

Entwicklungsmodelle von beginnenden Lehrpersonen

Eine vergleichende qualitative Untersuchung zum Phasenmodell nach Huberman und Stufenmodell nach Fuller & Brown

Johannes Dammerer¹, Kathrin Schwab²

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg – der mit einer Vielzahl an neuen Anforderungen im Zusammenhang steht – bildet eine entscheidende Phase im Leben junger Lehrerinnen und Lehrer. Der Begriff der „beginnenden Lehrperson“ wird seither häufiger verwendet, darum liegt es nahe, sich diesem Begriff zu nähern und unter Zuhilfenahme bisheriger Beschreibungen zu aktualisieren. Die sogenannte Induktionsphase der österreichischen PädagogInnenbildung Neu rückt die junge Lehrperson und deren Berufseinstieg zusätzlich in den Fokus.

Im folgenden Beitrag wurden das Selbstbild und Fremdbild der beginnenden Lehrpersonen als essentielle Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Mentorin/Mentor und Mentee in der praktischen Umsetzung, also im konkreten schulischen Kontext, mittels Leitfadeninterviews und Ratingkonferenz erkundet. Ein deduktiver Forschungsansatz bildet die methodische Vorgehensweise der Untersuchung. Die der Untersuchung zugrundeliegende theoretische Annahme, dass die Beschreibung des Berufseinstiegs nach Huberman und Fuller & Brown mit den Erkenntnissen der empirischen Studie korreliert, konnte durch die Ergebnisse der berufsfeldbezogenen Forschung weitgehend bestätigt werden.

Abstract

Career entry represents a decisive phase in the lives of beginning teachers, which is connected with a multitude of new requirements. The induction phase of the pedagogy education, the young teacher and the career entry are brought into focus. The term "beginning teacher" has been used more frequently since then, so it is close to approaching this term and updating it with the help of previous descriptions.

The self-image and external as well as the external image of the beginning teachers as an essential basis for the cooperation between mentor and mentee was researched in practical implementation, i.e. in the concrete school context, by means of guideline interviews and rating conference. A deductive research approach formed the basis for this work. The hypothesis underlying the study that the description of career entry according to Huberman and Fuller & Brown correlates with the findings of the empirical study, was largely confirmed by the results of occupational research.

Schlüsselwörter:

Mentoring
Beginnende Lehrpersonen
Berufseinstieg
Bildungsforschung

Keywords:

Mentoring
Starting teachers
Career entry
Educational research

1 Einleitung

„Mein erstes Dienstjahr empfinde ich als sehr herausfordernd, teilweise musste ich an meine Grenzen gehen und das System macht es nicht einfacher“ (PLC³, 2017).

Behr (2017, S. 25) thematisiert, dass keine Institution eine „fertige“ Lehrperson liefern kann und führt weiter aus, dass Lehrersein daher eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstelle. Nach der ersten Phase

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierender Autor. E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Korrespondierende Autorin. E-Mail: ka.rupp@stud.ph-noe.ac.at

³ Eine professionelle Lerngemeinschaft (PLC) ist eine Methode zur Förderung des kollaborativen Lernens unter Kolleginnen und Kollegen in einem bestimmten Arbeitsumfeld. Das Zitat stammt aus einer PLC.

der Ausbildung folgt der Berufseinstieg als zweite Phase und diesem eine ständige Fort- und Weiterbildung, die das komplette Berufsleben umspannt (ebd., S. 26). Durch die Einführung der PädagogInnenbildung Neu in Österreichs Hochschulen und Universitäten und besonders der so bezeichneten Induktionsphase wird der von Behr beschriebenen zweiten Phase besondere Aufmerksamkeit gewidmet, in welcher die beginnende Lehrperson im Zentrum steht. Der Begriff der „beginnenden Lehrperson“ wird seither noch häufiger verwendet, darum liegt es nahe sich diesem Begriff zu nähern und unter Zuhilfenahme bisheriger Beschreibungen zu aktualisieren.

Der Berufseinstieg stellt eine entscheidende biografische Phase für Lehrpersonen dar, die in Kohärenz mit der Bewältigung neuer Aufgaben steht und viele Erfahrungen und prägende Ereignisse mit sich bringt. Durch personenspezifische Wahrnehmungsmuster, Kompetenzen und Beurteilungstendenzen gilt dies als weichenstellend für die weitere berufliche Zukunft (Herrmann & Hertrampf, 2000a, S. 54 ff.).

Im Fokus des vorliegenden Beitrages stehen Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen und somit eine bedeutsame Etappe ihres beruflichen Lebens bestreiten (Lamy, 2014, S. 13). In Folge dessen impliziert die berufliche Sozialisation eine sehr aktive Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt. Die Anforderungen, die sich der Berufseinsteigerin/dem Berufseinsteiger nun stellen, gehen weit über die Arbeit im eigenen Klassenzimmer hinaus. Durch dieses komplexe Maß an Einflüssen sowie die Weiterentwicklung der persönlichen Identität auf Grund des Übergangs vom Studentenleben in das Berufsleben steht das Selbstbild zur ständigen Disposition (Lamy, 2014, S. 14 f.).

Ziel ist es nun, das Selbstbild der beginnenden Lehrerinnen und Lehrer⁴ zu erkunden, um festzustellen, wie diese ihre eigene Situation einschätzen und in welcher Form sie meinen, Unterstützung zu benötigen. Um allerdings zu den verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb einer Beratungsaufgabe zu kommen, muss erhoben werden, ob die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Rolle und Funktion als Fachkräfte die Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger überhaupt adäquat erfassen können. Deshalb wird die Frage aufgeworfen, ob das Selbstbild dieser mit dem Fremdbild, erhoben über Mentorinnen und Mentoren, korreliert. Die Erkenntnisse über Kongruenz oder Divergenz der Ergebnisse sollen die direkte Zusammenarbeit mit den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern positiv beeinflussen und eine entsprechende individuelle und bedürfnisorientierte Begleitung (Dreer, 2018) ermöglichen. Dieser Ansatz soll im Zuge dieser Arbeit erhoben, hinterfragt und überprüft werden.

Der rasche Wandel der Gesellschaft und die damit verbundenen, sich ständig verändernden Arbeitsbedingungen machen auch vor Österreich keinen Halt. Aus diesem Grunde wurde bereits in der 24. Gesetzgebungsperiode von 2008-2013 im Regierungsprogramm zum Thema Bildung festgehalten, welche entscheidende Rolle den Lehrerinnen und Lehrern zukommt, um Kinder bestmöglich auf ihr weiteres Leben vorzubereiten. Um diesen Forderungen allerdings gerecht zu werden, wurde bereits in der Erstausbildung der angehenden Lehrpersonen angesetzt und die PädagogInnenbildung NEU entwickelt (Regierungsprogramm 2008-2013, S. 202 ff.). Die PädagogInnenbildung NEU gestaltet sich in drei Phasen – die Phase der Grundausbildung, die Phase der Induktion mit verbindlicher Berufseinführung und die Phase der lebens- und berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung (bmukk & bmwf, 2010, S. 47-55). Die Induktionsphase ist Basis für die neue Funktion der Mentorin/des Mentors.

Der Gesetzestext zeigt anschaulich, wie wichtig Mentoring in Zukunft sein wird. Umso mehr ist die Kenntnis über Funktion und Rolle (Dammerer, 2017) aller Beteiligten in der kommenden Zusammenarbeit unabdingbar.

Die Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor zielt genau auf den Entwicklungsstand und die persönlichen Stärken und Schwächen der/des Mentees ab. Der Ursprung der Idee des Mentorings als Methode zur Personalentwicklung ist bereits jahrhundertealt und geht über die Hofmeister der frühen Neuzeit bis zu Odysseus in die Antike. Allerdings wurde sie früher nur für spezielle Zielgruppen eingesetzt. Heute wird diese mehr und mehr zur Standardvorgangsweise der beruflichen Qualifizierung und Personalentwicklung verwendet. Der flexible Einsatz bringt eine gewinnbringende Ausgangssituation für alle am Prozess Beteiligten. Durch diese individuelle und bedarfsorientierte Vorgangsweise können schnellere Fortschritte in der Entwicklung beobachtet werden. Darüber hinaus ermöglicht sie auch der Mentorin/dem Mentor selbst, sich immer wieder in einen eigenen Selbstreflexionsprozess zu bringen (Graf & Edelkraut, 2014, S. 1 f.).

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet neben anderen Institutionen Ausbildungen zur Mentorin und zum Mentor in der Induktionsphase an (Dammerer, 2018), welche Bedingung ist, um als Mentorin/Mentor tätig zu werden. Bevor die Inhalte der PädagogInnenbildung NEU entwickelt wurden, waren Mentorinnen und Mentoren scheinbar zufällig gewählte Personen im schulischen Kontext, die diese Tätigkeit beru-

⁴ In diesem Beitrag werden die Begriffe „junge Lehrperson“, „junge Lehrerin/junger Lehrer“, „beginnende Lehrperson“ und „Berufseinsteigerin/Berufseinsteiger“ in Anlehnung an die Literatur synonym verwendet.

hend auf Empathie, Erfahrung und Intuition gestützt haben. Erst durch die Neuorganisation der Ausbildung werden diese Fachkräfte erstmals professionell ausgebildet (Graf & Edelkraut, 2014, S. 57 ff.).

2 Theoretische Vorannahmen

Bevor die Kernliteratur (Huberman, 1991 und Fuller & Brown, 1975), die sich auf die Phase des Berufseinstiegs fokussiert und Grundlage dieser Arbeit ist, genauer erläutert wird, soll nach Faktoren oder Gegebenheiten gesucht werden, die eine positive Sozialisation in den Berufsalltag als Lehrerin/Lehrer möglich machen. Es stellt sich die Frage, welche Bedürfnisse hierfür erfüllt werden müssen. Mit Bedürfnissen sind in diesem Kontext psychologische Grundbedürfnisse gemeint. Bekannte Ansätze werden von Maslow⁵ (1943) und Deci und Ryan⁶ (2000) formuliert, es werden hier Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Individualbedürfnisse und Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung unterschieden. Maslow beschreibt fünf Überkategorien: beginnend mit den menschlichen Grundbedürfnissen wie Nahrung oder Schlaf und endend mit dem Wunsch nach Selbstverwirklichung. Zur Veranschaulichung gestaltet er ein Modell in Form einer Pyramide und vermittelt so eine hierarchische Ordnung innerhalb seiner Theorie (Dreer, 2018, S. 10 ff.).



Abbildung 1: Die Maslowsche Bedürfnispyramide 1943 (aus: Centeredlearning, 2017).

Im Zuge seiner Tätigkeit an der Universität Erfurt beschäftigt sich Dreer (2018) mit dem Weg beginnender Lehrpersonen vom Praktikum bis zum Berufseinstieg. Dabei analysiert er Unterschiede der Belastungswahrnehmung der Studierenden in Hinblick auf Prüfungen an der Hochschule und auf die praktische Umsetzung innerhalb der Lehrpraktika. Eine Prüfungsvorbereitung oder die Teilnahme an einem Seminar verläuft meist in strukturierten, geordneten Bahnen. Die Studentin/der Student kann das Mitwirken meist selbst bestimmen. Solche bevorstehenden Geschehnisse sind vorhersehbar, und daher können auch etwaige Belastungen und Herausforderungen bereits im Vorfeld seitens der Studierenden identifiziert und oftmals gelöst werden. Völlig konträr sieht Dreer die aktive Arbeit in der Klasse: Viele Abläufe passieren zeitgleich, das System ist komplexer und daher weniger berechenbar. Oftmals fehlt es an der Zeit, Situationen genau zu prüfen und mögliche Handlungsoptionen abzuwägen und über Schritte zu reflektieren. Das Wirken innerhalb einer Klasse erfordert eine hundertprozentige Aufmerksamkeit und Flexibilität und Spontanität auf ein Ereignis rasch zu reagieren, um sofortige Lösung zu finden (S. 12).

Dreer definiert konkrete Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und der Berufseinsteiger und unterscheidet in Anlehnung an Maslows Pyramide vier Stufen: Einführung in den Schulalltag (Sicherheitsbedürfnis), Einbin-

⁵ Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 81-86.

⁶ Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. URL: <http://www.tandfonline.com/loi/hpli20> [25.07.2018].

dung in das Kollegium und die Schüलगemeinschaft (Soziales Bedürfnis), Selbsterprobung (Wertschätzung) und Selbstverwirklichung als Lehrperson (Selbstverwirklichung) (Dreer, 2018, S. 15 ff.).

Als theoretische Basis für die vorliegende empirische Studie werden das Stufenmodell nach Fuller & Brown und das Phasenmodell nach Huberman herangezogen. Hierbei wird der Fokus gezielt auf die genaue Betrachtung der ersten Stufe bzw. Phase gelegt.

2.1 Stufenmodell nach Fuller & Brown

Bereits 1975 haben Fuller & Brown angelehnt an ihre Forschung ein Idealmodell entwickelt, das die verschiedenen Phasen, die eine Berufseinsteigerin und ein Berufseinsteiger durchlaufen, charakterisiert (Messner & Reusser, 2000, S. 159). Den subjektiven, personenbezogenen Komponenten zur Bewältigung neuer Aufgaben und Herausforderungen, die der Berufseinstieg mit sich bringt, wird in der Literatur ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben.

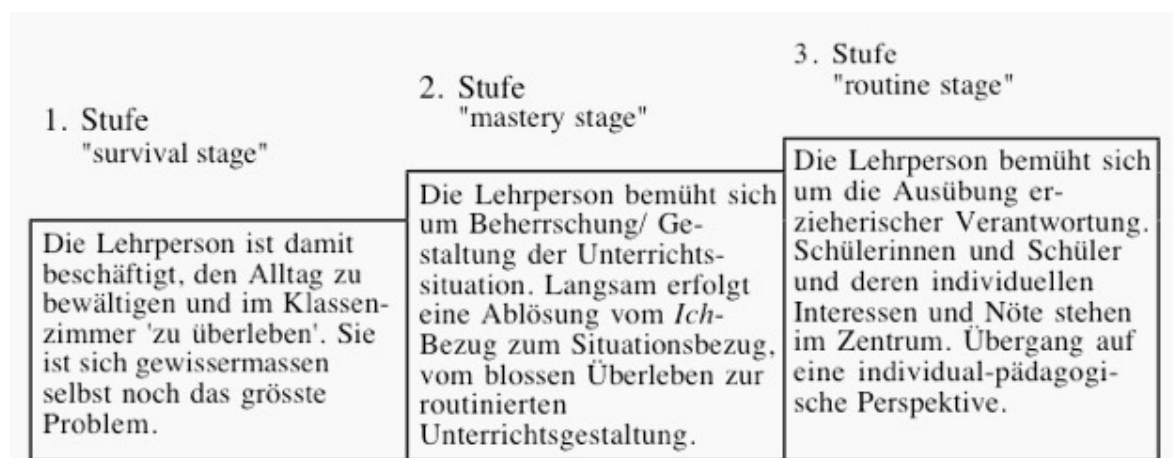


Abbildung 2: Das Stufenmodell nach Fuller & Brown (Messner & Reusser, 2000, S. 160).

Die erste Stufe wird nicht grundlos als „survival stage“ bezeichnet, denn hierbei steht die Auseinandersetzung mit persönlichen Schwierigkeiten an erster Stelle. Die Sozialisation in die Vorgangsweisen der Berufspraxis sowie das Einüben und Verbessern des pädagogischen Handelns beherrschen diesen Abschnitt.

Das einfach wirkende Stufenmodell zeigt sehr deutlich, dass Professionalität nur in einem längeren, kontinuierlichen Prozess erworben werden kann. Schönknecht (1997) bestätigt, dass „bis zur Zielvorstellung professionell handelnder LehrerInnen (sic!), die die Unterrichtstätigkeit und erzieherische Verantwortung gleichermaßen ernst nehmen und professionell ausüben, ein langer beruflicher und persönlicher Entwicklungsprozess nötig ist“ (S. 14).

2.2 Phasenmodell nach Hubermann

Huberman entwickelte 1991 ein Phasenmodell der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, innerhalb welcher mehrere Berufsverläufe möglich sind. Im Gegensatz zu anderen Forschungsreihen verifiziert Hubermann seine Erkenntnisse ausschließlich an Hand der Dienstjahre und nicht auf Grund des Lebensalters einer Lehrerin/eines Lehrers.

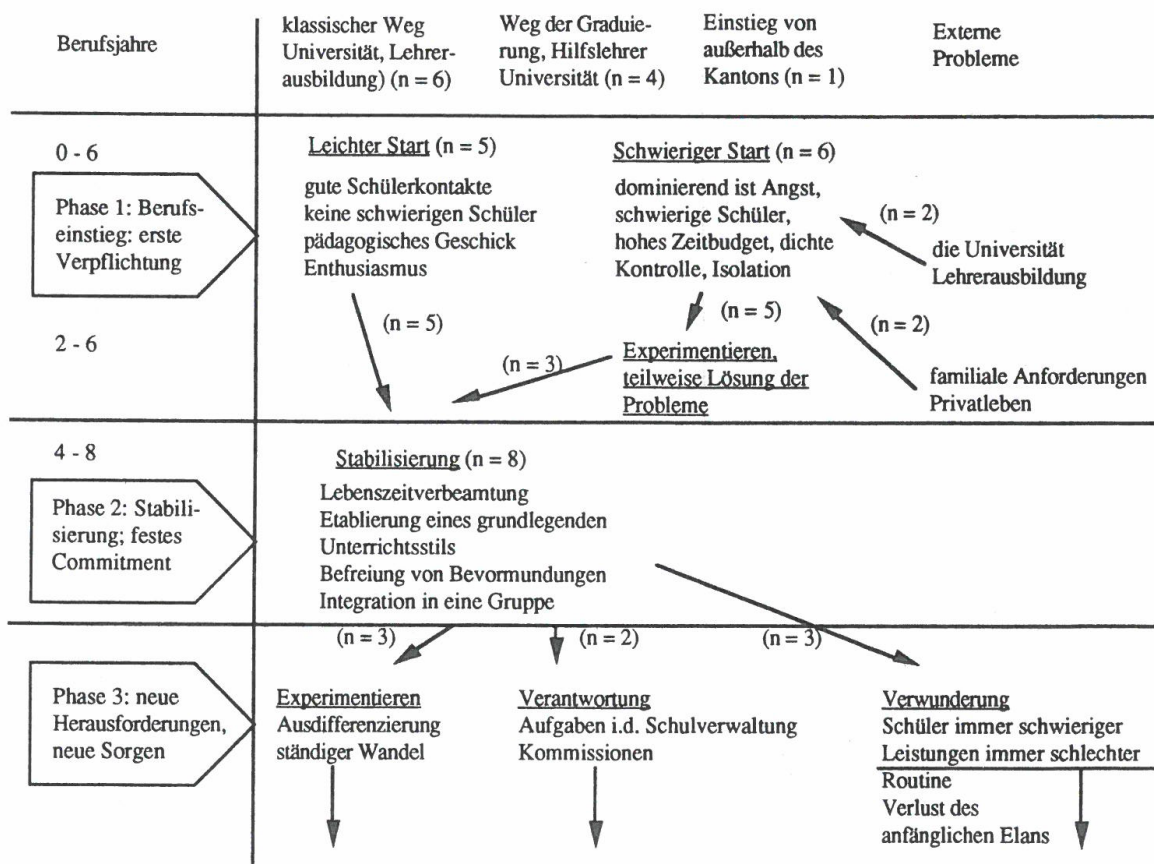


Abbildung 3: Das Phasenmodell nach Huberman (Terhart, 1991, S. 251 ff.).

Die erste Phase nach Huberman steht im Zeichen des „Überlebens“ und „Entdeckens“. Es gilt nach Huberman den anfänglichen Praxisschock zu überwinden und in die neue Rolle mit all ihren Facetten hineinzuwachsen. Um diesen Weg genauer definieren oder einordnen zu können, muss in der ersten Phase zwischen der Art und Weise, wie der Berufseinstieg erlebt und empfunden wird, unterschieden werden. Huberman unterscheidet zwei Kategorien: den „guten“ und den „schwierigen“ Start.

Einen „guten“ oder „leichten“ Start in den beruflichen Alltag als Lehrerin/Lehrer erleben all jene, die sehr rasch eine positive Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen können und die auf Grund der Homogenität der Klasse mit kaum oder wenig Störungen im sozialen oder emotionalen Bereich konfrontiert werden. Auch die Selbstsicherheit in Bezug auf das eigene pädagogische Geschick soll zum positiven Erleben beitragen, Enthusiasmus der beginnenden Lehrpersonen würde geweckt werden und die Entwicklung ausgeglichen verlaufen.

Ein „schwieriger“ Start wird laut Hubermann durch Hindernisse und Hürden geprägt. Welche Störungen hierbei eine zentrale Rolle einnehmen, ist personenspezifisch unterschiedlich zu sehen. Der Paradigmenwechsel vom eigenen Schülerleben hin zur Verantwortlichkeit einer Lehrerin/eines Lehrers, die Heterogenität einer Schülergruppe, der Zeitaufwand der Vor- und Nachbereitungsarbeiten, die strikte Kontrolle und die hohe Erwartungshaltung einer/eines Vorgesetzten sowie die Isolation innerhalb des Kollegiums der Schule sind nur eine Auswahl an möglichen Gründen und Ursachen, die den Berufseinstieg negativ besetzen und die Kompetenzentwicklung erschweren können. Auch Angst ist ein zentrales Thema dieser Phase. Die Angst vor einer negativen Beurteilung sowie die Angst zu versagen lähmen laut Hubermann zusätzlich den Entwicklungsprozess und können sich als Gefühl der Überforderung und der Erschöpfung ausdrücken.

Nach Hubermann bedeutet allerdings ein „schwieriger Start“ nicht zwangsläufig die Aufgabe des Lehrerberufes, viel eher wird die Kohärenz zwischen der Unterstützung des Umfeldes, der persönlichen Einstellung, der Motivation und des eigenen Ehrgeizes zu einem wichtigen Faktor. Diese Wechselwirkung gestaltet den nächsten Teilabschnitt der ersten Phase maßgeblich mit. In der Zeit des „Experimentierens“ werden adäquate Lösungen für die diversen Schwierigkeiten gesucht und das eigene Handeln durch Reflexion überdacht und gegebenenfalls umstrukturiert (Terhart, 1991, S. 251 ff.).

2.2 Vergleich der Entwicklungsmodelle

Sowohl Fuller & Brown als auch Huberman beschreiben die Einstiegsphase in das Berufsleben einer Lehrperson als einen Entwicklungsprozess und weniger als einen ausschließlichen Anpassungsprozess. Fuller & Brown konzentrierten sich in ihrer Forschungsreihe auf das Lebensalter ihrer Probandinnen und Probanden und ordneten sie einer Stufe ihres Modells zu. Huberman hingegen ließ das Lebensalter scheinbar außer Acht und definiert seine Phase an Hand des Dienstalters der Testpersonen.

Das idealtypische Modell von Fuller & Brown bietet kaum Raum für Differenziertheit, um das individuelle Erleben und Gestalten einer Person zu erklären. Dieser Eindimensionalität wirkt Huberman entgegen, indem verschiedene Wege innerhalb einer Phase als möglich verifiziert werden.

In ihren konkreten Thesen über den Berufseinstieg allerdings finden sich konvergierende Elemente. Die „survival stage“ nach Fuller & Brown definiert sich ähnlich wie die Phase des „Überlebens“ nach Huberman. Das Bedürfnis in den Alltag hinzufinden (von Fuller & Brown definiert) und das mit der Alltagsbewältigung korrelierende Gefühl der Überforderung nach Huberman sind ebenso vergleichbar. Auffallend erscheint nur die Tatsache, dass Fuller & Brown von einer unausweichlichen, schwierigen Einstiegsphase ausgehen und Huberman die Möglichkeit eines guten, „harmonischen“ Startes in seiner Forschungsreihe mitberücksichtigt.

Sowohl Fuller & Brown als auch Huberman haben ihre Modelle vor mehr als 30 Jahren formuliert und veröffentlicht. Nachdem sich im Laufe der angeführten Zeit die gesellschafts- und sozialpolitische Sichtweise sowie auch die Lehrerbildung modifiziert haben, werfen die Thesen der Bildungswissenschaftler folgende Forschungsfragen auf:

Inwiefern treffen sich die Beschreibungen des Berufseinstiegs nach Huberman sowie nach Fuller & Brown mit dem Selbstbild von beginnende Lehrpersonen von heute?

Inwiefern treffen sich die Beschreibungen des Berufseinstiegs nach Huberman sowie nach Fuller & Brown mit dem Fremdbild von beginnenden Lehrpersonen von heute?

3 Methodische Vorgehensweise

In der deduktiven Forschung gilt die empirische Studie als Prüfstein der Thesen der Literatur. Die benötigten Kategorien aus der herangezogenen Basisliteratur werden deshalb nach Mayring (2010) erstellt und mit Beispielen aus der Theorie genau definiert, bevor das gesammelte Datenmaterial zur Analyse gestellt wird (S. 65).

Als Methode zur Datenerhebung werden Leitfadenterviews sowie eine Ratingkonferenz durchgeführt. Das Auswertungsverfahren entspricht der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Um einen Einblick in die Empfindungen und Einschätzungen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu bekommen, wird als geeignete Methode zur qualitativen Datenerhebung die Durchführung von halbstandardisierten Interviews festgelegt. Diese werden in der Fachsprache als Leitfadenterviews bezeichnet. Leitfadenterviews verbinden Systematik mit Flexibilität. Die Reihenfolge der Fragen werden dem Gesprächsverlauf angepasst und können gegebenenfalls modifiziert werden (Hussy, 2013, S. 225 f.).

3.2 Datenerhebung

Für die Durchführung der Interviews und Klärung des Selbstbildes wurden fünf Probandinnen⁷ ausgesucht. Diese Lehrerinnen der Primarstufe unterrichten an niederösterreichischen Volksschulen und befinden sich im ersten oder zweiten Dienstjahr. Nachdem es um die Sichtweise der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geht, war das Dienstalter ein maßgebliches Kriterium. Alle fünf haben ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule abgeschlossen. Bis auf eine Probandin verrichten alle ihre Tätigkeit als klassenführende Lehrerin. Die ausgenommene Interviewpartnerin ist als Stützlehrerin tätig. Die Datenerhebung fand im Zeitraum Mai bis

⁷ Die befragten Personen sind alle weiblich. Diese Auswahl spiegelt die geschlechterbezogene Verteilung der Lehrpersonen in Österreichs Volksschulen wider. Im Schuljahr 2016/2017 waren 92,5 % der im Dienst befindlichen Lehrerinnen und Lehrer weiblich (Statistik Austria, 2018).

Juni 2017 statt. Die Interviews wurden im Einverständnis mit den befragten Personen aufgezeichnet und transkribiert.

Darüber hinaus wird eine Ratingkonferenz durchgeführt, um das Fremdbild zu erkunden. Eine Ratingkonferenz kombiniert sehr anschaulich qualitative und quantitative Elemente. In erster Linie wird ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Dieser enthält Aussagen zum Thema und wird von den Probandinnen und Probanden einer genauen Prüfung unterzogen und an Hand einer vierteiligen Skala bewertet. Im Anschluss werden die Einzelergebnisse auf einem Übersichtsplan notiert und in Form eines Gruppeninterviews diskutiert. So entsteht ein differenziertes Bild des Evaluationsgegenstandes. Um dieses Ergebnis zu erzielen, werden im Vorfeld Fragen ähnlich dem Konzept des Experteninterviews vorbereitet und gegebenenfalls im Zuge des Gruppengesprächs ebenso thematisiert. Um das Fremdbild zu den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zu erheben, werden Mentorinnen und Mentoren als Experten/Expertinnen zu dieser Ratingkonferenz geladen. Das spezifische Wissen ausgesuchter Fachkräfte soll Aufschlüsse über die Thematik geben (Keller et al., 2012, S.287 ff.).

An der Ratingkonferenz haben zwölf Probandinnen und Probanden teilgenommen. Alle unterrichten seit mehreren Jahren an niederösterreichischen Pflichtschulen. Darüber hinaus absolvieren alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Masterlehrgang Mentoring an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Alle Anwesenden wurden über den Ablauf informiert und darüber in Kenntnis gesetzt, dass die gesamte Gruppendiskussion aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert wird.

3.3 Auswertung und Beantwortung der Forschungsfrage

Zur Datenauswertung wird das Auswertungstool „QCamap“ verwendet. In weiterer Folge werden die Interviews bzw. die Ratingkonferenz nach diesen Richtlinien ausgewertet und mit der vorher angeführten Literatur in Zusammenhang gebracht. Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt in Tabellenform deskriptiv und ist nur für die untersuchte Gruppe repräsentativ.

In der nachfolgenden Tabelle 1 sind die verwendeten acht deduktiven Kategorien näher erläutert, in der ersten Spalte die Bezeichnung der Kategorie und die Bezugsquelle der entsprechenden Basisliteratur festgehalten. Die zweite Spalte beinhaltet entsprechende Definitionen. In der dritten Spalte wird ein „Ankerbeispiel“ herangezogen, welches den Inhalt der jeweiligen Kategorie unterstreichen soll. Sowohl für Auswertung der Leitfadenterviews als auch für die Ratingkonferenz bilden diese acht Kategorien die Grundlage, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
K1: Dienstalter (siehe Huberman)	Bezeichnung für die Gesamtheit aller geleisteten Dienstjahre nach dem 21. Lebensjahr, wenn die Ernennung zum Beamten nicht später erfolgte (Springer Gabler Wirtschaftslexikon, 2017).	Ich bin bereits seit einem Jahr im Schuldienst.
K2: Alltagsbewältigung (siehe Fuller & Brown)	Der Berufseinstieg stellt eine Vielzahl an Anforderungen an die jungen Lehrpersonen. Sie werden vom ersten Tag an mit umfassenden Berufsaufgaben konfrontiert und müssen nicht nur diese bewältigen, sondern auch Verantwortung tragen (Keller-Schneider, 2010, S. 9).	Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. Wie kann ich gleichzeitig den Unterricht führen und dabei den Lernprozess jedes Kindes im Auge halten? ... Wie soll ich den Eltern klar und professionell gegenüber treten, wenn ich noch unsicher bin, wie ich als Lehrerin sein will? (Binder, 2008, S. 9)
K3: Das Bedürfnis zu überleben (siehe Huberman, Fuller & Brown)	Überleben nach Huberman und survival stage nach Fuller & Brown charakterisieren die Schwierigkeiten der Sozialisation in den Berufsalltag (Hericks, 2006, S. 41 f.).	Die Fülle der organisatorischen Aufgaben hat mich stark belastet. Die Disziplinprobleme im Unterricht haben mir schwer zu schaffen gemacht (Terhart, 1994).

K4: Ich im Zentrum (siehe Fuller & Brown)	Durch die vielfältigen Anforderungen des Berufseinstiegs treten die beginnenden Lehrpersonen egozentrisch auf und sind vorwiegend mit sich selbst beschäftigt (Hericks, 2006, S. 41 f.).	Ein guter Tag ist für mich, wenn ich persönlich für mich meine Ziele erreichen konnte (Interview 3, Z. 190-191).
K5: Gefühl der Überforderung (siehe Huberman)	Als Überforderung bezeichnet man eine Gesamtheit von Anforderungen, zu deren erfolgreichen Bewältigung und zur Erfüllung die Ressourcen bzw. Fähigkeiten, insbesondere die Leistungsfähigkeit, einer Person, einer Organisation oder eines Systems nicht ausreichen (Spektrum, 2000).	Ich bin jeden Tag in der Schule gesessen bis um 4 und ich habe geheult – es war mir einfach alles zu viel (Interview 3, Z. 146-147).
K6: Disziplinprobleme (siehe Huberman)	Als Disziplinprobleme, d.h. alltägliche kleine Unterrichtsstörungen, bezeichnet man beispielsweise Unruhen in der Klasse, Unaufmerksamkeit, passives Verhalten, schlechte Mitarbeit, nicht erledigte Aufgaben und sonstige Störungen. Als Ursachen hierfür werden vor allem zu große Klassen, Über- und Unterforderung im Unterricht, Umfeld und soziale Probleme der Schüler, Aufmerksamkeitsdefizite, Lernschwierigkeiten und Desinteresse genannt (Nolting, 2000, S. 20).	Ich hatte große soziale Schwierigkeiten mit Kindern meiner Klasse...aggressives Verhalten/Schlägerei...das hat mich überrascht, dass ich in einer dritten Klasse mit solchen Problemen zu kämpfen habe (Interview 2, Z. 92-94).
K7: Angst vor Beurteilung (siehe Huberman)	Prüfungsangst tritt bei Junglehrern oft dann auf, wenn der Direktor oder der Stadtschulrat unangekündigt im Unterricht erscheint, um eine Beurteilung der Leistung durchzuführen (Raether, 1982, S. 61).	Schon Tage vor der Hospitation kann ich nicht schlafen! (PLC, 2017).
K8: Guter Start (siehe Huberman)	Ein leichter Start bedeutet positive Beziehungen zu Schülern, leicht zu handhabende Schüler, ein Gefühl, von pädagogischem Geschick sowie Enthusiasmus (Terhart, 1991, S. 253).	Mein erstes Dienstjahr habe ich als sehr positiv erlebt und es bestätigte meine Berufswahl als meine beste Entscheidung (PLC, 2017)

Tabelle 1: Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele.

Die Interpretation und die Auswertung der Kategorien zeigen, dass die Probandinnen innerhalb ihrer ersten beiden Dienstjahre in vielerlei Hinsicht zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen, obwohl sie sich im Lebensalter unterscheiden. Auch innerhalb der Ratingkonferenz werden keine Unterschiede in dem Erleben der Einstiegsphase in den Beruf der Lehrperson in Bezug auf das Lebensalter (K1) der Person genannt. Somit verifizieren die Verfasser Hubermans Ansatzpunkt der Betrachtung des Dienstalters (siehe Huberman).

Die Alltagsbewältigung (K2) steht im Fokus der ersten Stufe nach Fuller & Brown. Dies spiegelt sich ebenso in den Aussagen der fünf befragten Lehrerinnen wider. Die Studierenden erfahren im Zuge ihrer Ausbildung und innerhalb ihrer Praxiseinheiten viel über das facettenreiche Aufgabengebiet einer Volksschullehrerin/eines Volksschullehrers. Dennoch sind es oft die administrativen Tätigkeiten, mit denen sie erst im Berufsalltag konfrontiert werden, die nun zu der Unterrichtsarbeit und den erzieherischen Belangen hinzukommen und den Berufseinstieg beeinflussen. Hinsichtlich der Auswertung der Quantität der Häufigkeiten wird dieses Thema auf Platz Vier geführt und findet somit eine starke Zustimmung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ratingkonferenz geben der Kategorie „Alltagsbewältigung“ einen ebenso hohen Stellenwert. All jene Beispiele und Situationen, die die Berufseinsteigerinnen als Hürde wahrnehmen, finden sich auch in diesen Stellungnahmen wieder. Nach Auswertung der Kategorie 2 Alltagsbewältigung decken sich Selbstbild und Fremdbild. Dies ist wiederum kongruent zu dem Stufenmodell nach Fuller & Brown. „Die Lehrperson ist damit beschäftigt, den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer zu ‚überleben‘“ (Messner & Reusser, 2000, S. 160).

Der Begriff „Survival Stage“ findet sich in der ersten Stufe nach Fuller & Brown. Ähnlich wie beispielsweise Sikes (in Schönknecht, 1997, S. 3) formuliert auch Huberman die Phase des „Praxischocks“. In der Literatur finden sich fast deckungsgleich alle Störungen und Hürden, die nicht nur die erste Phase prägen, sondern auch

in den Leitfadeninterviews angeführt werden. In Kategorie 3 „Das Bedürfnis zu überleben“ finden sich vier der befragten Lehrerinnen wieder und kommentieren diese eindeutig. Nur eine der fünf Probandinnen fühlt sich weniger betroffen von dieser Aussage. Die Verfasser kommen allerdings zum Schluss, dass diese Interviewpartnerin eher ihrem Bild der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, das in der Einleitung skizziert wurde, entspricht. Dieses Selbstbewusstsein wirkt nur wenig authentisch. Um diese Einschätzung aber fundiert belegen zu können, wäre ein weiteres Interview mit einem intensiven Reflexionsprozess notwendig.

Mentorinnen und Mentoren verifizieren zwar die Probleme, die während des Berufseinstiegs entstehen können, sehen aber das Zutreffen des Begriffes „Survival Stage“ nicht. Somit kann eine Kongruenz zur Basisliteratur in Bezug auf das Selbstbild, allerdings nicht auf das Fremdbild festgehalten werden.

Die Ich-Bezogenheit (K4) findet sich in den Ausführungen von Fuller & Brown wieder. Durch das Stufenmodell wird ersichtlich, dass diese erst in der zweiten Stufe relativiert bzw. abgelegt wird. Die Kategorie „Ich im Zentrum“ ist in manifesten Aussagen nicht eindeutig definierbar. Allerdings findet sich keine Aussage der fünf Probandinnen, die den Rückschluss zulässt, dass eine objektive Betrachtungsweise in dieser ersten Phase des Berufseinstiegs wirklich möglich ist. Aus diesem Grund kann die Übereinstimmung der Literatur zum Selbstbild der Berufseinsteigerinnen erkannt werden. Die Ergebnisse der Ratingkonferenz zeigen kein klares Bild. Die Ich-Bezogenheit wird nur teilweise anerkannt. Somit ergibt sich keine klare Abgrenzung in Bezug auf die Kongruenz oder Divergenz des Fremdbildes zur Ausgangsliteratur.

„Das Gefühl der Überforderung“ (K5) nimmt bei der quantitativen Auswertung den höchsten Rang ein und wird so als stärkste Kategorie gesehen. Die Summe an Aufgaben und die Fülle an Herausforderungen und Hürden bilden eine enorme Belastung für die Berufseinsteigerinnen. Obwohl alle eine sehr positive Haltung zum Beruf an sich haben und keine an eine Veränderung dahingehend denkt, sehen sie den Berufseinstieg als eine sehr fordernde Phase, in der sie immer wieder an ihre emotionalen Grenzen stoßen. Besonders administrative Tätigkeiten und auch Elternarbeit können im Laufe des Studiums nicht in der Form und Genauigkeit geübt werden, dadurch wirken diese als besonders schwer zu bewältigen und rufen große Unsicherheiten hervor. Die Mentorinnen und Mentoren rangieren diese Kategorie zwar nicht auf dem gleichen Platz, sehen aber die Überforderung, die die Durchführung aller gestellten Aufgaben mit sich bringt. Hubermann verifiziert das Gefühl der Überforderung und Erschöpfung als Folge all jener genannten Schwierigkeiten. Auch die Frage und gleichzeitig Hürde der Verantwortlichkeit findet sich in den Leitfadeninterviews wie auch in der Ratingkonferenz wieder. Aus diesem Grund kann die Kongruenz zwischen Selbstbild und Fremdbild in Bezug auf das Phasenmodell nach Huberman festgestellt werden.

Die beginnenden Lehrpersonen kämpfen immer wieder mit Disziplinproblemen (K6), die ihnen im Laufe ihrer Studienzeit in dieser Form nicht begegnet sind. Sie sind oft schockiert und persönlich sehr betroffen von ihren Erlebnissen. Die Bemühungen disziplinäre Probleme in einer positiven Art und Weise für alle Beteiligten zu lösen, liegen im Bestreben der Lehrerinnen, dennoch fehlt es ihnen an Ideen und Vorgangsweisen, sich diesen Problemen stellen zu können. Die Mentorinnen und Mentoren beobachten diese Schwierigkeiten und sehen die möglichen Gründe in dem Paradigmenwechsel von der Rolle der Studierenden in die Rolle der Lehrerin/des Lehrers. Sowohl die Herausforderung mit der Heterogenität der Kinder als auch die Problematik des Wechsels in die neue Perspektive finden sich in der ersten Phase nach Huberman. Kategorie 6 deckt sich mit dem Selbst- und Fremdbild.

„Angst vor Beurteilung“ (K7) deckt sich nicht mit den Vorgaben der Literatur. Alle Berufseinsteigerinnen sind an die Anwesenheit einer anderen Person gewöhnt und fühlen sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten in ihrem pädagogischen Wirken sicher. Angst, beurteilt zu werden, wird nicht bestätigt. Erfahrungen und Beobachtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ratingkonferenz kommen zu einem anderen Ergebnis. Hier werden Stressfaktoren in Hospitationssituationen wahrgenommen, die auf eine Angst vor Beurteilung hindeuten. Unterrichtsbesuche werden weniger als Hilfe zur persönlichen Kompetenzsteigerung gesehen, sondern mehr als Prüfungssituation. Huberman misst der „Angst vor Beurteilungen“ einen hohen Stellenwert zu, der aber in dieser Auswertung nur mit dem Fremdbild und nicht mit dem Selbstbild verifiziert werden kann.

Gleichgültig wie groß die Hürden des Berufseinstiegs empfunden werden, stufen dennoch vier der befragten Personen ihren Arbeitsbeginn als gut ein. Allerdings finden sich hierbei als Begründung nur teilweise die Kriterien nach Huberman. Dieser führt eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie die Homogenität einer Klasse als Gründe für einen guten Start an. Die beginnenden Lehrpersonen nennen auch die Freude am Beruf, sehen hier aber mehr den positiven Effekt einer Mentorin/eines Mentors innerhalb des Kollegiums. Durch die tatkräftige Unterstützung dieser Kolleginnen und Kollegen fühlen sich die beginnenden Lehrpersonen bestätigt, beschützt und getragen. Diese Tätigkeit gibt Kraft, neue Motivation und eröffnet andere Betrachtungs- und Herangehensweisen. Auch die Mentorinnen und Mentoren sprechen sich einheitlich für den begleitenden Berufseinstieg aus und erkennen hier die Chance, mögliche Schwierigkeiten rechtzeitig zu thema-

tisieren und zu lösen, bevor ein Gefühl der Überforderung allmächtig wird. Sie nennen weiters Schlüsselbegriffe für einen guten Start ins Berufsleben, diese Punkte decken sich mit den Ausführungen von Huberman. Dennoch kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit der Ergänzung des Mentorings das Selbst- und Fremdbild kongruent sind.

4 Conclusio

Als reflexiven Ansatz dieses Beitrages für die Praxis soll die Erkenntnis gesehen werden, dass Mentoring nicht nur einen wichtigen Aspekt der PädagogInnenbildung Neu darstellt, sondern von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern als maßgeblich für den beruflichen Erfolg gesehen wird. Obwohl alle angeführten theoretischen Modelle und Aussagen verschiedener Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sich bei einer detaillierten Betrachtung unterscheiden, haben sie die gemeinsame Schlussfolgerung gezogen, dass der Berufseinstieg eine sehr herausfordernde Phase in der Berufsbiographie eines Menschen darstellt und dieser mehr Beachtung zugemessen werden sollte. Auf Grund der Aufgaben, der Verantwortung und der Kompetenz, Entscheidungen alleine zu treffen, stuft Keller-Schneider (2010) die Einstiegsphase in den Beruf der Lehrerin/des Lehrers sogar als schwieriger ein, als die in ein anderes Berufsfeld. Die Mentorin/der Mentor sollten aber nicht nur Kenntnis über die theoretischen Vorannahmen haben, sondern auch die Persönlichkeit der Mentees mit all ihren Stärken und Schwächen erkennen.

Die Stichprobe der Leitfadeninterviews des empirischen Teils zeigt einerseits die Kongruenz im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen, allerdings auch die starke Individualität der einzelnen beginnenden Lehrerinnen. Am Beginn eines Mentoringsprozesses soll durch intensive Gespräche der aktuelle Wissens- und Gemütsstand der/des Mentees erhoben werden. Hierfür sollen die Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen an erster Stelle stehen. Die Einführung in den Schulalltag, die Einbindung in die Schulgemeinschaft sowie auch die Möglichkeit sich selbst zu erproben und zu verwirklichen können durch die Erkenntnisse des empirischen Teils verifiziert werden.

Die Erkenntnisse aus der Ratingkonferenz zeigen aber nicht nur, dass die Persönlichkeit der/des Mentees ein wichtiger Faktor ist, sondern auch die Unterschiedlichkeit der Mentorinnen und Mentoren. Alle Anwesenden signalisieren ehrliches Interesse an den Bedürfnissen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger und sind auch bemüht in einer Phase, in der lediglich der IST-Zustand erhoben werden sollte, Lösungsansätze für die einzelnen Themen zu finden. Dennoch sind sie, geprägt durch ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse, völlig unterschiedlich in ihren Auffassungen und Haltungen. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass nicht nur die Reflexion der/des Mentees, sondern auch die der Mentorin/des Mentors zum Gelingen des gemeinsamen Prozesses beiträgt.

Die Literaturrecherche in Kombination mit der empirischen Forschungsarbeit zeigt deutlich, dass die Sozialisation in den Berufseinstieg mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist. Der Bewältigungsprozess kann durch professionelle Begleitung durch einen Mentor/eine Mentorin positiv beeinflusst werden. Diese Hilfestellung wird von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern gerne angenommen. Die Begleitung einer Mentorin/eines Mentors erfordert neben einem hohen Maß an Empathie auch ein fundiertes Wissen über Beratung, Reflexion, Supervision und Kommunikationstechniken, um den Ansprüchen der beginnenden Lehrerinnen und Lehrern gerecht zu werden und diese bestmöglich zu begleiten.

Die qualitative Inhaltsanalyse, die die Grundlage des empirischen Teils darstellt, zeigt die Quantifizierbarkeit der Arbeit.

Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit könnten als Grundlage zur Erarbeitung einer größer angelegten quantitativen Studie dienen. Eine Ausdehnung des Forschungsfeldes und auch ein genaueres Einbeziehen aktueller Studien, wie beispielsweise die der Schweizer Bildungsforscherin Keller-Schneider (2010), könnten die Ergebnisse noch mehr schärfen und ein genaueres Selbstbild der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger definieren, um den Wissenstand der Mentorinnen und Mentoren in weiterer Folge zu erhöhen und gewinnbringende Resultate zu erzielen. Der positive Wert der neuen Ausbildung des Mentorings innerhalb der PädagogInnenbildung NEU sollte nachhaltig gefestigt werden, um beginnende Lehrpersonen dabei zu unterstützen, anfängliche Hürden zu überwinden und sie zu stärken.

Literatur

- Behr, F. (2017). Lernhabitus und Weiterentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Binder, B. (2008) zitiert nach Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). 211. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.).
URL:https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf [26.08.2018].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. URL: http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf [26.08.2018].
- Centeredlearning (2017). Die Maslowsche Bedürfnispyramide. URL: <https://www.centeredlearning.de/.fuehrungsfahigkeiten/mitarbeitermotivation/> [10.8.2018].
- Dammerer, J. (2018). Zur Motivation den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 2). *R&Source*, 9. ISSN 2313-1640.
- Dammerer, J.; Windl, E.; Ortmayr, E.; Losek, A.; Kirchler, N. (2017). Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 1). *R&Source*, 8. ISSN 2313-1640.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dreer, B. (2018). Praxisleitfaden der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975*. In: Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2).
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendigen Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2).
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Böhlau.
- Hussy, W.; Schreicher, M. & Echterhoff, G. (2013). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Heidelberg: Springer.
- Keller H., Heinemann E. & Kruse M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287-298.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Lamy, C. (2014). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2).
- Nolting, H. P. (Hg.). (2000). Lernfall Aggression. 19. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Raether, W. (1982). Das unbekannte Phänomen Lehrerrangst, Vielfältige Ursachen weitreichende Folgen. Basel: Herder.

Regierungsprogramm Republik Österreich (2008-2013). Regierungsprogramm für 24.Gesetzesperiode. URL: http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf [15.08.2018].

Schönknecht, G. (1997). Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus berufsbiographischer Perspektive. Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Spektrum (2000). Lexikon der Psychologie.Johari-Fenster. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/johari-fenster/7555> [7.7.2018].

Springer Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon (2017). Stichwort: Dienstalter. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3630/dienstalter-v8.html> [7.7.2017].

Statistik Austria (2018). Menschen und Gesellschaft. URL: [https://www.statistik.at/webde/Statistiken/menschen und gesellschaft/bildung und kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html](https://www.statistik.at/webde/Statistiken/menschen%20und%20gesellschaft/bildung%20und%20kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/index.html) [16.1.2019].

Terhart, E. (1991). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Böhlau.

Terhart, E. (1994). Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Lang.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Maslowsche Bedürfnispyramide 1943 (Centeredlearning, 2017)	3
Abbildung 2: Das Stufenmodell nach Fuller und Brown (Messner & Reusser, 2000, S. 160)	4
Abbildung 3: Das Phasenmodell nach Huberman (Terhart, 1991, S. 251 ff.).....	5

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele	8
--	---