

# Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung

## Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten

**Die erfolgreiche Einführung von Berufseinsteigern in den Schulalltag und in die Schulkultur vor Ort ist eine Schlüsselvoraussetzung für den Aufbau einer positiven Einstellung zum Arbeitsplatz. Die Erfahrungen der ersten Berufsjahre bestimmen die langfristige Leistungsbereitschaft in erheblichem Maße.**

**Dr. Christian Kraller**

Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung,  
Universität Innsbruck

Die intensive Auseinandersetzung mit der Praxis des Berufsalltags findet nach dem Referendariat, in der Anfangsphase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit statt. Sie ist eine Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung. In dieser ausgesprochen intensiven Zeit »entwickeln sich unter zeitlichem und physischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten [werden] und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung [...] kennzeichnen.« (Messner/Reusser, S. 167).

In einer an der Universität Innsbruck gemeinsam mit Klaus Schneider aktuell durchgeführten Untersuchung zu Berufseinsteigern im Grund- und Hauptschulbereich äußert sich eine junge Lehrerin nahezu prototypisch folgendermaßen zu ihrer Anfangszeit:

»Es war am Anfang ganz chaotisch, weil ich nicht gewusst habe, wo ich anfangen soll. Mir ist vorgekommen, ich habe so wahnsinnig viele Sachen zu tun, dass ich nie zur Ruhe gekommen bin. [...] Besonders die ersten Monate war ich wahnsinnig aufgekratzt. [...] Auf die Schüler selber, glaube ich, habe ich gar nicht so viel eingehen können, weil drum herum so viel neu war für mich.«

Die vielleicht bekannteste Studie zum professionsspezifischen Verhalten von Berufsanfänger stammt von der Konstanzer Gruppe um Cloetta, Dann und Müller-Fohrbrodt (1978), bekannt geworden unter dem Namen »Konstanzer Wanne«. Sie beschreiben den Praxisschock junger Lehrerinnen und Lehrer beim Eintritt in den Berufsalltag. Anfänger gleichen in den ersten beiden Berufsjahren ihre in der Erstausbildung erworbenen liberalen Vorstellungen und Haltungen weitgehend an die in der Regel konservativeren vorherrschenden Einstellungen des Kollegiums vor Ort an. Im Laufe der Zeit wurden verschiedene insbesondere persönlichkeitspsychologische Erklärungen für das Phänomen angeboten. Die (subjektiv empfundene) hohe berufliche Anfangsbelastung spielte dabei jedoch meist eine gewichtige Rolle. Erst mit zunehmender Routine gelingt die Lösung aus diesem »Sicherheitsnetz«.

Im Kontext der Konstanzer Wanne wurde erstmals die Fragilität und Beeinflussbarkeit der Entwicklung grundlegender pro-

professionsspezifischer Muster während der ersten Unterrichtsjahre aufgezeigt.

### Berufliche Sozialisation und Kompetenzentwicklung

Ergänzend zu persönlichkeitsbezogenen Sichtweisen hat sich in der Lehrerbildungsforschung seit dem Ende der 80er Jahre der Experten-Ansatz etabliert (»Lehrer als Experte«, vgl. Bromme 1992) und im Rahmen der Lehrerforschung weiter elaboriert. Er beschreibt die berufliche Entwicklung als sukzessiven Aufbau von professionsspezifischen Fähigkeiten und professionellem Wissen. Die Stadien bei der Entwicklung, wie in Abb. 1 dargestellt, verlaufen vom Novizen über den fortgeschrittenen Anfänger, den kompetenten bzw. gewandten Praktiker zum Experten (vgl. Terhart, S 572 ff.). Der gegenwärtige kompetenzorientierte Zugang zur Lehreraus- und Weiterbildung ist in dieser Tradition verwurzelt.

Entwicklung von Expertise	
Stadium	professionsspezifische Kompetenzen (Wissen/Handlungsmuster)
Novize	Einüben allgemeiner, situationsunspezifischer, grundlegender (Verhaltens-)Regeln (»Kindern nicht den Rücken zudrehen«), wenig adaptiv/flexibel
Fortgeschrittene Anfänger	Zusätzlich Orientierung an eigener praktischer situationspezifischer Handlungserfahrungen, zunehmende Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt
Kompetente Praktiker	Differenziertes erfahrungsbasiertes Erfassen des Unterrichtsgeschehens und Entwickeln von flexiblen Handlungsplänen (für Standard-situationen), höhere Selbstverantwortung
gewandte Praktiker	Intuitives Handeln/Entscheiden aufgrund eigener Erfahrungspraxis, bewusste Reflexion tritt zurück.
Experte	Routiniertes/intuitives Eingehen auch auf schwierige und neue Unterrichtssituationen ohne Rückgriff auf Erfahrungspraxis, sofortiges anstrengungsfreies Erkennen und Sehen relevanter Strukturen

Abb.1: Novizen-Expertenmodell

Im Kontext des Expertenansatzes lässt sich das Phänomen der Konstanzer Wanne folgendermaßen interpretieren: Die Handlungen von Novizen sind zwar oft rational begründet, aufgrund des hohen Anteils neuer bzw. unbekannter Faktoren (fehlende Routine, vgl. Interviewausschnitt oben) noch wenig adaptiv und flexibel. Mit komplexen Situationen des Unterrichtsalltags verknüpfte (teil-)automatisierte Handlungsmuster müssen erst erworben werden. Besonders »in Störungssituationen tritt Hektik und rigides Verhalten auf.« (Reusser/Messner, S. 162). – Der fortgeschrittene Anfänger orientiert sich im Unterschied dazu

bereits an seinen praktischen Handlungserfahrungen und kann auf ein Set episodischer Erinnerungen an ähnlichen Fällen zurückgreifen. Das Handeln wird damit beweglicher und kontextbezogener.

Der differenzierte Blick auf die Berufseingangsphase bedarf einer adäquaten Kontextualisierung derselben. Kerngeschäft der Schule ist der Unterricht. Anfängerinnen und Anfänger haben spezifische individuelle Vorerfahrungen, Einstellungen und verfügen über individuelle Kompetenzen, Stärken und Schwächen. Ein berufsbiographischer Zugang hilft, allgemeine Orientierung zu schaffen und gleichzeitig die Schulleitung für die spezielle Situation im Kontext professionsspezifischer beruflicher Entwicklung vertieft zu sensibilisieren. Bekannte, empirisch gestützte Modelle zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern stammen von Fuller und Brown, Berliner (vgl. Messner/Reusser, S. 159 ff.) und Huberman (Huberman 1991). Die Berufseingangsphase wird übereinstimmend mit ein bis drei Jahren angegeben (vgl. Terhart 1998, Messner/Reusser 2000, Huber 1992).

Dem Stufenmodell von Fuller und Brown zufolge sind Berufsanfänger/-innen in der »survival stage«. Sie sind vorrangig damit beschäftigt, den jeweiligen Alltag zu bewältigen und erleben sich als unter Handlungs- und Erfolgsdruck stehend. Der Beruf wird primär als eine Aneinanderreihung des Abarbeitens/Meisterns von Aufgaben erlebt (vgl. Interviewausschnitt).

Huberman ausdifferenziertem Modell zufolge, das verschiedene mögliche Entwicklungsprozesse beschreibt (vgl. Abb. 2), sind in den ersten drei Berufsjahren »Überleben« und »Entdecken« zentrale Motive, wobei sich das Schwergewicht zunehmend zum Entdecken verlagert und dann von einer Phase der Stabilisierung abgelöst wird, in der man mit grundlegenden Unterrichtstechniken vertraut geworden ist und sich mit dem Lehrer/-innendasein identifiziert.

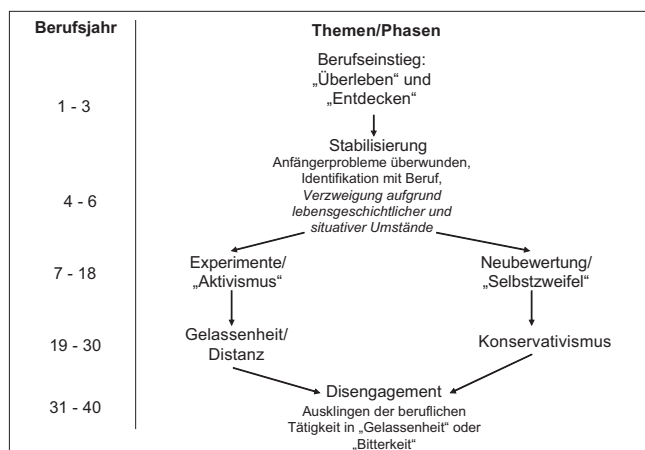


Abb.2: Empirisches berufsbiographisches Phasenmodell von Huberman

Berliner und andere definieren im bereits genannten Expertenmodell die Novizenphase als jene, in der kontextunabhängig, d. h. nicht auf die jeweilige Situation bezogen (z. B. Schüler nicht anschreien), Verhaltensregeln angewendet werden. Die Aufmerksamkeit des Berufsanfängers gilt primär dem Einüben erfolgreicher Regeln. Der flexible Umgang damit wird in der zweiten Phase erworben. Hier erkennt der fortgeschrittene Anfänger aufgrund seiner zunehmenden Routine immer stärker Zusammenhänge im komplexen Unterrichtsgeschehen, kann sich an eigenen praktischen Erfahrungen orientieren und die Regeln adaptieren.

### Aufgaben der Berufseinstiegsphase

In den ersten Berufsjahren entwickeln sich individuelle professionsspezifische Kompetenzen und Einstellungen hinsichtlich der folgenden Aspekte (vgl. Abb. 3).

Entwicklungs-bereich	Aspekt
Unterricht	Finden des eigenen methodisch-didaktischen Stils
Beurteilung	Entwickeln eines eigenen (fachspezifischen) Benotungskonzepts
Kollegium	(aktiver und passiver) Aufbau eines Selbst- und Fremdbildes im Kollegium
Professionsspezifisches Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ pädagogischen (Erziehungsfragen) und</li> <li>■ fachlicher Standpunkt</li> <li>■ persönliche Grenzen</li> </ul>
Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ schulbezogene Arbeiten zu Hause/ am Arbeitsplatz</li> <li>■ Nutzung und Auswahl von Arbeitsmitteln</li> <li>■ Zeitmanagement</li> </ul>

Abb.3: Zentrale Aufgaben in der Berufseinstiegsphase

Es handelt sich dabei um Klärungsprozesse, deren Aufarbeitung je nach Disposition und Rahmenbedingungen ein bis vier Unterrichtsjahre dauert. Die gewonnenen Positionen wiederum sind nicht statisch.

Schaarschmidt und Kieschke (2007) beschreiben 15 vor allem auch für die Lehrgesundheit arbeitsplatzrelevante Bereiche, in denen es beachtliche Unterschiede von Schule zu Schule selbst bei gleichem Typ in derselben Region gibt. D. h., die Organisation des beruflichen Alltags an der jeweiligen Einrichtung kann Novizinnen den Einstieg je nach Ausprägung eher erleichtern oder erschweren. Hierbei sind insbesondere die Schulkultur (Kultur des Miteinander an der Schule), das Klima im Kollegium und das Verhalten der Schulleitung entscheidende Faktoren (Schaarschmidt/Kieschke, S. 45 ff).

Die berufsbiographischen Ansätze liefern für die Personalentwicklung wichtige Innenansichten der Betroffenen. Eine Vorhersagbarkeit der weiteren beruflichen Entwicklung lässt sich aus berufsbiographischen Modellen jedoch nicht ableiten. Huberman etwa stellt für sein Modell eine prognostische Relevanz allenfalls nach der individuellen Analyse von 12–15 Berufsjahren fest.

### Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innovieren

Oberflächlich betrachtet erscheint die Berufseinstiegsphase primär defizitär, da die fehlende Routine den Blick auf den Alltag verstellt. Für die wesentlichen beruflichen Entwicklungsaufgaben, Gestaltung des Unterrichts und des Klassenmanagements, Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium und mit Eltern, Übernahme spezifischer Funktionen, bedarf es eines gewissen Überblicks und beruflicher Erfahrung, die insbesondere über die Wissensdimension hinausgeht. Die routinierte Bewältigung des Alltags erfordert professionsspezifische Kompetenzen, die insbesondere in den ersten drei bis fünf Berufsjahren gefestigt werden.

Vor dem Hintergrund eines modernen, über den Klassenraum hinausgehenden Professionsverständnisses verhalten sich Berufseinsteiger/-innen semiprofessionell (nicht »unprofessionell«!). Sie konzentrieren ihr Handeln primär auf das Klassenzimmer bzw. damit unmittelbar zusammenhängende Tätigkeiten.

Im Gefolge der sukzessiven Weiterentwicklung der Ausbildung, einer Änderung des Lern- und Lehrverständnisses vor allem seit den 90er Jahren (konstruktivistische Lerntheorien) und vor dem Hintergrund eines geänderten Verständnisses von Schule als einer lernenden Organisation, in der Schulentwicklungsprozesse von zentraler Bedeutung sind, ist von einem erweiterten Professionalitätsverständnis des Lehrerberufs auszugehen (u. a. unterrichtliche Tätigkeit in erweitertem erzieherischen und sozialen Kontext, Zusammenarbeit im Kollegium und Mitwirken an der Schulentwicklung).

Der Auf- und Ausbau professionsspezifischer Kompetenzen basiert auf den subjektiven Bewältigungsstrategien der beruflichen Anforderungen und den individuellen Erfahrungen damit. Routine kann auf Handlungsebene sehr unterschiedliche Ausprägungen haben. Der Heterogenität routinierter Handlungsmuster (verschiedene erfahrene Lehrer agieren in ähnlichen Situationen erfolgreich mit ganz unterschiedlichsten Interventionen) entspricht die Heterogenität des Verhaltens und Erlebens von Berufsanfängern. Zudem ist die besagte Routine häufig gleichzeitig »Feind des Neuen«. Schule jedoch lebt von Innovation und Weiterentwicklung, von lebendigem Austausch. »When principals hire a new teacher, they should be more interested in the school becoming like the new teacher than in the new teacher becoming like the school« (Whitaker, p. 147).

Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten über ihre Kompetenzen wahrgenommen und darüber in ihren geschilderten berufspraktischen Defiziten gestärkt werden. »New staff members can play essential roles in the growth of a school« (Whitaker, p. 147).

Novizen bringen in ein Kollegium professionsspezifisches Potenzial unter anderem bei den folgenden Punkten ein:

- Innovation (inhaltlich, didaktisch)
- Außensicht (Betriebs- und Systemblindheit fehlt)
- Engagement und Begeisterung
- Gruppendynamik ins Kollegium (bzw. in Teile davon, wie etwa Fachbereiche)

	Unbewusst	Bewusst
<b>Inkompetenz</b>	1. problembezogenes Denken und Handeln erfolgt naiv, ohne professionsspezifische theoretische/praktische Grundlagen, die als überflüssig empfunden werden	2. Über Handlungspraxis werden eigene professionsspezifische Defizite bewusst als Entwicklungsaufgaben benannt. Man bringt damit die Verbesserung des eigenen Handlungsausputs (Effizienz/Effektivität) in Verbindung
<b>Kompetenz</b>	4. berufliche Probleme können aufgrund längerer eigener Erfahrung und Praxis im Feld, ohne lange überlegen zu müssen, unter Nutzung professionsspezifischer Kompetenzen behandelt/gelöst werden (Routine)	3. berufliche Probleme können basierend auf professionsspezifischen Kompetenzen selbständig, zuverlässig behandelt/gelöst werden, Handlungsabläufe sind jedoch noch nicht automatisiert
	<b>5. reflexive Kompetenz</b> Basierend auf mehrjähriger Routine wird das Handeln problembezogen selektiv kritisch hinterfragt, verfeinert, adaptiert und weiterentwickelt	

Abb. 4: Fünf Stufen der Kompetenzentwicklung

- Frische/Unverdorbenheit/Naivität (fehlende negative Erfahrungen, fehlende Routine)
- Dieser Katalog gilt zwar teilweise auch für langjährige Lehrkräfte, die Innovationskraft und das berufliche Engagement etwa nehmen jedoch nach 15–20 Dienstjahren mehrheitlich ab (vgl. Modell von Huberman).

**Kompetenzerwerbmodell**

Der berufsbiographische Zugang hilft, den Ist-Stand zu erklären. Für die ressourcenorientierte Unterstützung von Berufseinsteigern kann dieser Zugang um das zyklische Modell des Kompetenz(stufen)erwerbs erweitert werden (Chapman 2007, Schratz/Weiser 2002). In diesem hier adaptierten Modell werden im Rahmen der spezifischen Professionalisierung die folgenden fünf Stufen aus Abbildung 4 durchlaufen.

Das Kompetenzstufenmodell setzt eine Ebene niedriger als der Experten-Zugang (Abb. 1) an. Die Kompetenzstufen werden auf jeder Ebene des Expertenmodells durchlaufen, d. h. beispielsweise vom unbewusst inkompetenten Anfänger bis zum reflektiv-selektierenden Anfänger

Für Berufsanfänger ist idealtypisch folgendes Durchlaufen vorstellbar:

- Unbewusste Inkompetenz: naives Herangehen an berufliche Fragestellungen, ausgehend etwa von der Schülervorstellung »Lehrer steht vorne und trägt den Stoff vor« (insbesondere Quereinsteiger) bzw. unreflektierte Übernahme der Einstellung aus der eigenen Schulzeit, eingeschränktes Berufsverständnis (z. B. Bevorzugung einer Unterrichtsmethode, weil man das »so am besten lernen kann«).
- Bewusste Inkompetenz: Wissen um die Komplexität unterrichtlichen Handelns, dass authentische eigene berufspraktische Handlungsmuster erst aufgebaut werden
- Bewusste Kompetenz: nach ein bis zwei Jahren berichten Anfänger, dass sich bei Ihnen vermehrt ein Gefühl der Routine einstellt. Sie verfügen über ein wachsendes Set selbst erprobter Handlungsmuster und Optionen, die gezielt und reflektiert eingesetzt werden können.
- Unbewusste Kompetenz (Routine): Im Unterricht wird intuitiv passend bzw. situationsadäquat gehandelt, es muss keine »Energie« mehr für das Lösen vieler Alltagsfragen aufgewendet werden.
- Reflexive/selektierende Kompetenz: Lehrer bemerken zunehmend die Gefahr der Routine, erweitern ihr Repertoire bewusst, d. h. handeln intuitiv einerseits mit Akzentuierungen, andererseits selektiv bewusst kompetent, indem sie (theoriebasiert) Neues ausprobieren.

**Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase**

Der Eingliederungsprozess kann über personalwirtschaftliche Maßnahmen wirksam unterstützt werden (Bartscher-Finzer, S. 1486). Bei der Einführung neuer Mitarbeiter ist zwischen dem Qualifizierungsaspekt (»Einarbeitung«) und dem Sozialisationsaspekt (»Eingliederung«) zu unterscheiden. Zentrale Aufgabenstellungen der Einarbeitung wurden oben ausführlich behandelt.

Soziale Eingliederungsprozesse stellen für sich genommen schon eine psychologisch angespannte Situation dar. Im Verbund mit den angesprochenen inhaltlichen Überforderungen von Berufsanfängern muss ihnen umso mehr Beachtung

geschenkt werden. Hier können im Idealfall Ängste aufgefangen werden. Ressourcenorientierte Motivation, kollegialer Austausch, Unterstützung und entsprechende Mitarbeitergespräche stellen zentrale Erfolgsfaktoren zur Bewältigung dieser Berufsphase dar. Von entscheidender Bedeutung auch für die Schulkultur ist, dass diese Maßnahmen systematisiert werden.

**Einführungsprogramme**

Kernfrage aus Sicht der Personalentwicklung ist: Wie können Berufsanfänger so unterstützt werden, dass sie in relativ kurzer Zeit ein möglichst hohes professionsspezifisches individuelles Entfaltungsniveau erreichen?

Aus Sicht der Personalführung eignen sich dafür Einführungsprogramme als »planvolle, systematische, formalisierte und i. d. R. wiederholbare Formen der Mitarbeitereinführung« (Huber, S. 764). Sie stehen im Gegensatz zur spontanen, improvisierten und meist informalen Einführung von Berufseinsteigern.

Ziel von Einführungsprogrammen ist die fachliche und soziale Integration neuer Mitarbeiter am Arbeitsplatz. Berufseinsteiger (wie auch Arbeitsplatzwechsler) müssen sich im Rahmen eines organisationalen Sozialisationsprozesses auf das neue Umfeld einstellen, eine Arbeitsrolle lernen, befriedigende soziale Beziehungen aufbauen und mehr oder minder stark die jeweilige Schulkultur übernehmen.

Wegen der Vielschichtigkeit wird Mitarbeitereinführung in der Regel arbeitsteilig bewerkstelligt. Da es sich hierbei um einen primär zwischenmenschlichen Prozess handelt, bedarf es einer integrierenden Person aus der Schulleitung. Der bzw. die Vorgesetzte ist Dreh- und Angelpunkt des Einführungsprozesses.

**Phasen der sozialen Eingliederung**

In Anlehnung an rollenanalytische Modelle lassen sich fünf Phasen der sozialen Eingliederung mit je spezifischen Bedürfnissen und zu bewältigenden Aufgaben unterscheiden (vgl. Abb. 5).

Phase	Thema/Aufgabe	Bemerkungen/Ziele
<b>antizipatorische Sozialisation</b>	individuelle internalisierte Normen, Werte und Verhaltensweisen, die Berufseinsteiger/-innen mitbringen	Je nach Diskrepanz zur jeweiligen Schulkultur, einfacher oder schwieriger Eingliederungsprozess
<b>Kennenlernen der Organisation</b>	in der ersten Zeit gilt es, sich zu orientieren, alles Neue einzuordnen, sich zu orientieren	Kopf frei bekommen, eigene Vorstellungen dazu in Beziehung zu setzen
<b>Konfrontation</b>	Diskrepanz zwischen den (beiderseitigen) Erwartungen und den vorgefundenen Gegebenheiten erkennen und benennen	Bewältigungsstrategien für Praxischock entwickeln
<b>Einarbeitung</b>	realistisches Abstimmen der gegenseitigen Erwartungen, Rollenunklarheiten bzw. Rollenkonflikte klären	Bewältigungsstrategien in wechselseitigem Einverständnis umsetzen beginnen
<b>Integration</b>	Ziel des sozialen Integrationsprozesses	

Abb. 5: Phasen sozialer Eingliederung

Diese fünf Phasen weisen auf die herausragende Bedeutung zielgerichteter Kommunikation in der Berufseinstiegsphase hin. Rollenintegration und Klärung können über systematisierte Kontakte, Gespräche und die gezielte Weitergabe von Material nachhaltig umso erfolgreicher bewältigt werden. Spezifische Instrumente und Vorgangsweisen für die Einführung und Begleitung von Berufsanfängern werden in weiteren Beiträgen dieses Heftes behandelt.

Abschließend noch einmal die Stimme einer Betroffenen (aus dem laufenden Innsbrucker Forschungsprojekt):

»Nach dem ersten Jahr hat mein Direktor zu mir gesagt, dir ist es eh so gut gegangen, dir hat man gar nicht helfen können, du hast ja eh so quasi nichts falsch gemacht. Dann habe ich gesagt, ja vielleicht hat es den Anschein gemacht, vielleicht hat es so gewirkt. Aber für mich war es überhaupt nicht so. Ich war sehr wohl überfordert. Vielleicht hätte ich mehr auf die Kollegen zugehen müssen. Aber da nimmt man sich immer wieder zurück und will nicht wieder lästig sein. Die haben ja auch alle etwas zu tun.«

**Fazit**

Professionalität ist als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe zu sehen. Die ersten Berufsjahre stellen eine besonders sensible Phase dar, in der professionsspezifische Einstellungen geprägt werden. Die von den meisten Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern wahrgenommenen Überforderungen werden zumindest teilweise unterschätzt. Über Einführungsprogramme können Berufsanfänger beim Bewältigen dieser Zeit nachhaltig und wirkungsvoll unterstützt werden. Die zentrale, integrierende und moderierende Funktion kommt hierbei der Schulleitung zu.

**Literatur:**

Bartscher-Finzer, S. (2003). Personaleinstellung und Personaleinführung. In: Gangler, E./Wechsler, W.A./Weber, W. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, S. 1480–1488.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Bern: Huber.

Chapman, A. (2007). Conscious Competence Learning Model. <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm> [Zugriff: 21. 12. 2007]

Huber, K.H. (1992). Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter. In: Gangler, E./Weber, W. (Hg.). Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, S. 764–774.

Messner, H./Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), S. 157–171.

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Terhart, E. (Hg.). Unterrichten als Beruf. Köln, Wien: Bölaus-Verlag, S. 249–267.

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.)(2007): Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.

Schratz, M./Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In: Journal für Schulentwicklung, 4/02, S. 36–47.

Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Alt-richter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 560–585.

Whitaker, T. (2002): Dealing with difficult Teachers. Eye on Education: Way West.