

# Praxisschock?

Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern

*Studie im Auftrag  
der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien*

## **Endbericht**

### ***Wissenschaftliche Projektleitung:***

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

### ***Wissenschaftliche Mitarbeit:***

Univ.-Prof. Dr. Klaus Feldmann

Sophie Lehner, BA

### ***Studentische Mitarbeit:***

Sabrina Bogner, BSc (WU)

Sabine Weiss, BA, MSc (WU)

Melek Zejnoski, BSc (WU)

Lektorat: Dr. Ulla Ernst

Wien, Jänner 2023

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Email: [erna.nairz@wu.ac.at](mailto:erna.nairz@wu.ac.at)

☎: 0043 1 31336 4677

**Empfohlene Zitierweise:**

Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Lehner, Sophie (2023). Praxisschock? - Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

© 2023 Abteilung für Bildungswissenschaft. Wirtschaftsuniversität Wien

Medieninhaber (Verleger), Herausgeber und Hersteller: Abteilung für Bildungswissenschaft.

Wirtschaftsuniversität Wien, 1020 Wien, Welthandelsplatz 1 • Tel. (+43 1) 1 31336 -0 • <http://www.wu.ac.at/>

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien

Kostenloser Download: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft>

Rückfragen: [erna.nairz@wu.ac.at](mailto:erna.nairz@wu.ac.at)

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	3
Zusammenfassung .....	4
1. Einleitung.....	5
2. Datenmaterial und methodischer Zugang der vorliegenden Studie.....	9
3. Besondere Herausforderungen für Junglehrer*innen.....	11
3.1. Schulleitung .....	11
3.2. Kollegium .....	13
3.3. Schüler*innen und Klassenmanagement.....	14
3.4. Eltern .....	16
3.5. Heterogenität der Population der Schüler*innen.....	19
3.6. Administration, Organisatorisches.....	19
3.7. Unterrichtsvorbereitung und -planung.....	21
3.8. Status und Image .....	23
4. Pandemie und Praxisschock .....	26
5. Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.....	27
5.1. Ausbildung .....	28
5.2. Praktika .....	30
5.3. Fortbildung .....	32
5.4. Induktionsphase.....	32
5.4.1. Untersuchungen der Induktionsphase.....	33
5.4.1.1. Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen in der Induktionsphase	34
5.4.1.2. Mentoring in der Induktionsphase.....	35
6. Design-Ansatz in der Induktionsphase und weitere Good Practices .....	42
6.1. Beitrag und Weiterbildung der Schulleitung.....	45
6.2. Lehrer*innenausbildung .....	46
6.3. Professionelle Lerngemeinschaften .....	46
7. Resilienz und ihre Stärkung .....	47
8. Empfehlungen zur Vermeidung von Praxisschock.....	50
Quellenverzeichnis.....	52
Abbildungsverzeichnis .....	59
Tabellenverzeichnis .....	59

## Zusammenfassung

Der hier vorliegende Bericht basiert auf einer Interviewstudie zum Berufsalltag von Lehrpersonen. Ausgewählt wurden 54 Interviews mit Junglehrer\*innen aus einem Datenpool von 210 Interviews, die hinsichtlich eines möglichen Praxisschocks analysiert wurden. Die Interpretation der Aussagen der Lehrer\*innen erfolgte aus bildungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Es handelt sich folglich um qualitative Forschung, die im Sinne der Grounded Theory Aspekte hervorheben will, welche in den Ergebnissen quantitativer Studien und in öffentlichen Diskussionen immer wieder vernachlässigt werden. Außerdem wird auf die internationale Forschung und verschiedene Modelle der Induktionsphase eingegangen, die als beispielgebend in diesem Bereich gelten. Die Analyse zeigt, dass Merkmale des Praxisschocks vom Schultyp weitgehend unabhängig sind. Ebenso bestehen für junge Lehrpersonen trotz des gesellschaftlichen Wandels und vielfacher Veränderungen in Schulen relativ gleichbleibende Herausforderungen, die schwer zu bewältigen sind. Der Forschungsbericht enthält eine Vielzahl an Empfehlungen, die den Berufseinstieg von Lehrpersonen erleichtern können.

## 1. Einleitung

Die Qualität des Schulsystems und die Professionalität der Lehrenden sind von entscheidender Bedeutung für die ökonomische, politische und soziale Entwicklung einer Gesellschaft bzw. eines Staates (Hanushek & Woessmann, 2020). Zwar wirken viele Faktoren auf Wirtschaft, Politik, Medien und andere gesellschaftliche Subsysteme ein, doch Schulen sind eine notwendige und unverzichtbare Basis für das Funktionieren dieser Teilsysteme. Innerhalb der internationalen Bildungswissenschaften kann allerdings kein Konsens über die wichtigen Aspekte der Qualität von Schulen, Professionalisierung und Erfolgsmessung festgestellt werden (Lampert et al., 2018). Trotzdem lassen sich durch differenzierte Recherchen theoretische und empirische Erkenntnisse gewinnen, auf deren Grundlage Empfehlungen für die Gestaltung von Schulsystemen erarbeitet werden können. In diesem Projekt wird auf einen bedeutsamen Teil dieser Gestaltung fokussiert, nämlich auf die Induktionsphase, die erste Phase der professionellen Arbeit als Lehrer\*in (Keller-Schneider, 2021; Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Die Aufmerksamkeit auf diese Phase wurde immer wieder durch Problemmeldungen hervorgerufen, die mit dem Schlagwort *Praxisschock* gut zusammengefasst werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Junglehrer\*innen vor allem eine erfreuliche Erscheinung in Schulen sind, und zwar für viele Kolleg\*innen und Schüler\*innen. Sie bringen Dynamik und oft auch neue Ideen und Praktiken in eine von Routine bestimmte Institution. Eine auf Defizite, d.h. auf Schwächen und Mängel ausgerichtete Perspektive sollte folglich nicht dominant sein, wenn man die Situation dieser Lehrer\*innen in der entsprechenden Organisation analysiert. Unbestritten ist allerdings, dass der Einstieg in den Lehrer\*innenberuf für viele mit Stress, Unsicherheit, Schwierigkeiten und unerwarteten Ereignissen verbunden ist (Lohse-Bossenz et al., 2021). Doch dies ist ein Kennzeichen der meisten Übergänge in die Berufstätigkeit.

Die Gestaltung des Berufseinstiegs ist nicht nur aus der Perspektive der Lehrpersonen zu betrachten. Innerhalb der europäischen Union sind viele Länder mit einem Lehrer\*innenmangel konfrontiert, darunter auch Deutschland und Österreich. In diesem Kontext ist es umso bedeutsamer, möglichst wenig Lehrpersonen zu verlieren, die nach einer langen Ausbildungsphase ambitioniert in den Beruf eingestiegen sind. In dieser frühen Karrierephase werden allerdings nicht nur die Weichen für einen möglichen Ausstieg gestellt, sondern oft auch für die Entwicklung berufsbezogener Einstellungen und Haltungen sowie des Engagements.

Im deutschen Sprachraum kann vor allem auf die Untersuchung einer Forschungsgruppe in den 1970er Jahren hingewiesen werden, die unter dem Schlagwort "Konstanzer Wanne" bekannt wurde. Die Ergebnisse einer von dieser Forschungsgruppe durchgeführten Längsschnittstudie zeigen, dass innovative Einstellungen zu Schul- und Erziehungsfragen, die vor allem im Studium entstanden sind, in den ersten Berufsjahren abgebaut und durch eher konservative,

konformistische und weniger reformfreundliche Überzeugungen abgelöst werden. Nach einigen Jahren kommt es schließlich bei einem Teil der Lehrpersonen wieder zu einer – allerdings schwachen – Veränderung in Richtung progressiver Einstellungen (Dann et al., 1978).

Allerdings wurde schon in den 1980er Jahren eine Reinterpretation der Daten der Konstanzer Forschungsgruppe geliefert. Der von den Konstanzer Forscher\*innen gemäß dem Zeitgeist und den Erwartungen in den 1970er Jahren negativ konnotierte Einstellungswandel in der ersten Berufsphase wurde von Hänsel (1985) als positive Anpassung beschrieben, und dies sowohl für die Junglehrer\*innen als auch für die Schule.

Das Phasenmodell von Ellen Moir (1999), das aus einer Befragung zur Einstellung zum Lehrer\*innenberuf in den USA in den 1980er Jahren stammt, zeigt ebenso einen wannenförmigen Verlauf, ähnlich der “Konstanzer Wanne” (Lussier, 2021). Eine Junglehrerin aus unserer Studie erzählt von emotionaler Erschöpfung in der ersten Phase des Berufseinstiegs, die mit zunehmender Erfahrung jedoch wieder abnimmt:

*Nach vier Wochen Unterricht in der Mittelschule bin ich fast mit Tränen nach Hause gekommen. Im März habe ich mir dann gedacht: „Es wird langsam“ (w, Mittelschule, 2021).*

Eine Reihe weiterer Studien unterstützen solche Phasenmodelle, da die Junglehrer\*innen ihren Beruf mit idealistischen Ansichten starten und dann eher unsicher werden und an ihren Vorstellungen zu zweifeln beginnen (Hughes & McCartney, 2019).

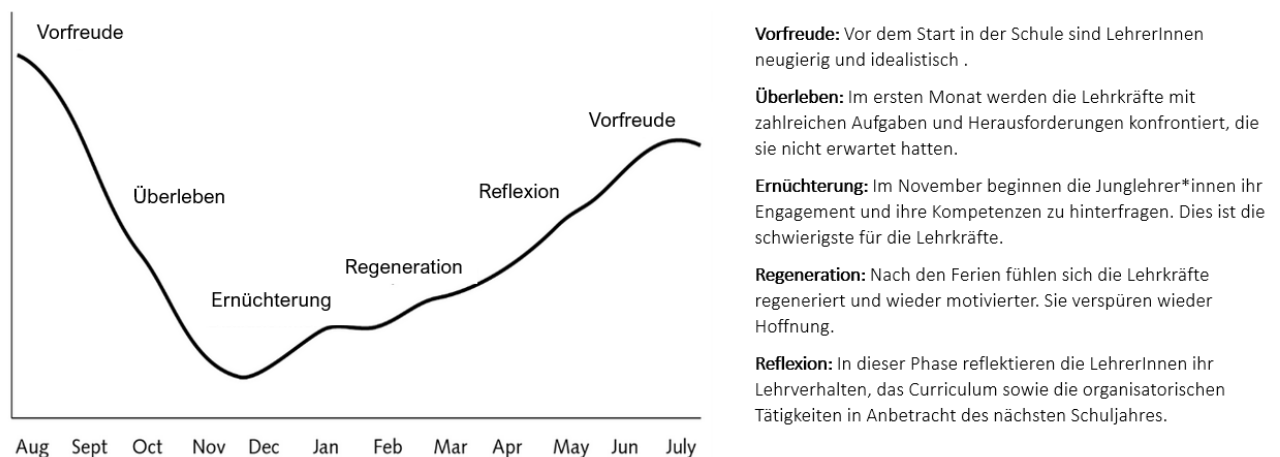


Abbildung 1: Phasenmodell von Ellen Moir (1999) in: Scherer, 1999, S. 21, eigene Übersetzung

Rayfield et al. (2014) dagegen konnten nur geringe Einstellungsänderungen bei den Befragten feststellen; außerdem zeigten diese überwiegend positive Erwartungen bezüglich ihrer weiteren Tätigkeit als Lehrpersonen.

Der Praxisschock ist ein spezifisches Phänomen, das im Rahmen von bedeutsamen Übergängen stattfinden kann. Übergänge oder Transitionen im Bildungswesen und in der Berufswelt sind mit Anforderungen und Problemen, mit Erfolg und Misserfolg verbunden. Welche Aspekte, Kompetenzen, Leistungen oder Problemlösungen gefordert werden, ist sehr unterschiedlich. Praxisschock bezieht sich auf die Sichtweise des Individuums, das sich im Übergang bewähren muss. Allerdings kann das Individuum auch aus einer Sicht der Organisation oder bewertender Außeninstanzen betrachtet werden. So kann es sein, dass eine Person, die sich durch die Anforderungen subjektiv stark belastet fühlt, aufgrund der Außenbewertung gut abschneidet, während eine Person, die mit ihrer Situation zufrieden ist, von einem organisatorischen oder professionellen Standpunkt aus negativ bewertet wird. Aufgrund dieser zwei Sichtweisen ergeben sich auch Vorschläge für eine Strategieentwicklung, in der die Zufriedenheit der Lehrperson und deren Leistungserwartungen nicht voneinander getrennt gesehen werden.

In der schon genannten Studie zur Konstanzer Wanne aus den 1970er Jahren stand eine gesellschaftliche und soziologische Sichtweise auf den Übergang vom Lehramtsstudium zum Beruf im Vordergrund. Das Interesse entsprach dem Zeitgeist, der durch die Studierendenbewegung und eine stärkere politische Aktivität geprägt war. Die Diagnose, dass die Studierenden im Studium "progressivere" Einstellungen entwickelten, die dann in der ersten Phase der Berufsarbeit wieder in die Richtung "konservativer" Einstellungen übergingen, wurde als beunruhigend und unerwünscht gesehen (Feldmann, 1980). Dagegen ist die neuere internationale Literatur zum Praxisschock eher psychologisch und professionsorientiert ausgerichtet. Einige Ergebnisse dieser Untersuchungen werden im Abschnitt zur Induktionsphase vorgestellt.

Bekanntlich gibt es unterschiedliche Organisationsformen der Lehrer\*innenausbildung und der Selektion von Studienwerber\*innen in den verschiedenen Staaten. In Österreich folgt auf die einphasige Ausbildung mit integrierter Praxis und einer Berechtigung zur eigenverantwortlichen Berufsausübung eine Induktionsphase (Berufseinführung) mit Begleit- und Weiterbildungselementen, in welcher die Lehrperson auf ihre Befähigung und Berechtigung zur weiteren Berufsausübung hin beurteilt wird (Dammerer, 2020; Holzinger & Riegler, 2020).

Es liegen inzwischen viele internationale Untersuchungen vor, die darauf hinweisen, dass Einstellungsänderungen im Laufe der Lehrer\*innenausbildung und der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen von vielen Faktoren abhängig sind. Während Pigge & Marso (1987) über nur schwache Einstellungsänderungen in der ersten Berufsphase berichten, konnten Mintz et al. (2020) in ihrer Studie feststellen, dass Junglehrer\*innen nach dem ersten Berufsjahr signifikant gesunkene Werte bezüglich ihrer Akzeptanz hinsichtlich der Inklusion von Schüler\*innen aufwiesen. Ebenso verringerte sich die Selbstwirksamkeitserwartung der untersuchten Junglehrer\*innen.

Derartige spezifische auf aktuelle Problemlagen bezogene Studien über Einstellungsänderungen liegen bisher kaum vor, wären aber wünschenswert, um Empfehlungen für die Lehrer\*innenausbildung und die Induktionsphase zu erarbeiten.

Unabhängig von den spezifischen Organisationsformen stellt der Berufseinstieg besondere Anforderungen an Junglehrer\*innen, die durchaus als Praxisschock erlebt werden können (Correa et al., 2015; Klusmann et al., 2012, S. 277; u.a.). Dieser kann sich ergeben,

- weil eine ausreichende Kompetenzentwicklung in der Lehrer\*innenausbildung nicht stattgefunden hat;
- trotz ausreichender Kompetenzentwicklung in der Lehrer\*innenausbildung auf Grund von Persönlichkeits- und Habitusgegebenheiten, aber auch durch psychosoziale Belastungen, die während des Studiums oder in der Zeit des Berufsbeginns auftreten;
- weil im Studium (ideale) Erwartungen aufgebaut wurden, die in zu starkem Widerspruch mit den realen Erfahrungen im Berufsalltag stehen. Vor allem der gelingende oder misslingende Umgang mit Schülerinnen und Schülern oder die mangelnde Anerkennung neuer Verfahrensweisen durch Kollegium und Schulleitung wäre hier zu nennen;
- weil die Person durch besonders schwierige Bedingungen in der Klasse und in der Schule überfordert oder mit Aufgaben überlastet wird, die erst nach entsprechender Berufserfahrung bewältigbar sind;
- weil Berufsanfänger\*innen erst in der praktischen Ausübung der Lehrtätigkeit ihre Schwächen und Kompetenzdefizite erkennen, was zu verringerter Selbstwirksamkeitserwartung und höherem Stresserleben führen kann;
- weil mit dem ersten eigenverantwortlichen Unterricht eine „totale“ Übernahme der Lehraufgabe (early plateau profession) stattfindet (anstelle eines gleitenden Übergangs mit schrittweiser Übernahme von Unterrichtsaufgaben).



## 2. Datenmaterial und methodischer Zugang der vorliegenden Studie

Datengrundlage der Studie waren 210 Interviews zum Berufsalltag von Lehrpersonen, die über einen langen Zeitraum geführt wurden (1995 – 2022)<sup>1</sup>. Als Forschungszugang wurde die Grounded Theory gewählt (Glaser et al., 2010), die sich für ein vertieftes Verständnis sozialwissenschaftlicher Phänomene besonders gut eignet. Der vorliegende Bericht fokussiert auf den möglichen Praxisschock der Lehrpersonen und präsentiert daher die Analyse und Interpretation der Aussagen von Junglehrerinnen und -lehrern aus diesem Datenpool, die zwischen 2015 und 2022 geführt wurden.

Die Zeitspanne, in denen die Interviews geführt wurden, ermöglichte auch Erkenntnisse darüber, ob es sich beim Praxisschock um ein zeitunabhängiges Phänomen handelt, bzw. ob es gemeinsame Merkmale gibt, die relativ stabil sind. Die Datenbasis bildeten schließlich 54 Interviews mit Junglehrerinnen und -lehrern (33 Frauen, 21 Männer), die – zum Zeitpunkt des Interviews vorwiegend im Raum Wien und Wien Umgebung – unterrichteten. Unter den interviewten Junglehrerinnen und -lehrern unterrichteten 45 weniger als drei Jahre. Unter den Lehrpersonen befanden sich auch Quereinsteiger\*innen in den Lehrer\*innenberuf. Eine Interviewpartnerin hatte den Schuldienst bereits quittiert.

Es wurden internationale Forschungsergebnisse zur Interpretation des Datenmaterials einbezogen und kritisch reflektiert. Teilergebnisse flossen somit in den jeweils nächsten Zyklus des Forschungsprozesses ein, wobei die Analyse nicht linear verlief, sondern spiralförmig. Die Vorteile des flexiblen Interpretationsverfahrens der Grounded Theory zeigten sich dem Forschungsteam relativ früh im Forschungsprozess. Beispielsweise wurden Aussagen in älteren Interviews eruiert, die sich mit Aussagen von Lehrpersonen deckten, die erst vor kurzem in den Beruf eingestiegen waren. Als ebenso fruchtbar erwies sich der iterativ-zyklische Analysezugang beim Versuch, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob Herausforderungen, die Junglehrer\*innen bewältigen müssen, vom Schultyp unabhängig sind.

---

<sup>1</sup> Die Basis des empirischen Materials bildeten Interviews, die die Projektleiterin geführt hat. Ebenso flossen Interviews in den Projektbericht ein, die von Masterstudierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen geführt wurden. Alle Interviewer\*innen erhielten eine Interviewschulung zur Technik der narrativ/problemzentrierten Interviewführung durch die Projektleiterin.

Viele Merkmale des Praxischocks sind bereits aus der Forschungsliteratur bekannt. Dennoch wurde sowohl offen (induktiv) als auch anhand vordefinierter Merkmale (deduktiv) kodiert. Dieser explorative Charakter der Grounded Theory ermöglicht es, verschiedene Konzepte, Theorien und Modelle einzubeziehen und so zu einem vertieften Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu gelangen. Somit wurde das Datenmaterial auch vor dem Hintergrund des vorhandenen theoretischen Vorwissens zum Praxischock untersucht und sukzessive durch neue Erkenntnisse aus den Daten ergänzt und erweitert.

Das Forschungsinteresse war geleitet von dem Wunsch, die Situation von Junglehrerinnen und -lehrern an österreichischen Schulen besser zu verstehen. Auf der Basis der Forschungserkenntnisse konnten Handlungsempfehlungen zur Vermeidung des Praxischocks abgeleitet werden.

### 3. Besondere Herausforderungen für Junglehrer\*innen

Die Junglehrer\*innen nennen sowohl positive als auch negative Aspekte hinsichtlich ihrer Erfahrungen in den ersten Berufsjahren. In ein und demselben Interview sind in der Regel Dimensionen der Anerkennung und Unterstützung und gleichzeitig solche der schwer zu bewältigenden Herausforderungen enthalten. Dieses Forschungsvorhaben legt den Schwerpunkt auf kritische Stellungnahmen mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die den Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern erleichtern können (Merz, 1979). Bieri (2002) legte nach umfangreichen Studien acht für Lehrkräfte relevante Berufsaspekte fest, nämlich: Schulleitung, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung, Ausstattung, Kollegium und Image, welche die Berufszufriedenheit beeinflussen. Geleitet von der Grounded Theory haben wir unsere Dimensionen einerseits aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse und andererseits gemäß der Analyse der Interviews entwickelt:

*Ich habe mir natürlich das Lehrerdasein nicht ganz so vorgestellt, ich dachte immer, Lehrer sein heißt unterrichten und Schularbeiten korrigieren, dass das eigentlich nur 40% meiner Tätigkeit ist, hätte ich nicht gedacht, das ist sehr viel bürokratischer, als ich mir das vorgestellt habe (...). (w, BMHS, 2018)*

#### 3.1. Schulleitung

In internationalen Studien wird die Bedeutung der Schulleitung für die Induktionsphase und für eine gelungene Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen betont und auch detailliert beschrieben (Flores, 2017; Peters & Pearce, 2012; Young, 2015). Auch in der vorliegenden Studie berichteten Interviewteilnehmer\*innen von der positiven Unterstützung durch die Schulleitung:

*Die Direktorin hat immer ein offenes Ohr. (m, HAK, Wien, 2015)*

*Auch mein Direktor ist wirklich ein sehr, sehr freundlicher, toller Mensch mit einem riesigen Herzen, also der hat immer Zeit für einen, unterstützt einen, das ist sehr positiv. (w, BMHS, 2018)*

*Wenn von ganz oben, also von der Direktorin, eine klare Regelung und Wertschätzung kommt, und eigentlich wirklich durchgehend das gesamte Team auch so mit den Kindern agiert und interagiert, passiert viel weniger im Schulhaus. (m, NMS, 2020)*

*Ja, genau und auch vom Direktor her. Da ist die Wertschätzung sehr hoch, das war ich von meinen bisherigen Arbeitgebern nicht gewohnt. (m, Hak; 2021, ohne Ort)*

Wie bedeutsam für das Gelingen des Berufseinstiegs die Rolle der Schulleitung ist, die u.a. darin besteht, rechtzeitig konkrete Erwartungen und notwendige Informationen zur ersten Schulwoche den Junglehrer\*innen zu vermitteln, zeigt folgende Interviewpassage:

*Klare Kommunikation, am besten schon davor, weil ja bereits im Juni feststand, ob man Lehrer wird oder nicht. Ich habe mir eigentlich schon erwartet, von der Schulleitung zu erfahren, wie die erste Schulwoche abläuft. Und nicht erst am Freitag davor das erfahre.*

*Also, der Informationsfluss an der Schule ist halt auch eher informell, d.h. man muss sich da auf Gerüchte verlassen und man hört mal da was, mal dort was. So eine zentrale Stelle, die die Information gibt, die dann auch stimmt, die hatte ich bisher noch nicht entdeckt, ahm. (m, HTL, 2022)*

Eine Interviewteilnehmerin berichtet, dass sie die Schule nach einem halben Jahr verließ, da sie mit der Schulleitung nicht einverstanden bzw. unzufrieden war. Eine andere erzählt, dass sie die Direktorin als überfordert wahrgenommen hätte und dies negative Auswirkungen auf ihre eigene Berufszufriedenheit gehabt habe:

*Und da habe ich überhaupt keine Unterstützung von der Direktorin erhalten. Also das war ein ganz negatives Erlebnis am Anfang. (...) Ich bin dann auch nach einem halben Jahr weggegangen von dort. (w, VS, 2015)*

*Also von der Direktorin war es weder gut noch schlecht. (...) Sie hat auch oft keine Ahnung, wie es zugeht in der Klasse. (w, VS, 2015)*

*Meine Direktorin ist sehr nett und bemüht. Aber die macht das auch erst seit diesem Jahr. Und dementsprechend auch ein bisschen überfordert. (w, VS, 2022)*

*Irgendwie, dass sie (die Schulleitung) wie in einem Betrieb, wie ich es gewohnt bin, dass jemand da sitzt und sagt: So wenn jetzt wer neu beginnt: Eure Aufgabe ist, sie in die Fachgruppen einzuführen. Und so, ja, das passiert überhaupt nicht. (w, AHS, 2018)*

Neben der Direktorin ist auch die Rolle der Administratorin/des Administrators und auch die des Sekretariats nicht unbedeutend, vielleicht sogar noch bedeutsamer:

*Ja, die Administratorin ist natürlich die größte Schlüsselfunktion. Die Direktorin hat selber nicht so viel, äh, Macht in der Schule wie die Administratorin, das ist die wichtigste Person an der Schule. (w, AHS, 2018)*

*Also. Die Sekretärin muss ich auch noch, hab ich vorher vergessen, die hat mir auch sehr viel geholfen am Anfang, ist die gute Seele bei uns. (w, BMHS, 2018)*

Positive und negative Berichte über die Schulleitung halten sich in den Interviews in etwa die Waage. In den meisten Fällen wird die Rolle der Schulleitung nicht direkt mit einem Gelingen oder Misslingen des Berufseinstiegs verbunden. Eine positive Bewertung der Direktion ging in der Regel mit einer positiven Beschreibung der Schulkultur und des Kollegiums einher.

## 3.2. Kollegium

Eine Schulkultur der Kooperation, d.h. Professionalität der Schulleitung, Qualität der professionellen Zusammenarbeit und Akzeptanz der Lehrpersonen durch die Eltern sind für junge Lehrende und ihre Erfolge und Misserfolge im ersten Schuljahr von Bedeutung. Je besser integriert und je professioneller ein schulisches Team agiert, desto besser gelingt auch die Berufseinführung von Junglehrern und Junglehrerinnen (Kardos & Johnson, 2007).

Die Stellungnahmen der Junglehrer\*innen zur Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen zeigen ein breites Spektrum, das von Begeisterung über die optimale Unterstützung bis hin zu dem Wunsch nach einem Schulwechsel reicht. Von einigen Befragten wird das Kollegium als größte Hilfestellung für die Junglehrpersonen beschrieben, da sie sich an ihre Kollegen und Kolleginnen wenden können, wenn sie Fragen oder Probleme haben. Manche sprechen sogar von Freundschaften und familiärer Stimmung in der Schule. Häufig wird angesprochen, dass dies "nicht überall der Fall" sei, es an der eigenen Schule jedoch ein tolles Kollegium gäbe und gute Stimmung herrsche:

*Das ist leider nicht überall der Fall. Du musst halt schon auch ein wenig Glück haben. (m, Polytechnische Schule, 2022)*

Als besonders wichtig wird das Fachkollegium beschrieben:

*Aber, da haben sie mir sehr gut durchgeholfen, das muss ich schon sagen. Da bin ich unendlich froh, dass ich die hatte, weil sonst, glaub ich, würd ich den Job nicht mehr ausüben. (w, NMS, 2022)*

*Ja, ich hatte Unterstützung. Also alle meine Kolleginnen und Kollegen sind wirklich nett. Das passt wirklich. (w, NMS, 2022)*

*Also die älteren Kollegen nehmen sich sehr an um die Junglehrer, auch ich kann heute noch zu den Kollegen gehen und fragen, wenn ich irgendwas nicht weiß, was nach fünf Jahren doch meist täglich noch vorkommt. Ahm, und sie sind immer noch sehr hilfsbereit und geben gute Tipps und gute Ratschläge, mischen sich aber nicht ungefragt ein, also insofern wird man da bei uns an der Schule wirklich sehr gut aufgenommen. (w, BHS, 2015)*

*Alles, was ich gelernt habe, habe ich von Kolleginnen gelernt, während ich jetzt schon eigentlich den Beruf ausübe. (w, VS, 2015)*

Jedoch waren nicht alle Berichte über das Kollegium so positiv. Auch von "Reibereien" zwischen "Lagern", von Überforderung oder schlechter Laune einzelner Kollegen und Kolleginnen und von schlechter Stimmung im Konferenzzimmer ist die Rede:

*Ich bin auch nie im Lehrerzimmer, der Austausch fehlt komplett, weil ich mich einfach nicht wohl fühle. Wenn man im Lehrerzimmer ist, hört man fast ausschließlich nur lästern, was die Stimmung sehr drückt. (w, VS, 2022)*

*Ja, die (...) Netzwerke gibt es (...). Da gibt es ein Netzwerk, von den ganz Jungen jetzt. (...) Dann gibt es schon die alteingesessene Gruppe, die miteinander sehr intensiv verwoben ist. (...). Und da auch in die Personalvertretung zum Teil hineingegangen sind und gesagt haben, wir wollen diese, dieses Lagerdasein nicht, hat es jetzt schon gemeinschaftliche Treffen gegeben ja, und so eine Auflösung der Fronten, ein bisschen, ja, das ist toll. (w, AHS, 2018)*

### 3.3. Schüler\*innen und Klassenmanagement

Schüler\*innen und Klassenmanagement betreffen den Kern der Unterrichtsarbeit und sind für Junglehrer\*innen besondere Herausforderungen (Dicke et al., 2015). Vor allem wurde von den Junglehrenden darauf hingewiesen, dass der geringe Altersunterschied zwischen Lehrperson und Schülern bzw. Schülerinnen mit Problemen und Stress verbunden ist. Da ist zudem die Betroffenheit, wenn man über persönliche Schicksale der Kinder informiert wird, und es gibt die Spannungen zwischen Wissensvermittlung, Erziehungsarbeit, zwischenmenschlichen Beziehungen und Leistungsbeurteilung.

Als weitere Herausforderung schilderten Lehrpersonen heterogene Leistungsniveaus der Schüler\*innen innerhalb einer Klasse sowie unterschiedliche Interessen. Einen besonderen Druck empfinden Junglehrer\*innen, wenn es ihnen nicht gelingt, alle Kinder einer Klasse gleichermaßen in den Unterricht einzubeziehen und zu allen Schülerinnen und Schülern positive Beziehungen aufzubauen:

*Es gibt Kinder, die haben (...) zuhause solche Probleme (...), dass das (die Schule) überhaupt bedeutungslos ist. Das sind die Situationen, denen wir ausgesetzt sind, ja. (m, VS, 2020)*

*Also ich kann nicht mit einer Methode oder in einer Unterrichtsstunde alle ansprechen. Das geht nicht. Aber der Wechsel macht es, finde ich halt, ja. (...) Einfach immer unterschiedliche Sachen anbieten, wo ich dann irgendwann einmal schau, so bei den Schülern habe ich jeden zumindest irgendwann einmal erreicht, gelegentlich. Aber dass alle Schüler immer begeistert sind, das geht nicht, ja. (w, AHS, 2015)*

Als Entlastung wird das Team Teaching gesehen:

*Zu zweit kann eher auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen eingegangen werden, und wenn die Schüler\*innen : Lehrperson-Relation günstiger ist, ergeben sich bessere Unterrichts- und Erfolgchancen. (w, AHS, 2015)*

*Viel leichter ist es eben dieses Teamlehrer-Dasein, das ist viel angenehmer, weil dann übernimmst du eben nur ein paar und kannst denen wirklich dann gerecht werden, also und auch meine Kolleginnen freuen sich immer total, wenn ich hineinkomme als zweite, die sagen, das ist so viel angenehmer und so viel leichter dann, wir tauschen uns da natürlich genau aus und sagen, wer braucht was und wo ist die meiste Not am Mann, und das mache ich halt dann. (w, VS, 2018)*

Mehrfach werden Disziplinprobleme beklagt und als Druck wird genannt, von Beginn an einen gewissen Respekt gegenüber der Lehrperson, gegebenenfalls auch mit strafenden Aktionen "herzustellen". Eine interviewte Junglehrerin meint, dass, wenn der Respekt einmal verloren ist, es fast unmöglich sei, diesen wiederherzustellen. Als Mittel gegen Respektlosigkeit wird manchmal die strenge Notengebung genannt. Junglehrer\*innen geben sich laut eigenen Aussagen Mühe, ein gutes zwischenmenschliches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern zu haben, managen gerne auch Situationen mit Humor:

*Ich hab eben nicht mit so disziplinären Problemen gerechnet. Da war ich echt, sogar geschockt, dass das so ist. Aber ansonsten vom Unterrichten her wars eigentlich genau das, was ich mir erhofft und gewünscht hab. (...) Ich war wirklich oft überfordert, die Schüler wirklich keine Disziplin kannten und einfach gemacht haben, was sie wollten. (w, NMS, 2022)*

*Das Wort streng ist ein wichtiger Faktor, mir ist schon wichtig, dass eine gewisse Freude im Unterricht da ist, dass ein bisschen Humor dabei ist, aber auch mir ist sehr wichtig, dass ein bisschen Respekt da ist. (m, BMHS, 2018)*

*Punkt 1: Wertschätzung und Punkt 2: Trotzdem klare Grenzen. (m, NMS, 2020)*

Wie die Balance zwischen Nähe und Abgrenzung gesehen wird, variiert. Während einige ihre Schüler\*innen nicht in der Freizeit treffen wollen, gibt es andere, die auch in ihrer Freizeit für die Jugendlichen erreichbar sind:

*Ich bin für sie wirklich eine Bezugsperson. Die rufen mich manchmal auch um 22 Uhr am Abend an (...). Es ist nicht einfach, weil du einfach nie abschalten kannst. (w, HAK/HAS, 2021)*

*Ich versuche generell, schon einen Draht zu den Schülern zu haben, und will auch für sie da sein, wenn sie etwas brauchen, und gehe in der Schule persönlich auf sie ein, aber in meiner Freizeit versuche ich, Abstand zu nehmen. (m, HAK/HAS, 2021)*

*Aber eigentlich gefällt's mir ganz gut. Es ist nicht zu weit zu fahren, und, wie schon gesagt, ich seh meine Schüler oder auch die Eltern jetzt nicht beim Einkaufen oder bei Veranstaltungen. (w, Mittelschule, 2021)*

Die Altersverteilung ist ein eigenes Problemfeld in Schulen und im Lehrer\*innenberuf. Dazu werden zwei gesellschaftlich und professionell wichtige derartige Problembereiche von den Junglehrern und Junglehrerinnen selten thematisiert: Der erste Bereich betrifft den auf Arbeitsmarkt und Bildungspolitik bezogenen Aspekt der unausgewogenen Altersverteilung. Es wird vorhergesagt, dass im nächsten Jahrzehnt ein Drittel der derzeit aktiven Lehrpersonen

pensioniert wird und daher ein hoher Nachwuchsbedarf besteht (Eder & Thonhauser, 2021). Der zweite Bereich ist schwieriger zu beurteilen, nämlich die Frage, wie sich die Altersverteilungen in einzelnen Schulen auf die Professionalisierung im Beruf und auf das Schulklima auswirken.

Junglehrer\*innen sprechen vor allem das Thema Altersunterschied zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen an. Einige sehen die Nähe zu den Kindern und Jugendlichen als Chance, an deren Lebensrealität anknüpfen zu können und sie dadurch eher zu erreichen. Andere sehen die fehlende Distanz als Gefahr, zu wenig ernst genommen und zu wenig respektiert zu werden. Junglehrer\*innen, die erst mit 35 Jahren oder älter in den Lehrer\*innenberuf einsteigen, verbinden ihr Alter mit einem Vorteil und können sich vorstellen, dass es jüngere Lehrpersonen schwerer haben als sie.

Einige Junglehrer\*innen meinen, dass störendes Verhalten der Schüler\*innen nicht als persönlicher Angriff gewertet werden sollte, und weisen dadurch auf die Fähigkeit zur Rollendistanz und auf psychologisches Verständnis hin. Auch die Notengebung kann Beziehungen beeinträchtigen. Aus verschiedenen Gründen wird Benotung von einigen Interviewten als Herausforderung beschrieben. Die Noten müssen transparent und nachvollziehbar sein und von den Lehrpersonen klar dokumentiert werden, um auf eventuelle Enttäuschungen und Beschwerden vorbereitet zu sein. Auch wenn die Junglehrer\*innen die Notenvergabe als anfängliche Schwierigkeit beschreiben, erzählen einige von guten Regelsystemen, die sie im Laufe der Zeit etabliert haben.

### 3.4. Eltern

In der Lehrer\*innenausbildung liegt der Schwerpunkt auf fachlichen Studien und der unterrichtsbezogenen Kommunikation sowie der Interaktion mit Schüler\*innen, während Elternarbeit und Elterngespräche nur wenig berücksichtigt werden. Somit ist es nicht erstaunlich, dass Junglehrer\*innen den Umgang mit Eltern öfter als problematisch beschreiben. In einer qualitativen Studie in den USA (Curry et al., 2016) wurden Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern nach den Problemen des Klassenmanagements als besonders herausfordernd bezeichnet. Finnische Studien zu Peer-Mentoring haben aufgezeigt, dass die Beziehung zu den Eltern bzw. Elternarbeit oft als kritisches Thema angesprochen wird (Tynjälä et al., 2021a). Auch in unseren Interviews wurde von erschwerter Elternarbeit aufgrund sprachlicher Barrieren berichtet:

*Also man sagt es ihnen, aber das Problem halt auch bei mir ist, dass viele Eltern Probleme haben, dass sie mich verstehen. (w, VS, 2015)*

*Elterngespräche sind, sind, definitiv eine Herausforderung, vor allem dann, wenn (...) die Muttersprache der Eltern nicht Deutsch ist und Deutsch sehr, sehr ja, wenn das Deutsch einfach sehr, sehr schlecht ist, und man sich eigentlich nicht auf dem Level unterhalten kann, auf dem*



*die, das Gespräch sein muss, weil man sonst einfach nicht über Leistung und Verhalten sprechen kann, das ist eine Herausforderung. (w, BMHS, 2020)*

In solchen Fällen, in denen sprachliche Barrieren zwischen Eltern und Junglehrerinnen und -lehrern bestehen, wären mehrsprachigen Teams und die Beanspruchung von Dolmetschdiensten hilfreich:

*Wie gesagt, Elterngespräche empfand ich als sehr schwer, weil ich nicht wusste, wie reagieren die, was sag ich, wie kann ich das Gespräch jetzt führen (...). Aber das hätte ich mir halt schon in der Praxis mehr gewünscht, dass ma da mehr drauf eingeht und mehr Strategien lernt und das vielleicht auch übt. (...). Oder auch beim Elternsprechtag war ich, war's auch am Anfang recht schwierig, weil ich nicht wusste, was ich jetzt genau sagen soll. Wie weit darf ich da jetzt was sagen. Also, das war am Anfang echt komisch. (w, NMS, 2020)*

Die für die vorliegende Studie ausgewerteten Interviews mit Junglehrerinnen und -lehrern zeigen, dass Elternarbeit für einige, wenn auch nicht alle, eine Herausforderung darstellt:

*Also von den Eltern her, die freuen sich, wenn man sich engagiert und wenn man die Kinder nett behandelt und guten Unterricht hat, das ist meistens nett. Da hat man schon das Gefühl, dass die Verständnis haben für das, was man tut. (w, AHS, 2015)*

*Und wenn du mit Eltern redest, das wirkt auch. Das wirkt sogar sehr gut. Am besten ist, wenn am Elternsprechtag gleich die Kinder mitgehen. (w, HLW, 2015)*

*Und bei uns im Untergeschoss wurde so ein Elterncafé eröffnet. (...) Wir waren dann unten bei den Eltern und haben uns mit den Eltern unterhalten, im Elterncafé. (w, VS, 2018)*

*Also es passiert mir wirklich häufig, und Elterngespräche sind halt einfach teilweise sehr schwierig. Einerseits sind sie respektvoll und sehen, dass ich sehr engagiert und motiviert bin. Andererseits (...) fällt es halt Eltern sehr schwer, von einer jungen Person sich sagen lassen zu müssen, dass die Tochter oder der Sohn hier versagt hat, und da ist des Öfteren schon meine Kompetenz angezweifelt worden. (w, BAFEB, 2018)*

*Ich hab mir auch gar nicht schwer getan mit Elterngesprächen. Ich glaube aber auch, dass das irgendwie an meinem Alter liegt. Weil ich nicht mit 23 schon begonnen hab zu unterrichten, sondern mit über 30, und dann war das für mich irgendwie gar nicht mehr so das große Thema. (w, NMS, 2022)*

In manchen Volks- und Mittelschulen werden Junglehrer\*innen mit sozialen und psychischen Problemen von Schülern und Schülerinnen konfrontiert, die sich aufgrund von ökonomischen und sozialen Mangellagen der Familien ergeben:

*Zum Teil war's ein bisschen neu für mich, wenn die Schüler einem private Probleme erzählen, auf das wird man auf der Uni nicht vorbereitet, und wir haben durchaus Eltern auch oder Schüler, die dir erzählen, dass der Papa im Gefängnis sitzt usw. Und das ist für mich eine neue Situation, mit der man umgehen muss. (m, HAK, 2021)*

*Dann ist man schon oft mehr Sozialarbeiter als Lehrer eigentlich. (...) . Dann einer kann noch immer nicht alleine aufs Klo gehen (...). Wenn man einen Ausflug macht, haben, weiß nicht, drei Kinder keine Socken an, obwohl es Minusgrade hat und so. Also man muss sich um so viel kümmern, was eigentlich nichts mit Unterrichtsarbeit zu tun hat. Und auch den Eltern oft nachrennen, weil die vergessen, ihr Kind abzuholen. Dann helfe ich aus und muss anrufen und stehe da, eine halbe Stunde, bis ich den erreiche, damit der sein Kind abholt. (...). Ja, dann tauchen sie nicht auf zum Elternsprechtag und so weiter. (w, VS, 2015)*

Die Interviewpassagen zeigen, dass die Junglehrer\*innen hinsichtlich der Elternarbeit mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind: Elterngespräche, Elternsprechtag, fehlender Respekt der Eltern gegenüber Junglehrern und -lehrerinnen, Familien mit multiplen Problemlagen oder das unterschiedliche Engagement der Eltern:

*Wo sich die Eltern mehr kümmern, kümmern sie sich schon wieder so viel, dass sie jeden Tag dastehen und sich beschweren. Das passt ihnen nicht, und sie wollen nicht, dass mit rotem Stift korrigiert wird, weil das ist so aggressiv. Lieber mit dem grünen Stift. Und warum pickt man Pickerl hinein, weil ihr Kind soll nicht belohnt werden für was, was nicht so und so ist und hin und her. (w, VS, 2015)*

*Nein, früher, denke ich, wenn ich halt mit älteren Lehrern rede, war einfach da eine gewisse Barriere zwischen Elternhaus und Lehrperson. Heutzutage kommen halt einfach die Eltern auf die Lehrer zu und sagen einfach so in der Art: Richte das, bring das in Ordnung. Hilf mir. Und das war, glaub ich, früher nicht so. (w, AHS, 2022)*

Die Interviewpassagen zeigen, dass die traditionelle Distanz gegenüber Autoritäten, die noch vor 60 Jahren einen Schutz – gerade für Junglehrer\*innen – darstellte, heute viel geringer ist. Zwar sind die Junglehrer\*innen wissenschaftlich besser ausgebildet als die früherer Lehrer\*innengenerationen, folglich – formal gesehen – professioneller, doch die Statuslage im Gesamtgefüge der Professionen hat sich nicht verbessert.

Einige Interviewstellen deuten auf ein zugrundeliegendes strukturelles Problem. Maßnahmen, die Eltern verstärkt in das schulische Geschehen einbinden, würden neben interkultureller Elternbegleitung, Informationsabenden, muttersprachlichen Informationsmaterialien und Elternbildungsveranstaltungen den Informationsaustausch erleichtern (AK Wien et al., 2017). In solchen Fällen, in denen sprachliche Barrieren zwischen Eltern und Junglehrern oder Junglehrerinnen bestehen, könnte die Schulleitung Dolmetscher\*innen hinzuziehen. Es ist somit für einen Teil der Junglehrer\*innen schwierig, die professionelle Autorität aufzubauen

und zu erhalten. Ähnlich wie im Klassenmanagement, durch das eine Anerkennung durch die Schüler\*innen erreicht werden soll, ist die Anerkennung durch Eltern teilweise mit Aufwand und Schwierigkeiten verbunden.

### 3.5. Heterogenität der Population der Schüler\*innen

Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase sollte die spezifischen Bedingungen der Schule, vor allem die Zusammensetzung der Population der Schüler\*innen und deren Heterogenität oder Homogenität hinsichtlich ihrer Kompetenzen berücksichtigen. Dies trifft in besonderem Maße auf Schulen in Stadtteilen mit einer Bevölkerung zu, die kulturell und sozial heterogen ist. Der primäre (in der Familie) und der sekundäre (im Bildungs- und Berufsfeld) erworbene Habitus der jungen Lehrenden wurde meist in anderen sozialen Kontexten geformt, sodass es schon aus diesem Grund zu Erfahrungen der sozialen Distanz, zu Entfremdung und Missverständnissen kommen kann (Gaikhorst et al., 2017).

Einzelne Junglehrer\*innen berichten über ihre Schwierigkeiten aufgrund der Heterogenität und unterschiedlichen Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen:

*Das war zu Beginn oft schwierig, wenn die Leute in der Klasse sitzen, und du sollst normal unterrichten und denen gleichzeitig Deutsch beibringen. Bist' aber dabei, deinen eigenen Stoff zu vermitteln oder zu schauen, wie lösen die die Beispiele. Und dann noch grundsätzlich noch Deutsch für Nicht Deutschsprechende (...), wo ich natürlich null Ausbildung, null Idee habe, wie man das macht. (m, HAK, 2016)*

*Du, du sitzt in einer Klasse, wo fünf verschiedene Levels an Kindern sind und zwar, sprich kognitiv, eigentlich ein Sonderschüler. Zwei Kinder, die gar nicht bis kaum Deutsch sprechen. Der Großteil ist irgendwo in der Mitte schwimmend, und drei Kinder, die eigentlich in ein Gymnasium gehören. So, und um das alles unter einen Hut zu kriegen. (m, NMS, 2020)*

Ein heterogenes Klassengefüge stellt unerfahrene Lehrpersonen vor große Herausforderungen. Die Ergebnisse der TALIS 2008 Studie zeigen auf, dass vermehrt unerfahrene Lehrpersonen an Schulen mit höherem Anteil an Schülern und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, unterrichten. Erfahrene Lehrpersonen hingegen unterrichten öfter als ihre unerfahrenen Kolleg\*innen in Klassen mit höheren Anteilen an Akademiker\*innenkindern (Jensen et al., 2012). Allerdings liegt für Österreich keine neue Untersuchung vor, die sich auf dieses Problem bezieht.

### 3.6. Administration, Organisatorisches

Regeln der Notengebung und Noteneintragung in das elektronische Klassenbuch gehören zu den vielen administrativen Herausforderungen für junge Lehrpersonen. Die Navigation von elektronischen Systemen, das Handhaben von Formularen, die organisatorischen Bedingungen für Frühwarnungen und Ähnliches werden als Last im Berufseinstieg empfunden:

*Und es war extrem viel Bürokratie, die man einfach nicht kennt und einfach so ins kalte Wasser geworfen wird, weil du stehst halt von Tag 1 in der Klasse, alleine, und musst einfach alles händeln und hast zusätzlich aber noch ganz, ganz viel Bürokratie abzuhaken. (w, NMS, 2022)*

*Du springst ins kalte Wasser. Ahhm und worauf dich das Studium überhaupt nicht vorbereitet, sind die administrativen Tätigkeiten. (w, AHS, 2022)*

*Das was mich halt irrsinnig gestresst. (...). All diese Aufgaben drum herum, weil auf der Uni lernst du ja nicht - äh - wie man, weiß ich nicht, in ein elektronisches Klassenbuch die Sachen einträgt, ähm du kennst die Schulabläufe nicht. (w, HAK 2021)*

*Einfach wieder dieses bürokratische Drumherum und das ist das, was unglaublich anstrengend ist. Das ist auch das, was diesen Job unglaublich unattraktiv macht. (w, HAK/HAS, 2021)*

*Wie ich schon gesagt habe, das Organisatorische war echt herausfordernd. Weil am Anfang ich echt mit dem Rundherum und mit den Dingen außerhalb der Klasse überfordert war. (m, HAK/HAS, 2021)*

*(Gibt es einen Unterschied zwischen Ahhm und ähm?)*

Besonders die Tätigkeit als Klassenvorstand wird oftmals als überlastend geschildert, insbesondere im ersten Berufsjahr:

*Es war schlimm. Ich sage Ihnen das ganz ehrlich. Weil, meine Direktorin musste mich dann zur Klassenlehrerin machen. Weil sie nicht genug Personal hatte. D.h. Ich bin jetzt Junglehrerin, muss ich noch Klassenlehrerin sein. Muss mich mit dem elektronischen Verwaltungssystem herumschlagen. (w, VS, 2022)*

Die Aussagen decken sich mit vielen Untersuchungen, die zeigen, dass bürokratische Arbeiten von den meisten Berufseinsteigerinnen und -einsteigern als belastend, überfordernd und als Ablenkung von wichtigeren Aufgaben empfunden werden (Thomas et al., 2020). Der Wunsch, bürokratische Arbeiten auf das notwendige Maß zu verringern, um sich der professionellen, nämlich pädagogischen Arbeit zu widmen, ist daher stark. Umso bedeutsamer ist ein funktionierendes Mentoring, Unterstützung durch Kolleg\*innen und durch die Schulleitung.

Als besondere Herausforderung stellte sich für manche Junglehrer\*innen eine für sie unerwartete und kurzfristig kommunizierte Zuteilung an einen anderen Schulstandort bzw. an einen Schultyp, für den sie sich nicht beworben hatten, heraus:

*Und als ich zur Schule gekommen bin, hat man mich, also meine/ unsere Leitung, angerufen am Freitag: „Sie sind dann am Montag bei uns.“ Ich wusste noch gar nichts. (w, Volksschule, 2022)*

*Eine halbe Stunde später rief die Bildungsdirektion an: „Übrigens, Sie sind nicht an der Schule, an die Sie wollten. Sie sind an einer anderen. Da gehen Sie dann hin am Montag.“ Dann dachte ich: „Gut, okay. Das ist sehr spontan.“ (Ibid.)*

Folgende Interviewpassage illustriert, wie diese überraschende Versetzung in eine neue Schule gemeinsam mit weiteren Herausforderungen und negativen Erfahrungen tatsächlich als Schock erlebt wurde und schließlich zur Entscheidung führte, den Beruf zu verlassen:

*Und dann bin ich aber mitten unter dem Jahr, also ich war nicht einmal ein Jahr dort, versetzt worden in eine Mittelschule. (...). Das wollte ich eigentlich gar nicht. Das war damals schon ein Schock.  
(Sonderschullehrerin, w, 21 Jahre)*

*Ich hatte teilweise Null Erfahrung (...). Ich habe mich vor jedem Tag gefurchten ein bisschen. Bin auch nicht groß gefragt worden, es hätte auch damals schon sehr viele Stellen gegeben. (...). Dann war mir klar, ich suche mir etwas Anderes. (Ibid.)*

Das Unterrichten in der neuen Schule von Fächern, für die sie nicht ausgebildet wurde, die mangelnde Anerkennung durch die neue Direktorin und der Umstand, dass sie ihren Kolleginnen und Kollegen in der Schule nicht vorgestellt wurde, waren schließlich ausschlaggebend für die Entscheidung, aus dem Lehrer\*innenberuf auszusteigen.

Vereinzelt berichten Junglehrer\*innen auch über einen anderen Aspekt der Verwaltung, der sie verunsichert, nämlich das lange Warten auf den Erhalt eines Dienstvertrages, die damit verbundene Unklarheit darüber, ob man im Krankheitsfall versichert sei, und das verspätete Einlangen des Gehalts. In einer amerikanischen Metastudie zur Induktionsphase (Ingersoll & Strong, 2011) wurde darüber berichtet, dass mangelhafte Unterstützung durch die Administration ein wesentlicher Faktor für den Schul- und Berufswechsel war.

### 3.7. Unterrichtsvorbereitung und -planung

Unterrichtsvorbereitung und -planung ist in den Curricula der Lehrer\*innenausbildung verankert, sodass die Schwierigkeiten für Junglehrer\*innen gering sein sollten. Doch die konkreten Anforderungen können als problematisch erlebt werden, da die an der Hochschule erlernten Konzeptionen nicht angewendet werden können, bzw. die Anpassung überfordernd wirkt. An chinesischen Schulen sind eigene Mentoring Groups für Unterrichtsvorbereitung institutionalisiert (Salleh & Tan, 2013). Entsprechende Formen der institutionalisierten Kooperation von erfahrenen Lehrpersonen und Junglehrern und -lehrerinnen in eigenen Lesson Study Groups, die mit professionellen Lerngemeinschaften verbunden sind, existieren auch in den Niederlanden (Coenders & Verhoef, 2019).

Eine weitere große Herausforderung für Junglehrer\*innen ist die Unterrichtsvorbereitung bzw. -planung:

*Und ich bereite immer, meistens zwei Wochen, also Wochenplanung zwei Wochen vorher vor. Äh, und für den Tag dann genau meistens einen Tag vorher, wobei ich dann auch in der Früh immer Kopiervorlagen und sowas in dieser Zeit von, also fünf vor halb acht bis dreiviertel acht äh, vorbereite. (w, VS, 2015)*

*Also klar, man muss dann halt sagen, es kann nicht jede Stunde perfekt vorbereitet sein, man muss sagen, was sind Prioritäten, wo, wo wird ein bisschen vom Gas runtergenommen, man muss sich auch mit den anderen Kollegen abstimmen. (m, HAK, 2016)*

*So wenn man jetzt eine Stunde vorbereitet je nach Stoffgebiet, in Mathematik dauert das eh, das kann schon drei Stunden manchmal dauern, dass man eine gute Stunde vorbereitet. Also kommt natürlich immer darauf an, manchmal geht es auch schneller, klar, aber da kommt schon ganz schön eine Menge an Vorbereitungszeit auch hinzu und natürlich auch dann Nachbereitung. (m, AHS, 2016)*

*Du musst immer alles neu vorbereiten, und für jede Klasse, für jede Klasse musst du den Stoff anders aufbereiten (...). (w, AHS, 2018)*

*Weil das, was man für eine gute Vorbereitung für die Zeit braucht, das hab ich schon im Studium kennengelernt und gesehen. Aber man hat natürlich hier nicht die Zeit so wie auf der Uni, dass man für eine Stunde sechs Stunden vorbereitet. (m, HAK, 2015)*

*Die Unterrichtsplanung nimmt echt einen enormen Zeitaufwand in Anspruch. (m, HAK/HAS, 2021)*

*Also, ich hab vier bis sechs Stunden eigentlich oft mehr, vier Stunden war so das Minimum, vorbereitet, da bin ich oft wirklich einen ganzen Tag für zwei Doppelstunden gesessen, weil man natürlich auch möchte, dass die Schülerinnen und Schüler immer Abwechslung im Unterricht haben (...), das (war) eine der größten Herausforderungen im ersten Dienstjahr. (w, BMHS, 2020)*

Zwar können einige Junglehrer\*innen von den erlernten Unterrichtsvorbereitungen profitieren, andere jedoch bemängeln die Realitätsferne und müssen von den Konzepten stark abweichen. Im Studium werden einzelne Unterrichtssequenzen und -stunden geplant und auch durchgeführt. Im Berufsalltag, so berichten einige, müssen sie schließlich ganze Wochen oder Themenblöcke auf einmal planen. Dies kann nicht mehr in derselben Ausführlichkeit und Genauigkeit durchgeführt werden, da nicht genug Zeit bleibt. Tatsächlich nimmt die Planung einen Großteil der Arbeitszeit ein, denn durchschnittlich benötigt eine Unterrichtsstunde zwei Stunden Planung bzw. Vorbereitung.

### 3.8. Status und Image

Die Problematik des gesellschaftlichen Status und Prestiges von Lehrern und Lehrerinnen wird in der internationalen Literatur zur Induktionsphase nur peripher behandelt, wurde jedoch in den Interviews sowohl mit Junglehrer\*innen als auch mit berufserfahrenen Lehrpersonen immer wieder thematisiert:

*Früher (...) haben die Lehrer einfach einen ganz anderen Stand gehabt in der Gesellschaft. Das waren angesehene Leute und das sind sie jetzt nicht mehr, meiner Meinung nach. (w, AHS, 2022)*

*In meiner Familie glauben alle, ich habe eh nur von 8 Uhr bis 12 Uhr Schule. (...). Danach habe ich eh viel Freizeit und viele Ferien. Wenn ich heimkomme, bin ich aber sehr erschöpft. Dann muss ich mich auch noch um Klassenlehrersachen kümmern. Die ganze Organisation. Ich muss auch Wochenpläne schreiben (...). Und das ist dann irgendwie doch sehr viel mehr. (w, VS, 2022)*

Auf die Frage nach den Ursachen des Lehrer\*innenmangels antwortet eine Gymnasiallehrerin (Chemie):

*Nein, das hat einfach damit zu tun, dass Lehrer einfach ein total unattraktiver Job ist. Weil die soziale Anerkennung nicht ist. (w, Gymnasium, 2022)*

Tatsächlich sind die –von vielen Lehrpersonen - als unzureichend empfundene Wertschätzung und der gesunkene gesellschaftliche Status von Lehrpersonen angesichts des eklatanten Lehrer\*innenmangels in vielen Ländern, auch in Österreich und Deutschland, ein ernstzunehmendes Problem. Es wird zwar versucht, dem Lehrer\*innenmangel mit diversen Maßnahmen entgegenzuwirken, so können z.B. Quereinsteiger\*innen den Lehrer\*innenberuf ausüben. Doch diese Flexibilisierung kann bei gut geeigneten und motivierten jungen Menschen eine Deprofessionalisierung und Abwertung des Berufs bewirken. Das hohe Ansehen des Lehrer\*innenberufs in Finnland, von dem später noch die Rede sein wird, wurde nur langfristig über eine konsequente und wissenschaftlich orientierte Bildungspolitik erreicht.

In Australien wurde aufgrund der hohen Fluktuationsraten von Lehrpersonen insbesondere innerhalb der ersten fünf Berufsjahre eine parlamentarische Untersuchung eingeleitet, um die Work-Life-Balance von Lehrpersonen zu beleuchten und den Status des Berufs zu verbessern (Allen et al., 2019). Nicht nur in England wird der unzureichend positive Status des Lehrer\*innenberufs auch mit der hohen Fluktuation, dem frühzeitigen Verlassen des Lehrer\*innenberufs und dem Lehrer\*innenmangel in Verbindung gebracht (See & Gorard, 2020).

In einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Wien (2019) wurden 4562 Lehrpersonen (hauptsächlich aus Niederösterreich) zum Thema "Belastung" befragt. 68% der Befragten gaben an, dass das schlechte Image von

Lehrpersonen belastend für sie sei. "Lehrerbashing" in den Medien wurden von drei Viertel der Befragten als Stressor empfunden (Spenger, 2019).

Auch wenn der (gesellschaftliche) Status von Lehrpersonen keinen direkten Einfluss hinsichtlich des Praxisschocks hat, so ist er doch ein Faktor, der das Wohlbefinden im Beruf beeinflusst (Bieri, 2002; Merz, 1979):

*Weil ich auch der Überzeugung bin, dass man den Lehrerjob nicht auf die leichte Schulter nehmen kann und viele sich das zu leicht vorstellen. Man hat natürlich mit den Witzen zu kämpfen, ab Dienstag-Mittag Wochenende, aber so ist das halt doch nicht (lacht). Wenn man den Job ordentlich und vernünftig ausführen möchte, hat der durchaus ah an Anspruch, dass man viel dafür tut. (w, HAK, 2020)*

Auf die Frage zum Status, also zur Stellung des Lehrer\*innenberufs in der Gesellschaft antwortet eine Lehrerin:

*Na klar, ein Außenstehender, der kommt und sagt, na bitte, die Lehrer hackeln ja nichts. Ja. Aber die Vorbereitung, die Nachbereitung, und man muss ja trotzdem schauen, dass es irgendwie rennt. Ja und wenn ich mit der Kollegin sprech, spreche ich ja auch nicht über den Wochenendausflug, sondern bereiten wir meistens auch schon vor. (w, AHS, 2015)*

Eine weitere Lehrerin äußert sich ähnlich:

*Und diese Diskrepanz, dann gleichzeitig dargestellt zu werden, wie (einer), der nicht hackelt. (...). In den Medien und in aller Öffentlichkeit vom obersten Vorgesetzten, das ist, was belastet hat. (w, AHS, 2018)*

Neben den kritischen Stellungnahmen zum Image von Lehrpersonen wird der Aufgabenbereich der Elternarbeit häufig als anfordernd geschildert. Dies hat mehrere Gründe; mehrfach wird allerdings – vor allem von jungen Lehrern und Lehrerinnen – der fehlende Respekt der Eltern gegenüber der Lehrperson genannt:

*Das ist schwierig. Also ganz oft wird meine Kompetenz angezweifelt aufgrund meines Alters, ich werde auch oft für eine Schülerin überhaupt gehalten. Das ist mir zum ersten Mal passiert, dass die Eltern glauben, sie müssen jetzt den Raum neu suchen, wo die Frau Professor drinnen sitzt. (w, BMHS, 2018)*

*Einerseits sind sie (die Eltern) respektvoll und sehen, dass ich sehr engagiert und motiviert bin. Andererseits (...) fällt es halt Eltern sehr schwer, von einer jungen Person sich sagen lassen zu müssen, dass die Tochter oder der Sohn hier versagt hat, und da ist des Öfteren schon meine Kompetenz angezweifelt worden, aber ich versuche das immer mit einem charmanten Lächeln und meiner Ausbildung einfach wegzureden. (w, BMHS, 2018)*



Ein wahrgenommener geringer Status am Arbeitsplatz frustriert nicht nur, er kann auch den Arbeitsalltag erschweren:

*Ich wurde dem Kollegium, und das waren dort 160 Lehrer, kein einziges Mal vorgestellt. Eigentlich haben fast alle geglaubt, ich bin eine Schülerin. Für mich war das damals, als ich hingekommen bin, klar. Ich mache das Jahr fertig und ich fühl mich dort einfach nicht wohl. (w, Sonderschullehrerin, 2022)*

In Finnland genießt der Lehrer\*innenberuf ein hohes Ansehen. Die Gesellschaft vertraut Lehrpersonen und erkennt sie als Experten und Expertinnen an. Daher haben Lehrkräfte ein hohes Maß an Freiheit und Eigenständigkeit, was sich positiv auf die Berufszufriedenheit auswirkt (Park & Johnson, 2019). Für den Status des Berufs Lehrer\*in machen einige Interviewte die Medien verantwortlich und beziehen sich auch auf Länder, in denen Lehrpersonen, ihrer Meinung nach, ein besseres Image haben:

*Ja, aus den Medien. Ja, so einfach nur Unwissenheit beziehungsweise vielleicht, dass es eben nicht so kommuniziert wird, was, was eigentlich Lehrer dann wirklich machen. (m, HAK, 2015)*

*Aber da (Bezug auf das Ausland) werden Lehrer besser bezahlt als Manager. Weil man sagt, du könntest nie Manager werden, wenn du nicht vorher in der Schule gelernt hättest. (3) (w, VS, 2016)*

*Grundsätzlich ja, es wäre schon netter, wenn das Image dann vielleicht so wie in den skandinavischen Ländern ... da kann ich sagen, dass das positiver ist, weil ja doch in Summe vielleicht ja doch den einen oder anderen abhält, in den Beruf zu gehen. (m, HASCH, 2015)*

*Diese Diskrepanz, dann gleichzeitig dargestellt zu werden wie (ein), der nicht hackelt, ja, das ist dann Ansehen und das in der, aller Öffentlichkeit in den Medien und in aller Öffentlichkeit vom obersten Vorgesetzten, das ist, was belastet hat. Dass es auch nicht ausreichend honoriert und bezahlt wird. (w, AHS, 2020)*

*Also in den Medien war immer eher, dass es so ein bisschen eine Hetze – ist vielleicht auch übertrieben, aber schon eher negative Schlagzeilen als positive. Was jetzt ahm den Lehrkräften entgegengeweht ist. (m, AHS, 2016)*

Untersuchungen in verschiedenen Staaten zeigen, dass der gesellschaftliche Wandel und die Änderungen der Strukturen der Schule und der Berufarbeit einen Einfluss auf die medialen Darstellungen haben (Köller et al., 2019; Tenorth, 2012; Trčková, 2018). In einer Untersuchung der Magazine SPIEGEL und FOCUS (1990 – 2004) zeigte sich eindeutig ein negatives Image des Lehrer\*innenberufs (Blömeke, 2005). In der Tendenz konnte das in einer anschließenden Untersuchung (2004-2014) auch bestätigt werden (Köller et al., 2019). Allerdings zeigen regelmäßige Befragungen zum Prestige von Berufen, dass seit 1990 das Prestige von Lehrpersonen für Grundschulen stark zugenommen und das von Gymnasien weiter

abgenommen hat. Eine derartige Aufwertung des Prestiges von Volksschullehrerinnen und -lehrern konnte in Österreich nicht festgestellt werden (Ludwig, 2019, S. 11). Die Wahrnehmung vieler Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen aller Schultypen, dass die öffentliche Anerkennung gering ist, wurde durch eine Printmedienanalyse dreier Zeitschriften (Spiegel, die Zeit, Focus) in Deutschland nicht bestätigt (Rothland, 2022). Resümiert wird, dass Lehrkräfte heutzutage so wahrgenommen werden, „dass sie in einem schwierigen Umfeld einer herausfordernden Tätigkeit mit mindestens angemessener Motivation nachgehen“ (Ibid., S. 386). In einer Befragung zum Ansehen verschiedener Berufe des öffentlichen Dienstes in Deutschland geben rund zwei Drittel der Befragten an, dass Lehrer\*innen ein sehr hohes bzw. hohes Ansehen in der Gesellschaft genießen (Forsa 2022). Es ist umstritten, ob und in welchem Ausmaß sich ein negativ wahrgenommenes Berufsimago auf die Berufszufriedenheit der entsprechenden Lehrpersonen auswirkt (Köller et al., 2019; Rothland, 2022). Rothland (2022, S. 67) relativiert zudem die berufliche Relevanz des öffentlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildes: Im „Gesamtensemble der Berufswahlmotivation“ würden das soziale und familiäre Umfeld, idealistische Motive und der Wunsch Kinder und Jugendliche zu unterrichten, kompensierend wirken. In der Coronaphase richtete sich besondere Aufmerksamkeit auch auf Schule und Lehrpersonen, die ebenso wie Krankenhauspersonal als „systemrelevant“ angesehen wurden. Eine Analyse der medialen Darstellung von österreichischen Lehrer\*innen in dieser Phase wäre wünschenswert.

#### 4. Pandemie und Praxisschock<sup>2</sup>

Die Covid-19 Pandemie und vor allem die damit verbundenen Maßnahmen und Lockdowns hatten und haben immer noch einen großen Einfluss auf den Berufsalltag von Lehrpersonen und damit auch auf den Berufseinstieg von Junglehrenden. Dies beginnt bereits in der Ausbildung. Wurden die Lehrveranstaltungen zu Unterrichtspraktika vor Eintritt der Pandemie absolviert, so passte die Vorbereitung nicht zu der neuen Herausforderung des Online-Unterrichts. Studierende hatten während der Pandemie große Schwierigkeiten, die Unterrichtspraktika zu absolvieren. Teilweise wurden Praktika aufgrund der Maßnahmen abgesagt, teilweise gab es die Möglichkeit, Praktika auch online zu absolvieren. Letztere Option wurde von Studierenden sehr geschätzt.

Ein Vorteil des Berufseinstiegs während der Pandemie war, dass die Online-Lehre für alle neu war und Junglehrende dadurch nicht die Einzigen waren, die mit einer neuen Situation konfrontiert waren. Teilweise baten die erfahrenen Lehrpersonen ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen um Hilfe bei der Online-Lehre, wodurch das Abhängigkeitsverhältnis der Junglehrpersonen verringert wurde. Allerdings war der Einsatz von neuen Online-Tools für Lehrende jeglicher Berufserfahrung eine Herausforderung. Auch die Bereiche der

---

<sup>2</sup> Siehe auch Höfler (2022): Praxisschock in Zeiten der Pandemie.

Administration und Verwaltung sorgten für Schwierigkeiten. Oftmals waren die Lehrpersonen mit kurzfristigen Umstiegen auf neue Technologien und Plattformen konfrontiert; zusätzlich mussten Maßnahmen wie z.B. die Kontrolle der Testergebnisse der Schüler\*innen umgesetzt werden. Große Sorgen und Probleme bereitete auch die technische Ausstattung, die sowohl auf Seiten der Lehrpersonen als auch auf Seiten der Schüler\*innen teilweise mangelhaft war, was den Umstieg zur Distanz-Lehre zusätzlich erschwerte.

Die Verlagerung der Lehre in den Online-Space behinderte auch die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen, sowohl im Kollegium als auch mit den Schülern und Schülerinnen. Dass die Schüler\*innen zu Hause waren, bot den Lehrpersonen zwar Einblick in deren Privatleben (nur wenn Kamera und Mikrofon eingeschaltet waren), es führte allerdings auch zu zusätzlichen Störungen der Lern- und Lehrprozesse. Auch fiel es einigen Junglehrenden schwer, die ungewohnte Rolle im virtuellen Klassenzimmer einzunehmen. Es war schwierig, den Überblick über die Schüler\*innen während des Online-Unterrichts zu behalten. Unklarheit herrschte darüber, wie der Online-Unterricht vorbereitet und interessant gestaltet werden könnte. Gleichzeitig war ein höheres Maß an Spontaneität erforderlich, um ungewohnte Situationen zu meistern.

Die neu in den Schulalltag eintretenden Lehrpersonen hätten sich mehr Unterstützung gewünscht, jedoch wird berichtet, dass die Kommunikation mit dem Kollegium und das Mentoring durch die Online-Lehre erheblich erschwert waren. Neue oder veränderte bürokratische Regelungen wurden oft unzureichend oder zu spät kommuniziert. Lehrpersonen hätten sich einheitliche an die Schule angepasste Regelungen gewünscht, die frühzeitig kommuniziert würden.

## 5. Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Tonga et al. (2022) liefern einen Überblick über Professionsentwicklung in Staaten mit überdurchschnittlich guten PISA-Ergebnissen, das sind Finnland, Estland, Japan, Singapur und China. Schon bei der Auswahl der Lehramtsstudierenden gelingt es diesen Staaten in besonderem Maße, geeignete und motivierte Personen zu gewinnen. Die Attraktivität des Lehrer\*innenberufs ist dort mit einem hohen Ansehen in der Bevölkerung verbunden. Doch auch die Entwicklungs- und Arbeitsbedingungen werden attraktiv gestaltet, und es gibt verschiedene Aufstiegsmöglichkeiten. Singapur bietet ein dreigliedriges Aufstiegsschema: eine Schulkarriere, eine eigene Schulleitungskarriere und eine Lern- und Schulexpert\*innenkarriere. Jeder Aufstiegsbereich ist in Stufen gegliedert, die auch mit Gehaltserhöhungen verbunden sind. Der Aufstieg wird durch Evaluationen und Prüfungen objektiviert und transparent gemacht. In Singapur und Finnland werden aufstiegsorientierte Lehrpersonen motiviert, weiter an einer Universität zu studieren, und erhalten während eines solchen Studiums ein Gehalt. China hat ein dreigliedriges System der Entwicklung von

Professionalität: Lehrer\*innenweiterbildung – Aufstieg in der Karriereleiter – Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen. Um aufzusteigen, muss eine Person die entsprechende Weiterbildung absolvieren und ihre Leistungen beurteilen lassen.

Die Qualität der Kommunikation und Interaktion der Lehrpersonen innerhalb einer Schule, zwischen Schulen und in professionellen Netzwerken ist von zentraler Bedeutung für eine positive professionelle Entwicklung. Wenn die Kommunikation nur innerhalb kleiner Gruppen innerhalb einer Schule stattfindet, entstehen zwar Nischen der gegenseitigen Unterstützung, aber meist stagniert die professionelle Entwicklung (Reinders, 2018). Ostinelli & Crescentini (2021) konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass in Finnland günstigere Bedingungen für professionelle Entwicklung gegeben sind als in Deutschland, Frankreich und Italien. Hervorzuheben ist hier das Finnish Network of Teacher Induction (Jyväskylän yliopisto, 2013), das durch Flexibilität, wissenschaftlich gesteuerte Dynamik und Ergebnisorientierung gekennzeichnet ist.

Untersuchungen darüber, ob junge Lehrkräfte ihre Ausbildung als qualitativ ausreichend bewerten, um den Berufseinstieg gut zu bewältigen, gibt es bislang vergleichsweise wenige (Hatlevik & Hatlevik, 2018; Gordon 2020 zit. in: Bengtson, 2021).

## 5.1. Ausbildung

Die Lehramtsausbildung in Österreich ist divers strukturiert. Zentrale Unterscheidungsmerkmale sind die Ausbildungsstufen, auf denen gelehrt werden wird (Elementarstufe<sup>3</sup>, Primarstufe, Sekundarstufe), die Unterrichtsgegenstände (Allgemeinbildung, Fachtheorie, Fachpraxis) und die Vorbildung. Typische inhaltliche Schwerpunktsetzungen sämtlicher Lehramtsausbildungen sind allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie pädagogisch-praktische Studien (§9 (1) HCV).

Lehramtsstudien für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung werden ausschließlich von Pädagogischen Hochschulen angeboten. Lehramtsstudien für allgemeinbildende Unterrichtsfächer der Sekundarstufen (an Mittelschulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Polytechnischen Schulen, Mittleren und Höheren Berufsbildende Schulen) bieten öffentliche Universitäten im Verbund mit Pädagogischen Hochschulen an. Bereits nach Abschluss des vierjährigen Bachelorstudiums darf an Schulen

---

<sup>3</sup> Dieser Forschungsbericht bezieht sich auf den Berufseinstieg von Lehrpersonen an Schulen. Der Bereich Elementarpädagogik wird nicht beleuchtet. Ergänzend sei hier dennoch – für interessierte Leser\*innen – angeführt: Für die Ausübung des Berufs Elementarpädagoge/-pädagogin ist die Reifeprüfung an einer auf Elementarpädagogik ausgerichteten Berufsbildenden Höheren Schule („Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“) erforderlich; andere Möglichkeiten bestehen, abhängig von der jeweiligen Vorbildung, in der Absolvierung eines zweijährigen Kollegs Elementarpädagogik oder eines dafür vorgesehenen 60 ECTS umfassenden Hochschullehrgangs an einer Pädagogischen Hochschule (Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher) (§1(1-4) AE-GG).

unterrichtet werden, wobei erst nach Absolvierung des ein- bzw. zweijährigen Masterstudiums ein unbefristetes Dienstverhältnis eingegangen werden kann (BMBWF, 2022).

Die Ausbildung von Lehrpersonen für nicht allgemeinbildende Fächer gestaltet sich aufgrund des differenzierten Fächerkanons sehr unterschiedlich. Diese Lehrpersonen verfügen vor Antritt in den Schuldienst über eine universitäre Fachausbildung. Sie absolvieren während der ersten Unterrichtsjahre an der Schule das Bachelorstudium „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ (§35 (1b) HG). Einen Sonderfall stellt das von der Wirtschaftsuniversität Wien, den Universitäten Innsbruck und Graz angebotene Masterstudium Wirtschaftspädagogik dar<sup>4</sup>, das die Studierenden für den wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht ausbildet. Ein gemeinsames Anstellungserfordernis sämtlicher Lehrkräfte wirtschaftswissenschaftlicher, rechtswissenschaftlicher und technischer Unterrichtsfächer ist der Nachweis einer zeitlich spezifizierten facheinschlägigen Berufspraxis, die nach dem Studium erworben werden musste (§202 (1) BDG).

Die Lehre fachpraktischer Unterrichtsgegenstände an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen setzt eine facheinschlägige Berufsausbildung sowie – ebenso – eine mehrjährige Berufspraxis in der Wirtschaft voraus. Auch für diese Gruppe erfolgt die Qualifizierung für das Lehramt in den ersten Dienstjahren berufsbegleitend zum Unterricht an der Schule im Rahmen des Bachelorstudiums „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ (§38c, §38d (3) HG).

In diesem Bericht kann nicht ein vollständiger Überblick über die vielfältigen Modelle der Lehrer\*innenbildung, die weltweit institutionalisiert sind, gegeben werden. Doch im Anschluss an eine Aussage einer Junglehrerin unserer Studie wird auf die Verbindung zwischen der Ausbildung von Lehrpersonen und der von Ärzten und Ärztinnen hingewiesen, wobei Lehrpraktika und Fachpraktika im Rahmen einer auch forschungsbezogenen klinischen Ausbildung eine zentrale Rolle spielen. Wie Ärzte und Ärztinnen Diagnosen erstellen und Therapien vorschlagen, so sollten auch Lehrpersonen in professional communities individuelle Lern- und Motivationsdiagnosen erstellen und Beratungs-, Lehr- und Lerndesigns für einzelne Schüler\*innen, Gruppen und Netzwerke entwickeln (Becher & Lefstein, 2021).

Wie bedeutend eine umfassende und zeitgerechte Information zu Umfang und Gestaltung der Ausbildungsangebote für die Erlangung des Lehramts ist, zeigt folgende Aussage:

*Wenn ich dann diese (...) Ausbildung machen muss, und das nicht flexibel ablaufen kann (...), dann würde ich das dann abbrechen. Weil es ist dann nicht sehr attraktiv, wenn ich weiß, dass ich dann, wenn ich das nicht abschließen kann, niemals einen unbefristeten Vertrag erhalten (werde). (m,HTL, 2022).*

---

<sup>4</sup> An der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) wird das Studium nach wie vor als 9-semestriges Diplomstudium angeboten.

Der Wunsch nach flexiblen und gleichzeitig professionalisierenden Ausbildungsangeboten ist nicht zuletzt hinsichtlich des aktuellen Lehrer\*innenmangels ein bedeutsames Thema für die Hochschulen und die Bildungspolitik.

Dänemark, Finnland, Estland, Island, Norwegen und Schweden haben 2004 gemeinsam ein Netzwerk der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung, der Schulforschungsinstitutionen und der Lehrer\*innenorganisationen errichtet. In diesem Rahmen sind eine Reihe von Projekten zur Forschung, Kooperation und Organisationsentwicklung initiiert worden. Dieses Netzwerk beschäftigt sich auch mit der Berufseinführung und mit Mentoring. Ein solches Netzwerk könnte auch in Österreich für die Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen wertvolle Anregungen liefern (Frederiksen et al., 2021).

## 5.2. Praktika

Praktika werden von der Mehrzahl der Lehramtsstudierenden als besonders wichtig für ihre Vorbereitung auf den Beruf angesehen (White & Forgasz, 2016). In einer Reihe von Lehrer\*innenausbildungsinstitutionen in den USA, Großbritannien und anderen Staaten erwies es sich als positiv und den Einstieg in den Beruf erleichternd, möglichst früh in der Ausbildung intensive Praxisphasen einzubauen. In manchen Lehrer\*innenausbildungsorganisationen wird es Studierenden in den ersten Phasen empfohlen, 150 bis 200 Unterrichtsstunden zu absolvieren, wobei die Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Team Teaching etc.) variabel sind (Department of Education, 2022). In Singapur wurden early field experiences institutionalisiert, um eine realistische Einschätzung der Befähigung zum Lehrer\*innenberuf zu gewinnen, den künftigen Lehramtsstudierenden die Chance zu geben, ihren Berufswunsch zu überprüfen und evtl. zu spezifizieren, und ihnen einen Einblick in unterschiedliche Schulsituationen zu bieten (Ng et al., 2018). Die Länge dieser Schulerfahrungen vor Beginn des Studiums variiert zwischen drei und 30 Monaten. Die Tätigkeiten reichen von Unterrichtsbeobachtung, Beteiligung an Unterrichtsplanung und Auswertungsgesprächen sowie Assistenz im Unterricht bis zu eigenständiger Unterrichtsgestaltung. Durch diese Erfahrungen können, sofern sie positiv verlaufen, Selbstwirksamkeit, der Wunsch, diesen Beruf auszuüben, und das Gefühl, mit Schülern und Schülerinnen produktiv zu arbeiten, verstärkt werden (Ng et al., 2018).

Auch anhand der ausgewerteten Interviews wird bestätigt, dass Praxiserfahrungen im Studium als sehr wichtig erachtet werden. Die Menge an Praxisstunden bzw. Praxiserfahrung variiert je nach Studium und Bildungsinstitution. Je mehr Praxiserfahrung im Studium gemacht wurde, desto zufriedener zeigten sich Junglehrer\*innen mit ihrer Ausbildung und fühlten sich besser auf die Situation im Klassenzimmer vorbereitet. Auch wird die Praxiserfahrung im Studium als Möglichkeit erachtet, zu überprüfen, ob der Lehrer\*innenberuf die richtige Wahl ist. Allerdings wird in einigen Fällen auch kritisiert, dass die Praxisstunden im Studium nicht ausreichen bzw. zu wenig Einblick in die schulischen Tätigkeiten geben, wenn sie mit einer oft fachdidaktisch

verengten Praxisgestaltung verbunden sind. Tätigkeiten, die nicht in den Praxisstunden erprobt wurden, wie zum Beispiel administrative Fähigkeiten oder Elternarbeit inklusive des Führens von Elterngesprächen, stellten größere Herausforderungen im Berufseinstieg dar als bereits erprobte Fähigkeiten wie das Unterrichten der Schüler\*innen. Unterrichtsvorbereitung wurde im Zuge des Studiums zwar erlernt, jedoch nicht im Ausmaß der tatsächlichen Berufstätigkeit. Ebenso steht den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern während der Unterrichtspraxis meist mehr Zeit zur Verfügung, sich genau und länger auf die Einheiten vorzubereiten, als dies im späteren Berufsalltag der Fall ist.

Studierende der Lehramter und Junglehrer\*innen finden bisweilen auch, dass im Studium „mehr Praxis und weniger Theorie“ angeboten werden sollte (Prenzel, 2021), und schließen sich so einer Kritik an, die schon seit Jahrzehnten geäußert wird (Wenzl et al., 2018). Auch in den von uns durchgeführten Interviews war der meist genannte Wunsch: mehr und längere Praxisphasen im Studium.

Es herrscht allerdings kein Konsens unter den Forschenden, ob verlängerte Praktika während des Studiums die professionelle Entwicklung insgesamt fördern würden. Einige Untersuchungsergebnisse lassen sich so deuten, dass eine Anpassung an die in der Kindheit und Jugend erlebte Schulpraxis stattfinden und Handlungsmuster der Betreuungslehrenden „kopiert“ würden (Rothland & Boecker, 2014). Hascher (2012) verweist darauf, dass „Tipps und Tricks“ vermittelt und eingeübt würden, die dem durch das Studium erworbenen Lernpotenzial der jungen Lehrer\*innen bzw. der Praktikant\*innen unterlegen seien.

Tatsächlich ist eine gelungene Professionalisierung daran erkenntlich, dass Lehrpersonen ihre Praxiserfahrungen theoriebasiert, kritisch und lösungsorientiert reflektieren können. Für die professionelle Bewältigung schulischer Phänomene (z.B. Schulabbruch, Klassenklima, Disziplin, Schulangst u.a.) sind Sammlungen an promising practices hilfreich, ebenso die Vernetzung mit professional communities. Das so erworbene Wissen kann durch eine gelungene Verschränkung von Ausbildung, Induktionsphase und Weiterbildung situationsbezogen erworben und gestärkt werden.

Es gibt auch neue Ansätze zur Verbindung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Etablierung bzw. Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Laboren, Beratungs- und Begleitstrukturen in Studieneingangsphasen oder themenspezifische Lehrforschungsprojekte (im Sinne eines forschenden Lernens) (Bresges et al., 2019). Auf jeden Fall herrscht ein breiter Konsens unter allen an Praktika beteiligten Personen, dass die Gestaltung dieser praxisorientierten Studienphasen von großer Bedeutung ist, weshalb auch Evaluation und Begleitforschung wünschenswert wären.

### 5.3. Fortbildung

Erhebungen über Ausmaß und Qualität derzeit absolvierter Fort- und/oder Weiterbildung von Lehrpersonen in Österreich liegen nicht vor. „Die Expertenkommission zur Vorbereitung der , Pädagog\*innenbildung NEU“ (2013/2015) ging von der Überzeugung aus, „dass das zukünftige Aufgabenspektrum von Lehrpersonen nicht klar vorhersehbar sei“, weshalb eine „Verpflichtung zu kontinuierlicher Weiterbildung“ vorgesehen werden sollte (Messner, 2000; Messner et al. 2018, S. 135), die dann mit einem Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr festgelegt wurde (Eder & Thonhauser, 2021, S. 16). So lässt sich auch nicht sagen, ob der Hauptzweck einer Fort- und/oder Weiterbildung von Lehrpersonen, der in einer für die gesamte Gesellschaft wünschenswerten Professionalisierung der Lehrenden und der Optimierung der langfristig positiven Lernergebnisse von Schülern und Schülerinnen besteht, erreicht werden konnte.

### 5.4. Induktionsphase

Die Ziele einer Induktionsphase sind: Förderung der Professionalität der Junglehrpersonen und der Qualität des Unterrichtens (Ingersoll & Strong, 2011), Erleichterung des Überganges in den Beruf, Vermeidung von Abbrüchen (Ronfeldt & McQueen, 2017), Integration der Junglehrperson in die Schule und das Kollegium. Aber es sollten auch die neuen Ressourcen dieser Junglehrer\*innen genutzt werden, um die Schule zu verbessern, sie innovativer zu machen und Professionalität und Schulkultur weiterzuentwickeln. Wenn dieses Ziel aktiv angestrebt wird, dann ergeben sich Synergieeffekte, die auf die Lehrer\*innenausbildung und die Motivation der Junglehrer\*innen ausstrahlen (Baer et al., 2011).

Die Formen und Bereiche der in der Induktionsphase auftauchenden Schwierigkeiten sind in den Berichten und Untersuchungen seit Jahrzehnten national und international konstant geblieben. Vor allem wurden und werden Klassenmanagement, Disziplin, Überforderung und zu wenig oder nicht geeignete Unterstützung genannt (Ingersoll & Strong, 2011; Reeves et al., 2022). In einer deutschen Untersuchung konnte eine Zunahme von Stress und Erschöpfung in der Induktionsphase festgestellt werden, ebenso die positive Wirkung von Unterstützung durch Kolleg\*innen und Mentor\*innen (Dicke et al., 2016; Voss & Kunter, 2020). Erschwerend kann es hingegen sein, wenn schon am Anfang der Unterrichtstätigkeit zusätzlich zu absolvierende berufsbegleitende Seminare (entsprechend dem Vertragsbedienstetengesetz) hinzukommen. Auch werden zu viele Unterrichtsstunden, zu viele verschiedene Klassen und Unterrichtsverpflichtungen für Fächer, die nicht studiert wurden, als belastend empfunden. Vor allem zeitlicher Druck wird als Belastungsfaktor in der Induktionsphase häufig genannt:

*Ich habe mir das so gelegt, dass sich das mit den Terminen nicht überschneidet, aber dann zwei Tage vor der Frist zu der Anmeldung zur Induktionsphase hat dann ein Kollege von mir, der auch Neulehrer ist, auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule gelesen, dass es nun doch plötzlich 80 Stunden sind, die man absolvieren muss. Wir wurden nicht informiert, von niemandem. (m, HTL, 2022).*



*Ich wollte ursprünglich deutlich weniger Stunden machen, weil ich eben noch meinen Master fertig machen muss. Dann musste ich aber auf deutlich mehr Stunden aufstocken, gezwungenermaßen, weil wir eben niemanden hatten. (w, VS, 2022)*

Die Evaluierung der – seit 2019 in Österreich verpflichtend eingeführten – Induktionsphase beschreibt zehn Dimensionen, die von Berufseinsteigern und -einsteigerinnen als problematisch empfunden werden, wobei auch hier der zeitliche Druck und die Mehrfachbelastung am häufigsten moniert werden.

Nach (Prenzel, 2021) fühlten sich die befragten Lehrpersonen besonders gestresst durch

- Zeitknappheit und Mehrfachbelastung,
- inkonsistente und unzureichende Information,
- fachfremdes Mentoring bzw. fachfremde Protagonisten und Protagonistinnen,
- Inhalt und Gestaltung der Begleitseminare,
- das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma,
- Organisations- und Verwaltungsprobleme,
- die nicht genau definierte Rolle der Schulleitung,
- unterschiedliche Schulen oder Schulformen und
- persönliche Passung auf der Beziehungsebene.

Prenzels (2021) Erkenntnisse decken sich weitgehend mit jenen aus der internationalen Forschung, daher lassen sich die zentralen Herausforderungen hinsichtlich der Gestaltung der Induktionsphase als wissenschaftlich abgesichert bestimmen.

#### 5.4.1. Untersuchungen der Induktionsphase

Prenzel (2021) hat eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich durchgeführt, welche zeigt, dass eine hohe Heterogenität in den Arbeitsbedingungen von Junglehrern und -lehrerinnen vorliegt. Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe absolvieren die zukünftigen Lehrpersonen im Durchschnitt 18 Stunden in der Klasse, wobei gleichzeitig eine große Spannweite von wenigen bis zu 25 Wochenstunden festgestellt wurde. Etwas mehr als 10 % der Anwärter\*innen praktizieren dabei an mehr als einer Schule. Die Bandbreite in der Primarstufe reicht von einer bis zu mehr als vier unterrichteten Klassen. In der Sekundarstufe unterrichten ca. 50 % der Junglehrer\*innen mehr als zwei Fächer, und viele unterrichten Fächer, die sie nicht studiert haben. Die meisten Anwärter\*innen beurteilen die Vorbereitung auf die Praxis durch das Studium positiv, wobei die fachliche Vorbereitung als besser angesehen wird als die pädagogische. Auch die Betreuung der Anwärter\*innen in der Schule wird vorwiegend positiv beurteilt. Allerdings gibt es Kritik an vielen einzelnen Punkten, die da wären: Zeitprobleme, (zu) hohe Unterrichtsdeputate, zu viele administrative Aufgaben,

zu wenig Zeit für Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht und für (gegenseitiges) Hospitieren sowie inkonsistente und oft zu spät erhaltene Informationen. Begleitseminare für Anwärter\*innen werden von einem Teil der Anwärter\*innen als wenig nützlich, praxisfern, abgehoben und organisatorisch aufwendig bezeichnet. Auch wird vor allem eine fachdidaktische Qualifikation der Mentoren und Mentorinnen gewünscht. Gemäß internationalem Fachkonsens sollten diese eine Qualifikation für das Mentoring erhalten. In der Evaluationsstudie traf dies auf 37 % der Mentoren und Mentorinnen der Primarstufe und auf 19 Prozent der Sekundarstufe nicht zu.

#### 5.4.1.1. Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen in der Induktionsphase

Praxischock ist ein Phänomen, das von den Erfahrungen der Junglehrer und -\*innen ausgeht. Allerdings ist die Beurteilung von Lehrpersonen hauptsächlich von den Konstrukten Professionalität und Kompetenz bestimmt, nicht aber von Erfahrungen, Selbsteinschätzungen und persönlichen Schwierigkeiten. Folglich sollten auch entsprechende objektive Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen durch wissenschaftliche Untersuchungen erfasst werden, die sich in den Erfahrungen nicht, nur teilweise oder in anderer Weise zeigen. Allerdings ist dieser objektive Bereich durch große wissenschaftliche und letztlich auch soziale und politische Probleme und Unsicherheiten bestimmt. Schon das Konstrukt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist umstritten (König, 2021). Modelle haben formalen und abstrakten Charakter, und eine Umsetzung in anwendungsbezogene, rechtliche, bürokratische und andere Regel- und Handlungssysteme ist somit schwierig.

Objektive Veränderungen festzustellen, war schon die Absicht der bereits erwähnten Konstanzer Forschungsgruppe, deren „Konstanzer Wanne“ einflussreich wirkte. Nach ihren Studien wurden im Lehramtsstudium erworbene Einstellungen und Handlungsbereitschaften in der ersten Berufsphase teilweise abgebaut bzw. verändert, was nicht unbedingt dem subjektiven Selbstbild und den mitgeteilten Erfahrungen der Junglehrer\*innen entsprach.

Eine neuere Untersuchung bestätigt eine auch durch andere Studien teilweise belegte Erkenntnis zu einem Aspekt der objektiven Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen (Voss & Kunter, 2020). Die Studie fokussiert auf konstruktivistische Einstellungen und Verhaltensbereitschaften, d.h. dass die Lernenden ein gutes konzeptuelles Verständnis durch eine persönlich engagierte, aktive Beschäftigung mit Problemen und Aufgaben entwickeln, und kommt zu dem Ergebnis, dass konstruktivistische Einstellungen in der ersten Berufsphase abnehmen. Dieses Ergebnis ist auch deshalb bedeutsam, weil in den vergangenen 20 Jahren vor allem im Gefolge der PISA-Untersuchungen Kompetenz und Problemlösefähigkeit ins Zentrum schulischer Ausbildung gerückt sind. Gerade diese Fähigkeiten und Handlungspotenziale erfordern aber in starkem Maß konstruktivistische Einstellungen und Handlungsbereitschaften bei Lehrenden und Lernenden.

### 5.4.1.2. Mentoring in der Induktionsphase

Oft wird der Begriff Induktion synonym mit der Idee verwendet, dass einem Junglehrer, einer Junglehrerin jeweils ein Mentor, eine Mentorin oder ein "Buddy" zur Verfügung gestellt wird, und dass sich diese von Zeit zu Zeit treffen. Eine Induktionsphase zielt aber darauf ab, eine reflektierte und langfristige professionelle Entwicklung von Lehrpersonen zu unterstützen. Dies bedarf vor allem einer Schulkultur des Vertrauens, einer Schulleitung (Management und Administration) mit einer klaren Vision und Unterstützung der Induktionsphase, einer Vielzahl professioneller Lernmöglichkeiten, die auch auf die differenzierten Bedürfnisse der Junglehrer\*innen ausgerichtet sind, und eines Mentoring, das eine individuelle Betreuung bei der Entwicklung hochwertiger Unterrichtspraktiken ermöglicht.

Mentoring in Schulen beschreibt eine unterstützende Beziehung zwischen einer beruflich qualifizierten Lehrkraft (Mentor\*in) und einer Person (Mentee), die keine oder geringe Berufserfahrung besitzt.<sup>5</sup> Mentoren oder Mentorinnen stellen Rollenmodelle für das Lehren, die Interaktion mit Lehrenden, Lernenden und Eltern sowie die Integration in die Schulkultur dar.<sup>6</sup> Speziell für das Lehramt ist es erwiesen, dass gut gestaltetes Mentoring und andere Formen der professionellen Unterstützung das Risiko für einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Lehrer\*innenberuf reduzieren würden (Collings et al., 2014; Fesenmeier & Fischer, 2021):

*Es ist schon ein bisschen viel auf einmal. Vor allem, wenn man keine Unterstützung bekommt. Ich glaube, dass Junglehrer\*innen auch viel mehr Unterstützung bräuchten. Weil dann würden auch nicht so viele wieder aussteigen. Ich höre auch, dass so viele wieder aufhören. (w, VS, 2022)*

Die Unterstützung sollte durch gutes und verlässliches Mentoring, vor allem auch Peer Mentoring, das nicht von einer Person abhängig ist, sondern eine immer zur Verfügung stehende Gruppe anbietet, und durch eine Einbindung in professionelle Lerngemeinschaften abgesichert werden.

---

<sup>5</sup> Voraussetzung für die Einteilung zur Mentorin oder zum Mentor ist eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson an einer Schule (...) und die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ oder eines vergleichbaren Hochschullehrganges im Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten (VBG § 39a (1)).

<sup>6</sup> Mentor\*innen haben die Aufgabe, „die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu hospitieren. Weiters hat die Mentorin oder der Mentor die Vertragslehrperson in der Induktionsphase in die Spezifika des Schulstandorts einzuführen und aktuelle Schwerpunkte der Schulentwicklung zu vermitteln“ (VBG § 39a (3)).

Erfolgreiche Induktionsprogramme können entsprechend den folgenden Merkmalen charakterisiert werden (Kearney, 2014) (Aarts et al., 2020; Blomberg et al., 2014; Gaudin & Chaliès, 2015; Horn & Little, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005; Lu, 2010; Marsick, 2009; Schildwacht, 2012; Zwart et al., 2007):

- Ein- bis zweijährig strukturiertes Programm, das die Professionalisierung und die Berufseignung der Junglehrer\*innen verbessert
- Bereitstellung, Koordinierung und achtsame Begleitung des Mentoring durch die Schulleitung
- Gut ausgebildete Mentor\*innen
- Regelmäßige Angebote für verschiedene Formen der Kooperation und Beteiligung an professionellen Veranstaltungen
- Strukturierte Unterrichtsbeobachtungen und Feedback
- Verringerte Stundenbelastung gegenüber der Normalarbeitszeit; Vermeidung zeitlicher Überfrachtungen
- Fortbildungsveranstaltungen
- Einbindung in professionelle Lerngemeinschaften, Netzwerke, Peer-Unterstützungsgruppen und Projekte
- Zeit und Raum für regelmäßige Treffen zwischen Mentor\*in und Junglehrer\*in

Mentoring umfasst somit professionelle, soziale und personale Unterstützung, bietet reichhaltige Kommunikationsmöglichkeiten und stärkt das Informationskapital (Heikkinen et al., 2018; Pennanen et al., 2016). Eine große Verantwortung während der Induktionsphase trägt die Schulleitung, die das Mentoring koordinieren und Veranstaltungen einberufen soll, damit sich die Berufseinsteiger\*innen im professionellen Feld vernetzen und weiter beraten lassen können (vgl. §39 VBG).

Die Beziehung zwischen Junglehrer\*in und Mentor\*in ist aufgrund der Diversität der Persönlichkeitsstrukturen, der jeweils eigenen Bildungsgeschichte und der Erwartungen grundsätzlich von Risiken behaftet. Mentoring betrifft ein Management von Beziehungs- und Professionalisierungsproblemen und sollte im Rahmen einer Schulkultur und eines forschungsorientierten schulischen Netzwerks integriert sein. In einer modernen Gesellschaft wird in Organisationen weniger direkte Steuerung von Beziehungen betrieben, als dies früher der Fall war.

Aufgrund der hohen Komplexität der schulischen Tätigkeiten führt ein rein instrumentelles oder auf enge Kompetenzen bezogenes Verhalten nicht zu guten Erfolgen in Erziehung und Sozialisation. Eine Abspaltung der Beziehungsdimensionen von den organisatorischen und

professionellen Tätigkeiten erweist sich nicht als geeignete Verfahrensweise. Beziehungsarbeit ist somit eine zentrale Aufgabe in Schulen:

*Besonders zu meiner Mentorin in Deutsch hatte ich dann einfach ein sehr inniges Verhältnis, weil sie für mich nicht nur für schulische Angelegenheiten eine Ansprechperson war. (2018, w, BMHS)*

Gelungenes Mentoring verbindet somit professionelle, kognitive und emotionale Aspekte, wobei nach Papatraianou & Le Cornu (2014, S. 104) folgende sieben Faktoren bedeutsam sind:

- Unterstützung durch Zuhören und das Anhören von Anliegen ohne Bewertung,
- emotionale Unterstützung durch Empathie und Bereitschaft, auf Gefühle einzugehen,
- konkrete Angebote von Ratschlägen und Wissen sowie Anleitung zu bestimmten Aufgaben,
- Anerkennung der Arbeit, der Bemühungen und der Fortschritte,
- Anerkennung der Sichtweise der Junglehrer\*innen bezüglich ihrer Wahrnehmung der schulischen Realität und der Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert werden,
- emotionale Herausforderung durch Infragestellen von Einstellungen, Werten und Gefühlen, um zu fordern und zu motivieren und
- angemessene Aufgaben, die motivierend und weder über- noch unterfordernd sein sollten.

Mentoring sollte auch im Kontext neuer professioneller und beziehungsorientierter Kommunikationsformen verstanden und konzipiert werden. Neben den formellen professionellen Kontakten und Netzwerken werden z.B. immer mehr para- oder nicht-professionelle Beziehungen in Online-Gemeinschaften und sozialen Medien für Junglehrer\*innen bedeutsam.

In einer kanadischen Untersuchung wurden Gründe für Mängel im Mentoring untersucht (Kutsyuruba, B., & Walker, K., 2021). Vor allem die Beziehung zwischen Mentor\*in und Mentee ist ein Problembereich, doch auch Ausfälle von Betreuung, unzureichendes Training von Mentor\*in und besondere Schwierigkeiten der Junglehrer\*innen, die eine spezielle professionelle Betreuung erfordern würden, können zu mangelhaften Ergebnissen des Mentoring führen. Die Interviews der vorliegenden Studie zeigen, dass die Erfahrungen mit Mentoring durchaus divers sind. Ein Teil der Junglehrer\*innen fühlt sich von ihrer Mentorin, ihrem Mentor sehr gut unterstützt:

*(Man) hat ja dann einen Mentor an der Schule, was sicher hilfreich ist. Weil der einem ja viel sagen kann oder helfen wird. Eben (...) wie trag ich eine Note ein, oder was mach ich in der und der Situation oder (...) wo finde ich was. Das is sicher nicht schlecht. (w, NMS, 2020)*

*Man hat natürlich im Laufe des Studiums Mentoren, die einem zugewiesen werden, wo man sich bewerben kann für Berufspraktikum, und da habe ich wahnsinnig wichtige Kontakte geknüpft, die mich auch zum Teil schon stärker geprägt haben. (m, BMHS, 2018)*

*Prinzipiell ist das ja keine schlechte Geschichte, das Mentoring. Ich finde es ja gut. Ich habe mich auch bei meinem Mentor recht gut aufgehoben gefühlt, weil der hat mich wirklich immer ganz ehrlich gefragt, wie es mir geht (...), wie ich mich (...). Ja, wobei ich dann halt bei Fragen doch eher zu meinen Arbeitskollegen gegangen bin, als dass ich ihn jetzt anrufe. (w, VHS, 2022)*

Doch andere Junglehrer\*innen zeigen sich wegen unzureichender Hilfestellung enttäuscht, vor allem wenn der/die Mentor\*in fachfremd ist. Bemängelt wird auch vereinzelt, dass die Gestaltung und der Ablauf des Mentoring unklar sei und ein stabiler Kontakt zur Mentorin / zum Mentor noch fehle:

*Aber ich hatte im ersten Jahr auch eine Mentorin. Also im ersten Jahr – in der Induktionsphase – bin ich von einer Mentorin begleitet worden, mit der ich mich sehr gut verstanden habe und die mich echt sehr unterstützt hat. Man muss aber auch dazu sagen, sie ist fachfremd. (...). Aber das war echt wichtig(...) Wie ich schon gesagt habe, das Organisatorische war echt herausfordernd. (m, HAK/HAS, 2021)*

*Meine Kollegin (...) hat keine pädagogische Ausbildung. Und da es keine andere Mentorin im Haus gibt, obwohl es mir zusteht, da ich in der Induktionsphase bin, musste ich meine Kollegin zu meiner Mentorin machen. Sie kann mir nicht zeigen, wie das Klassenmanagementprogramm funktioniert, mit dem ich arbeite. Sie kann mir nicht zum Pädagogischen weiterhelfen (...). Ich bin komplett alleine eigentlich. (w, VS, 2022)*

*Also, den (Mentor) gibt es auch, ja, allerdings mit dem hatte ich jetzt noch (8 Wochen nach Schulbeginn) eigentlich keinen Kontakt. (m, HTL, 2022)*

*Laut dem neuen Dienstplan bekommt man einen Mentor zugeordnet. Dieser Mentor muss nicht meine Fächer haben und auch nicht in der gleichen Schule sein. Als ich angefangen habe, war meine Mentorin an einer anderen Schule. (w, Gymnasium 2021)*

*Mentoren, die eher mich in der Praxis unterstützt habe (...), nein, das wechselt dann je nach Seminar bzw Semester (...), mal ist man in dieser Lehrveranstaltung und dann wieder in einer anderen (...), das heißt, ich hatte zwar Unterstützung, aber nie durchgehend, und der rote Faden fehlte mir in vielen Dingen (...), also dass ich wirklich mal gutes Feedback bekam, das für mich auch konstruktiv war. (m, AHS, 2021)*

*Ja, ist aber nicht aktiv zu uns gekommen, und wir wussten gar nicht, dass es sowas wie ein Mentorensystem gibt. Und wir hätten gebraucht, dass die (Mentorin) zusammenfasst am ersten Tag und irgendwas erklärt. (w, AHS, 2018)*

Weitere Verbesserungsvorschläge für Mentoring sind:

- Mentoring-Programm sollte über einen längeren Zeitraum andauern
- Mentor\*in sollte in den Treffen genaue Anleitungen geben
- Kollegialen Beziehungen sollten noch mehr gefördert werden
- Verbindung zwischen theoretischem Verständnis und praktischem Wissen sollte in dem Mentoring-Programm verstärkt werden
- Mentoring sollte durch selbständige Reflexion zum Beispiel in Form von Journaling oder Storytelling ergänzt werden, also Methoden, die sich als Hilfestellung beim Berufseinstieg bewährt haben
- Mentoring sollte in ungestörten Räumen mit Wohlfühlatmosphäre stattfinden, und Erfrischungsgetränke sollten angeboten werden.

### Peer Mentoring

Auf den ersten Blick mag der Begriff *Peer-Mentoring* etwas paradox erscheinen, verbindet man damit traditionellerweise die Beziehung zwischen einer beruflich erfahrenen Person und einer berufsunerfahrenen Lehrperson. In jüngster Zeit hat sich jedoch in der Literatur eine Verschiebung dahingehend vollzogen, dass Mentoring als eine eher kollaborative oder kollegiale Beziehung neu konzipiert wird, das heißt, es gibt eine Verschiebung weg von Mentor\*in als Experte bzw. Expertin und einer hierarchischen, einseitigen Sichtweise hin zu einer eher reziproken Beziehung.

Eine *Peer-Mentoring Gruppe* besteht aus vier bis acht Lehrpersonen, die sich regelmäßig treffen. Diese Lehrpersonen können von einer Schule oder auch von mehreren Schulen kommen. Treffen können auch über Teams, Zoom oder andere Online-Plattformen erfolgen. Für Mentoring wird eine Schulung angeboten. Außerdem wird Lehrpersonen generell und vor allem diesen Gruppen ermöglicht, eigene Forschung durchzuführen und zu publizieren.

Schulen, in denen das Lehrer\*innenkollegium stärker zusammenarbeitet, haben eine bessere Schulkultur und -qualität. Ebenso werden in solchen Schulen mehr kognitiv-aktivierende Aufgaben eingesetzt, die zu besseren Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften führen (Prenzel et al. 2005). Professionelle Lerngemeinschaften und andere erprobte Formen der Kooperation sollten daher in Schulen institutionalisiert werden. In diese kooperierenden Gruppen sollten neu an die Schule kommende Lehrpersonen von Anfang an integriert werden. Somit sollte schon in der Induktionsphase darauf geachtet werden, dass die Junglehrer\*innen nicht isoliert oder nur von einem/einer Mentor\*in betreut arbeiten.

Eine für unsere Studie interviewte Lehrkraft berichtete von der eigenen Supervisionsgruppe, die für sie sehr hilfreich war:

*Das ist wirklich was, was wirklich auch viel bringt. Weil dann sieht man auch mal, mit was kämpfen die anderen. Dann kannst du Lösungsansätze entwickeln, und jeder trägt was anderes dazu bei, und das kannst du ja für dich immer irgendwie umlegen. Das war schon auch sehr wichtig. (w, NMS, 2022)*

Freie und gelenkte Diskussionsrunden sollten alternierend durchgeführt werden, und die Arbeit in Gruppen sollte kreativ und abwechslungsreich gestaltet sein. Wenn sich die Diskussionsteilnehmer\*innen vorab noch nicht kennen, verhalten sich die Teilnehmenden freier und sprechen unbelasteter über ihre Unterrichtserfahrungen. Tynjälä & Heikkinen (2011) nennen mehrere Herausforderungen, denen sich Junglehrer\*innen gegenübersehen, darunter die Rolle und Stellung der Neulinge in einer Arbeitsgemeinschaft, die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz, unzureichende Kenntnisse und Fähigkeiten, verminderte Selbstwirksamkeit und erhöhter Stress bzw. frühzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf.

Bevor die Teilnehmenden ihre Probleme und Anliegen, die sich aus der Arbeitssituation ergeben, austauschen, sollte eine positive Kommunikationssituation aufgebaut werden.

International werden verschiedene Formen von Mentoring erprobt, bei denen die Junglehrer\*innen nicht nur von einer Lehrperson betreut werden, sondern in eine Gruppe eingeordnet sind, sodass unterschiedliche Formen der Unterstützung, Beratung, Hilfe etc. ermöglicht werden (Russell L. Huizinga, 2012; Tynjälä et al., 2021b).

### **Probleme und Empfehlungen beim Mentoring**

Oft ist aufgrund von organisatorischen Bedingungen eine Schulung und Auswahl von Mentoren und Mentorinnen kaum möglich. Doch beide Verfahrensweisen haben sich in internationalen Untersuchungen als bedeutsam für eine erfolgreiche Induktion erwiesen (Hobson & Malderez, 2013). Folglich sollte eine regionale oder landesspezifische Planung eine entsprechende Schulung und Auswahl anstreben. Wünschenswert ist auch, dass es sich nicht um eine abgeschlossene Dyade Junglehrer\*in – Mentor\*in handelt, sondern dass diese in professionellen Gemeinschaften (engl. professional communities) eingeordnet ist, die unterstützend zur Verfügung stehen. Gemischte Gruppen, in denen sich Lehrende aus Hochschulen und Schulen austauschen, haben sich ebenfalls als wirksam erwiesen.



Eine Doppelrolle beim Mentoring, also das, was hier bereits als das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma erwähnt wurde (s. S. 34), nämlich Unterstützung und Beziehungsarbeit einerseits und (wenn auch nur informelle) Beurteilung der Qualifikation der Junglehrer\*innen andererseits, kann zu einem die Beziehung und professionelle Arbeit störenden Spannungsverhältnis führen<sup>7</sup>. *Judgementoring* heißt der Konflikt, als Mentor\*in unterstützend zu sein, aber dennoch eine Verantwortungs- und Beurteilungsrolle inne zu haben. Dies kann dazu führen, dass Lehrpersonen ihre eigenen Entwicklungsbedürfnisse nicht offen äußern wollen oder können (Hobson & McIntyre, 2013). Diese Probleme können durch die Einordnung der Induktionsphase in professionellen Lerngemeinschaften und Netzwerken, in denen verschiedene Schulen gemeinsam agieren, gelöst werden.

Das Training der Mentoren und -innen sollte sich nach neuen Forschungsergebnissen richten und immer gleichzeitig Weiterbildung und Professionalisierung fördern. Dabei sollte theoretisches Verständnis mit praktischem Wissen (Know-How) verbunden werden. Junglehrer\*innen sollten auch die Möglichkeit haben, an verschiedenen professionellen Aufgaben an der Schule und an diversen Formen des Unterrichts teilzunehmen.

Um Junglehrerinnen und -lehrer in ihrer Berufseinstiegsphase zu unterstützen, wurden und werden international verschiedene Unterstützungssysteme erprobt: Mentoring, Peer Mentoring, professionelle Lerngemeinschaften, Team Teaching etc. (Collings et al., 2014; Hobson & Malderez, 2013; Tynjälä et al., 2021b). In Finnland z.B. stützen sich Peer-Mentoring Gruppen auf ein alle finnischen Lehramtsausbildungsorganisationen umfassendes Netzwerk. Idealerweise werden daher Studenten und Studentinnen zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Studiums jeweils während der Unterrichtspraxis in die Gruppen miteinbezogen bzw. eingegliedert (Kraft et al., 2018; Mitchell et al., 2020).

---

<sup>7</sup> Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat der Personalstelle bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase aufgrund eigener Wahrnehmungen bzw. nach Rücksprache mit der Mentorin oder dem Mentor über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase schriftlich zu berichten (§ 39 (3) VBG).

## 6. Design-Ansatz in der Induktionsphase und weitere Good Practices

Design-Based Research (DBR) wurde in den 1990er und 2000er Jahren erstmals in Amerika und den Niederlanden entwickelt. In DBR wird eine fachliche Problemstellung aufgrund von Praxiswissen und Forschungserkenntnissen konzipiert, anschließend wird ein Design für eine Intervention (z.B. eine Unterrichtseinheit) erstellt, die das Problem lösen soll. Das Design wird folglich erprobt, und es wird empirisch erforscht, welche Auswirkungen es auf das Problem hat. Die Ziele von DBR sind daher (1) Lösungsvorschläge für das Problem zu erarbeiten und (2) zu erforschen, welche Wirkungen das Design unter gegebenen Umständen erbringt (Malmberg et al., 2020). Der Vorgang wird zyklisch wiederholt und das Design dabei stetig angepasst, bis ein optimales Ergebnis erreicht werden kann. Die Ergebnisse liefern sowohl für die Praxis als auch für die Forschung Relevantes (Malmberg et al., 2020). Es werden "design principles" entwickelt, nach denen in zukünftigen Situationen ähnliche Designs erstellt werden können.

Ein Beispiel für einen solchen Design-Ansatz ist das Programm für die Mentor\*innenausbildung und die Induktionsphase von Malmberg et al. (2020). Es umfasst verschiedene Ebenen der Lehrer\*innen- und der Mentoren- bzw. Mentorinnenausbildung sowie der Induktionsphase (Hesse & Lütgert, 2020; Malmberg et al., 2020, S. 95)<sup>8</sup>:

- (1) Unterrichtsebene,
- (2) Lehrer\*innenbildungsebene und
- (3) Mentoren- Mentorinnenqualifizierungsebene.

Diese Ebenen wirken wechselseitig aufeinander. Wenn die Organisation entsprechend flexibel gestaltet wird, ergeben sich Synergieeffekte. Ein Beispiel hierfür wäre, dass in den professionellen Lerngruppen der Mentoren bzw. Mentorinnen das gleiche Thema behandelt wird, das auch die Mentees parallel dazu in ihrer Ausbildung an der Hochschule/Universität behandeln. So arbeiten alle an demselben Thema (Unterrichts-, Praxisphasen-, Qualifizierungs- und Modulgegenstand) und können ihre jeweiligen Erfahrungen und Erkenntnisse in der Praxis gut anwenden.

---

<sup>8</sup> Ein weiteres Beispiel für einen Design-Ansatz bietet das Online-Teacher-Induction-Network (TIN) der Universität von Minnesota, das sich auf Junglehrer\*innen im MINT-Bereich bezieht; die Verfahrensweisen und Projekte sind auf der entsprechenden Website und in den Minnesota Educator Induction Guidelines gut beschrieben (vgl. Ellis, 2019).

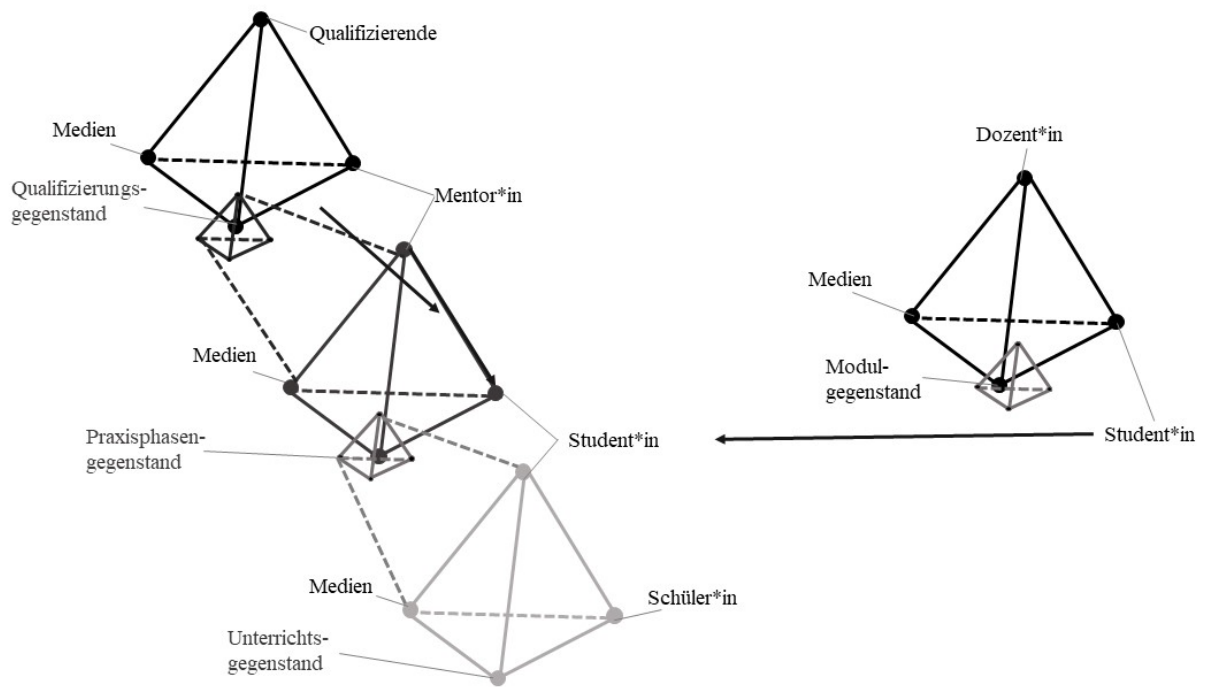


Abbildung 2: Ebenen übergreifendes Mentoring (Malmberg et al., 2020, S. 88)

In das Modell sind nicht nur Mentor\*in und Mentee miteinbezogen. Integriert werden auch spezifische Materialien, u.a. aus Medien für die Gestaltung von Lernsituationen, Schüler\*innen, Fachdidaktiker\*innen und Fachwissenschaftler\*innen.

Design-Prinzipien für Mentoring sind:

- Kooperation von Mentoren und Mentorinnen, Mentees, Fachdidaktikern und -didaktikerinnen und Fachwissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen;
- Anregungen zur Entwicklung von Strukturwissen, Selbstkompetenz, Betreuungskompetenz und zu gegenstandsbezogenen Kompetenzen;
- Thematisierung und Unterstützung der individuellen Professionalisierungsinteressen und -wege der Mentees;
- Vernetzung gegenstandsbezogener Kompetenzen und Betreuungskompetenz;
- Einbeziehung der individuellen Professionalisierungsinteressen der Mentorinnen und Mentoren;
- Auswahl und Gestaltung der Medien zur Unterstützung der Wirkungsketten;
- Erprobung von Strategien, um langfristige professionelle Lerngruppen aufzubauen und eine produktive Zusammenarbeit des Kollegiums anzuregen und
- ausreichende Ressourcen für die Tätigkeit der Mentor\*innen (z.B.: Anrechnungsstunden, Fahrtkosten).

Finnisches Peer-Group-Mentoring ist durch geringe Statusunterschiede, Vertrauen und autonome Professionalität gekennzeichnet. Dies gilt auch für frisch graduierte Lehrkräfte, da es keinen Akkreditierungsprozess gibt und bei neuen Lehrkräften davon ausgegangen wird, dass sie die notwendigen Voraussetzungen für das Berufsleben auf der Grundlage der umfassenden Lehrer\*innenausbildung besitzen (Vangrieken et al., 2017).

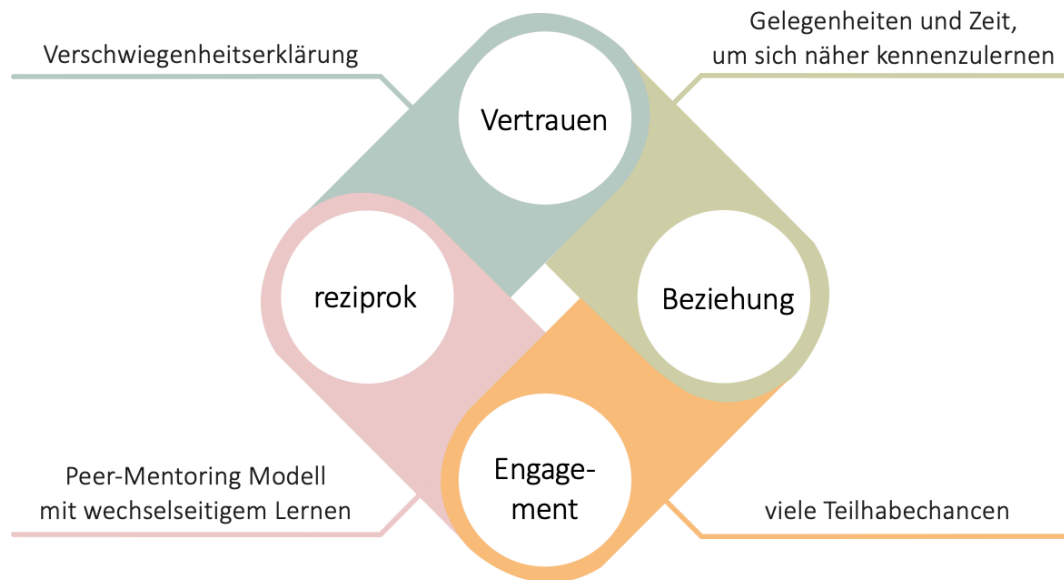


Abbildung 3: Peer-Mentoring als Teil einer professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Doan, L. K., 2020, inhaltlich erweiterte grafische Darstellung erstellt von Sabrina Bogner)

Studien zum finnischen Peer Mentoring haben deren positive Wirkung aufgezeigt. Dennoch nennen Junglehrer\*innen auch in diesen Studien folgende Probleme:

- Die Teilnehmenden hatten unterschiedliche Erwartungen an das Peer Mentoring und zeigten unterschiedlich starkes Engagement. Die verschiedenen Erwartungen von Junglehrerinnen und -lehrern, erfahrenen Lehrpersonen und Mentoren bzw. Mentorinnen können auch zu Konflikten führen.
- Ebenfalls Schwierigkeiten bereiteten die verschiedenen Vorstellungen bezüglich der Rolle der Mentoren und -innen, die Verunsicherung und Erwartungsenttäuschung hervorrufen können.
- Die zusätzliche Arbeitszeit, die für Mentoring aufzuwenden ist, konnte kaum mit dem Arbeitspensum vereinbart werden.
- Einige interviewte Personen hatten Schwierigkeiten, die eigenen Emotionen und ihre Verletzlichkeit zu zeigen und zu kommunizieren. Ebenfalls fiel es ihnen schwer, auf Emotionen und Verletzlichkeit der anderen Teilnehmenden einzugehen.

## 6.1. Beitrag und Weiterbildung der Schulleitung

Wichtig ist in jedem Fall die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Schulleitung, die über Good-Practice-Methoden, z.B. im Bereich der multikulturellen Erziehung, ebenso gut informiert sein sollte, wie die Lehrpersonen selbst. In ihrer Aus- und Weiterbildung sollten Schulleiter\*innen u.a. Kompetenzen bezüglich Techniken und Methoden zur Etablierung und Kultivierung einer Schulkultur stärken, die entsprechende Mentoring und Personalentwicklungsmaßnahmen umfassen. So können sie eher Problemen, wie Stress, Burnout, Desillusionierung, kollegialer Ausgrenzung, innerer oder äußerer Kündigung von Lehrpersonen und dem Risiko des Praxisschocks entgegenwirken.

Weiterbildungsangebote für Schulleitungen können dabei helfen, die eigene Praxis regelmäßig zu reflektieren und auf die Bedürfnisse, Erwartungen und Ziele der Junglehrer\*innen bestmöglich einzugehen (siehe Abbildung 5).

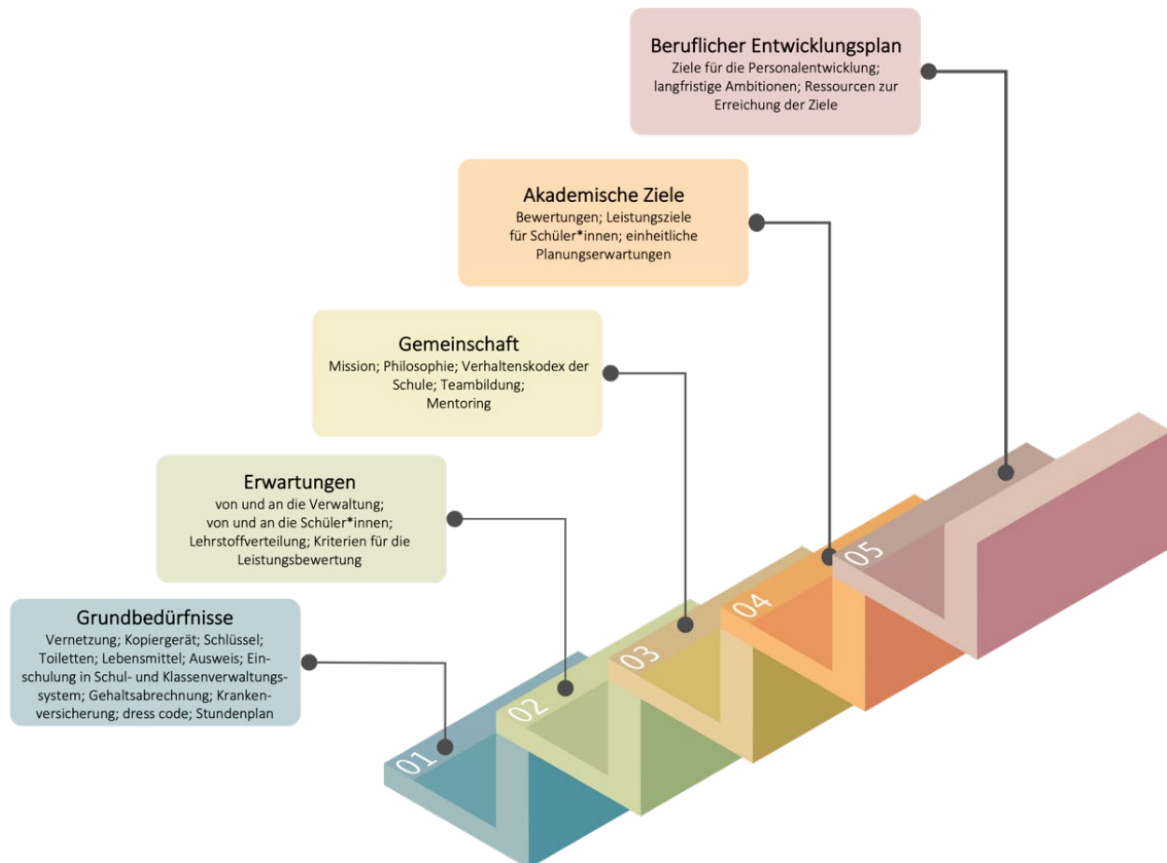


Abbildung 4: Bedürfnisse und Ziele von Junglehrern und -lehrerinnen (inhaltlich angelehnt an TNTP, 2022, Grafik erstellt von Sabrina Bogner)

## 6.2. Lehrer\*innenausbildung

Die Zusammenarbeit von Schulen und Organisationen der Lehrer\*innenausbildung sollte intensiviert werden (Shaw, 2018). Dies kann durch Netzwerke und Gruppen erfolgen, in denen Hochschullehrer\*innen, Lehrpersonal und Studierende gemeinsam an Projekten arbeiten und Forschung betreiben. Auch die Mentor\*innenausbildung kann gemeinsam von Schulen und Organisationen der Lehrer\*innenausbildung durchgeführt werden (Dharan, 2015).

Aufgrund der Überforderung, die in vielen Aussagen von Junglehrer\*innen genannt wird, ist ein schrittweiser Einstieg in den Beruf zu befürworten. Dieser könnte schon in der letzten Phase der Lehrer\*innenausbildung oder zu Beginn der Arbeit in einer Schule stattfinden. Um entsprechende Konzeptionen auszuarbeiten und zu erproben, sollten Schulen und Organisationen der Lehrer\*innenausbildung gemeinsam Vorschläge erarbeiten und Pilotprojekte implementieren. Empfehlenswert ist ein Berufseinstieg als Team-Teacher oder Lehrassistent im Unterricht, eine schrittweise Erhöhung der Lehrverpflichtung, sowie eine Beschränkung des anfänglichen Unterrichts auf Fächer, in denen keine zu belastende Vorbereitung erforderlich ist. Auch Beratungsangebote für Junglehrer\*innen in dieser Phase sind von Vorteil.

In einer Phase vor dem Studium und/oder im Studium müssten Bedingungen geschaffen werden, die es Studierenden ermöglichen, eine gute Diagnose der Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer tatsächlichen Lehrtätigkeit in Schulen zu erhalten. In dem Abschnitt über Praktika wurden internationale Modelle für eine derartige Prüfung der eigenen Motivation und der Fähigkeiten vorgestellt.

## 6.3. Professionelle Lerngemeinschaften

Fünf Bereiche werden vor allem genannt, die als Charakteristika von Professionellen Lerngemeinschaften (engl. professional learning communities) gelten können:

1. Gemeinsame Werte und Ziele
2. Intensive Zusammenarbeit
3. Fokussierung auf Lernerfolge der Schüler\*innen
4. Eine Öffnung der vorherrschenden Unterrichtsform, des Klassenunterrichts durch eine Lehrperson: regelmäßige wechselseitige Unterrichtsbeobachtungen, Fallanalysen, gemeinsame Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung, mehr Austausch über Bewertungskriterien
5. Reflexive Dialogkultur

(Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many, 2010; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008; Zheng et al., 2021).

Untersuchungsergebnisse zeigen, dass funktionierende professionelle Lerngemeinschaften die Selbstwirksamkeit und das Engagement für den Lernerfolg der Schüler\*innen verstärken. Allerdings ist der Erfolg von professionellen Lerngemeinschaften von einer Reihe von Faktoren abhängig, vor allem von Schulkultur, dem Habitus der beteiligten Lehrpersonen, deren bisherigen Berufserfahrungen und Arbeitsbelastung. Wenn die Mitwirkung in professionellen Lerngemeinschaften eine zusätzliche Arbeitsbelastung darstellt und ihr Ertrag von manchen Lehrpersonen als nicht ausreichend angesehen wird, dann wird sich der Erfolg nicht einstellen (Zheng et al. 2021).

## 7. Resilienz und ihre Stärkung

Während die Fachliteratur zur Induktionsphase ihren Schwerpunkt vorwiegend auf die Probleme und Schwierigkeiten beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern legte (Pillen et al., 2013), richtet eine alternative oder komplementäre Sichtweise das Augenmerk auf Resilienz und ihre Stärkung (Johnson & Johnson, 2013), also auf die Fähigkeit, mit Problemen und Herausforderungen gut bzw. erfolgreich umzugehen. Resilienz, ein ursprünglich und auch derzeit vor allem psychologisches Konstrukt, beschreibt eine Persönlichkeitsstruktur, die bei Erwachsenen unterschiedlich entwickelt ist, jedoch gestärkt, geschwächt oder erweitert werden kann. Es gibt inzwischen eine Reihe von Forschungsprojekten zur Resilienz bei Lehrpersonen (Flores, 2018; Mansfield, 2020; Morettini et al., 2020), und als wirksam für die Stärkung derselben haben sich unterstützende professionelle Netzwerke, positive Work-Life-Balance, eine stabile auf die berufliche Arbeit gerichtete Motivation, Problemlösekompetenzen, kontinuierliche professionelle Weiterbildung und Kommunikationskompetenzen erwiesen (vgl. Weatherby-Fell et al., 2021). Morettini et al. (2020) betonen die Stärkung der Resilienz durch die Zusammenarbeit in professionellen Gruppen und Gemeinschaften.

Die Entwicklung von Resilienz ist ein prozesshaftes Geschehen, bei dem familiäre und schulische Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Wenn das Schulklima auf Inklusion und Förderung statt Selektion, auf den Aufbau von sozialem Kapital und die Integration aller beteiligten Gruppen (der Lehrpersonen, Schüler\*innen, Eltern und anderer Mitwirkender) gerichtet ist, steigen bei allen Beteiligten die Chancen eines Aufbaus von Resilienz, welche somit nicht (nur) eine Persönlichkeitseigenschaft, sondern immer auch abhängig vom Kontext ist. Eine unterstützende und anerkennende Umgebung erleichtert die Bewältigung von Herausforderungen.

In Australien wurden große Projekte zur Erforschung und Förderung der Resilienz von Lehrpersonen durchgeführt, u.a. "BRiTE: Building Resilience in Teacher Education" und "Staying BRiTE: Promoting Resilience in Higher Education" (Mansfield, 2020). Module von "BRiTE" wurden auch in den USA, Portugal, Spanien und den Niederlanden verwendet und überprüft.

Beltman (2021) unterscheidet zwischen einer personenbezogenen, einer prozessorientierten, einer kontextorientierten und einer systemorientierten Perspektive der Resilienz. Diese Perspektiven wurden im Rahmen des Projektes BRiTE ausgearbeitet und auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft.

Nachfolgende Tabelle ist ein Versuch der Strukturierung möglicher Situationen, die in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen eine erhöhte Resilienz erfordern (vgl. Beltman in Mansfield, 2020, S. 16):

Individuum	Interpersonell	Infrastruktur
<i>Work-life balance</i> (z.B. zu wenig Zeit für notwendige Tätigkeiten außerhalb des Berufs)	<i>Soziales Kapital</i> (z.B. Schwierigkeiten beim Aufbau guter Beziehungen)	<i>Lebenssituation</i> (z.B. ungünstige Wohnungs- und Verkehrsbedingungen)
<i>Persönlichkeit</i> (z.B. Perfektionismus, Fokussierungsprobleme)	<i>Kollegium und Verwaltung</i> (z.B. zu wenig Anerkennung durch Kollegen und Kolleginnen und Schulleitung)	<i>Schulorganisation</i> (z.B. Raummangel, zu viele verschiedene Klassen)
<i>Wissen</i> (z.B. geringes Informationskapital)	<i>Schülerinnen und Schüler</i> (z.B. Disziplinprobleme)	<i>Ressourcen</i> (z.B. Mängel beim Lernmaterial, Mangel an Information, Zeitdruck)
<i>Überforderung</i> (z.B. mangelhaftes Zeitmanagement)	<i>Eltern</i>	<i>Organisation der Induktionsphase</i> (z.B. Belastung durch Begleitseminare, Koordinationsschwierigkeiten mit Mentor*in, erhöhte Lehrverpflichtung)

Tabelle 1: Resilienz erfordernde Situationen bei Junglehrern und innen (Beltman, 2021).

Nachfolgendes Modell schlägt Ressourcen und Strategien vor, die die Resilienz bei Junglehrerinnen und -lehrern stärken können, und macht deutlich, dass dies ein interaktives und dynamisches Geschehen ist:



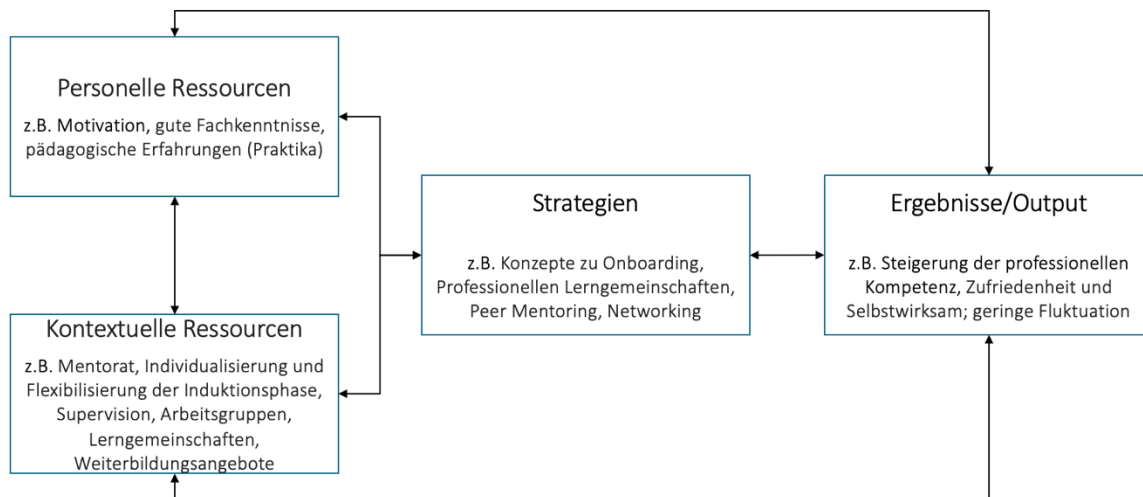


Abbildung 5: Eine systemische Sichtweise zur Resilienzstärkung von Junglehrerinnen und -lehrern (Beltman, 2021, S. 20f); adaptierte und inhaltlich erweiterte grafische Darstellung

Resilienzentwicklung und -stärkung ist in jedem Fall relevant, um Praxisschock zu dämpfen oder überhaupt zu vermeiden.

## 8. Empfehlungen zur Vermeidung von Praxisschock

Die Analyse der Interviews aus der hier vorliegenden Studie zeigt, dass Merkmale des Praxisschocks vom Schultyp weitgehend unabhängig sind. Ebenso bestehen für junge Lehrpersonen trotz des gesellschaftlichen Wandels und der vielfachen schulischen Veränderungen relativ gleichbleibende Herausforderungen, die schwer zu bewältigen sind. Vor allem sollten Status und Image von Lehrpersonen verbessert gestärkt werden.

Empfehlungen für eine wirksame und Professionalität fördernde Berufseinführung sollten folgende Aspekte in den Vordergrund rücken:

- Frühzeitige Informationen zu den ersten Schulwochen, zur Induktions- und Ausbildungsphase (zeitlicher und inhaltlicher Rahmen).
- Rechtzeitige Einführung in organisatorische und administrative Abläufe in der zugewiesenen Schule (u.a. digitale Systeme – Klassenbuchmanagement, evtl. spezielle Einführung in den Online-Unterricht).
- Gespräch über die Rolle der Schulleitung sowie dienstrechtliche Einführung.
- Berufseinstieg als Team-Teacher, Lehrassistenz im Unterricht, schrittweise Erhöhung der Lehrverpflichtung, keine Überforderung durch Einarbeitung in Fremdfächer oder Übernahme schwieriger Klassen (z.B. Sprach- und Disziplinprobleme).
- Frühzeitige Einbindung in professionelle Lerngemeinschaften.
- Möglichst keine fachfremden Mentoren bzw. Mentorinnen.
- Junglehrer\*innen sollten nicht isoliert oder nur von einem/einer Mentor\*in betreut arbeiten.
- Weitere Professionalisierung des Mentoring und Ausweitung oder Etablierung von Peer-Mentoring.
- Arbeitsgruppen für spezifische Aufgaben (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Notengebung).
- Regelmäßige Hospitationen, Feedbacks und Team Teaching.
- Spezielle Unterstützung bei der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund (z.B. Dolmetschtätigkeit, Sozialarbeit, aufsuchende Elternarbeit, Elterncafé u.a.) und entsprechende Weiterbildungsangebote zum Umgang mit Diversität.
- **Vernetzungsmöglichkeiten** zwischen Lehrpersonen, Lerngemeinschaften (auch schulübergreifend) schaffen.
- Supervisions- und Coachingangebote für Lehrpersonen (z.B. Fallbesprechungen, Videoaufnahmen von Unterricht).
- Resilienzfördernde Angebote für Junglehrende schaffen.

Diese Empfehlungen beziehen sich auf die Induktionsphase. Zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wurden in diesem Bericht verschiedenste Forschungsergebnisse und Anregungen genannt. Hier soll nochmals wiederholt werden, was viele Junglehrer\*innen in den Interviews angesprochen haben: Die Praxisphasen und -formen in der Ausbildung sollten reformiert und evtl. verlängert werden, wobei gezielt auf internationale Erfahrungen zurückgegriffen werden sollte (Singapur, China, Finnland u.a.).

## Quellenverzeichnis

- Aarts, R., Kools, Q. & Schildwacht, R. (2020) „Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided“, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 2, S. 277–295.
- AK Wien et al. (Hg.) (2017) Migration und Mehrsprachigkeit. Die Vielfalt an Österreichs Schulen. Bildungspolitische Maßnahmenvorschläge. Verfügbar unter [https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration\\_und\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf) (Abgerufen am 8 November 2022).
- Allen, J., Rowan, L. & Singh, P. (2019) „Status of the teaching profession – attracting and retaining teachers“, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 47, No. 2, S. 99–102.
- 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“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 14, No. 1, S. 85–117.
- Becher, A. & Lefstein, A. (2021) „Teaching as a Clinical Profession: Adapting the Medical Model“, *Journal of Teacher Education*, Vol. 72, No. 4, S. 477–488.
- Beltman, S. (2021) „Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives“, in Mansfield, C. F. (Hg.) *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*, Springer Nature, S. 11–26. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-15-5963-1.pdf> (Abgerufen am 26 September 2022).
- Bengtson, E. (2021) „Common-Sense Evidence: The Education Leader’s Guide to Using Data and Research“, *Journal of School Choice*, Vol. 15, No. 2, S. 298–300.
- Bieri, T. (2002) Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen: Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf, Tübingen, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T. (2014) „Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection“, *Instructional Science*, Vol. 42, No. 3, S. 443–463.
- Blömeke, S. (2005) „Das Lehrerbild in Printmedien: Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990“, *Die Deutsche Schule*, Vol. 97, No. 1, S. 24–39.
- BMBWF (2022) PädagogInnenbildung NEU, Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (Abgerufen am 4 Oktober 2022).
- Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V. & Parchmann, I. (2019) „Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik“, in *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*, Verfügbar unter [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung\\_von\\_theorie\\_un-m\\_lehramtsstudium\\_barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung_von_theorie_un-m_lehramtsstudium_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Abgerufen am 27 Oktober 2022).
- Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG) BGBl 406/1968 idF I 185/2021, in Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG): BGBl. I 30/2006, in Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).
- Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes (Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG): BGBl 86/1984 idF BGBl I 137/2022, in Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).

- Bundesgesetz vom 27. Juni 1979 über das Dienstrecht der Beamten (Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 – BDG 1979): BGBl. 333/1979, in Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).
- Coenders, F. & Verhoef, N. (2019) „Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers“, *Professional Development in Education*, Vol. 45, No. 2, S. 217–230.
- Collings, R., Swanson, V. & Watkins, R. (2014) „The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education“, *Higher Education*, Vol. 68, No. 6, S. 927–942.
- Correa, J. M., Martínez-Arbeláiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015) „Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 48, S. 66–74.
- Curry, J. R., Webb, A. W. & Latham, S. J. (2016) „A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes“, *Journal of Educational Research and Practice*, Vol. 6, No. 1, S. 43–65.
- Dammerer, J. (2020) Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Eine quantitative Untersuchung. R&E-SOURCE. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/818>
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Forbrot, G. & Helmreich, R. (1978) Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf, Stuttgart, Klett-Cotta.
- Department of Education, V. (2022) VDOE: 2006 News Releases, Verfügbar unter [https://www.doe.virginia.gov/news/news\\_releases/2006/index.shtml](https://www.doe.virginia.gov/news/news_releases/2006/index.shtml) (Abgerufen am 19 Juli 2022).
- Dharan, V. M. (2015) „Beginning teachers and diversity – why the need for extended critical professional support“, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 1, S. 61–74.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015) „Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 48, S. 1–12.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C. & Schulze-Stocker, F. (2016) „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt“, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 63, No. 4, S. 244. (Abgerufen am 31 August 2021).
- Doan, L. K. (2020) Building a Community of Practice – The Peer-Mentoring for Early Childhood Educators in British Columbia Website. Verfügbar unter <https://epeermentoring.trubox.ca/what-helped-built-this-community-of-practice/> (Abgerufen am 9 November 2022).
- Eder, F., & Thonhauser, J. (2021). Lehrerinnen und Lehrer in Österreich – eine Einleitung. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer: Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 1–26). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ellis, J. A. (2019) „The Teacher Induction Network“, in Leonard, J. (Hg.) *Recruiting, Preparing, and Retaining STEM Teachers for a Global Generation*, Boston, BRILL, S. 368–388.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. & Pell, T. (2007) „Public perceptions of the teaching profession“, *Research Papers in Education*, Vol. 22, No. 3, S. 247–265. (Abgerufen am 3 Oktober 2022).
- Feldmann, K. (1980) „Was bringen die Konstanzer Untersuchungen für eine Verbesserung für die Lehrerausbildung“. *Die Deutsche Schule*, Vol. 72, No. 1, S. 54–63.
- Fesenmeier, S. J. & Fischer, N. (2021) Mentoring macht's möglich! Unterstützung für den Einstieg in die berufliche Schule – School of Education FACE. Verfügbar unter <https://www.face-freiburg.de/2021/mentoring-machts-moeglich-einstieg-berufliche-schule/> (Abgerufen am 27 September 2022).
- Flores, C. (2017) „Beginning teachers' induction in Chile: the perspective of principals“, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 43, No. 5, S. 520–533.

- Flores, M. A. (2018). Teacher Resilience in Adverse Contexts: Issues of Professionalism and Professional Identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Hrsg.), *Resilience in Education* (S. 167–184). Springer International Publishing.
- Frederiksen, L. L., Heikkinen, H., Svanbjørnsdóttir, B., Olsen, K. R., Bjerkholt, E., Eisenschmidt, E., Gunnarsdóttir, A. M., Havre, S., Bonde, Å. & Lyhykainen, P. (2021) *Sustainable Ecosystems of Mentoring for Newly Qualified Teachers*, Geneva, Switzerland.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M. (2017) „The challenges of beginning teachers in urban primary schools“, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 1, S. 46–61.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). „Video viewing in teacher education and professional development: A literature review“ *Educational Research Review*, Vol. 16, S. 41–67.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. & Paul, A. T. (2010) *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*, 3. Aufl., Bern, Huber.
- Hänsel, D. (1985) „Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie“ *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 31, No. 5, S. 631–645.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impact of Learning Losses*. OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf> (abgerufen am 19 Dezember 2022)
- Hascher, T. (2012) „Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 87–98“, *Beiträge zur Lehrerbildung*, Vol. 30, No. 1, S. 87–98. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13805/pdf/BZL\\_2012\\_1\\_87\\_98.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13805/pdf/BZL_2012_1_87_98.pdf) (Abgerufen am 4 September 2021).
- Hatlevik, I. K. R. & Hatlevik, O. E. (2018) „Examining the Relationship Between Teachers’ ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice“, *Frontiers in psychology*, Vol. 9, S. 935.
- Heikkinen, H. L., Wilkinson, J., Aspfors, J. & Bristol, L. (2018) „Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 71, S. 1–11.
- Hesse, F & Lütgert, W (Hg.) (2020) *Auf die Lernbegleitung kommt es an!: Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013) „Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education“, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 2, No. 2, S. 89–108.
- Hobson, A. J. & McIntyre, J. (2013) „Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote“, *Oxford Review of Education*, Vol. 39, No. 3, S. 345–365.
- Höfler, C. (2022) *Praxischock in Zeiten der Pandemie, Masterarbeit*, Wien, Universität Wien.
- Holzinger, A. & Riegler, B. (2020) „Lesson Studies im Berufseinstieg“, in Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C. (Hg.) *Lesson Studies in der Lehrerbildung: Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*, Wiesbaden, Heidelberg, Springer VS, S. 165–183.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010) „Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers’ Workplace Interactions“, *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 1, S. 181–217.
- Hughes, M. & McCartney, H. (2019) „Investigating the Experiences of First Year Early Childhood and Elementary Teachers: A Pilot Study“, *Teacher Educators’ Journal*, No. 12, S. 93–128.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011) „The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers“, *Review of Educational Research*, Vol. 81, No. 2, S. 201–233.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A. & Knoll, S. (2012) *TALIS The experience of new teachers results from TALIS 2008: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments. In J. Hattie & E. M. Anderman (Hrsg.), *International guide to student achievement* (S. 372–374). Routledge.
- Jyväskylän yliopisto (2013) The Finnish Network for Teacher Induction 'Osaava Verme'. Verfügbar unter <https://ktl.jyu.fi/vanhat/osaavaverme/in-english>.
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2007) „On Their Own and Presumed Expert: New Teachers’ Experience with Their Colleagues“, *Teachers College Record*, Vol. 109, No. 9, S. 2083–2106.
- Kearney, S. (2014) „Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice“, *Cogent Education*, Vol. 1, No. 1, S. 967477.
- Keller-Schneider, M. (2021) "Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität". *Journal für LehrerInnenbildung*, Vol. 21, No. 1, S. 66-75.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014) „Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf“, in Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., Münster, New York, Waxmann, S. 386–407. Verfügbar unter [http://subhh.ciando.com/book/?bok\\_id=1721688](http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=1721688).
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012) „Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz“, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 26, No. 4, S. 275–290.
- Köller, M., Stuckert, M. & Möller, J. (2019) „Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine „Faulen Säcke“ mehr!“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 22, No. 2, S. 373–387.
- König, J. (2021). *Lehrerkompetenzen*. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005) „Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth“, *Teachers and Teaching*, Vol. 11, No. 1, S. 47–71.
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018) „The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence“, *Review of Educational Research*, Vol. 88, No. 4, S. 547–588.
- Kutsyruba, B., & Walker, K. (2021). *The Lifecycle of Trust in Education: Leaders as Moral Agents*. Edward Elgar Publishing.
- Lampert, T., Kuntz, B., Waldhauer, J. & Hoebel, J. (2018) „2.6.5. Soziale und gesundheitliche Ungleichheit.“ In: Deinzer, R., von dem Knesebeck, O., editors. *Online Lehrbuch der Medizinischen Psychologie und Medizinischen Soziologie*. Berlin: German Medical Science GMS Publishing House; 2018.
- Lohse-Bossenz, H., Rutsch, J., Spinath, B. & Dörfler, T. (2021) „Inkongruente Erwartungen an den Vorbereitungsdienst als Prädiktoren emotionaler Erschöpfung“, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Lu, H.-L. (2010) „Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, S. 748–753.
- Ludwig, B. (2019) „Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe“, *Online Journal for Research and Education*, No. 12, S. 1–16.
- Lussier, B. B. (2021) *Educator preparation reform: an investigation of the eductive teacher performance assessment (EDTPA®) as a measure of readiness to teach*, Dissertation, Chattanooga, Tennessee, University of Tennessee at Chattanooga.
- Malmberg, I, Nestler, E & Retzlaff-Fürst, C (Hg.) (2020) *Qualitäten der Mentor\*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule*, Verlag Julius Klinkhardt.
- Mansfield, C. F. (2020). „Cultivating Teacher Resilience“. Springer Singapore Pte. Limited.

- Marsick, V. J. (2009) „Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice“, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21, No. 4, S. 265–275.
- Merz, F. (1979). *Geschlechterunterschiede und ihre Entwicklung: Ergebnisse und Theorien der Psychologie*. Verl. für Psychologie, Hogrefe.
- Messner, H. (2000) „Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess“, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 18, No. 2, S. 157–171.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J. & Margariti, D. (2020) „The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year?“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 91, S. 103042.
- Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5), 812–832.
- Moir, E. (1999) „The Stages of a Teacher's First Year“, in Scherer, M. (Hg.) *Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers*, Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Development, S. 19–23. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=3002060>.
- Morettini, B., Luet, K. & Vernon-Dotson, L. (2020) „Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance“, *The Educational Forum*, Vol. 84, No. 1, S. 48–62.
- Ng, P. T., Lim, K. M., Low, E. L. & Hui, C. (2018) „Provision of early field experiences for teacher candidates in Singapore and how it can contribute to teacher resilience and retention“, *Teacher Development*, 22 (5), S. 632–650.
- Ostinelli, G. & Crescentini, A. (2021) „Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis“, *Professional Development in Education*, S. 1–17.
- Papatraianou, L. H. & Le Cornu, R. (2014) „Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience“, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 39, No. 1.
- Park, K. A. & Johnson, K. R. (2019) „Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers“, *International journal for research in vocational education and training*.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. (2016) „What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia“, *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 24, No. 1, S. 27–53.
- Peters, J. & Pearce, J. (2012) „Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals“, *Teachers and Teaching*, Vol. 18, No. 2, S. 249–262.
- Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1987) „Relationships Between Student Characteristics and Changes in Attitudes, Concerns, Anxieties, and Confidence About Teaching During Teacher Preparation“, *The Journal of Educational Research*, Vol. 81, No. 2, S. 109–115.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijaard, D. (2013) „Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 34, S. 86–97.
- Prenzel, M (Hg.) (2021) *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*, Waxmann.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C. & Seidel, T. (2005) „Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab?“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 8, No. 4, S. 540–562.
- Rayfield, J., McKim, B. R., Smith, K. L. & Lawrence, S. G. (2014) „Analyzing Moir's Curve: A Quantitative Look at Attitudinal Changes in Induction-Year Agricultural Educators“, *Journal of Agricultural Education*, Vol. 55, No. 3, S. 147–161.



- Reeves, T. D., Hamilton, V. & Onder, Y. (2022) „Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 109, S. 103546.
- Reinders, H. (2018) „Teacher Resistance and Resilience“, in Liantas, J. I. (Hg.) *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, Hoboken, NJ, Wiley Blackwell, S. 1–6.
- Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, and Thomas Many (2010) *Learning By Doing: A Handbook for Professional Learning: Communities at Work*, 2. Aufl., Solution Tree Press.
- Ronfeldt, M. & McQueen, K. (2017) „Does New Teacher Induction Really Improve Retention?“, *Journal of Teacher Education*, Vol. 68, No. 4, S. 394–410.
- Rothland, M. (2022) „Keine „Faulen Säcke“ mehr?: Bedingungen und vermeintliche Folgen des Lehrerinnen- und Lehrerbildes in der Öffentlichkeit“, in Matthes, D. & Pallesen, H. (Hg.) *Bilder von Lehrer\*innenberuf und Schule*, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 55–72.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014) „Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen“, *Die Deutsche Schule*, Vol. 106, No. 4, S. 386–397. Verfügbar unter [https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART101537&uid=frei](https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101537&uid=frei) (Abgerufen am 28 September 2022).
- Russell L. Huizing (2012) „Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring: Partnership in Learning“, undefined, S. 27–55.
- Salleh, H. & Tan, C. (2013) „Novice Teachers Learning from Others: Mentoring in Shanghai Schools“, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No. 3, S. 152–165.
- Scherer, M (Hg.) (1999) *Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers*, Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Development. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=3002060>.
- Schildwacht, M. M. C. (2012). *Learning to notice: Teachers coaching teachers with video feedback*. [PhD Thesis - Research UT, graduation UT, University of Twente]. Universiteit Twente.
- See, B. H. & Gorard, S. (2020) „Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence“, *Research Papers in Education*, Vol. 35, No. 4, S. 416–442.
- Shaw, J. T. (2018) „Alleviating praxis shock: Induction policy and programming for urban music educators“, *Arts Education Policy Review*, Vol. 119, No. 1, S. 25–35.
- Spenger, J. (2019). *Under pressure: Oder: Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie*, No. 12. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/711>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006) „Professional Learning Communities: A Review of the Literature“, *Journal of Educational Change*, Vol. 7, No. 4, S. 221–258.
- Tenorth, H.-E. (2012) „Faule Säcke“ – Lehrerstereotype und öffentliche Erwartungen an den Beruf im historischen Prozess.“, *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, Vol. 28, No. 2, S. 9–20.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020) „Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession“, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 48, No. 1, S. 106–132. (Abgerufen am 8 November 2022).
- TNTP (2022) *New Teacher Onboarding and Cultivation*. Verfügbar unter: [https://tntp.org/assets/covid-19-toolkit-resources/Virtual\\_Onboarding\\_and\\_Cultivation\\_Guide\\_TNTP.pdf](https://tntp.org/assets/covid-19-toolkit-resources/Virtual_Onboarding_and_Cultivation_Guide_TNTP.pdf) (Abgerufen am 23.01.2023)
- Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A. & Erden, F. T. (2022) „Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China“, *Professional Development in Education*, Vol. 48, No. 1, S. 88–104.
- Trčková, D. (2018) „Newspaper Portrayal of Teachers: A Comparative Study of Representations of Teachers in a British and a Czech Broadsheet“, *Discourse and Interaction*, Vol. 11, No. 2, S. 87–103.

- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. (2011) „Beginning teachers’ transition from pre-service education to working life“, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 14, No. 1, S. 11–33.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021a) „Finnish model of peer-group mentoring: review of research“, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1483, No. 1, S. 208–223.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021b) „Finnish model of peer-group mentoring: review of research“, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1483, No. 1, S. 208–223.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015) „Teacher collaboration: A systematic review“, *Educational Research Review*, Vol. 15, S. 17–40.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017) „Teacher communities as a context for professional development: A systematic review“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, S. 47–59.
- Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Curricula der Pädagogischen Hochschulen für die Lehramtsstudien Sekundarstufe (Berufsbildung) sowie für Hochschullehrgänge (Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCV 2013): BGBl. II 335/2013 idF BGBl. II 220/2022 in Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS).
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008) „A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning“, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 1, S. 80–91.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020) „“Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs“, *Journal of Teacher Education*, Vol. 71, No. 3, S. 292–306.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- White, S. & Forgasz, R. (2016) „The Practicum: The Place of Experience?“, in Loughran, J. & Hamilton, M. L. (Hg.) *International handbook of teacher education: Volume 1*, Singapore, Springer, S. 231–266.
- Weatherby-Fell, N., Neilsen-Hewett, C., & Duchesne, S. (2021). *Building Resilience for Early Years Teachers*. In C. F. Mansfield (Hrsg.), *Cultivating Teacher Resilience* (S. 51–67). Springer Singapore.
- Young, M. (2015) „What is Learning and Why Does It Matter?“, *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, S. 17–20.
- Zheng, X., Yin, H. & Liu, Y. (2021) „Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China“, *School effectiveness and school improvement*, Vol. 32, No. 2, S. 197–217.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. & Bolhuis, S. (2007) „Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching“, *Teachers and Teaching*, Vol. 13, No. 2, S. 165–187.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenmodell von Ellen Moir .....	6
Abbildung 2: Ebenen übergreifendes Mentoring.....	43
Abbildung 3: Peer-Mentoring als Teil einer professionellen Lerngemeinschaft .....	44
Abbildung 4: Bedürfnisse und Ziele von Junglehrern und -lehrerinnen.....	45
Abbildung 5: Eine systemische Sichtweise zur Resilienzstärkung .....	49

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Resilienz erfordernde Situationen bei Junglehrern und innen .....	48
--	----