

# Begleitung von Studiumsabgängerinnen und -abgänger beim Eintritt in den Lehrberuf

BACHELOR THESIS

2022

Autorin  
Erni, Nadia

Begleitperson  
Arnold, Max

Praxispartner  
Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)  
Kurmann, Sara

## **Abstract**

Um in Erfahrung zu bringen, wie die bestehenden Angebote zum erfolgreichen Berufseinstieg von Lehrpersonen beitragen, wurde die folgende Fragestellung untersucht: „Wie wirken sich die Berufseinstiegsangebote auf die Herausforderungen der neu in den Beruf eingetretenen Lehrpersonen aus?“. Anhand einer Dokumentenanalyse wurden die Unterschiede zwischen 4 Deutschschweizer Kantonen eruiert und 12 halbstandardisierte Interviews mit Primarlehrpersonen, die sich im Berufseinstieg befinden, durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Berufseinsteigende oft mit denselben Herausforderungen konfrontiert sind. Durch die bestehenden Angebote werden sie aber gut unterstützt, was sich positiv auf ihr Wohlbefinden auswirkt. Zentrale Erfolgsfaktoren der Angebote sind die örtliche und schulstufenspezifische Nähe sowie die Entschädigung der Mentoratsperson und praxisnahe, kostengünstige und dem Weiterbildungskontingent anrechenbare Kurse. Häufig werden die Angebote aber insbesondere aufgrund Zeitmangels und fehlender Information nicht besucht. Auf der Grundlage der Ergebnisse wurden anschliessend Handlungsempfehlungen zu Änderungen der bereits bestehenden sowie für zusätzliche Angebote gegeben.

*Schlagnworte:* Berufseinstieg, Lehrpersonen, Herausforderungen, Erfolgsfaktoren

Anzahl Zeichen im Bericht (mit Leerzeichen): 114 928

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage und Relevanz für die Praxis.....	1
1.2	Praxispartner.....	2
1.3	Fragestellung.....	2
1.4	Zielsetzung und Abgrenzung .....	3
1.5	Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>5</b>
2.1	Berufseinstieg von Lehrpersonen .....	5
2.1.1	Berufliche Anforderungen von Lehrpersonen .....	6
2.1.2	Herausforderungen .....	8
2.1.3	Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen.....	10
2.1.4	Kontextuelle Rahmungen.....	11
2.1.5	Kompetenzentwicklung.....	12
2.1.6	Zusammenfassung .....	13
2.2	Angebote zum Berufseinstieg in der Schweiz .....	14
2.3	Unterstützungsangebote.....	15
2.3.1	Weiterbildungen .....	15
2.3.2	Mentoring .....	16
2.3.3	Coaching.....	17
2.3.4	Supervision und Intervention.....	17
<b>3</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>18</b>
3.1	Forschungsdesign .....	18
3.2	Dokumentenanalyse.....	19
3.3	Interviews .....	20
3.3.1	Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe.....	20
3.3.2	Entwicklung des Interviewleitfadens .....	23
3.3.3	Erhebung.....	24
3.3.4	Transkription .....	25
3.3.5	Qualitative Auswertung .....	26
<b>4</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>28</b>
4.1	Ergebnisse Dokumentenanalyse.....	28
4.1.1	Kanton Aargau.....	28
4.1.2	Kanton Bern .....	29
4.1.3	Kanton Luzern .....	30
4.1.4	Kanton Zürich .....	31
4.1.5	Zwischenfazit Ergebnisse Dokumentenanalyse .....	33
4.2	Ergebnisse Interview.....	33
4.2.1	Hauptkategorie: Herausforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg.....	35
4.2.2	Hauptkategorie: Auswirkung der Angebote.....	36
4.2.3	Hauptkategorie: Förderliche Rahmenbedingungen.....	38
4.2.4	Hauptkategorie: Herausforderungen der Angebote .....	40
4.2.5	Hauptkategorie: Änderungsvorschläge bestehende Angebote .....	41
4.2.6	Hauptkategorie: Zusätzliche Angebote .....	42
4.2.7	Hauptkategorie: äussere Einflüsse / Faktoren .....	43

<b>5</b>	<b><i>Diskussion</i></b> .....	<b>45</b>
<b>5.1</b>	<b>Analyse und Interpretation der Ergebnisse</b> .....	<b>45</b>
5.1.1	Auswirkung der Angebote auf die Herausforderungen .....	45
5.1.2	Erfolgsfaktoren der Angebote .....	47
5.1.3	Herausforderungen der bestehenden Angebote und Änderungsvorschläge .....	48
<b>5.2</b>	<b>Handlungsempfehlungen</b> .....	<b>50</b>
<b>5.3</b>	<b>Kritische Reflexion</b> .....	<b>51</b>
<b>5.4</b>	<b>Ausblick</b> .....	<b>52</b>
<b>6</b>	<b><i>Fazit</i></b> .....	<b>53</b>
	<b><i>Literaturverzeichnis</i></b> .....	<b>54</b>
	<b><i>Tabellenverzeichnis</i></b> .....	<b>61</b>
	<b><i>Abbildungsverzeichnis</i></b> .....	<b>62</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Relevanz für die Praxis

Der Berufseinstieg nach abgeschlossenem Studium an einer Fachhochschule ist ein sensibler und zentraler Abschnitt in der beruflichen Laufbahn von Lehrpersonen. Erstmals wird die Komplexität des Berufes spürbar (Wittek, Ruohotie-Lyhty & Heikkinen, 2017), indem sich die neuen Lehrpersonen mit umfassenden Aufgabenstellungen, unterschiedlichen Ansprüchen und Herausforderungen sowie mehreren Belastungsfaktoren auseinandersetzen müssen (Bartonek & Ziegler, 2019). Durch den Eintritt in ein neues Umfeld ausserhalb der Hochschule, entfällt der während des Studiums vorgegebene Rahmen, die Beurteilung durch Dozierende sowie die Unterstützung durch Studiumskolleginnen und -kollegen. Dann gilt es selbstständig neue soziale Ressourcen zu erschliessen, um die beruflichen Anforderungen meistern zu können (Keller-Schneider, 2020a).

Obwohl die Verbleibsquote von Lehrpersonen in der Schweiz bei über 80 Prozent liegt (SKBF, 2018), konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase über einen Ausstieg oder einen Unterbruch der Berufstätigkeit nachdenken (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007). Die Studie von Herzog et al. (2007) zeigte, dass Beanspruchungssituationen, insbesondere bei den wenig erfahrenen Lehrpersonen, einen grossen bis sehr grossen Einfluss darauf hatten. Zudem lassen sich gemäss der Studie fast die Hälfte aller Hochs und Tiefs in den ersten fünf Berufsjahren finden. Als zentrale Instrumente zur Begleitung, Förderung und Unterstützung von Berufseinsteigenden gelten unter anderem das Coaching und Mentoring (Bartonek & Ziegler, 2019). Die Unterstützung durch erfahrene Lehrpersonen kann zur Entlastung beitragen (Rothland, 2013) und helfen die Lehrpersonen zu stärken und in ihrer weiteren Professionalisierung zu unterstützen (Keller-Schneider, 2020a). Gemäss Ingersoll (2012) kann in den meisten Fällen durch Unterstützungsangebote nicht nur der Unterricht

verbessert, sondern auch die Arbeitszufriedenheit und das Engagement erhöht werden. Ein zu berücksichtigender Faktor ist dabei der Inhalt, die Intensität und die Dauer der Unterstützung.

Auch in der Schweiz kennen gut die Hälfte der Kantone eine obligatorische Berufseinführung. Die andere Hälfte verfügt entweder über eine freiwillige, eine Mischform aus obligatorisch und freiwillig oder gar keine Berufseinführung. Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen hat im Jahr 2007 Empfehlungen zur Berufseinführung verabschiedet. Dabei handelt es sich aber nur um Empfehlungen. Die Umsetzung ist Sache der einzelnen Kantone (Vögeli-Mantovani, 2012).

## **1.2 Praxispartner**

Praxispartner dieser Arbeit ist der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) mit Sitz in Zürich. Nationale Stufen- und Fachverbände sowie kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbände sind unter dem Dach des LCH zusammengeschlossen. Mit über 55 000 Mitgliederinnen und Mitgliedern zählt dieser somit zu einem der grössten schweizerischen Arbeitnehmerverbänden. Ziel des LCH sind attraktive und faire Anstellungs- und Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen sowie Schulen mit hoher pädagogischer Qualität und Chancengerechtigkeit. Dafür setzen sie sich in der Öffentlichkeit und der Politik ein (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 2022).

## **1.3 Fragestellung**

Wie zuvor beschrieben, setzt sich der LCH für attraktive und faire Anstellungs- und Arbeitsbedingungen ein. Dazu gehört auch die Begleitung von neu ausgebildeten Lehrpersonen in den Berufseinstieg. Im Jahr 2017 hat der LCH ein Positionspapier veröffentlicht, welches die Anforderungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Lehrpersonen thematisiert. Im Positionspapier werden die Herausforderungen von neu ausgebildeten Lehrpersonen beim Einstieg in den Beruf thematisiert und allgemein

formulierte Forderungen in Bezug auf deren Begleitung gestellt (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 2017). Wie in Kapitel 1.1 erwähnt, ist bekannt, dass in der Schweiz diverse Angebote zur Unterstützung in den Berufseinstieg von neu ausgebildeten Lehrpersonen existieren. Inwiefern diese jedoch tatsächlich zum erfolgreichen Berufseinstieg beitragen, ist noch wenig erforscht. Für den LCH ist es daher von Interesse in Erfahrung zu bringen, wie die bestehenden Angebote zum erfolgreichen Berufseinstieg beitragen. Daraus leitet sich folgende Fragestellung ab:

**Wie wirken sich die Berufseinstiegsangebote auf die Herausforderungen der neu in den Beruf eingetretenen Lehrpersonen aus?**

Um die Fragestellung umfassender beantworten zu können und um zu eruieren, was genau die förderlichen und hinderlichen Faktoren sind, wurden zusätzlich drei Unterfragestellungen ausgearbeitet:

1. Was sind die Erfolgsfaktoren der Angebote?
2. Welche Herausforderungen in Bezug auf die Angebote bestehen?
3. Welche weiteren Angebote wären wünschenswert und wie könnten diese in der Praxis umgesetzt werden?

#### **1.4 Zielsetzung und Abgrenzung**

Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, mit welchen Herausforderungen Lehrpersonen in den ersten zwei Berufsjahren konfrontiert sind, wie sich die bestehenden Berufseinstiegsangebote auf diese Herausforderungen auswirken, welche Faktoren zum Erfolg der Angebote beitragen und welche Herausforderungen in Bezug auf die Angebote bestehen. Zusätzlich soll erforscht werden, ob weitere Angebote geschaffen werden müssten, um neu in den Beruf eingetretene Lehrpersonen bestmöglich beim Berufseinstieg zu unterstützen. Die genaue Konzeption eines neuen Angebots ist jedoch nicht Teil dieser Arbeit. Zudem beschränkt sich diese Arbeit auf die Herausforderungen von Berufseinsteigenden. Inwiefern diese auch bei langjährigen Lehrpersonen auftreten, wird in dieser Arbeit nicht untersucht.

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden gezielt die Angebote von vier Deutschschweizer Kantonen, namentlich Aargau, Bern, Luzern und Zürich, untersucht und Interviews mit Lehrpersonen geführt, die in diesen Kantonen arbeiten. Die Begründung der Wahl für die zuvor genannten vier Kantone ist dem Kapitel 3.3.1 zu entnehmen.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

In Kapitel 1 wurde die Ausgangslage, der Praxispartner sowie die Fragestellung und die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Der Fokus beim theoretischen Teil in Kapitel 2 liegt beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. Darin werden die Anforderungen, die Herausforderungen sowie die Ressourcen für deren Bewältigung beschrieben. Ebenfalls Teil der Theorie sind die verschiedenen Unterstützungsangebote. In Kapitel 3 wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Darin finden sich nebst des Forschungsdesigns auch die Dokumentenanalyse sowie die Interviews. Die Ergebnisse der Erhebungsmethoden werden anschliessend in Kapitel 4 vorgestellt. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse analysiert, interpretiert und reflektiert sowie ein Ausblick für weiterführende Forschung gegeben. Die vorliegende Arbeit schliesst mit einem Fazit.

## 2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird zunächst der Berufseinstieg näher beschrieben. Im Anschluss wird anhand des Job-Demands-Resources Model (JD-R) und des transaktionalen Stressmodells erläutert, mit welchen Anforderungen und Herausforderungen neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen konfrontiert sind und welche Ressourcen ihnen dafür zur Verfügung stehen. Zudem werden die in den vier untersuchten Kantonen gängigen Unterstützungsangebote für Lehrpersonen im Berufseinstieg vorgestellt.

### 2.1 Berufseinstieg von Lehrpersonen

Der Zeitraum in der die erste berufliche Tätigkeit ausgeführt wird, wird Berufseinstieg genannt (Keller-Schneider, 2020a). Nicht dazu zählen Arbeitseinsätze, die während der Ausbildung beispielsweise in Form von Praktika geleistet wurden (Keller-Schneider, 2020a). Während des Berufseinstieges übernehmen neu diplomierte Lehrpersonen ab dem ersten Tag die gleichen Aufgaben wie erfahrene Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2009a), ohne dabei auf die bisherige Unterstützung von Ausbildungspersonen zählen zu können (Keller-Schneider, 2020a). Auch fallen beim Eintritt in die Berufstätigkeit die vom Studium her gekannten Vorgaben und die Vergleichsmöglichkeit mit Personen, die sich in derselben Berufsphase befinden, weg (Herrmann & Hertrampf, 2000). Folglich ist ein eigener Referenzrahmen zu schaffen, was zu Unsicherheit und Ungewissheit führen kann (Keller-Schneider, 2020b). Obschon während der Ausbildung den neu diplomierten Lehrpersonen die nötigen Grundlagen vermittelt werden (Keller-Schneider, 2009b) und versucht wird eine Verbindung zur Praxis herzustellen (Keller-Schneider, 2009a), besteht keine Garantie, dass der Berufseinstieg gelingt (Keller-Schneider, 2009b). Dies unter anderem auch, weil die Komplexität der Anforderungen vor Beginn des Berufseinstieges nicht erlebt werden kann, da die Lehrpersonen während der Ausbildung nie die volle Verantwortung zu tragen haben (Vettiger, 2007). Nicht zu vernachlässigen ist zudem die Entwicklung des Rollenbewusstseins als Lehrperson für Schülerinnen und Schüler, als Ansprechperson für

deren Eltern, als Teil eines Kollegiums und als Vertretung einer öffentlichen Institution (Keller-Schneider, 2020b). Trotz diverser Anforderungen während des Berufseinstieges weist eine Vielzahl der neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit aus, welche sie auch dauerhaft beibehalten können (Gehrmann, 2013). Gut einem Drittel der Lehrpersonen gelingt dies nicht längerfristig, was jedoch darauf zurückzuführen ist, dass das Anforderungsprofil nicht mit der Person übereinstimmt. Dies bedeutet, dass dieser Drittel potenziell falsch rekrutiert wurde (Gehrmann, 2013). Obschon bei der Mehrheit der neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit gemessen werden konnte, zeigt die Studie von Lamy (2015), dass es sich dabei oftmals um eine Pseudo-Zufriedenheit handelt. Das heisst, dass neu in den Beruf eingestiegene Lehrpersonen häufig negative Aspekte ausblenden, ihre Erwartungen zurückschrauben sowie Ziele von Beginn an niedrig ansetzen. Sie sind zufrieden, wenn sie Probleme und Fehler vermeiden können. Für die berufliche Weiterentwicklung ist es aber unabdingbar, über das Minimum hinauszugehen und Entwicklungsziele zu setzen (Lamy, 2015).

### **2.1.1 Berufliche Anforderungen von Lehrpersonen**

Gemäss dem JD-R Modell sind Anforderungen (job demands) Aspekte physischer, psychischer, sozialer oder organisationaler Natur, die fortwährend Energie als auch physische und psychische Anstrengung verlangen (Klusmann & Waschke, 2018). Es kann sich dabei um Anforderungen handeln, die von aussen an die Lehrperson herangetragen werden oder aber auch um eigene Anforderungen, die je nach persönlichen Merkmalen wie beispielsweise negativen Selbstwirksamkeitserwartungen oder überhöhten beruflichen Zielen zusätzlich erstellt werden (Lamy, 2015). Wichtig dabei zu erwähnen ist, dass Anforderungen individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen und deshalb nicht abschliessend typische Anforderungen von Lehrpersonen genannt werden können (Lamy, 2015). Bei den Anforderungen von Lehrpersonen kann es sich gemäss Keller-Schneider (2020b) einerseits um Aspekte handeln, die aus den unterschiedlichen Rollenansprüchen und dem unklar festgelegten Berufsauftrag stammen oder um Anforderungen, welche die

Schul- und Teamkultur sowie Konfliktpotenziale in unklaren Hierarchiegefügen betreffen. Nicht zuletzt bestehen auch Anforderungen innerhalb der Klasse, wobei es sich häufig um Unterrichtsinhalte, Aspekte materieller Ausstattung (Keller-Schneider, 2020b), dem Unterrichten von wenig motivierten Schülerinnen und Schülern und der Aufrechterhaltung der Disziplin handelt (Kyriacou, 2001). Gemäss Kyriacou (2001) handelt es sich bei Lehrpersonen aber häufig auch um Anforderungen, welche mit dem Zeitdruck und der Arbeitsbelastung, der Bewertung durch andere sowie den schlechten Arbeitsbedingungen zu tun haben. Insbesondere in der Phase des Berufseinstieges kann es sich dabei um Situationen handeln, die aufgrund der erstmaligen Ausführung als Anforderung betrachtet werden, wie beispielsweise das Zurechtfinden an einer neuen Schule, die erstmalige Planung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien oder die Sammlung relevanter Informationen (Lamy, 2015). Längerfristig können Anforderungen und die damit verbundene physische und psychische Anstrengung zur Erschöpfung und somit zu einem Burnout führen (Klusmann & Waschke, 2018). Nebst Anforderungen gibt es aber auch arbeitsbezogene Ressourcen (job resources). Dabei handelt es sich um physische, psychische, soziale oder organisatorische Aspekte, die einerseits helfen, die physischen und psychischen Anstrengungen in Bezug auf die Arbeitsanforderungen zu reduzieren und andererseits die Erreichung bestimmter Arbeitsziele sowie die persönliche Entwicklung zu fördern (Klusmann & Waschke, 2018). Zu diesen beruflichen Ressourcen gehören gemäss Krause und Dorsemagen (2014) unter anderem angemessene Entscheidungsspielräume, ein guter Informationsfluss sowie die Möglichkeit sich an zentralen Entscheidungen zu beteiligen, Unterstützung seitens Kollegium und Schulleitung, innovatives Klima an der Schule und eine erlebte Wertschätzung. Gemäss dem JD-R Modell verfügen Ressourcen zudem über eine puffernde Wirkung, indem sie das Erleben von Erschöpfung vermindern können und das Engagement erhöhen (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). In Kapitel 2.1.3 werden die Ressourcen etwas genauer beleuchtet. Die Abbildung 1 zeigt das JD-R Modell und die Verbindungen der Anforderungen und Ressourcen auf.

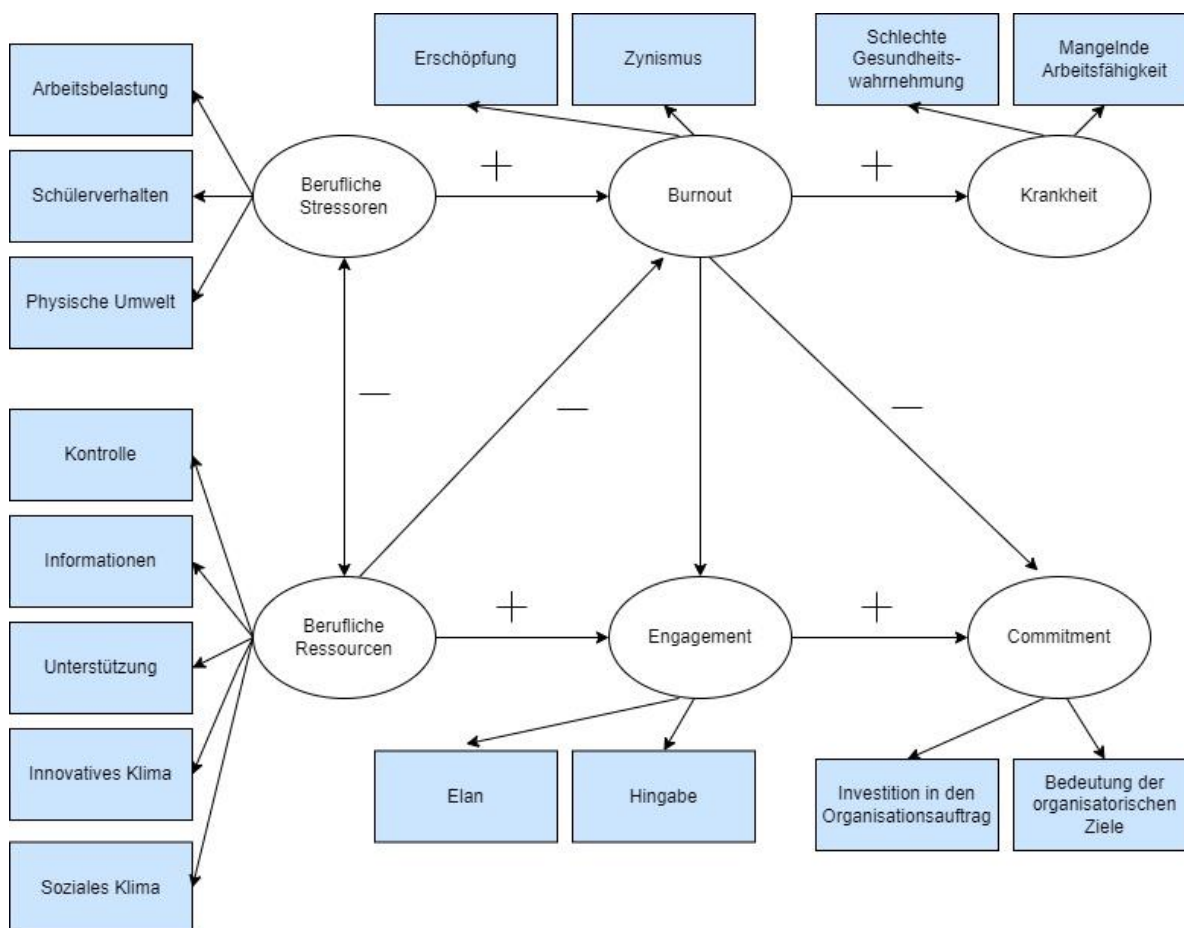


Abbildung 1. Das Job-Demands Resources Modell angewendet auf Lehrkräfte (in Anlehnung an Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, S. 505)

### 2.1.2 Herausforderungen

Im vorherigen Kapitel wurde im Rahmen des JD-R Modells das Zusammenwirken von beruflichen Anforderungen und Ressourcen und die damit verbundene Auswirkung auf die Gesundheit erläutert. In folgendem Kapitel soll gemäss dem transaktionalen Stressmodell aufgezeigt werden, dass die Bewertung der mit den Anforderungen verbundenen Stressoren je nach Person verschieden ausfallen kann und Situationen daher als unterschiedlich stressig wahrgenommen werden können (Klusmann & Waschke, 2018). Unterschieden wird dabei zwischen der primären und sekundären Bewertung. Bei der primären Bewertung geht es um die Ereigniseinschätzung, wonach ein Ereignis durch die Person als irrelevant, angenehm-positiv oder als stressrelevant bewertet wird. Steht das potenziell stressrelevante Ereignis noch bevor, so kann es als Herausforderung oder als Bedrohung beurteilt werden. Gehört das Ereignis hingegen bereits der Vergangenheit an,

kann es als Verletzung oder Verlust eingestuft werden (Klusmann & Waschke, 2018). Im Gegensatz zur primären Bewertung steht bei der sekundären Bewertung die Ressourceneinschätzung im Vordergrund, wobei es sich um körperliche, psychische, soziale und materielle Ressourcen handeln kann. Bei der sekundären Bewertung beurteilt die Person inwiefern Bewältigungsmöglichkeiten bestehen und wie gross die Erfolgswahrscheinlichkeiten sind, um der stressrelevanten Situation zu begegnen (Klusmann & Waschke, 2018). Auf die Bewertung einer stressrelevanten Situation und die Einschätzung von Bewältigungsmöglichkeiten folgen Bewältigungsversuche (Coping), um das eigene Wohlbefinden zu sichern. Dabei wird zwischen dem emotionsfokussierten und dem problemfokussierten Coping unterschieden. Beim emotionsfokussierten Coping geht es darum, negative Emotionen zu beseitigen und die eigene Befindlichkeit durch Gespräche, sportliche Aktivitäten etc. anzuheben. Wohingegen das problemfokussierte Copingverhalten versucht, die Ursachen des Problems mit aktiven Handlungen zu verändern, indem beispielsweise versucht wird ein Konflikt mit den Direktbetroffenen zu lösen (Klusmann & Waschke, 2018). Ob Anforderungen als Herausforderungen angesehen werden, hängt demnach einerseits stark von der Person aber auch von der Berufsphase ab (Keller-Schneider, 2009a). Insbesondere Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwirksamkeitserwartung und Optimismus und damit verbunden auch frühere persönliche Erfahrungen mit der Schule und der Tätigkeit als Lehrperson, welche sich auf die Persönlichkeitsmerkmale auswirken, können zum einen die Einschätzung der Bewältigung und zum anderen die subjektive Gewichtung einer Anforderung wie beispielsweise der Wichtigkeit oder Dringlichkeit beeinflussen (Lamy, 2015). Die Bewältigungsversuche können erfolgreich oder nicht erfolgreich gewesen sein. Ist Letzteres der Fall, wird die Situation neu bewertet und die dahinterstehenden Ziele geändert (Keller-Schneider, 2020b).

### 2.1.3 Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen

Als Ressourcen definieren Eckert, Ebert und Sieland (2013) Bedingungen, die dazu beitragen die Aufgaben angemessen zu erfüllen. Sie unterscheiden dabei zwischen individuellen Ressourcen und sozialen Ressourcen. Erstere bestehen aus Handlungskompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen (Asendorpf, 2005). Dabei geht es darum Lern- und Arbeitsbedingungen sowie Kommunikations- und Arbeitsprozesse zu schaffen, welche das Erleben von Mitgestaltungsmöglichkeiten, Rückmeldungen und Kompetenzerweiterungen fördern. Strukturen, Prozesse und Ziele sollen so festgelegt werden, dass sich die Lehrpersonen wohlfühlen und so ihre Leistung voll ausschöpfen können (Eckert et al., 2013). Die Persönlichkeit hingegen wirkt als Filter in der Selektion, Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (Asendorpf, 2005). Faktoren wie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Kompetenzerwartung können Anforderungen und deren Bewältigung beeinflussen (Keller-Schneider, 2020b).

Unter sozialer Unterstützung wird die erhaltene oder wahrgenommene Unterstützung bezeichnet, welche die Unterstützungsempfängerin oder der Unterstützungsempfänger von der Unterstützungsgeberin oder dem Unterstützungsgeber erhält, um ein Problem zu verändern oder erträglicher zu machen. Die erhaltene Unterstützung bezieht sich dabei auf die bereits erhaltene Hilfeleistung während sich die wahrgenommene Unterstützung auf die generelle zukünftige Verfügbarkeit sozialer Unterstützung bezieht (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Folglich kann in einer stressrelevanten Situation auf die soziale Unterstützung zurückgegriffen werden. Jedoch wirkt sich nur schon die Kenntnis hinsichtlich der Unterstützung bei Bedarf positiv auf Stress aus (Rothland, 2013). Fydrich und Sommer (2003) unterscheiden dabei drei Arten sozialer Unterstützung. Die emotionale Unterstützung beinhaltet Faktoren der Wertschätzung, des emotionalen Rückhalts und der Unterstützung sowie des Zuhörens und der Anteilnahme. Bei der praktischen Unterstützung geht es darum, von Belastungen befreit zu werden, bei Bedarf Hilfe und Begleitung sowie Tipps und Informationen zu erhalten und Modelle als Hilfeleistung zur Problemlösung zur

Verfügung haben. Die dritte Art der sozialen Unterstützung beinhaltet Aspekte der sozialen Integration. Dazu gehört das Empfinden von Zugehörigkeit, das Erleben von gemeinsamen Aktivitäten und das Teilen von Werten und Lebenskonzepten sowie stabile und vertrauensvolle Beziehungen. Die soziale Unterstützung durch das Team und die Schulleitung ist gemäss Rothland (2013) eine der wichtigsten gesundheitsrelevanten Faktoren im Lehrberuf. Diese Meinung teilen auch Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013), denn es erzeugt das Gefühl nicht alleine zu sein. Sie konnten ausserdem feststellen, dass ein kooperativ-unterstützender Führungsstil zu funktionierenden zwischenmenschlichen Beziehungen im Team führt, was wiederum belastende Faktoren des Alltags abpuffern kann. Die Resultate der Studie von Brouwers, Evers und Tomic (2001) zeigen, dass wenn sich Lehrpersonen nicht von ihrem Team und der Schulleitung unterstützt fühlen, sie oftmals an ihren eigenen sozialen Kompetenzen und ihrer sozialen Integration zweifeln. Dies wiederum führt zu Unzufriedenheit in der Berufsausübung und schürt Zweifel, die Fähigkeit zu besitzen, die notwendige Unterstützung zu erhalten. Auch konnte festgestellt werden, dass neu in den Beruf eingetretene Lehrpersonen eine geringere Erschöpfung erleben, wenn sie durch Mentoratspersonen hohe emotionale und informationelle Unterstützung erhalten (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Zudem besteht die Annahme, dass gerade in diesem Beruf auch die ausserberuflichen Kontakte in Bezug auf die soziale Unterstützung wichtig sind (Lamy, 2015). Soziale Unterstützung kann aber auch dazu führen, dass sich Personen als inkompetent oder entwertet fühlen, falls sie soziale Unterstützung erhalten, diese aber nicht erfragt haben (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007).

#### **2.1.4 Kontextuelle Rahmungen**

Weitere wichtige Aspekte zur Einschätzung von Anforderungen sind der Kontext und die Rahmung. Diese Faktoren können nämlich die wahrgenommenen Anforderungen unterschiedlich prägen (Keller-Schneider, 2020b). Werden Anforderungen durch die Ressourcen als bewältigbar eingestuft, wird durch die Beeinflussung des subjektiven

Kontexts das Bearbeitungspotential aktiviert. Anforderungen können aber auch je nach Situation zur Herausforderung werden, was unter den Begriff situative Kontextfaktoren fällt (Keller-Schneider, 2020b). Die Wahrnehmung von Anforderungen kann aber auch phasenspezifisch sein und von einer länger andauernden Phase wie beispielsweise Lebensphasen (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006) oder Berufsphasen (Keller-Schneider, 2017) geprägt werden. Werden Anforderungen in einen grösseren Kontext wie zum Beispiel Kulturen (Blömeke, 2011) gesetzt, handelt es sich um kontextspezifische Rahmungen. Zur Einschätzung von Anforderungen tragen auch Faktoren bei, die bereits erlebt wurden (Hericks, Keller-Schneider & Meseth, 2020) oder welche sich durch Gewohnheiten (Kramer & Pallesen, 2019) manifestiert haben. Dabei handelt es sich um sogenannte fachspezifische Kontextmerkmale. Unter schulstufenspezifischen Kontexten werden unterschiedliche Wahrnehmungen von Anforderungen aufgrund andersartiger Berufsaufträgen und Berufsanforderungen verstanden (Keller-Schneider, 2020b).

### **2.1.5 Kompetenzentwicklung**

Die neu in den Beruf eintretenden Lehrpersonen sind bei Berufseintritt gefordert, ihr wissenschaftliches Wissen über die Praxis, mit dem Wissen aus der Praxis, das sie sich mit Erfahrungen oder im Austausch mit anderen aneignen konnten, zu ergänzen und es anhand von unterschiedlichen Situationsanforderungen zum Wissen für die Praxis weiterzuentwickeln. Die Vernetzung dieser drei Wissensarten resultiert in professioneller Handlungskompetenz (Keller-Schneider, 2020b). Unter professioneller Handlungskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, situationsbedingt angemessen und den Anforderungen entsprechend zu handeln (Keller-Schneider, 2020b). Das im Studium erworbene Professionswissen stellt dabei die Basis der professionellen Handlungskompetenz dar und wirkt als die legitimierende Komponente (Keller-Schneider, 2020b). Das Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten ergibt die sogenannte professionelle Handlungskompetenz, welche sich darin zeigt, dass Anforderungen je nach

Person und Situation anders bewältigt werden (Baumert & Kunter, 2006). Die Entwicklung von Kompetenzen beruht daher nicht auf einer einmaligen Sache, sondern ist aufgrund der sich ständig ändernden Situation ein sich immer wiederholender, schleifenförmiger Prozess (Keller-Schneider, 2020b). Voraussetzung, um die professionelle Handlungskompetenz zu erhöhen und das persönliche Wachstum sowie die berufliche Entwicklung voranzutreiben, ist jedoch die Ausführung beruflicher Handlungen (Lamy, 2015). In Hinblick dessen, sind Krause et al. (2013) der Ansicht, dass anhand situationsnahe Lernen und Trainieren dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen während der Ausbildung mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

### **2.1.6 Zusammenfassung**

Mittels des in Abbildung 2 ersichtlichen Modells sollen die in den Kapiteln zuvor genannten Aspekte und deren gegenseitige Einflüsse grafisch dargestellt und nochmals zusammenfassend erläutert werden. Berufsbezogene Anforderungen werden von Berufseinsteigenden gemäss dem transaktionalen Stressmodell nach ihrer subjektiven Bedeutsamkeit (primäre Bewertung) als auch nach ihrer Bewältigbarkeit (sekundäre Bewertung) beurteilt. Handelt es sich dabei um nicht relevante Anforderungen, erfolgt kein Einschätzungsprozess und die Anforderungen werden unbewusst ausgeblendet. Werden Anforderungen zwar als bedeutsam, aber nicht als bewältigbar betrachtet, werden diese nicht als Herausforderung gesehen und als Folge einer gesundheitserhaltenden Strategie vermieden oder umgedeutet. Anforderungen, welche durch Routine bewältigt werden können, werden ebenfalls nicht als herausfordernd wahrgenommen. Solche Anforderungen sind für die weitere Professionalisierung daher nicht bedeutend (Keller-Schneider, 2020b). Anforderungen, die aufgrund der vorhandenen Ressourcen als zu bewältigend wahrgenommen werden, werden zu Herausforderungen und mittels Bewältigungshandlungen (Coping) bearbeitet (Klusmann & Waschke, 2018). Komponente, die bei diesem Wahrnehmungs- und Selektionsprozess eine wichtige Rolle spielen, sind die individuellen Ressourcen und die Kontextbedingungen. Zu den individuellen Ressourcen

gehören diverse Faktoren wie Wissen, Überzeugungen, Motive, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstregulationsfähigkeiten und Emotionen. Sie dienen einerseits dazu Anforderungen wahrzunehmen und zu deuten, als auch Anforderungen zu bewältigen (Keller-Schneider, 2020b). Geprägt werden die wahrgenommenen Anforderungen zudem durch die kontextuellen Rahmungen.

Anforderungen, die als Herausforderung wahrgenommen wurden, lösen Handlungsschritte aus und dienen so der Sammlung neuer Erkenntnisse und Erfahrungen (Keller-Schneider, 2016). Das neu erworbene Wissen beeinflusst die bestehenden Denk- und Handlungsschemata und führt so zur Kompetenzentwicklung und weiteren Professionalisierung (Keller-Schneider, 2020b).

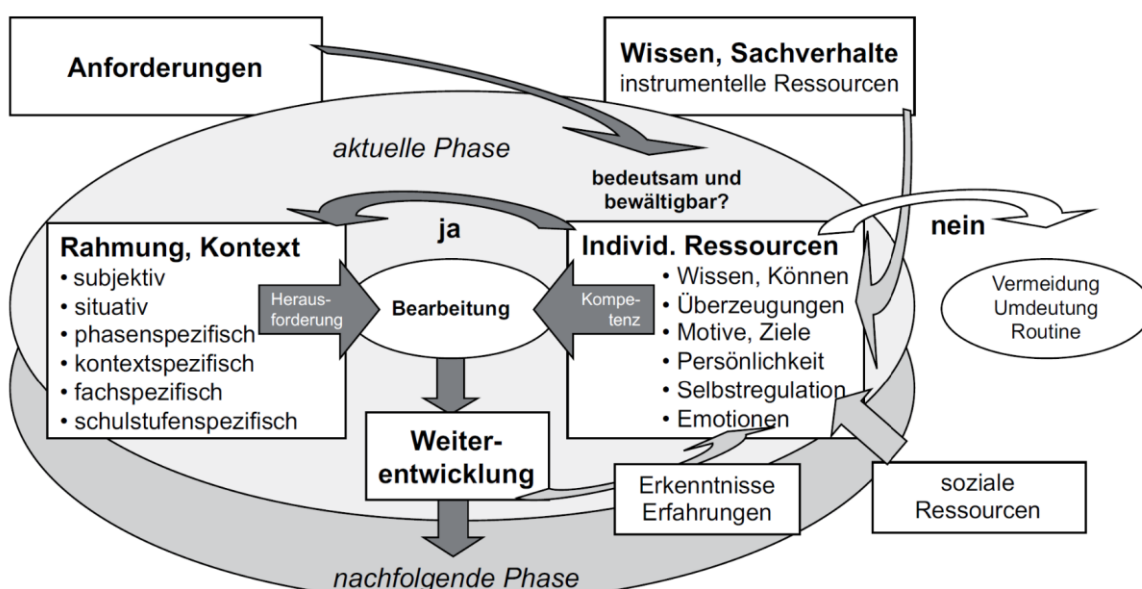


Abbildung 2. Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020b, S. 151)

## 2.2 Angebote zum Berufseinstieg in der Schweiz

In der Schweiz haben neu ausgebildete Lehrpersonen während der ersten zwei bis drei Jahre die Möglichkeit Angebote zu besuchen, die sie während des Berufseinstiegs bedarfsgerecht unterstützen sollen (Keller-Schneider, 2020a). Dabei handelt es sich um Weiterbildungen zu Themen, die während dem Berufseinstieg besonders relevant und hilfreich sind, sowie um Beratungsangebote und Vorbereitungswochen. Zusätzlich stehen

den neu in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen häufig auch berufserfahrene Lehrpersonen als Ansprechperson zur Verfügung (Keller-Schneider, 2020a). Es gibt jedoch grosse kantonale Unterschiede, die aufgrund der Zuständigkeit in drei Modellen unterteilt werden können (Vögeli-Mantovani, 2012). Beim ersten Modell übernimmt die Hochschule in Zusammenarbeit mit lokalen Schulen die Verantwortung für den Berufseinstieg. Beim zweiten Modell kümmert sich die kantonale Bildungsverwaltung darum. Oder aber die Berufseinführung wird durch diverse Partner wie beispielsweise kantonale Bildungsverwaltungen, Schuldirektoren und pädagogischen Hochschulen organisiert, was zum dritten Modell zählt. Im Rahmen dieser Arbeit wird ersteres Modell untersucht, da alle vier Kantone über eine eigene pädagogische Hochschule verfügen (Vögeli-Mantovani, 2012). Nebst den verschiedenen Zuständigkeiten gibt es auch im Bereich der Verpflichtung und der Arbeitszeitentlastung Unterschiede. Die Angebote sind zum Teil obligatorisch und zum Teil fakultativ und können teilweise während oder aber auch nur ausserhalb der Unterrichtszeit besucht werden (Vögeli-Mantovani, 2012).

## **2.3 Unterstützungsangebote**

In den nachfolgenden Kapiteln werden die in den vier Kantonen bekannten Angebote zur Unterstützung von neu in den Beruf eingetretenen Lehrpersonen kurz erläutert.

### **2.3.1 Weiterbildungen**

Bei den Weiterbildungen kann einerseits zwischen Weiterbildungen unterschieden werden, die schulübergreifend sind oder welche auf individueller Ebene vereinbart werden. Bei schulübergreifenden Weiterbildungen handelt es sich um Weiterbildungen, welche alle Lehrpersonen einer Schule aufgrund einer kantonal angeordneten Reform oder aufgrund eines Bedarfs der Schule zu besuchen haben. Bei Weiterbildungen auf individueller Ebene handelt es sich um Weiterbildungen, die von einzelnen Lehrpersonen aufgrund ihres persönlichen Bedarfs besucht werden (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020). Zudem kann zwischen Weiterbildungen unterschieden werden, die den Berufseinstieg, die

Weiterbildung während der Tätigkeit als Lehrperson oder den Berufsabschluss betreffen. Bei Weiterbildungen während des Berufseinstiegs handelt es sich um Angebote, die helfen sollen, sich in den Beruf einzufinden sowie um schulexterne Beratungs- und Unterstützungsangebote. Sie werden ergänzt durch berufsphasenspezifische Weiterbildungen und um Angebote, welche die Professionalisierung von Lehrpersonen weiter fördern sollen (Keller-Schneider, Hasler, Lauper & Tschopp, 2020).

### **2.3.2 Mentoring**

Mentoring bezeichnet eine Form der dyadischen Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen und einer angehenden Lehrperson über einen längeren Zeitraum hinweg (Führer & Cramer, 2021). Zentral ist dabei die persönliche von Vertrauen, Offenheit und Respekt geprägte Beziehung zwischen der organisationsnahen Mentoratsperson und dem Mentee (Graf & Edelkraut, 2017). Mittels regelmässigen Treffen an denen Fragestellungen diskutiert und Lösungen erarbeitet werden (Graf & Edelkraut, 2017), steht die Förderung der beruflichen sowie persönlichen Entwicklung des Mentees im Zentrum (Führer & Cramer, 2021). Ziel ist es, die individuellen Kompetenzen und Potenziale des Mentee zu entfalten (Graf & Edelkraut, 2017). Für Ziegler (2009) zählen eine angemessene Auswahl und Ausbildung der Mentoratspersonen, eine sorgfältige Zuteilung der Mentoratsperson sowie Massnahmen zur Beziehungsförderung derer und eine angemessene Zeitdauer des Mentoringprogrammes zu den Erfolgsfaktoren eines Mentoringprogrammes. Ganz allgemein ist zu bemerken, dass es unterschiedliche Formen des Mentorings gibt, wobei das klassische Mentoring die Grundform darstellt. Dabei unterstützt eine erfahrene Person mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen eine weniger erfahrene Person in ihrer beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung (Graf & Edelkraut, 2017). Die häufigste Form des Mentorings ist das informelle Mentoring, wonach sich eine Mentor-Mentee-Beziehung ohne Vorgabe und ohne zugrundeliegendes formales Programm bildet (Graf & Edelkraut, 2017).

### **2.3.3 Coaching**

Obwohl die Begriffe Mentoring und Coaching häufig synonym verwendet werden, sind gemäss Graf und Edelkraut (2017) dennoch Unterschiede ersichtlich. Beim Coaching handelt es um eine hierarchiefreie und neutrale Arbeitsbeziehung zwischen einem externen Experten (Coach) und einer Lehrperson (Coachee) (Führer & Cramer, 2021). Mit der Bearbeitung thematisch spezifischer Aufgaben oder Herausforderungen (Führer & Cramer, 2021) wird das Ziel angestrebt, individuelle Lern- und Leistungsprozesse von primär beruflichen Anliegen weiterzuentwickeln (Graf & Edelkraut, 2017). Im Gegensatz zum Mentoring, handelt es sich beim Coaching um eine kostenpflichtige Beratung und es werden keine persönlichen Statements sowie Tipps oder Ratschläge abgegeben, sondern es wird versucht die Coachee zu eigenen neuen Lösungen zu führen (Graf & Edelkraut, 2017).

### **2.3.4 Supervision und Intervention**

Bei der Supervision handelt es sich um eine Beratungsform, in der ein Austausch zu erlebten Praxisproblemen und Handlungen im Berufsalltag stattfindet (Messner & Reusser, 2000), mit dem Ziel diese zu reflektieren und gegebenenfalls zu verbessern (Graf & Edelkraut, 2017). Es handelt sich dabei um eine für den Supervisand kostenpflichtige Beratung (Graf & Edelkraut, 2017), die entweder zu zweit (Supervisor & Supervisand) oder in der Praxisgruppe stattfinden kann (Messner & Reusser, 2000). Bei der Intervention, auch Kollegiale Praxisberatung genannt, werden für geschilderte Situationen innerhalb der Gruppe Lösungen erarbeitet. Es geht dabei nebst der Unterstützung auch um die Qualitätssicherung. Im Gegensatz zur Supervision ist der Supervisor in diesem Fall ein Mitarbeitender mit Fachexpertise und keine ausgebildete externe Beratungsperson (Graf & Edelkraut, 2017).

### 3 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel erläutert das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage. Dabei wird auf das Forschungsdesign eingegangen sowie das Vorgehen in Bezug auf die Dokumentenanalyse und die Interviews erklärt.

#### 3.1 Forschungsdesign

Das Interesse an diesem Themengebiet entstand einerseits durch den persönlichen Austausch mit Angehörigen und Freunden, die als Lehrpersonen tätig sind und andererseits aus diversen öffentlichen Berichten. Daraus folgend wurden mögliche Themen ausgearbeitet und zusammen mit dem Praxispartner ein für die Praxis relevantes Themengebiet ausgewählt. Nach der Recherche wissenschaftlicher Literatur in den Datenbanken von Psynindex, Swiscovery, PsycInfo und Google Scholar erfolgte die Zielsetzung sowie die Ausarbeitung der in Kapitel 1.3 erwähnten Forschungsfrage. Zu Beginn wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um ein Verständnis dafür zu erlangen, welche Angebote in den vier zu untersuchenden Kantonen Aargau, Bern, Luzern und Zürich existieren und welche Unterschiede es gibt. Die Ergebnisse wurden anschliessend verschriftlicht und zusätzlich zusammenfassend in einer Tabelle festgehalten. Gemäss einer von Weiss, Schramm, Hillert und Kiel (2013) durchgeführten Untersuchung, lässt sich die Realität von Lehrpersonen anhand einer rein quantitativen Forschung nur ungenügend abdecken, da diese Form keine Möglichkeit für Begründungen oder Ergänzungen bietet. Sie schlagen daher vor für die Erhebung ein Vorgehen zu wählen, welches das Erleben von Lehrpersonen offen genug abbildet. Um zudem detailliert analysieren zu können, wie die bestehenden Angebote zur Berufseinführung zum erfolgreichen Berufseinstieg von neuen Lehrpersonen beitragen und ob weitere Angebote geschaffen werden müssen, werden individuelle Sichtweisen und Meinungen benötigt. Dafür eignet sich die qualitative Forschung besonders gut (Misoch, 2019). Aus genannten Gründen wurde deshalb ein qualitatives Vorgehen gewählt. Mithilfe eines

halbstandardisierten Leitfadens wurden mit 12 neu in den Beruf eingetretenen Lehrpersonen Interviews durchgeführt und die Daten anschliessend mittels der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Darauf basierend wurden Handlungsempfehlungen abgeleitet. Eine Übersicht zum Vorgehen und den Zielen der einzelnen Schritte wird in der Abbildung 3 dargestellt.

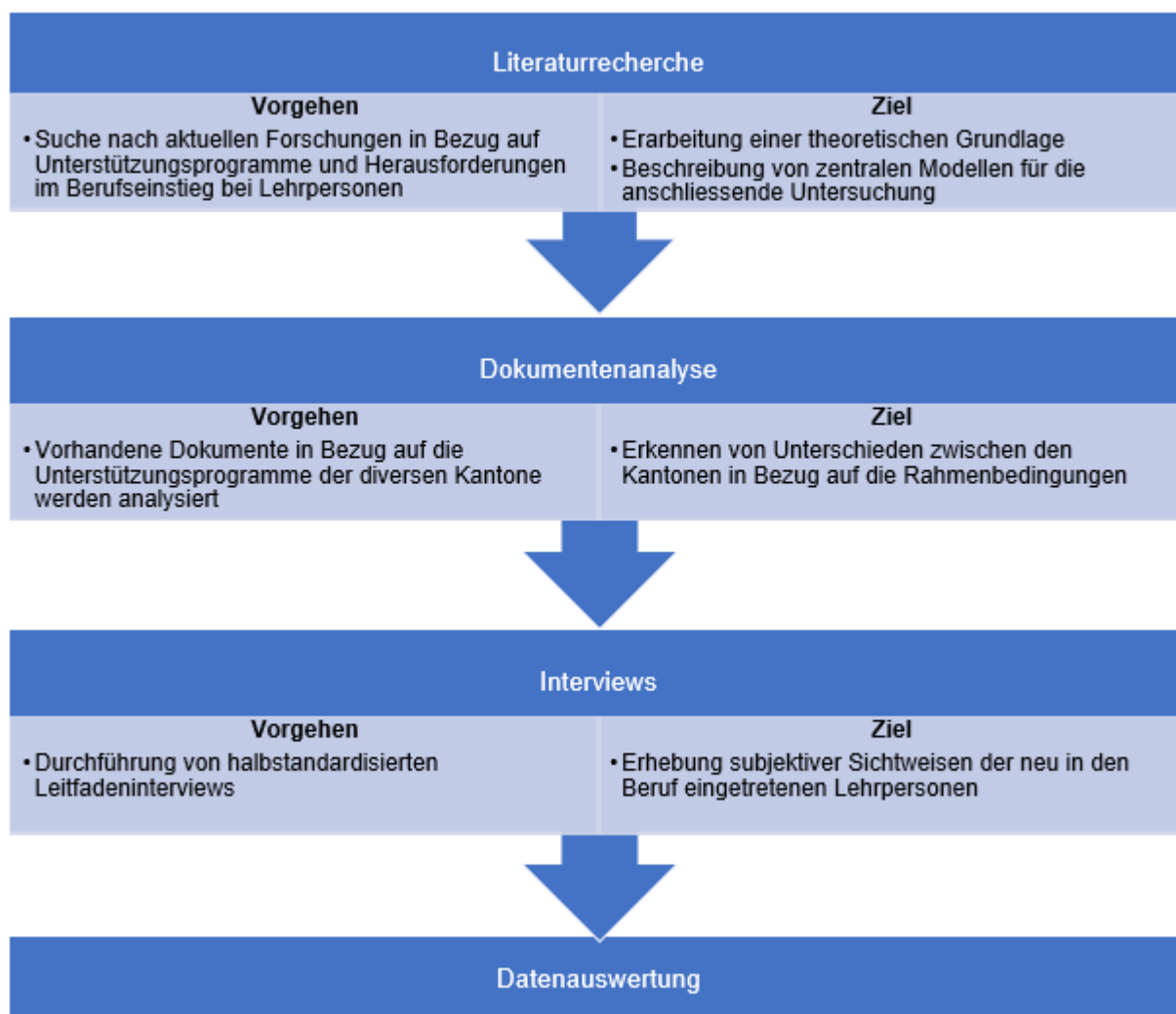


Abbildung 3. Forschungsdesign des vorliegenden Projektes

### 3.2 Dokumentenanalyse

Dokumente sind prozessproduzierte schriftlich festgehaltene Daten, die im Rahmen der Tätigkeit von öffentlichen und privaten Organisationen entstanden sind und nicht explizit für Forschungszwecke erstellt wurden (Salheiser, 2014). Dabei kann zwischen offiziellen, internen und persönlichen Dokumenten unterschieden werden (Salheiser, 2014). Gemäss

Flick (2017) sind Dokumente eine gute Wahl, um unter anderem Interviews mit zusätzlichen Informationen zu ergänzen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit nebst dem Interview zusätzlich die Dokumentenanalyse angewendet. Insbesondere die rechtlichen Grundlagen und die Rahmenbedingungen der einzelnen Kantone sowie auch deren Unterschiede können auf diese Weise ermittelt und festgehalten werden. Dafür wurden offizielle Dokumente wie kantonale Verordnungen, Richtlinien und Merkblätter studiert und die wichtigsten Erkenntnisse pro Kanton zusammengefasst. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.1 vorgestellt.

### **3.3 Interviews**

Mithilfe der Dokumentenanalyse konnten die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Kantone in Bezug auf die Angebote der Berufseinführung sichtbar gemacht werden. Um jedoch herauszufinden, wie die bestehenden Angebote zur Berufseinführung zum erfolgreichen Berufseinstieg von neuen Lehrpersonen beitragen, ist zusätzlich eine qualitative Studie durchzuführen. In der vorliegenden Arbeit wird die Methode des halbstandardisierten Leitfadeninterviews angewendet. Durch offene und theoriegeleitete Fragen sowie Konfrontationsfragen können sich interviewte Personen offen zum befragten Thema äussern und ihr Wissen teilen (Flick, 2017). Dennoch gibt der Leitfaden eine gewisse inhaltliche Struktur vor, was den Vergleich der Aussagen der interviewten Personen erleichtert und wodurch generalisierende Ergebnisse gewonnen werden können (Helfferich, 2011).

#### **3.3.1 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe**

Gemäss Misoch (2019) ist vor der Durchführung eines Interviews jeweils festzulegen, welche Personen aus welcher Personengruppe befragt werden sollen. Sie unterscheidet dabei zwischen fünf Sampletechniken: Dem theoretischen Sampling, wo die Auswahl schrittweise während der Datenerhebung erfolgt; dem Convenience Sample, das dem Grundsatz der leichten Verfügbarkeit entspricht; dem Schneeballverfahren, wo eine

Interviewperson mehrere andere vermittelt; der Vollerhebung, wo sämtliche Personen einer Grundgesamtheit befragt werden und dem gezielten Sampling, wo die Samplestruktur mittels spezifischer Kriterien vorab festgelegt wird (Misoch, 2019). Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Entscheidung der Samplestruktur ist, ob das zu untersuchende Feld eher tiefgründig oder breit analysiert werden soll (Flick, 2017). Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde die Samplestruktur gemäss dem gezielten Sampling vorab festgelegt und das Feld eher breit analysiert, um eine möglichst heterogene Stichprobe mit unterschiedlichen Sichtweisen und Ausgangslagen zu erhalten. Die Stichprobe besteht aus 12 Lehrpersonen, die auf Stufe Primar unterrichten und seit maximal zwei Jahren als Lehrperson tätig sind, wodurch sie sich noch in der Phase des Berufseinstieges befinden. Nicht alle haben in diesem Kanton, wo sie aktuell arbeiten auch die Ausbildung zur Lehrperson absolviert. Aufgrund der kantonalen Unterschiede in Bezug auf die Angebote des Berufseinstieges (siehe Kapitel 2.2) wurden Lehrpersonen mit Unterrichtstätigkeit in vier Deutschschweizer Kantonen mit eigener pädagogischer Hochschule befragt. Folglich wurden pro Kanton jeweils drei Lehrpersonen interviewt. Die Auswahl der vier Deutschschweizer Kantone Aargau, Bern, Luzern und Zürich kann wie folgt begründet werden: Einerseits konnten aufgrund der qualitativen Analyse und des damit verbundenen Zeitaufwandes nicht alle 26 Kantone befragt werden. Andererseits fiel die Wahl auf diese vier Kantone, weil in diesen Kantonen die Verantwortlichkeit des Berufseinstieges bei den Hochschulen liegt und die Kantone Gemeinsamkeiten im Rahmen der Dauer des Berufseinstieges aufweisen. Dennoch unterscheiden sie sich aufgrund der kantonalen Bestimmungen voneinander. Zusätzlich wurde in Absprache mit dem LCH festgelegt, pro Kanton jeweils zwei städtische und eine ländliche Schule zu befragen. Somit konnten schlussendlich 12 Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt werden, wovon elf die Funktion als Klassenlehrperson und jemand die Funktion als Fachlehrperson innehatte.

Gemäss dem Lehrplan 21 erfolgt die Stufeneinteilung gesamtschweizerisch nach drei Zyklen. Dabei zählt der Kindergarten und 1./2. Klasse zum ersten Zyklus, die 3.–6. Klasse

zum zweiten und die 7.–9. Klasse zum dritten Zyklus (Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2022). Der dritte Zyklus gehört zur Sekundarstufe und wird deshalb vom Sampling dieser Arbeit ausgeschlossen. Die im Rahmen dieser Arbeit interviewten Lehrpersonen unterrichten grösstenteils im zweiten Zyklus und sind allesamt weiblich wie in der Tabelle 1 ersichtlich ist. Um die Anonymität zu wahren, wurde auf die zusätzliche Aufführung der Kantone in Tabelle 1 verzichtet.

Tabelle 1  
Übersicht der interviewten Lehrpersonen

Interview Nr.	Geschlecht	Schulstufe		
		1./2. Klasse	3./4. Klasse	5./6. Klasse
1	weiblich			X
2	weiblich		X	
3	weiblich		X	
4	weiblich		X	
5	weiblich		X	
6	weiblich		X	X
7	weiblich			X
8	weiblich		X	
9	weiblich		X	
10	weiblich	X		
11	weiblich	X		
12	weiblich			X

Der LCH stellte für die Rekrutierung der Lehrpersonen die E-Mail-Adressen der vier kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbände zur Verfügung. Ende Januar wurden diese per E-Mail angeschrieben mit der Anfrage die Kontakte dreier Lehrpersonen, die der Stichprobe entsprechen, anzugeben. Einzig der Lehrerinnen- und Lehrerverband des Kantons Luzern konnte dieser Bitte innert zwei Wochen nachkommen. Der Lehrerinnen- und Lehrerverband des Kantons Aargau empfahl die Schulen direkt anzufragen, da sie über keine Übersicht darüber verfügten, welche Schulen Lehrpersonen im Berufseinstieg beschäftigen. Die Bildung Bern und der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband konnten trotz diverser Anfragen auf ihren Kanälen niemanden für ein Interview finden. Letzten Endes wurden Schulleitungen von zufällig ausgewählten Schulen aus den Kantonen Aargau, Bern und Zürich angefragt, ob in ihrer Schule eine Lehrperson unterrichtet, die sich

noch im Berufseinstieg befindet und bereit wäre an einem Interview teilzunehmen. Insgesamt wurden im Kanton Aargau 13 Schulen, im Kanton Bern 14 Schulen und im Kanton Zürich 22 Schulen per E-Mail angeschrieben, bis sich geeignete Personen für ein Interview finden konnten. Die Gründe für die Absagen waren vielfältig. Es handelte sich dabei grösstenteils um mangelnde Zeitressourcen, weshalb die E-Mail gar nicht von der Schulleitung weitergeleitet wurde, sowie um fehlende Lehrpersonen im Berufseinstieg. Häufig blieb die E-Mail auch unbeantwortet.

### **3.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens**

Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde das SPSS Prinzip nach Helfferich (2011) angewendet, welches aus folgenden vier Schritten besteht: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren.

#### **1. Sammeln von Fragen**

In einem ersten Schritt wurden möglichst viele Fragen gesammelt, die in Bezug auf den Forschungsgegenstand interessant sein könnten, ohne dabei deren inhaltliche Relevanz oder konkrete Formulierung zu berücksichtigen.

#### **2. Prüfen der Fragen**

Die gesammelten Fragen wurden anschliessend anhand der Prüffragen nach Helfferich (2011) auf ihre Eignung und Relevanz geprüft. Dadurch wurden viele Fragen ersatzlos gestrichen und einige revidiert.

#### **3. Sortieren**

Anschliessend wurden die verbliebenen Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert und für den roten Faden in drei übergeordnete Themen gebündelt: Der Berufseinstieg, bestehende Angebote zum Berufseinstieg und zukünftige Angebote zum Berufseinstieg.

#### **4. Subsumieren**

Zu guter Letzt folgte die Erstellung des Leitfadens. Für jedes Themenbündel wurde eine Erzählaufforderung ausgearbeitet, mit welcher alle damit zusammenhängende

Fragen möglichst vollständig beantwortet werden können. Diese Erzählaufforderungen wurden in der ersten Spalte notiert. Um überprüfen zu können, ob die relevanten Aspekte von der interviewten Person angesprochen wurden, wurden in der zweiten Spalte stichwortartige Checkpunkte ergänzt. Die dritte Spalte enthält konkrete Anschlussfragen, die allen interviewten Personen gestellt werden sollen. Des Weiteren wurden in der vorletzten Spalte Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen formuliert. Die fünfte Spalte dient der Erfassung von Notizen.

Der Entwurf des Interviewleitfadens wurde im Anschluss zur Überprüfung per E-Mail an die Kontaktperson des LCH gesendet. Ausserdem erfolgte ein Pretest mit einer Lehrperson aus dem privaten Umfeld. Sie wurde gebeten bei jeder Frage ihre Gedanken laut auszusprechen. Mithilfe dieser Think-Aloud Technik konnten Missverständnisse oder unklare Formulierungen aufgedeckt sowie die Länge des Interviews überprüft werden. Insgesamt wurden vier Fragen zum besseren Verständnis umformuliert. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang A zu finden.

### **3.3.3 Erhebung**

Im Zeitraum zwischen Anfang März bis Mitte April 2022 wurden 12 Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt, die seit maximal zwei Jahren als Lehrperson tätig sind und auf Primarstufe unterrichten. Die Interviews fanden online über das Tool Microsoft Teams statt. Dies, weil der Anreiseweg im Verhältnis zur Dauer des Interviews in den meisten Fällen zu viel Zeit beansprucht hätte und weil die Zahlen der Covid-19 Infizierten zu diesem Zeitpunkt hoch waren. Die E-Mail-Adresse interessierter Lehrpersonen für die Kontaktaufnahme wurde entweder von der Schulleitung gemeldet oder aber die Lehrpersonen bekundeten direkt per E-Mail ihr Interesse am Interview teilzunehmen. Anschliessend wurde per E-Mail jeweils ein möglicher Termin vereinbart und die Interviewkandidatinnen wurden gebeten die Einverständniserklärung unterschrieben zu retournieren. Dabei handelt es sich um ein Formular mit Hinweisen zur Teilnahme, zum Datenschutz und zur Vertraulichkeit. Das

Dokument befindet sich im Anhang B. Zu Beginn des Interviews wurde für die Bereitschaft am Interview teilzunehmen gedankt, das Projekt kurz vorgestellt und zusätzlich zur Einwilligungserklärung nochmals mündlich erläutert, dass das Interview digital aufgezeichnet wird, die Antworten anonym behandelt werden und die Teilnahme am Interview freiwillig ist. Zudem wurde nochmals Zeit gegeben, um Fragen zu stellen. Die jeweiligen Interviews dauerten zwischen 16 und 47 Minuten und wurden allesamt auf Schweizerdeutsch geführt. Damit sollte erzielt werden, dass die am Interview teilnehmenden Personen offener und in einem Fluss von ihren Erfahrungen berichten konnten. Durch die Online-Durchführung und die damit verbundene räumliche Trennung war es nur beschränkt möglich, die Interviewsituation zu steuern. Unterbrechungen beispielsweise konnten nicht verhindert werden. Im Gegenzug befanden sich die interviewten Personen in einer ihrer Lebenswelten (Misoch, 2019) wie zum Beispiel in ihrem Schulzimmer oder bei sich zuhause. Der ihnen vertraute Ort sollte dazu beitragen, dass sie die Fragen möglichst spontan und offen beantworten konnten (Misoch, 2019). Auf die Aussagen der interviewten Personen wurde mit Mimik, Blickkontakt sowie durch bestätigende Laute wie *mhm* oder *okay* reagiert. Dies, um möglichst keinen Einfluss auf die Aussagen der interviewten Personen zu haben und dennoch eine gewissermassen natürliche Gesprächssituation zu schaffen. Unklarheiten wurden direkt an entsprechender Stelle geklärt.

### **3.3.4 Transkription**

Unter dem Begriff Transkription wird das Verschriftlichen von verbalen wie auch nonverbalen Angaben verstanden (Misoch, 2019). Mittels der QDA-Software namens MAXQDA Version 2022 wurden die Interviewdaten der vorliegenden Arbeit transkribiert. Das Transkriptionsprogramm ist einfach zu handhaben und durch Zeitmarker ist eine Synchronisierung zwischen Text und Audiodatei möglich. Dadurch wird durch das Anklicken einer Zeitmarke der dazugehörige Text auditiv wiedergegeben (Kuckartz, 2018). Durch die Wahl der Standardorthografie (Misoch, 2019) wurden die verbalen Daten vom Schweizer

Dialekt ins Hochdeutsche übersetzt. Da in der vorliegenden Arbeit der semantische Inhalt und nicht die Prosodie des Gesprochenen im Vordergrund steht, wurde nach dem inhaltlich-semantischen Regelsystem nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Dieses Regelsystem ist leichter lesbar und der Gesprächsinhalt somit schneller nachvollziehbar, als sehr detaillierte Transkripte, welche zusätzlich die Prosodie miteinbeziehen (Dresing & Pehl, 2018).

### 3.3.5 Qualitative Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mittels der Software MAXQDA. Die Wahl fiel auf die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, da sich diese Methode bereits in vielen Forschungsprojekten bewährt hat und die induktive und deduktive Kategorienbildung eine weite Bandbreite zur Kategorienentwicklung ermöglicht (Kuckartz, 2018). Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse besteht aus sieben Phasen die nachfolgend erläutert werden. In einem ersten Schritt erfolgte die initiiierende Textarbeit. Wichtige Textstellen wurden während der Lektüre der einzelnen Interviews markiert, allfällige Besonderheiten anhand von Memos festgehalten und pro Interview eine kurze Zusammenfassung erstellt. Anschliessend folgte die Ausarbeitung der thematischen Hauptkategorien. Die Hauptkategorien entstanden grösstenteils deduktiv aus der Forschungsfrage. Durch die zuvor genannte initiiierende Textarbeit trat aber ein weiteres für die Beantwortung der Forschungsfrage relevantes Thema auf, das anschliessend eine zusätzliche Kategorie erforderte. Die Kategorie *äussere Einflüsse / Faktoren* wurde somit induktiv direkt am Material entwickelt. In einer dritten Phase wurde das gesamte Datenmaterial anhand der sieben Hauptkategorien codiert. Richtungsweisend waren dabei die in Abbildung 4 aufgeführten Codierregeln nach Kuckartz (2018).

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.

Abbildung 4. Codierregeln nach Kuckartz (2018, S. 104)

Für die Bestimmung der Subkategorien wurden in einem vierten Schritt zunächst alle mit derselben Hauptkategorie codierten Textpassagen in eine Excel-Liste exportiert. Anschliessend folgte für jede Hauptkategorie die induktive Bildung der Subkategorien. Für jede Hauptkategorie wurde zudem eine Subkategorie *Sonstiges* gebildet, um der Forderung nach Vollständigkeit nachzukommen (Kuckartz, 2018). Als Leitfaden für die zweite Codierrunde wurden die Subkategorien definiert und anhand eines Beispiels aus dem Datenmaterial veranschaulicht. In der Phase sechs wurde das gesamte Datenmaterial nochmals codiert, indem die Subkategorien den mit den Hauptkategorien codierten Textstellen zugeordnet wurden. Das finale Kategorisierungssystem ist in Kapitel 4.2 ersichtlich. Der letzte Schritt bestand aus der kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung entlang der Haupt- und Subkategorien, dessen Ergebnisse im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

## 4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Dokumentenanalyse vorgestellt. Im Anschluss folgen die Ergebnisse der Interviews aufgliedert in die Hauptkategorien.

### 4.1 Ergebnisse Dokumentenanalyse

Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Dokumentenanalyse aufgliedert pro Kanton aufgezeigt. Eine Übersicht in tabellarischer Form ist in Anhang D zu finden.

#### 4.1.1 Kanton Aargau

Weiterbildungen für Lehrpersonen werden im Rahmen der Leistungsvereinbarung zwischen dem Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) angeboten (Kanton Aargau, 2022). Für Lehrpersonen der Volksschule des Kantons Aargau sind diese grundsätzlich kostenlos (Kanton Aargau, 2022). Im Rahmen ihres Programmes *First Steps* bietet die PH FHNW für Lehrpersonen im Berufseinstieg während den ersten drei Berufsjahren diverse Weiterbildungen an (Fachhochschule Nordwestschweiz, n.d.), die nachfolgend kurz erläutert werden. Die *Orientierungsveranstaltung I* findet an zwei Halbtagen während der unterrichtsfreien Zeit statt. Dabei werden zusammen mit anderen Berufseinsteigenden konkrete Fragestellungen besprochen, Erfahrungen ausgetauscht und ein Einblick in berufsrelevante Gebiete gewährt. Für die Teilnahme ist eine Bewilligung der Schulleitung erforderlich. Die *Orientierungsveranstaltung II* findet an einem Halbttag während der unterrichtsfreien Zeit statt und beinhaltet einen bedarfsorientierten und individuellen Austausch zu Ressourcen und Erfahrungen sowie weiterer Entwicklungsschritte. In Absprache mit der Schulleitung ist es zusätzlich möglich in Form eines Unterrichtsbesuch eine Rückmeldung zum Unterricht einzuholen. Dieser findet vor Ort an der Schule statt und dauert circa 2 Stunden (exkl.

Auswertungsgespräch). Weiter können diverse themenspezifische Weiterbildungskurse besucht werden. Seit diesem Jahr bietet die PH FHNW zudem zu Beginn der Sommerferien eine drei- beziehungsweise ab nächstem Jahr fünftägige Orientierungsveranstaltung *Lehrpersonen organisieren ihren Schulstart (LoS)* an, die die Berufseinsteigenden bei der Planung des Schuljahres unterstützen soll. Die Teilnahme an sämtlichen Angeboten ist freiwillig und kostenlos.

#### **4.1.2 Kanton Bern**

Der Kanton Bern übernimmt die Kosten für nicht obligatorische Weiterbildungen sowie für allfällige Stellvertretungen je nach Interesse ganz oder teilweise (Art. 72 Abs. 1 Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28.03.2007, BSG 430.251.0). Im Rahmen eines zeitlich befristeten Sonderpools (Art. 94 Abs.1 lit. a Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 28.03.2007, BSG 430.251.0), hat das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung für die Volksschulen des Kantons Bern eine Bewilligung für das Mentoring für Berufseinsteigende, Wiedereinsteigende und Studierende erteilt. Die Bewilligung läuft bis zum 31. Juli 2024 (Ziffer 4810.100.101.24/2018 der Allgemeinverfügung vom Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung vom 24.10.2018). Berufseinsteigende werden im ersten Unterrichtsjahr während maximal zwei Semester von erfahrenen Lehrpersonen im Bereich Arbeitsplatz, Einführung ins Team etc. unterstützt. Mentoratspersonen sind Lehrpersonen derselben Schule, die von der Schulleitung bestimmt und nach Bedarf eingesetzt werden. Sowohl sie als auch die Berufseinsteigenden werden pro Semester für drei Beschäftigungsgradprozente entlastet. Nebst diesem befristeten Mentoring-Angebot bietet die Pädagogische Hochschule (PH) Bern für Berufseinsteigende während den ersten zwei Jahren nachfolgende Angebote an (Pädagogische Hochschule PHBern, 2022). Für die individuelle und zyklusspezifische Planung der Schulquartale und themenspezifischen Foren bietet die PH Bern im Rahmen eines Wochenkurses *Planungswoche* oder in Form von mehreren Tageskursen *Boxenstopp I* und *Boxenstopp IV* Unterstützung an. Zudem werden thematische

Tageskurse zu Themen wie Klassenmanagement und Zusammenarbeit mit Eltern angeboten. Die PH Bern bietet auch Beratungen in Form von Einzelcoachings zu individuellen Themen der Schul- und Unterrichtsführung, in Form von Praxisbegleitgruppen oder des *Praxistreff online* zur Reflexion von Situationen aus dem Schulalltag an. Die Kosten hierfür sind abhängig von Form, Umfang und Art der Anstellung. Der Halbtageskurs namens *Boxenstopp V* dient als Standortbestimmung für Lehrpersonen, die sich im zweiten Berufsjahr befinden. Sämtliche Angebote sind fakultativ.

#### **4.1.3 Kanton Luzern**

Im Kanton Luzern ist während den ersten zwei Berufsjahren von der Berufseinführungsphase die Rede (Dienststelle Volksschulbildung, 2021). Während dieser Phase werden spezifisch für die Berufseinsteigenden Angebote geschaffen. Durch das lokale Mentorat werden Berufseinsteigende in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung von erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen unterstützt. Im ersten Jahr stehen dafür 20 Stunden und im zweiten 10 Stunden zur Verfügung. Organisiert wird das Mentorat von der jeweiligen Schulleitung. Eine Finanzierung aus dem Pensenpool ist möglich. Im Rahmen des jährlichen Leistungsauftrages den das Bildungs- und Kulturdepartment (BKD) der Pädagogischen Hochschule (PH) Luzern erteilt (§11 Abs. 1 lit. d Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Pädagogische Hochschule Luzern (PH-Gesetz) vom 10.12.2012, SRL 515), übernimmt die PH Luzern unter anderem die Aufgabe der Berufseinführung von Lehrpersonen (§6 Abs. 1 lit. c Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Pädagogische Hochschule Luzern (PH-Gesetz) vom 10.12.2012, SRL 515, SRL 515). Die Weiterbildung wird vom Kanton und den Gemeinden je zur Hälfte finanziert (§22b Abs. 1 Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung (Volksschulbildungsverordnung VBV) vom 16.12.2008, SRL 405). Die PH Luzern kann aber zusätzlich eine selbst bestimmte Gebühr bei den Kursteilnehmenden erheben (§22b Abs. 4 Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung (Volksschulbildungsverordnung VBV) vom 16.12.2008, SRL 405). Die PH Luzern bietet

diverse Angebote wie beispielsweise den *Sommerkurs* an. Mithilfe der Unterstützung von erfahrenen Lehrpersonen planen Berufseinsteigende in der ersten Sommerferienwoche während fünf Tagen den Unterricht der ersten paar Schulwochen und setzen sich mit ausgewählten pädagogischen Fragestellungen auseinander. Der Kurs ist für alle Lehrpersonen mit einem Pensum von mindestens 50 Prozent grundsätzlich obligatorisch. Falls das Schulhausteam genau während dieser Woche die Unterrichtsplanung vornimmt, kann die Schulleitung die Berufseinsteigerin, den Berufseinsteiger jedoch davon dispensieren. Der Kurs wird kostenlos angeboten. Weiter besteht die Möglichkeit an Praxisgruppentreffen teilzunehmen. Dabei werden anspruchsvolle Situationen aus dem beruflichen Alltag in der Gruppe besprochen und reflektiert. Zusätzlich ist es möglich eine Hospitation durch die Praxisgruppenleitung zu erhalten. Die Teilnahme ist fakultativ und muss mit der Schulleitung besprochen werden. Im ersten Berufsjahr werden die Kosten vom Kanton übernommen. Weiter bietet die PH Luzern diverse Weiterbildungskurse zu bestimmten Themen an, die individuell besucht werden können. Die Dienststelle Volksschulbildung (DVS) bietet bei Bedarf auch psychologische und pädagogische Beratungen für Lehrpersonen an. Die Kosten für die ersten sechs Beratungen werden vom Kanton übernommen.

#### **4.1.4 Kanton Zürich**

Der Kanton Zürich hat für die Berufseinführung der Lehrpersonen eine eigene Verordnung. Darin ist geregelt, dass Lehrpersonen eine Berufseinführung zu absolvieren haben (§1 Abs. 1 Verordnung über die Berufseinführung der Lehrpersonen der Volksschule vom 29.01.2003, 414.416.3). Die Dauer der Berufseinführung beträgt für Lehrpersonen ohne Berufserfahrung zwei Jahre, beginnt mit der Aufnahme der Tätigkeit als Lehrperson (§1 Abs. 2 Verordnung über die Berufseinführung der Lehrpersonen der Volksschule vom 29.01.2003, 414.416.3) und ist für die Lehrpersonen kostenlos (§3 Verordnung über die Berufseinführung der Lehrpersonen der Volksschule vom 29.01.2003, 414.416.3) Gemäss der Pädagogische Hochschule Zürich (n.d.) muss es sich bei der Anstellung um eine

Festanstellung mit einem Mindestpensum von 35 Prozent handeln. Verantwortlich für deren Organisation und Durchführung ist die Pädagogische Hochschule (PH) Zürich (§2 Verordnung über die Berufseinführung der Lehrpersonen der Volksschule vom 29.01.2003, 414.416.3). Im Rahmen der Berufseinführung von Lehrpersonen bietet die PH Zürich die nachfolgenden Angebote an. Bei der Fachbegleitung handelt es sich um ein obligatorisches Angebot. Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter unterstützen die Berufseinsteigenden im Schulalltag und helfen ihnen mittels regelmässigen Austausches und Hospitationen Sicherheit zu gewinnen. Dafür stehen im ersten Jahr maximal 25 Stunden und im zweiten maximal 17 Stunden zur Verfügung. Die Zuteilung der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter erfolgt durch die Schulleitung. Voraussetzung für die Ausübung der Fachbegleitung ist jedoch mindestens drei Jahre Berufserfahrung und die Absolvierung einer kostenlosen Weiterbildung namens *Fachbegleitung am Arbeitsplatz*. Entschädigt werden die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter gemäss Aufwand (§6 Abs. 1 Verordnung über die Berufseinführung der Lehrpersonen der Volksschule vom 29.01.2003, 414.416.3). Die PH Zürich bietet zudem spezifische Kurse zum Berufseinstieg an, die von den Berufseinsteigenden während der unterrichtsfreien Zeit kostenlos und freiwillig besucht werden können. Um bei Bedarf berufliche Anliegen und anspruchsvolle Situationen besprechen zu können, bietet die PH Zürich kostenlose Beratungen in Form von Einzelcoachings, fachdidaktischen Coachings oder Supervisionen an. Die Phase des Berufseinstieges endet mit der *Kompaktweiterbildung*. Bei dieser Weiterbildung wird die Professionalisierung der Berufseinsteigenden gefördert, es werden neue Impulse gegeben und ein Selbstmanagement-Training durchgeführt. Die Teilnahme an dieser kostenlosen Weiterbildung ist freiwillig und findet in der Regel im zweiten Berufsjahr statt. Sie dauert drei Wochen und findet während der Unterrichtszeit statt. In dieser Zeit wird der Unterricht soweit als möglich von Studierenden der PH Zürich übernommen. Voraussetzung für die Teilnahme ist eine Anstellung in einem Mindestpensum von 50 Prozent bzw. 44 Prozent (Stufe Kindergarten).

#### **4.1.5 Zwischenfazit Ergebnisse Dokumentenanalyse**

Obwohl alle der vier untersuchten Kantone über eine eigene pädagogische Hochschule verfügen und somit einige Gemeinsamkeiten aufweisen, konnten anhand der Dokumentenanalyse auch Unterschiede festgestellt werden. So stehen die Berufseinführungsangebote der PH FHNW den Lehrpersonen des Kantons Aargau während drei Jahren zur Verfügung. In den anderen drei Kantonen dauert die Berufseinstiegsphase lediglich zwei Jahre. Auch bietet der Kanton Aargau als einziger Kanton kein Mentoringprogramm an. Hier ist jedoch zu erwähnen, dass das Mentoringprogramm des Kantons Bern auch auf einer zeitlich befristeten Sonderverfügung beruht. Sämtliche Angebote sind in den Kantonen Bern und Aargau fakultativ, im Gegensatz zu den anderen beiden Kantonen, wo einige Angebote auch obligatorisch sind. Zürich ist zudem der einzige Kanton, bei dem Mentoratspersonen eine Ausbildung zu absolvieren haben und finanziell dafür entschädigt werden. Auch bietet Zürich mit der Kompaktweiterbildung als einziger Kanton eine Weiterbildung an, die nicht ausserhalb der Schulzeit stattfindet.

#### **4.2 Ergebnisse Interview**

Nachfolgend werden die Ergebnisse der 12 Interviews vorgestellt. Die Darstellung der Ergebnisse strukturiert sich nach den für die Hauptfragestellung relevanten Hintergrundfaktoren zur Herausforderung von Lehrpersonen im Berufseinstieg sowie der Auswirkung der Angebote und folgt danach den drei in Kapitel 1.3 definierten Unterfragestellungen. Aus Platzgründen wird nicht jede einzelne Subkategorie detailliert beschrieben und mit einer Interviewaussage unterstrichen. Die Ergebnisse werden pro Hauptkategorie zusammenfassend aufgeführt und mit besonders aussagekräftigen Zitaten aus den Interviews ergänzt. Die Definitionen der einzelnen Subkategorien können dem Kodierleitfaden (Anhang C) entnommen werden. Zur besseren Übersicht folgt zu Beginn eine Darstellung der Kategorien.

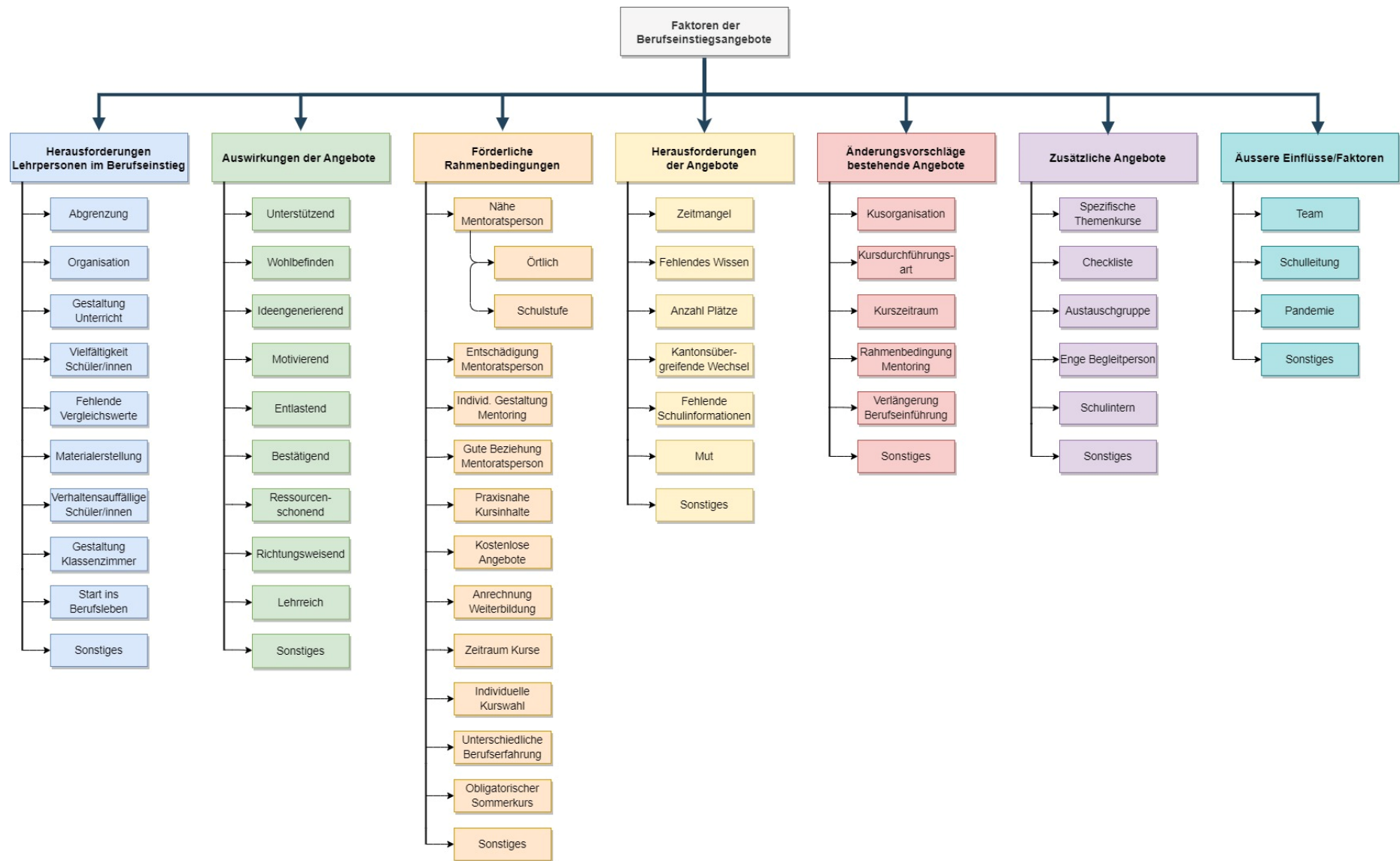


Abbildung 5. Grafische Darstellung des Kategoriensystems

#### 4.2.1 Hauptkategorie: Herausforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg

Um festzustellen, wie die bestehenden Angebote zum erfolgreichen Berufseinstieg beitragen, ist es zunächst wichtig zu wissen, welche Herausforderungen neu in den Beruf eingetretene Lehrpersonen antreffen. Dafür wurde die Hauptkategorie *Herausforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg* erstellt, die aus zehn Subkategorien besteht und wessen Ergebnisse nachfolgend vorgestellt werden.

Acht der 12 befragten Lehrpersonen finden es herausfordernd eine gesunde Balance zwischen Freizeit und Beruf zu finden und sich auch in der Rolle als Lehrperson abgrenzen zu können. Weiter fällt es der Mehrheit von ihnen schwer, sich an all die weiteren zusätzlichen Aufgaben, die mit der Rolle als Lehrperson verbunden sind, wie beispielsweise der Organisation von Elterngesprächen, dem Besuch beim Schulzahnarzt oder der Teilnahme an Teamsitzungen zu erinnern und diese zu koordinieren. Eine weitere Herausforderung besteht in der Unterrichtsgestaltung. Sprich welche Regeln, Belohnungssysteme und Rituale eingeführt werden sollten, um die Klasse angemessen anleiten zu können und dennoch einen spannenden Unterricht zu gestalten, wie folgendes Zitat zeigt:

Und dann halt auch das ganze Organisatorische wie will man was organisieren, wie will man das, was sind einem für Regeln wichtig, welche Konsequenzen ja hat man, welchen Rahmen gibt man den Kindern. Das sind alles so Sachen, die man herausfinden muss, wo ich noch dran bin, um das herauszufinden. Ähm weil vorher ist man einfach in ein Gefüge gekommen und musste gewisse Sachen auch einfach übernehmen von den Praktika der Lehrpersonen. (Interview 10, Pos. 2)

Zudem äussern sich Lehrpersonen aller Klassenstufen zum Dilemma den Schülerinnen und Schülern auf ihrem individuellen Lernniveau gerecht zu werden und sie persönlich zu fördern. Als herausfordernd wird dabei die Einschätzung des Klassenniveaus, aber auch die Vorbereitung von Materialien für die unterschiedlichen Lernniveaus gesehen. Des Weiteren ist es für rund ein Viertel der Berufseinsteigenden aufgrund der fehlenden Vergleichswerte

mit anderen Lehrpersonen und Klassen sowie dem fehlenden Erfahrungswert schwierig einzuschätzen, auf welchem Lernniveau die Schülerinnen und Schüler sein sollten und ob sie mit ihrer Klasse auf dem richtigen Weg sind. Auch der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern wird von einigen als Herausforderung angesehen, wie die folgende Aussage zeigt:

Ähm für mich am schwierigsten und was immer noch schwierig ist, sind vor allem auch verhaltensauffällige Kinder. Also wie ich mit diesen umgehe. Weil wir sind immer so ein wenig von der Norm ausgegangen. Und wenn man halt nicht Schüler hat die dieser Norm entsprechen wie geht man mit diesen um. Und was gibt es alles für Möglichkeiten. Das ist immer ein bisschen die Schwierigkeit. (Interview 3, Pos. 8)

Eine etwas kleinere Anzahl der befragten Lehrpersonen sieht die erstmalige Erstellung der Unterrichtsmaterialien sowie die Gestaltung eines Klassenzimmers, wo sich alle wohl fühlen als herausfordernd. Nicht zu unterschätzen ist zudem ganz allgemein der Übertritt vom Studium ins Berufsleben, was aus unterschiedlicher Sichtweise schwierig sein kann. Sei es, sich dabei als Berufseinsteigerin oder Berufseinsteiger beweisen zu müssen, in einen strukturierten Arbeitstag zurückzukehren oder das im Studium Gelernte nun in der Praxis anzuwenden.

#### **4.2.2 Hauptkategorie: Auswirkung der Angebote**

Eines der Ziele dieser Arbeit war es herauszufinden, wie sich die bestehenden Berufseinstiegsangebote auf das Wohlbefinden der Berufseinsteigenden auswirken. Für einen Grossteil der Befragten sind die Angebote, insbesondere das Mentoringprogramm, unterstützend und haben eine positive Wirkung auf ihr Wohlbefinden. Die Berufseinsteigenden schätzen es sehr eine Ansprechperson zu haben, an die sie sich jederzeit bei Fragen und Problemen wenden können, die ihnen Tipps gibt und die sie in schwierigen Situationen unterstützt. Das sich dieses Wissen um Unterstützung positiv auf das Wohlbefinden auswirkt, zeigt folgendes Zitat:

Einfach so ein bisschen / manchmal reicht schon die Sicherheit zu wissen ich bin wie nicht alleine auf mich selbst gestellt. Ich habe jemanden der immer da wäre, wenn etwas ist. Und ich glaube das tut im ersten Jahr gut. Nicht so das Gefühl zu haben ich muss alles alleine machen und ich bin so alleine und wenn etwas ist, zu wem soll ich. Und wie zu wissen ich hätte jemanden, wenn etwas wäre. Es hilft einfach einem selber persönlich. (Interview 7, Pos. 22)

Durch sämtliche Angebote werden die Berufseinsteigenden inspiriert und erhalten neue Ideen. Werden die Ideen anschliessend erfolgreich umgesetzt, hat das wiederum Auswirkungen auf die Motivation. Auch der Austausch mit weiteren Berufseinsteigenden, der oftmals im Rahmen der Kurse stattfindet, wirkt motivierend. Es hilft ihnen zu vergegenwärtigen, dass sie nicht die Einzigen sind, die mit den in Kapitel 4.2.1 vorgestellten Herausforderungen zu kämpfen haben. Dass die Angebote aber sowohl als motivierend als auch als demotivierend wahrgenommen werden können, unterstreicht die folgende Aussage:

Manchmal ist es motivierend zu sehen ah man kann das machen, ah und ich könnte es so machen. Manchmal ist es aber auch demotivierend, wenn man merkt, oh ähm so wäre es vielleicht fast besser gewesen und ich habe es so gemacht. Und das ist manchmal vielleicht auch ein wenig demotivierend, weil man merkt oh nein, jetzt habe ich es in diesem Sinne falsch gemacht. (Interview 10, Pos. 34)

Die Angebote werden von den Befragten auch als entlastend wahrgenommen. Auf der einen Seite wirkt der Austausch mit anderen Berufseinsteigenden beruhigend, weil sie dadurch erfahren, dass zu Beginn alle dieselben Ängste und Herausforderungen haben. Auf der anderen Seite ist es im Rahmen der Angebote auch möglich Unterrichtsmaterial auszutauschen und gemeinsam zu planen, was ebenfalls entlastend wirkt. Auch das Wissen, dass sie bei Bedarf jederzeit auf ihre Mentoratsperson zugehen können, nimmt Druck weg. Die Angebote werden aber auch als Bestätigung wahrgenommen. Sei dies jetzt an einem Kurs, wo das erworbene Wissen nochmals aufgefrischt wird oder im Rahmen des

Mentoringprogrammes wo die Mentoratsperson die Berufseinsteigenden anhand einer Rückmeldung in ihrem Handeln bestärkt. Insbesondere die Planungs- und Weiterbildungskurse zeigen den Berufseinsteigenden durch die Leitfäden und Vorlagen auf, wie sie vorgehen können und werden somit als richtungsweisend angesehen. Zudem wird besonders das Mentoring als ressourcenschonend und effizient bezeichnet. Dies wird wie folgt begründet:

Und eben auch ein bisschen schneller sag ich jetzt mal. Effizienter. Als wenn ich noch drei andere fragen gehen müsste oder die ganze SharePoint durchsuchen müsste oder so. Dann gehe ich einfach kurz rüber und frage: "Hey ähm wo finde ich das oder wie ist das jetzt mit dem und dem?". Anstatt das ich zwanzig Minuten im SharePoint suche, habe ich es in fünf Minuten beantwortet. (Interview 5, Pos. 34)

Ausserdem gaben 4 der 12 interviewten Lehrpersonen explizit an, dass sie bei den Angeboten auch etwas dazulernen konnten. Sei dies bei den Weiterbildungskursen oder auch im Zusammenhang mit dem Mentoringprogramm beziehungsweise mit der teilweise damit verbundenen Hospitation des Unterrichts.

#### **4.2.3 Hauptkategorie: Förderliche Rahmenbedingungen**

Um ausfindig zu machen, welche Faktoren zum Erfolg der Angebote beitragen, wurde die Hauptkategorie *Förderliche Rahmenbedingungen* genauer untersucht. Ein erster wichtiger Erfolgsfaktor ist dabei die örtliche sowie auch die schulstufenspezifische Nähe der Mentoratsperson. Wenn sie im selben Schulhaus und wenn möglich sogar noch auf der selben Schulstufe wie die Berufseinsteigerin oder der Berufseinsteiger unterrichtet, ist dies von grossem Vorteil. Des Weiteren werden einige der Mentoratspersonen für ihre Aufgabe entlohnt oder zeitlich entlastet. Durch das Wissen, das sie dafür entschädigt werden, fällt es den Berufseinsteigenden leichter bei Fragen ohne Gewissensbisse auf die Mentoratsperson zuzugehen, wie folgende Aussage zeigt:

Und dadurch, dass ich wusste, dass sie auch dafür gezahlt wird, hatte ich wie auch kein schlechtes Gewissen wenn ich nicht nur zweimal fragen ging sondern vielleicht

auch zwanzig Mal oder noch mehr oder. Darum finde ich es eine ganz gute Sache.

Vor allem auch weil du klar weisst ich kann / also diese Person ist für mich

zuständig. (Interview 5, Pos. 30)

Weitere Erfolgsfaktoren in Bezug auf das Mentoringprogramm, die jedoch weniger oft genannt wurden, sind zudem die Folgenden: Berufseinsteigende schätzen es, wenn die Gespräche und Hospitationen ohne Vorgaben individuell in Absprache mit der Mentoratsperson gestaltet werden können. Ebenfalls förderlich ist eine gute und wohlwollende Beziehung zur Mentoratsperson.

In Bezug auf die Weiterbildungskurse gab die Hälfte der Befragten an, dass sie die Nähe zur Praxis sehr schätzen. Damit sind diverse Faktoren gemeint wie zum Beispiel Dozenten mit langjähriger Praxiserfahrung, die von ihren Erfahrungen berichten und Tipps und Inputs geben sowie Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellen. Oder auch der aktive Ideenaustausch mit anderen Kursteilnehmenden. Ebenfalls förderlich ist, dass die Planungskurse zu Beginn der Sommerferien und die Weiterbildungen häufig an den Mittwochnachmittagen stattfinden. Weiter finden es die Befragten sinnvoll, dass die Angebote für die Teilnehmenden kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Dieser Aspekt wurde ausschliesslich von Lehrpersonen genannt, die in den Kantonen Aargau und Zürich unterrichten, wo auch sämtliche Angebote kostenlos angeboten werden. Auch, dass die Angebote an die obligatorisch zu erfüllenden Weiterbildungsstunden angerechnet werden können, wird sehr begrüsst, wie folgende Aussage zeigt:

Und (.) weil es halt auch schon sehr viele Weiterbildungspunkte / also ich habe eigentlich die Weiterbildungen für dieses Jahr schon gemacht. Und das ist im ersten Jahr auch noch cool, dass man weiss man muss nicht noch mehr machen. Sondern es ist wie blöd gesagt eine Weiterbildung, die dir sehr viel bringt und nicht noch zusätzlich Stress verursacht nachher. (Interview 7, Pos. 20)

Weitere wichtige, jedoch etwas weniger genannte Erfolgsfaktoren sind zudem die Möglichkeit die Weiterbildungen zu gewissen Themen individuell wählen zu können und der

Austausch mit berufserfahrenen Personen und solchen, die sich in derselben neuen beruflichen Situation befinden. Anhand der Dokumentenanalyse ist zu entnehmen, dass die Planungswoche von einigen Kantonen nicht angeboten wird oder fakultativ besucht werden kann. Eine Ausnahme bildet der Kanton Luzern, wo der *Sommerkurs* obligatorisch ist. Zwei der drei Befragten gaben explizit an, dass sie dies als Vorteil ansehen: „Also ich finde es gut, dass der Sommerkurs obligatorisch ist. Weil ich wüsste nicht ob ich es gemacht hätte, sehr wahrscheinlich nicht. Ähm weil ich dann einfach gedacht hätte ah nein die Zeit ist zu wertvoll um vorzubereiten.“ (Interview 3, Pos. 38)

#### 4.2.4 Hauptkategorie: Herausforderungen der Angebote

Die 12 Berufseinsteigenden wurden zu den Herausforderungen befragt, welche die Angebote mit sich bringen. Sieben davon gaben an, dass sie aufgrund der fehlenden Zeit keine oder nicht mehr Angebote besucht haben. Sie benötigten diese Zeit, um den Unterricht vorzubereiten oder andere Aufgaben zu erledigen, wie folgende Aussage unterstreicht:

Und das andere war auch schlichtweg die Zeit. .... Aber eben dieser Austausch ähm (.) dass ich mir dort wie hätte Zeit nehmen können für diesen Austausch. Weil ich sonst einfach genügend zu tun hatte. Ich habe ähm eine hundert Prozent Stelle also diese Zeit, wo ich nicht unterrichte, diese Zeit verbrauche ich im Moment damit den Unterricht vorzubereiten. Weil ich halt nichts habe. Also ich kann wie nicht auf schon bestehende Sachen zurückgreifen und muss dann wie alles (..) ähm selber vorbereiten quasi. Und diese Zeit, die kann ich dann für das glaube ich sinnvoller investieren als dann so viele Zusatzangebote. (Interview 6, Pos. 14)

Auffallend ist zudem, dass insbesondere die Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau keine Kenntnis davon hatten, dass es überhaupt Berufseinstiegsangebote gibt: „Also ich habe selber nichts gehört (lachen). Also ich wüsste jetzt gar nicht was mein Arbeitgeberkanton anbieten würde.“ (Interview 4, Pos. 20)

Ein weiterer hinderlicher Faktor ist die Anzahl verfügbarer Plätze. Zwei der drei Befragten konnten beispielsweise die *Kompaktweiterbildung*, welche vom Kanton Zürich angeboten wird, aufgrund Platzmangels noch nicht besuchen. Eine Lehrperson gab zudem zu Protokoll, dass ihr anstelle der mit diesen Aufgaben vertraute Mentoratsperson eine andere Klassenlehrperson zugeteilt wurde, da sich die Mentoratsperson bereits um andere neu eingetretene Lehrpersonen zu kümmern hatte. Was weiter zu berücksichtigen ist, sind die Herausforderungen die hauptsächlich in Bezug auf die Planungswoche auftreten. Sei es, dass jemand aufgrund des Wechsels in einen anderen Kanton nicht für die Planungswoche eingeladen wurde, dass je nach Kanton noch immer mit unterschiedlichen Lehrmitteln gearbeitet wird oder aber, dass noch nicht genügend Informationen seitens der Schule vorliegen, um an der Planungswoche überhaupt richtig mit der Jahresplanung starten zu können. Ein nur einmal genannter, aber durchaus nicht zu vernachlässigender Aspekt ist zudem, dass es teilweise seitens der Berufseinsteigenden auch Mut braucht, die Beratungsangebote zu nutzen.

#### **4.2.5 Hauptkategorie: Änderungsvorschläge bestehende Angebote**

Auf die Frage wie die bestehenden Angebote angepasst werden könnten, kamen unterschiedliche Ideen zustande, die nachfolgend zusammengefasst vorgestellt werden. Für die fakultativen Kurse dürfte gemäss den befragten Lehrpersonen noch mehr Werbung gemacht werden und auch aktiv seitens Mentoratsperson oder Schulleitung während des Schuljahres nochmals darauf aufmerksam gemacht werden. Ausserdem wäre es gemäss einer Person sinnvoll, wenn der Planungskurs auch schon in einer Stellvertretungsfunktion besucht werden dürfte. Die zur Verfügungstellung von mehr Kursplätzen sowie Kurse mit bekannten Dozierende aus dem Studium durchzuführen, wären gemäss den Befragten ebenfalls wünschenswert. Zur Subkategorie *Kurszeitraum* wurden folgende Vorschläge geäußert: Weiterbildungen wie beispielsweise Austauschnachmittage eher zwischen Sportwoche und Frühlingsferien anbieten, Angebot von Weiterbildungen während der Unterrichtszeit mit Unterstützung von Studierenden, die diese Zeit überbrücken könnten

und den Planungskurs an zwei verschiedenen Sommerferienwochen anbieten. Die Kurse dürften zudem vermehrt auch online durchgeführt werden und es dürfte teilweise mehr Zeit für den Austausch zwischen den Kursteilnehmenden eingeplant werden. Eine Person hätte sich zudem gewünscht an der Planungswoche mehr angeleitet zu werden. Die Befragten wünschen sich ausserdem, dass allen Berufseinsteigenden eine Mentoratsperson zur Verfügung gestellt wird und auch aktiv kommuniziert wird, dass sie diese zugute haben. Zudem sollten genügend Stunden dafür zur Verfügung gestellt und die Mentoratsperson soll durch eine spannende, attraktive Ausbildung wirklich gut ausgebildet und auch von der PH in ihrem Tun kontrolliert werden. Allgemein dürfte die Berufseinführung gemäss zweien Personen verlängert werden. So, dass die Angebote über drei Jahre lang kostenlos besucht werden können oder aber auch, dass dies zumindest bei Bedarf möglich ist:

Ähm und beim Mentorat würde ich das so beibehalten, dass man wirklich ein Jahr ein Mentor hat. Ich finde das ein gutes Angebot. Und nachher ähm könnten sie vielleicht für Personen, die noch etwas unsicher sind, ein Angebot machen für zwei Jahre oder eineinhalb Jahre. Das ein bisschen verlängern. Das könnte man vielleicht anpassen. Einfach für Leute die das wirklich wie brauchen. (Interview 9, Pos. 30)

#### **4.2.6 Hauptkategorie: Zusätzliche Angebote**

Ziel dieser Arbeit ist unter anderem herauszufinden, welche zusätzlichen Angebote geschaffen werden müssten, um den neuen Lehrpersonen den Berufseinstieg zu erleichtern. Daraus entstand die Hauptkategorie *Zusätzliche Angebote*. Ein Drittel der Befragten wünscht sich zusätzliche Weiterbildungskurse zu ganz bestimmten Themen. Die folgende Aussage fasst gut zusammen zu welchen Themen Kursangebote gewünscht sind:

Ähm ... ja irgendwie so gewisse Kurse irgendwie zu spezifisch Elternarbeit oder spezifisch Elternabend oder (..) ähm (..) ja irgendwie nochmals Auffrischung

irgendwie eben was ist mit (.) IS Kinder<sup>1</sup> oder ja so ein wenig in dem Stil. Da habe ich manchmal das Gefühl. Da würde ich manchmal gerne darauf zurückgreifen. Oder auch, was ich mir immer gesagt habe (lachen) was ich fast das Schwierigste gefunden habe, ist wirklich so ein wenig (.) wie organisiert man sein Material und solche Sachen. Was macht man mit dem, wenn man mit dem Thema fertig ist? Wie ordnet man es ein und wie legt man das ab und einfach so die ganze Organisation hinter diesem Unterrichten wie (.) ja, das finde ich sehr schwierig. Natürlich muss das jeder ein bisschen selbst herausfinden, aber (.) wie irgendwie so ein bisschen Kurse oder so. (Interview 12, Pos. 34)

Drei der Befragten wünschen sich zudem eine Art Ratgeber oder eine Checkliste, die ihnen hilft an alles Wichtige zu denken. Darauf sollen einerseits allgemeine Dinge notiert sein, wie beispielsweise was es bei einer neuen Klasse zu berücksichtigen gibt, wann und wie die Elterngespräche geführt werden etc. Andererseits aber auch schulhausinterne Termine wie zum Beispiel wann die Projektstage stattfinden. Des Weiteren würde eine Minderheit von ihnen auch schätzen, wenn es nach Abschluss des Studiums noch eine Plattform gäbe, um sich mit anderen Berufseinsteigenden austauschen zu können. Eine Befragte, die in einem Kanton unterrichtet, an der keine Planungswoche stattfindet, fände es von Vorteil, wenn sie Unterstützung in der Planung des Unterrichts erhalten würden. Zwei Wortmeldungen betreffen zudem den Einstieg in der Schule selbst. Sie fänden es von Vorteil, wenn Berufseinsteigende vor Schulstart einen Klassenbesuch machen dürften, um sich ein Bild zu machen, wie die Klasse arbeitet und eine Klassenzimmerübergabe stattfinden würde.

#### **4.2.7 Hauptkategorie: äussere Einflüsse / Faktoren**

Es gibt auch Dinge, die nichts direkt mit den Angeboten zu tun haben aber für die Berufseinsteigenden dennoch sehr wichtig sind und nicht ausser Acht gelassen werden

<sup>1</sup> Integrative Sonderschulung

dürfen. Es handelt sich dabei einerseits um das Team. Der Umgang und der Zusammenhalt der Lehrpersonen untereinander wirken sich sehr stark auf die Arbeitsatmosphäre aus. Ein Team, das bei Fragen Unterstützung bietet, in schwierigen Situationen hinter einem steht und das einem beim Einstieg wohlwollend ins Team aufnimmt, ist ein sehr wichtiger Faktor beim Berufseinstieg, wie folgende Aussage zeigt: „Ähm darum denke ich es steht und fällt wirklich mit dem Lehrerteam, das man um sich herum hat. Wie gut, dass man sich unterstützt fühlt und wie gut, dass man (..) in den Alltag starten kann.“ (Interview 12, Pos. 56)

Weiter sind der Rückhalt und die Unterstützung seitens der Schulleitung sehr relevant. Hierbei ist es nützlich gleich zu Beginn auch die Rolle der Schulleitung klarzustellen und beispielsweise zu kommunizieren ob und wann ein Probezeitgespräch stattfinden wird. Als dritter Faktor ist die Pandemie zu nennen, welche den Berufseinstieg ebenfalls massgeblich beeinflusst hat, wie folgende Aussage unterstreicht: „Ich habe sie als eine sehr intensive und anstrengende Zeit erlebt den Berufseinstieg. Ähm, durch Corona hat sich das jetzt noch verstärkt nehme ich jetzt mal an.“ (Interview 1, Pos. 2)

Die Besuchsmorgen wurden abgesagt, die Elterngespräche mussten teilweise über Microsoft Teams durchgeführt werden und es blieben über Wochen viele Schülerinnen und Schüler pandemiebedingt der Schule fern, teilweise sogar die ganze Klasse aufgrund von Klassenquarantänen. Nicht nur das Kennenlernen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Klassenführung und die Organisation des Unterrichts waren aufgrund der Pandemie für die Befragten herausfordernd.

## 5 Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die zuvor vorgestellten Ergebnisse analysiert und anschliessend die Fragestellung beantwortet. Anschliessend folgen die Handlungsempfehlungen und eine kritische Würdigung der Arbeit. Das Kapitel endet mit einem Ausblick.

### 5.1 Analyse und Interpretation der Ergebnisse

#### 5.1.1 Auswirkung der Angebote auf die Herausforderungen

Wie den Ergebnissen aus den Interviews zu entnehmen ist, sind Lehrpersonen zu Beginn ihrer Tätigkeit mit diversen Herausforderungen konfrontiert. Es handelt sich dabei um die Organisation all jener Aufgaben, die nebst dem Unterrichten erledigt werden müssen. Oder auch, kongruent mit der Theorie aus Kapitel 2.1.1, um die erstmalige Erstellung des Unterrichtsmaterials und einer auf die Klasse angepassten Unterrichtsgestaltung. Sowohl der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern als auch der Schwierigkeit den Schülerinnen und Schülern auf ihrem individuellen Lernniveau gerecht zu werden und sie persönlich zu fördern, ist für viele neu in den Beruf eingestiegene Lehrpersonen herausfordernd. Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, sind Berufseinsteigende durch die fehlenden Vergleichswerte dazu gezwungen, einen eigenen Referenzrahmen zu bilden. Auch das Finden eines gesunden Gleichgewichts zwischen Freizeit und Beruf sowie innerhalb der Rolle als Lehrperson fällt der Mehrheit der Befragten nicht leicht. Nicht zu vernachlässigen ist zudem der Übertritt vom Studium ins Berufsleben sowie kleinere, aber essenzielle Dinge wie die Gestaltung des Klassenzimmers.

Für erstere drei genannte Herausforderungen können Ressourcen, wie sie in Kapitel 2.1.3 vorgestellt wurden, Unterstützung bieten. Dabei handelt es sich in diesem Fall um die Planungskurse als auch um das Mentoringprogramm. Durch die Planungskurse lernen die Berufseinsteigenden, wie sie die Jahresplanung gestalten können. Hierzu erhalten sie Ideen zur Unterrichtsgestaltung, richtungsweisende Hilfestellungen bezüglich der

Jahresplanung und werden dadurch in ihrem Wirken bestätigt, was auch zur Motivation beiträgt. Zusätzlich wird häufig Unterrichtsmaterial ausgetauscht. Das Mentoringprogramm auf der anderen Seite wirkt ideengenerierend, motivierend, unterstützend und fördert das Wohlbefinden, indem ein Erfahrungsaustausch stattfindet, Ratschläge zur Organisationsmöglichkeiten geteilt und Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird. Teilweise erinnern Mentoratspersonen die Berufseinsteigenden auch daran, gewisse Dinge wie beispielsweise den Stundenplan an die Schulleitung abzugeben und geben ihnen so eine Richtung vor. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung sind vor allem die Hospitationen im Rahmen des Mentoringprogramms sehr lehrreich. Nur schon das Wissen, dass jemand bei Bedarf zur Seite steht, wird als wahrgenommene Unterstützung aufgefasst (siehe Kapitel 2.1.3) und wirkt entlastend. Im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern können Mentoratspersonen Tipps geben. Und trotz der fehlenden Vergleichswerte kann die Mentoratsperson eine Rückmeldung zur Arbeit geben, was bestätigend wirken kann. Auch in Bezug auf die Balance zwischen Freizeit und Arbeit können Berufseinsteigende durch Ratschläge von Mentoratspersonen unterstützt werden. Ausserdem wird das Mentoring von den Befragten als ressourcenschonend und effizient bezeichnet, da immer dieselbe Person gefragt werden kann und in der Regel innert kürzester Zeit eine Rückmeldung erfolgt. Der rege Austausch während den Kursen mit anderen Berufseinsteigenden wirkt zudem entlastend und motivierend und trägt somit zu einem gelungenen Berufseinstieg bei. Nicht zu vergessen sind auch die themenspezifischen Weiterbildungskurse, welche wie die anderen Angebote auch, die in Kapitel 2.1.5 beschriebene professionelle Handlungskompetenz fördern. Dies tun sie indem sie aufzeigen was es zu berücksichtigen gibt, bereits erworbenes Wissen bestätigen und neues Wissen sowie Ideen generieren, was wiederum motivierend wirkt. Ein äusserst häufig genannter und sehr wichtiger Aspekt in Bezug auf die Herausforderungen ist aber in allen Fällen das Klima und der Zusammenhalt im Team sowie die Beziehung mit der Schulleitung, was die Aussage von Rothland (2013) in Kapitel 2.1.3 bestätigt.

Die Hauptfragestellung „Wie wirken sich die Angebote auf die Herausforderungen der neu ausgebildeten Lehrpersonen aus?“ kann somit zusammenfassend wie folgt beantwortet werden: Die Angebote helfen den neu ausgebildeten Lehrpersonen einerseits neues Wissen und neue Ideen zu erlangen, geben ihnen durch bestimmte Vorlagen eine Richtung vor und wirken motivierend. Sie haben eine bestärkende und gleichzeitig entlastende Wirkung auf die Berufseinsteigenden und geben ihnen durch die Unterstützung Sicherheit.

### **5.1.2 Erfolgsfaktoren der Angebote**

Ein von den Befragten häufig genannter wichtiger Faktor in Bezug auf das Mentoringprogramm ist sowohl die örtliche als auch die schulstufenspezifische Nähe der Mentoratsperson. So können Fragen einerseits direkt zeitnah geklärt werden und andererseits ist der Mentoratsperson bekannt, welche Herausforderungen in dieser Stufe anstehen. Bei den Befragten handelt es sich bei den Mentoratspersonen häufig um die Parallelklassenlehrperson oder die ehemalige Klassenlehrperson. Ein weiterer förderlicher Faktor ist, dass die Mentoratspersonen für ihre Aufgabe entschädigt werden, sei dies in Form von Geld oder Zeit. Dadurch haben die Berufseinsteigenden bei häufigen Fragen weniger schnell ein schlechtes Gewissen. Anhand der Interviews ist zu erkennen, dass es diverse Formen des Mentorings gibt. Einige treffen sich wöchentlich, andere nur bei Bedarf. Grundsätzlich kann es als förderlich betrachtet werden, wenn die Gestaltung individuell vereinbart werden kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang lediglich, dass sich die Mentoratsperson bei Bedarf wirklich Zeit für einen Austausch nimmt. Ein ebenfalls förderlicher Faktor ist eine gute persönliche Beziehung zur Mentoratsperson, was auch in der Theorie in Kapitel 2.3.2 festgestellt werden konnte. Hinsichtlich der Kurse schätzen es die Befragten sehr, wenn die Kurse von langjährigen noch immer in der Praxis tätigen Lehrpersonen geleitet werden, die von ihren Erfahrungen berichten und Inputs geben. Die Möglichkeit, sich während der Kurse sowohl mit Berufserfahrenen als auch mit Berufseinsteigenden auszutauschen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, wird als sehr positiv wahrgenommen und fördert auch die in Kapitel 2.1.5 erwähnte

Kompetenzentwicklung. Dass der Planungskurs zu Beginn der Sommerferien durchgeführt wird und weitere Weiterbildungskurse während des Schuljahres häufig am Mittwochnachmittag stattfinden, erachten die Befragten als sinnvoll. Ausserdem fielen im Rahmen der Interviews einige Aussagen wie: „Wenn das jetzt niemand zahlen würde und du es selbst zahlen müsstest, dann hätte ich gesagt, könnte man es sich noch überlegen.“ (Interview 4, Pos. 26)

Daraus lässt sich schliessen, dass kostenlose Kursangebote ebenfalls sehr förderlich sind. Weitere zusätzliche Pluspunkte sind, dass die Kurse an das obligatorisch zu erfüllende Weiterbildungskontingent angerechnet werden dürfen und insbesondere die themenspezifischen Kurse nach persönlichen Bedürfnissen ausgewählt und besucht werden können. Zudem lässt sich aus Aussagen von Lehrpersonen aus dem Kanton Luzern feststellen, dass es sinnvoll ist, die Planungskurse obligatorisch zu machen mit der Option sich von der Schulleitung dispensieren zu lassen. Zusammenfassend kann die Frage „Was sind die Erfolgsfaktoren der Angebote?“ wie folgt beantwortet werden:

1. Örtliche und schulstufenspezifische Nähe der Mentoratsperson
2. Entschädigung Mentoratsperson
3. Individuelle Gestaltung Mentoring
4. Gute Beziehung zur Mentoratsperson
5. Praxisnahe Kursinhalte
6. Kurse während Sommerferien oder Mittwochnachmittagen
7. Kostenlose Angebote
8. Anrechnung Weiterbildungskontingent
9. Individuelle Kursauswahl
10. Obligatorischer Planungskurs

### **5.1.3 Herausforderungen der bestehenden Angebote und Änderungsvorschläge**

Lehrpersonen im Berufseinstieg können sehr oft aufgrund mangelnder Zeit nicht viele der Angebote besuchen, da sie in dieser Phase stark mit der Planung und der erstmaligen

Erstellung des Unterrichtsmaterials beschäftigt sind. Anhand von Onlinekursen oder gar Weiterbildungen, die mit Unterstützung von Studierenden als Stellvertretungen während der Unterrichtszeit stattfinden (analog Kompaktweiterbildung Kanton Zürich), könnte dieser Herausforderung etwas entgegengewirkt werden. Auch wäre es gemäss den Befragten sinnvoll, Weiterbildungen wie beispielsweise Austauschnachmittage im Zeitraum zwischen Sportwoche und Frühlingsferien anzubieten, da dies anscheinend die ruhigste Zeit des Schuljahres ist. Des Weiteren haben einige Lehrpersonen, insbesondere jene die im Kanton Aargau arbeiten, keine Kenntnis darüber was es für Berufseinstiegsangebote gibt oder die Möglichkeit eines Besuchs derer geht im Rahmen der vielen Arbeit in den ersten Jahren etwas vergessen. Um dem Entgegenzusteuern dürfte allgemein mehr auf die Angebote aufmerksam gemacht werden, dies auch aktiv während des Schuljahres seitens der Mentoratsperson oder der Schulleitung. Speziell das Angebot des Mentoringprogramms sollte allen Berufseinsteigenden selbstverständlich zur Verfügung gestellt werden, unabhängig davon, ob sie über ein Lehrdiplom verfügen oder als Stellvertretung angestellt sind. Wie Ziegler (2009) in Kapitel 2.3.2 erwähnt, sollten dafür genügend Stunden einberechnet sowie eine attraktive Ausbildung für Mentoratspersonen ausgearbeitet und diese auch analog den Praxislehrpersonen kontrolliert werden. Nicht nur, aber insbesondere auch aufgrund der Pandemie, konnten einige Kurse nicht wie üblich durchgeführt werden, was dazu führte, dass einige der befragten Lehrpersonen die ihnen zustehenden Kurse (noch) nicht besuchen konnten. Mögliche Lösungen hierfür wären mehr Kursplätze oder mehr Kurse anzubieten. Speziell in Bezug auf die Planungswoche traten bei den Befragten einige Herausforderungen auf. Sei dies, dass die Einladung für die Planungswoche aufgrund eines Kantonswechsels nicht versandt wurde oder zu Beginn der Sommerferien noch nicht genügend Informationen seitens der Schule vorlagen, um mit der Jahresplanung beginnen zu können. Diese Herausforderungen können jedoch mit einem frühzeitigen Informationsaustausch unkompliziert gelöst werden. Nicht zu vernachlässigen

ist zudem der Fakt, dass die Nutzung der Beratungsangebote auch ganz allgemein Mut erfordert.

Die ebenfalls in Kapitel 1.3 gestellte Frage „Welche Herausforderungen in Bezug auf die Angebote bestehen?“ kann somit wie folgt beantwortet werden: Die grössten Herausforderungen bestehen aus dem Zeitmangel und den fehlenden Informationen in Bezug auf die Angebote. Auch durch die teilweise beschränkten Anzahl Plätze können nicht alle neu in den Beruf eingetretenen Lehrpersonen all jene Kurse besuchen, die sie gerne besuchen möchten.

## **5.2 Handlungsempfehlungen**

Einige Änderungsvorschläge der bestehenden Angebote wurden bereits im vorherigen Kapitel genannt und können ebenfalls als Handlungsempfehlungen betrachtet werden. Zusätzlich ist zu begrüssen, wenn die Berufseinführung auf drei Jahre verlängert werden würde oder zumindest bei Bedarf verlängert werden könnte, insbesondere wenn eine Lehrperson eine Klasse drei Jahre lang begleitet. Die Befragten äusserten ausserdem den Wunsch vermehrt Weiterbildungskurse zu Themen der Elternarbeit, Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und Organisation rund um das Unterrichten besuchen zu dürfen. Dies könnte anhand von zusätzlichen Kursangeboten oder im Rahmen der Planungswoche erreicht werden. In Hinblick auf die eher begrenzt verfügbare Zeit, wären Onlinekurse sehr willkommen. Gerade in Bezug auf die Organisation wäre eine Checkliste nützlich, welche die Berufseinsteigenden unterstützt an bestimmte Dinge zu denken. Sei dies im Rahmen von organisatorischen Dingen, die die Lehrperson selbst festzulegen hat, wie beispielsweise wo legen die Schülerinnen und Schüler ihre Schulhefter hin oder auch mit konkreten Daten was bis wann erledigt werden muss z.B. Elterngespräche oder welche schulinternen Events während des Schuljahres stattfinden. Wenn irgendwie möglich, sollte den Berufseinsteigenden zudem die Möglichkeit geboten werden, die Klasse zuvor kennenzulernen und eine Klassenzimmerübergabe zu organisieren, sodass sie sich auf die bevorstehende Zeit vorbereiten können. Auch würden

es einige von ihnen begrüßen, wenn es eine Plattform gäbe, wo sich neu in den Beruf eingestiegene Lehrpersonen nach einer gewissen Zeit im Lehrberuf über ihre gemachten Erfahrungen austauschen könnten. Der Planungskurs, der in den Sommerferien angeboten wird, wird von den Berufseinsteigenden sehr geschätzt und von einzelnen Lehrpersonen, die im Kanton Zürich arbeiten, vermisst. Auch im Kanton Zürich zusätzlich ein solches Angebot zu schaffen, wäre folglich empfehlenswert.

Da auch die Lehrerinnen- und Lehrerverbände einige unterstützende Angebote bieten, dürfte ausserhalb der Berufseinstiegsangebote ganz allgemein auch der Bekanntheitsgrad der Lehrerinnen- und Lehrerverbände erhöht werden.

### **5.3 Kritische Reflexion**

Obwohl für die Planung der Interviews einen Monat einberechnet wurde, nahm die Suche nach Interviewpartnern bedeutend mehr Zeit ein. Zu Beginn wurde zu lange auf eine Rückmeldung gewartet, bevor nachgefragt wurde und auch die Anfrage an die einzelnen Schulen hätte von Beginn an gleichzeitig an mehrere Schulen erfolgen sollen. Durch dieses Vorgehen hätte viel schneller mit den Interviews begonnen werden können. Die Repräsentation der Stichprobe ist mit 12 Interviews eher klein. Zudem wurden ausschliesslich weibliche Lehrpersonen befragt. Dadurch besteht keine Möglichkeit zu prüfen, ob männliche Lehrpersonen dieselben Herausforderungen erleben und die Angebote gleich wahrnehmen wie ihre weiblichen Kolleginnen. Rückblickend hätte der Interviewleitfaden zudem konkreter auf die Fragestellung angepasst werden können. Dies, indem vermehrt direkt der Zusammenhang der genannten Herausforderungen mit den besuchten Angeboten abgefragt worden wäre. Ausserdem war den Befragten häufig nicht klar, welche Angebote spezifisch zum Berufseinstieg gehörten und welche nicht. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die Befragten einige der genutzten Angebote nicht erwähnt haben. Trotz der anfänglichen Nervosität verliefen die online durchgeführten Interviews gut. Es trat lediglich einmal ein kleines technisches Problem auf, das aber schnell behoben werden konnte. Dreimal wurden die Interviews kurzfristig verschoben und

bei zwei Personen kam es zu einer Störung, weil jemand ins Zimmer gekommen ist. Ob dies bei persönlichen Interviews anders ausgefallen wäre, lässt sich nur vermuten. Die Transkription vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche war teilweise herausfordernd, hat sich aber im Hinblick auf die Offenheit der Befragten gelohnt.

#### **5.4 Ausblick**

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit könnten die Änderungsvorschläge der bestehenden Angebote sowie die Vorschläge der zusätzlichen Angebote weiter geprüft und ausgearbeitet werden. Ausserdem fokussieren sich die Ergebnisse der folgenden Arbeit ausschliesslich auf die Sicht der neu in den Beruf eingestiegenen Lehrpersonen. In weiterführenden Studien könnten auch mit den Ansichten der Schulleitungen neue Aspekte miteinbezogen werden, was die Berufseinsteigenden aus ihrer Sicht benötigen, um den Berufseinstieg erfolgreich meistern zu können und wo seitens der Schule allenfalls Hindernisse bestehen. Ebenfalls interessant wäre zu prüfen, inwiefern die Finanzen der einzelnen Kantone, Schulen und Anbieter die Berufseinstiegsangebote beeinflussen. In einer weiteren Studie könnte zudem ein auf den ersten Blick scheinbar völlig anderes, aber bei näherer Betrachtung dennoch stark zusammenhängendes Thema der Ausbildung von Lehrpersonen untersucht werden. Die befragten Lehrpersonen wiesen mehrmals darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf und Vorbereitung auf den Berufseinstieg bereits im Studium beginnt. Das bedeutet, dass der Grundstein für einen erfolgreichen Berufseinstieg bereits bei der Ausbildung gelegt wird.

## 6 Fazit

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass es in den vier untersuchten Kantonen trotz vieler Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede gibt. Insbesondere was Angebote des Mentoringprogramms und deren Rahmenbedingungen, die fakultative beziehungsweise obligatorische Teilnahme der Angebote, sowie die Kosten betreffen. Besonders aufgefallen ist dabei, dass sämtliche Berufseinsteigenden eines Kantons im Gegensatz zu den anderen keine Kenntnis davon hatten, welche Berufseinstiegsangebote ihr Arbeitgeberkanton anbietet. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass neu in den Beruf eintretende Lehrpersonen trotz unterschiedlichen Persönlichkeiten und Kontextfaktoren beim Start in den Lehrberuf häufig mit denselben Herausforderungen konfrontiert sind. Die bereits bestehenden Angebote können bei vielen Herausforderungen Unterstützung bieten und wirken sich fast ausschliesslich positiv auf das Wohlbefinden der Berufseinsteigende aus. Die Ergebnisse konnten relevante Erkenntnisse zu den Erfolgsfaktoren der Angebote liefern, sowie zu deren Herausforderungen. Anhand der Ergebnisse können die bestehenden Angebote nun weiter optimiert und zusätzliche Angebote ausgearbeitet werden.

## Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15–26). Göttingen: Hogrefe.
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Baltes, P.B., Lindenberger, U. & Staudinger, U.M. (2006). Life Span Theory in Developmental Psychology. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 569–664). New York: Wiley.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Open-Online-Journal R&E-SOURCE*, 15, 1–9.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 53–65. <https://doi.org/10.25656/01:13766>
- Brouwers, A., Evers, W.J.G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2017). *Anforderungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Zürich. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/agenda/detail/anforderungen-fuer-einen-erfolgreichen-berufseinstieg-von-lehrpersonen>
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2022). *Der LCH*. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/lch>

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (n.d.). *Lehrplan 21. Das Wichtigste im Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch/>
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.120>
- Dienststelle Volksschulbildung. (2021). *Berufseinführung neuer Lehrpersonen. Information für Schulleitungen*. Luzern. Verfügbar unter: [https://volksschulbildung.lu.ch/beratung\\_personelles/bp\\_personalfragen/bp\\_pf\\_einfuehrung\\_lehrp](https://volksschulbildung.lu.ch/beratung_personelles/bp_personalfragen/bp_pf_einfuehrung_lehrp)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Autor.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 193–211). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (n.d.). *First Steps – Unterstützung und Weiterbildung beim Berufseinstieg*. Verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/nach-zielgruppe/first-steps>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). 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). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>

- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & W. Hannelore (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung: Diagnostik und Prävention* (S. 79–104). Göttingen: Hogrefe.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 175–190). Wiesbaden: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers – der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule, 92*(1), 54–65.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Ingersoll, R.M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>

- Kanton Aargau. (2022). *Weiterbildung für Lehr- und Fachpersonen*. Verfügbar unter:  
<https://www.schulen-aargau.ch/regelschule/schulorganisation/personalmanagement/ausweiterbildung/lehrpersonen#section37426>
- Keller-Schneider, M. (2009a). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2009b). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(3), 108–112. <https://doi.org/10.25656/01:3183>
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: „Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 305–314.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2378/peu2016.art24d>
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 152–173.
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020\\_06](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06)
- Keller-Schneider, M. (2020b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Hasler, S., Lauper, D. & Tschopp, M. (2020). Professionalisierung in unterschiedlichen Berufsphasen. Weiterbildungsangebote in der Schweiz. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(4), 86–93. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-08>
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Heidelberg: Springer.

- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02863-000>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09842-1>
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277–294. <https://doi.org/10.25656/01:13433>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982-201>
- Pädagogische Hochschule PHBern. (2022). *Berufseinstieg*. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungsthemen/berufseinstieg>

Pädagogische Hochschule Zürich. (n.d.). *Berufseinführung*. Verfügbar unter:

<https://phzh.ch/de/Weiterbildung/volksschule/berufslaufbahn/berufseinfuehrung/>

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231–250). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>

Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–828). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>

SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Vettiger, H. (2007). Modell eines erfolgreichen Berufseinstiegs. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 392–397. <https://doi.org/10.25656/01:13659>

Vögeli-Mantovani, U. (2012). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Weiss, S., Schramm, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2013). Lehrerinnen und Lehrer kommentieren Fragebögen – Wie quantitative Forschung von qualitativer Forschung lernen kann. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(3), Art. 8. <https://doi.org/https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.1967>

Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H.L.T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 43–57.

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). Lengerich: Pabst.

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 <i>Übersicht der interviewten Lehrpersonen</i> .....	22
--	----

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Das Job-Demands Resources Modell angewendet auf Lehrkräfte (in Anlehnung an Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006, S. 505) .....	8
<i>Abbildung 2.</i> Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020b, S. 151).....	14
<i>Abbildung 3.</i> Forschungsdesign des vorliegenden Projektes .....	19
<i>Abbildung 4.</i> Codierregeln nach Kuckartz (2018, S. 104) .....	27
<i>Abbildung 5.</i> Grafische Darstellung des Kategoriensystems .....	34