

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Keller-Schneider, M. (2025). Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (2), 204–226. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.2.2025.10396>

www.bzl-online.ch

Editorial

- Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 169

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf I

- Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** Strukturierte Berufseinführung als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung 172

- Silvio Herzog** Kontinuum von Aus- und Weiterbildung. Strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz 188

- Manuela Keller-Schneider** Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich 204

- Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** Entwicklung mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens von Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I vom Studienbeginn bis in das dritte Berufsjahr 227

- Gerda Hagenauer und Christoph Helm** Coping von Lehramtsstudierenden im Lehrberuf – eine personale Ressource für die Bewältigung der Doppelrolle? 245

Forum

- Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** Deprofessionalisierung durch den Einsatz von Assistenzpersonen? 263

- Achim Brosziewski** Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Grundlage einer nationalen Forschungsinitiative? Kritische Anfragen an die institutionellen Ansprüche eines Forschungsprogramms 277

Rubriken

Buchbesprechungen

- Reinfried, S. (Hrsg.). (2023). *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen (Moritz Gubler) 295
- Gebauer, M. L., Grehl, M. M. & Lange, F. (2024). *Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen*. München: UVK UTB (Björn Reifler) 297
- Franke, M. & Lachmut, A.-M. (2024). *Digitales Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Bettina Imgrund) 299
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (Hrsg.). (2024). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Vincenzo Todisco) 301
- Zierer, K. (Hrsg.). (2024). *Lerntagebuch Staatsexamen Schulpädagogik*. Münster: Waxmann UTB (Christine Wolfgramm) 303
- Zhixiang Yang, J. (2024). *When Confucius «Encounters» John Dewey. A Cross-Cultural Inquiry Into Dewey's Visit to China*. Charlotte: Information Age Publishing (Jürgen Oelkers) 305

Neuerscheinungen 307

Zeitschriftenspiegel 309

Editorial

Der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit ist sowohl aus der Sicht der einzelnen Lehrpersonen als auch aus institutioneller Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsam. Aus individueller Perspektive erweist sich der Berufseinstieg als entscheidende berufsbiografische Phase für die professionelle Entwicklung. Viele Lehrpersonen erleben diese Phase als herausfordernd, beispielsweise in Bezug auf Elternarbeit, Klassenführung oder den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, fühlen sich aber oft nur unzureichend darauf vorbereitet. Aus institutioneller Perspektive stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Vorbereitung auf den Berufseinstieg ausreichend ist und wie angehende Lehrpersonen im Rahmen der Berufseinführung gezielt unterstützt werden können. Eine wirksame Lehrpersonenbildung zeichnet sich auch dadurch aus, wie gut ihre Absolventinnen und Absolventen den Berufseinstieg meistern.

Auch aus diesem Grund sind in den letzten Jahren verschiedene Studienmodelle entwickelt worden, die auf die Herausforderungen beim Berufseinstieg reagieren und bei denen der Übergang in den Beruf flexibel gestaltet wird, etwa indem der Berufseinstieg bereits während der Ausbildung vorgesehen ist und entsprechend systematisch gerahmt wird. Mit dieser Heterogenisierung von Ausbildungsgängen vollziehen sich Übergänge in den Beruf zunehmend auf vielfältige Art und Weise, weshalb der klassische Berufseinstieg, bei dem auf den Abschluss der Ausbildung die Übernahme einer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit folgt, immer seltener wird. In anderen Fällen vollzieht sich der Übergang in den Beruf, ohne dass dies institutionell vorgesehen wäre, beispielsweise wenn Studierende bereits während des Studiums in Eigenverantwortung an Schulen unterrichten. Diesen Entwicklungen ist gemein, dass sie die klassischen, sequenziellen Vorstellungen des Berufseinstiegs herausfordern und die Frage nach institutioneller Planbarkeit und Steuerbarkeit dieser wichtigen Berufsphase neu akzentuieren.

Diese Entwicklungen nehmen die BzL zum Anlass, aktuelle Arbeiten zum Übergang in den Beruf vorzustellen. Die Resonanz auf die Ausschreibung zu diesem Schwerpunkt war so gross, dass die Redaktion sich entschieden hat, eine Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» zu konzipieren. Im nun vorliegenden ersten der beiden Themenhefte sind fünf Beiträge versammelt.

Der Beitrag von **Irene Guidon, Janine Hostettler Schärer, Adrian Baumgartner, Deborah Bernhard, Anne Christe de Mello, Sabina Calastri, Katharina Roth und Yvonne Vogel** thematisiert die strukturierte Berufseinführung in der Schweiz als Scharnier zwischen Aus- und Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Die Grundlage für die Analyse bildet eine Bestandsaufnahme kantonalen Modelle zur Berufseinführung in der Schweiz. Der Beitrag zeigt auf, inwiefern neue Modelle entwickelt werden müssen, die bisher nicht berücksichtigte Bedarfe aufnehmen und eine engere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung gewährleisten. Abschliessend formuliert der Beitrag Empfehlungen, die dazu beitragen sollen, Lehr-

personen in dieser zentralen Phase besser zu begleiten und ihre langfristige professionelle Entwicklung zu fördern.

Der Beitrag von **Silvio Herzog** präsentiert strukturelle und konzeptionelle Überlegungen zur Qualifikation von Lehrpersonen in der Schweiz. Er plädiert für ein Kontinuum von Aus- und Weiterbildung, das angesichts gestiegener beruflicher Anforderungen und des anhaltenden Lehrpersonenmangels an Aufmerksamkeit gewinne. Im Beitrag wird argumentiert, dass trotz vielversprechender Konzepte für eine kohärente Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung strukturelle Weiterentwicklungen notwendig seien, um die Wirksamkeit der Verbindung zu entfalten. Erhöhte strukturelle Mindeststandards und Verbindlichkeiten würden allerdings einen schweizweiten Dialog zwischen Bildungspolitik, Pädagogischen Hochschulen und dem Schulfeld erfordern.

Der Beitrag von **Manuela Keller-Schneider** vergleicht den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich und zeigt auf, dass sich die institutionellen Angebote zur Berufseinführung je nach Land unterscheiden. Die Ergebnisse aus zusammengeführten länderspezifischen Studien mit quantitativen und qualitativen Daten weisen darauf hin, dass sich Lehrpersonen aus den drei Ländern im ersten Berufsjahr hinsichtlich der Wahrnehmung und der Deutung der Berufsanforderungen wie auch im Erleben ihrer Kompetenz trotz unterschiedlicher Qualifikationsmodelle kaum unterscheiden. Deutlich wird jedoch ebenfalls, dass sich die länderdifferenten Modelle im Rollenverständnis des Mentorings niederschlagen.

Im Beitrag von **Lena Hollenstein, Benita Affolter, Barbara Ott, Jan Hochweber und Christian Brühwiler** wird die Entwicklung des Mathematikwissens und des mathematikdidaktischen Wissens von 74 Lehrpersonen mit standardisierten Tests aus TEDS-M längsschnittlich untersucht. Während für die Primarstufe im Studienverlauf kein Zuwachs des Mathematikwissens, dafür aber eine moderate Zunahme des mathematikdidaktischen Wissens feststellbar ist, nehmen auf der Sekundarstufe I sowohl das Mathematikwissen als auch das mathematikdidaktische Wissen zu. Das im Studium erworbene mathematikdidaktische Wissen bleibt bei Lehrpersonen beider Zielstufen bis zum dritten Berufsjahr stabil, die Leistungen im Bereich des Mathematikwissens nehmen hingegen ab. Die Befunde werden mit Blick auf die Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von Professionswissen diskutiert.

Der Beitrag von **Gerda Hagenauer und Christoph Helm** untersucht Coping, das als personale Ressource betrachtet wird, bei Lehramtsstudierenden, die begleitend zum Studium in den Lehrberuf einsteigen. Mittels Strukturgleichungsmodellen wird überprüft, inwieweit Coping mit emotionaler Erschöpfung und Engagement in Beziehung steht. Die Ergebnisse belegen, dass das problemorientierte Coping mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung im Beruf und einem höheren Engagement im Studium in

Verbindung steht, während das emotionsorientierte Coping positiv mit der emotionalen Erschöpfung im Beruf korreliert. Für das vermeidende Coping schliesslich zeigten sich keine Zusammenhänge. In Anbetracht dieser Ergebnisse wird argumentiert, dass problemorientierte Copingstrategien eine bedeutsame Ressource in der frühen Berufseinstiegsphase darstellen und als fester Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen integriert werden sollten.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet das Heft auch zwei Forumsbeiträge: **Annina Truniger, Annette Koechlin, Bea Zumwald und Franziska Vogt** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern der Einsatz von Assistenzpersonen in Schulen zu Deprofessionalisierung führe. Die Autorinnen diskutieren Deprofessionalisierungstendenzen und erläutern, welche Effekte der Einsatz von Assistenzen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben kann. Des Weiteren zeigen sie auf, dass die Forderung nach einer Anleitung von Assistenzen in der Praxis kaum umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag zwei Herangehensweisen im Hinblick darauf, wie Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung für die Zusammenarbeit mit Nichtprofessionalisierten professionalisiert werden könnten.

Der Beitrag von **Achim Brosziewski** nimmt ein Thema auf, das in BzL 3/2024 «Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» diskutiert wurde. Im Zentrum der kritischen Auseinandersetzung steht die Annahme, dass die Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielversprechende Perspektiven sowohl für ein nationales Forschungsprogramm zum Thema «Bildung» als auch für die Wissenschaftsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung biete. Im Beitrag wird vor allem kritisiert, dass der zentrale Terminus «Evidenzbasierung» begriffliche Konfusionen schaffe und eine Relevanz für die Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen reklamiere, die sich bei einem genaueren Verständnis von Evidenz nicht halten lasse.

Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Regelstudiengängen – Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich

Manuela Keller-Schneider

Zusammenfassung Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt auch qualifizierte Lehrpersonen vor Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Angebote einer institutionellen, länderspezifisch gestalteten Berufseinführung begleiten diesen Übergang. Ergebnisse aus zusammengeführten länderspezifischen Studien mit quantitativen und qualitativen Daten zeigen, dass sich die Lehrpersonen der drei Länder im ersten Berufsjahr in der Wahrnehmung und der Deutung der Berufsanforderungen und im Erleben ihrer Kompetenz trotz unterschiedlicher Modelle der Qualifikation nicht unterscheiden. Deutlich wird jedoch, dass sich die länderdifferenten Modelle im Rollenverständnis des Mentorings niederschlagen.

Schlagwörter Berufseinstieg – eigenverantwortliche Berufstätigkeit – Ländervergleich – Schweiz, Deutschland und Österreich

The transition to the teaching profession as a fully qualified teacher – Switzerland, Germany, and Austria in comparison

Abstract Entering the profession as fully qualified teachers, beginning teachers face challenges that need to be addressed. Induction programmes for beginning teachers can support this transition. Results from combined country-specific studies with quantitative and qualitative data show that, despite different models of qualification, teachers in the three countries do not differ in their perception and their interpretation of professional demands and in their experience of their competence in the first year of their professional career. Differences can be identified in the understanding of the role of mentoring, however, which reflects the country-specific models.

Keywords career entry – self-responsible professional activity – country comparison – Switzerland, Germany, and Austria

1 Einleitung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt komplexe Anforderungen, die aufgrund der begrenzten Reichweite der Verantwortung und der Beurteilung im Rahmen der Qualifikation zur Lehrperson nur begrenzt vorweggenommen werden können (Keller-Schneider, 2010). Die sich stellenden Anforderungen, aus berufsbiografischer Perspektive betrachtet (Wittek & Jacob, 2020), werden aufgrund individueller Faktoren wahrgenommen und gedeutet, wobei insbesondere individuelle, aber auch soziale und instrumentelle Ressourcen mitwirken. Die im veränderten Kontext sich stellenden beruflichen Anforderungen sind als Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, um den Einstieg in den Beruf zu finden und in der Professionalisierung voranzukommen (Keller-Schneider & Hericks, 2022).

Der *Berufseinstieg* schliesst an die abgeschlossene Qualifikation an. Je nach Kontext ist dieser von Angeboten der *Berufseinführung* begleitet. Der Begriff «Berufseinstieg» beleuchtet diesen Übergang aus der individuellen Perspektive der in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrperson; der Begriff «Berufseinführung» umfasst die institutionelle Sicht der Angebote, die für die Berufseinsteigenden bereitgestellt werden. Der Anfang der Berufseinstiegsphase ist vom Abschluss der Qualifikation bestimmt, das Ende ist offen (Keller-Schneider, 2023a; Vögeli-Mantovani, 2011), es sei denn, es folgt eine zweite und abschliessende Qualifikation, wie das in Österreich seit der 2019 eingeführten Induktion der Fall ist (Dammerer, 2022). Durch den erhöhten Bedarf an Lehrpersonen, die Entwicklung alternativer Qualifikationsprogramme und die damit einhergehenden veränderten Voraussetzungen für die Berufstätigkeit als Lehrperson ist jedoch auch der Anfang nicht mehr eindeutig definiert.

In der *Gestaltung des Übergangs* unterscheiden sich die drei Länder Schweiz, Deutschland und Österreich. Wie sich diese je spezifischen Modelle der Lehrer:innenbildung auf die Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen der Berufseinsteigenden und auf die Erwartungen, die an das schulische Mentorat für Berufseinsteigende gestellt werden, niederschlagen, wird im Beitrag untersucht. Auf die Einleitung (Abschnitt 1) folgen Ausführungen zu mehreren Aspekten des theoretischen Hintergrunds (Abschnitt 2). An Ausführungen zum methodischen Vorgehen der einbezogenen Studien (Abschnitt 3) anschliessend werden Befunde mit Daten von Berufseinsteigenden und Mentorierenden aus den drei Ländern dargelegt (Abschnitt 4) und abschliessend diskutiert (Abschnitt 5).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Modelle des Übergangs im Vergleich

Die Systeme der Lehrpersonenbildung in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich (vgl. Abbildung 1) unterscheiden sich in der Gestaltung der Qualifikations- und

Berufseinführungsmodelle. Sie unterscheiden sich auch im Übergang zwischen der Phase der Qualifikation *zur* Lehrperson und der Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit *als* Lehrperson (Keller-Schneider & Hericks, 2022).

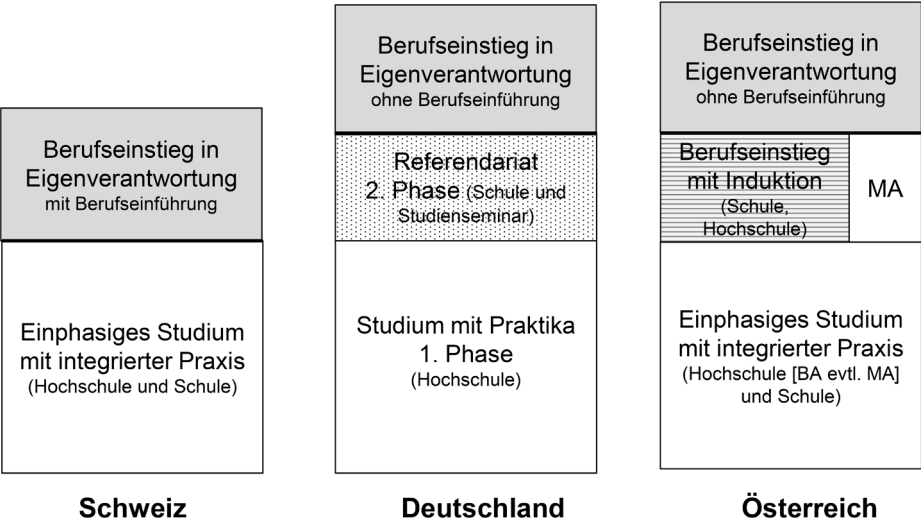


Abbildung 1: Übergang von der Qualifikation in die Berufstätigkeit – die Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich (nach Keller-Schneider & Hericks, 2022, S. 1233).

In der *Schweiz* schliesst an die einphasige Lehrpersonenbildung mit abschliessender Qualifikation der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit an, begleitet von Angeboten einer nicht beurteilenden Berufseinführung (Keller-Schneider, 2023a). In der zweiphasigen Qualifikation zur Lehrperson in *Deutschland* folgt nach dem ersten Staatsexamen das Referendariat als zweite Qualifikationsphase, mit Studienseminar und angeleitetem bzw. eigenverantwortlichem, aber beurteiltem Unterricht. Nach bestandem zweitem Staatsexamen treten die abschliessend qualifizierten Lehrpersonen in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ein. Landesweit geregelte Angebote einer Berufseinführung gibt es nicht (Walm & Wittek, 2024). In *Österreich* schliesst die Berufseinführung als institutionell geregelte und qualifizierende Induktion als angeleiteter und begleiteter Berufseinstieg an die Qualifikation zur Lehrperson an. Ein Bachelorabschluss ist genügend, um in das erste Dienstjahr einzutreten, das Masterstudium kann berufsbegleitend erfolgen. Für die abgeschlossene Qualifikation sind ein positiver Abschluss der Induktion sowie der Masterabschluss erforderlich (Dammerer, 2022).

Allen drei Modellen liegt die Absicht zugrunde, die Lehrpersonen bei der Entwicklung ihrer Professionalität zu unterstützen, ihnen einen gelingenden Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit zu ermöglichen und ihre weitere Professionalisierung zu begleiten. Im Vergleich zwischen den Modellen (Keller-Schneider, Dammerer &

Wittek, 2025) zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den Ländern. Inwiefern die weitere Professionalisierung in einem offenen oder verbindlichen Vorgaben stellenden und beurteilenden Kontext steht, ist für die weitere Professionalisierung und die eigenverantwortliche Entwicklung einer beruflichen Identität von Bedeutung.

2.2 Stress- und ressourcentheoretischer Zugang zu Professionalisierung

Professionalisierung umfasst den Prozess, die eigene Professionalität zu entwickeln, zu erhalten oder weiterzuentwickeln und als Professionelle:r Teil einer Profession zu werden, zu sein und zu bleiben. Die Begriffe «Professionalität», «Professionalisierung», «Professionelle» und «Beruf» (Profession) lassen sich wie folgt aufeinander beziehen: «Bezeichnet Professionalität einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft, steht Professionalisierung für den berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufes hineinfinden und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben» (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022, S. 648). Professionalisierung ist somit ein Prozess des Einfindens in den Beruf, welcher von individuellen und kontextuellen Faktoren geprägt wird, die als Ressourcen auf diesen Prozess einwirken.

Aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive (vgl. Abbildung 2; Keller-Schneider, 2010) werden Anforderungen nach ihrer Wichtigkeit und Bewältigbarkeit wahrgenommen und gedeutet (transaktionale Stresstheorie; Lazarus & Launier, 1981). Aufgrund der *individuellen Ressourcen*, wie Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele und Motive, Persönlichkeitsmerkmale, Emotionen und Selbstregulation, werden als wichtig und bewältigbar erachtete Anforderungen in einem Ressourcen in Anspruch nehmenden Prozess bearbeitet (Buchwald & Hobfoll, 2004; Keller-Schneider, 2016). Dies führt zu Erfahrungen, die über Erkenntnisse in die individuellen Ressourcen integriert werden und diese anreichern. Diese erfahrungsgestützten Erkenntnisse transformieren (Gruber & Degner, 2016) die bestehenden subjektiven Wissensstrukturen (Neuweg, 2014) und erweitern über komplexitätsreduzierende Synergien die Kompetenz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Nachfolgende Anforderungen erscheinen in einem veränderten Referenzrahmen (Keller-Schneider, 2010). Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich nicht nur im Ausmass an propositionalem Wissen (Shulman, 1986), sondern vielmehr in der durch zunehmende Verdichtungen und Vernetzungen sich verändernden latenten Struktur (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Keller-Schneider, 2010; Tartwijk, Zwart & Wubbels, 2017), woraus Expertise hervorgeht. Erfahrung kann somit nicht weitergegeben werden, sondern muss in individuellen, Ressourcen beanspruchenden Professionalisierungsprozessen erfahrungsgestützt erworben werden (Combe & Gebhard, 2012). Aufgrund der Ungewissheit im Lehr:innenberuf (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018) und fehlender Standardlösungen, die als Routine zur Bewältigung beitragen können, stellen sich berufliche Anforderungen im sich verändernden situativen Kontext immer wieder neu.

Mit abgeschlossener Qualifikation sind Lehrpersonen berechtigt, in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einzusteigen; die Professionalisierung dauert jedoch an. *Soziale Ressourcen*, das heisst Beziehungen im beruflichen und privaten Bereich, und *instrumentelle Ressourcen*, wie weiteres Wissen, (Fach-)Literatur und Internet, können zur Anreicherung der individuellen Ressourcen aktiviert werden.

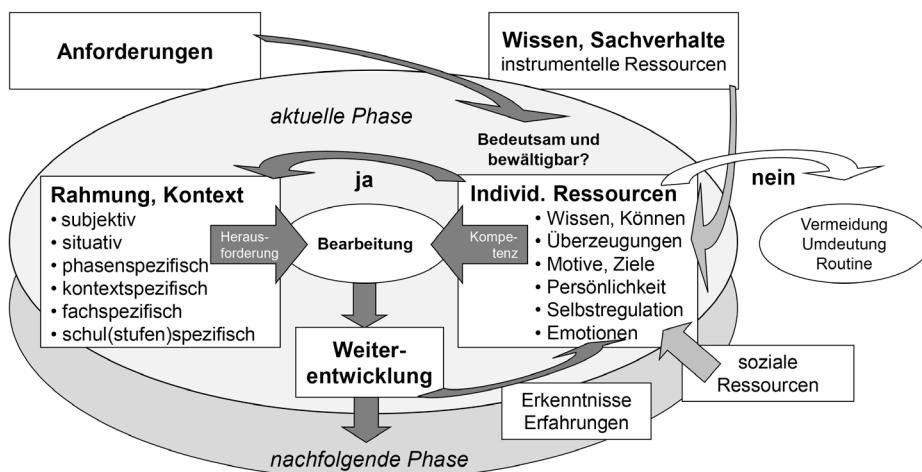


Abbildung 2: Stress- und ressourcentheoretischer Zugang zur Professionalisierung (Keller-Schneider, 2018, S. 238).

In der institutionell verankerten Berufseinführung werden Angebote bereitgestellt, die als *soziale Ressourcen* institutioneller oder organisationaler Art, um *instrumentelle Ressourcen* ergänzt, die *individuellen Ressourcen* anreichern und damit zur weiteren Professionalisierung beitragen (vgl. Abbildung 2).

Soziale Ressourcen insgesamt können die Bewältigung von wahrgenommenen und als Herausforderungen angenommenen Anforderungen unterstützen (vgl. Abbildung 2). Soziale Ressourcen als soziale Netzwerke insbesondere im *organisationalen* Kontext ergeben sich nicht nur aus Bindungen zu einzelnen Personen, sondern auch aus Beziehungen zwischen den Personen. Als institutionelle und informelle Netzwerke sind sie für Berufseinsteigende von Bedeutung (Baker-Doyle, 2012), nicht nur für kognitive Impulse (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2019), sondern auch für die Befriedigung affektiver Bedürfnisse wie Zugehörigkeit und Wahrgenommen-Werden (Fox & Wilson, 2015). Über tragfähige Beziehungen hinaus (Le Cornu, 2013) sind eine positiv erlebte Team- (Van Waes et al., 2016) und Schulkultur sowie gute Beziehungen zur Schulleitung unterstützend (Flores & Day, 2006). Das soziale Netzwerk einer Schule wird teilweise als wichtiger erachtet als die Beziehung zur Mentoratsperson (Struyve, Daly & Vandecandelaere, 2016). Ergänzend zu den organisationalen

Ressourcen der Schule tragen auch Angebote der Berufseinführung als *institutionelle soziale Ressourcen* zur Bewältigung der Berufsanforderungen bei (Keller-Schneider & Hericks, 2022).

Berufseinführungsangebote verfolgen die Ziele der Begleitung zur Einsozialisierung, der Unterstützung und Beratung, der Vermittlung berufsphasenspezifischer Impulse sowie der Unterstützung der weiteren Professionalisierung (Schneuwly, 1996). Diese vielfältigen Zielsetzungen werden über differente Angebote der institutionellen Berufseinführung angestrebt. Das *schulische Mentoring der Berufseinführung* steht im Schnittfeld organisationaler und institutioneller sozialer Ressourcen. Wie dieses von den Berufseinsteigenden erlebt wird (Keller-Schneider, 2023b), ist von der Zielsetzung des Angebots und der Passung der Interaktionspartner:innen abhängig. In der institutionellen Gestaltung des Übergangs von der Qualifikation in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit unterscheiden sich die drei Länder, wie im Folgenden ausgeführt wird.

2.3 Berufseinstieg und Berufseinführung – institutionelle Kontexte im Vergleich

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt Anforderungen, die nicht nur individuell zu meistern sind. Da es sich um einen *strukturbedingt* komplexen und anforderungsreichen Übergang handelt (Keller-Schneider & Hericks, 2022), sind für das Einfinden der neu in den Schuldienst eintretenden, eigenverantwortlich tätigen Lehrperson sowohl die aufnehmende Organisation als auch die Institution der Lehrpersonen(weiter)bildung zuständig. Wie qualifizierte Lehrpersonen adressiert werden und welche Art der Begleitung als erforderlich gilt, schlägt sich in den je spezifischen Modellen des Übergangs und der Berufseinführung nieder (vgl. Tabelle 1). Nachfolgend werden kontextuelle Merkmale des Übergangs länderspezifisch dargestellt. Damit soll ein Überblick über die Gestaltung des Berufseinstiegs ermöglicht werden.

Wie sich in der Analyse der länderspezifischen Gestaltung des Übergangs, zusammengefasst in Tabelle 1, zeigt, unterscheiden sich die drei Länder deutlich. Professionalisierungstheoretisch kann die aus dem Vergleich der länderspezifisch gestalteten Übergänge hervorgehende Differenz bezüglich des *Zutrauens von Eigenverantwortlichkeit* wie folgt diskutiert werden:

- Im *deutschen*, zweiphasigen Qualifikationsmodell ist durch das Fehlen einer landesweit verankerten Berufseinführung (Walm & Wittek, 2024) das Zutrauen der Eigenverantwortlichkeit nach abgeschlossener Qualifikation gegeben. Auf institutioneller Ebene wird davon ausgegangen, dass mit dem zweiten Staatsexamen die für den Beruf erforderliche Professionalität erworben und sichergestellt ist. Qualifizierte Lehrpersonen verfügen über genügend Kompetenz, um die strukturbedingt sich stellenden Anforderungen adaptiv zu bewältigen. Nach einer Bewährungszeit folgt eine Verbeamtung auf Lebenszeit.

Tabelle 1: Aspekte der Lehrpersonenbildung, des Übergangs und der Berufseinführung in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich

	Schweiz	Deutschland	Österreich
Einstiegsqualifikation	BA für Kindergarten (alle Fächer) und Primarstufe (7–9 Fächer), MA für Sekundarstufe I (ca. 4 Fächer)	MA in 2 Fächern (1. Staatsexamen) Referendariat (2. Staatsexamen)	BA für Einstieg in das 1. Dienstjahr als Vertragslehrperson für Primarstufe (alle Fächer), für Sekundarstufe (2 Fächer), MA und Induktion berufsbegleitend
Anstellung	Qualifizierte Lehrpersonen bewerben sich um ausgeschriebene Stelle, Anstellung durch kommunale Behörde nach kantonalen Richtlinien	Qualifizierte Lehrpersonen erhalten Anstellung zugewiesen, mit Aussicht auf Verbeamtung	Lehrpersonen mit BA (evtl. MA) als Vertragslehrperson (1. Dienstjahr), nach Induktion Dauerstelle möglich
Übergang	Wechsel von der Studierendenrolle in die Rolle der eigenverantwortlichen Lehrperson	Wechsel nach 2. Staatsexamen von der Rolle als eigenverantwortlich unterrichtende Lehrperson in die Rolle der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit	Eintritt nach BA oder MA als Vertragslehrperson (provisorisch qualifiziert) mit Induktion und abschliessender Beurteilung, daher eingeschränkte Eigenverantwortlichkeit
Abschlussqualifikation	Identisch mit Einstiegsqualifikation nach Studium	Identisch mit Einstiegsqualifikation nach 2. Phase	MA und erfolgreiche Induktion
Berufseinführung	Kantonal geregelte Berufseinführung, fakultative und obligatorische Angebote, keine Beurteilung	Keine landesweiten Angebote, vereinzelte Angebote von Bundesländern oder Stiftungen	Induktion im 1. Dienstjahr obligatorisch, Mentorat durch Lehrperson vor Ort, positive Beurteilung erforderlich
Angebote	Kantonal organisiert, erste Phase der Weiterbildung, von Pädagogischer Hochschule und Kanton angeboten	Mehrheitlich keine berufsphasenspezifischen Angebote	Induktion: Mentorat (Lehrperson vor Ort) und Fortbildung (Pädagogische Hochschule)
Eigenverantwortlichkeit	Qualifizierte Lehrperson ist eigenverantwortlich	Qualifizierte Lehrperson ist eigenverantwortlich	Nach BA oder MA provisorisch qualifiziert (Vertragslehrperson), nach Induktion vollständig eigenverantwortlich
Mentoring	Angebot der Schulen, Mentor:in als kollegiale Begleitung, keine Beurteilung	Kein Mentorat für qualifizierte Lehrpersonen	Mentor:in begleitet und fördert, Schulleitung erstellt abschliessende Beurteilung
Quellen	Keller-Schneider, 2023a Vögeli-Mantovani, 2011	Walm & Wittek, 2024	BMBWF, 2022 Dammerer, 2022 Dammerer, Wiesner & Windl, 2023

- In der *schweizerischen*, an die einphasige Lehrpersonenbildung anschliessenden und beurteilungsfreien Berufseinführung als erster Phase (Vögeli-Mantovani, 2011) der über die gesamte Berufszeit andauernden und verpflichtenden Weiterbildung wird die Forderung nach einer weiteren berufsphasenspezifischen Professionalisierung deutlich. Abschliessend qualifizierte Lehrpersonen sind ausreichend kompetent, um den strukturbedingt sich stellenden Berufsanforderungen zu begegnen und sich eigenverantwortlich und im organisationalen Kontext der Schule weiter zu professionalisieren. Institutionelle Angebote der Berufseinführung können im Rahmen der für alle Lehrpersonen verbindlichen Weiterbildungspflicht von rund fünf Prozent des Pensums genutzt werden.
- In *Österreich* erfolgte mit der 2019 eingeführten Berufsphase der Induktion, die an das einphasige Studium anschliesst und das Ausbildungspraktikum ablöst, ein Wandel. Eine qualifikationsrelevante Zwischenphase wurde eingeschoben. Von den begleitenden Mentoratspersonen wurde ein Rollenwechsel erwartet, von der Ausbildung von nicht abschliessend qualifizierten Praktikant:innen zur Begleitung und Beratung von qualifizierten, aber in Bewährung stehenden Berufseinsteigenden (Keller-Schneider, 2022). Die Lehrpersonen in der Induktion sind in eine doppelte institutionelle Kooperation eingebunden. Einerseits werden sie den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern gegenüber als ausreichend qualifiziert anerkannt, andererseits stehen sie in einem institutionellen Kontext, der in der mentoriellen Aufgabe (Nationalrat, 2022, §39a, Abs. 3) über Anleitung und Begleitung, Beratung und Coaching einen weiteren Professionalisierungsprozess einfordert, unterstützt und am Ende des ersten Dienstjahres auch beurteilt. Berufseinsteigende stehen damit in einem Spannungsverhältnis zwischen der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit und der Anerkennung der sie weiter professionalisierenden Instanzen.

2.4 Mentoring im Berufseinstieg

Das schulische Mentoring von Berufseinsteigenden, als Begleitung durch eine erfahrene Lehrperson am Arbeitsort, stellt eines der Angebote der begleiteten Berufseinführung dar. *Mentoring* allgemein formuliert umfasst Professionalisierungs- bzw. Personalentwicklungsmassnahmen für in der Organisation mitarbeitende Personen. Es beschreibt Prozesse, in welchen Mentees von Mentor:innen in die Institution eingeführt und in ihrer (beruflichen) Identitäts- und Kompetenzentwicklung unterstützt werden (Schnebel, 2019). Mentor:innen sind sowohl den Mentees als auch der Organisation verpflichtet. Die Qualifikationsaufgabe einer Mentoratsperson prägt ihre Rolle.

Mentor:innen von *in Qualifizierung stehenden Personen* tragen in unterschiedlichen Settings zur Ausbildung der zukünftigen Berufspersonen bei. Ihre Aufgaben umfassen das Vermitteln von Informationen, das Begleiten von Prozessen, das Vorbereiten und Nachbesprechen von Unterricht sowie das Anregen von Reflexion. Diese Aufgaben sind mit Beurteilen verbunden, da das Mentoring im Rahmen der Qualifikationsphase steht (Bartonek & Ziegler, 2020; Führer & Cramer, 2021). Die Aufgaben der Mentor:innen der *Berufseinführung* unterscheiden sich von jenen in der Ausbildung darin, dass

Berufseinsteigende als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen den Mentor:innen gleichgestellt sind, das heisst, dass den Mentor:innen grundsätzlich keine Beurteilungsfunktion übertragen wird; der kollegiale Aspekt und die gegenseitige Bereicherung stehen im Vordergrund (Keller-Schneider, 2023b). Die Wirkung von Mentoring wird international vielfältig beforscht (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Tomlinson, Hobson & Malderez, 2010), wobei unter anderem deutlich wird, dass die Motive und die Einstellungen der betreuenden Lehrpersonen (Schnebel, 2019) und die jeweilige Passung (Keller-Schneider, 2023b) für die Effektivität von Mentoratsprogrammen von Bedeutung sind.

Mentor:innen der Berufseinstiegsphase sind als Lehrpersonen in der Schule tätig und begleiten die Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr, in der Schweiz in der Rolle des schulischen Mentorings (Keller-Schneider, 2022), in Österreich in der Induktion (Dammerer, Wiesner & Windl, 2023). Aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Gestaltung des Übergangs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt sich die Frage, wie die Lehrpersonen im ersten Berufsjahr die sich stellenden und zu bewältigenden Anforderungen sowie die mentorielle Begleitung wahrnehmen und wie Mentorierende ihre Aufgabe als schulische Begleitperson verstehen.

2.5 Fragestellungen

Die in Abschnitt 1 aufgeworfene Fragestellung nach dem Zusammenwirken institutioneller und individueller Faktoren auf die Wahrnehmung von Berufsanforderungen und das Rollenverständnis des schulischen Mentorings in der Berufseinstiegsphase wird über die folgenden Teilfragen untersucht.

Vor dem Hintergrund des ressourcen- und stresstheoretisch hergeleiteten Zugangs zur Professionalisierung von Lehrpersonen wird davon ausgegangen, dass individuelle Ressourcen, die sich aufgrund von institutionell gerahmten Qualifikationsprozessen weiterentwickelt haben und die Grundlage für die Bewältigung von Berufsanforderungen bilden, zur Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen beitragen. Daraus abgeleitet stellt sich die Frage, inwiefern sich in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation durch länderdifferente Studienmodelle in der Wahrnehmung und Deutung von beruflichen Anforderungen unterscheiden. Daraus ergibt sich die erste Forschungsfrage: *1) Inwiefern unterscheiden sich Berufseinsteigende aus der Schweiz, aus Deutschland und aus Österreich in ihrer Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen?*

Wie ausgeführt tragen Berufseinführungsangebote als institutionell-formale, soziale Ressource zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen und zur weiteren Professionalisierung bei. Die schulische Mentoratsperson nimmt dabei eine spezifische Rolle ein. Die Frage stellt sich, inwiefern sich institutionell differente Erwartungen an die schulischen Mentor:innen in ihrem Rollenverständnis zeigen und sich auf die Erwar-

tungen der Berufseinsteigenden niederschlagen. Daraus ergibt sich die zweite Frage:
2) Inwiefern unterscheiden sich die Erwartungen an und das Rollenverständnis von schulischen Mentor:innen der Berufseinführung in den drei Ländern?

Die Forschungsfragen werden anhand von aus unterschiedlichen Studien zusammengeführten Daten bearbeitet.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Design und Datenerhebung

Zur Untersuchung der Fragestellungen werden quantitative und qualitative Daten aus drei Studien genutzt, welche die Autorin in unterschiedlichen Konstellationen mit Kolleg:innen durchgeführt hatte. In den Studien wurden schweizerische und deutsche sowie österreichische Lehrpersonen im ersten Berufsjahr mit dem von Keller-Schneider (2010) entwickelten Instrument «EABest» befragt. Das Instrument stützt sich auf den stress- und ressourcentheoretischen Ansatz zur Professionalisierung von Lehrpersonen und beleuchtet die beruflich relevante Phase des Übergangs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit aus berufsbiografischer Perspektiver (Hericks et al., 2022; Wittek & Jacob, 2020).

Studie 1 «Kompetenzentwicklung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase» (KomBest, 2013–2018) von Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider beinhaltet Daten von berufseinsteigenden Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums aus der Schweiz (Kanton Zürich) und aus Deutschland (Hessen), die zu mehreren Zeitpunkten mittels Fragebogen und in Interviews befragt wurden. Für den vorliegenden Beitrag werden die Daten der berufseinsteigenden Primarlehrpersonen (ohne gymnasiale Sekundarstufe II) im ersten Berufsjahr der Schweizer Teilstudie genutzt.

In *Studie 2* «Wahrgenommene Berufsanforderungen in der Induktion» (WAI, 2021–2026) von Silke Luttenberger, Smirna Malkoc, Christina Imp und Manuela Keller-Schneider wurden in Österreich (Steiermark) Berufseinsteigende und die Mentor:innen der Induktion (Primar- und Sekundarstufe) mittels Fragebogen befragt.

In *Studie 3* werden qualitative Daten der Studie «Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen» (2021–2026) von Manuela Keller-Schneider (Teilstudie der Evaluationsstudie der Berufseinführung des Kantons St.Gallen, 2007–2009) genutzt, in welcher Berufseinsteigende der Primar- und der Sekundarstufe und die schulischen Mentor:innen aus der Schweiz (Kanton St.Gallen) mittels offener Fragen zum Mentoring befragt wurden.

Die quantitativen und qualitativen Daten werden zu zwei Stichproben gebündelt.

3.2 Stichproben

Für die Klärung der ersten Fragestellung zur Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen durch schweizerische, deutsche und österreichische Berufseinsteigende (Stichprobe I) werden die quantitativen Datensätze der Lehrpersonen im ersten Berufsjahr von Studie 1 (KomBest) und Studie 2 (WAIIn) zusammengeführt. Die Stichprobe setzt sich wie in Tabelle 2 aufgeführt zusammen.

Tabelle 2: Beschreibung von Stichprobe I

Land	N	Anteil Frauen	Alter (SD)
Schweiz	264	79.0%	29.42 (8.27)
Deutschland	144	78.0%	29.30 (4.76)
Österreich	601	73.7%	27.74 (5.17)
Total	1009	76.1%	28.42 (6.13)

Die Teilstichproben der drei Länder unterscheiden sich weder in den Anteilen der Geschlechter (χ^2 nach Pearson (2, 1009) = 3.526, $p = .172$) noch im Alter ($F(2, 1029) = 9.111$, $p > .0001$, $\eta^2_{\text{part}} = .017$). Aufgrund der schwachen Effektstärke ist der signifikante Unterschied statistisch nicht von Bedeutung (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011) und muss somit vernachlässigt werden.

Zur Klärung der zweiten Fragestellung werden mentoringspezifische qualitative Daten aus Studie 2 (Österreich) und Studie 3 (Schweiz) genutzt, in welchen die Berufseinstiegenden im ersten Berufsjahr und ihre Mentor:innen befragt wurden (in Studie 1 bestehen zu dieser Frage keine Daten). Daraus ergibt sich Stichprobe II (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Beschreibung von Stichprobe II

Land	Rolle	N	Anteil Frauen	Alter (SD)
Schweiz	Mentor:in	42	57.15%	Keine Angaben
Schweiz	Berufseinsteiger:in	129	73.00%	Keine Angaben
Österreich	Mentor:in	134	76.10%	38.05 (8.47)
Österreich	Berufseinsteiger:in	127	80.15%	26.78 (4.05)

3.3 Datenerhebung und Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen. Zur Erhebung der wahrgenommenen beruflichen Anforderungen (*quantitative Daten*) wurde in Studie 1 (KomBest) und Studie 2 (WAIIn) das Instrument «EABest» (Keller-Schneider, 2010) eingesetzt, welches im Rahmer der schweizerischen Studie «Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von

Lehrpersonen» (EABest) in mehreren Schritten entwickelt worden war. Die inhaltsanalytisch entwickelten, berufsphasenspezifisch wahrgenommenen Anforderungen des Fragebogens (Keller-Schneider, 2010) werden stresstheoretisch begründet (vgl. Abbildung 2) aus den Perspektiven der subjektiven Relevanz («... ist mir wichtig»), des Kompetenzerlebens («... gelingt mir») und der erforderlichen Intensität der Auseinandersetzung («... beansprucht mich») auf einer sechsstufigen Likert-Skala eingeschätzt.

Im Rahmen der Studie «EABest» (Keller-Schneider, 2010) wurde aus den mittels Fragebogen erhobenen Daten über explorative Faktoranalysen ein Modell herausgearbeitet, nach welchem sich die Anforderungsbereiche zu vier übergeordneten Bereichen bündeln. In der deutsche und schweizerische Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums umfassenden Studie «KomBest» liessen sich die Anforderungsbereiche in einer konfirmatorischen Faktoranalyse replizieren (Keller-Schneider, Arslan, Maas, Kirchhoff & Hericks, 2019). Das mittlerweile in zwei Ländern bewährte Instrument wurde auch in Studie 2 (WAIIn) mit österreichischen Lehrpersonen im ersten Berufsjahr eingesetzt (Keller-Schneider, Malkoc & Luttenberger, 2023). Es besteht aus zwölf Subskalen, die sich faktoranalytisch geprüft zu vier Skalen bündeln (vgl. Abbildung 3) und die vier beruflichen Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006) in einer berufseinstiegsspezifischen Konkretisierung der Anforderungen (Keller-Schneider, 2010) fassen.

Merkmale eines guten Mentorings (*qualitative Daten*) wurden in Studie 2 und Studie 3 mittels offener Fragen («Was ist für Sie ein gutes Mentoring?», «Was ist Ihnen gut gelungen?» bzw. «Was haben Sie an ihrer Mentoratsperson geschätzt?») bei schweizerischen und österreichischen Berufseinsteigenden und Mentor:innen erhoben. Da es in Deutschland kein Mentorat für qualifizierte Lehrpersonen gibt, fehlen deutsche Daten. Eine paarweise Zuordnung von Berufseinsteiger:in und Mentor:in war aus Gründen des Datenschutzes nicht möglich.

3.4 Datenauswertung

Die *quantitativen Daten* aus Studie 1 (KomBest) und Studie 2 (WAIIn) werden statistisch mittels SPSS 28 auf ihre Ausprägungen und mögliche Unterschiede zwischen den Ländern geprüft (Eid et al., 2011). Die über offene Fragen eingeholten qualitativen Daten zum Mentorat der Induktion (Studie 2) werden über eine induktive Kategorien- und Typenentwicklung (qualitative Inhaltsanalyse) analysiert (Kuckartz, 2018, 2020) und als Kodierleitfaden (deduktive Kategorienzuordnung) für die Reanalyse der schweizerischen Daten (Studie 3) genutzt. Da die induktiv aus dem Material herausgearbeiteten Kategorien der österreichischen Studie breiter gefächert waren als jene der schweizerischen Studie (Keller-Schneider, 2023b), wurden die schweizerischen Daten in einer Sekundäranalyse reanalysiert.

Die in Studie 2 über offene Fragen bei Berufseinsteigenden und Mentor:innen erhobenen Merkmale eines guten Mentorings (*qualitative Daten*) wurden inhaltsanalytisch mittels induktiver Kategorienentwicklung (Kuckartz, 2018) nach dem den Handlung

gen und Qualitäten zugrunde liegenden Verständnis der Mentoratsrolle im Berufseinstieg analysiert und zu Typen (Kuckartz, 2020) zusammengefasst (Keller-Schneider, Malkoc, Imp & Luttenberger, 2024). Diese an der österreichischen Stichprobe entwickelten Kategorien wurden für die Sekundäranalyse der schweizerischen Daten von Studie 3 genutzt.

4 Ergebnisse

4.1 Von Berufseinsteigenden wahrgenommene Berufsanforderungen

Ergebnisse aus Studie 1 (KomBest, Deutschland und Schweiz) und Studie 2 (WAI, Österreich) zu den wahrgenommenen beruflichen Anforderungen durch schweizerische, deutsche und österreichische Berufseinsteigende im ersten Berufsjahr führen zu den folgenden Ergebnissen. Die *Mittelwerte* der Einschätzungen der wahrgenommenen Berufsanforderungen werden in Abbildung 3 dargestellt. Die *Streuungen* der Mittelwerte liegen in einer vergleichbaren Bandbreite (bei «wichtig» von 0.5 bis 1.1, bei «gelingt» von 0.6 bis 1.1, bei «beansprucht» von 1.0 bis 1.4). Aufgrund der nicht signifikanten Unterschiede zwischen den drei Ländern und der begrenzten Zeichenzahl des Beitrags werden die deskriptiven Werte nicht detailliert ausgeführt.

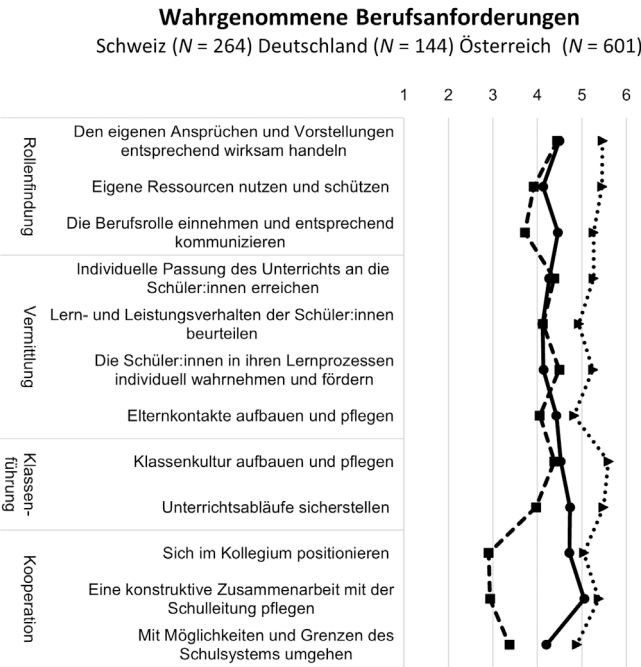


Abbildung 3: Von schweizerischen, deutschen und österreichischen Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr wahrgenommene Berufsanforderungen.

Aus den *Mittelwerten* (vgl. Abbildung 3) geht hervor, dass den Berufseinsteigenden die Bewältigung der Berufsanforderungen insgesamt *gelingt* und dass sie sich in der Bewältigung der als sehr *wichtig* erachteten Berufsanforderungen in einem mittleren Ausmass *beansprucht* erleben. Von ressourcentheoretischem Interesse sind jedoch nicht nur die Ausprägungen der Mittelwerte, sondern insbesondere auch die Konstellationen der Perspektiven, aus denen, ressourcentheoretisch und qualitativ betrachtet (Hobfoll, 1989; Lazarus & Launier, 1981), Ressourcen- und Entwicklungsbereiche abgeleitet werden können. Als wichtig erachtete, in der Bewältigung als gelingend eingeschätzte und in einem mittleren Ausmass als beanspruchend erlebte Anforderungen stellen *Ressourcen* dar, welche die Berufseinsteigenden stärken. Als wichtig erachtete, wenig gelingende und stärker beanspruchende Anforderungen stellen *Herausforderungen* dar, die es zu bewältigen gilt und deren Erkenntnisse professionalisierungsrelevant sind. Die Konstellationen werden dieser Lesart entsprechend wie folgt gedeutet:

- Die Bewältigung der Anforderungen der *Kooperation im institutionellen Kontext* als einer über die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen hinausgehenden, umfassenden Kooperation in der Organisation und der Institution Schule wird als Ressource wahrgenommen. Bei hoher Wichtigkeit und geringer Beanspruchung gelingt die Bewältigung der Positionierung im Kollegium, der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und des Umgangs mit Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems.
- Anforderungen an die *Rollenfindung*, insbesondere das Einnehmen der Berufsrolle, werden bei hoher Wichtigkeit, gutem Gelingen und relativ geringer Beanspruchung ebenfalls als Ressource wahrgenommen. In den Anforderungen, den eigenen Ansprüchen entsprechend wirksam zu handeln und die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, liegen die Einschätzungen von Gelingen und Beanspruchung nahe beisammen, bei hoher Wichtigkeit. Ressourcentheoretisch betrachtet (Buchwald & Hobfoll, 2004) können diese Anforderungen Ressource und Entwicklungsbereich zugleich darstellen.
- Die Bewältigung der als sehr wichtig eingeschätzten Anforderung der *Klassenführung* gelingt den Berufseinsteigenden. Die Teilanforderung, eine Klassenkultur aufzubauen und zu lenken und dabei längerfristige Entwicklungen im Blick zu haben, beansprucht sie stärker. Die Anforderungen der direkten Klassenführung, die sich im Sicherstellen der Unterrichtsabläufe zeigen, können als Ressourcen gedeutet werden.
- In den Anforderungen der *Vermittlung*, in welcher die adressat:innenbezogenen, die einzelnen Schüler:innen in den Blick nehmenden Anforderungen im Vordergrund stehen, zeigt sich ein Entwicklungsbedarf. Insbesondere die Anforderung, die Schüler:innen individuell in ihren Lernprozessen wahrzunehmen und zu fördern, ist den Berufseinsteigenden wichtig und stellt, bei einer über dem Gelingen liegenden Beanspruchung, ein Entwicklungsfeld dar. Die individuelle Passung des Unterrichts an die Schüler:innen sowie die Beurteilung ihres Lern- und Leistungsverhaltens stellen in der Wahrnehmung der Berufseinsteigenden der drei Länder Herausforderungen dar.

Aus diesen Konstellationen lassen sich berufsphasenspezifische Herausforderungen ableiten, die sich insbesondere in der adressat:innenbezogenen Vermittlung und im Aufbau und in der Lenkung einer lernförderlichen Klassenkultur zeigen. Aufgrund der Streuungen der Mittelwerte muss jedoch angenommen werden, dass sich auf individueller Ebene auch von den Mittelwerten abweichende Konstellationen zeigen, die für die individuelle Lehrperson zentral sind und eine das individuelle Erleben anerkennende Begleitung erfordern.

4.2 Mentoring im Berufseinstieg

Wie begleitende Mentorierende ihre Aufgabe verstehen, wurde aus qualitativen Daten von österreichischen und schweizerischen Berufseinsteigenden und Mentor:innen herausgearbeitet. Aus der inhaltsanalytischen Typenbildung (Kuckartz, 2020) der österreichischen Daten (Studie 2) gingen sechs Typen hervor (Keller-Schneider et al., 2024), die sich in graduell differenten Anteilen der Verantwortlichkeit für das Handeln der Berufseinsteigenden unterscheiden (vgl. Abbildung 4). Sie umspannen das Feld von der zurückhaltenden Rolle einer im Hintergrund stehenden Ansprechperson (Typ 1) bis hin zur Anleitung und Rückmeldung gebenden und für die Weiterentwicklung der Berufseinsteigenden sich verantwortlich fühlenden Ausbildungsperson (Typ 6).

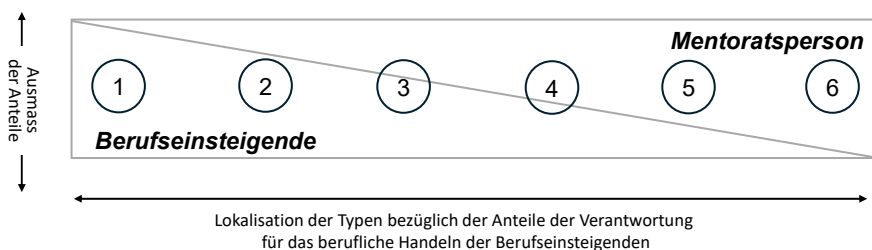


Abbildung 4: Typen des Verständnisses des Mentorings, nach ihren Anteilen der Verantwortung für das berufliche Handeln der berufseinsteigenden Lehrperson geordnet (Keller-Schneider et al., 2024, S. 191).

Die sechs Typen (vgl. Abbildung 4) lassen sich wie folgt beschreiben:

- *Typ 1* versteht Mentoring als ein für die Berufseinsteigenden im Hintergrund präsentenes Da-Sein, jederzeit niederschwellig erreichbar, auf die Anliegen der Berufseinsteigenden eingehend.
- *Typ 2* berät die Berufseinsteigenden bei Anliegen, hat ein offenes Ohr für ihre Probleme, gibt Rückhalt, stellt weiterführende Fragen, regt im Suchprozess an, gibt Impulse, aber keine fertigen Tipps.
- *Typ 3* unterstützt durch konkrete Impulse und Hilfestellungen zur Bewältigung spezifischer Anforderungen, gibt Rückhalt, motiviert und schützt vor unangenehmen oder überfordernden Situationen.

- *Typ 4* führt die Berufseinsteigenden auf spezifische Vorstellungen und Lösungen hin, welche die Mentoratsperson als richtig erachtet. Sie versteht das Mentoring als Coaching im engeren Sinn, ist Vorbild und initiiert gezielt Entwicklungen.
- *Typ 5* gibt Rückmeldungen und Impulse und erwartet, dass diese angenommen werden und zu Fortschritten führen. Die Mentoratsperson ist dabei geduldig, lenkt ruhig, gibt jedoch Leitlinien und Erwartungen vor.
- *Typ 6* versteht sich als Ausbildungsperson, die Inhalte vermittelt und zur Weiterentwicklung anleitet, Erwartungen kommuniziert und weiss, wohin sie die berufseinstiegende Lehrperson führen will.

Im Verständnis der Typen 1 bis 3 liegt die Verantwortung für das berufliche Handeln bei der berufseinstiegenden Lehrperson, mit graduellen Ausprägungen; bei den Typen 4 bis 6 liegt diese Verantwortung zunehmend bei der Mentoratsperson, welche die Berufseinstiegenden als noch nicht eigenverantwortlich Handelnde adressiert.

Für den empirisch gestützten Vergleich des Verständnisses der Rollen im Mentoring zwischen den schweizerischen und den österreichischen Teilstichproben (in Deutschland gibt es diese Rolle nicht) wurden die Antworten der schweizerischen Mentorierenden und Berufseinsteigenden (Studie 3, Keller-Schneider, 2023b) nach den aus den österreichischen Daten herausgearbeiteten Kategorien (Studie 2, Keller-Schneider et al., 2024, S. 190) analysiert und den sechs Typen zugeordnet (deduktives Vorgehen). Die Verteilungen je Teilstichprobe auf die sechs Typen sind über prozentuale Anteile in Abbildung 5 dargestellt.

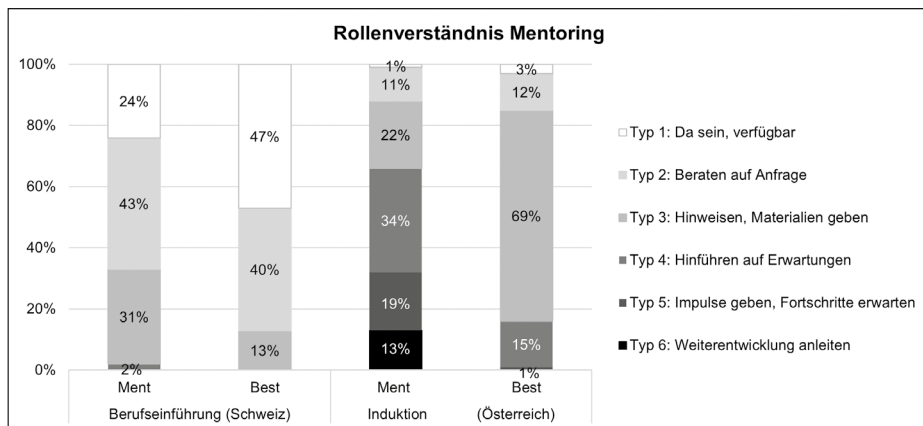


Abbildung 5: Prozentuale Anteile des Verständnisses von Mentoring aus der Sicht von schweizerischen und österreichischen Mentorierenden (Ment) und Berufseinsteigenden (Best) im ersten Berufsjahr.

In den Ergebnissen zeigen sich länderspezifische Verständnisse, die sich in der Breite der Aufgaben unterscheiden (Keller-Schneider, 2022). Aus den Verteilungen geht hervor, dass in den Vorstellungen zum Mentoring in der Induktion die Anteile der Typen 4 bis 6 (Hinführung bis Anleitung zur Weiterentwicklung) deutlich stärker ausgeprägt sind als im schweizerischen Mentoring der Berufseinführung. Zwei Drittel der Mentorierenden der Induktion sehen ihre Aufgabe in der anleitenden Rolle. In den aus den schweizerischen Daten herausgearbeiteten Typen zeigt sich eine schmale Palette des Verständnisses des Mentorings, das insbesondere die Beratung (Typ 2) umfasst und ausdifferenziert (Keller-Schneider, 2023b).

Die österreichischen Berufseinsteigenden heben sich in ihren Erwartungen an eine gute Mentoratsperson deutlich von den Mentorierenden ab. Sie wünschen vorwiegend Unterstützung durch Hinweise und Materialien (Typ 3, 69%), bei einer Anerkennung ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit. Die schweizerischen Berufseinsteigenden wünschen sich eine Ansprechperson im Hintergrund (Typ 1, 47%) oder ein Beraten auf Anfrage (Typ 2, 40%). In beiden Ländern ist bei den Berufseinsteigenden der Wunsch nach Begleitung schwächer ausgeprägt als in den Erwartungen der Mentor:innen, wobei sich die Vorstellungen zum Mentorat im Berufseinstieg der beiden Länder voneinander abheben.

In den Ergebnissen der schweizerischen Daten zeigt sich eine Anerkennung der Eigenverantwortlichkeit bei angebotener Verfügbarkeit, begleitender Beratung oder gezielter Unterstützung auf Anfrage. Insbesondere bei den Berufseinsteigenden ist bei rund der Hälfte der Lehrpersonen die Erwartung vertreten, dass Mentor:innen als im Hintergrund zur Verfügung stehende Ansprechpersonen sehr geschätzt werden. Insgesamt werden länderspezifische und rollenspezifische Unterschiede sichtbar.

5 Diskussion

Der Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit erfordert einen subjektiv-individuellen Prozess der Transition in die Berufstätigkeit als Professionelle:r, bei ergänzenden Aufgaben der Profession als aufnehmender Seite. Dabei wirken komplementäre Dynamiken zwischen der institutionellen *Anerkennung der Professionellen* und der individuellen *Identität als Professionelle:r*, die bzw. der für die Bewältigung der strukturbedingten und von Ungewissheit geprägten Berufsanforderungen nicht nur individuelle, sondern auch institutionelle und soziale Ressourcen nutzt (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2022). Inwiefern die Nutzung der institutionellen Ressourcen der Berufseinführung der individuellen Wahlfreiheit der in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrperson unterstellt ist und damit der Identitätsentwicklung Gestaltungsspielraum gibt oder inwiefern dieser von institutionellen Rahmungen sowie von der individuellen Handhabung der mit der Begleitung beauftragten Mentor:innen eingeschränkt wird, variiert zwischen den Ländern. Dies zeigt

sich einerseits im Vergleich des länderspezifisch gestalteten Übergangs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit (vgl. Abbildung 1 und Tabelle 1) sowie in den Ergebnissen zum Rollenverständnis von Mentor:innen (vgl. Abbildung 5).

Die Ergebnisse zu den wahrgenommenen beruflichen Anforderungen der Berufseinsteigenden zeigen, dass sich die Berufseinsteigenden der drei Länder in der Wichtigkeit der wahrgenommenen Berufsanforderungen, im Kompetenzerleben und im Ausmass der Beanspruchung in der Bewältigung nicht unterscheiden, trotz der differenten Qualifikationsphasen und der institutionellen Angebote der Berufseinführung, die sich im Ausmass des Zutrauens von Eigenverantwortlichkeit unterscheiden. Dieser Befund kann als erwartungswidrig bezeichnet werden, da sich die spezifischen institutionellen Professionalisierungswege deutlich unterscheiden. Aus berufsbiografischer Perspektive hingegen kann gefolgert werden, dass sich qualifizierte Lehrpersonen im Zuge ihrer Qualifikation – unabhängig von den Modellen – als kompetent erleben und ein entsprechendes berufliches Selbstkonzept in den Berufseinstieg hineintragen. Trotz der länderdifferenten Anerkennung ihrer Eigenverantwortlichkeit in der Berufseinstiegsphase (vgl. Abschnitt 2.3) bleibt das Selbstkonzept erhalten.

Als auf alle drei Länder zutreffende berufsphasenspezifische Herausforderungen erweisen sich insbesondere die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Schüler:innen, ihre individuelle Förderung und die Lenkung der Klasse, die mit dem Aufbau einer entwicklungsförderlichen Klassenkultur einhergeht. Insbesondere in diesen Anforderungsbereichen ist eine weitere Professionalisierung erforderlich, wie sich bereits in Vorgängerstudien gezeigt hat (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider et al., 2019; Keller-Schneider et al., 2025). Aufgrund der Streuungen lässt sich schliessen, dass dieser Befund nicht im gleichen Mass auf alle passt, sondern dass durchaus Abweichungen und je spezifische Konstellationen bestehen, die individuell gestaltbare Begleitangebote erfordern.

Der Befund, dass sich die *Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr*, unabhängig von ihren länderspezifischen Kontexten, in der Wahrnehmung, der Deutung und der Bearbeitung der Berufsanforderungen nicht systematisch unterscheiden, sondern dass interindividuelle Unterschiede unabhängig von der länderdifferenten Sozialisation bestehen, führt zum Schluss, dass der Bedarf an Begleitangeboten im ersten Berufsjahr individuell variiert und damit eine individuelle Ausrichtung erfordert. Ob ein individuelles *Zutrauen*, den eigenen Professionalisierungsbedarfs zu erkennen, möglicherweise zielführender sein könnte als eine institutionelle *Zuschreibung* eines Bedarfs, bleibt dabei offen.

Im Rollenverständnis des Mentorings zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen schweizerischen und österreichischen Berufseinsteigenden und Mentor:innen. Ergebnisse zu deutschen Daten fehlen, da in Deutschland kein Mentoring im Berufseinstieg als eigenverantwortlicher Berufstätigkeit besteht (dieses ist im Referendariat als zwei-

ter Qualifikationsphase angesetzt; Weiß & Kiel, 2023). Somit konnten in Deutschland zum Mentoring keine Daten erhoben werden.

Die länderdifferenten Erwartungen der Berufsansteigenden an Mentor:innen sowie das länderdifferenten Rollenverständnis der Mentor:innen zeigen Parallelen zum je spezifischen Auftrag, der in den konzeptuellen Rahmungen und der Aufgabenbeschreibung des Mentorings verankert ist. Diese Unterschiede verweisen auf die Wichtigkeit des Einbezugs kontextueller Faktoren in die Deutung von Befunden, um Vergleichbarkeiten zu ermöglichen.

Die akteur:innengruppendifferenten Rollenerwartungen im schulischen Mentoring können auch dahingehend gelesen werden, dass einige österreichische *Mentor:innen* den Rollenwechsel von der Mentoratsperson im Ausbildungspraktikum hin zur Mentoratsperson der Induktion (Keller-Schneider, 2022) noch nicht vollzogen haben (Windl, 2020) und sich noch nicht in die Aufgaben der Induktion (Frey, Pichler & Groß Ophoff, 2023) eingefunden haben. Die *Berufseinsteigenden* hingegen gehen, aufgrund ihrer kürzeren beruflichen Sozialisation, von einer den aktuellen Vorgaben entsprechenden Rollengestaltung des Mentorings aus (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022), woraus sich Divergenzen ergeben können. Mentor:innen der Induktion sind gefordert, ihre mentoratsbezogenen Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, um ihre Identität als Mentor:in der Induktion zu finden und die Berufseinsteigenden als qualifizierte Lehrpersonen zu adressieren.

Ob durch diese verpflichtende und einer Abschlussbeurteilung unterstellten Induktion eine Auseinandersetzung mit den berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben sichergestellt werden kann oder ob diese erst nach der Induktion im beurteilungsfreien Kontext erfolgen kann, bleibt offen und wird zudem von der Begleitung im Mentoring geprägt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass jedes Modell des Übergangs mit Vorteilen und Einschränkungen behaftet ist. Unklar ist, inwiefern diese Vorteile zugunsten des Gestaltungsfreiraums oder der Professionalisierung genutzt werden und welche Bedeutung diese für die Professionalität der Lehrperson haben. Inwiefern die Professionalisierung durch das Mentoring gefördert oder gehemmt wird, ist auch für die Schüler:innen und die Eltern sowie für die Entfaltung des Potenzials der Berufseinsteigenden als mitgestaltende Kooperationspartner:innen in und mit der Organisation und der Institution Schule von Bedeutung (Keller-Schneider & Hericks, 2022). Professionalisierung kann lediglich angeregt und gefördert werden. Inwiefern Professionalität sichergestellt werden kann, bleibt jedoch offen.

Limitation: Da die Daten aus mehreren Studien mit ungleichen Stichproben stammen, die nicht zeitgleich durchgeführt wurden, können die Ergebnisse lediglich als *explorativ* bezeichnet werden. Bei einer Überprüfung der Ergebnisse sollte auch auf eine aus-

gegliche Stichprobengrösse geachtet werden, damit auch die Messinvarianz geprüft werden kann. In den Ausführungen zum Übergang in den drei Ländern wurde ausgeblendet, dass gegenwärtig nicht nur qualifizierte Lehrpersonen in die Berufstätigkeit einsteigen und dass von institutioneller Seite her weitere Modelle des Übergangs entwickelt wurden (Puderbach & Gehrmann, 2020). Diese weiteren Modelle des Übergangs beinhalten auch Qualifikationsaufgaben, da es sich um nicht oder um teilweise qualifizierte Lehrpersonen handelt, die aufgrund der fehlenden beruflichen Qualifikation und des damit einhergehenden ungenügenden Professionswissens, das weit über das fachwissenschaftliche Wissen der zu unterrichtenden Fächer hinausgeht, in der von Asymmetrie geprägten Qualifikationsphase stehen. Für die Begleitung in der Berufsarbeit sind aufgrund der fehlenden Professionalität der in die Berufsarbeit einsteigenden Personen andere Massstäbe gefordert.

Weiterführende Forschungsfragen: Aus den triangulierten Ergebnissen geht hervor, dass sich für den Beruf qualifizierte Lehrpersonen, trotz unterschiedlicher Modelle des Übergangs und der dadurch bedingten spezifischen Adressierung ihrer Eigenverantwortlichkeit, in den wahrgenommenen beruflichen Anforderungen und ihrer Bewältigung nicht unterscheiden. Daraus ergibt sich die Frage nach der Bedeutung von Faktoren der individuellen Ressourcen, die zur Stärkung des subjektiven Kompetenzerlebens beitragen. Des Weiteren bleibt die Bedeutung der schulischen Mentor:innen für das Kompetenzerleben der Berufseinsteigenden offen. Inwiefern sind spezifische Merkmale und Kompetenzen erforderlich oder ist vielmehr die Frage der Passung für ein als positiv erlebtes Mentoring ausschlaggebend? Aus dem deskriptiven Befund zum differierten Rollenverständnis des Mentorings kann zudem die Frage nach dem Beitrag von individuellen und kontextuellen Faktoren zum Rollenverständnis der schulischen Mentor:innen angeschlossen werden.

Abschliessend soll hervorgehoben werden, dass Befunde aus Studien zum Berufseinstieg nicht isoliert, sondern vor dem Hintergrund ihrer kontextuellen Rahmung betrachtet werden müssen, um ihre Bedeutung differenziert zu erkennen. Was unter Berufseinstieg verstanden wird, in welcher Phase der Professionalisierung dieser angesetzt ist und wie Berufseinsteigende adressiert werden (als abschliessend qualifiziert oder als zu qualifizierend), kann deutlich variieren, wie dieser Beitrag zeigt. Ein Nichtbeachten des Kontextes kann zu Verzerrungen führen, wodurch der empirische Gehalt von Ergebnissen reduziert wird. Der Kontext prägt die Erfahrungen und das Erleben im Berufseinstieg mit.

Literatur

Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' networks. Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8 (1), 65–85.

- Bartonek, S. & Ziegler, V.** (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 187–198). Innsbruck: Studienverlag.
- Berliner, D. C.** (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35 (5), 463–482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. L.** (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.** (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), 247–257.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.** (2022). *Induktionsphase: Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten im Pädagogischen Dienst – Durchführungsbestimmungen PD* (3. Änderung). Wien: BMBWF.
- Combe, A. & Gebhard, U.** (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M.** (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–81) Wiesbaden: Springer VS.
- Dammerer, J.** (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 145–166). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E.** (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Innsbruck: Studienverlag.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S.** (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M.** (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Flores, M. & Day, C.** (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219–232.
- Fox, A. R. C. & Wilson, E. G.** (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107.
- Frey, A., Pichler, S. & Groß Ophoff, J.** (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? Mentoring-Stile im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 173 (7–8), 546–558.
- Führer, F.-M. & Cramer, C.** (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Gruber, H. & Degner, S.** (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A.** (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 647–658). Münster: Waxmann UTB.
- Hobfoll, S. E.** (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513–524.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 305–314.

- Keller-Schneider, M.** (2018). «Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.» Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M.** (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 133–144). Innsbruck: Studienverlag.
- Keller-Schneider, M.** (2023a). Berufseinstieg in der Schweiz. *Erziehung und Unterricht* 173 (7–8), 596–604.
- Keller-Schneider, M.** (2023b). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 243–267). Innsbruck: Studienverlag.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U.** (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80–100.
- Keller-Schneider, M., Dammerer, J. & Wittek, D.** (2025). Induction in the German speaking Central Europe. In E. Bjerkholt, H. Heikkinen, M. Helms-Lorenz & H. Plauborg (Hrsg.), *European perspectives on teacher induction and mentoring* (im Erscheinen). Leiden: Brill.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2022). Berufseinstieg. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1231–1250). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., Imp, C. & Luttenberger, S.** (2024). Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen zum Mentorat der Induktion. In M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.), *Lernen an Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien* (S. 179–201). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S. & Luttenberger, S.** (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. *Erziehung und Unterricht* 173 (7–8), 513–521.
- Kuckartz, U.** (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U.** (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). Wiesbaden: Springer VS.
- Lazarus, R. & Launier, R.** (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Le Cornu, R.** (2013). Building early career teacher resilience. The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), Artikel 1, 1–16.
- Nationalrat.** (2022). *Bundesgesetz vom 17. März 1948 über das Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten des Bundes (Vertragsbedienstetengesetz 1948 – VBG)* (Fassung vom 30.12.2022). Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich.
- Neuweg, H. G.** (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Pudersbach, R. & Gehrmann, A.** (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Schnebel, S.** (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneuwly, G.** (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern* (Dossier 40A). Bern: EDK.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Struyve C., Daly A. & Vandecastelaere M** (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 198–218.
- Tartwijk, J., Zwart, R. & Wubbels, T.** (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. Clandinin & J. Hsu (Hrsg.), *The Sage handbook of research on teacher education* (Band 2, S. 820–833). London: Sage.

- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R.** (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J. & Malderez, A.** (2010). Mentoring in teacher education. In B. McGaw, P. L. Peterson & E. Baker (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (3. Auflage, S. 749–756). Amsterdam: Elsevier.
- Van Waes, S., Moolenaar, N., Daly, A., Heldens, H., Donche, V., van Petegem, P. & van den Bossche, P.** (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295–308.
- Vögeli-Mantovani, U.** (2011). Induction programmes for teachers in compulsory education. In P. Picard & L. Ria (Hrsg.), *Beginning teachers: A challenge for educational systems* (S. 169–190). Lyon: École normale supérieure de Lyon.
- Walm, M. & Wittek, D.** (2024). *Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Weiß, S. & Kiel, E.** (2023). Zwischen Unterstützung und Anpassungsdruck. Mentoring im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 173 (7–8), 587–595.
- Windl, E.** (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). Innsbruck: Studienverlag.
- Wittek, D. & Jacob, C.** (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt UTB.

Autorin

Manuela Keller-Schneider, Prof. em. Dr. habil., ehemals Pädagogische Hochschule Zürich, m.keller-schneider@phzh.ch