

Inhalt

Editorial	187
------------------------	-----

Themenschwerpunkt: Eine resilienz sensible, fürsorgende Schule

Koordination: Rudolf Beer/Isabella Benischek

Rudolf Beer/Isabella Benischek, Vorwort	189
---	-----

Erzsébet Matthes – Janet Langer, Resilienz im Kontext von Bindung? Was pädagogische Beziehungen leisten können	191
---	-----

Eva Frick – Esther Moll, Resilienzförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Ist-Stand-Analyse	199
---	-----

Verena Mooshammer, Resilienzförderung im primären Klassenzimmer	208
---	-----

Isabella Benischek – Rudolf Beer – Gabriele Beer, Stärkung der Resilienz als Aufgabe von Schule	216
--	-----

Gerda Guttmann-Klein, Resiliente Schule – Resiliente Familie?.....	224
--	-----

Elfriede Amtmann, Förderung psychosozialer Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen gesunder Schulentwicklung.....	232
--	-----

Elisabeth Klatzer, Caring Society, Caring Economy und Caring Education. Die Rolle von Bildung für fürsorgende Gesellschaften	240
---	-----

Bettina Streese, Inklusive Schule und Caring Community: Bildungschancen durch Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke	250
---	-----

Gabriele Beer/Astrid Ebenberger/Sylvia Potzmader, Caring als systemisches Paradigma	259
---	-----

Maria Groinig, Intersektionale Diversitätssensibilität – Caring – Bildungserfolg	270
--	-----

Themenschwerpunkt: Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsbereich – vom Schulentwicklungsinstrument zum Professionalisierungsinstrument

Koordination: Eva Frick/Peter Theurl

Eva Frick/Peter Theurl, Vorwort	280
---------------------------------------	-----

Peter Theurl/Eva Frick/Katja Kansteiner, Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden	282
---	-----

Aspekt 1: PLGs in der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Andrea Raggl/Lena Türtscher, Der Kleinschulverbund Nord – schulübergreifende PLG kleiner Grundschulen291

Martina Graichen/Silke Mikelskis-Seifert/Michaela Oettle/Katja Scharenberg/Wolfram Rollett, Gemeinsam auf dem Weg zum barrierearmen Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe 1299

Aspekt 2: PLGs als Mittel der Professionalisierung

Wolfgang Aschauer/Kurt Haim, Empirische Studie über die Effektivität von Professionellen Lerngemeinschaften im Rahmen eines Hochschullehrgangs307

Katharine Rümmele, Schon wieder eine Gruppenarbeit?! Professionelle Lerngemeinschaften als kollaboratives Entwicklungsinstrument im Lehramtsstudium315

Sina-Kristin Koschick/Ilonca Hardy/Anika Bürgermeister/Laura Venitz, Partizipation und diskursive Orientierung in Professionellen Lerngemeinschaften des Elementarbereichs324

Urs Oberthaler, Mit Lesson Study zur Professionellen Lerngemeinschaft – Erfolgsfaktoren und Herausforderungen334

Aspekt 3: PLGs in multiprofessionellen und heterogenen Teams

Mario Vötsch/Bettina Dimai, Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Potentiale und Problemfelder am Beispiel der dualen Ausbildung in Tirol342

Daniela Müller-Kuhn/Alexandra Totter/Julia Häbig/Enikő Zala-Mező, Lehrpersonen in Schulpraxis und Forschung – Eine Analyse der Zusammenarbeit im Schulentwicklungsprojekt PASUS352

Weiteres aus Theorie und Praxis

Verena Perna, Onboarding neuer Lehrpersonen – eine Schulentwicklungsaufgabe?360

Christoph Helm/Cornelia S. Große/öbv, Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulalltag – eine empirische Bestandsaufnahme370

Klaus Greier/Gerhard Ruedl/Clemens Drenowatz/Carla Greier, Studienzeit ist Sitzzeit. Eine Analyse der Sitzzeiten von Hochschulstudierenden382

Buchbesprechung

Sonja Gabriel, Rezension: Digitale Medienbildung. Pädagogik – Didaktik – Fachdidaktik391

Themenschwerpunkt:

Eine resilienz sensible, fürsorgende Schule

Rudolf Beer – Isabella Benischek

Vorwort

Wenn „sich Personen trotz gravierender Belastungen und widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von *Resilienz*“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 9). Genau diese Fähigkeit, diese Widerstandskraft, ermöglicht es, dass Personen trotz ausgeprägter Belastungen und Risiken gesund bleiben oder sich vergleichsweise schnell von Herausforderungen wieder erholen. Aufgrund dieser Bedeutsamkeit von Resilienz soll Schule danach trachten, diese Fähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern von Beginn (weiter) aufzubauen, zu stärken und auszubauen. Aber auch die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern sind hier in den Fokus zu nehmen. Erziehungsarbeit braucht resiliente Akteurinnen und Akteure.

Die (Weiter-)Entwicklung von Resilienz ist nur in verantwortungsvollen, fürsorglichen Beziehungen möglich. *Care* umfasst die tägliche Versorgung von Menschen mit entwicklungsrelevanter sozialer, psychologischer, emotionaler und physischer Aufmerksamkeit. *Care* wird von Toppe (2010, S. 71) „als Fürsorge, Umsorgen, Sorgetragen als ethischem Anspruch und zwischenmenschlicher Haltung, informell und professionell ausgeübter Fürsorgetätigkeit, informeller und professioneller sozialer Tätigkeit – und ihre Anerkennung als gesellschaftlicher Aufgabe“ definiert. *Caring Societies* handeln nach dem Prinzip der wechselseitigen Sorge(verantwortung) „in einem aufeinander bezogenen Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen, Bereiche und Akteur*innen“ (Theobald, Knobloch, Dengler & Kleinert, 2022, S. 9) und machen es zur Verpflichtung für alle, die Sorgeverantwortung zu tragen.

Nichts lag also näher, als die beiden bedeutenden Aspekte als Teilschwerpunkt einer Ausgabe von Erziehung und Unterricht miteinander zu verbinden und zur Diskussion zu stellen.

Der einführende Beitrag von *Erzsébet Matthes* und *Janet Langer* „Resilienz im Kontext von Bindung? Was pädagogische Beziehungen leisten können“ skizziert aus der Position einer bindungsgeleiteten Pädagogik, wie über pädagogische Beziehung ein bindungsmusterspezifisches professionelles Verhalten gestaltet werden könnte, sodass unter Beachtung biografischer Erfahrungen des Kindes Veränderungen initiiert und neue, positive Beziehungserfahrungen gemacht werden können. *Eva Frick* und *Esther Moll* widmen ihren Beitrag der „Resilienzförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Ist-Stand-Analyse“. Sie zeigen hierbei die Bedeutung der Bildungspartnerinnen und Bildungspartner auf, denn diese tragen gemeinsam die Verantwortung für die positive Bewältigung der Transition. Gerade die begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen sind ein resilientes Vorbild für die Kinder. Der konkreten Resilienzförderung in der Schule nimmt sich der Beitrag von *Verena Mooshammer* „Resilienzförderung im primären Klassenzimmer“ an. Es werden Kompetenzen aufgezeigt,

welche Lehrpersonen zur Vermittlung dieser Fähigkeit benötigen, ebenso wie curriculare Aspekte zur Resilienzförderung beleuchtet und konkrete Programme sowie Übungen vorgestellt werden. *Isabella Benischek*, *Rudolf Beer* und *Gabriele Beer* postulieren die „Stärkung der Resilienz als Aufgabe von Schule“. Sie referieren Teilergebnisse eines umfassenden quantitativen Forschungsprojekts und zeigen, dass die selbsteingeschätzte Resilienz von Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit sinkt und das subjektive Belastungsempfinden steigt. *Gerda Guttmann-Klein* verbindet konkret die beiden Aspekte: „Resiliente Schule – Resiliente Familie?“. Sie skizziert, wie eine resiliente Schule durch die Einbeziehung der familiären Lebenswelt gelingen kann und unterstreicht die Wirkung förderliche Interaktionsmomente. Die „Förderung psychosozialer Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen gesunder Schulentwicklung“ stellt *Elfriede Amtmann* ins Zentrum ihrer Überlegungen. In ihrem Beitrag wird anhand eines Projekts aufgezeigt, wie im Rahmen eines nachhaltigen Gesundheitsförderungsprojekts psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Lehrkräften gestärkt werden können.

Elisabeth Klatzer beleuchtet „Caring Society, Caring Economy und Caring Education. Die Rolle von Bildung für fairsorgende Gesellschaften“ und behandelt die Eckpfeiler einer hierzu nötigen gesamtgesellschaftlichen Transformation, auch in der Bildungsarbeit. *Bettina Streese* thematisiert in ihrem Artikel „Inklusive Schule und Caring Community: Bildungschancen durch Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke“. Sie stellt dies beispielhaft am Bielefelder Bildungsnetzwerk „Alle Kinder mitnehmen“ dar, in dem versucht wird, Synergien für Lernende zu schaffen, die unter erschwerten Lebens- und Lernbedingungen aufwachsen. *Gabriele Beer*, *Astrid Ebenberger* und *Sylvia Potzmader* beschäftigen sich empirisch-qualitativ in ihrem Beitrag „Caring als systemisches Paradigma“ mit der steigenden Stressbelastung von (Jung-)Lehrerinnen und Lehrern sowie einer zunehmend schwächeren Belastbarkeit. Die Evidenzen belegen, dass nicht alle Initiativen tatsächlich Stress reduzieren und in ihrer Umsetzung als fürsorglich wahrgenommen werden. *Maria Groinig* beleuchtet in ihrem Aufsatz „Intersektionale Diversitätssensibilität – Caring – Bildungserfolg“, wie die Brille der intersektionalen Diversitätssensibilität sowie eine fürsorgliche und mitfühlende Haltung den Bildungserfolg und die Netzwerkeinbettung im Lebensverlauf von Heranwachsenden und „emerging adults“ unterstützen kann.

LITERATUR

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2011). Resilienz. München: Reinhardt.
- Toppe, S. (2010). Care-Ethik und Bildung – eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), *Care – Wer sorgt für wen?* (S. 69–86). Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.25656/01:8227>
- Theobald, H., Knobloch, U., Dengler, C. & Kleinert, A.-C. (2022). Einleitung: Perspektiven auf Caring Societies. In U. Knobloch, H. Theobald, C. Dengler, A.-C. Kleinert, C. Gnadt & H. Lehner (Hrsg.), *Caring Societies – Sorgende Gesellschaften. Neue Abhängigkeiten oder mehr Gerechtigkeit?* (S. 9–33). Beltz.

ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd – Hochschulprofessor.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isabella BENISCHEK, BEd, MA – Institutsleiterin, Hochschulprofessorin.

Themenschwerpunkt:

Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsbereich – vom Schulentwicklungsinstrument zum Professionalisierungsinstrument

Eva Frick – Peter Theurl

Vorwort

Aktuelle Herausforderungen im Bildungsbereich wie die wachsende Heterogenität der Schüler:innen oder die Notwendigkeit der Implementierung inklusiver Strukturen ins Schulsystem erfordern eine verstärkte Kooperation aller am Bildungsprozess beteiligten Personen und verlangen nach effektiven Formen der Zusammenarbeit.

Die Arbeit mit und in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) stellt eine hervorragende Möglichkeit nicht nur der Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern auch der Professionsentwicklung innerhalb des Bildungsbereichs – von Lehramtsstudierenden über Schulleitungspersonen bis hin zu Universitätslehrenden – dar.

Nachdem auch im deutschsprachigen Raum die Zahl von sowohl praktischen als auch theoretischen Arbeiten über PLGs in jüngerer Zeit merklich zugenommen hat, verfolgt die Ausgabe dieses Themenschwerpunkts „Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsbereich“ das Ziel, einen Ein- und Überblick über aktuelle einschlägige Arbeiten in Österreich, Deutschland und der Schweiz zu schaffen.

Insgesamt neun Beiträge, die sich aus theoretischer oder empirischer Perspektive mit Professionellen Lerngemeinschaften im Bildungsbereich im deutschsprachigen Raum befassen, finden sich unter folgenden Aspekten wieder:

- Professionelle Lerngemeinschaften in der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Professionelle Lerngemeinschaften als Mittel der Professionsentwicklung
- Professionelle Lerngemeinschaften in multiprofessionellen und heterogenen Teams

Der erste Aspekt, PLGs in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, beinhaltet Beiträge, die sich mit praktischen und theoretischen Aspekten aus dem Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung beschäftigen, der nach wie vor einen der wichtigsten Anwendungsbereiche von PLGs darstellt. Insgesamt zwei Beiträge aus Deutschland und Österreich zu den Themen „Der Kleinschulverbund Nord – schulübergreifende PLG kleiner Grundschulen“ (A. Raggl & Lena Türtscher) sowie „Gemeinsam auf dem Weg zum barrierearmen Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe 1“ (M. Graichen, K. Scharenberg, W. Rollett & S. Mikelskis-Seifert) bieten einen praxisnahen Einblick über die Möglichkeiten der Durchführung von PLGs in Kleinschulen und der Sekundarstufe 1.

Zum zweiten Aspekt, PLGs als Mittel der Professionsentwicklung, beleuchten die drei Beiträge „Empirische Studie über die Effektivität von Professionellen Lerngemeinschaften im Rahmen eines Hochschullehrgangs“ (W. Aschauer & K. Haim), „Schon wieder eine Gruppenarbeit?! Professionelle Lerngemeinschaften als kollaboratives Entwicklungsinstrument im Lehramtsstudium“ (K. Rümmele) sowie „Partizipation und diskursive Orientierung in Professionellen Lerngemeinschaften des Elementarbereichs“ (S.-K. Koschick, I. Hardy, A. Bürgermeister & L. Venitz) zum einen die Herausforderungen von PLGs in der Inklusiven Pädagogik im Rahmen der Studierendenausbildung, die Wirksamkeit des Einsatzes von PLGs in der Weiterbildung sowie die Arbeit von PLGs im elementarpädagogischen Bereich. Der vierte Beitrag, „Mit Lesson Study zur Professionellen Lerngemeinschaft – Erfolgsfaktoren und Herausforderungen“ (U. Oberthaler) diskutiert die Frage, inwieweit das Modell der Lesson Studies den Qualitätskriterien von PLGs entspricht und wo sich allfällige Unterschiede ausmachen lassen. Diese Beiträge stammen aus den drei Ländern Deutschland (1), Österreich (2) und der Schweiz (1).

Der dritte Aspekt, PLGs in multiprofessionellen und heterogenen Teams, zeigt mit „Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Potentiale und Problemfelder am Beispiel der dualen Ausbildung in Tirol“ (M. Vötsch & B. Dimai) und „Lehrpersonen in Schulpraxis und Forschung – Eine Analyse der Zusammenarbeit im Schulentwicklungsprojekt PASUS“ (D. Müller-Kuhn, A. Totter, J. Häbig & E. Zala-Mezö) Möglichkeiten der Arbeit von PLGs in heterogenen Gruppen auf. Jüngste Entwicklungen in der Bildungslandschaft wie die Implementierung inklusiver Unterrichtsformen oder die durch den Pädagog:innenmangel notwendig gewordene Integration von Studierenden und nicht einschlägig ausgebildeten Personen in Lehrer:innenteams an Schulen erfordern effektive Methoden wie PLGs, um eine gute Zusammenarbeit von multiprofessionellen bzw. heterogenen Akteur:innen im Bildungsbereich zu ermöglichen. Erste Ansätze in diese Richtung werden durch diese zwei Beiträge aus Österreich und der Schweiz behandelt.

Eingebettet sind die angeführten Aspekte im Beitrag „Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden“ (P. Theurl, E. Frick & K. Kansteiner), der die Verortung des Themas zum Ziel hat und aktuelle Entwicklungen diskutiert, die über den bisherigen Einsatzbereich von PLGs hinausreichen.

ZU DEN AUTOR:INNEN

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva FRICK, BEd, Vizerektorin für Bildungsforschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Professur für Elementar- und Primarstufenbildung im Institut für Primarbildung und Lernentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Frühe Bildung, Sprachentwicklung, Professionalisierung von Pädagog:innen, Interaktionsqualität, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs).

Prof. Mag. Dr. Peter THEURL, Leiter des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Pädagogische Psychologie und Lernpsychologie. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Professionelle Lerngemeinschaften, Professionsentwicklung von Studierenden, außerschulisches Lernen.

Erziehung & Unterricht 3–4/2024

Themenschwerpunkt 1:

Eine resilienz sensible, fürsorgende Schule

Erzsébet Matthes – Janet Langer

Resilienz im Kontext von Bindung?

Was pädagogische Beziehungen leisten können

Summary: Für gefährdete Kinder und Jugendliche ist eine bindungsartige Beziehung ein Schutzfaktor für die Entwicklung (Werner, 1989). Die Transmission von Bindung bedingt, dass Bindungserfahrungen in der pädagogischen Beziehung wiederholt werden. Demnach beeinflusst die Beziehung zwischen Eltern und Kind maßgeblich die Qualität der pädagogischen Beziehung (Rydell et al., 2005). In der Entwicklung gefährdete Kinder können von qualitativ hochwertigen, bindungsartigen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften profitieren (Werner, 1989). Ziel des Beitrags ist die Anbahnung einer verstehenden Haltung über die optimale Anpassung des Kindes an seine frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen und das Bewusstsein eigener intuitiver Handlungsmuster als Grundlage für sensibles Handeln im pädagogischen Kontext.

Eva Frick – Esther Moll

Resilienzförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Ist-Stand-Analyse

Summary: Krisen sind Bestandteil des Lebens. Diese zu überwinden und gestärkt daraus hervorzugehen, wird als Resilienz bezeichnet. Resilienz bzw. seelische Widerstandsfähigkeit ist weder angeboren noch eine stabile Größe und kann von frühester Kindheit an gefördert werden. Dies bietet eine Chance für Bildungseinrichtungen, da einerseits pädagogische Fachpersonen eher über die Förderung von Resilienz Bescheid wissen (können) als andere Bezugspersonen von Kindern und andererseits Resilienz bei Kindern besonders bei Übergängen von einer Bildungseinrichtung in die andere gefordert ist. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem aktuellen Stand der Resilienzförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen mit besonderem Fokus auf die Transition in die Grundschule

Verena Mooshammer

Resilienzförderung im primären Klassenzimmer

Summary: Resilienz ist mittlerweile ein zentraler Begriff, als ressourcenorientierter Ansatz in den Bildungsinstitutionen verankert und bereits von jungen Lehrkräften wahrgenommen und vermittelt. Dies bedarf einer genaueren Betrachtung der Bedeutung insbesondere im Hinblick auf Resilienzförderung in primären Klassenzimmern. Nach einer Darlegung, warum die Förderung der psychischen Widerstandskraft wesentlich ist, werden Kompetenzen aufgezeigt, welche Lehrpersonen zur Vermittlung dieser Fähigkeit benötigen. Nach dem Blick in den aktuellen Lehrplan zur Verortung der Resilienzförderung werden konkrete Programme sowie Übungen vorgestellt, welche nach bestimmten Anforderungspunkten selbst konzipiert werden können.

Isabella Benischek – Rudolf Beer – Gabriele Beer

Stärkung der Resilienz als Aufgabe von Schule

Summary: Durch Schule und Unterricht sollen Schüler:innen zu mündigen Bürger:innen werden, die eigenverantwortlich und verantwortungsbewusst sind. Um mit widrigen Umständen oder Krisen adäquat umgehen und um daraus gestärkt hervorgehen zu können, brauchen sie Resilienz. Deren Auf- und Ausbau ist auch ein Ziel von Schule. Die Ergebnisse einer Untersuchung zeigen jedoch, dass die selbsteingeschätzte Resilienz von Schüler:innen im Laufe der Schulzeit sinkt und das Belastungsempfinden steigt. Dem sollte in einer resilienzsensiblen Schule entgegengesteuert werden.

Gerda Guttmann-Klein

Resiliente Schule – Resiliente Familie?

Summary: Resilienz und die Förderung von protektiven Schutzfaktoren finden in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen große Beachtung. Die Resilienzentwicklung wie auch die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen, Belastungen und Krisen wird oftmals auf individueller und weniger auf familiärer Ebene betrachtet. Im Sinne der Nachhaltigkeit bedarf es im Kontext einer resilienten Schule jedoch auch der Einbeziehung der familiären Lebenswelt. Wie kann dies gelingen und welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, förderliche Interaktionsmomente anzubieten und zu gestalten?

Elfriede Amtmann

Förderung psychosozialer Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen gesunder Schulentwicklung

Summary: Die gesundheitlichen Belastungen von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrkräften nahmen, bedingt durch verschiedene Krisen, in den letzten Jahren deutlich zu und bringen für die psychosoziale Gesundheit große Herausforderungen und Risiken mit sich. Bildungseinrichtungen vermitteln im Sinne einer präventiv wirkenden Gesundheitsförderung entscheidende Fähigkeiten in Bezug auf Gesundheitskompetenz, um mit Krisen und Herausforderungen umzugehen, und Lehrkräfte sind oft erste Ansprechpartner*innen bei psychosozialen Krisen. Um Schulleiter*innen, Pädagogen und Pädagoginnen in diesen Aufgaben zu unterstützen, wurde das vom Fonds Gesundes Österreich geförderte Projekt #krisen_fest! entwickelt und umgesetzt. Im Beitrag soll anhand dieses Projekts aufgezeigt werden, wie im Rahmen eines nachhaltigen Gesundheitsförderungsprojekts psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von Schülern, Schülerinnen sowie Pädagogen und Pädagoginnen gestärkt werden können.

Elisabeth Klatzer

Caring Society, Caring Economy und Caring Education. Die Rolle von Bildung für fairsorgende Gesellschaften

Summary: Aufbauend auf einem kurzen Überblick zu den Konzepten und den Wegen zu einer Caring Society and Caring Economy wird die zentrale Rolle von Bildung auf dem Weg dahin im Artikel thematisiert. Der Artikel behandelt Eckpfeiler der nötigen Transformationen in der Bildungsarbeit, um zu Caring Society und Caring Economy zu kommen.

Bettina Streese

Inklusive Schule und Caring Community: Bildungschancen durch Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke

Summary: Inklusive Schulen haben den Auftrag, der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Ihre Entwicklung hin zu einer Caring Community gelingt umso besser, wenn sie in Netzwerken vertrauensvoll zusammenwirken, um eine Bandbreite an Bildungschancen eröffnen zu können. Beispielfhaft wird dies in diesem Beitrag am Bielefelder Bildungsnetzwerk „Alle Kinder mitnehmen“ dargestellt, das versucht, Synergien zu schaffen für Lernende, die unter erschwerten Lebens- und Lernbedingungen aufwachsen.

Gabriele Beer – Astrid Ebenberger – Sylvia Potzmader

Caring als systemisches Paradigma

Summary: In den letzten Jahren wurde die berufsbegleitende Induktionsphase inkl. Mentoring als Unterstützungssystem für berufseinsteigende Lehrpersonen entwickelt. Trotzdem deuten Evidenzen zu deren Belastungserleben auf eine zunehmend schwächere Resilienz und ein wachsendes Krankheits- und Burn-out-Risiko hin. Verschiedene systemische Rahmenbedingungen scheinen die Situation zu verschärfen. Der folgende Artikel zeigt, welche Maßnahmen tatsächlich als Stress reduzierend und welche hingegen als wenig fürsorglich erlebt werden.

Maria Groinig

Intersektionale Diversitätssensibilität – Caring – Bildungserfolg

Soziale Beziehungen und institutionelle Zugehörigkeiten als Prädiktoren für erfolgreiche Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge

Summary: In den letzten Jahrzehnten hat die Bedeutung der formalen Bildung und der beruflichen Qualifikationen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Lebensverlauf stark zugenommen. Der soziale Wandel und die zunehmende Bedeutung höherer Qualifizierungs- und (Aus-)Bildungsniveaus führen zu veränderten Übergängen von der Jugend ins Erwachsenenalter, während diverse Gruppen mit neuen Benachteiligungen konfrontiert sind. Soziale Beziehungen und institutionelle Zugehörigkeiten nehmen eine besondere Bedeutung für gelingende Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge ein. Daher wird im Beitrag darauf eingegangen, wie die Brille der intersektionalen Diversitätssensibilität sowie eine fürsorgliche und mitfühlende Haltung den Bildungserfolg und die Netzwerkeinbettung im Lebensverlauf von Heranwachsenden und „emerging adults“ unterstützen kann.

Themenschwerpunkt 2:

Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsbereich – vom Schulentwicklungsinstrument zum Professionalisierungsinstrument

Peter Theurl – Eva Frick – Katja Kansteiner

Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden

Summary: Ausgehend vom Format der Professionellen Lerngemeinschaft für Lehrkräfte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt der Beitrag Einblicke in den Übertrag des Formats für die Professionalisierung von Schulleitungen sowie von Lehramtsstudierenden. Neben den grundlegenden Merkmalen Professioneller Lerngemeinschaften werden Befunde aus (inter)nationalen Studien und Projektevaluationen diskutiert, die die Potentiale der Erweiterung des Formats in den Bereich der Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden aufzeigen.

Andrea Raggl – Lena Türtscher

Der Kleinschulverbund Nord – schulübergreifende PLG kleiner Grundschulen

Summary: Der Kleinschulverbund Nord wurde 2013 im Westen Österreichs gegründet und besteht aus vier kleinen Grundschulen mit mind. 15 und max. 36 Schüler*innen. Die Mitglieder bezeichnen ihre Kooperation als Professionelle Lerngemeinschaft (PLG). Gerade für sehr kleine Kollegien kann die erweiterte Form der Zusammenarbeit einer professionellen solution entgegenwirken und wichtige Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung beinhalten. Die Analyse zeigt, dass die selbstorganisierte schulübergreifende Kooperation in mehrfacher Hinsicht den Kriterien einer PLG entspricht: Die Beteiligten teilen gemeinsame Werte, haben feste Strukturen für den kollegialen Austausch entwickelt und legen ihr Hauptaugenmerk auf die Unterrichtsentwicklung.

Scharenberg – Wolfram Rollett

Gemeinsam auf dem Weg zum barrierearmen Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe 1

Summary: Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde in einer Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) eine digitale Lernumgebung zum Hands-on-Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht entwickelt. Um die Lernumgebung barrierearm zu gestalten, wurden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen für die Lernenden eingebettet. Eine Interview-Validierung mit Lehrkräften zeigte eine positive Resonanz auf die Web-App, aber auch Potential zur Weiterentwicklung auf.

Wolfgang Aschauer – Kurt Haim

Empirische Studie über die Effektivität von Professionellen Lerngemeinschaften im Rahmen eines Hochschullehrgangs

Summary: In der Fachliteratur werden Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) als bedeutende Bestandteile für wirksame Fortbildungen von Lehrkräften angeführt. Die vorliegende Studie untersucht die Effektivität von PLGs im Kontext eines Hochschullehrgangs zur Förderung naturwissenschaftlicher Kreativität. Mit 41 Lehrkräften aus österreichischen Schulen wurden PLGs mit homogener Fachausrichtung gebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die Arbeit in den PLGs als sehr effektiv einschätzen und eine hohe Interventionstreue von 93 % in der Umsetzung der Unterrichtstechniken erreicht wurde. Die Studie unterstreicht die Rolle von PLGs in der Fortbildung und deren Beitrag zur professionellen Stärkung von Lehrkräften.

Katharine Rümmele

Schon wieder eine Gruppenarbeit?!

Professionelle Lerngemeinschaften als kollaboratives Entwicklungsinstrument im Lehramtsstudium

Summary: Innerhalb des Schwerpunkts „Inklusive Pädagogik“ arbeiteten Studierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) erstmals in Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) an einem gemeinsamen Arbeitsauftrag. Nach einer kurzen Betrachtung von Szenarien kooperativen Lernens in der Hochschule geht der Beitrag darauf ein, inwiefern sich PLGs von herkömmlichen Gruppenarbeiten unterscheiden und dem hohen Anspruch kokonstruktiver Kooperation entsprechen. Im Anschluss an die Darstellung des Lehrveranstaltungskonzepts zeigen die Ergebnisse einer qualitativen Analyse der Studierenden-Reflexionen ($n = 21$), dass die PLG-Kriterien in allen Gruppen erfüllt wurden und die PLG-Arbeit, trotz Arbeitsaufwands und interpersoneller Herausforderungen, insgesamt äußerst positiv beurteilt wurde.

Sina-Kristin Koschick – Ilonca Hardy – Anika Bürgermeister – Laura Venitz

Partizipation und diskursive Orientierung in Professionellen Lerngemeinschaften des Elementarbereichs

Summary: Vor dem Hintergrund mangelnder Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) in der frühen Bildung widmet sich die Studie den Prozessmerkmalen der Diskursivität und Partizipation im Laufe einer mehrmonatigen digital durchgeführten Professionalisierungsmaßnahme mit $N=35$ pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten an vier Standorten ($N=15$ im Sitzungsverlauf). Es zeigte sich ein signifikanter Zuwachs bei den Einschätzungen der Teilnehmenden zu den PLG-Merkmalen der Partizipation, des praxisbezogenen Diskurses und des wahrgenommenen Nutzens. Die über Ratings erhobenen Indikatoren der Prozessqualität zeigten hingegen eher geringe Werte. Es werden Implikationen für die Durchführung von PLG im Elementarbereich diskutiert.

Urs Oberthaler

Mit Lesson Study zur Professionellen Lerngemeinschaft – Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

Summary: Lesson Study gewinnt als Mittel kollaborativer Unterrichtsentwicklung und -forschung zunehmend an Bedeutung. Inwieweit eignet sich dieser Ansatz für die Etablierung einer Professionellen Lerngemeinschaft im klassischen Sinne? Der Beitrag geht dieser Frage nach und zeigt auf, welche Faktoren zu beachten sind, um die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz mit Lesson Study zu fördern. Die erfolgreiche Anwendung des Ansatzes im Sinne der Professionalitätsentwicklung erfordert die Abstimmung eines realen Handlungsproblems mit geeigneten Lernzielen und dem Gesamtprozess, die sorgfältige Beachtung qualitativer und kontextueller Aspekte sowie die Einbindung wissenschaftlicher Expertise.

Mario Vötsch – Bettina Dimai

Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Potentiale und Problemfelder am Beispiel der dualen Ausbildung in Tirol

Summary: Der Artikel erörtert die Relevanz multiprofessioneller Kooperationsformen für die Umsetzung des inklusiven Unterrichts in der Berufsbildung. Anhand einer empirischen Erhebung an Tiroler Berufsschulen werden unterschiedliche Kooperationsebenen sowie deren Merkmale und Herausforderungen, Probleme und Potentiale beleuchtet. Außerdem werden Möglichkeitsräume für multiprofessionelle Lerngemeinschaften aufgezeigt.

Daniela Müller-Kuhn – Alexandra Totter – Julia Häbig – Enikő Zala-Mező

Lehrpersonen in Schulpraxis und Forschung – Eine Analyse der Zusammenarbeit im Schulentwicklungsprojekt PASUS

Summary: Im Schweizer Forschungs- und Entwicklungsprojekt PASUS bilden in jeder der vier am Projekt beteiligten Sekundarschulen eine Lehrperson sowie zwei Forschende ein Kernteam. Ziel des Kernteams ist es, die Projektinhalte – ein oder mehrere Themen aus dem Bereich des schulischen Lernens zu fördern – partizipativ anzugehen und mit Einbezug der Schulgemeinschaft umzusetzen. Die Tätigkeit im Kernteam birgt sowohl Chancen als auch Herausforderungen, oszilliert zwischen Kooperation und Kollaboration und enthält sowohl Merkmale einer Entwicklungspartnerschaft als auch einer professionellen Lerngemeinschaft.

Weiteres aus Theorie und Praxis

Verena Perna

Onboarding neuer Lehrpersonen – eine Schulentwicklungsaufgabe?

Summary: Die Aufnahme neuer Lehrpersonen in Österreich verläuft in Schulen bislang wenig systematisiert. Trotz begleitender Lehrveranstaltungen in der Einführungsphase und eines Mentoringsystems zeigen sich regelmäßig große Schwierigkeiten beim Einstieg in die Praxis. Dieser Artikel versucht Antworten auf die Frage zu finden, wie ein „Onboarding“ neuer Lehrpersonen durch Schulentwicklungsmaßnahmen am jeweiligen Schulstandort gelingen kann.

Christoph Helm – Cornelia S. Große – öbv

Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulalltag – eine empirische Bestandsaufnahme

Summary: Im ersten Abschnitt des Beitrags stellt ein Literaturreview den aktuellen Forschungsstand zum Einsatz von KI-Tools in deutschen und österreichischen Schulen vor. Der heterogene Forschungsstand wird entlang der fünf Kategorien „Einstellung“, „Nutzung“, „Herausforderungen und Bedenken“, „Lehren und Lernen“ sowie „Zukunftserwartungen“ zu und mit KI in Schulen gegenübergestellt. Im zweiten Abschnitt des Beitrags werden auf Basis einer aktuellen Befragung von Lehrkräften in Österreich Prädiktoren für die Nutzung dieser Technologien identifiziert. Ergebnisse deuten darauf hin, dass persönliche Erfahrungen mit KI, der Schultyp und das Fachgebiet wichtige Faktoren für die Einstellung zu und Nutzung von KI im Bildungsbereich sind. Das Paper schließt mit Empfehlungen für die Integration von KI in Bildungsprogramme und hebt die Bedeutung von Lehrkräftefortbildungen hervor.

Klaus Greier – Gerhard Ruedl – Clemens Drenowatz – Carla Greier

Studienzeit ist Sitzzeit. Eine Analyse der Sitzzeiten von Hochschulstudierenden

Summary: Aktuelle Studien belegen, dass sitzendes Verhalten als Risikofaktor für die Entstehung vieler chronischer Krankheiten gilt. Der vorliegende Artikel beschreibt die durchschnittlichen Sitz- und Bewegungszeiten von Hochschulstudierenden an Wochentagen und Wochenenden. Dazu wurden 757 Studierende von drei Tiroler Hochschulen (Universität, Pädagogische Hochschule und Fachhochschule) mittels eines validierten Fragebogens befragt. Ein Hauptergebnis dieser Untersuchung war die hohe durchschnittliche Sitzzeit von über 12 Stunden an Wochentagen und über 10 Stunden an Wochenenden. Somit verbringen die befragten Studierenden etwa 77 % ihrer Wachzeit an Wochentagen bzw. 69 % der Wachzeit an Wochenenden im Sitzen. Die Untersuchungsergebnisse weisen eindrucksvoll darauf hin, dass präventive Maßnahmen notwendig sind, um Sitzzeiten einzuschränken und körperliche Aktivität zu steigern.

Gabriele Beer – Astrid Ebenberger – Sylvia Potzmader

Caring als systemisches Paradigma

Summary: *In den letzten Jahren wurde die berufs begleitende Induktionsphase inkl. Mentoring als Unterstützungssystem für berufseinsteigende Lehrpersonen entwickelt. Trotzdem deuten Evidenzen zu deren Belastungserleben auf eine zunehmend schwächere Resilienz und ein wachsendes Krankheits- und Burn-out-Risiko hin. Verschiedene systemische Rahmenbedingungen scheinen die Situation zu verschärfen. Der folgende Artikel zeigt, welche Maßnahmen tatsächlich als Stress reduzierend und welche hingegen als wenig fürsorglich erlebt werden.*

Einleitung

Nicht zuletzt aufgrund der aktuellen Personalknappheit im Pflichtschulbereich sind Ausbildung, verpflichtende Weiterbildung und der Berufseinstieg von Lehrpersonen wieder stärker in den Fokus von wissenschaftlichen Untersuchungen und politischen Diskussionen gerückt. Evidenzen zur Belastung von (Jung-)Lehrer:innen weisen seit Jahren auf immer schwächere Resilienzen und ein immer stärkeres Erkrankungs- und Burn-Out-Risiko hin. Die fehlenden Ressourcen an Schulen und das verpflichtende Masterstudium scheinen die Situation zu verschärfen. Die berufs begleitende Induktionsphase mit einem Mentoring für die Berufseinsteiger:innen sowie eine Anstellungsinitiative, die der Schulleitungsperson mehr Autonomie im Recruiting von Personal im Sinne einer passgenaueren Anstellung zuschreibt, sollen Berufseinsteiger:innen unterstützen. Wieweit diese Initiativen die Belastungen tatsächlich vermindern und ob und wie sie aktuell in der Umsetzung als fürsorglich, *caring*, wahrgenommen werden, soll die nachfolgende Darstellung eines Ausschnitts aus einer breit angelegten Forschungsreihe zu Herausforderungen und Belastungen des Berufseinstiegs unter den aktuellen Rahmenbedingungen (Beer, Beer, Ebenberger, Potzmader, 2022) geben.

Theoretische Einbettung

Architektur der aktuellen Lehrer:innen-Bildung

Die „PädagogInnenbildung NEU“ für Lehrpersonen der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Berufsbildung wurde in Österreich am 11. Juli 2013 mit dem „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ (Holtsch et al., 2023, S. 1) rechtlich festgelegt. Neu – neben anderen, für diesen Beitrag nicht relevanten Aspekten – ist in diesem Ausbildungssystem, dass innerhalb von acht Jahren der beruflichen Tätigkeit an Schulen ein Masterstudium abgeschlossen sein muss, um einen dauerhaften Dienstvertrag erhalten zu können (geregelt über das Dienstrecht für Lehrpersonen). Für die Primarstufenlehrpersonen beträgt damit die Studiendauer derzeit noch vier Jahre für den Bachelor und je nach gewähltem Schwerpunkt ein Jahr bzw.

eineinhalb Jahre für den Master. Das Masterstudium ist wahlweise als Vollzeitstudium oder berufsbegleitend möglich. Neu ist auch, dass die in den Beruf eintretenden Lehrpersonen in ihrem ersten Dienstjahr (= Induktionsphase als berufsbegleitende Einführung in das Lehramt) durch einen/eine Mentor:in zu begleiten sind.

Die nachfolgende Abbildung visualisiert die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Institutionen, die sich durch diese Form der Lehrer:innen-Bildung ergeben haben. Neben der Konzeptionierung kompetenzorientierter Curricula für die Ausbildung der Bachelor- und Masterstudierenden durch die Ausbildungsinstitute, haben die Fort- und Weiterbildungsinstitute die Ausbildung der Mentor:innen im Umfang von 30 ECTS-AP für die Induktionsphase zu bewerkstelligen. Jedoch dürfen bis zum Schuljahr 2029/2030 auch noch Lehrpersonen mit Expertise in der Team- und Personalentwicklung oder auf Grund ihrer Kommunikationsfähigkeit als Mentor:innen eingesetzt werden (BGBl. 137/2022, § 39a, Abs. 6). Diese haben dann bis zu drei Berufseinsteigende ein Jahr lang „bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit [ihnen] deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen“ (BGBl. 137/2022, § 39a, Abs.3). Die Schulleitung „hat der Personalstelle bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ... über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase schriftlich zu berichten“ (BGBl. 137/2022, § 39, Abs.3).

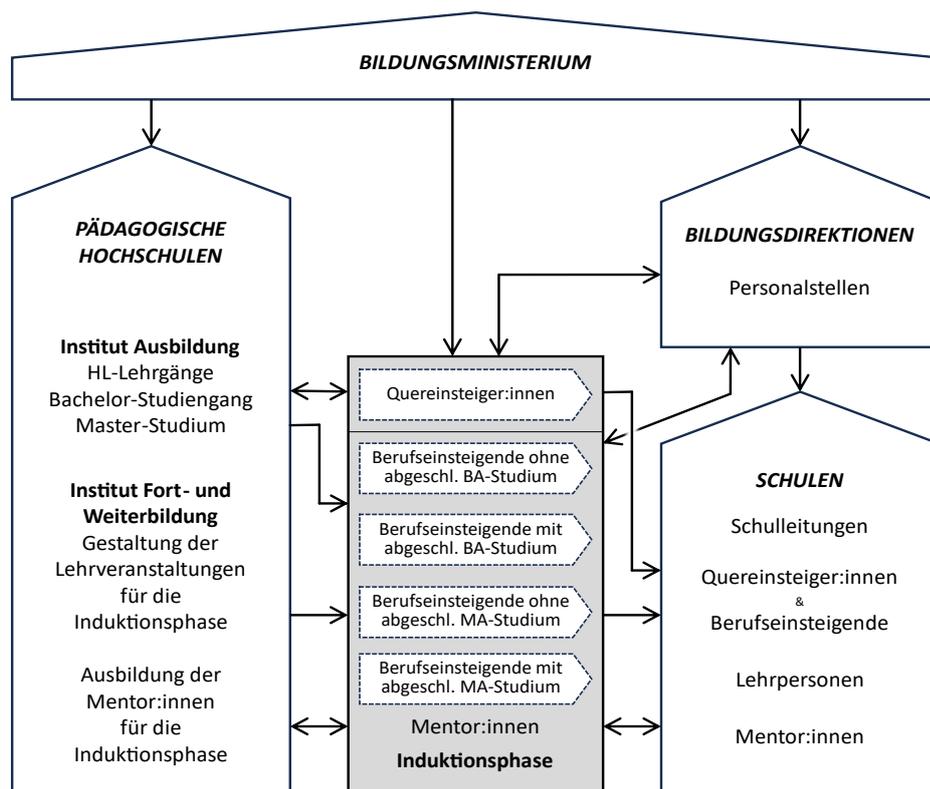


Abb. 1: Zusammenhänge: Primarstufenlehrer:innen-Ausbildung und Anstellungsmodalitäten

Forschungsstand zum Risikostatus im Lehrberuf

Stress, ausgelöst durch die Komplexität gleichzeitig zu meisternden Anforderungen (Keller-Schneider, 2020, S. 64), Unterrichtsstörungen (Krause et al., 2013), Konflikte mit Schüler:innen und Eltern und der Zwang, eigene Gefühle im Kollegium und vor den Kindern verbergen zu müssen (Mußmann et al., 2020), führen bei Lehrpersonen überdurchschnittlich häufig zu psychischen Belastungen und verringertem Wohlbefinden (Dağlı & Baysal, 2017; Kidger et al., 2016). Die Prävalenzraten für Burnout unter Lehrkräften liegen in Europa bei zirka 25 % bis 35 % (Quattrin et al., 2010), in Deutschland zwischen 10 % und 30 % (Barth, 1997; Käser & Wasch, 2011; Schaarschmidt, 2005). Vergleichbare Werte liegen für Österreich vor (Gamsjäger & Sauer, 1996; Schaarschmidt & Fischer, 2008) Insbesondere leiden in den Beruf einsteigende Lehrpersonen unter Schüler:innen mit erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen und teils aggressivausagierendem Verhalten (Axup & Gersch, 2008) und gelten als (Hoch-)Risikogruppe zum Beispiel für psychische Erkrankungen (Hasselhorn & Nübling, 2004). Im Zusammenhang mit den hohen psychischen Belastungen während der Lehrtätigkeit könnte der hohe Anteil der Personen, die die Profession wechseln und das Berufsfeld der Lehrenden endgültig verlassen, gesehen werden (Clandinin et al., 2015; Gallant & Riley, 2014, 2017; Kelchtermans, 2017; Smith & Ingersoll, 2004). Die beschriebenen Befunde „verdeutlichen einen klaren Handlungsbedarf in Bezug auf die Situation von Lehrpersonen. Dies könnte durch eine Veränderung der Berufsbedingungen oder/und eine Anpassung des Lehramtsstudiums (und dementsprechend eine bessere Vorbereitung auf den Lehrberuf) erfolgen“ (Görich, 2019, S. 32). Mit der Erhöhung der Ausbildungszeit von Primarstufenlehrpersonen auf 10 bzw. 11 Semester kam es per se zu Mehrbelastungen, insbesondere, wenn nach dem Bachelorstudium der Berufseinstieg mit gleichzeitigem Masterstudium gewählt wird. Einige dieser Belastungen könnten jedoch auch durch ein fürsorgliches Verhalten (= *Caring*) und der Verpflichtung aller, die Sorgeverantwortung zu tragen, aufgefangen werden.

Caring

Das Prinzip der wechselseitigen Sorge(verantwortung) bietet „in einem aufeinander bezogenen Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen, Bereiche und Akteur:innen eine Orientierung bei der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gestaltung“ (Theobald et al., 2022, S. 9). Von der Makro- über die Meso- hin zur Mikroebene gilt es, diese Sorge zu tragen und sich mit „den Bedingungen des ver-, für- und vorsorgenden Handelns der Einzelnen [zu] befassen“ (Theobald et al., 2022, S. 17f.), oder, wie es Großmaß (2006, S. 322) formuliert, die „Moral des fürsorglichen Blicks auf Andere und des Ernstnehmens von Eingebundensein in Beziehungen“ zu leben. Konkret gelte es *Caring* auf Ebene des Ministeriums, auf Ebene der Bildungsdirektionen und Hochschulen und auf der Mikroebene Schule zu beachten. In welcher Form Berufseinsteigende diese Sorgeverantwortung erleben, soll nachfolgend auszugswise dargelegt werden.

Methodisches Vorgehen

Fragestellungen

Aus den oben dargestellten Befunden und den aktuellen Rahmenbedingungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- 1 Welche Erfahrungen und Erlebnisse im Berufsalltag von Masterstudierenden weisen darauf hin, dass grundlegende Aspekte des *Caring*-Gedankens (nicht) beachtet wurden?
- 2 Welche Maßnahmen könnten systemisch getroffen werden, sodass der Berufseinstieg von Studierenden, die gleichzeitig auch ihr Masterstudium absolvieren und die Induktionsphase zu bewältigen haben, positiv erlebt werden kann?

Instrument und Stichprobe der Lehrer:innenbefragung (Fall-Vignetten)

Die Grundlage für die systematische Untersuchung der beruflichen Situation von Berufseinsteigenden mit gleichzeitigem Masterstudium bildeten deren Tagebucheintragen, die diese 2022/23 über das gesamte erste Semester ihres ersten Berufsjahres regelmäßig vornahmen. Die Aufzeichnungen – auch Fall-Vignetten – bieten ganz im Sinne der Bildungsforschung die Beschreibung konkreter Fälle in Form von Erzählungen (Miles & Huberman, 1994, S. 81) und sind nach Erickson (1986, S. 149 zit. n. Rosenberger, 2016, S. 210) „a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time. The moment-to-moment style of description in a narrative vignette gives the reader a sense of being there in the scene“. In der Folge lagen 15 Tagebücher von Master-Studierenden an einem spezifischen österreichischen Hochschulstandort zur Beforschung vor.

Ergebnisdarstellung

Einleitend werden zur bildhaften Darlegung von gelebten Erfahrungen der Berufseinsteiger:innen einzelne, besonders aussagekräftige Beschreibungen in den Fall-Vignetten zitiert und versucht die „atmosphärische Stimmung der Situation, das Gespürte“ (Rosenberger, 2016, S. 211) zu vermitteln. Im Vordergrund der textlichen Ausführungen steht dabei die Eröffnung neuer Einsichten und Perspektiven (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 38ff.) mit dem Ziel „Dinge neu und anders sehen und verstehen [zu] lernen“ (Agostini, 2019, S. 95f.) und nicht eine strukturierte Analyse der Daten.

Zur Verdeutlichung der Intention der Forschenden und zum besseren Verständnis der untersuchten Problematik und seiner Komplexität sei diese Erzählung vorangestellt:

Woche 5: Am Wochenende war ich leider krank. Ich bin Samstag und Sonntag mit Schnupfen und Kopfweh im Bett gelegen und konnte meine freien Tage leider nicht genießen. Auch die Selbstzweifel nagen weiterhin an mir und hemmen mich in vielem. Ich habe kaum Kraft und habe Angst in ein Burn-Out oder eine Depression zu rutschen. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden mir endlich psychologische Hilfe zu suchen. Am Montag habe ich ein erstes Gespräch mit einer Psychologin. (TB 6)

„Caring als systemisches Paradigma“

Nachfolgende Ergebnisse beschreiben die politische, wirtschaftliche und soziale Gestaltung einer gelebten Sorgeverantwortung für studierende Berufseinsteiger:innen Anfang 2023 auf den zuvor genannten drei relevanten Ebenen – auch und vor allem mit Fokus auf den gesundheitlichen Aspekt.

(1) Die Ebene des Bildungsministeriums und der Bildungsdirektionen

Ich unterrichte nur 11 Stunden und habe schon keine Freizeit mehr, da ich wirklich jeden Tag eine Fortbildung, Unterricht vom Master oder eine Lehrveranstaltung von der Induktionsphase habe. Ich frage mich ehrlich, wer diese Entscheidung getroffen hat und ob diese Person/en will/wollen, dass sämtliche Lehrer:innen gleich im ersten Dienstjahr ein Burnout bekommen. (TB 9)

Die Vignette verdeutlicht die Herausforderungen und damit einhergehenden zunehmenden Belastungen, denen Berufseinsteiger:innen durch die aktuelle dienstrechtliche Konzeption ausgesetzt sind.

Recruiting

Die Herausforderungen starten mit den Hürden der Anstellungsmechanismen seitens der Bildungsdirektion, „*dass man ständig das Gefühl hat, nicht alle oder genügend Informationen seitens der Bildungsdirektion zu bekommen*“ (TB 11). Dem folgt die häufig fehlende „Passung“ bei der beruflichen Verwendung. Der Einsatz berücksichtigt oft weder den Ausbildungsschwerpunkt noch besondere persönliche Umstände. Die Komplexität dieser als wenig sorgsam zu bezeichnenden Vorgehensweisen des Dienstgebers veranschaulicht auf eindrucksvolle Weise dieser Fall: Nach Bewältigung der ersten Hürden kam es zu einem unvorhersehbaren Wechsel des Einsatzortes. Dieser hatte zur Folge, dass die/der berufseinsteigende Masterstudierende ein laufendes und von der Bildungsdirektion genehmigtes Forschungsprojekt für die Masterthesis in einer Klasse am Schulstandort nicht mehr fortführen konnte. Die betroffene Person schreibt: „... *mein Kartenhaus fällt zusammen*“ (TB 8). „*Mit den Problemen (...) lässt man uns komplett allein*“ (TB 12).

Induktionsphase und Mentoring

In dieser sehr herausfordernden Zeit des Berufseinstiegs gleichzeitig mit einem Masterstudium und der Induktionsphase kommt Mentor:innen eine große Aufgabe zu. Die professionellen Voraussetzungen für die Übernahme dieser Aufgabe sind ebenso unterschiedlich wie die tatsächlich wahrgenommenen Funktionen als Unterstützer:innen (vgl. dazu auch Prenzel et al., 2021) und die Möglichkeiten, diese Rolle überhaupt übernehmen zu können. Eine befragte Person schreibt: „*wenn ich an meiner Stammschule eingeteilt bin, bin ich nur als pädagogische Stützkraft eingesetzt. Wenn sie also meinen eigenen Unterricht bewerten soll, müsste sie spontan in eine fremde Schule fahren, wenn ich dort als Reserve einspringe. Da sie aber Klassenlehrerin ist, wird das schwer möglich sein. Wie so ein Ablauf der Induktionsphase für Personalreserven ist, konnte ich auch leider im Internet nicht ausfindig machen*“ (TB 7; auch TB 13). Zur Intensität der Begleitung finden sich Aufzeichnungen wie: „*Es war aufgrund der Bedingungen kein echtes Mentoring möglich*“ (TB 12), der/die Mentor:in war „*seit ich begonnen habe zu unterrichten (4 Monate) kein einziges Mal bei mir*“ (TB 9) oder „*Da sie jedoch noch nie eine Mentorin war und auch eigentlich die Ausbildung dazu nicht hat, scheint es aber auch für sie eine schwierige Aufgabe zu sein*“ (TB 10).

Insgesamt ist festzuhalten, dass ein professioneller Austausch in den der Untersuchung zugrundeliegenden Fällen nicht oder kaum regelmäßig stattfindet. Viele Berufseinsteiger:innen „*fühlen sich überfordert und im Stich gelassen, (...) obwohl sie eine Mentorin an ihrer Seite hätten*“ (TB 6). In einem Fall wird von Hilfe zur Selbsthilfe gesprochen: „*Ich würde*

mir wirklich wünschen hierbei mehr Feedback und Hilfe zu bekommen und über meinen eigenen Unterricht mit einer erfahrenen Lehrperson sprechen zu können. Also habe ich von selbst meine Mentorin gebeten, ob ich nicht bei ihren Stunden zuschauen oder ihr helfen könnte“ (TB 9). Nur in zwei Texten (TB 10 und TB 11) wird von Unterstützung bzw. Informationsaustausch berichtet.

(2) Die schulische Ebene

In den Ferien bekam ich einen Anruf von der Direktorin in N., dass sie wieder einen Ausfall haben. Somit war ich nach den Ferien direkt in der nächsten Klasse. Die beiden Tage waren nicht sehr belastend. Die Wochenpläne bekam ich von der Klassenlehrerin zugeschickt und die Kinder arbeiteten größtenteils selbstständig. Das Kollegium sowie die Schule waren mir bereits bekannt. Die Unterstützung von den Kolleginnen ist wirklich super, vor allem von der Direktorin. Jedoch bleibt trotzdem die meiste Arbeit an mir hängen, was klar ist, aber es ist wirklich sehr belastend neben dem Masterstudium. (TB 13)

Die Vignette beschreibt die Wahrnehmung einer als Personalreserve geführten „Springerin“. Abgesehen vom Regel-Schulalltag, den die Berufseinsteiger:innen zu meistern haben, wird besonders dieser Einsatz von den Betroffenen im ersten Dienstjahr in mehrerlei Hinsicht als belastend empfunden. Herausfordernd sind die Anforderungen an die persönliche sowie professionsbezogene Flexibilität und an den Umgang mit den wechselnden Sozialbeziehungen – sowohl mit Schüler:innen als auch mit Kolleg:innen. Besonders in diesen Situationen rücken sowohl das Verhalten der Schulleitungsperson als auch das des Kollegiums in den Blickpunkt des *Caring*-Gedankens.

Die Schulleiterin und der Schulleiter

Der Schulleitungsperson kommt in der Begleitung von Berufseinstiegenden eine zentrale Rolle zu. Systemisches Onboarding soll einem holistischen Anspruch folgen und nicht nur in erster Linie Organisationsanforderungen gerecht werden. *Caring* ist dabei als Grundprinzip zu verstehen. Die Tagebuchverfasser:innen dokumentieren in ihren Eintragungen vorwiegend ein positives Erleben dieser Schulleitungsrolle. Sie beschreiben „a basic regard for the dignity [= Würde; Anm. Verf.] of others“, wie *Louis, Murphy* und *Smylie Caring* definieren (2016, S. 315). Sie orten Verständnis für ihre Doppelbelastung durch Studium und Beruf und ein Bemühen, diese seitens der Schule auf das Wesentliche zu beschränken, was z.B. die Teilnahme an Konferenzen betrifft. Bedeutsam ist dabei eine klare Zuständigkeit, damit die Gesamtbelastung im Fokus bleibt, was gerade bei „Springer:innen“ schwierig erscheint. Dabei zeigt sich die Rolle der Führungskraft als „Komplexitätsbewältiger:in“ (*Huber, 2013*), die Passungen herstellt und standortspezifisch ebenso wie situationspezifisch handelt. Die im deutschen Sprachraum schon länger gebräuchlichen Ausdrücke eines *salutogenen* bzw. *resilienten* Stils (*Rolff, 2016, S. 206*) verweisen auf eine fürsorgliche, informell ebenso wie professionell ausgeübte Grundhaltung (*Toppe, 2010, S. 71*). Hinsichtlich des Einsatzes als „Springer:in“ ist noch festzuhalten, dass dieser dem Aspekt der Kontinuität (*Noddings, 2005* zit. n. *Louis et al., 2016, S. 315*) als wesentlichem Anker eines Beziehungsaufbaus widerspricht.

Die Kolleginnen und Kollegen

Kolleg:innen übernehmen diverse Funktionen in der Zusammenarbeit mit Berufseinsteigenden. Sie agieren arbeitsteilig im Klassen- bzw. Fachteam, sie üben aber auch informelle und teilweise formelle Rollen als Mentor:in aus. Die Tagebücher schildern dazu unterschiedliche Erfahrungen – in einigen wird von großer Unterstützung berichtet, was möglicherweise auch mit einer Rollenklarheit sowohl der etablierten als auch der neuen Lehrperson zusammenhängt. Resilienz, notwendige Autonomieentwicklung und Selbstbestimmung werden durch die Einbettung auf Augenhöhe in das soziale Netz der Schule gefördert. In einer fürsorglichen Organisationskultur wird dann „kooperatives Handeln als selbstbestimmt, d.h. autonom, wahrgenommen, wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog:innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses internalisieren.“ (Neumann, 2019, S. 201) Das gilt nicht zuletzt für die Zusammenarbeit mit Berufseinsteiger:innen. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) orten mit zunehmender Intensität und Komplexität der Zusammenarbeit die Gefahren eines Autonomieverlustes, was in den Eintragungen eines Tagebuchs besonders deutlich wird. So schreibt die berufseinsteigende Lehrperson in Woche 1: *„Ich hatte jedoch immer meine Kollegin an der Seite, die mich bei allen Aufgaben so gut es geht unterstützt.“* (TB 6) Die Erlebnisse im Rahmen eines Elternabends mehrere Wochen später verdeutlichen sodann das Empfinden des Autonomieverlusts: *„Ich hatte das Gefühl, dass meine Kollegin zeigen wollte, dass ich nicht kompetent bin. Ich war nach dem Abend sehr enttäuscht.“* (TB 6, 9. SW) Das Gefühl von Sicherheit und gegenseitiger Wertschätzung müssen als Paradigmen einer fürsorglichen Organisation er- und gelebt werden.

(3) Die Ebene der Hochschule – Bewältigung des Masterstudiums

Die Vignette verdeutlicht, dass der Mehrheit der Tagebuchautor:innen die persönliche Professionalisierung am Herzen liegt. Hinsichtlich des dienstrechtlich verpflichtenden Masterstudiums kann es allerdings aufgrund von Organisation und der Disparität zwischen Inhalten, Arbeitsaufwand und Verwertbarkeit zu einer Steigerung des Belastungsempfindens kommen.

Organisation und Inhalte der Lehrveranstaltungen im Masterstudium

Nicht zuletzt durch die notwendige Online-Lehre im Rahmen der Covid 19-Pandemie (Coronakrise 2020–22) wurden große Anteile der Lehrveranstaltungen im Online-Modus abgehalten, was für die Studierenden eine große Erleichterung darstellte. Trotzdem fällt es aufgrund der Herausforderungen des Berufsalltags und des Bemühens um eine qualitätvolle schulische Arbeit nicht immer leicht, sich auf das Studium zu konzentrieren. Die Selbstfürsorge als Postulat des Handelns kann zu folgender Copingstrategie führen: *„Für die Angelegenheiten in meinem Masterstudium kann (...) ich nur so wenig Zeit wie möglich verwenden.“* (TB 10)

Erkenntnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Eintragungen führen hinsichtlich der grundlegenden Forschungsfragen zu folgenden Erkenntnissen:

- Die *Induktionsphase* mit begleitendem Mentoring wird dann als mangelhaft fürsorglich empfunden, wenn Inhalte der Begleitveranstaltungen als wenig praxisorientiert und

Mentoring gar nicht oder nur sehr informell und oberflächlich erlebt werden, wenn sie den Berufsalltag nicht unterstützt und die persönlichen Zeitkontingente ohne Gegenwert belastet.

- *Dienstgeber*: Als Belastungsfaktoren und wenig fürsorglich werden immer wieder auch Unsicherheit und fehlende Information im Rahmen der beruflichen Anstellung erlebt. In der Folge ist es der hohe Anspruch an Flexibilität aufgrund mangelnder Passung bei der Dienstverwendung oder im Rahmen einer Anstellung als Personalreserve, was zudem örtliche und persönliche Bindungen erschwert.
- Das Masterstudium betreffend scheint das „Einsatz : Mehrwert“-Verhältnis ausschlaggebend, welches als negativ bei zum Bachelorstudium redundanten Inhalten erlebt wird.
- Handlungsfeld Schule: Das Handeln der Schulleitungspersonen und der Kolleg:innen wird weitgehend fürsorgend beschrieben. Ein Bemühen der Schulen um ein salutogenes Arbeitsklima, das zu einer notwendigen beruflichen Resilienz führt, ist aus der großen Mehrheit der Eintragungen ableitbar.
- Hinsichtlich der manchmal als wenig fürsorglich empfundenen Anstellungsmodalitäten wären Transparenz und eine tatsächliche Autonomie der Schulleitungen wünschenswert. Ebenso gilt es, die aus zahlreichen Untersuchungen ableitbaren Empfehlungen (Beer, Benischek, Dangl & Plaimauer, 2014, 2016) für ein erfolgreiches Mentoring und Onboarding im Berufseinstieg umzusetzen. Auch wenn ein schulübergreifender Austausch von vielen Personen in der Induktionsphase begrüßt wird, sollte dieser noch stärker mit den Schulstandorten verknüpft werden. Die ansonsten notwendige Transferarbeit scheint für die Betroffenen neben der Bewältigung des schulischen Alltags zusätzlich belastend zu sein.
- Dass auch redundante Inhalte dargelegt werden, kann an identen Zielstellungen von Bachelor- und Masterstudium liegen. Beide dienen „dem Erwerb für die grundschulpädagogische Praxis ... notwendiger Kompetenzen“ (KPH-Curricula Primarstufe, S. 7., Masterstudium, S. 7). Curricula von Masterstudien müssen daneben eine deutliche professionelle Weiterentwicklung mit der Unterstützung notwendiger Transferkompetenzen zum Ziel haben. Es ist zu diskutieren, ob nicht die Anerkennung interessensspezifischer Masterstudien in einem offenen Zeitfenster einen ähnlichen Mehrwert für die professionelle Entwicklung hat und diese autonome Entscheidungsmöglichkeit die persönliche Resilienzfähigkeit stärkt.

Zusammenfassung

Ein Schritt nach dem anderen. Manchmal bin ich über meine eigene legere Einstellung zu diesem Studium erschüttert, weil sie so gar nicht zu meinem ICH passt. Sie zeigt aber, dass ich aufgrund von Erfahrungen Grenzen abstecken und Selbstfürsorge gelernt habe.
(TB 12)

Die vorliegende, auf Tagebüchern basierende Vignettenforschung verstärkt den Eindruck einer durch dienstrechtliche Anforderungen zunehmend belasteten Junglehrer:innenschaft. Die Ergebnisse machen allerdings auch die Prioritäten der Befragten deutlich: Sie liegen an ihrem Schulstandort. Jeder Gesellschaft muss es ein Anliegen sein, dass Bildungsqualität beim Kind ankommt, im Bewusstsein, dass die beste Bildung Grundlage einer tragfähigen gesellschaftlichen Zukunft ist. Daher ist dem *caring about*, d.h. dem Wahrnehmen der Bedürfnisse und Nöte der Berufseinsteigenden als Qualitätentwickler:innen im Bildungssystem Priorität einzuräumen. Ein *caring for* (Tronto, 1993, 2013 zit. n. Groot et

al., 2019, S. 294), d.h. eine Auseinandersetzung in den jeweiligen Organisationen wäre höchst an der Zeit. So werden nicht nur ab dem Moment des Berufseinstiegs resilienzschwache, Burn-out gefährdete Lehrpersonen produziert, sondern auch Interessierte vom Beruf abgeschreckt. Selbstverständliche, d.h. sichere fürsorgliche Beziehungen der handelnden Personen auf und zwischen allen schulischen Ebenen vor allem zu den sehr oft mit hoher Motivation in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen können Menschen animieren, in diesen die Zukunft nachhaltig mitgestaltenden Beruf einzusteigen und ihn langfristig und bei guter Gesundheit auszuführen.

LITERATUR

- Agostini, E. (2019): Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4) (S. 92–101).
- Axup, T. & Gersch, I. (2008): Challenging behaviour: The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3). (pp. 144–151).
- Barth, A.-R. (1997): *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2nd ed.). Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plaimauer, C. (2014) (Hrsg.): *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*, Bd.1., LIT.
- Beer, G., Benischek, I. & Dangl, O. (2016) (Hrsg.): *Bd. 2. Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*. Lemberger.
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S. & Beer, R. (2022): Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innen-Bildung. In G. Schauer, L. Jesacher Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & Ch. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 251–264). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Induktionsphase. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesgesetzblatt (2022). 137. Bundesgesetz. Dienstrechtsnovelle 2022. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_137/BGBLA_2022_I_137.pdf
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar E. & Wnuk, S. (2015): Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1) (pp. 1–16).
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2017): Investigating teachers' life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7) (pp. 1250–1256).
- Erickson, F. (1986): Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). Macmillan Publishing Company.
- Gallant, A. & Riley, P. (2014): Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4) (pp. 562–580).
- Gallant, A. & Riley, P. (2017): Early career teacher attrition in Australia: Inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, 23(8) (pp. 896–913).
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996): Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1) (S. 40–56).
- Görich, K. (2019): *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende*. [Dissertation, Universität Osnabrück]. Julius Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2) (S. 205–219).
- Groot, B. C., Vink, M., Haveman, A., Huberts, M., Schout, G. & Abma, T. A. (2019): Ethics of care in participatory health research: Mutual responsibility in collaboration with coresearchers. *Educational Action Research*, 27(2) (pp. 286–302).

- Großmaß, R. (2006): Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In S. Dungs, U. Gerber, H. Schmidt & R. Zitt (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert* (S. 319–328). Leipzig.
- Hasselhorn, M. & Nübling, T. (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 39(11) (S. 568–576).
- Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C. N. & Biedermann, H. (2023): Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich: Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, Ch. Hansen, B. Schober & Ch. Spiel, *PädagogInnenbildung: Evaluationen und Analysen* (S. 62–188). Be&Be-Verlag.
- Huber, St. G. (2013): Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In St. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013, Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3–12). Wolters Kluwer.
- Kelchtermans, G. (2017): „Should I stay or should I go?\": Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8) (pp. 961–977).
- Keller-Schneider, M. (2020): Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2020) 3 (S. 64–73).
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., . . . & Gunnell, D. (2016): Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192 (pp. 76–82).
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Meder, L. (2013): Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 99–116). Springer VS.
- Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016): Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses, *Educational Administration Quarterly*, 52(2).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. Sage Publications.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S. & Peters, S. T. M. (2020): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020. Georg-August-Universität Göttingen. <https://publications.goettingen-research-online.de/handle/2/92407?cs=vancouver#quote>
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Waxmann.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenecker, M. (2021): Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Waxmann.
- Quattrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestrieri, M., Biasin, E., Calligaris, L. & Brusaferrò, S. (2010): Burnout in teachers: An Italian survey. *Ann Ig.*, 22(4) (pp. 311–318).
- Rolff, H-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz.
- Rosenberger, K. (2016): Fall-Vignetten. Ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. https://www.researchgate.net/publication/341372392_Fall-Vignetten_Ein_methodisches_Instrument_in_der_Bildungsforschung
- Schaarschmidt, U. (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2nd ed.). Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3rd rev. ed.). Pearson.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004): What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3) (pp. 681–714).
- Theobald, H., Knobloch, U., Dengler, C. & Kleinert, A.-C. (2022): Einleitung: Perspektiven auf Caring Societies. In U. Knoblauch, H. Theobald, C. Dengler, A.-Ch. Kleinert, Ch. Gnadt & H. Lehner (Hrsg.), *Caring Societies – Sorgende Gesellschaften. Neue Abhängigkeiten oder mehr Gerechtigkeit?* (S. 9–33). Beltz.

Toppe, S. (2010): Care-Ethik und Bildung – eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), Care – Wer sorgt für wen? (S. 69–86). Barbara Budrich.

ZU DEN AUTORINNEN

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele BEER, BEd – Hochschulprofessorin an der KPH Wien/Krems.

Dr.ⁱⁿ Astrid EBENBERGER, MEd – Professorin an der KPH Wien/Krems.

Dr.ⁱⁿ Sylvia POTZMADER, BEd, MEd, MA – Professorin an der KPH Wien/Krems.