

Inhalt

Editorial

Koordination: Anne Frey/Silvia Pichler507

Themenschwerpunkt: Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen

Anne Frey/Silvia Pichler, Vorwort509

Manuela Keller-Schneider/Smirna Malkoc/Silke Luttenberger, Wahrgenommene
Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase513

Gabriele Beer/Rudolf Beer/Astrid Ebenberger/Sylvia Potzmader, Berufseinstieg,
Induktionsphase und Masterstudium – eine empirische Untersuchung522

Klaus Schneider, Das Verhältnis von Kontingenz und Professionalisierung beim
Berufseinstieg als Lehrperson530

Christian Kraller/Johannes Dammerer/Elisabeth Haas/Claudia Schreiner/Christian Wiesner,
Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung537

Anne Frey/Silvia Pichler/Jana Groß Ophoff, Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? –
Mentoring-Stile im Berufseinstieg546

Susanne Oyrer/Bernadette Hörmann/Beatrix Hauer, Studium und Beruf – wie geht das?
Vorzeitiger Berufseinstieg in das Lehramt der Sekundarstufe558

Claudia Weinzettl/Hannelore Zeilinger, Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer?
Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet567

Jana Groß Ophoff/Jonas Pfurtscheller, Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle
Herausforderung576

Sabine Weiß/Ewald Kiel, Zwischen Unterstützung und Anpassungsdruck. Mentoring im
Berufseinstieg587

Manuela Keller-Schneider, Berufseinstieg in der Schweiz: Herausforderungen und
institutionelle Angebote596

Eric Richter/Uta Klusmann/Dirk Richter, Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungs-
erleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren605

Ursula Pulyer/Anna Pfitscher, Training on the Job: Eine Beschreibung der Ausbildung für Quereinsteiger*innen in Südtirol	616
--	-----

Weiteres aus Theorie und Praxis

Elisabeth Haas/Eva Frick, Mentorielle Begleitung von Elementarpädagog:innen als Konzept für Transformationen	624
Ann Cathrice George/Robert Klinglmair, Schule 2040 – Ein Bericht mit Perspektive(n)	634
David Kemethofer/Christoph Weber/Christoph Helm/Herbert Altrichter, Erfahrungen mit Lernverlaufsdagnostik an österreichischen Volksschulen	647
Susanne Schirgi/Michael Nader, Erfahrungen zur Achtsamkeit von künftigen Volksschullehrer/innen	654
Herbert Altrichter/Katharina Soukup-Altrichter/Christoph Weber, Verändert eine Studienreform den Zugang zum Lehramtsstudium?	664

Nachruf

Univ.-Prof. i. R. Dr. Josef Thonhauser – ein Nachruf von Ferdinand Eder	677
---	-----

Themenschwerpunkt:

Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen

Anne Frey – Silvia Pichler

Vorwort

Der klassische Weg ins Lehramt beginnt mit einem Studium an Universität oder Pädagogischer Hochschule, in dem die angehenden Lehrpersonen fachliches und bildungswissenschaftliches Wissen erwerben und in studiumsinternen Praxisphasen erste – begleitete – Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht machen. Als berufsfeldbezogene und zugleich akademische Ausbildung hat das Lehramtsstudium den Anspruch, wissenschaftsfundiert und praxisorientiert Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln und ein reflektiertes Professionsverständnis anzubahnen, um bestmöglich auf den Beruf *vorzubereiten* – nicht aber um „fertige Lehrpersonen“ hervorzubringen. Das ist aufgrund der Komplexität des Berufs weder möglich noch erklärtes Ziel. Umso bedeutsamer ist daher die an das Studium anschließende Phase des Berufseinstiegs, da diese berufsbiografisch entscheidend für den weiteren Verlauf der Berufstätigkeit als Lehrperson ist (Baer et al. 2011; Keller-Schneider & Hericks 2017). Der Berufseinstieg in das Lehramt ist international unterschiedlich gestaltet und wird in Abhängigkeit von der Formalisierung auch als zweite Phase der Lehrer*innenbildung bezeichnet. Die dritte Phase besteht aus der eigenverantwortlich zu gestaltenden stetigen Fort- und Weiterbildung.

In Österreich wurde im Rahmen der umfangreichen Reform „Pädagog*innenbildung Neu“ für das Lehramt ein Bachelor (vierjährig) und ein Master (einjährig für die Primarstufe, zweijährig für die Sekundarstufe) konzipiert. An das Studium schließt die maximal einjährige, mindestens aber halbjährige Induktion an, eine explizite Berufseinstiegsphase, die ein Mentoring und Fortbildungen vorsieht. Damit realisiert Österreich eine dreiphasige Lehrer*innenbildung (Braunsteiner & Schnider 2020; Schratz 2012).

Die erwähnte Phase der Induktion wurde österreichweit im Schuljahr 2019/2020 erstmalig umgesetzt. Eine umfangreiche Evaluationsstudie wurde bereits im Frühjahr 2020 durchgeführt (Prenzel et al. 2021). Zwei Jahre, die vor allem von der Coronapandemie geprägt waren, sowie immer wieder vorgenommene gesetzliche Änderungen beeinflussen die Gestaltung und konkrete Durchführung der Induktion. Das vorliegende Heft, das sich zur Gänze dem Thema Berufseinstieg widmet, gibt Einblicke in aktuelle österreichische Forschungen zur Induktion sowie in grundsätzliche Anforderungen und Überlegungen zum Berufseinstieg in das Lehramt. Da der beschriebene klassische Weg in das Lehramt längst nicht mehr der einzige ist, werden in einem Teil des Schwerpunkthefts auch alternative

Einstiege in den Beruf berücksichtigt. Gerade vor dem Hintergrund des Lehrpersonmangels sieht sich die Bildungspolitik gezwungen, zur Rekrutierung weiterer Personengruppen neue Möglichkeiten zu entwickeln wie beispielsweise Studiengänge mit erhöhten Fernstudienanteilen oder Hochschullehrgänge für Seiten- oder Quereinsteiger*innen. Immer häufiger arbeiten auch Studierende ohne abgeschlossenen Bachelor oder Master bereits als Lehrpersonen in der Klasse. Um die Perspektive zu erweitern, sind in einem weiteren Teil des Schwerpunkthefts internationale Beiträge aus deutschsprachigen Nachbarländern Österreichs zu finden (Deutschland, Schweiz).

Die Beiträge können demnach in folgende vier Bereiche gegliedert werden: Anforderungen und Herausforderungen im Berufseinstieg, Mentoring im Berufseinstieg, alternative Formen des Berufseinstiegs und internationale Perspektiven zum Berufseinstieg.

Der Berufseinstieg – Anforderungen und Herausforderungen

Manuela Keller-Schneider, Smirna Malkoc und Silke Luttenberger untersuchen im Rahmen einer Studie, wie Lehrpersonen der Steiermark im Berufseinstieg (Induktion) Beruhsanforderungen wahrnehmen, bewältigen und inwiefern sie sich dadurch beansprucht fühlen. Zudem werden individuelle und soziale Ressourcen, die für den Berufseinstieg bedeutsam sind, eruiert und vorgestellt.

Gabriele Beer, Rudolf Beer, Astrid Ebenberger und Sylvia Potzmader beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Berufseinsteiger*innen, die parallel zur Induktion berufsbegleitend ihr Masterstudium absolvieren. Dabei wird auf das Belastungserleben fokussiert. Neben den Erkenntnissen aus zwei Fragebogenerhebungen in den Jahren 2019/20 und 2021/22 präsentieren sie auch Ergebnisse aus Interviews.

Klaus Schneider setzt sich in seinem Beitrag mit dem Kontingenzbegriff und der Relevanz von Kontingenzerfahrungen im Berufseinstieg und der Möglichkeit diese als Professionalisierungsgelegenheiten wahrzunehmen und zu nutzen auseinander. Dazu greift er Forschungsergebnisse auf, die das Kontingenzerleben aus der Perspektive von Lehrpersonen im Berufseinstieg und aus der Sicht von Schulleitungen zeigen.

Mentoring im Berufseinstieg

Christian Kraller, Johannes Dammerer, Elisabeth Haas, Claudia Schreiner und Christian Wiesner beschäftigen sich mit der Professionalisierung von Mentor*innen. Sie analysieren in ihrem Beitrag den Begriff „Mentor*in“, das Verständnis von Mentoring und welche Qualifizierungsangebote in Österreich etabliert sind. Aus einem niederösterreichischen Hochschullehrgang „Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten“ mit Masterabschluss wurden Daten über Reflexionsarbeiten erhoben, um Aufschlüsse zur professionellen Entwicklung entlang der EPIK-Domänen zu erlangen und darzustellen.

Anne Frey, Silvia Pichler und Jana Groß Ophoff setzen sich mit der Professionalisierung von Berufseinsteiger*innen ins Lehramt und der Bedeutung des Mentorings dafür auseinander. Dazu untersuchen sie sowohl aus der Sicht der Mentees als auch aus der Sicht der Mentor*innen, wie Mentoring-Prozesse in der Induktionsphase gestaltet und wahrgenommen werden. Die Ergebnisse weisen auf drei Mentoring-Stile hin und zeigen, welche Kombinationen am ehesten mit der Wahrnehmung einer erhöhten Kompetenzentwicklung einhergehen.

Von früh bis quer – alternative Formen des Berufseinstiegs

Susanne Oyrer, Bernadette Hörmann und Beatrix Hauer beschäftigen sich mit der Frage, womit sich Studierende, die vor dem Abschluss des Bachelorstudiums in den Lehrer*innenberuf einsteigen, auseinandersetzen müssen. Um die Sicht von Betroffenen, die Beruf und Studium parallel bewältigen, zu erfassen, haben sie Personen aus der Sekundarstufe I und II in Salzburg und Oberösterreich interviewt. In ihren Ergebnissen berichten die Autorinnen über die Erfahrungen der Interviewten während dieser Doppelbelastung – von erlebter Unterstützung, aber auch von Herausforderungen und Beanspruchungen.

Claudia Weinzettl und Hannelore Zeilinger setzen sich mit dem Lehrer*innenmangel und dem Quereinstieg als einer Gegenmaßnahme auseinander. Über leitfadengestützte schriftliche Befragungen von Teilnehmer*innen der Hochschullehrgänge „Pädagogisch-didaktische Ergänzung“ bzw. „Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)“ haben sie die Erfahrungen von Quereinsteiger*innen in Niederösterreich erfasst. Dabei nehmen die Autor*innen den Weg in den neuen Beruf ebenso in den Blick wie Beweggründe bzw. Auslöser für den Umstieg in den Lehrer*innenberuf.

Jana Groß Ophoff und Jonas Pfurtscheller haben in einem Forschungsprojekt Studierende im Hochschullehrgang „Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in einem Unterrichtsfach“, der als Nachqualifizierung für den Beruf als Lehrperson konzipiert ist, befragt. In ihrem Beitrag fassen sie die Forschung zum Berufswechsel allgemein und ins Lehramt zusammen. Anhand der Ergebnisse aus ihrer Studie in Vorarlberg zeigen sie Motive für den Berufswechsel ins Lehramt auf. Weitere Ergebnisse beschreiben das Erleben der Arbeit an der Schule.

Internationale Perspektiven

Sabine Weiß und Ewald Kiel setzen sich mit dem Mentoring im Berufseinstieg, also der Betreuung an den Schulen während des Referendariats in Deutschland auseinander. Das Projekt „LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen für Referendar*innen“ beschäftigt sich in einem Teilprojekt mit den Berufseinsteigenden und der Rolle der Mentor*innen. In ihrem Beitrag stellen sie Betreuungsmuster vor und berichten von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichem Mentoring und dem Erleben des Berufseinstiegs.

Manuela Keller-Schneider beleuchtet Angebote der Berufseinführung in der Schweiz und erläutert, wie Berufseinsteiger*innen diese wahrnehmen. Sie beschreibt den Berufseinstieg als individuelle Aufgabe und zeigt Aspekte auf, die die hohe Komplexität dieser bedeutenden Phase für die einzelnen Berufseinsteigenden klarlegen. Zudem setzt sie sich mit Angeboten zur Berufseinführung, der Einschätzung des Mentorings und den Chancen dieser Phase für die Berufseinsteigenden, die Mentor*innen, Schulleitungen und Schulen auseinander.

Eric Richter, Uta Klusmann und Dirk Richter beschäftigen sich mit Seiteneinsteiger*innen in Deutschland in ihrem ersten Jahr im Lehrer*innenberuf. Dabei nehmen sie Herausforderungen und das Beanspruchungserleben von Seiteneinsteiger*innen in den Blick. Zudem liefert dieser Beitrag auch Hinweise darauf, welche Art der Betreuung durch Mentor*innen sich für einen gelingenden – als weniger erschöpfend wahrgenommenen – Berufseinstieg als förderlich erwiesen haben.

Ursula Pulyer und *Anna Pfitscher* stellen in einem rein beschreibenden Beitrag die neue zweijährige lehrbefähigende Ausbildung für Quereinsteiger*innen in Südtirol vor. Nach einem kurzen Abriss des Entwicklungsprozesses und den politischen Besonderheiten der autonomen Provinz Bozen-Südtirol werden die Ausrichtung und Konzeption des Lehrganges für die vier Schultypen Sekundarstufe, Primarstufe, Musikschulen und Schulen der Berufsbildung näher erläutert.

Das vorliegende Heft soll interessante Einblicke in Forschungen, Überlegungen und aktuelle Entwicklungen im Berufseinstieg in das Lehramt geben und damit den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs national und international bereichern.

Wir danken allen Autor*innen für ihre Beiträge und allen Kolleg*innen, die sich für ein Review zur Verfügung gestellt haben. Dem Redaktionsteam der Zeitschrift „Erziehung & Unterricht“ danken wir für die Möglichkeit, dieses Heft zu gestalten und die professionelle, stets konstruktive Begleitung.

LITERATUR

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 15–28.

ZU DEN AUTORINNEN

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne FREY ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie studierte Philosophie und Psychologie in Kiel und promovierte im Fach Grundschulpädagogik an der LMU München. Seit fast 20 Jahren ist *Anne Frey* in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Prof.ⁱⁿ Silvia PICHLER MEd, BEd, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung, Professorin für Grundschuldidaktik. Silvia Pichler war über 20 Jahre im Schuldienst tätig und ist seit mehr als 10 Jahren Hochschuldozentin in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg.

Themenschwerpunkt:

Der Berufseinstieg von Lehrer*innen.

Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen

Manuela Keller-Schneider – Smirna Malkoc – Silke Luttenberger

Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase

Summary: Anforderungen des Berufs von Lehrpersonen werden berufsphasenspezifisch wahrgenommen und subjektiv gewichtet. Individuelle und kontextuelle Ressourcen sind dabei von Bedeutung. Wie Lehrpersonen in der Induktionsphase Berufsanforderungen wahrnehmen, bewältigen und inwiefern sie sich davon beanspruchen lassen, wird im Rahmen der Studie „Wahrgenommene Anforderungen von Lehrpersonen in der Induktionsphase“ (WAIIn) untersucht. Nach Ausführungen zur theoretischen Fundierung und dem Vorgehen der Studie folgen Ergebnisse zu wahrgenommenen Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase in Österreich. Diese werden nach Ressourcen und Entwicklungsbereichen interpretiert und zu Ergebnissen von schweizerischen und deutschen Berufseinsteigenden in Bezug gesetzt.

Gabriele Beer – Rudolf Beer – Astrid Ebenberger – Sylvia Potzmader

Berufseinstieg, Induktionsphase und Masterstudium – eine empirische Untersuchung

Summary: Dieser Beitrag fokussiert auf jene Lehrpersonen, die nach Abschluss des Bachelorstudiums in den Beruf einsteigen, damit gleichzeitig im Rahmen der Induktionsphase Begleitlehrveranstaltungen an der Hochschule zu besuchen haben, von einem oder einer Mentor:in begleitet werden und parallel dazu das ihnen vorgeschriebene Masterstudium beginnen. Referiert werden Erkenntnisse, die im Rahmen einer ersten Erhebungswelle (WS 2019/2020) zum Start dieser neuen Lehrer:innen-Ausbildung gewonnen wurden wie auch einer zweiten Erhebungswelle (WS 2021/2022). Das Studium wird belastender empfunden als der Berufseinstieg. Es zeigt sich, dass sämtliche Belastungsfaktoren im WS 2021/2022 höher bewertet wurden, während die protektiven Faktoren an Schutzwirkung verloren haben. Aus den 2019 gewonnenen Interviewdaten lässt sich konstatieren, dass es sowohl Anlaufprobleme als auch durchaus sehr gelungene Begleitungen durch das Mentoring gab. Bei den Begleitlehrveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen sind Redundanzen zum gerade absolvierten Bachelorstudium bemängelt worden.

Klaus Schneider

Das Verhältnis von Kontingenz und Professionalisierung beim Berufseinstieg als Lehrperson

Summary: Im vorliegenden Beitrag wird Kontingenz als ursächliches Phänomen und erstes Glied der Triade Kontingenz – Ungewissheit – Krise verstanden. Wenn das Kontingenz-Phänomen Ereignisse im Spektrum von „es wird sicher nicht zutreffen“ bis „es wird ganz sicher zutreffen“ beschreibt, wird bewusst, dass (beinahe) alle Aktionen und Reaktionen von Menschen kontingent sind. Aus dieser Perspektive kann abgeleitet werden, dass auch Handlungsschemata im schulischen Bereich mehr oder weniger Kontingenzpotenzial aufweisen. Die Herausforderung besteht darin, dass Akteur:innen im Bildungsbereich Kontingenz nicht als Bedrohung, sondern als Professionalisierungsgelegenheit wahrnehmen.

Christian Kraler – Johannes Dammerer – Elisabeth Haas – Claudia Schreiner – Christian Wiesner

Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung

Summary: Die Begleitung von Schulpraktika und Berufseinstieg als symmetrische Mentoringprozesse zu gestalten, stellt vor dem Hintergrund systemimmanenter Strukturen eine große Herausforderung dar. Wie Mentor:innenausbildungen durch Professionalisierung der Mentor:innen zum Meistern dieser Herausforderungen beitragen, ist Thema dieses Beitrags. Dafür analysieren wir anhand des EPIK-Domänenmodells Reflexionsarbeiten von Teilnehmenden eines Masterlehrgangs für Mentoring. Die Ergebnisse weisen auf eine Stärkung von Reflexionsprozessen, wissenschaftliches Arbeiten als Entwicklungsfeld sowie die zentrale Rolle von Konfliktmanagement hin.

Anne Frey – Silvia Pichler – Jana Groß Ophoff

Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? Mentoring-Stile im Berufseinstieg

Summary: Um die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg zu unterstützen, ist in Österreich im Rahmen der Induktionsphase ein Mentoring vorgesehen, bei dem erfahrene Lehrpersonen als Mentor*innen für Berufseinsteiger*innen fungieren. Der Beitrag beschäftigt sich damit, wie der Mentoringprozess gestaltet und wahrgenommen wird und ob sich dabei unterschiedliche Stile identifizieren lassen. In einer quantitativen Studie mit Mentor*innen (N=169) und Mentees (N=226) konnten drei Mentoring-Stile voneinander abgegrenzt werden: ein lernorientierter, ein Freiraum-gebender und ein direkter Stil. Clusteranalysen zeigten darüber hinaus, dass die Kombination aus Lernorientierung und dem Gewähren von Freiraum mit einer erhöhten Kompetenzwahrnehmung einhergehen.

Susanne Oyrer – Bernadette Hörmann – Beatrix Hauer

Studium und Beruf – wie geht das?

Vorzeitiger Berufseinstieg in das Lehramt der Sekundarstufe

Summary: In diesem empirischen Forschungsbeitrag werden die Erfahrungen jener Gruppe von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe im Verbund Mitte, also Salzburg und Oberösterreich, untersucht, die bereits vor Erreichen des Bachelor-Abschlusses in den Lehrberuf eingestiegen sind. Die Gruppe der Befragten hat darüber hinaus erschwerte Einstiegsbedingungen, da sie keine der sonst in der Induktionsphase üblichen Unterstützungen, wie Mentoring oder maßgeschneiderte Fortbildungen, erhalten. Von speziellem Interesse ist daher, welche Rahmenbedingungen und relevanten Unterstützungsmöglichkeiten diese Gruppe der vorzeitigen Berufseinsteiger*innen vorfand und wie sie sich nun im neuen Berufsalltag zurechtfinden. Durch die Auswertung von sechs leitfadengestützten Interviews mit Betroffenen mittels qualitativer Inhaltsanalyse konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass die Unterstützung durch die Schulen, Direktor:innen und den Lehrkörper sehr flexibel, unkompliziert und mit viel wohlwollendem Entgegenkommen passiert. Die noch studierenden Berufseinsteiger:innen berichten von enorm fordernden und anstrengenden, aber gelungenen und bereichernden Einstiegen in die Berufspraxis. Darüber hinaus wird der Wunsch nach Lehrveranstaltungen im Blended Learning oder generell einem verstärkten Angebot nach Online-Lehrveranstaltungen zur Erleichterung des Zeitmanagements geäußert.

Claudia Weinzettl – Hannelore Zeilinger

Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer?

Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet

Summary: Der folgende Beitrag stellt formelle Wege in und Beweggründe für den Quereinstieg als Lehrperson aus der Sicht von Quereinsteiger*innen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung Niederösterreichs exemplarisch dar. Neben einer Beschreibung des formalen Kontexts im Hinblick auf den Quereinstieg in den Lehrberuf werden die Gründe für den Berufswechsel – wie sie im Rahmen leitfadengestützter schriftlicher Befragungen deutlich werden – präsentiert und diskutiert. Zwölf in der Sekundarstufe Allgemeinbildung tätige Quereinsteiger*innen nennen unterschiedliche Auslöser für ihren Umstieg in den Lehrberuf und sehen sich bei diesem Prozess primär mit formalen Herausforderungen konfrontiert.

Jana Groß Ophoff – Jonas Pfurtscheller

Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung

Summary: Im Wintersemester 2022/23 wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg der Studiengang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe für die Nachqualifizierung für den Pädagog*innenberuf

*eingeführt. In einer längsschnittlichen Multikohorten-Panelstudie (Mixed Methods) wird die Entwicklung der inskribierten Studierenden untersucht. Basierend auf motivationstheoretischen Konzepten werden in diesem Beitrag zunächst die Ausgangsbedingungen in den Blick genommen, nämlich welche Motive und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Wahl des Lehrer*innenberufs ausschlaggebend waren und wie belastend bzw. engagiert die derzeitige Arbeit an der Schule wahrgenommen wird. Die Ergebnisse basieren auf einer zu Beginn des Studiums durchgeführten Befragung (N = 27), wonach die Lehrkräfte im zweiten Bildungsweg vor allem intrinsische Motive und ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angeben, was auch mit ihrer Arbeitszufriedenheit zusammenzuhängen scheint. Dies wird als Hinweis darauf interpretiert, dass solche Motive eine wichtige Ressource für den Lehrer*innenberuf darstellen. Angesichts des allgegenwärtigen Lehrer*innenmangels sollte dies in künftigen Studien stärker in den Blick genommen, und entsprechende Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Hochschullehrgangs genutzt werden.*

Sabine Weiß – Ewald Kiel

Zwischen Unterstützung und Anpassungsdruck. Mentoring im Berufseinstieg

Summary: *In der Studie zu Mentoring fühlen sich die meisten Junglehrenden gefördert, unterstützt und eingebunden. Zudem zeigt sich, dass, wer sich gut betreut fühlt, den Berufseinstieg, das Hineinwachsen in die Lehrer:innenrolle, positiver erlebt. Junglehrende urteilen positiv, obwohl sie von Anpassungsdruck an die Vorstellung von „gutem“ Unterricht der Mentor:innen berichten. Hierfür werden Gründe wie Erfordernisse einer transparenten Kommunikation bezüglich Erwartungen ebenso skizziert wie Maßnahmen für die, die sich nicht gefördert und unterstützt sehen.*

Manuela Keller-Schneider

Berufseinstieg in der Schweiz: Herausforderungen und institutionelle Angebote

Summary: *Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, die in ihrer Komplexität im Studium nur begrenzt erfahren werden können. Es stellen sich berufsphasenspezifische Herausforderungen, die es zu bearbeiten gilt. Institutionelle Angebote der Berufseinführung können die Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen unterstützen. Befunde zeigen, dass es Berufseinsteigenden gelingt, diese zu bewältigen, dass aber die Verfügbarkeit von sozialen Ressourcen und Professionalisierungsgelegenheiten in dieser berufsbiografisch wichtigen Phase von Bedeutung sind. Angebote einer begleiteten Berufseinführung sowie an einer Zusammenarbeit interessierte und niederschwellig erreichbare Mentoratspersonen am Schulort werden als hilfreich erachtet und geschätzt.*

Eric Richter – Uta Klusmann – Dirk Richter

Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren

Summary: Basierend auf der Job Demands-Resources (JD-R) Theorie untersucht der vorliegende Beitrag die beruflichen Herausforderungen und das Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg zum Berufsbeginn. Zudem prüft der Beitrag, wie Mentor:innen diese Gruppe von Lehrkräften unterstützen. Die Arbeit basiert auf Daten von 235 Seiteneinsteiger:innen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte im Seiteneinstieg vor allem über unterrichtsbezogene Herausforderungen berichten und dass diese mit einer höheren emotionalen Erschöpfung verbunden sind. Mentor:innen können diesen Zusammenhang durch regelmäßigen Austausch und gegenseitige Hospitationen abschwächen. Die Ergebnisse der Arbeit liefern Hinweise darauf, welche Art von Betreuung für einen gelingenden Berufseinstieg erforderlich ist.

Ursula Pulyer – Anna Pfitscher

Training on the Job: Eine Beschreibung der Ausbildung für Quereinsteiger*innen in Südtirol

Summary: Die neue zweijährige lehrbefähigende Ausbildung für Quereinsteiger*innen in Südtirol lebt von der Kooperation verschiedener Akteure. Die gemeinsame Planung des Unterrichts von Dozent*innen verschiedener Universitäten/Hochschulen und Expert*innen aus der Unterrichtspraxis sowie die ausbildungsnahe Begleitung durch ausgebildete Mentor*innen zielen auf eine Verschränkung theoretisch-wissenschaftlicher Aspekte und konkreter unterrichtsspezifischer Situationen mit Blick auf persönliche Herausforderungen ab und bemühen sich um einen roten Faden, der nach Abschluss der Ausbildung vom Bereich der Weiterbildung aufgegriffen und weitergesponnen werden kann – im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung. Die Ausbildung umfasst somit theoriegeleitetes Handlungswissen, das prozessorientiert und praxisnah von Mentor*innen begleitet wird.

Weiteres aus Theorie und Praxis

Elisabeth Haas – Eva Frick

Mentorielle Begleitung von Elementarpädagog:innen als Konzept für Transformationen

Summary: Der Beitrag weist auf die Bedeutung der mentoriellen Begleitung von Elementarpädagog:innen im Rahmen des Bachelorstudiums Elementarpädagogik – Frühe Bildung hin, zeigt Strukturen und Modelle auf und legt Forschungsergebnisse im Hinblick auf Differenzierung der Aussagen der Pädagog:innen (n=41) mit und ohne Leitungsfunktion dar. Im Fokus der Begleitung der Elementarpädagog:innen steht im Rahmen der handlungsorientierten Praxis eine thematische Vertiefung zur Professionalisierung. Die Studie konzentriert sich auf die beiden Themenbereiche Heterogenität – Vielfalt als Chance und Ressourcen- und Stärkenorientierung. Ergebnisse zeigen auf, dass Elementarpädagog:innen mit Leitungsfunktion signifikant häufiger Fragen zur Diversität diskutieren ($p=0,035$), im Planungs- und

Handlungskonzept verankern (p=0,020) und bewusster pädagogische Handlungen konzipieren (p=0,044) als Elementarpädagog:innen ohne Leitungsfunktion.

Ann Cathrice George – Robert Klinglmair

Schule 2040 – Ein Bericht mit Perspektive(n)

Summary: *Der vorliegende Artikel zeigt, welchem Wandel das Schulsystem ausgesetzt ist und mit welchen Herausforderungen es konfrontiert ist. Anhand von Interviews mit Lehrpersonen und Schüler*innen wird der Frage nachgegangen, welchen Entwicklungsbedarf es gibt und wie Schule im Jahr 2040 aussehen könnte.*

David Kemethofer – Christoph Weber – Christoph Helm – Herbert Altrichter

Erfahrungen mit Lernverlaufsdiagnostik an österreichischen Volksschulen

Summary: *Der Lernverlaufsdiagnostik wird zwar hohes Potenzial zur Förderung von Schüler/-innen und zur Verbesserung des Unterrichts zugeschrieben, dennoch ist sie bisher wenig verbreitet. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag das Konzept der Lernverlaufsdiagnostik dargestellt sowie die Erfahrungen österreichischer Lehrpersonen mit der Plattform quop berichtet.*

Susanne Schirgi – Michael Nader

Erfahrungen zur Achtsamkeit von künftigen Volksschullehrer/innen

Summary: *Konzepte der Achtsamkeit sind bereits seit über zwei Jahrtausenden Teil der buddhistischen Traditionen Asiens. Diese Lehren zielen auf die systematische Schulung von Achtsamkeit zur Entwicklung innerer Kraft, Selbstbestimmung und Weisheit ab. In den vergangenen Jahren hat „Achtsamkeit“ auch Einzug in die institutionellen pflichtschulischen Einrichtungen gefunden, wie zum Beispiel die Programme „Mindful Schools“ in den USA (2007) oder „Mindfulness in Schools Project“ in Großbritannien (2008) u. v. m. zeigen. Laut OECD (2018) ist dieses Konzept als schulpädagogische Innovation in der Praxis angekommen und rückte in den Forschungsfokus, um zu erfahren, welche Konstruktionen Studierende des Primarstufenlehramtes an einer Pädagogischen Hochschule davon haben. Es wird daher explorativ der Forschungsfrage nachgegangen, welche Erfahrungen Primarstufenstudierende mit Achtsamkeit haben und inwiefern sie für ihren eigenen (zukünftigen) Unterricht relevant ist. Durch eine qualitative Erhebung konnte festgestellt werden, dass sie an diesem Konzept in hohem Maße interessiert sind und ihm auch hohe praktische Relevanz zuschreiben.*

Verändert eine Studienreform den Zugang zum Lehramtsstudium?

Summary: Anhand von Daten der Hochschulstatistik sowie einer Begleituntersuchung zur Einführung der neuen Lehrer*innenbildung wird die Frage diskutiert, ob die strukturellen und inhaltlichen Veränderungen durch die PädagogInnenbildung NEU zu einer Veränderung der Zahl sowie der Zusammensetzung der Studierenden des Primar- und Sekundarschullehramts geführt haben. Die Analysen zeigen, dass die Reform den Zustrom von Studierenden nur kurzfristig verändert. Sowohl die Zahl der Lehramtsstudierenden als auch deren Anteil an der Gesamtzahl aller österreichischen Studierenden ebenso wie deren soziodemographische Zusammensetzung (Geschlecht, Zubringerschultyp, Migrationshintergrund, Bildung der Eltern) veränderten sich im Jahr der Einführung der Reform, doch fand in den Folgejahren wieder eine Anpassung an die Vorreformwerte statt.

Anne Frey – Silvia Pichler – Jana Groß Ophoff

Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? Mentoring-Stile im Berufseinstieg

Summary: Um die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg zu unterstützen, ist in Österreich im Rahmen der Induktionsphase ein Mentoring vorgesehen, bei dem erfahrene Lehrpersonen als Mentor*innen für Berufseinsteiger*innen fungieren. Der Beitrag beschäftigt sich damit, wie der Mentoringprozess gestaltet und wahrgenommen wird und ob sich dabei unterschiedliche Stile identifizieren lassen. In einer quantitativen Studie mit Mentor*innen (N=169) und Mentees (N=226) konnten drei Mentoring-Stile voneinander abgegrenzt werden: ein lernorientierter, ein Freiraum-gebender und ein direkter Stil. Clusteranalysen zeigten darüber hinaus, dass die Kombination aus Lernorientierung und dem Gewähren von Freiraum mit einer erhöhten Kompetenzwahrnehmung einhergehen.

Einleitung

Mentoring gilt allgemein als ein zentrales Moment für die erfolgreiche Bewältigung eines Berufseinstiegs und ist damit wichtiger Teil des Onboardings (Nicolai 2018). Auch für das Lehramt wird die Bedeutung von Mentoring im Berufseinstieg hervorgehoben, da es wesentlich zur Professionalisierung der Junglehrpersonen beitragen kann (Hobson et al. 2009; Prenzel et al. 2021; Richter et al. 2013; Wang & Odell 2002). Um diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen, ist in Österreich im Rahmen der als Induktion bezeichneten Berufseinstiegsphase die Begleitung von neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen (Noviz*innen) durch erfahrene (mindestens fünf Jahre im Beruf stehende) Lehrpersonen (Expert*innen) vorgesehen. Die Aufgaben der Mentor*innen umfassen folgende Tätigkeiten: Beratung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung, Analyse und Reflexion der Aktivitäten in Unterricht und Erziehung, Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung, Durchführung von Hospitationen sowie eine Einführung in die Standortspezifika der Schule und aktuelle Schulentwicklungsschwerpunkte (VBG 2022). Um die Bedeutung des Mentorings für die Professionalisierung im Berufseinstieg tiefer zu ergründen, ist es relevant zu untersuchen, wie Mentor*innen das Mentoring gestalten und wie dies von den Mentees wahrgenommen wird. Findet eher eine soziale Unterstützung statt oder wird vor allem inhaltlich gearbeitet? Gibt der*die Mentor*in viel Freiraum oder kontrolliert er*sie eher? Lassen sich Mentoring-Stile identifizieren – und falls ja – hängen diese mit der Kompetenzentwicklung der Berufseinsteiger*innen zusammen? Diesen Fragen wird in dem folgenden Beitrag nachgegangen.

Theoretischer Hintergrund: Berufseinstieg und Mentoring

Die Berufseinstiegsphase in das Lehramt wird als sehr bedeutsam angesehen, da ihre Bewältigung prägend für den weiteren berufsbiografischen Verlauf ist und mit Erfolg und Zufriedenheit im Berufsleben zusammenhängt (Baer et al. 2011; Keller-Schneider 2020; Keller-Schneider & Hericks 2017). Die beruflichen Anforderungen speziell im Berufseinstieg sind in einem Modell von Keller-Schneider (2020) zusammengefasst, das theoretisch auf das psychologische Konstrukt der Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006) rekurriert und davon ausgehend empirisch konzeptualisiert wurde. Vier Entwicklungsaufgaben lassen sich danach voneinander abgrenzen: Die identitätsstiftende Rollenfindung, die adressatenorientierte Vermittlung, die anerkennende Klassenführung und die mitgestaltende Kooperation. Frey und Pichler (2020, 2022a, b) konnten in Studien mit den ersten Kohorten der in Österreich seit dem Schuljahr 2019/20 neu konzipierten Induktionsphase zeigen, dass die Berufseinsteigenden ihre Kompetenzen in Bezug auf die beruflichen Anforderungen (Entwicklungsaufgaben) am Ende des ersten Dienstjahres höher wahrnahmen als zu Beginn, was auch durch die Fremdsicht (Einschätzung durch die Mentor*innen) bestätigt wurde. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Inhalte der Mentoring-Gespräche sich auf die Entwicklungsaufgaben bezogen und die Mentor*innen wie die Mentees das Mentoring als gewinnbringend und wichtig für einen gelingenden Berufseinstieg einschätzten. Es stellt sich jedoch die Frage, was genau das Mentoring erfolgreich macht und auf welchen Ebenen Wirkungen zu identifizieren sind. Viele Studien, Reviews und theoretische Beiträge zum Mentoring beziehen sich auf das Mentoring in studiumsintimenten Praxisphasen (u.a. Brandau et al. 2018; Führer & Cramer 2020; Gamsjäger et al. 2022; Wenz & Cramer 2019), während sich nur wenige auf das Mentoring im Berufseinstieg beziehen (u.a. Hobson et al. 2009; Richter et al. 2013). Die Autor*innen betonen durchgängig die Bedeutung des Mentorings für die Professionalisierung, zugleich wird vielfach eine fehlende theoretische Rahmung des Mentorings konstatiert (Böcker 2017; Wenz & Cramer 2019; Ziegler 2009). Ebenso ist wenig darüber bekannt, „which mentoring approaches best support teachers' development in the first years of practice“ (Richter et al. 2013, S. 167). Eine konzise Definition der Aufgaben und Zielsetzungen findet sich beispielsweise bei Hobson et al. (2009):

Mentoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee's expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college). In the context of beginner teacher mentoring, a mentor's efforts to assist the development of expertise will normally focus on the mentee's ability to facilitate learning. (ebd., S. 207)

Hobson et al. (2009) unterscheiden in ihrer ausführlichen Literaturrecherche vier Bereiche des Mentorings: Kontext, Bildung der Dyade Mentor*in–Mentee, die Ausbildung der Mentor*innen und Mentoring-Strategien. Für den vorliegenden Beitrag relevant sind letztere, bei denen es laut der Zusammenschau von Hobson et al. (ebd.) darum geht, die Mentees auf emotionaler und psychologischer Ebene zu unterstützen, sich Zeit für Gespräche zu nehmen, Freiraum zu geben und gleichzeitig auch tiefgründige Reflexionen anzuregen. Dies steht im Gegensatz zu einer reinen Weitergabe von Erfahrungswissen und Handlungsrouninen, bei der es zu einer unreflektierten Übernahme durch die Mentees kommen kann (Hascher 2012). Das Mentoring wird in diesem Fall zu einer Meisterlehre, was die Gefahr einer Deprofessionalisierung birgt (Schüpbach 2007). Insofern ist es wichtig und effektiv, über eigene Vorstellungen und Überzeugungen zu reflektieren (Feiman-Nemser 2001) und diese als möglicherweise unbewusst prägend zu identifizieren.

Untersuchungen, die explizit Mentoring-Strategien bzw. Mentoring-Stile zum Thema haben, finden sich ebenfalls vor allem im Bereich des Mentorings in schulpraktischen Studien: *Fischer et al.* (2008) konzipierten erfahrungsbasiert fünf unterschiedliche Mentoring-Stile, die sie als „Letting Go“, „Active Listening“, „Advisory“, „Prescribing“ sowie „Cooperative“ bezeichnen (ebd., S. 81). *Crasborn et al.* (2011) identifizierten anhand von Mentoring-Gesprächen zwei Mentoring-Dimensionen mit jeweils zwei Polen: Die Dimension „Input“ mit den Polen aktiv – reaktiv bezieht sich auf das Einbringen von Themen in die Gespräche und die Dimension „Direktivität“ mit den Polen direktiv – nicht direktiv zeigt den Grad an Steuerung der Gespräche durch Mentor*innen auf. In dem resultierenden Vierfelderschema unterscheiden die Autor*innen vier Mentoring-Typen: Initiator, Imperator, Advisor sowie Encourager. *Howley et al.* (2015) entwickelten ein Mentoring-Inventar mit vier Dimensionen: Directiveness, Collaboration, Convergence, Openness. Im deutschsprachigen Raum findet sich in einer theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Mentoring- und Coachingmodellen bei *Wiesner* (2020) ebenfalls ein Vierfelder-Schema, und zwar mit den Dimensionen Nähe vs. Distanz sowie Entwicklung vs. Stabilität, in dem die vier Mentoring-Typen „beratend“, „anregend“, „anleitend“ und „impulsgebend“ verortet werden. Jedoch sind weder die zugrunde gelegten Dimensionen noch die erwähnten Mentoring-Stile bisher empirisch nachgewiesen.

In der vorliegenden Untersuchung wird auf das Mentoring-Stil-Inventar von *Brandau et al.* (2018) zurückgegriffen. Diese entwickelten ein Fragebogeninstrument für studiums-immanente Praxisphasen zur Erfassung von Mentoring-Stilen mit dem Ziel, „Beobachtungs-, Reflexions- und Rückmeldeprozesse im Mentoring [zu] objektivieren, systematisieren und differenzieren“ (ebd., S. 208). Es gibt eine Version des Instruments für die Sicht der Mentees und eine für die Sicht der Mentor*innen. In Untersuchungen konnte eine fünfdimensionale Faktorenstruktur gefunden werden mit den Dimensionen Professionelle Unterstützung, Partnerschaftliche Kollegialität, Arbeits- und Lernebenen, Vertrauen und Direktivität. Angesichts der hohen Faktorkorrelation erwägen die Autor*innen aber auch eine zweifaktorielle Lösung, die zwischen einer Sach- und einer Beziehungsebene unterscheidet.

Ebenfalls von Relevanz für die vorliegende Untersuchung ist die Studie von *Richter et al.* (2013), zumal diese im Berufseinstieg verortet ist. Bei der in Deutschland mit Referendar*innen durchgeführten Studie gibt es zwei Arten des Mentorings – als transmissiv bzw. konstruktivistisch bezeichnet, wobei empirisch zwei voneinander unabhängige Dimensionen identifiziert werden konnten. *Richter et al.* (ebd.) zufolge erlebten die Referendar*innen ihr Mentoring überwiegend als konstruktivistisch orientiert und berichteten von einer Atmosphäre individuellen Lernens und persönlicher Entwicklung. Ein solch konstruktivistisch orientiertes Mentoring zeigte ferner positive Effekte auf die Selbstwirksamkeit, die Begeisterung für den Beruf und die Berufszufriedenheit und hing negativ mit emotionaler Erschöpfung zusammen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die bisherigen Studien zum Mentoring sich überwiegend auf Praxisphasen während des Studiums und nicht auf den Berufseinstieg beziehen und dass diverse Dimensionen des Mentorings bzw. Mentoring-Stile empirisch gefunden, erfahrungsbasiert entwickelt oder theoretisch angenommen werden, es aber kein einheitliches und repliziertes Mentoring-Modell gibt. Aufbauend auf den Erkenntnissen zu den Anforderungen und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg und den bisherigen Forschungen und theoretischen Arbeiten zu Mentoring-Strategien bzw. Mentoring-Stilen

ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchung, Arten des Mentorings speziell im Berufseinstieg zu erfassen und in Bezug zur Kompetenzentwicklung der Berufseinsteiger*innen im ersten Dienstjahr zu setzen.

Methodisches Vorgehen

Erhebungsinstrumente

Das von *Brandau et al.* (2018) entwickelte Fragebogeninstrument zur Erfassung von Mentoring-Stilen wurde an den Berufseinstieg angepasst und mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben überarbeitet. Beispielsweise sollte angegeben werden, inwieweit die Aussage „Mein*e Mentor*in analysiert meinen Unterricht systematisch und zeigt gegebenenfalls Alternativen auf“ (Menteesicht) bzw. „Ich analysiere den Unterricht meiner*s Mentee*s systematisch und zeige Alternativen auf“ (Mentor*innensicht) zutrifft.

Bezugnehmend auf das Modell der beruflichen Anforderungen wurde in der Studie das Instrument EA-Best (Entwicklungsaufgaben Berufseinstieg) von *Keller-Schneider* (2014) in der Kurzversion eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus Items, welche jeweils eine der vier Skalen (entsprechend den Entwicklungsaufgaben) repräsentieren. Die Einschätzungen aus den Perspektiven der Mentees und Mentor*innen werden für diesen Beitrag auf der Ebene des Gelingens (= Kompetenzen) ausgewertet.

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen des Projektes INDUK wurde in Vorarlberg die Berufseinstiegsphase in den Lehrer*innenberuf ab der Neueinführung in Form der Induktion im Schuljahr 2019/20 begleitend erforscht. In diesem Beitrag werden Daten aus den Jahren 2020/21 und 2021/22 analysiert, die auf einer von den Autor*innen dieses Beitrags überarbeiteten Fassung des Instruments von *Brandau et al.* (2018) basieren. Im Jahr 2020/21 wurden alle Mentees (ca. 100) in der Induktion und alle Mentor*innen (ca. 80) angeschrieben, die im betreffenden Jahr eine mentorische Begleitung durchführten. Der Anteil der Personen, die sich rechtlich in der Induktion befanden, war zu diesem Zeitpunkt leider gering, da ein Großteil bereits während des Studiums in einem Lehrer*innendienstverhältnis stand, und diese Gruppe dadurch kein Anrecht auf die Begleitmaßnahmen der Induktion hatte. Aus diesem Grund wurde die Folgeuntersuchung im Jahr 2021/22 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchgeführt, wodurch ca. 450 Mentees und ca. 300 Mentor*innen zur Befragungsteilnahme eingeladen werden konnten. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der vorliegenden Datensätze aus den beiden Jahren:

Tab. 1: Anzahl der analysierten Datensätze der Jahre 2020/21 und 2021/22

Stichprobe	2020/21	2021/22	gesamt
Mentor*innen	60	109	169
Mentees	68	158	226
gesamt	128	267	395

Analyseverfahren

Angesichts der parallel formulierten Items für die Mentor*innen und Mentees werden in den nachfolgend vorgestellten Analysen die Daten gemeinsam analysiert. Dies hat den Vorteil, dass beide Gruppen auf der gleichen Antwortskala verortet werden können und somit Unterschiede in den mittleren Tendenzen der beiden Akteursgruppen eingeordnet werden können. Jedoch hat sich das entsprechend Brandau et al. (2018) theoretisch postulierte Modell in konfirmatorischen Faktorenanalysen nicht bewährt. Explorative Überlegungen zu Lösungen mit zwei Faktoren, die z.B. als konstruktiv/transmissiv (Richter et al. 2013) oder stabilitäts-/entwicklungsorientiert (Wiesner 2020) interpretiert werden könnten, brachten ebenfalls keine statistisch befriedigenden Ergebnisse. Daher wurden die im Folgenden vorgestellten explorativen Faktorenanalysen (Maximum-Likelihood; Faktorextraktion bei Eigenwert > 1 ; Promax-Rotation) mit anschließender Clusteranalyse durchgeführt. Für Erstere liegt mit einer Gesamtstichprobe von $N = 395$ (Mentor*innen: $N = 169$; Mentees: $N = 226$) ein ausreichend großes Sample für die Berechnung von Faktorenanalysen vor und die Kommunalität ist mit $h^2 > .50$ als gut zu bewerten.

In den Analysen wurden nur Items beibehalten, für die in vorherigen Analyseschritten Mehrfachladungen bzw. niedrige Faktorladungen ausgeschlossen werden konnten. Die berücksichtigten elf Items sind in Tab. 2 wiedergegeben.

Ergebnisse

Zunächst lässt sich festhalten, dass in vielen der eingesetzten Items sowohl Mentor*innen als auch Mentees Einschätzungen abgaben, die sich deutlich oberhalb der Skalenmitte von 3 bewegen – einzige Ausnahme ist das Item 11 (Mentor*innen: „Ich kontrolliere, wie die*der Mentee als Lehrperson handelt“ bzw. Mentees: „Mein*e Mentor*in kontrolliert mein Handeln als Lehrperson“). Unbenommen von besagten Deckeneffekten bestehen nur relativ wenige statistisch signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Dazu zählen Aussagen, wonach Mentees etwas geringer, aber dennoch immer noch sehr ausgeprägt Aussagen zustimmten, dass ihre Mentor*innen gegenüber Ideen und Vorstellungen offen sind (Item 6, univariate ANOVA: $F(1, 361) = 16.739$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.44$) und ihre Potenzialentfaltung unterstützen (Item 3: $F(1, 358) = 9.548$; $p = .002$, $\eta^2_p = 0.26$). Dieses Verhältnis kehrt sich um bei der Einschätzung, inwiefern Unterricht systematisch analysiert und Alternativen aufgezeigt werden: Hier liegen die Werte eher im Bereich der Skalenmitte, wonach die Mentor*innen der Aussage weniger zustimmten, dass sie den Unterricht ihrer Mentees systematisch analysieren und Alternativen aufzeigen.

Dem Kaiser-Guttman-Kriterium (Faktorextraktion bei einem Eigenwert > 1) folgend können drei Faktoren unterschieden werden, die einen Eigenwert zwischen 3.6 (Faktor 1) und 1.3 (Faktor 3) aufweisen und zu einer Varianzaufklärung von 51.3 % beitragen. Die Faktorladungen (standardisierte partielle Regressionsgewichte) sind in Tab. 2 (rechte Spalte) wiedergegeben. Für alle elf Items ergibt sich eine klare Faktorzugehörigkeit zwischen mind. .40 (Item 11) und max. .92 (Item 1) sowie keine weitere Ladung auf einem Faktor über .30.

Der erste Faktor (Varianzaufklärung: 28.4 %) umfasst v.a. Aussagen, die sich auf ein *lernorientiertes Mentoring* (bzw. die Erfahrung davon) beziehen, wie z.B., dass Unterricht systematisch analysiert wird und ausgehend von Stärken und Schwächen Entwicklungsschritte sowie Alternativen aufgezeigt werden, um die Entfaltung des Potenzials zu unterstützen – und zwar im kollegialen Dialog (Varianzaufklärung: 14.9 %). Bei dem zweiten Faktor geht es um das *Freiraumgeben*, das sich durch einen vertrauensvollen und offenen

Umgang auszeichnet, in dem Freiräume zur eigenständigen Unterrichtsplanung und -gestaltung eingeräumt und ermöglicht werden. Der dritte Faktor (Varianzaufklärung: 8.0 %) beschreibt schließlich einen eher *direktiven Mentoring-Stil*, der sich beispielsweise ausdrückt in der Kommunikation der Vorstellungen vom Lehrer*insein bzw. einer guten Lehrperson, aber auch mit praktizierter bzw. wahrgenommener Handlungskontrolle. Erwähnenswert ist hier, dass Faktor 1 (Lernorientierung) sowohl mit Faktor 2 (Freiraum geben) als auch mit Faktor 3 (Direktivität) positiv korreliert ($r_{F1F2} = .38$; $r_{F1F3} = .35$), es also gewisse Überschneidungsbereiche zu geben scheint. Dagegen korrelieren Faktor 2 und 3 nicht miteinander ($r_{F2F3} = -.01$).

Tab. 2. Mittelwerte (Standardabweichungen) sowie Faktorladungen der Items zum berichteten bzw. erlebten Mentoring

Item verkürzt (Itemnummer)	Mentor*innen ¹	Mentees ²	Faktorladungen			
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	
Lernorientiertes Mentoring	1. Zeigen von nötigen Entwicklungsschritten aufgrund von Stärken und Schwächen des*der Mentee	3.68 (0.83)	3.84 (1.16)	.92	-.11	-.02
	2. Systematische Analyse des Unterrichts und Aufzeigen von Alternativen	3.25 (1.03)	3.69 (1.30)	.81	-.16	.07
	3. Unterstützung der Potenzialentfaltung	4.36 (0.76)	4.04 (1.13)	.65	.20	-.09
	4. Besprechung von Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog	4.27 (1.06)	4.19 (1.10)	.44	.27	.09
Gesamt	3.89 (0.66)	3.93 (1.01)	–	–	–	
Freiraum-gebendes Mentoring	5. Vertrauen in das Tun des*der Mentee	4.71 (0.59)	4.65 (0.72)	-.07	.82	.02
	6. Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen	4.85 (0.41)	4.56 (0.83)	.22	.73	-.06
	7. Einräumen von Freiraum	4.67 (0.55)	4.62 (0.70)	-.10	.68	.01
	8. Ermöglichung eigenständiger Unterrichtsplanung und -gestaltung	4.79 (0.52)	4.83 (0.53)	-.05	.48	.02
Gesamt	4.75 (0.38)	4.67 (0.55)	–	–	–	
Direktives Mentoring	9. Kommunikation der Vorstellungen vom Lehrer*insein durch den*die Mentor*in	3.48 (1.16)	3.51 (1.13)	.02	.14	.73
	10. Vertreten einer festen Vorstellung von einer guten Lehrperson	3.23 (1.07)	3.20 (1.20)	-.09	-.04	.74
	11. Kontrolle des Handelns des*der Mentee	2.75 (1.20)	2.96 (1.32)	.25	-.12	.40
Gesamt	3.15(0.87)	3.23 (0.95)	–	–	–	

Anmerkung. Items verkürzt dargestellt, Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung (1 = trifft nicht zu; 5 = trifft zu). Signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .05$, zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung. Die Faktorladungen entsprechen den standardisierten partiellen Regressionsgewichten (Mustermatrix). ¹ $N_{\min} = 161$ ² $N_{\min} = 200$

Die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den befragten Mentor*innen und Mentees erweisen sich in allen drei Faktoren als nicht signifikant ($p < .05$, zweiseitige Testung). Das heißt, dass die Befragten unabhängig von ihrer Rolle zu einer ähnlichen Einschätzung der Mentoring-Stile kommen: Das Mentoring scheint während der Berufseinstiegsphase v.a. von einem Stil geprägt zu sein, der Freiräume gibt, gefolgt von lernorientiertem bzw. kollegialem Mentoring. Allerdings wird zum Teil auch von einem autoritären und direktiven Anleiten berichtet.

Mit dem Ziel zu untersuchen, ob möglicherweise typische Profile für die drei identifizierten Mentoring-Stile vorliegen, wurde anschließend eine Clusteranalyse berechnet. Hierfür wird eine Zwei-Cluster-Lösung (Ward-Methode) als am besten passend identifiziert (siehe Abbildung 1). Der erste Cluster fällt mit 64 Personen deutlich kleiner aus als der zweite Cluster mit 286 Personen. Zugleich ist der größere Cluster 2 paritätisch mit Mentor*innen (49.4 %) und Mentees (50.3 %) besetzt, während in Cluster 1 verhältnismäßig mehr Mentees (71.9 %) als Mentor*innen (28.1 %) vertreten sind.

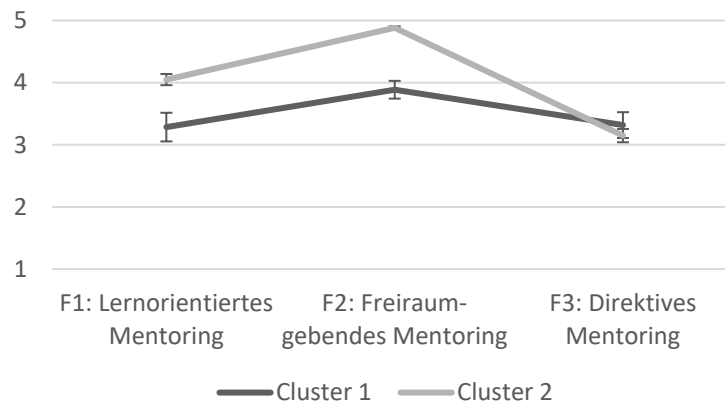


Abb. 1: Mittelwerte in den drei Mentoring-Stil-Dimensionen für die zwei identifizierten Cluster, Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung (1 = trifft nicht zu; 5 = trifft zu)

Während sich innerhalb der Cluster die Mentor*innen nicht signifikant von den Mentees unterscheiden (und daher in Abbildung 1 auch nicht differenziert dargestellt sind), ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Clustern: Der Cluster 1 bewegt sich in den drei Mentoring-Stilen in einem eher mittleren Skalenbereich, wobei im Vergleich zu den Mittelwerten in den beiden anderen Faktoren die signifikant höchsten Zustimmungswerte im Freiraumgebenden Stil zu verorten sind. Dieses Mentoring-Profil drückt somit v.a. ein insgesamt weniger intensives Mentoring aus, in dem sich Lernorientierung und Direktivität die Waage zu halten scheinen.

Der Cluster 2 hat dagegen signifikant höhere Zustimmungswerte in der Lernorientierung ($F(1, 348) = 46.887$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.12$) als Cluster 1, jedoch auch die am höchsten ausgeprägten Werte in dem Mentoring-Stil, der Freiheiten lässt ($F(1, 348) = 546.144$; $p < .001$, $\eta^2_p = 0.61$). Während es sich bei Ersterem um einen Unterschied mittlerer Effektstärke handelt, kann Letzterer sogar als großer Effekt beschrieben werden (Cohen 1992) – in beiden Fällen würde Hattie (2009) dies als „zone of desirable effects“ bezeichnen. Das in

den Ergebnissen erkennbare Mentoring-Profil von Cluster 2 ist demnach v.a. geprägt durch Freiheiten im Handeln und lernorientierter, kooperativer Unterstützung.

Weiterhin war in den vorgestellten Analysen von Interesse, inwiefern die etablierten Profile mit Unterschieden in der wahrgenommenen Kompetenz bei der Bewältigung von Beruhsanforderungen einhergehen, und zwar aus Sicht der Mentor*innen bzw. der Mentees. Aus Abbildung 2 ist ersichtlich, dass die Bilanz insgesamt positiv auszufallen scheint, da die Mittelwerte durchweg oberhalb der theoretischen Skalenmitte von 3.5 liegen.

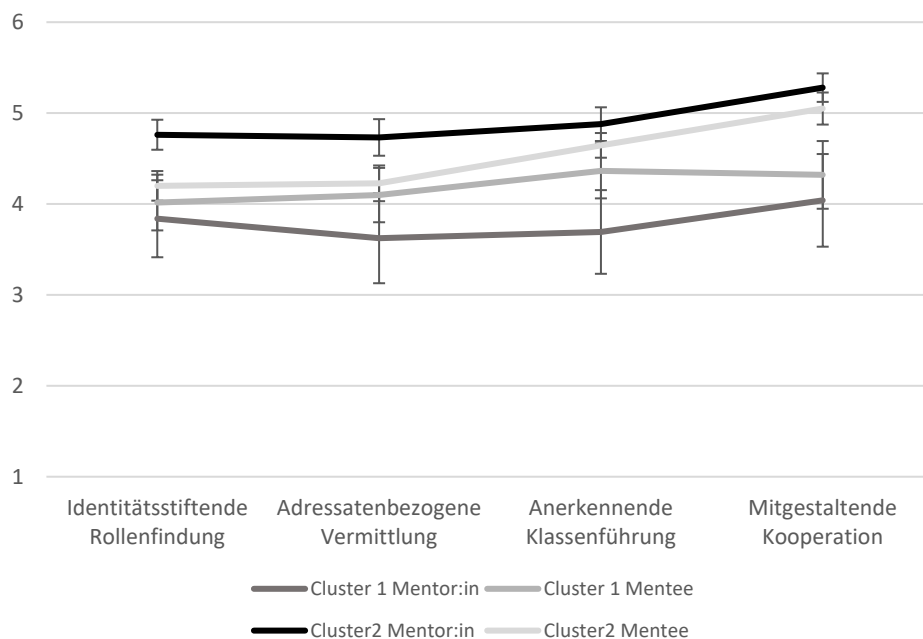


Abb. 2: Unterschiede der wahrgenommenen Kompetenz bei der Bewältigung von Beruhsanforderungen aus Sicht der Mentor*innen bzw. der Mentees in den Clustern. Antwortformat: Likert-Skala mit Polbeschriftung (1 = gelingt wenig; 6 = gelingt sehr)

In Cluster 1 fallen die Einschätzungen durch die Mentor*innen, inwiefern berufsbezogene Anforderungen gelingen, signifikant niedriger aus als die Einschätzungen durch die Mentor*innen in Cluster 2. Zusätzlich fällt auf, dass sich die Ausprägung der Einschätzungen zwischen Mentees und Mentor*innen in den Clustern jeweils umkehren, die Mentor*innen in Cluster 2 die höchsten Einschätzungen abgeben, während in Cluster 1 die niedrigsten Mittelwerte zu verzeichnen sind. Die Mittelwerte der Mentees aus den beiden Clustern bewegen sich dazwischen und unterscheiden sich (angesichts der deutlichen Überschneidungen in den 95 %-Konfidenzintervallen) nicht signifikant voneinander. Einzige Ausnahme sind die Einschätzungen im Bereich der *Mitgestaltenden Kooperation*, welche die Mentees in Cluster 2 signifikant höher und damit als eher gelingend einschätzen als die Mentees in Cluster 1. Die vergleichsweise großen Konfidenzintervalle von Cluster 1 stehen in Verbindung damit, dass nur für 13 Mentor*innen bzw. für 27 Mentees überhaupt Einschätzungen bzw. Angaben im Fragebogen vorliegen und somit die Streuungswerte zwangsläufig größer ausfallen. In dem mit 86 Mentor*innen und 91 Mentees stärker besetzten Cluster 2

schätzen sich die Mentees in den Bereichen *Identitätsstiftende Rollenfindung* und *Adressatenbezogene Vermittlung* signifikant kritischer ein. In diesen Skalen sind über alle Gruppen hinweg etwas niedrigere Mittelwerte zu erkennen (*Identitätsstiftende Rollenfindung*: $M (SD) = 4.38 (0.85)$; *Adressatenbezogene Vermittlung*: $M (SD) = 4.37 (0.98)$) als für eine *Anerkennende Klassenführung* ($M (SD) = 4.65 (0.83)$) oder *Mitgestaltende Kooperation* ($M (SD) = 4.99 (0.93)$).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich die Mentees in den beiden Clustern ähnlich einschätzen, während die Mentor*innen zwischen den Clustern zu deutlich unterschiedlichen Einschätzungen kommen, inwiefern die jeweiligen Anforderungen durch die von ihnen betreuten Mentees erfolgreich bewältigt werden konnten. Ob diese Einschätzung Ausgangsbedingung für die jeweils unterschiedlichen Mentoring-Profile ist oder das Ergebnis, lässt sich anhand der vorliegenden Studie jedoch nicht beurteilen. So könnten beispielsweise die Unterschiede in der *Mitgestaltenden Kooperation* auch auf etwaige Konflikte oder Spannungen zurückzuführen sein.

Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, das Mentoring im Berufseinstieg zu untersuchen und dabei mögliche Mentoring-Stile zu identifizieren und diese in Bezug zur Kompetenzentwicklung der Berufseinsteiger*innen zu setzen. Dazu wurde rekurrend auf die von Brandau et al. (2018) identifizierten Mentoring-Stil-Dimensionen in Kombination mit dem Modell der beruflichen Anforderungen von Keller-Schneider (2020) eine Fragebogenstudie mit Mentor*innen und Mentees im österreichischen Berufseinstieg durchgeführt. Es konnten drei Mentoring-Stile voneinander abgegrenzt werden: ein lernorientierter, ein Freiraum gebender und ein direkter Mentoring-Stil, wobei der Freiraum gebende Stil als besonders zutreffend angegeben wurde. In Anlehnung an die aus der Literatur referierten Mentoring-Stile scheint der lernorientierte Mentoring-Stil einem konstruktivistisch orientierten (Richter et al. 2013) bzw. kollaborativen Mentoring-Stil (Fischer et al. 2008; Howley et al. 2015) zu entsprechen. Der Freiraum-gebende Stil betont Aspekte des Vertrauens und des Gewährens von Freiheiten, womit er z.B. dem postulierten „Letting Go Style“ (Fischer et al. 2008) ähnelt bzw. den Facetten „Convergence“ und „Openness“ (Howley et al. 2015). Auch ein eher autoritärer und direkter Stil kam vor, der ebenfalls in der Literatur Entsprechung findet (Crasborn et al. 2011; Howley et al. 2015). Dies könnte – um sich auf Richter et al. (2013) zu beziehen – auch als ein transmissiver Stil interpretiert werden, der wenig offen ist und eher konservative Ansichten spiegelt.

Weitere Erkenntnisse über etwaige Effekte unterschiedlicher Mentoring-Stile konnten ausgehend von den clusteranalytisch ermittelten Mentoring-Typen gewonnen werden, die zum einen gezeigt haben, dass Unterschiede zwischen den Mentoring-Stilen v.a. auf das lernorientierte wie auch das Freiraum-gebende Mentoring zurückgehen und eine höhere Ausprägung in diesen beiden Stilen mit einer als höher wahrgenommenen Kompetenz in den beruflichen Anforderungen durch die Mentees steht. Dieses Ergebnis ist kohärent mit Richter et al. (ebd.), die insbesondere für den konstruktivistisch orientierten Mentoring-Stil positive Effekte auf Begeisterung und Arbeitszufriedenheit sowie präventive Wirkungen auf emotionale Erschöpfung aufzeigen konnten.

Natürlich unterliegt eine empirische Studie auch Limitationen, die in der vorliegenden Untersuchung vor allem in der relativ kleinen und aus zwei Kohorten zusammengesetzten Stichprobe liegen. Des Weiteren wurden alle Informationen aus Selbst- bzw. Fremd-

einschätzungen gewonnen, hier wären weitere Indikatoren und Erhebungsformen wie die Erfassung der Unterrichtsqualität durch Beobachtung oder Schüler*innenfeedback interessant.

Mit der jetzigen Fassung des Mentoring-Stil-Fragebogens für den Berufseinstieg (Frey, Pichler, Groß Ophoff) liegt aber ein Instrument vor, das sowohl für weitere Forschungen als auch für die Praxis – hier als Reflexions- und Gesprächsanlass – genutzt werden kann. Die aufgezeigten psychometrischen Inkonsistenzen sollten zum Anlass genommen werden, die bislang vorliegenden Itempools zu kombinieren und ggf. weiterzuentwickeln sowie ausgehend davon die Dimensionalität weitergehend zu analysieren, um vertiefte Erkenntnisse über erfolgreiches Mentoring im Berufseinstieg zu bekommen.

LITERATUR

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Brandau, J., Studenck, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Waxmann.
- Boecker, S. K. (2017). Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddz7v.8>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 320–331.
- Fischer, D., van Andel, L., Cain, T., Zarkovic-Adlesic, B. & van Lakerveld, J. (2008). *Improving school-based mentoring*. Waxmann.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17e30. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487101052001003>.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9–10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022a). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsfor-schung in der Lehrer*innenbildung*. (S. 265–291). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Frey, A. & Pichler, S. (2022b). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 167–182). Studien Verlag.
- Führer, C. & Führer, F.-M. (Hrsg.) (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven*. Waxmann.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann
- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Lenz, S. (2022). Lerngelegenheiten in der Schulpraxis. Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D.

- Kemethofer, J., Reitinger, Ch., Weber. (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 179–197). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howley, A., Dudek, M., Williams, N. & Trube, B. (2015). Mentoring style. Insight from the development of an instrument for cooperating teachers. In Howley, A. & Trube, M. (Eds.), *Mentoring for the professions. Orienting towards the future* (pp. 67–90). Information Age Publishing.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Springer.
- Keller-Schneider, M. (2014). *Berufsanforderungen von Lehrpersonen. EABest-K, Skalen zur Erfassung der Bewältigung von Berufsanforderungen (Kurzversion von EABest)*. https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), S. 64–73. DOI: 10.35468/jlb-2020_06
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- Nicolai, C. (2018). *Personalmanagement* (5. Auflage.). UTB.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- VBG Vertragsbedienstetengesetz (1948). Fassung vom 25.07.2023 *Mentorinnen und Mentoren. Artikel § 39a. (3)* <https://www.ris.bka.gv.at>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481e–546. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wenz, K. & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28–43. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen (Konzepte zur Feldtransformation). In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*, (S. 85–111). Studienverlag.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Pabst.

ZU DEN AUTORINNEN

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne FREY ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie studierte Philosophie und Psychologie in Kiel und promovierte im Fach Grundschulpädagogik an der LMU München. Seit über 20 Jahren ist *Anne Frey* in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung.

Prof.ⁱⁿ Silvia PICHLER MEd, BEd, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung, Professorin für Grundschuldidaktik. *Silvia Pichler* war über 20 Jahre im Schuldienst tätig und ist seit mehr als 10 Jahren Hochschuldozentin in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Jana GROß OPHOFF ist Hochschulprofessorin für Bildungswissenschaften am Institut für Sekundarstufenbildung, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung, insbes. datenbasierte Entscheidungsprozesse an Schulen sowie evidenzinformierte Lehrer*innenaus- und -fortbildung, Schulleitungsforschung.