestens zwei Menschen die gleichen Konstruktionen teilen. Sie müssen eine gemeinsame Erlebnisschichtung aufweisen, die dazu führt, dass sich diese Akteur\*innen innerhalb ihres geteilten konjunktiven Erfahrungsraums unmittelbar verstehen, d.h. nicht interpretieren müssen. Akteur\*innen, die über konjunktives Erfahrungswissen miteinander verbunden sind, teilen Orientierungen. Damit sind explizite oder implizite Wissensbestände gemeint, die eine handlungsleitende Funktion haben. Während explizites Wissen als Orientierungsschemata ein rollenförmiges Handeln orientiert und über die Analyse der propositionalen Logik expliziert werden kann, orientiert implizites Wissen als Orientierungsrahmen das habituelle Alltagshandeln und kann über die Analyse der performativen Logik analysiert werden. Beide Varianten von Orientierungen – Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen – sind somit kollektiv verankert.

Da die Forscher\*innen ebenfalls als Akteur\*innen der sozialen Wirklichkeit gefasst werden, sind auch sie an konjunktive Erfahrungsräume gebunden. Dabei geht die Dokumentarische Methode nicht davon aus, dass sich diese Erfahrungsräume mit jenen der Erforschten überschneiden. Die Interpretation ist daher notwendigerweise an den Standort der Interpret\*innen gebunden sowie stets aspekt-, d.h. ausschnitthaft (vgl. Bohnsack, 2017, S. 125ff.). Die Standortgebundenheit der Interpretation versucht die Dokumentarische Methode durch ein komparatives Vorgehen sicht- und damit reflektierbar zu machen. So erhalten Interpretationen Aussagekraft im konsequent durchgeführten Inter- und Intrafallvergleich; zudem werden Interpretationen in Auswertungsrunden von verschiedenen Forscher\*innen abgeglichen. Die Aspekthaftigkeit impliziert, dass kein Zugriff auf die Gesamtperson der Erforschten möglich ist. Stattdessen geraten die Erforschten nur auf Ebene ihrer Konstruktionen, d.h. ihres Orientierungswissens, und auch hier nur als Repräsentant\*innen gewisser Dimensionen dieses Orientierungswissens, in den Blick.

Was folgt aus diesen grundlagentheoretischen Bestimmungen für die Untersuchung von Belastung bzw. Beanspruchung von Lehrpersonen? Zunächst einmal ist vor dem skizzierten Hintergrund davon auszugehen, dass Lehrpersonen soziale Akteur\*innen sind, die in vielfältigen konjunktiven Erfahrungsräumen agieren. Von ihnen wahrgenommene Belastungen werden als Erlebnisse und Erfahrungen empirisch fassbar. Solche Erlebnisse werden innerhalb von – beruflichen oder privaten – konjunktiven Erfahrungsräumen gemacht; der individuellen „Widerspiegelung“ geht also eine kollektive Dimension voraus. Zudem ist davon auszugehen, dass Belastungserfahrungen prinzipiell sowohl eine propositionale als auch eine performative Struktur aufweisen. Auf der einen Seite können Lehrpersonen Belastungserfahrungen explizieren. Diese Belastungserfahrungen folgen einer zweckrationalen, deduktiv-hierarchischen Logik, für die – wiederum mit Schütz (1971) – Um-zu- und Weil-Motive kennzeichnend sind. Können die Akteur\*innen den Zweck ihres Agierens nennen und zudem ausführen, welche Gründe ihrem Handeln zugrunde liegen, dann agieren sie gemäß Bohnsack aus einer Rolle heraus. Ein solches Handeln findet im institutionalisierten Kontext statt und ist mit einer „wech-

selseitigen Unterstellung von normativen Ansprüchen, Motivunterstellungen, Handlungserwartungen und Handlungsentwürfen“ (Bohnsack, 2017, S. 106) verbunden. Es ist jedoch zudem davon auszugehen, dass Lehrpersonen gewisse Belastungserfahrungen nicht explizieren können, sich diese vielmehr in ihrem habitualisierten Handeln dokumentieren. Grundlage für diese Annahme ist das Konzept der performativen Logik und – damit verbunden – ein Handeln, das auf einem gesicherten inkorporierten oder habitualisierten Wissen basiert, „welches aus dem gemeinsam erlebten Vollzug und der gemeinsam erlebten Reproduzierbarkeit der Praxis resultiert“ (Bohnsack, 2017, S. 105).

Aufgabe der Forscherin bzw. des Forschers ist vor diesem Hintergrund erstens, Lehrpersonen in Erhebungssituationen einen Raum zu geben, innerhalb dessen sie Belastungserfahrungen artikulieren können. Dieser Raum sollte weit genug sein, damit sich die Relevanzen der Befragten entfalten können. Zweitens ist es die Aufgabe der Forscherin bzw. des Forschers, dargelegte Belastungserfahrungen als Ausdruck sowohl einer propositionalen als auch einer performativen Logik zu interpretieren.

### 3 Forschungsfrage, Projektkontext, Sampling und Forschungsmethoden

Die im Folgekapitel dargestellten Ergebnisse basieren auf der Interpretation von vier episodisch angelegten Interviews (Flick, 2010), welche im Kontext eines Forschungsprojektes geführt wurden, das sich mit der Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen („NuBiL“) beschäftigt (Otto, Hinzke & Besa, 2019).<sup>1</sup> Neben einer Fragebogenstudie wurden in einem Querschnitt 23 Interviews mit Lehrpersonen unterschiedlicher Berufserfahrung an sechs Schulen (zwei Grundschulen, vier Gymnasien) in zwei Bundesländern durchgeführt. Der Kontakt zu den Interviewten wurde über die jeweilige Schulleitung aufgenommen, die die Interviewanfrage an das Kollegium weitergab. Das Sampling der explorativen Interviewstudie basiert somit grundsätzlich auf Zufälligkeit. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass von Seiten der Schulleitungen eine Positivselektion betrieben wurde.

Der erste Teil des Interviewleitfadens beinhaltet offene Fragen zum Berufsalltag der Lehrpersonen. Es schließen sich Fragen zu in der Erinnerung hängen gebliebenen Unterrichtssituationen der letzten Wochen sowie zum Umgang mit Problemen im Berufskontext an. Erst in einem zweiten Teil wird dann auf das Themenfeld der Nutzung von Forschung im Berufsalltag gelenkt.

Die vollständig transkribierten Interviews werden mittels zweier unabhängig voneinander eingesetzter Verfahren ausgewertet. Während die Analyse mit der Qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien auf Ebene des explizit zugänglichen Wissens der Lehrpersonen hervorbringt (Otto, Hinzke & Besa, 2019), bietet die Analyse mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017) einen differenzierten Blick auf das Verhältnis impliziter und expliziter Wissensbestände der Interviewten.

Im Folgenden wird auf jene vier der insgesamt 23 Interviews fokussiert, die mit Lehrpersonen in den ersten fünf Berufsjahren geführt wurden. Diese Fokussierung auf lediglich vier Interviews bringt mit sich, dass die der Dokumentarischen Methode typische Interfall-Komparation nur bedingt durchgeführt werden konnte. Als Konsequenz daraus wurde die Untersuchung der Belastungserfahrungen explorativ angelegt. Entsprechend wird im Folgekapitel an zwei Fällen – beides Grundschullehrerinnen – exemplarisch aufgezeigt, welches inhaltliche Erkenntnispotenzial die Untersuchung mit der Dokumentarischen Methode bietet und wie beim Forschen vorgegangen wurde.

---

<sup>1</sup> Gefördert wurde dieses von Dr. Kris-Stephen Besa und Dr. Johanna Otto (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und dem Autor durchgeführte Projekt in den Jahren 2018 und 2019 vom Forschungsfonds der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Um untersuchen zu können, welche Belastungen und Beanspruchungen sich bei den Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren im Sprechen über den Berufsalltag zeigen, bedurfte es eines heuristischen Verständnisses dieser Analysegegenstände. Belastungen wurden als *Belastungserfahrungen* gefasst, die darauf verweisen, dass die Befragten eine Anforderungssituation wahrnehmen. Dargelegte Erfahrungen, in denen erkennbar wird, dass solche Anforderungssituationen für Lehrpersonen nicht als reibungslos, sondern als widerständig, schwierig oder herausfordernd erfahren werden, und die zudem für die Lehrpersonen persönlich relevant erscheinen, wurden als *Beanspruchungserfahrungen* gefasst.

Der thematische Gehalt der Interviews wurde im Analyseschritt der formulierenden Interpretation erarbeitet. Der zweite Analyseschritt – die reflektierende Interpretation – förderte dann die Unterscheidung zwischen theoretischem und implizitem Wissen zu Tage. Möglich wurde dies durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung hin dazu, dass und wie die Befragten etwas sagen. Während theoretisches Wissen bzw. die propositionale Logik v.a. in Argumentationen und Bewertungen zum Ausdruck kam, zeigte sich das implizite Wissen bzw. die performative Logik in erster Linie in Erzählungen und Beschreibungen (Nohl, 2012). Über fallinterne und fallübergreifende Vergleiche wurde herausgearbeitet, an welchen positiven Horizonten sich die Lehrpersonen auf der Ebene der Orientierungsschemata (propositionale Logik) und der Ebene der Orientierungsrahmen (performative Logik) ausrichten und von welchen negativen Horizonten sie sich abgrenzen. Die Analyse wurde bis zum Schritt der Fallbeschreibung durchgeführt; für eine Typenbildung war das Sample zu klein.

## 4 Ergebnisdarstellung

Das zentrale Ergebnis der Interpretation der vier Interviews besteht darin, dass sich zwei differente Ausformungen im Datenmaterial finden lassen, wie berufsbezogene Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen der interviewten Lehrpersonen mit deren beruflichem Orientierungswissen verwoben sind.

### Ausformung 1: Punktuelle Beanspruchung im Kontext eines „Kampfes“ um die Enaktierung des Orientierungsrahmens

Für die erste Ausformung steht exemplarisch der Fall Frau Neumann<sup>2</sup>. Diese Grundschullehrerin orientiert sich handlungspraktisch in der Durchführung ihres Unterrichts, aber auch darüber hinausgehend daran, an der Gestaltung einer Schule zu arbeiten, die allen Personen offen steht. Im positiven Gegenhorizont scheint dabei eine Schule auf, an der alle möglichen Personengruppen – vor allem Schüler\*innen und Eltern, aber auch weitere Personen des Stadtteils sowie nicht zuletzt ihre Kolleg\*innen – partizipieren können. Selektion und Ausschluss Einzelner aus Gruppen stehen hingegen im negativen Gegenhorizont.

Auf der Ebene expliziten Orientierungswissens, d.h. von Orientierungsschemata, wird in der Eingangspassage erstmalig der positive Horizont eröffnet. Dieser bleibt inhaltlich insofern relativ unspezifisch, als es darum geht, dass Personen „von außen einfach auch noch in die Schule mitreinkommen und bereit sind, mitzumachen“ (Z. 34f.). Wobei diese Personen auf welche Weise „mitmachen“ wollen oder können, bleibt offen. Die „Vielfalt“ (Z. 36) erscheint für sich genommen als positiver Wert. Während die „Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit der Kinder“ (Z. 40f.) positiv bewertet werden, werden die Kolleg\*innen nicht nur als verschieden, sondern auch als Teil eines Ganzen – des Kollegiums – dargestellt.

Im weiteren Verlauf der Eingangspassage dokumentiert sich zum einen eine Identifikation der Lehrerin mit ihrer Schule – etwa in den Ausführungen, dass es ein Schulethos

---

<sup>2</sup> Alle Namen wurden anonymisiert.

gibt, das zusammen mit Eltern entworfen wurde und dessen Formulierungen sie beispielhaft wiedergibt, oder aber darin, dass die Lehrerin zu einer Darstellung in der ersten Person Plural wechselt und ausführt, dass „wir“ – an der Schule – versuchen, „die Gesellschaft auch abzubilden“ (Z. 42f.). Zum anderen wird erkennbar, dass der argumentativ aufgemachte positive Horizont an eben diese Identifikation mit der Schule gebunden ist. So führt Frau Neumann weiter aus, dass es ihr darauf ankomme, „dass sich hier jeder willkommen fühlt. Egal wer. Also jeder [...] Kollege, jedes Kind, jede / jedes Elternteil. So, das [...] ist wichtig in so einer großen Schule“ (Z. 56–58).

In der Eingangspassage des Interviews mit Frau Neumann finden sich keine Erzählungen, das heißt Darstellungen der Handlungspraxis, aus denen sich der Orientierungsrahmen der Lehrerin herausarbeiten ließe. Zu einer Erzählung kommt es erst in der Reaktion der Lehrerin auf die zweite Frage, in der sie gebeten wird, eine Unterrichtssituation aus den zurückliegenden beiden Wochen zu schildern, die ihr besonders in Erinnerung geblieben ist. So führt die Lehrerin aus, wie die Schüler\*innen ihrer Klasse mit einer Schülerin mit Beeinträchtigung umgegangen sind:

*Ich habe so unterschiedliche Kinder in meiner Klasse. Zum Beispiel Leonie, die ist halb blind, hat auch eine Spenderniere und hat auch einen Gendefekt und, ähm, ja, die wird einfach von allen so angenommen wie sie ist. Und dann haben wir Mathe auf dem Schulhof gemacht. Wir haben Einmaleins-Aufgaben gesucht draußen. Die Kinder haben gesucht. Ich / ich war einfach mit dabei und habe geguckt. Und Leonie sieht eigentlich nicht, aber wir haben / die Gruppen waren so aufgeteilt und für die Kinder war es selbstverständlich, dass auch Leonie einfach draußen Malaufgaben mitsuchen kann. Und (.) / oder Lennox, der ist Epileptiker und, ähm, ist / ist / die waren einfach alle dabei. So. Das / das ist einfach auch kein Thema, sondern dann wird an einer Sache gemeinsam gearbeitet. Und egal, mit welcher (.) / mit welchem Handicap da jemand kommt. [...] Also das fand ich auch supertoll, dass das so (.) / die ist jetzt in der ersten Klasse und, äh, ist jetzt halt ein (.), ja, fast ein Jahr bei mir in der Klasse. Und das ist einfach so (..) selbstverständlich einfach. Die wird einfach mitgenommen und fertig (Fr. Neumann, Z. 73–93).*

Anhand dieser Passage, in der gerade keine Beanspruchung, sondern eine Gelingenssituation zum Ausdruck kommt, lässt sich erkennen, dass die Lehrerin zumindest teilweise Unterrichtssituationen erlebt, in denen sie ihr Orientierungsschema – Partizipation an der Schule für verschiedene Personen und Einbezug aller – in actu umsetzen kann, hier, indem sie einen Unterricht initiiert und laufen lässt, in dem sie sich zurückzieht und darauf blickt, wie die Schüler\*innen in ihrem Sinne miteinander umgehen. Der hier aufscheidende Orientierungsrahmen besteht darin, (Unterrichts-)Situationen zu gestalten, in denen Schüler\*innen Freiheiten für eigene Entscheidungen und Partizipation gegeben wird, und während des Unterrichtens die Schüler\*inneninteraktion untereinander zu beobachten.

Vor diesem Hintergrund stellt die Anforderung, innerhalb des Kontextes ihrer spezifischen Schule einen Unterricht zu gestalten und zu verantworten, an dem alle Schüler\*innen partizipieren können, die grundsätzliche Belastungssituation für die Lehrerin dar. Diese Belastungssituation wird dann als *Beanspruchung* erfahren, wenn die Lehrerin ihren Orientierungsrahmen nicht enactieren, d.h., in die Handlungspraxis umsetzen kann. So nutzt Frau Neumann selber den Begriff der Belastung, als sie auf die Frage des Interviewers, ob sie in den letzten beiden Wochen eine herausfordernde Unterrichtssituation erlebt habe, die Interaktion mit der ihrer Klasse zugeordneten „Sonderschulpädagogin“ (Z. 111) thematisiert und resümierend feststellt: „das finde ich schon ziemlich belastend“ (Z. 153). Die angesprochene Belastungssituation bezieht sich hier auf „Unstimmigkeiten“ (Z. 152) zwischen der Lehrerin und der Sonderschulpädagogin, welche Frau Neumann an unterschiedlichen „Ansichten [...] vom Fördern“ (Z. 117f.) festmacht. Manche Kolleg\*innen an der Schule vertreten ein integratives Modell, nach dem „Kinder rausgenommen werden und Kinder sozusagen in kleinen Gruppen gefördert werden ganz stark. Das ist so eine Haltung von ei/ von einigen. Auch von der Kollegin.“



Und das ist aber nicht meine Haltung“ (Z. 131–134). Am Beispiel der bereits thematisierten Schülerin Leonie macht die Lehrerin dann deutlich, worin ihre Haltung besteht:

*Zum Beispiel Leonie. Ähm, (.) die geht mit den Kindern mit und dann krieg/ kriegen die das gemeinsam auch hin. Oder die ist mit in meinem Unterricht dabei. (.) Aber das muss ich mir auch so ein bisschen erkämpfen. Weil, wenn es nach ihr geht, dann würde sie die Kinder lieber rausnehmen, auch, ähm, jetzt diesen Epileptiker und würde ganz viel (..) ähm, parallel zum Unterricht fördern. Was aber nicht zu meinen Unterrichtsinhalten passt. Die müssen ja auch nach Bildungsplan unterrichtet werden und, ähm, sind nicht lernzieldifferent (Fr. Neumann, Z. 134–141).*

Zum einen reproduziert sich hier der oben herausgearbeitete Orientierungsrahmen, in dem es darum geht, einen Unterricht zu gestalten, an dem alle partizipieren können. Zum anderen kommt auf expliziter Ebene ein Aspekt hinzu, nämlich dass diese Orientierung nicht nur mit der konkreten Schule, sondern auch mit einer äußeren Vorgabe zur Unterrichtsgestaltung, dem Bildungsplan, verbunden ist. Die punktuell auftretende Beanspruchung wird vor dem skizzierten Hintergrund dadurch erfahren, dass die Lehrerin durch das Agieren der Sonderschulpädagogin immer wieder dafür „kämpfen“ muss, dass es nicht zur Besonderung einzelner Schüler\*innen kommt, sondern alle Kinder gemeinsam am Unterricht partizipieren können.

#### Ausformung 2: Dauerhafte Beanspruchung durch das Fehlen eines stabilen Orientierungsrahmens

Diese Ausformung wurde im Rahmen der Interpretation des Falls Frau Schaller rekonstruiert. Dieser Fall zeichnet sich durch eine klare Orientierung an der wiederholt aufscheinenden Norm aus, im Unterricht sowohl der Klasse als auch allen einzelnen Schüler\*innen gerecht zu werden (Orientierungsschema). Die Grundschullehrerin arbeitet sich auch handlungspraktisch an dieser Spannung ab; allerdings konnte dabei keine auf Dauer gestellte und damit etablierte Umgangsweise mit dieser Norm rekonstruiert werden. Ein stabiler Orientierungsrahmen liegt demnach nicht vor; die Lehrerin sucht (noch) nach einer umsetzbaren Praxis.

Die für Frau Schaller zentrale Norm im Lehrer\*innenhandeln zeigt sich direkt in der Eingangspassage des Interviews. Im Zuge einer Auflistung von Erwartungen und Handlungszwängen, mit denen sie und ihre Kolleg\*innen im Lehrer\*innenberuf umgehen müssen, führt die Lehrerin an:

*Ähm, dann immer dieses individualisiert an die Kinder rangehen, das heißt, genau bei jedem Kind wissen, wo steht es, ähm wo muss das gefördert werden, wo muss ich noch f- Zusatzmaterial einreichen, wo muss ich mit den Eltern sprechen, dass zu Hause mehr gelesen werden muss, ähm geübt werden muss (Fr. Schaller, Z. 16–20).*

Die Nutzung des Temporaladverbs „immer“ zeigt an, dass Frau Schaller hier eine auf Dauer gestellte Anforderung beschreibt, die sie nicht nur auf den Lehrer\*innenberuf allgemein, sondern auch konkret auf ihre eigene Tätigkeit bezieht („wo muss ich [...]“). Diese Anforderung greift die Lehrerin im weiteren Verlauf der Eingangspassage relativ ausführlich auf:

*die extrem hohen Anforderungen, jedem Kind gerecht zu werden und das ist natürlich auch von Person zu Person verschieden, ich glaube es gibt einige Lehrer, die können da son bisschen entspannter an die Sache rangehn ähm weil sie vielleicht auch schon Erfahrung haben. Ich bin eher son, (..) eher anders ähm da so, dass ich bei jedem Kind, das, ich möchte im Grunde jedes Kind retten und ähm das funktioniert so nicht. Das ist, das ist ähm unmöglich in einer Klasse mit mit 24 Kindern, jedem Kind so gerecht zu werden. Das heißt man muss irgendwie versuchen nen Mittelweg zu finden und möglichst viele ins Boot reinzuholen. Und das ist so das, der tägliche der tägliche die tägliche Herausforderung. [...] Dass möglichst viele Kinder möglichst viel am Tag lernen und dann hat man die Kinder in der Klasse sitzen, die ähm eigentlich ne Eins-zu-Eins-Betreuung brauchen und ähm da muss man dann mal*

*ertragen, dass die auch en ganzen Tag lang einfach im Grund nichts gelernt haben, weil man diese Eins-zu-Eins-Betreuung nicht ihnen liefern kann* (Fr. Schaller, Z. 45–58).

Anders als bei dem Fall Frau Neumann beinhaltet das Orientierungsschema nicht die Partizipation bzw. den Einbezug aller in Schule und Unterricht, sondern die normative Erwartung, den Bedürfnissen aller Kinder der Klasse gerecht zu werden. Erwartungen („jedes Kind retten“; „jedem Kind so gerecht zu werden“) werden dabei als nicht umsetzbar wahrgenommen; aber Frau Schaller zeichnet sich in dieser beschreibenden und argumentativen Passage als Typ, der sich – in Abgrenzung zu anderen Kolleg\*innen – daran abarbeitet, „nen Mittelweg zu finden“, mit dem Ziel, dass „möglichst viele Kinder möglichst viel am Tag lernen“. Die Erhöhung der Menge des Gelernten erscheint hier als Motiv für dieses Abarbeiten, wobei gleichzeitig die Theorie mitschwingt, dass die Schüler\*innen ohne eine enge „Betreuung“ der Lehrerin nicht so viel lernen würden.

Auf die immanente Nachfrage hin, wie die Lehrerin mit der geschilderten Anforderung umgeht, antwortet Frau Schaller mit „nicht gut, weil mich das noch sehr fertig macht, dass ich ähm d- d- diesen man muss, also ich will jetzt nicht Kampf bezeichnen, aber, dass ich, dass ich das nicht liefern kann, was die Kinder brauchen“ (Z. 79–82). Sie versuche, „möglichst viel differenziertes Material ähm rauszugeben“ (Z. 82f.), doch führt dieses Vorgehen zu einer weiteren Belastung. So schildert Frau Schaller, möglichst viele Arbeitsprodukte der Kinder

*wieder einzuholen, um zu überprüfen, ham sies verstanden? Ähm psychisch würd ich sagen, ist das für mich ähm ganz schwer ne größte Herausforderung, ganz viel Arbeit, ne ganz hohe Belastung, weil es einfach, ähm weil man man kann das irgendwann nicht mehr jeden Tag machen. /I: Mhm/ Immer und immer wieder dieses, dieses Differenzierte* (Fr Schaller, Z. 97–102).

Auch wenn das Verständnis vorhanden ist, nicht dauerhaft auf Basis einer aktuellen Diagnose der Kompetenzen der einzelnen Kinder differenzieren zu können, betreibt die Lehrerin doch genau dieses Vorgehen – und dies auch, obwohl ihr von erfahrenen Kolleg\*innen gesagt wurde, dass man es „akzeptieren“ müsse, „dass Kinder auch mal im Unterricht nicht mitkommen“ (Z. 106f.), um nicht selber „kaputt“ (Z. 105) zu gehen. Frau Schaller schildert, zu versuchen, dies zu akzeptieren; „es gelingt mir nur nicht so gut“ (Z. 110).

Anders als bei Frau Neumann ist die wahrgenommene Belastungssituation bei Frau Schaller eindeutig an den Unterricht gekoppelt. Es zeigt sich, dass Frau Schaller im Unterricht eine Reihe von normativ aufgeladenen Anforderungen sieht, die sie als Lehrerin zu erfüllen hat, von denen jene, möglichst allen Kindern gerecht werden zu müssen, für sie die stärkste ist. Diese Norm kann sie ihrer Wahrnehmung nach nicht erfüllen; sie sucht (noch) nach einer Praxis, die sie auf Dauer stellen kann. Diese Interpretation bestätigt sich in jener Passage, in der die Lehrerin von einer zurückliegenden Unterrichtssituation erzählt. Obwohl sie in einem Test im Sachunterricht „dreifach differenziert“ (Z. 139) hatte, sei der Schüler Arun nicht mit dem Test zurechtgekommen:

*ich konnte während des Tests mich nicht neben ihn setzen und mit ihm den Test so zusammen durchgehen und besprechen, weil ich natürlich den Blick auf die ganze Klasse haben musste. Und am Ende, wo aber fast schon alle anderen Kinder abgegeben haben, da hatte ich Zeit zu Arun zu gehen und dann ham wir, hab ich ihm die Aufgaben vorgelesen und er sollte bestimmte Wörter sortieren und das hat er alles auch relativ gut hinbekommen. Wenn ich das, wenn ich die Zeit nicht gehabt hätte, dann hätte er einen richtig, richtig schlechten Test abgegeben. Und so isses immer noch nicht besonders gut, aber er wusste so viel mehr, als was ich eigentlich gedacht habe* (Fr. Schaller, Z. 141–150).

In dieser Erzählung drückt sich exemplarisch das Bemühen der Lehrerin aus, jedem bzw. jeder Schüler\*in gerecht zu werden, zugleich aber die „ganze Klasse“ im „Blick“ haben zu müssen. Ein differenziertes Vorgehen wird hier – jenseits der Frage nach Gleichbehandlung in einer Testsituation – als positiv, zugleich aber als nur am Rande umsetzbar

dargestellt. Daraufhin rahmt Frau Schaller die Situation als Ausnahmesituation, in der sie erkannt hat, was der Schüler eigentlich weiß, aber von sich aus – ohne „*Betreuung*“ – nicht zeigen kann. Sie beendet ihre Antwort auf die Frage nach einer erinnerten Situation schließlich, indem sie von der Situation abstrahiert und die Situation damit nicht als positiv, sondern als Exempel für ihr Scheitern an der Erfüllung der Norm, jede\*n Schüler\*in individuell zu betreuen, darstellt: „*das hat mir nochmal bewusst gemacht einfach ähm, wie anders der Alltag sein könnte, wenn man mehr Personal in den Klassen haben könnte [...] und die Kinder anders betreuen könnte*“ (Z. 160–163).

Nicht nur in der dargelegten (derzeitigen) Hilfslosigkeit, sondern auch in der Gewichtung, die Frau Schaller dem Thema im Interview von Beginn an gibt, zeigt sich, dass das Fehlen einer sich reproduzierenden Handlungspraxis für die Lehrerin zu einer permanenten Beanspruchungserfahrung wird. Anders als Frau Neumann schildert die Lehrerin keine Gelingenssituationen, sondern problematisiert ihr Vorgehen durchweg. Die Ursache für die Beanspruchungserfahrung wird hier zudem nicht als von außen verursacht gefasst (im Fall von Frau Neumann durch die Sonderpädagogin initiiert), sondern ist der Darstellung nach im eigenen Handeln verortet.

## 5 Fazit und Diskussion

Aus den dargelegten Ergebnissen der explorativen Studie lassen sich Thesen formulieren, die in weiteren Untersuchungen aufgegriffen werden können. Mit Blick auf die Erfassung von Belastungserfahrungen zeigt sich, dass Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren von sich aus Anforderungssituationen schildern, auch wenn sie nicht explizit danach gefragt werden. Offenbar sind Anforderungen und Belastungen bei Lehrpersonen, die sich in den ersten fünf Berufsjahren befinden, Alltagsphänomene, die zur Sprache kommen, wenn sie gebeten werden, ihre Arbeit allgemein und erinnerte Unterrichtssituationen darzustellen. Dabei machen die beiden exemplarisch dargelegten Fälle deutlich, dass Belastungserfahrungen zwar primär an den Unterricht gebunden sind – hier zeigen sich Überschneidungen mit der Studie von Keller-Schneider (2009; auch Hinzke, 2019) –, dass diese Erfahrungen jedoch in unterschiedlichem Ausmaß auch an weitere Kontexte gebunden sein können. So ist es bei Frau Neumann, für die im Unterschied zu Frau Schaller bei der Darlegung der Belastungssituation auch die Ebenen der Einzelschule<sup>3</sup> und der Bildungsadministration relevant werden.

Mit Blick auf die Beanspruchungserfahrungen zeigt die Analyse, dass diese Erfahrung in das Orientierungswissen der Lehrpersonen eingebunden ist. Dieses Ergebnis wurde auch bei den beiden anderen, in diesem Beitrag nicht verhandelten Fällen Frau Otten und Herr Rogge deutlich. Bei diesen Gymnasiallehrpersonen zeigen sich zwar stärker auf das Erreichen von Unterrichtszielen fokussierte Orientierungsrahmen, doch bestätigt sich das rekonstruierte Grundmuster: Inwieweit aus der Belastungserfahrung eine Beanspruchungserfahrung wird, ist abhängig davon, inwiefern die Lehrpersonen ihre Orientierungsrahmen enactieren, d.h. in die Praxis umsetzen können. Frau Otten ist dabei derjenige Fall im Sample, bei dem die Enaktierung am reibungslosesten zu gelingen scheint. Entsprechend finden sich im Interview mit ihr kaum Beanspruchungserfahrungen. Frau Neumann und Herr Rogge müssen sich hingegen um die Enaktierung ihres Orientierungsrahmens bemühen, was zu immer wieder punktuell bzw. phasenweise auftretenden Beanspruchungserfahrungen in gleichbleibenden Belastungskontexten führt. Die vergleichsweise intensivsten Beanspruchungserfahrungen finden sich bei Frau Schaller, was darauf zurückzuführen ist, dass bei ihr kein stabiler, sich reproduzierender Orientierungsrahmen rekonstruiert wurde. Die These lautet somit zusammenfassend, dass die

---

<sup>3</sup> Vgl. für die Bedeutung organisationsbezogener Interaktion im Berufseinstieg auch Hericks, Sotzek, Rauschenberg, Wittek & Keller-Schneider (2018), S. 72ff.

Beanspruchungserfahrung von Lehrpersonen in den ersten Berufserfahrungen in Zusammenhang damit steht, inwiefern sie berufsbezogene Orientierungsrahmen entwickeln und in die Praxis umsetzen können.

Der Fall Frau Neumann zeigt dabei, dass die Umsetzung von Orientierungsrahmen dadurch erschwert wird, dass sie in einem Spannungsverhältnis zu normativen Erwartungen an das eigene Handeln bzw. das Handeln im Lehrer\*innenberuf allgemein stehen. Mit Bohnsack (2017, S. 235) ließe sich diese Spannung als „notorische Diskrepanz“ zwischen performativer und propositionaler Logik deuten. Um zu Antworten darauf zu kommen, wieso sich offenbar in den ersten Berufsjahren Orientierungsrahmen nicht bei allen Lehrpersonen etablieren bzw. die Spannung zwischen performativer und propositionaler Logik nicht (hinreichend) handlungspraktisch bearbeitet wird, könnte der Einbezug weiterer Interviewstellen weiterführend sein. So bringt nur Frau Schaller ihre Beanspruchungserfahrungen in Verbindung mit ihrem Studium, indem sie darauf eingeht, im Studium nicht auf den Umgang mit den nun wahrgenommenen Erwartungen und Handlungszwängen vorbereitet worden zu sein. Diese Spur – der Zusammenhang zwischen Beanspruchung- und Studiererfahrungen – müsste weiter geprüft werden.

Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die für den Berufseinstieg identifizierten Entwicklungsaufgaben auch für Lehrpersonen in den ersten fünf Jahren relevant sind. So erfährt Frau Neumann die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin als Beanspruchung (Entwicklungsaufgabe Kooperation); Frau Schaller sucht noch nach einer tragfähigen professionellen Identität im Zusammenhang mit der Frage, wie sie Schüler\*innen in ihrer Eigenart gerecht werden kann (Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Anerkennung) (Hericks et al., 2019). Im Anschluss an aktuelle Forschung zum Berufseinstieg wäre es spannend, in einem Längsschnitt zu untersuchen, ob bzw. wie sich die mit diesen Entwicklungsaufgaben verbundenen Beanspruchungserfahrungen der Lehrpersonen im Zeitverlauf verändern, ob sich beispielsweise eine Bereitschaft zeigt, das eigene Handeln in der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen anzupassen (Hericks et al., 2018, S. 72ff.), und inwiefern solche etwaigen Veränderungen als Professionalisierung von Jung-Lehrer\*innen gefasst werden können.

Die Ergebnisse deuten insgesamt das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur wissenschaftlichen Rekonstruktion von Wissensformen, die auf unterschiedliche Weise handlungsleitend werden, an. Während sich aus Argumentationen und Bewertungen Entwürfe von Handlungen im Sinne theoretischen Wissens (Orientierungsschemata) herausarbeiten ließen, konnten im Inter- und Intrafall-Vergleich und auf Basis einer sequenziellen Analyse unterschiedliche Strukturen habitualisierten Handelns (Orientierungsrahmen) aus solchen Passagen rekonstruiert werden, in denen Handlungspraxis zum Ausdruck kommt. Beide Wissensformen haben sich dabei – wie oben aufgezeigt – auf je unterschiedliche Weise zur Identifikation von Belastungssituationen/-erfahrungen und Beanspruchungserfahrungen und damit zur Aufschlüsselung des Prozesses der „Widerspiegelung“ (s. Kap. 2) als fruchtbar erwiesen. Inwiefern es sich bei dem rekonstruierten Wissen um kollektiv geteiltes Wissen handelt, könnte durch eine Vergrößerung des Samplings analysiert werden. Ob bzw. inwiefern die herausgearbeiteten Thesen schließlich auch für Lehrpersonen mit größerer Berufserfahrung tragfähig sind, müsste geprüft werden.

## Literatur und Internetquellen

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern: Eine Längsschnittstudie*. Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Erlangen & Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15 (1), 1–23.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer\*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (7), S. 65–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04>
- Hinzke, J.-H. (2019). Verantwortung gegenüber Schüler\*innen, sich selbst und der Gesellschaft. Rekonstruktionen zu einer praxeologisch-wissenssoziologischen Fassung von Verantwortungsübernahme im Berufsalltag von Lehrer\*innen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahm (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 141–151). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster et al.: Waxmann.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09842-1>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Hrsg. v. D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL. In V. Manitus & N. v. Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). Bielefeld: WBV.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>

- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 631–641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 352–369). Münster & New York: Waxmann.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.

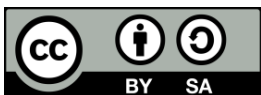
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Hinzke, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. Zum Potenzial einer rekonstruktiven Erschließung. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (5), 16–29. <https://doi.org/10.4119/pflb-3951>

Online verfügbar: 17.11.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>