

Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich

Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Huberman

Johannes Dammerer*, Kathrin Schwab‡

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg bildet eine entscheidende Phase im Leben junger Lehrerinnen und Lehrer, die mit einer Vielzahl an neuen Anforderungen im Zusammenhang steht. Die Induktionsphase der österreichischen PädagogInnenbildung Neu rückt zusätzlich die junge Lehrperson und den Berufseinstieg in den Fokus. Der Begriff der „jungen Lehrperson“ wird seither noch häufiger verwendet, darum liegt es nahe sich diesem Begriff zu nähern und unter Zuhilfenahme bisheriger Beschreibungen zu aktualisieren. Das Selbstbild und Fremdbild der jungen Lehrpersonen als essentielle Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Mentorin/Mentor und Mentee wurde in der praktischen Umsetzung, also im konkreten schulischen Kontext, mittels Leitfadeninterviews und Ratingkonferenz in diesem Beitrag erkundet. Ein deduktiver Forschungsansatz bildet die methodische Vorgehensweise für diese Arbeit. 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.

Development models of young teachers in comparison

A qualitative study on the stage model according to Fuller & Brown and the phase model according to Huberman

Abstract

Career entry represents a decisive phase in the lives of young 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 “young 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 young 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
Junge Lehrpersonen
Berufseinstieg
Bildungsforschung

Keywords:

Mentoring
Young teachers
Career entry
Educational research

* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

‡ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

1 Einleitung

Vorweg sei erwähnt, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung in einer Masterarbeit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) umfangreich dokumentiert sind und weiters in einem Artikel disseminiert. Die Zitationen dazu finden sich im Literaturverzeichnis. Hier erfolgt eine kurze Darstellung als Beitrag für die internationale Woche an der PH NÖ.

„Mein erstes Dienstjahr empfinde ich als sehr herausfordernd, teilweise musste ich an meine Grenzen gehen und das System macht es nicht einfacher“ (PLC¹, 2017).

Behr thematisiert, dass keine Institution eine „fertige“ Lehrperson liefern kann und führt weiter aus, dass daher Lehrersein eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt (2017, S. 25). Nach der ersten Phase der Ausbildung folgt der Berufseinstieg und diesem eine ständige Fort- und Weiterbildung, die das komplette Berufsleben umspannt (Behr, 2017). Durch die Einführung der PädagogInnenbildung Neu in Österreich und besonders der so bezeichneten Induktionsphase wird der von Behr beschriebenen zweiten Phase mehr Aufmerksamkeit gewidmet, in welcher die junge Lehrperson im Zentrum steht. Der Begriff der „jungen Lehrperson“ wird seither noch häufiger verwendet, darum liegt es nahe sich diesem Begriff zu nähern und unter Zuhilfenahme bisheriger Beschreibungen zu aktualisieren.

Im Fokus des vorliegenden Beitrages stehen Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen und somit eine bedeutsame Etappe ihres beruflichen Lebens bestreiten (Lamy, 2014, S.13).

Ziel ist es nun das Selbstbild der jungen Lehrerinnen und Lehrer² zu erkunden, um festzustellen, wie diese ihre eigene Situation einschätzen und in welcher Form sie meinen, Unterstützung zu benötigen. Um allerdings zu den verschiedenen Möglichkeiten 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 erfassen können. Somit wird die Frage aufgeworfen, ob das Selbstbild dieser mit dem Fremdbild, erhoben über Mentorinnen und Mentoren, korreliert. Die Erkenntnis über Kongruenz oder Divergenz der Ergebnisse sollen die direkte Zusammenarbeit mit den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern positiv beeinflussen und die individuelle und bedürfnisorientierte Begleitung (Dreer, 2018) entsprechend anpassen. Dieser Ansatz soll im Zuge dieser Arbeit erhoben, hinterfragt und überprüft werden.

Der rasche Wandel der Gesellschaft und die damit verbundenen, sich ständig veränderbaren 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, S202ff). 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 die Basis für die neue Funktion der Mentorin/des Mentors.

Bevor die PädagogInnenbildung NEU entwickelt wurde, waren Mentorinnen und Mentoren scheinbar zufällig gewählte Personen im schulischen Kontext, die diese Tätigkeit beruhend auf Empathie, Erfahrung und Intuition gestützt haben. Erst durch die Neuorganisation der Ausbildung werden diese Fachkräfte erstmals professionell ausgebildet (Graf & Edelkraut, 2014, S. 57ff).

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, 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 in diesem Kontext sind psychologische Grundbedürfnisse gemeint. Bekannte Ansätze werden von Maslow³ (1943) und Deci und Ryan⁴ (2000) formuliert. Es werden Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Individualbedürfnisse und ein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung unterschieden. Maslow benennt fünf Überkategorien. Er beginnt mit den

menschlichen Grundbedürfnissen wie Nahrung oder Schlaf und endet 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. 10ff).



Abbildung 1: Die Maslowsche Bedürfnispyramide 1943

Dreer (2018) beschäftigt sich im Zuge seiner Tätigkeit an der Universität Erfurt mit dem Weg junger Lehrpersonen vom Praktikum bis zum Berufseinstieg. Dabei analysiert er die Unterschiedlichkeit der Belastung 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 selbst bestimmen. Die bevorstehenden Geschehnisse sind vorhersehbar und daher können auch etwaige Belastungen und Herausforderungen bereits im Vorfeld identifiziert und oftmals gelöst werden. Völlig konträr ist dagegen die aktive Arbeit in der Klasse. Viele Abläufe passieren zeitgleich. Das System ist komplexer und daher weniger berechenbar (S.12).

Dreer definiert die konkreten Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und der Berufseinsteiger in Anlehnung an Maslows Pyramide und nennt vier Stufen: (1) Einführung in den Schulalltag (Sicherheitsbedürfnis), (2) Einbindung in das Kollegium und die Schüलगemeinschaft (Soziale Bedürfnis), (3) Selbsterprobung (Wertschätzung) und (4) Selbstverwirklichung als Lehrperson (Selbstverwirklichung) (Dreer, 2018, S.15ff).

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

2.1 Stufenmodell nach Fuller & Brown

Den subjektiven, personenbezogenen Komponenten zur Bewältigung der neuen Aufgaben und Herausforderungen, die der Berufseinstieg mit sich bringt, wird in der Literatur ein sehr hoher Stellenwert zu geschrieben. Bereits 1975 haben Fuller & Brown angelehnt an ihre Forschung ein Idealmodell entwickelt, das die verschiedenen Phasen, die eine Berufseinsteigerin und ein Berufseinsteiger durchlaufen wird, charakterisiert (Messner & Reusser, 2000, S. 159). Siehe auch Abbildung 1 bei Messner und 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 (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. Für eine Abbildung zum Phasenmodell nach Huberman wird auf Terhart (1991, S. 251) verwiesen.

Die erste Phase nach Huberman steht aus diesem Grund im Zeichen des „Überlebens“ und „Entdeckens“. Es gilt 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 erkennt zwei Kategorien, den „guten“ und den „schwierigen“ Start (Terhart, 1991, S. 251ff).

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 Fragestellungen auf:

Inwiefern treffen sich die Beschreibungen des Berufseinstiegs nach Huberman sowie nach Fuller & Brown mit dem Selbstbild und mit dem Fremdbild von jungen Lehrpersonen?

3 Methodische Vorgehensweise

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

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

3.1 Datenerhebung

Für die Durchführung der Interviews und Klärung des Selbstbildes wurden fünf Probandinnen⁵ ausgesucht. Diese Lehrerinnen der Primarstufe unterrichten an niederösterreichischen Volksschulen. Alle befinden sich in dem ersten oder zweiten Dienstjahr. Nachdem es um die Sichtweise der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geht, war das Dienstalter ein maßgebliches Kriterium.

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 (Keller et al. 2012, S. 287ff).

3.2 Auswertung der Daten

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 Lehrerin/des Lehrers 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 (siehe Fuller & Brown). Dies spiegelt sich ebenso in den Aussagen der fünf befragten Lehrerinnen wider. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ratingkonferenz geben der Kategorie Alltagsbewältigung einen ebenso hohen Stellenwert. Nach Auswertung der Kategorie 2 Alltagsbewältigung decken sich Selbstbild und Fremdbild. Dies ist wiederum kongruent zu dem Stufenmodell nach Fuller & Brown.

Der Begriff „Survival Stage“ findet sich in der ersten Stufe nach Fuller & Brown. Ähnlich wie beispielsweise Sikes 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. 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. 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. 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. Aus diesem Grund kann die Kongruenz zwischen Selbstbild und Fremdbild in Bezug auf das Phasenmodell nach Huberman festgestellt werden.

Die jungen Lehrpersonen kämpfen nun 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 Mentorinnen und Mentoren beobachten diese Schwierigkeiten und sehen die möglichen Gründe, in dem Paradigmenwechsel von der Rolle der Schülerin/des Schülers 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. Die 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. Die Erfahrungen und Beobachtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ratingkonferenz kommen zu einem anderen Ergebnis. Huberman misst der „Angst vor Beurteilungen“ einen hohen Stellenwert zu und kann aber in dieser Auswertung nur mit dem Fremdbild und nicht mit dem Selbstbild verifiziert werden.

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 den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern als maßgeblich für den beruflichen Erfolg gesehen wird. Obwohl alle angeführten theoretischen Modelle und Aussagen der verschiedenen Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sich bei einer detaillierten Betrachtung unterscheiden, haben sie doch alle die Schlussfolgerung gezogen, dass der Berufseinstieg eine sehr herausfordernde Phase in der Berufsbiographie eines Menschen darstellt und dieser mehr Beachtung zugemessen werden sollte.

Die Stichprobe der Leitfadeninterviews des empirischen Teils zeigt einerseits die Kongruenz im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen, allerdings auch die starke Individualität der einzelnen jungen Lehrerinnen. Am Beginn eines Mentoringprozesses soll durch intensive Gespräche der aktuelle Wissens- und Gemütsstand der/des Mentees erhoben werden. Hierfür sollen die Bedürfnisse der jungen Lehrpersonen an erster Stelle stehen. Die Maslowsche Bedürfnispyramide führt dazu an, als auch die Umlegung derselben, angepasst den Bedürfnissen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Die Einführung in den Schulalltag, die Einbindung in die Schulgemeinschaft, sowie auch die Möglichkeit sich selbst zu erproben und zu verwirklichen, können auch 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 auch 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 die professionelle Begleitung durch einen Mentor/einer 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 jungen Lehrerinnen und Lehrern gerecht zu werden und diese bestmöglich zu begleiten.

Literatur

- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard. S. 25.
- 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.pdfsig [26.08.2018].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung (2010). *LehrerInnen-bildung 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].
- 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). *R&ESource* 9.
- 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). *R&ESource* 8, Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 1). *R&ESource* 8.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry, Vol. 11, No. 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. In: *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: Terhart, E. (1991). *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*, Jg.11, Heft 2, S.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 Verlag.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2). URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf
- Nolting, H. P. (Hg.) (2000). *Lernfall Aggression*. 19. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Raether, W. (1982). *Das unbekannte Phänomen Lehrerangst, Vielfältige Ursachen weitreichende Folgen*. Basel: Herder.
- Regierungsprogramm Republik Österreich (2008-2013). *Regierungsprogramm für 24.Gesetzperiode*. 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.

- Schwab, K. (2019). *Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Huberman*. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- 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/web_de/Statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/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: Peter Lang.

¹ 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.

² In diesem Beitrag werden die Begriffe „junge Lehrperson“, „junge Lehrerin/junger Lehrer“ und „Berufseinsteigerin/Berufseinsteiger“ in Anlehnung an die Literatur synonym verwendet.

³ Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *J. abnorm. (soc.) Psychol.*, 38, 81-86.

⁴ 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].

⁵ 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 (Statistik Austria, 2018).