

DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf

Förderliche Onboarding-Maßnahmen für quereinsteigende Lehrpersonen der
Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 in Niederösterreich:
eine Mixed-Methods Studie

verfasst von | submitted by

Dipl.-Päd. Claudia Weinzettl BEd MA MEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 792 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of
study as it appears on the student record
sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Tamara Katschnig Privatdoz.

ABSTRACT (DEUTSCH)

Mit der Einführung der Induktionsphase im Rahmen der *PädagogInnenbildung Neu* im Schuljahr 2015/16 hat sich der Berufseinstieg und die Begleitung neuer Lehrpersonen maßgeblich verändert. Seit dem Schuljahr 2023/24 ist auch für Quereinsteigende eine formelle und systematische Unterstützung durch qualifizierte Mentor*innen in den ersten zwölf Monaten verpflichtend. Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels, der in vielen Regionen und Fächern zu einem erhöhten Bedarf an zusätzlichem Lehrpersonal führt, gewinnt der Einsatz von Quereinsteigenden zunehmend an Bedeutung.

Die vorliegende Studie untersucht gezielte Onboarding-Maßnahmen für Quereinsteigende im Lehrer*innenberuf der allgemeinbildenden Sekundarstufe in Niederösterreich im Schuljahr 2023/24. Dabei wird ein Mixed-Methods-Design angewendet, um ein umfassendes Verständnis ihrer Erfahrungen zu gewinnen. Durch eine konstruktivistisch-interpretative Herangehensweise und die Anwendung von Triangulation werden verschiedene Datenquellen kombiniert, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen. Das Professionalisierungs-Journal von 69 Quereinsteigenden dokumentiert die Integrationsphase anhand der Onboarding-Maßnahmen und gibt Einblicke in ihre individuellen Herausforderungen und Strategien. Ergänzt wird diese Querschnittanalyse durch Daten der Panelstudie, die vertiefende Erkenntnisse liefert.

Die Studie verdeutlicht, dass das Kollegium als zentrale Ressource für alle Bereiche der Integration eine wesentliche Rolle spielt. Zudem wird die Notwendigkeit unterstrichen, die Integrationsphase mehrdimensional zu betrachten und möglichst viele Akteurinnen und Akteure einzubeziehen. Die hohe Retentionsrate dieser Kohorte zeigt, dass die angebotenen Onboarding-Maßnahmen wirksam sind und zu einer erfolgreichen beruflichen Eingliederung beitragen. Diese Erkenntnisse sind von besonderer Bedeutung für die zielgerichtete Bewältigung des Lehrkräftefachmangels und die Sicherstellung, dass Quereinsteigende erfolgreich in den Schuldienst integriert werden können.

Schlagwörter: Quereinstieg, Induktion, Onboarding-Maßnahmen, administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration

ABSTRACT (ENGLISH)

The introduction of the induction phase in the recently reformed teacher training programme, which was put into action in the school year of 2015/16, has significantly changed the transition of novice teachers into the professional world as well as the way they are supported. Since the school year of 2023/24 formal and systematic support from qualified mentors has also been mandatory for lateral entrants in the first twelve months. Considering the ongoing shortage of teachers, causing an increased need for additional teaching staff in many regions and subjects, the employment of lateral entrants is gaining increasing importance.

The present study examines targeted onboarding measures for lateral entrants to the teaching profession in general secondary education in Lower Austria in the school year of 2023/24, using a mixed-methods design to obtain a comprehensive understanding of their experiences. Through a constructivist-interpretative approach and the use of triangulation, different data are combined to increase the validity of the results. The professionalisation journal of 69 career changers documents the integration process based on the onboarding measures and provides insights into their individual challenges and strategies. This cross-sectional analysis is supplemented by data from the panel study, which provides in-depth insights.

The study illustrates that the colleagues plays a key role as a central resource for all areas of integration. It also emphasises the need to take a multi-dimensional view of the integration process and to involve as many stakeholders as possible. The high retention rate of this cohort shows that the onboarding measures offered are effective and contribute to successful professional integration to a large extent. These findings are of particular importance for overcoming the shortage of teachers in the long term and ensuring that lateral entrants can be successfully integrated into the teaching profession.

Keywords: lateral entry, induction, onboarding measures, administrative, social, professional and value-orientated integration

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT (DEUTSCH)	II
ABSTRACT (ENGLISH)	III
INHALTSVERZEICHNIS	IV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
1 EINLEITUNG	8
1.1 VERORTUNG UND RELEVANZ	9
1.2 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	15
1.3 KONZEPTION DER ARBEIT	17
2 DER LEHRPERSONENMANGEL IN DER DACH-REGION	22
2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG ALTERNATIV QUALIFIZIERTER LEHRKRÄFTE IN DER DACH-REGION	23
2.2 URSACHEN VON LEHRKRÄFTEMANGEL	24
2.3 DIE SITUATION ZUM LEHRKRÄFTEMANGEL IN DEUTSCHLAND	27
2.4 DIE SITUATION ZUM LEHRKRÄFTEMANGEL IN DER SCHWEIZ	34
2.5 DIE SITUATION ZUM LEHRKRÄFTEMANGEL IN ÖSTERREICH	39
2.6 SITUATION IM BUNDESLAND NIEDERÖSTERREICH	44
2.7 MAßNAHMEN GEGEN DEN LEHRKRÄFTEMANGEL	48
2.8 PROGRAMME ZUR FÖRDERUNG DES QUEREINSTIEGS IM LEHRAMT IN ÖSTERREICH	53
2.8.1 <i>Teach for Austria</i>	53
2.8.2 <i>Klasse Job</i>	55
3 MOTIVLAGE/BERUFSWECHSEL	59
3.1 BEDÜRFNISSE NEUER LEHRKRÄFTE	62
3.2 MOTIVLAGE FÜR BERUFSWECHSEL	70
3.3 GEFÜHLSPHASEN IM BERUFSEINSTIEG	80
4 QUEREINSTIEG	83
4.1 FORMALER WEG IN DEN QUEREINSTIEG IN DIE SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG	84
4.2 PROFIL DER QUEREINSTEIGENDEN	94
4.3 PROFESSIONALISIERUNG/REFLEXIONSKOMPETENZ	99
4.4 PROFESSIONALISIERUNGSJOURNAL (PRO-JO)	104
4.5 HERAUSFORDERUNG QUEREINSTIEG	107
5 ONBOARDING	112
5.1 DEFINITION ONBOARDING	113
5.2 ONBOARDING/DIMENSIONEN IN DER WIRTSCHAFT	115
5.3 DIMENSIONEN UND PHASEN DES ONBOARDING-PROZESS	117
5.4 ONBOARDING-MAßNAHMEN	123
5.5 ARGUMENTE UND EFFEKTE EINES SYSTEMATISCHEN ONBOARDING-PROZESSES	126
6 INTEGRATION NEUER LEHRPERSONEN	130
6.1 ZWECK ERFOLGREICHER INTEGRATION	131
6.2 INTEGRATION ALS TEIL DER SCHULENTWICKLUNG	136
6.3 ERFOLGSFAKTOREN FÜR EINE GELINGENDE INTEGRATION	138
7 BERUFSEINSTIEG PÄDAGOGISCHER DIENST (PD)	141
7.1 INDUKTION	144
7.2 OBLIGATORISCHE BEGLEITMAßNAHMEN UND FAKULTATIVE UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE	145
7.3 MENTORING	150
7.3.1 <i>Gesetzliche Vorgaben im Mentoring-Prozess</i>	157
7.3.2 <i>Die Rolle der Schulleitung im Mentoring-Prozess</i>	160

7.3.3	Die Rolle der Mentorin*des Mentors im Mentoring-Prozess	163
7.3.4	Die Rolle der*des Mentee im Mentoring-Prozess	166
8	ZWISCHENFAZIT	169
9	FORSCHUNGSMETHODOLOGISCHE UND -METHODISCHE KONZEPTION	173
9.1	FORSCHUNGSDESIGN	174
9.2	SAMPLE	176
9.3	DATENERHEBUNG	178
9.4	DATENANALYSE	180
9.5	KATEGORIENSYSTEM.....	183
9.6	FRAGEBOGEN.....	185
10	DATENDARSTELLUNG	192
10.1	DARSTELLUNG DER QUERSCHNITTERHEBUNG.....	192
10.1.1	Geschlecht	192
10.1.2	Einteilung der Quereinsteigenden nach Altersgruppen	193
10.1.3	Alter der Quereinsteigenden.....	195
10.1.4	Einteilung der Quereinsteigenden nach den Entwicklungsphasen nach Super 1954.....	196
10.1.5	Vorberufe der Quereinsteigenden	196
10.1.6	Motivlage und die Typenbildung nach Kamm und Kappler (2017).....	198
10.1.7	Pädagogische Vorerfahrungen	203
10.1.8	Schuldienst.....	204
10.1.9	Gefühlslage.....	209
10.1.10	Onboarding-Maßnahmen.....	210
10.1.11	Bedürfnisbefriedigung (Selbstcheck nach Dreer, 2018).....	218
10.1.12	Gegenüberstellung von Quadrantlage und Bedürfnisbefriedigung	219
10.1.13	Integration.....	223
10.1.14	Pro-Jo.....	229
10.1.15	Mentoring.....	231
10.1.16	Weiterverwendung.....	236
10.2	DARSTELLUNG DER PANELSTUDIE	238
10.2.1	Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu I_ID 55	242
10.2.2	Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu II_ID36	260
10.2.3	Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu III_ID47	278
10.2.4	Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu IV_ID45.....	298
11	DATENINTERPRATATION UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	321
11.1	BEANTWORTUNG DER ERSTEN FORSCHUNGSFRAGE.....	321
11.2	BEANTWORTUNG DER ZWEITEN FORSCHUNGSFRAGE.....	327
11.2.1	QuI_ID55: mit pädagogischen Vorerfahrungen/Pull Faktor.....	330
11.2.2	QuII_ID36: ohne bzw. kaum pädagogische Vorerfahrungen/Pull Faktor	339
11.2.3	QuIII_ID47: mit pädagogischen Vorerfahrungen/Push Faktor	347
11.2.4	QuIV_ID45: ohne bzw. kaum pädagogische Vorerfahrungen/Push Faktor	355
12	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	362
13	LIMITATION UND AUSBLICK	369
	LITERATURVERZEICHNIS	373
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	415
	TABELLENVERZEICHNIS	418
	ANHANG:	419
A	HANDBUCH ZUR INDUKTION 2023/24	419
B	FRAGEBOGEN.....	440

C	SELBSTCHECK NACH DREER (2018)	463
D	KODIERLEITFADEN	467
E	CODEBUCH IN MAXQDA	472
F	PROMPTS IN CHAT GPT.....	475
G	ERGEBNISSE/SELBSTCHECK NACH DREER (2018)	477
DANKSAGUNG.....		480

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AK	Arbeiterkammer
ASO	Allgemeine Sonderschule
BM/HS	berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BS	Berufsschule
DaZ	Deutsch als Zielsprache
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
ECTS-AP	European Credit Transfer and Accumulation System
FCG	Fraktion Christlicher Gewerkschafter*innen
FESE	facheinschlägige und fachergänzende Studien
GEbF	Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung
GÖD	Gewerkschaft öffentlicher Dienst
HAK	Handelsakademie
HLG	Hochschullehrgang
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
HUM	Humanberufliche Schule
KV	Klassenvorstand
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
LV	Lehrveranstaltung
MOOC	Massive Open Online Course
MS	Mittelschule
OECD	Organization for Economic Cooperation Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PD	Pädagogischer Dienst
PTS	Polytechnische Schule
QIBB	Qualitätsinitiative Berufsbildung
QM	Qualitätsmanagement
QMS	Qualitätsmanagementsystem für Schulen
QSR	Qualitätssicherungsrat
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SuS	Schülerinnen und Schüler
TAN	Transaktionsnummer
TfA	Teach for Austria
UE	Unterrichtseinheiten
WiSe	Wintersemester
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
ZKQ	Zertifizierungskommission Quereinstieg

Das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis befindet sich am Ende der Arbeit.

1 EINLEITUNG

*„Wie jede Blüte welkt und jede Jugend
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend
Zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern.
Es muß [sic] das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.
Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
An keinem wie an einer Heimat hängen,
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.
Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
Uns neuen Räumen jung entgegen senden,
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden ...
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!“*

(Hesse, 1987, S. 155)

Das Gedicht „Stufen“ von Hermann Hesse, das die ständige Veränderung und den Fortschritt im Leben reflektiert, bietet eine inspirierende Perspektive für Quereinsteigende im Lehrer*innenberuf. Es unterstreicht die Bedeutung von Veränderung und Neubeginn als natürliche und notwendige Teile des Lebens. Der Übergang in den Lehrer*innenberuf stellt eine neue Lebensphase dar, in der es erforderlich ist, bisherige Gewohnheiten zu überdenken und sich auf neue berufliche Herausforderungen einzulassen. Dieser bringt eigene Herausforderungen (Keller-Schneider, 2020a; Keller-Schneider et al., 2016) und folglich Lernprozesse mit sich. Das Gefühl, etwas Neues zu beginnen, ist oft von einem Zauber (Gusterer, 2020) erfüllt, der Quereinsteigende motivieren und ihnen Kraft geben kann, sich den neuen Aufgaben zu stellen. Dieser Zauber kann helfen, die anfängliche Unsicherheit und die vielen neuen Erfahrungen positiv zu sehen.

Gleichzeitig mahnt das Gedicht vor immerwährendem Bereitsein zu neuem Aufbruch und zur Flucht vor lähmender Gewöhnung (Drews, 2002). Haug (2015) entzaubert den Quereinstieg mit den Worten seines Titels: „Jedem Anfang wohnt Verwirrung inne“ (S. 34). Die Herausforderung besteht darin, Anpassung und Durchsetzung, Innovation und Tradition gleichermaßen Raum zu geben. Dies ist entscheidend, um die Perspektiven von Schule zu erweitern und der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden.

Die außerschulischen Erfahrungen der Quereinsteigenden bieten die Möglichkeit, die grundsätzlichen Strukturen und Routinen des Schulsystems zu bereichern. Es ist notwendig, diese neuen Einflüsse als Chance (Nehfort 2020; Richter-Kruse, 2019) zu sehen und die berufliche Identität der Quereinsteigenden inspirierend zu beeinflussen (Terhart, 2000). Gleichzeitig sollte die Innovationskraft der neu eintretenden Lehrpersonen gefördert und genutzt werden (Nehfort, 2022), ohne die Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu vernachlässigen. Nur so kann eine hohe Retention erreicht werden, sodass die investierten Ressourcen nicht verloren gehen und Konstanz als Basis für Schulentwicklung gesichert wird (Baar & Mladenovska, 2023).

1.1 Verortung und Relevanz

Der gegenwärtige Mangel an Lehrkräften in zahlreichen europäischen Ländern (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2021) stellt eine Herausforderung für alle Akteur*innen dar (Puderbach, 2024; Rotter, 2023). Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften ist ein zentrales Problem im Bildungswesen (Huber & Lusnig,

2022; Tellisch, 2020) dem durch verschiedene Maßnahmen (siehe Unterkapitel 2.7) (Criblez, 2014, 2017; Rothland & Pflanzl, 2016) entgegengewirkt wird, darunter der Einsatz von Quereinsteigenden, alternativ qualifizierte Personen, die ursprünglich in anderen Berufen tätig waren.

Es wird zunehmend argumentiert, dass der Quereinstieg nicht als Notlösung, sondern als integrativer Bestandteil des Bildungssystems angesehen werden sollte (Brinkmann et al., 2022). Dies erfordert jedoch die Festlegung von Mindestanforderungen und verbindlichen Qualitätsstandards für die Ausbildung und Integration dieser Lehrkräfte (Huber et al., 2023; Terhart, 2023), um die Qualität in Schule hochzuhalten.

„Der Seiten- und Quereinstieg ist keine Anomalität, kein Skandal – er muss als Normalität verstanden werden, schon deshalb, weil er immer eine Realität war“

(Terhart, 2020, S. 12).

Rotter beschreibt diesen alternativen Einstieg in das Schulsystem als eine „fest etablierte Maßnahme“ (2023, S. 25). Der Einsatz von Strategien wie dem Quereinstieg, um dem anhaltenden Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ist unumgänglich (Driesner & Arndt, 2020; Terhart, 2020, 2023; Tillmann, 2019) und kann ihn teilweise ausgleichen (Rath, 2024). Die Quereinsteigenden erweitern den Rekrutierungspool für Lehrkräfte und tragen zur Vielfalt im Schulpersonal bei, indem sie unterschiedliche Ausbildungshintergründe, Erfahrungen und Geschlechter einbringen (Bauer & Kost, 2023; Gehrmann, 2023a).

Es bestehen jedoch Bedenken bezüglich der pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen von Quereinsteigenden im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften, da sie nicht über die gleiche akademische Ausbildung verfügen (Schauer et al., 2024; Porsch, 2021). Die begrenzten Studien zu den Effekten auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*innen zeigen widersprüchliche Ergebnisse (Lucksnat et al., 2023; Porsch & Whannell, 2019). Einerseits ist der Einsatz der Quereinsteigenden hilfreich, um den akuten Lehrkräftemangel in spezifischen Fächern und Regionen zu mildern (Porsch & Reintjes, 2023). Andererseits fehlt diesen neuen Lehrpersonen oft die erforderliche pädagogische Ausbildung, was zu zusätzlichen Belastungen für das bereits vorhandene Lehrpersonal führen kann (Sandmeier & Herzog, 2024), da sie die mangelnde Qualifikation

der neuen Lehrkräfte kompensieren müssen, was die beruflichen Arbeitsbedingungen für das bestehende Personal beeinträchtigen kann (Sandmeier & Herzog, 2024). Die bescheidenen Resultate der internationalen Studien deuten darauf hin, dass Quereinsteiger*innen oder Lehrkräfte im Zweitberuf ihre Eingliederung ins Kollegium, die Unterstützung beim Berufseinstieg sowie die Wertschätzung durch die Schulleitung und Kolleginnen tendenziell als negativ wahrnehmen (Dedering 2020). In der Praxis zeigt sich, dass zahlreiche Herausforderungen des Lehrer*innenberufs nicht angemessen wahrgenommen oder adressiert werden (Dedering, 2020; Schwalbe & Puderbach, 2023). Lehrkräfte, die über einen alternativen Karriereweg in den Beruf einsteigen, sehen sich mit zahlreichen komplexen und anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert (Keller-Schneider, 2020a; Keller-Schneider et al., 2016). Es wird vermutet, dass der Beginn der beruflichen Laufbahn für Quereinsteiger ähnliche berufliche Anforderungen und Belastungen mit sich bringt wie für traditionell ausgebildete Lehrkräfte (Klusmann et al., 2012), so Gehrmann (2019; Keller-Schneider, 2020a; Keller-Schneider et al., 2016; Zaruba et al., 2023). Dazu gehören unter anderem die Bewältigung schulischer Aufgaben, die Integration in ein neues Arbeitsumfeld, ein hohes Stundendeputat (Zaruba et al., 2023) sowie die gleichzeitige berufsbegleitende Qualifizierung neben der Unterrichtstätigkeit (Driesner & Arndt, 2020).

Quereinsteigende benötigen intensive Unterstützung und kontinuierliche Weiterbildung, um die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu entwickeln, die für einen erfolgreichen Unterricht erforderlich sind (Huber et al., 2023). Trotz der Herausforderungen zeigen Studien (Aygen, 2015), dass Quereinsteigende durch spezifische Maßnahmen wie Mentoring, effektiv in den Lehrer*innenberuf integriert werden können (Dammerer, 2021). Diese Maßnahmen tragen dazu bei, die Qualität des Unterrichts zu sichern und die Berufsidentität der neuen Lehrkräfte zu festigen (Tellisch, 2023).

Die Erfahrungen und Fähigkeiten, die Quereinsteigende aus ihren vorherigen Berufen mitbringen, können innovative Ansätze in den schulischen Alltag einbringen. Dennoch ist es unerlässlich, dass diese Lehrkräfte kontinuierlich und zielgerichtet weitergebildet und bedürfnisorientiert unterstützt werden, um den hohen Anforderungen des Lehrer*innenberufs gerecht zu werden (Porsch, 2021). Gemäß Lamy (2015) beinhalten die sieben Anforderungsbereiche für Lehrkräfte die Annahme der beruflichen Aufgabe und Integration in das neue Umfeld, die Planung und Gestaltung des Unterrichts, die Klassenführung, die Zusammenar-

beit mit Kolleginnen und Kollegen und den Erziehungsberechtigten, den Umgang mit beruflichen Belastungen sowie die Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung. Keller-Schneider et al. identifizieren 2016 den Berufseinstieg auch für Quereinsteigende als „subjektive, situative und berufsphasenspezifische Herausforderung“ (S. 57).

Quereinsteigende, die sich entscheiden, in den Lehrer*innenberuf zu wechseln, sind häufig stark motiviert, da sie nach neuen beruflichen Perspektiven streben und ihre bisherigen Erfahrungen als Bereicherung für den Schulalltag betrachten (Reif & Böhm, 2001; Telsch, 2020). Trotz ihrer Motivation und Berufserfahrung, benötigen sie jedoch spezifische Unterstützungsmaßnahmen, um die anfänglichen Herausforderungen zu bewältigen und nicht vorzeitig aus dem Beruf auszusteigen (Richter-Kruse, 2019; Tillmann, 2019).

Die Thematik der Integration und Qualifikation von Quereinsteigenden ist komplex und birgt vielfältige Herausforderungen und Chancen (Richter & Luckmann, 2023), die im vierten Kapitel ausführlich beleuchtet werden. Ein zentraler Aspekt bei dieser Integration von Quereinsteigenden sind das Onboarding und die damit verbundene Induktion (Weinzettl & Zeilinger, 2023; Weinzettl & Zenz, 2023). Induktionsprogramme sind in vielen europäischen Ländern, darunter auch Österreich (Trindade Pereira, 2024), gut etabliert und umfassen Aspekte wie Mentoring und begleitende Weiterbildung, um den Berufseinstieg zu unterstützen (Keller-Schneider & Hericks, 2020). Mentoring spielt dabei eine wichtige Rolle, da es nicht nur die fachlichen, sondern auch die pädagogischen Fähigkeiten der neuen Lehrkräfte stärkt. Mentorierende sollten dabei über eine hohe Beratungskompetenz verfügen, um den individuellen Bedürfnissen der Berufseinsteigenden gerecht zu werden (Dammerer, 2019b; Keller-Schneider et al., 2023). Es ist daher von großer Bedeutung, ein tieferes Verständnis für diese Gruppe zu erlangen (Zaruba et al., 2023), um geeignete und wirkungsvolle Maßnahmen zu entwickeln, die ihre Integration und ihre Wirkung in Schule fördern (Baar & Mladenovska, 2023).

Langfristig ist es notwendig, mehr empirische Daten über Quereinsteigende zu erfassen (Beck, 2023), um effektive und effiziente Maßnahmen entwickeln zu können, die den Auf- und Ausbau der fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen unterstützen. Dies hätte positive Auswirkungen nicht nur auf die Quereinsteigenden, sondern auch auf alle Beteiligten in der Schule (Baar & Mladenovska, 2023). Die Herausforderung besteht darin, diese neuen Wege der Professionalisierung so zu gestalten, dass sie sowohl den Bedarf an Lehr-

kräften decken als auch die hohen Anforderungen des Lehrer*innenberufs erfüllen (Pudersbach, 2024; Rotter, 2023). Die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung [GEBF] unterstreicht die Notwendigkeit, dass Quereinsteigende durch ein strukturiertes und umfassendes Masterstudium auf den Lehrer*innenberuf vorbereitet werden sollten¹. Nur so können die hohen Qualitätsstandards in der Bildung sichergestellt werden (GEBF, 2020). Das Studium sollte sowohl theoretische als auch praktische Elemente beinhalten, um die zukünftigen Lehrpersonen auf die vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag vorzubereiten. Eine wesentliche Komponente für das Gelingen der Integration führen Kipker und Seibt (2019) aus, nämlich dass es ohne strukturierte Reflexion zu keiner „echten Kompetenzerweiterung“ käme, sondern lediglich „Handlungsrezepte“ gereicht würden (S. 30).

Ein Land, das einen großen Zustrom in den Lehrer*innenberuf verzeichnet, ist Finnland. Dies ist hauptsächlich auf die hohe Qualität der Lehrer*innenausbildung und das streng selektive Auswahlverfahren zurückzuführen (Brand, 2021). Lediglich etwa zehn Prozent der Bewerber*innen erreichen es, einen der begehrten Studienplätze im Lehramt zu erhalten. Die Ausbildung ist anspruchsvoll und praxisorientiert, wobei zukünftige Lehrer*innen häufig in Forschung und Schulentwicklung involviert sind. Der hohe Standard der Ausbildung von Lehrkräften gilt als wesentlicher Faktor für die hervorragende Qualität des finnischen Bildungssystems (Brand, 2021; Steiner-Khamsi, 2011). Zudem werden attraktive Arbeitsbedingungen angeboten, um hochqualifizierte Lehrkräfte langfristig im Beruf zu behalten. Derartige Maßnahmen gewährleisten hohe Bildungsstandards und stabile Schulsysteme (Steiner-Khamsi, 2011).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verwendung von Quereinsteigenden eine effektive Maßnahme zur Bewältigung des Lehrkräftemangels darstellen kann (Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023), vorausgesetzt, sie wird durch strukturelle und kontinuierliche Unterstützung begleitet und die Integration erfolgt ganzheitlich und systematisch (Weinzettl, 2019). Es ist wichtig, dass die Qualifikation der Quereinsteigenden durch spezielle Ausbildungsprogramme, Mentoring und Weiterbildung gewährleistet wird, um die Qualität des Unterrichts zu sichern und die Schulen positiv weiterzuentwickeln. Trotz der Herausforderungen, die mit dem Quereinstieg verbunden sind, stellen Quereinsteigende eine

¹ Seit dem Studienjahr 2022/23 werden berufsintegrierte Qualifizierungsprogramme für Quereinsteigende mit akademischer Vorbildung an Pädagogischen Hochschulen angeboten (BMBWF, 2023).

wertvolle Bereicherung für das Lehrpersonal dar und können zur Diversität und Innovation im Bildungswesen beitragen. Eine *Aus-Wahl* bedingt den Umstand einer Wahlmöglichkeit, die in Zeiten des latent vorherrschenden Lehrkräftemangels begrenzt ist. Dennoch sind die Qualität des Unterrichts und die Professionalität der Lehrperson maßgeblich. Behrens et al. (2023) weisen auf ein alarmierendes makroökonomisches Problem hin: Der kaum zu deckende Bedarf an Lehrkräften führt dazu, dass der Unterricht nicht in dem notwendigen Maße oder in der erforderlichen Qualität stattfinden kann. Es besteht die Möglichkeit, dass das Wissens- und Kompetenzniveau der kommenden Generation abnimmt, was als bedeutsame Ressource für die Wissensgesellschaft betrachtet wird (Rath, 2024).

Die Dringlichkeit dieser Problematik verdeutlicht die Notwendigkeit, unterschiedliche Strategien zur Bewältigung des Lehrkräftemangels zu entwickeln. Eine häufig gewählte Maßnahme ist der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf, der als eine mögliche Lösung betrachtet wird (Berry & Shield, 2017). Die Einbindung dieser neuen Lehrkräfte, die bereits Erfahrungen aus ihrem Vorberuf oder sogar aus ihren Vorberufen mitbringen, sowie die Implementierung effektiver Strategien zur vollständigen Integration sind daher von zentralem Forschungsinteresse.

In dieser Arbeit dienen die digitalen Werkzeuge und Softwareanwendungen ChatGPT², DeepL³, MAXQDA⁴ und Zotero⁵ ausschließlich als Hilfsmittel (Berlin Universities Publishing, 2024). Ihr Einsatz beschränkt sich auf die Kontrolle von Rechtschreibung, die Vermeidung von Wortwiederholungen, Grammatik und Stil, die Verwaltung von Literatur sowie die Übersetzung von Texten. Die genannten Anwendungen werden nicht zur Erstellung

² ChatGPT = von englisch to chat („plaudern“, „sich unterhalten“) und generative pre-trained transformer („generativer vortrainierter Transformer“) ist ein im November 2022 vorgestellter Chatbot des US-amerikanischen Software-unternehmens OpenAI, der in der Lage ist, mit Nutzern über textbasierte Nachrichten und Bilder zu kommunizieren (Wikipedia, 2024a).

³ DeepL = für Deep Learning ist ein Onlinedienst für maschinelle Übersetzung, der von dem Unternehmen DeepL mit Sitz in Köln betrieben wird (Wikipedia, 2024b).

⁴ MAXQDA = Software der Firma VERBI zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse. Sie wird zur Unterstützung von wissenschaftlichen Projekten und Studien angewendet, bei denen Interviews, Texte und Medien wie Bild-, Audio- und Videodateien inhaltlich analysiert werden (Wikipedia, 2024c).

⁵ Zotero = freies, quelloffenes Literaturverwaltungsprogramm zum Sammeln, Verwalten und Zitieren unterschiedlicher Online- und Offline-Quellen (Wikipedia, 2024d).

oder Generierung von Inhalten genutzt, sondern dienen lediglich der formalen Anpassung und Überarbeitung bereits verfasster Inhalte.

Das folgende Unterkapitel wird auf die spezifischen Maßnahmen zur effektiven Integration und Unterstützung von Quereinsteigenden eingehen und zur leitenden Fragestellung dieser Arbeit hinführen.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Die Integration, besonders das Onboarding neuer Mitarbeiter*innen im Schulsystem, spielt eine entscheidende Rolle, da sie erheblich auf deren Einstellung und Verhalten sowie auf ihre langfristige Bindung in der Institution einwirkt. Untersuchungen zeigen, dass besonders die ersten Monate über die weitere berufliche Entwicklung entscheiden (Lohaus & Habermann, 2016). Daraus ergibt sich die Frage, wie ein Quereinstiegsprogramm konzipiert sein soll (Driesner & Arndt, 2020), um Lehrpersonen zu professionalisieren, die nicht nur qualitativ gleichwertig ausgebildet sind, sondern auch eine attraktive Option für berufliche Umorientierung darstellen und zudem konjunkturelle Schwankungen ausgleichen können (Keller-Schneider et al., 2016).

Lehrkräfte, die aus einem beruflichen Umfeld außerhalb des Lehrer*innenberufs kommen, bringen wertvolle Erfahrungen mit (Nehfort, 2022), die sich positiv auf ihre Arbeit an Schulen auswirken können (Richter-Kruse, 2019). Keuffer und Oelkers verweisen auf die innovativen Ideen, die neue Mitarbeiter*innen in eine Institution einbringen können (2001). Führungskräfte sollten diese Anfangskreativität fördern und die neuen Kolleginnen und Kollegen ermutigen, ihre Ideen aktiv einzubringen. Dies zeigt den neuen Mitarbeiter*innen, dass ihre Meinungen geschätzt und anerkannt werden (Lemke et al., 2020).

Kipker und Seibt (2019) äußern jedoch Bedenken hinsichtlich des Mentorings von alternativ qualifizierten Lehrkräften, insbesondere wenn die Ressourcen der begleitenden Kolleginnen und Kollegen begrenzt sind, die praktische Erfahrung fehlt und es an strukturierter Reflexion mangelt, was häufig zu rein anwendungsorientierten Lösungen und selten zu echter Kompetenzentwicklung führt. Zudem wird durch die starke fachliche Vorbildung der Fokus eher auf das Fachliche und weniger auf die Perspektive der Schüler*innen gelegt (Kipker & Seibt, 2019). Quereinsteigende bringen meist weniger pädagogisches Fachwissen und angeleitete Praxiserfahrung mit, weshalb sie besonders intensive Unterstützung wäh-

rend der Berufseinstiegsphase benötigen. Es erscheint daher sinnvoll, diesen Berufswechslern und Berufswechslern durch umfassende Betreuungskonzepte und individuelle Unterstützung den Einstieg zu erleichtern. Allerdings erfolgt die Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften oft in Phasen eines besonders hohen Lehrkräftebedarfs, was dazu führen kann, dass erfahrene Kolleginnen und Kollegen für eine intensive Betreuung fehlen (Puderbach et al., 2016). Aus diesem Grund braucht es sowohl effektive als auch effiziente Maßnahmen, die bedürfnisorientiert, ressourcenschonend und ansprechend sind.

Die internationale Forschung (OECD, 2021) weist auf eine veränderte Problemwahrnehmung hin: Der Lehrkräftemangel resultiert weniger aus einer zu geringen Zahl ausgebildeter Lehrkräfte, sondern vielmehr aus der hohen Abwanderung aus dem Schuldienst und der Nichtausübung des Berufs trotz vorhandener Qualifikation (Lindqvist et al., 2014).

Daher sollte die Diskussion vermehrt auf die Attraktivität des Arbeitsplatzes Schule und weniger auf die Zugangswege fokussieren (Bauer & Kost, 2023). Diese Perspektive ist besonders wichtig, da die Erfahrungen der ersten Berufsjahre erheblich beeinflussen, ob Lehrkräfte im Beruf bleiben oder diesen wieder verlassen (Herzog et al., 2007 in Bauer, Aksy, et al., 2017). Für Lehrkräfte, die auf Erfahrungen aus einem vorherigen Beruf zurückgreifen können, ist die Art und Weise, wie sie ihre ersten Schritte im neuen Berufsfeld erleben, entscheidend für ihre weitere Karriereplanung (Bauer, Aksy, et al., 2017).

Es bedarf einer umfassenden und abgestimmten Strategie zur Gewinnung, Bindung und Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte (Bauer & Kost, 2023). Wittek und Jacob (2020) gehen davon aus, dass biographische Erfahrungen als wertvolle Ressource im Professionalisierungsprozess dienen. Dabei sind die performativen Reflexionsmomente der Berufseinsteiger*innen von Interesse, die Einblicke in ihre pädagogischen Reflexionen (siehe Unterkapitel 4.4), insbesondere während des Berufseinstiegs, ermöglichen (Bohnsack, 2017; Wittek et al., 2022).

Ab dem Schuljahr 2023/24 durchlaufen alle neuen Lehrkräfte, einschließlich der Quereinsteigenden, die Induktionsphase (siehe Kapitel sieben) (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023a). In den Schulen existieren jedoch häufig nur unzureichende Konzepte zur spezifischen Unterstützung von Quereinsteigenden, sodass diese den Lernprozess am Arbeitsort oft als emergent und wenig strukturiert erleben (Bauer et al., 2019). Weinzettl und Zenz zeigen 2023 auf, dass sich Quereinsteigende eine systematische Begleitung, die Handhabung mit den schulspezifischen digitalen Systemen und eine umfassende Aufklärung über die formellen und informellen Regeln des schulischen Umfelds

wünschen. Innerhalb dieses explorativen Forschungsprozesses wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

FF1: Welche Onboarding-Maßnahmen nutzen Quereinsteigende der allgemeinbildenden Sekundarstufe in der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ für ihre Integration (I) in folgenden Bereichen?

- a) administrative Integration (I1)*
- b) soziale Integration (I2)*
- c) fachliche Integration (I3)*
- d) wertorientierte Integration (I4)*

*FF2: Wie erleben die vier ausgewählten Quereinsteiger*innen der allgemeinbildenden Sekundarstufe basierend auf der Typenbildung zum Quereinstieg nach Kamm & Kappler 2017 die Onboarding-Maßnahmen der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ hinsichtlich ihrer administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration?*

Von besonderem Interesse für diese Dissertation ist die Analyse der gewählten Onboarding-Maßnahmen der qualifizierten Quereinsteigenden während ihrer Berufseingangsphase zu Schulbeginn 2023/24 im Bundesland Niederösterreich und ihrer Integrationsphase als Lehrperson mit einem alternativen Berufshintergrund. Dies ist relevant, weil sich die Bedingungen für die Quereinsteigenden in die Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 (siehe Unterkapitel 4.1) zu den vorangegangenen Kohorten verändert haben.

1.3 Konzeption der Arbeit

Im Rahmen dieser Dissertation sollen die förderlichen Onboarding-Maßnahmen für neu quereinsteigende Lehrkräfte der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Wintersemester 2023/24 in Niederösterreich untersucht, erläutert und analysiert werden. Die Studie konzentriert sich auf die Wirksamkeit der verschiedenen Onboarding-Maßnahmen, die quereinsteigende Lehrkräfte in den ersten Wochen und Monaten nutzen, um den Berufseinstieg zu meistern. Durch eine Mixed-Methods-Studie (Kuckartz, 2014) werden neue Erkenntnisse und tiefgehende Einblicke in diese dritte Kohorte im Schuljahr 2023/24 gewonnen. Im Onboarding-Prozess spielt die Induktion (ein gesetzlich geregelter und inhaltlich vorgegebener

Teil) mit dem systematischen und für alle neuen Lehrpersonen verpflichtenden Mentoring eine große Rolle. Das Mentoring bietet durch die Begleitung einer erfahrenen Lehrperson individuelle Unterstützung und eine Beziehung auf Augenhöhe (Dammerer, 2019b). Diese kontinuierliche Begleitung innerhalb eines strukturierten Rahmens bietet Sicherheit und Raum für Entwicklung. Ziel ist die ganzheitliche Integration der neuen quereinsteigenden Lehrperson in Niederösterreich in administrativer, sozialer, fachlicher und werteorientierter Hinsicht, sodass sie sich als eigenständiger und wertvoller Teil der Gemeinschaft fühlt, effektiv arbeiten kann und vollständig integriert ist.

Kapitel *zwei* zeigt, dass sich aufgrund des Lehrkräftemangels Alternativprogramme entwickelt haben, die gezielt zur Deckung des Bedarfs in bestimmten Fächern, Schularten oder Regionen eingesetzt werden. Der Blick richtet sich im Kontext dieses Forschungsvorhabens dabei auf die Länder der DACH-Region, Deutschland, der Schweiz und Österreich, da sich die Problemlagen in diesen Ländern ähnlich gestalten (Rath, 2024). Gleichzeitig unterscheiden sich die Maßnahmen und Begrifflichkeiten (Huber & Lusnig, 2022), was einen Vergleich der Unterschiede für das Verständnis der verschiedenen Ansätze erforderlich macht. Österreich wird hierbei detailliert betrachtet, um zu zeigen, wie Maßnahmen wie strenge Zertifizierung, Masterstudiengänge, systematische Begleitung und Anpassung der Bedingungen für Quereinsteigende diverse Forderungen erfüllen. Die langfristigen Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die Leistungen der Schüler*innen werden allerdings erst in den kommenden Jahren ersichtlich sein und erfordern umfassende und langfristige Studien.

Kapitel *drei* umfasst die theoretische Auseinandersetzung mit der Motivlage und der Berufsmobilität. Anhand der verschiedenen Typen von Quereinsteigenden werden deren Motive für einen Berufswechsel und deren Bedürfnisse deutlich und die Bedingungen für ein erfolgreiches Onboarding aufgezeigt. Zudem werden die Auseinandersetzung mit Hoch- und Tiefgefühlphasen und bisherigen Studien zu alternativ qualifizierten Lehrkräften thematisiert.

Kapitel *vier*, der Quereinstieg, beinhaltet die formalen Anforderungen, Prozesse und Herausforderungen für Quereinsteigende in den Lehrer*innenberuf. Es beschreibt die Voraussetzungen für den Einstieg, wie beispielsweise das abgeschlossene fach einschlägige Studium, die notwendige Berufserfahrung und das Eignungsfeststellungsverfahren. Zudem beleuchtet es den Ablauf der Zertifizierung, den Bewerbungsprozess sowie die Anforderungen

des Hochschullehrgangs für Quereinsteigende. Darüber hinaus werden die spezifischen Erwartungen an Quereinsteigende, ihre berufliche Integration und die Bedeutung der wissenschaftlichen Professionalisierung im Schulalltag thematisiert.

Kapitel *fünf* befasst sich mit dem strukturierten Onboarding-Prozess für neue Lehrkräfte. Es erläutert verschiedene Begriffe wie Einarbeitung, Integration und Inplacement, die sich in ihren Nuancen unterscheiden, und beschreibt die Anpassungen im Dienstrecht des BMBWF zur Verbesserung des Onboardings. Dabei wurden der Beginn und die Dauer der Einarbeitungsphase sowie die Pflichten von Mentor*innen und Schulleitungen überarbeitet. Das Kapitel beschreibt zudem die Bedeutung einer klar strukturierten Onboarding-Phase, die methodisch und verständlich gestaltet ist. Durch ein umfassendes Onboarding, das administrative, fachliche, soziale und wertorientierte Ebenen berücksichtigt, soll eine erfolgreiche und dauerhafte Integration der neuen Mitarbeitenden erreicht werden. Abschließend werden die verschiedenen Phasen des Onboarding-Prozesses und die damit verbundenen Maßnahmen detailliert erläutert.

Kapitel *sechs* behandelt die Integration neuer Lehrpersonen, die in der heutigen Arbeitswelt für die individuelle Karriereplanung notwendig ist, und die daraus entstehenden Herausforderungen, insbesondere für Quereinsteigende. Die Integration neuer Lehrkräfte im Schulsystem ist ein langfristiger Prozess, der weit über die reine Einarbeitung hinausgeht und die umfassende Eingliederung auf administrativer, sozialer, fachlicher und wertorientierter Ebene einschließt. Erfolgreiche Integration bedeutet, dass neue Lehrkräfte nicht nur ihre Aufgaben kompetent wahrnehmen, sondern auch ein fester Bestandteil der Schulgemeinschaft werden und langfristig engagiert bleiben. Die Risiken einer fehlenden Integration sind u. a. abnehmende Motivation und zunehmende Unzufriedenheit, was sich negativ auf die Zusammenarbeit und die Lehrqualität auswirkt. Das Kapitel betont die Bedeutung der Schulleitung als treibende Kraft in diesem Prozess und stellt dar, wie die Integration als Teil der Schulentwicklung zur kontinuierlichen Verbesserung des Qualitätsmanagements beiträgt. Abschließend werden die Erfolgsfaktoren für eine gelungene Integration sowie die Kriterien für ihre Bewertung aufgeführt.

Die Induktionsphase, die seit dem Schuljahr 2023/24 gesetzlich für alle neuen Lehrkräfte in Österreich vorgeschrieben ist, wird in Kapitel *sieben* ausführlich erläutert, einschließlich der konkreten Vorgaben zur Umsetzung, des Umfangs und der Beurteilung. Nur der positive Abschluss der Induktionsphase garantiert eine Weiterverwendung im Schuldienst. Sowohl

die inhaltliche als auch die zeitlichen Dimensionen werden erörtert, wobei die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Integration betont wird. Dies umfasst gemäß aktueller gesetzlicher Rahmung die Beschreibungen der einzelnen Teile der Induktionsphase wie die Absolvierung des MOOC⁶ (Massive Open Online Course) und die Einführungsveranstaltungen sowie das dominante Mentoring, das im darauffolgenden Unterkapitel behandelt wird. Ein Schwerpunkt bei der systematischen Begleitung ist die aktive und reflexive Arbeit der neuen Lehrkraft, wobei die Arbeit mit einem Professionalisierungs-Journal (Pro-Jo) hervorgehoben wird. Notwendige Kompetenzen und deren Auswirkungen auf die Schulentwicklung werden dabei geklärt. Auch die Position und Verantwortung der Schulleitung werden beleuchtet, um die Wichtigkeit für den Onboarding-Prozess zu unterstreichen.

Nach einem Zwischenfazit in Kapitel *acht* zur theoretischen Auseinandersetzung folgt die Darstellung und Erläuterung der empirischen Forschung und deren Ergebnisse.

Das erste Kapitel dieses Bereichs umfasst das Forschungsdesign, den Aufbau des Professionalisierungs-Journals inklusive der deduktiven Kategorien, die beforschte Zielgruppe und den Ablauf der Erhebung.

Der zweite Teil umfasst die Darstellung der Daten im Querschnitt über das gesamte Sample mit 69 Quereinsteiger*innen und im Längsschnitt mit vier ausgewählten Quereinsteigenden nach Kamm und Kappler (2017). Im Querschnitt werden die Ergebnisse aller 69 Quereinsteigenden in Bezug auf die Motivlage, die Bedürfnisbefriedigung, die Zusammenstellung nach Alter, Vorberufen, pädagogischen Vorerfahrungen und Gefühlslage aufgezeigt. Auch die Ergebnisse der Selbstchecks, die gewählten effektiven Onboarding-Maßnahmen und die Mentoring-Prozesse werden deskriptiv dargestellt.

Im Längsschnitt werden speziell der Onboarding-Prozess von vier Quereinsteigenden in Bezug auf die gewählten Onboarding-Maßnahmen und die Entwicklungsverläufe ihrer ersten 19 Wochen des Schuljahres 2023/24 in Bezug auf die administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration dargelegt.

⁶ MOOC – Die Abkürzung MOOC steht für Massive Open Online Course – es handelt sich um einen Kurs auf einer Lernumgebung, an dem eine (in der Regel) uneingeschränkte Anzahl an Personen teilnehmen kann. Die Teilnahme ist sehr niederschwellig und einfach: Sie kann zeit- und ortsunabhängig sowie im eigenen Tempo erfolgen (self-paced). (BMBWF, 2023b, Handbuch, S. 7)

Im nachfolgenden Kapitel werden diese präsentierten Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert, die Forschungsfragen beantwortet und ein Fazit gezogen. Abschließend werden die Limitationen der gesamten Arbeit aufgezeigt und Perspektiven für mögliche zukünftige Forschungsdesiderata gegeben.

2 DER LEHRPERSONENMANGEL IN DER DACH-REGION

Der Lehrkräftemangel ist ein anhaltendes europaweites Problem (OECD, 2024; Trindade Pereira, 2024), das durch demografische Veränderungen, unterschiedliche Studienwahlinteressen und träge administrative Reaktionen verursacht wird (Criblez, 2017; Tellisch, 2020). Dieser zyklische Lehrkräftemangel ist ein globales Phänomen und der Quereinstieg eine häufig genutzte Gegenmaßnahme (Bauer & Kost, 2023; Berry & Shields, 2017). Wesentlich ist, dass sich die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Arbeitsbedingungen sowie die Lehrer*innenbildung in den DACH-Ländern unterscheiden und für jedes Land differenzierter betrachtet werden sollten (Huber & Lusnig, 2022; Porsch et al., 2023).

Die Problematik im Lehrkräftebereich hat tiefe historische Wurzeln, und der Bedarf an Lehrpersonal unterliegt einem zyklischen Wechselspiel zwischen Mangel und Überschuss (Criblez, 2017; Hodel, 2005). In den 1960er und 1970er Jahren wurde versucht, diesen Schwankungen durch die Gründung neuer Ausbildungsinstitutionen entgegenzuwirken, was die damaligen strukturellen Maßnahmen widerspiegeln (Criblez, 2017). In der heutigen Zeit sind demografische Faktoren von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig zeigt sich, dass kurzfristige Reaktionen, wie die Verkürzung von Lehrer*innenausbildungen, oft nicht die erhoffte langfristige Wirkung entfalten und ineffektiv bleiben (Bauer & Kost, 2023; Criblez, 2017).

Der „Schweinezyklus“ (siehe Abb. 1) des Lehrkräftemangels beschreibt das Phänomen, dass Phasen des Mangels und des Überschusses sich abwechseln und die Bildungspolitik vor große Herausforderungen stellen (Gehrmann, 2023a; Hanau, 1928). Dieser zyklische Charakter erfordert regelmäßige Aktualisierungen der Bedarfsprognosen und eine nachhaltige Personalplanung in der gesamten DACH-Region (Bertelsmann Stiftung, 2019; Hodel, 2005).

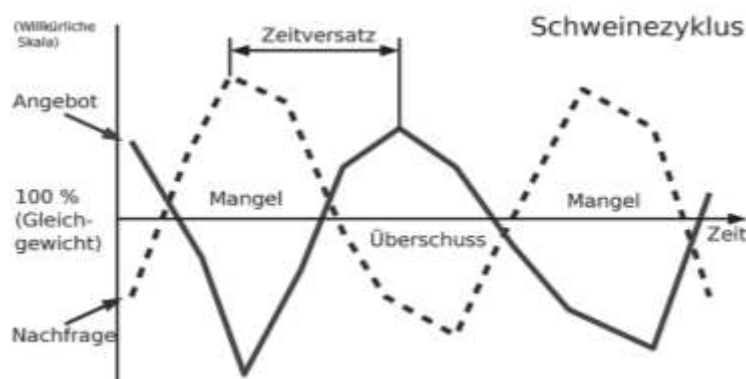


Abbildung 1: Der Schweinezyklus (Gehrmann, 2023a, S. 28)

In Deutschland, Österreich und der Schweiz variiert die Problemlage regional, doch die Herausforderung des Lehrkräftemangels ist überall präsent (Huber & Lusnig, 2022). Die Reaktionen darauf umfassen unter anderem alternative Qualifizierungsprogramme, um den Bedarf an Lehrpersonal zu decken (Lucksnat et al., 2020; Rothland & Pflanzl, 2016). Die konkreten Maßnahmen sind in Abschnitt 2.7 gelistet.

Um dem Lehrkräftemangel und dem daraus resultierenden möglichen Unterrichtsausfall entgegenzuwirken, ist der Einsatz alternativ qualifizierter Lehrkräfte eine wichtige Maßnahme (Bellenberg et al., 2020). Es ist jedoch von großer Dringlichkeit, verbindliche Qualitätsstandards für den Quer- und Seiteneinstieg festzulegen. Die Berufsverbände fordern, dass alle Berufseinsteigenden, unabhängig davon, ob sie regulär oder als Quereinsteigende beginnen, die notwendige Qualifikation sowie Betreuung und Unterstützung erhalten. Die Anstellung von Personen ohne entsprechende Qualifikation könnte den Berufsstand und dessen Ansehen weiter schwächen (Huber & Lusnig, 2022).

Es zeigt sich, dass der Lehrkräftemangel in der DACH-Region trotz regionaler Unterschiede eine gemeinsame Herausforderung darstellt. Die Unterkapitel dieses Kapitels untersuchen und bewerten die eingeführten Rekrutierungsmaßnahmen für nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte in diesen Ländern, zeigen die Schwierigkeiten und Lösungsansätze auf und beleuchten explizit die alternativ qualifizierenden Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel.

2.1 Begriffsklärung alternativ qualifizierter Lehrkräfte in der DACH-Region

Die Klassifizierung alternativ qualifizierter Lehrkräfte (aQ-Lehrkräfte) umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen und Konzepte, die je nach Bildungssystem und gesellschaftlichem Kontext variieren. Direkteinsteiger*innen sind Lehrkräfte, die einen Bachelor- oder Masterabschluss besitzen, jedoch ohne spezifische Lehrer*innenausbildung in den Beruf eintreten (Porsch & Reintjes, 2023). Die OECD unterscheidet zwischen vollständig qualifizierten Lehrkräften und anderen Lehrkräften, wobei letztere Lehrkräfte sind, „die über alternative Wege in den Beruf einsteigen“ (OECD, 2024, S. 441). Zusätzlich gibt es internationale Bezeichnungen wie „second career teachers“ oder „career changers“ oder „career switchers“, die diejenigen beschreiben, die im deutschsprachigen Raum Begriffe wie

„Lehrpersonen mit Vorberufen“, „Berufswechsler/-innen“ oder schlicht „Quer- bzw. Seiteneinsteigende“ genannt werden (Bauer, Buschor et al., 2017). Die entsprechenden Ausbildungsprogramme werden als „alternative certification programs“ (ACP) bezeichnet und können je nach Region und Bildungssystem stark variieren (Darling-Hammond, 1990; Ingersoll, 2003).

Die Gruppe der nicht grundständig qualifizierten Lehrpersonen umfasst somit eine breite Palette von Personen, die durch verschiedene Zugangswege in den Lehrer*innenberuf eingetreten sind. Die unterschiedlichen Bezeichnungen und vielfältigen Hintergründe machen es häufig schwierig, die Aus- und Fortbildungsprogramme sowie die dazugehörigen Forschungsergebnisse eindeutig zu systematisieren (Bellenberg et al., 2023; Rothland & Pflanzl, 2016). Alternativ qualifizierte Lehrkräfte bringen fachliche Expertise aus anderen Berufsfeldern mit und können rasch in den Schuldienst eintreten. Der Vorteil liegt in der schnellen Deckung von Bedarfen in spezifischen Fachrichtungen. Nachteile können unzureichende pädagogische Vorbereitung und potenzielle Lücken in der didaktischen Qualifikation sein, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken können (Puderbach et al., 2016). Die Herausforderung besteht darin, verschiedene Studien und Ergebnisse zu alternativ qualifizierten Lehrkräften angemessen zu interpretieren. Dies ist erforderlich, da die unterschiedlichen Voraussetzungen nicht einfach übertragen werden können und im jeweiligen Kontext berücksichtigt werden müssen. Diese Betrachtung umfasst sowohl die Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern als auch innerhalb eines Landes zu verschiedenen Zeitpunkten. Diese Diversität entsteht durch die vielfältigen Reaktionen der Bildungspolitik, die zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen führen können.

2.2 Ursachen von Lehrkräftemangel

In zahlreichen Ländern gibt es wiederkehrende Phasen von deutlichem Lehrkräftemangel (Mattarozzi Laming & Horne, 2013; Tigchelaar et al., 2010) und der „Quer- und Seiteneinstieg werden [...] als Krisenphänomene diskutiert [...], wenn die Steuerung der Bedarfsdeckung auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt gescheitert ist.“ (Puderbach & Gehrman, 2020, S. 357). Der Lehrkräftemangel zeigt sich in der gesamten DACH-Region als ein komplexes und weitreichendes Problem, das durch mehrere Ursachen bedingt wird und sich in verschiedenen Ländern unterschiedlich manifestiert:

- *Pensionierungswelle*: Insbesondere in Österreich stellt die bevorstehende Pensionierung vieler Lehrkräfte eine bedeutende Herausforderung dar. Im Schuljahr 2019/20 waren bereits 30 % der Lehrkräfte über 55 Jahre alt und werden in den nächsten Jahren in den Ruhestand gehen (BMBWF, 2021, S. 42). Ähnliche demografische Entwicklungen sind auch in Deutschland und der Schweiz zu beobachten, wo ein großer Anteil der Lehrer*innenschaft ebenfalls in den kommenden Jahren das Rentenalter erreichen wird. Die gesamte DACH-Region ist davon betroffen (Huber & Lusnig, 2022).
- *Teilzeitbeschäftigung*: In Deutschland und Österreich arbeitet ein signifikanter Anteil der Lehrkräfte in Teilzeit. Laut einer schriftlichen parlamentarischen Anfragebeantwortung in Österreich arbeiteten beispielsweise rund „ein Drittel aller Lehrpersonen in Teilzeit“ (Parlament Österreich, 2022, S. 15–17). Dies hat zur Folge, dass weniger Lehrkräfte für den vollen Unterrichtsbedarf zur Verfügung stehen und die Schulen Schwierigkeiten haben, die Lücken im Stundenplan zu füllen.
- *Wachsende Schüler*innenzahlen*: In allen DACH-Ländern steigt die Anzahl der Schüler*innen kontinuierlich an (Huber & Lusnig, 2022). In Österreich rechnet das Bildungsministerium 2021 mit einem Anstieg von über 5 % (Rath, 2024). Besonders deutlich wird dies in der Schweiz, wo bis 2025 ein Anstieg um 13 % erwartet wird (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2018). Dies führt zu einem steigenden Bedarf an Lehrkräften, der jedoch nicht entsprechend gedeckt werden kann.
- *Geringe Wertschätzung des Lehrer*innenberufs*: Lehrkräfte in der DACH-Region klagen häufig über mangelnde Anerkennung, unzureichendes Feedback und begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten (Huber & Lusnig, 2022). Diese Faktoren tragen zu einer erhöhten Fluktuation im Lehrer*innenberuf bei und erschweren die Rekrutierung neuer Lehrkräfte. Durch die begrenzten Karrieremöglichkeiten, hohe Arbeitsbelastung, unzureichende Entlohnung im Vergleich zu anderen Berufsfeldern und unsichere Arbeitsplatzbedingungen wird die Arbeitsmobilität erhöht. Diese Herausforderungen führen dazu, dass Lehrkräfte den Beruf verlassen oder innerhalb des Bildungssystems wechseln.
- *Historische Bildungsexpansion*: Der umfassende Ausbau des Bildungswesens im 20. Jahrhundert hat in vielen Ländern der DACH-Region zu einem erheblichen Mangel an qualifizierten Lehrkräften geführt. Diese anhaltende Diskrepanz zwischen der

Verfügbarkeit von Lehrkräften und der steigenden Nachfrage nach ihnen bleibt ein großes Problem. Aktuelle Entwicklungen verschärfen diese Situation zusätzlich und machen deutlich, dass dringend Maßnahmen erforderlich sind, um diesem Mangel entgegenzuwirken (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017).

- *Regionale Unterschiede und spezifische Herausforderungen:*
 - In Deutschland ist der Mangel an Lehrkräften besonders in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) deutlich zu spüren. In diesen Bereichen ist die Nachfrage nach qualifizierten Lehrkräften besonders hoch. Im Gegensatz dazu ist der Lehrkräftemangel in anderen Fächern und Regionen nicht so stark ausgeprägt und stellt dort ein weniger dringendes Problem dar.
 - In der Schweiz sind vor allem ländliche Regionen und bestimmte Schularten wie die Sekundarstufe II stark vom Lehrkräftemangel betroffen.
 - In Österreich zeigt sich ein starkes Ungleichgewicht zwischen den Bundesländern, was die Altersstruktur und die regionalen Bedarfe betrifft (Statistik Austria, 2023a). Der Mangel betrifft in erster Linie den Volksschulbereich, die Sonderpädagogik und den Ganzttag (Huber et al., 2024) und die Mittelschule [MS] in einigen Fächern, z. B. Mathematik, Physik, Chemie, Bewegung und Sport (Schnider & Braunsteiner, 2024).
- *Professionalisierung des Lehrer*innenberufs:* Die Diskussion um eine verstärkte Professionalisierung der Lehrkräfte und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen ist in der gesamten DACH-Region präsent. Eine bessere Ausbildung und Unterstützung der Lehrkräfte sollen dazu beitragen, den Beruf attraktiver zu machen und die Qualität der Bildung zu sichern (Rath, 2024).

Die Bewältigung des Lehrkräftemangels erfordert eine umfassende und koordinierte Strategie auf nationaler und regionaler Ebene. Kurzfristige Maßnahmen zur Personalgewinnung und -bindung müssen durch langfristige bildungspolitische Initiativen ergänzt werden, um die Qualität der Bildung in der gesamten DACH-Region langfristig zu sichern und den steigenden Herausforderungen im Bildungssystem gerecht zu werden. Das komplexe Zusammenspiel aus demografischen Veränderungen, trägen administrativen Reaktionen und den reaktiven Entscheidungen der Studienberechtigten spielt eine zentrale Rolle. Diese Faktoren

führen im Bildungsbereich immer wieder zu Ungleichgewichten zwischen dem Angebot und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt für Lehrkräfte (Klemm, 2019).

2.3 Die Situation zum Lehrkräftemangel in Deutschland

Der anhaltende Lehrkräftemangel in Deutschland (Porsch et al., 2023) hat in den letzten zehn bis 15 Jahren dazu geführt, dass alternative Zugangswege in den Lehrer*innenberuf institutionalisiert wurden. Die Kultusministerkonferenz [KMK] beschloss bereits im Jahr 2013, dass bei Bedarf landesspezifische Sondermaßnahmen ergriffen werden können, ohne die Standards der KMK und länderübergreifende Vereinbarungen zur Lehrer*innenausbildung außer Kraft zu setzen (KMK, 2013b, 2019a). Es wird prognostiziert, dass bis 2035 ein Mangel von 23 800 Lehrkräften herrschen wird, während der Erziehungswissenschaftler Klemm (2022) von einem Defizit zwischen 127 100 und 158 700 Lehrkräften ausgeht. Dieser Mangel gefährdet nicht nur die Unterrichtsversorgung, sondern auch die Qualität des Unterrichts (Klemm, 2022; Winter et al., 2023).

Die Diskussion über die Qualifikation und Richtlinien im Lehrer*innenberuf begleitet die Etablierung dieser Alternativen (Porsch, 2021). Seit 2013 können die Bundesländer unter Beibehaltung der KMK-Standards spezifische Maßnahmen ergreifen (KMK, 2019a, 2019b). Die Möglichkeiten sind in Abbildung 2 ersichtlich und wurden zu Beginn des Unterkapitels erläutert.

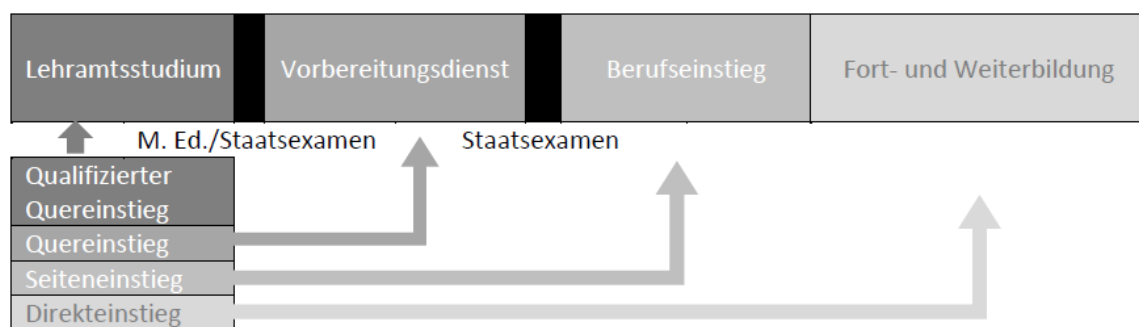


Abbildung 2: Nicht-grundständige Wege in den Lehrer*innenberuf in Deutschland (Puderbach et al., 2016, S. 10.)

Diese Maßnahme führte zu einer Zunahme der alternativ qualifizierten Lehrkräfte, wobei die Engpässe regional unterschiedlich ausfallen (Porsch & Reintjes, 2023). Diese Maßnahmen spiegeln sich in den landesspezifischen Programmen wider, die ein Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierung und Unterrichtsversorgung aufzeigen (Reintjes & Bellenberg, 2020; Reintjes et al., 2020).

Im internationalen Kontext herrscht keine einheitliche Definition des Quereinstiegs. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Bildungsprogrammen und den Herausforderungen wider, die mit der Integration und Unterstützung dieser Lehrkräfte in das Bildungssystem verbunden sind (Baar & Mladenovska, 2023). In Deutschland wird die Vielfalt deutlich sichtbar. Der Begriff „Quereinstieg“ wird hier spezifisch verwendet, um eine besondere Form des alternativen Zugangs zu beschreiben, die sich von Konzepten wie dem „Seiteneinstieg“, dem „Direkteinstieg“ (Gehrmann, 2023a) und dem Quereinstiegsmodell in der Schweiz unterscheidet. Deutsche Quereinsteigende steigen direkt in das Referendariat ein. Seiteneinsteigende und Direkteinsteigende hingegen starten direkt in den Schuldienst, wobei der Seiteneinstieg oft eine berufsbegleitende Nachqualifikation erfordert. Für alle diese verschiedenen Formen des alternativen Einstiegs wird üblicherweise ein Hochschulabschluss in einem schulrelevanten Fach vorausgesetzt. Die Programme zur Nachqualifikation im Rahmen von Quereinstiegs- oder Seiteneinstiegsprogrammen können jedoch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich gestaltet sein. Die folgenden Definitionen bieten einen Überblick über die Wege in den Lehrer*innenberuf in Deutschland:

1. *Traditionelles Lehramtsstudium*: Dieser Weg ist durch ein strukturiertes Studium gekennzeichnet, das sowohl fachliche Inhalte als auch pädagogische Ausbildungselemente umfasst. Der Vorteil liegt in einer fundierten pädagogischen Ausbildung, die auf den schulischen Kontext abgestimmt ist. Nachteile können lange Studiendauern und mögliche Überfüllung des Lehrkräftemarktes sein, wenn die Nachfrage nicht mit dem Angebot übereinstimmt (Puderbach et al., 2016).
2. *Quereinstieg*: Quereinsteigende sind Lehrkräfte mit einem Bachelor- oder Master-Abschluss in einem fachrelevanten Bereich, die jedoch kein traditionelles Lehramtsstudium absolviert haben. Nach ihrem Fachstudium absolvieren sie, sofern ihre Fächer (oder ein Fach) als Schulfächer anerkannt werden, den Vorbereitungsdienst.

Dieser beinhaltet die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung, bekannt als Referendariat oder Vorbereitungsdienst. Währenddessen unterrichten sie eigenverantwortlich, werden aber durch Mentorinnen und Mentoren unterstützt und nehmen an wöchentlichen Seminaren teil (Porsch & Reintjes, 2023). Dieser Vorbereitungsdienst ist beim Quereinstieg vor der Anstellung im Schuldienst obligatorisch (BMBWF, 2023b). Die Ausbildung dauert etwa eineinhalb Jahre und schließt mit einem Staatsexamen ab. Wenn sie vor Beginn des Vorbereitungsdienstes an einem speziellen Masterstudiengang oder einem Aufbaustudiengang teilnehmen, wird manchmal der deutsche Begriff „qualifizierter Quereinstieg“ verwendet (Porsch & Reintjes, 2023, S. 344).

3. *Seiteneinstieg*: Die KMK (KMK, 2013a, S. 27) definiert Seiteneinsteiger*innen als Personen mit einem üblicherweise „vorhandenen Hochschulabschluss“, jedoch ohne die erste Lehramtsprüfung abgelegt zu haben. Diese Lehrkräfte werden direkt in den Schuldienst eingestellt, ohne den regulären Vorbereitungsdienst absolviert zu haben. Zusätzlich zu ihren fachlichen Kenntnissen erwerben sie oft eine pädagogische Zusatzqualifikation, die in der Regel berufsbegleitend vermittelt wird. Seiteneinsteiger*innen werden häufig eingesetzt, um das Unterrichtsangebot in spezifischen Fächern, Schularten und Regionen aufrechtzuerhalten, die unter einem Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern leiden. Seiteneinsteiger*innen weisen jedoch keinen pädagogischen Vorbereitungsdienst (Referendariat) vor. Sie werden direkt an einer Schule eingestellt und müssen sich berufsbegleitend pädagogisch qualifizieren (Böhmman, 2020; Porsch & Reintjes, 2023). Im Gegensatz zu Direkteinsteigenden, die keine weiteren Ausbildungsphasen absolvieren müssen, nehmen Seiteneinsteigende nach ihrer direkten Anstellung im Schuldienst an einem Nachqualifizierungskurs teil und setzen ihre berufliche Fortbildung fort (Dedering, 2020). Der Unterschied zu Quereinsteigenden liegt darin, dass Seiteneinsteigende nach ihrer direkten Anstellung im Schuldienst berufsbegleitend eine pädagogische Zusatzqualifikation erwerben müssen, während Quereinsteigende direkt in die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung, das Referendariat, eintreten und dort eigenverantwortlich unterrichten (Porsch & Reintjes, 2023). Dieser Weg ermöglicht Personen mit einem Hochschulabschluss den direkten Einstieg in den Schuldienst, gefolgt von einer berufsbegleitenden pädagogischen Qualifizierung. Vorteile sind die Flexibilität und die Möglich-

keit, schnell auf Bedarfssituationen zu reagieren. Nachteile könnten in einer möglichen Diskrepanz zwischen fachlicher Expertise und pädagogischer Kompetenz liegen, die den Unterrichtsalltag beeinflussen kann (Puderbach et al., 2016).

4. *Direkteinstieg*: Zusätzlich zu den Seiten- und Quereinsteigenden gibt es eine wachsende Gruppe von Direkteinsteigenden in einigen Bundesländern. Diese Personen haben kein Lehramtsstudium und kein Referendariat absolviert, sondern verfügen nach einem Fachstudium und anschließender Berufstätigkeit über Kenntnisse in einem relevanten Unterrichtsfach. Sie treten direkt als Lehrkraft in den Schuldienst ein, ohne pädagogische oder fachdidaktische Ausbildungsanteile nachzuweisen. Aufgrund des Mangels an Bewerberinnen und Bewerbern aus anderen Einstiegsvarianten werden diese Lehrpersonen häufig befristet in Bedarfsfächern angestellt (Brinkmann et al., 2022). Dieser Pfad könnte als kritisch angesehen werden, da Lehrkräfte ohne pädagogische Vorbereitung oder Studium direkt in den Unterricht starten. Dies kann zu Qualitätsproblemen im Unterricht führen, insbesondere wenn die berufsbegleitende Unterstützung nicht ausreichend ist. Vorteile sind die schnelle Besetzung von Stellen in akuten Mangelbereichen, aber die Gefahr besteht darin, dass die Lehrqualität beeinträchtigt wird (Puderbach et al., 2016).

Abbildung 3 von Puderbach, Stein und Gehrman aus dem Jahr 2016 bietet eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Zugangswege in den Lehrer*innenberuf und ermöglicht Vergleiche zwischen den einzelnen Pfaden.



Abbildung 3: Wege in den Lehrer*innenberuf in Deutschland (Puderbach et al., 2016, S. 12)

Trotz einer durchschnittlichen Abbrecherquote von etwa 20 % unter Lehramtsstudierenden (Heublein et al., 2021) trägt die Situation weiterhin zum Lehrkräftemangel bei (Porsch & Reintjes, 2023). Die bundesweite Verteilung der Seiteneinsteigenden zeigt deutliche Unterschiede: Während sie in westdeutschen Flächenländern seit 2010 zurückgingen, stieg ihre Zahl in Berlin stark an (Puderbach et al., 2016). Insgesamt wurden zwischen 2011 und 2021 über 27 000 Personen ohne Lehramtsabschluss eingestellt (KMK, 2021). Die GEBF betont die Notwendigkeit eines flexiblen Professionalisierungsweges, kritisiert jedoch die fehlende Anbindung an Hochschulen und die fehlende wissenschaftliche Orientierung der bisherigen Maßnahmen (GEBF, 2020; Korneck, 2024). Die berufsbegleitende Qualifizierung in Sachsen ist dabei am nächsten an der grundständigen Qualifizierung verortet, da sowohl Universitäten als auch Studienseminare die fehlende grundlagentheoretische Qualifikation verantworten (Reintjes & Bellenberg, 2020). In anderen Ländern orientieren sich die Programme an landeseigenen Vorbereitungsdiensten, darunter Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (Reintjes & Bellenberg, 2020).

Auffällig ist die bundesweit ungleiche Verteilung von Seiteneinsteigenden: Obwohl die Zahl der Seiteneinsteiger*innen in den westdeutschen Flächenländern seit 2010 insgesamt deutlich gesunken ist, verzeichnete Berlin einen steilen Anstieg. Ein ähnlicher Zuwachs wird in den kommenden Jahren auch für die ostdeutschen Flächenländer prognostiziert (KMK, 2014a, 2014b; Walm & Wittek, 2014). Seiteneinsteiger*innen arbeiten an bundesdeutschen Schulen mittlerweile in signifikanter Anzahl, wobei die Verteilung regional variiert. Diese Lehrkräfte durchlaufen weder ein Lehramtsstudium noch ein Referendariat, sind jedoch mit vergleichbaren komplexen Aufgaben und Verantwortlichkeiten betraut wie ihre Kolleginnen und Kollegen mit traditioneller Ausbildung. Sie erfahren keine Besonderheiten und sind integraler Bestandteil des täglichen Schulbetriebs (Baar & Mladenovska, 2023).

Abbildungen 4 und 5 verdeutlichen den Einsatz alternativ qualifizierter Lehrkräfte in den Bundesländern Deutschlands im Jahr 2023. Die Daten für dieses Jahr zeigen eine deutliche Variation im Einsatz von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften in den Bundesländern Deutschlands. Brandenburg führt mit einem hohen Anteil von 28,9 % an Lehrkräften ohne Masterabschluss, gefolgt von Sachsen-Anhalt mit 27,8 % und Mecklenburg-Vorpom-

mern mit 23,4 %. Diese Länder haben im Vergleich zu anderen Bundesländern einen signifikant höheren Anteil an Lehrkräften ohne grundständige Ausbildung. Im Gegensatz dazu weisen Bayern, Rheinland-Pfalz und Hamburg mit nur 0,3 % bzw. 0,0 % alternativ qualifizierten Lehrkräften ohne Masterabschluss die niedrigsten Anteile auf. Diese Bundesländer setzen also kaum Lehrkräfte ohne vollständige, grundständige Ausbildung ein. Berlin hingegen zeigt eine bemerkenswerte Spannbreite, indem 18,5 % der Lehrkräfte mit einem Masterabschluss eingestellt werden, während 2,1 % keinen Masterabschluss haben. Dies unterstreicht die regionale Vielfalt und die unterschiedlichen Praktiken bei der Einstellung von Lehrkräften in den Bundesländern.

Die Daten zeigen, dass die Nutzung nicht grundständig ausgebildeter Lehrkräfte stark von regionalen Bedarfen und Bildungspolitiken abhängig ist. Diese Vielfalt spiegelt die Komplexität der Bildungslandschaft in Deutschland wider und stellt Bildungspolitik vor die Herausforderung, die Qualität und Kontinuität der Unterrichtsversorgung sicherzustellen, während sie gleichzeitig auf den Lehrkräftemangel reagieren.

Prozent

■ < 11,64%
 ■ 11,64%–22,08%
 ■ 22,08%–32,52%
 ■ 32,52%–42,96%
 ■ ≥ 42,96%

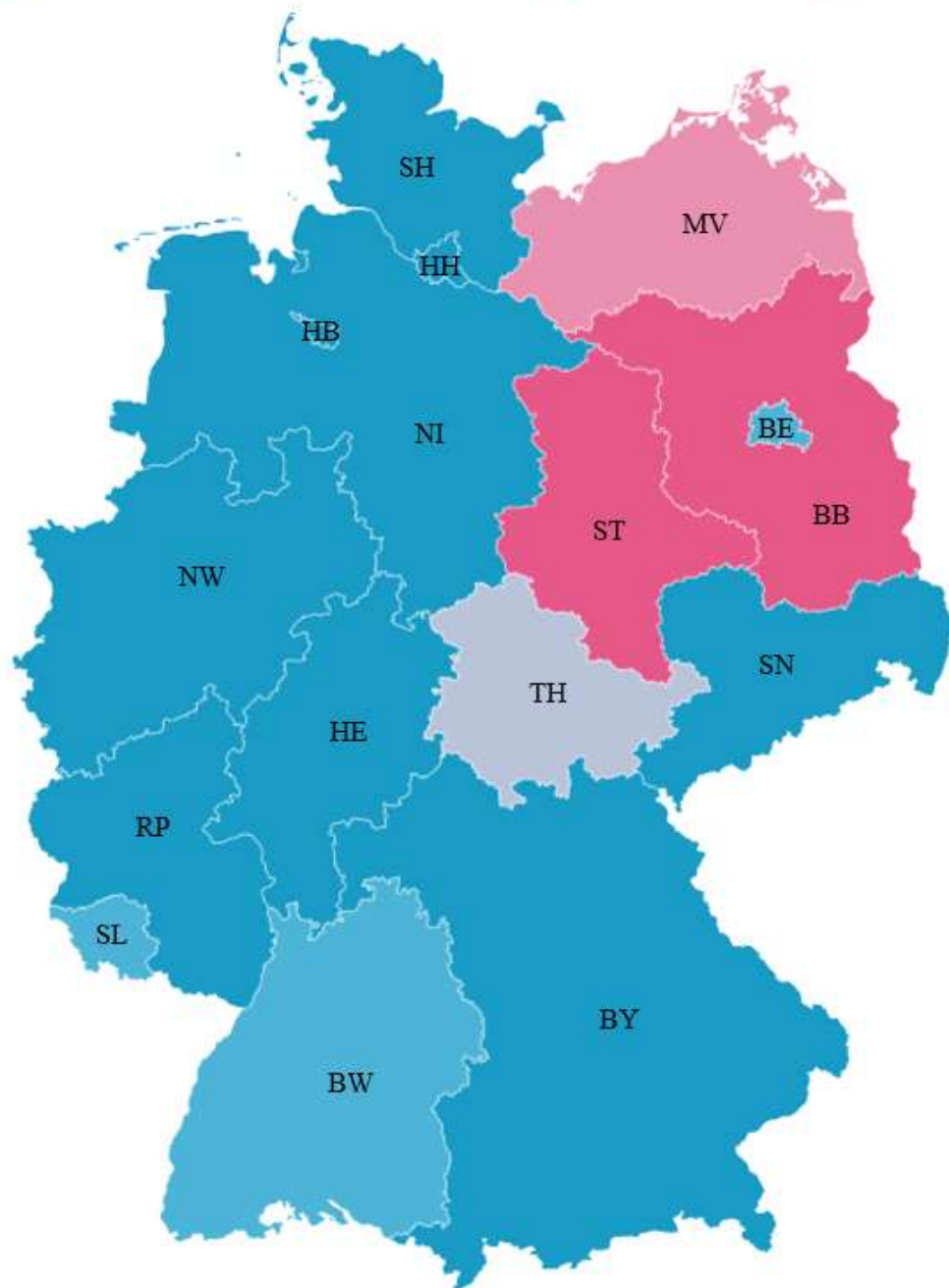


Abbildung 4: Regionale Verteilung der neu eingestellten alternativ qualifizierten Lehrkräfte an Schulen 2023 (KMK 2023 in Zweites Deutsches Fernsehen [ZDF] heute, 2024)

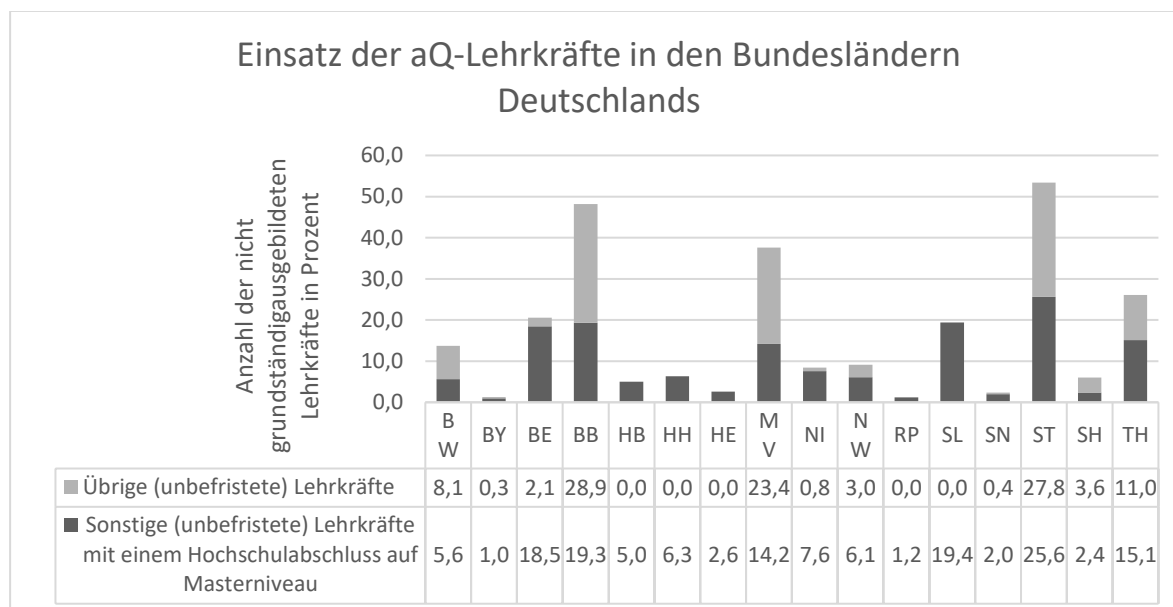


Abbildung 5: Anzahl der aQ-Lehrpersonen in den deutschen Bundesländern⁷ in Prozent (eigene Darstellung, Daten aus KMK, 2023)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alternative Wege in den Lehrer*innenberuf notwendig sind, um den Lehrkräftemangel zu bewältigen, dabei jedoch die Frage der Professionalisierung und der Qualitätssicherung im Vordergrund stehen muss (Porsch & Reintjes, 2023; Winter et al., 2023).

2.4 Die Situation zum Lehrkräftemangel in der Schweiz

Seit der Einführung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz Anfang der 2000er-Jahre wurde zunehmend über die Folgen der neuen Zugangswege zur Lehrpersonenausbildung und über die Potenziale eines Quereinstiegs debattiert. In den späten 2000er-Jahren wurden an den neu etablierten Pädagogischen Hochschulen vielfältige Programme für Quereinsteigende entwickelt, um dem anhaltenden Mangel an Schulpersonal entgegenzuwirken (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017).

Diese Ausbildungswege führten ausschließlich zu kantonalen Lehrdiplomen, was die regionale Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen massiv einschränkte, da ihre Abschlüsse in anderen Kantonen weitgehend oder vollständig ohne Anerkennung blieben

⁷ Länderkürzel (Bundesländer)

BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Bremen; HH = Hamburg; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; TH = Thüringen.

(Bauer & Kost, 2023). Dieser Umstand führte zu einem Lehrkräftemangel, der stark zwischen den Kantonen variiert. Im Kanton Zürich konnten nahezu alle offenen Lehrer*innenstellen erfolgreich besetzt werden, jedoch größtenteils an Personen ohne formale Lehrqualifikation. Dagegen blieben im Kanton Bern kurz vor Schuljahresbeginn 2022/23 noch 130 Stellen vakant, im Aargau sogar 223 (Meier, 2022). Bis 2025 wird vor allem in den Kantonen Basel-Stadt, Graubünden, Thurgau und Appenzell Innerrhoden ein weiterer Anstieg des Bedarfs an neuen Lehrkräften prognostiziert (Bundesamt für Statistik [BFS], 2017). (Huber & Lusnig, 2022; SKBF, 2018).

Deutlich wird das Phänomen des „Schweinezyklus“, wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, auch anhand konkreter Jahreszahlen für die Schweiz (Tabelle 1). Tabelle eins zeigt die Entwicklung von Überschuss und Mangel an Lehrkräften in verschiedenen Zeiträumen von 1848 bis 2023 in der Schweiz. Von 1848 bis 1998 bestand durchgehend ein Lehrkräftemangel, wobei sich dieser auf unterschiedliche Schulstufen und Geschlechter bezog. Ab 1999 gab es in einigen Regionen einen Überschuss an Lehrkräften, doch ab 2008 begannen die regionalen Unterschiede stärker hervorzutreten. Ab 2014 verschärfte sich der Lehrkräftemangel wieder, und von 2019 bis 2023 wurde ein erheblicher Lehrkräftemangel verzeichnet.

Lehrkräfteüberschuss	Zeitraum	Lehrkräftemangel
	1848 – 1878	Mangel an Primarlehrkräften
stellenlose Lehrerinnen	1879 – 1900	Lehrermangel
	1901 – 1913	Lehrkräftemangel
Lehrkräfteüberschuss	1914 – 1945	
	1946 – 1975	Lehrkräftemangel
Lehrkräfteüberschuss	1976 – 1988	
	1989 – 1991	Lehrkräftemangel
Lehrkräfteüberschuss	1992 – 1998	
Lehrkräfteüberschuss in einigen Regionen	1999 – 2007	
Regional unterschiedliche Situationen	2008 – 2013	Regional unterschiedliche Situationen
	2014 – 2018	Zunehmender Lehrkräftemangel
	2019 – 2023	Erheblicher Lehrkräftemangel

Tabelle 1: Bedarfszyklen nach Hodel im Lehrer*innenberuf am Beispiel Schweiz (eigene Darstellung, angelehnt an Hodel 2005 ergänzt um SKBF 2007, SKBF, 2010, SKBF, 2014, SKBF, 2018, SKBF, 2023).

Der derzeitige Lehrkräftemangel in der Schweiz ist stark mit der Pensionierung der großen Lehrer*innengeneration verbunden, die während der Bildungsexpansion der 1960er- und frühen 1970er-Jahre eingestellt wurde (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017). Trotzdem bleiben einfache Modellberechnungen für Bedarfsprognosen im Schulbereich schwierig, da verschiedene Faktoren zusammenwirken (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017) und nur eine empirische Annäherung möglich ist, „weil Zukunft eben offen ist“ (Gehrmann, 2019, S. 216). Die wirtschaftliche Konjunktur, als wesentlicher Bedingungsfaktor, bleibt eine schwer kalkulierbare und kaum prognostizierbare Größe (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017). Damit wird es auch in Zukunft schwierig sein, Mangel und Überschuss voraussagen und darauf rechtzeitig und bedarfsorientiert zu reagieren. Die Prognosen deuten darauf hin, dass der Mangel an Lehrkräften in der Schweiz mindestens für die nächsten zehn Jahre eine Herausforderung bleiben wird, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen zu erwarten sind. Bis 2031 wird der Bedarf an Lehrpersonen in der obligatorischen Schule aufgrund des Wachstums der Schüler*innenzahlen um etwa 6 % steigen (SKBF, 2023). Der Anteil an Pensionierungen der Babyboomer-Lehrkräfte, die bis 2020 eine bedeutende Ursache für den Mangel darstellten, wird tendenziell abnehmen (Sandmeier & Herzog, 2024). Die Frage, wie stark sich der Lehrkräftemangel in der Schweiz ausprägt, lässt sich nicht eindeutig beantworten, da auf nationaler Ebene keine umfassenden Statistiken existieren (Sandmeier & Herzog, 2024). Das Ausmaß des Mangels wird anhand der Anzahl unbesetzter Stellen definiert, wodurch keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob die erforderlichen Lehrverpflichtungen auch von entsprechend ausgebildeten Fachkräften übernommen werden (Sandmeier & Herzog, 2022).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein nicht nur kurzfristiger, sondern auch mittel- und langfristiger Handlungsdruck in der Praxis, der die Bildungspolitik zum Handeln zwingt. Wie bereits in Deutschland mehrten sich auch in der Schweiz die alternativ qualifizierten Lehrkräfte in den Schulen.

In Deutschland ist in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium Voraussetzung für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf. Dies bedeutet, dass Quereinsteigende in Deutschland üblicherweise einen universitären Abschluss in einem Fachgebiet haben müssen, um sich für das Referendariat und die Lehrbefähigung zu qualifizieren. Auch in Öster-

reich ist für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf ein abgeschlossenes Hochschulstudium erforderlich. Dieses Studium kann in einem fachlich verwandten Bereich sein, ist jedoch oft ein zentraler Bestandteil der Zulassungsvoraussetzungen. Während der Zugang zu Quereinstiegsprogrammen in der DACH-Region fast immer einen akademischen Abschluss erfordert (Porsch & Reintjes, 2023), verzichtet die Schweiz teilweise auf diese Voraussetzung (Dedering, 2020), insbesondere wenn das Fach sehr gefragt ist. Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich ermöglicht die Schweiz Quereinsteigenden den Zugang zur Lehrpersonenausbildung auch ohne einen formalen Hochschulabschluss. Hier können Personen, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung oder eine vergleichbare Qualifikation auf Sekundar- oder Tertiärstufe abgeschlossen haben, sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung nachweisen können, unter bestimmten Bedingungen zum Lehrer*innenberuf zugelassen werden. Diese Regelung eröffnet Personen mit einer breiteren Palette von beruflichen Hintergründen die Möglichkeit, in den Lehrer*innenberuf einzusteigen, ohne zwangsläufig ein Hochschulstudium abgeschlossen zu haben (Keck Frei et al., 2017). Gemäß den aktuellen Richtlinien müssen offizielle Quereinsteigende mindestens 27 Jahre alt sein (bis 2023 galt eine Altersgrenze von 30 Jahren) (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektinnen und -direktoren [EDK], 2023a). Zudem sind eine mindestens dreijährige Berufsausbildung oder eine gleichwertige Ausbildung auf Sekundar- oder Tertiärstufe sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung erforderlich (Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023). Diese Definition umfasst Personen sowohl mit als auch ohne formale Hochschulzulassung.

Trotz der verbindlichen Regelungen zum Quereinstieg in der Schweiz testen die Kantone neue Ansätze, um die Voraussetzungen für die Standardqualifikationen zu variieren (Bauer & Kost, 2023). Für die Sekundarstufe I werden bis 2031 zwischen 26 000 und 29 000 neue Lehrkräfte benötigt. Zuverlässige Schlussfolgerungen über die Anzahl der ausgestellten Lehrdiplome für diese Stufe sind derzeit nicht möglich, da die Vielzahl an Fächern und die Diversität der absolvierten Ausbildungswege eine genaue Erfassung nicht erlauben (BFS, 2022; Huber et al.).

Seit 2012 wurde der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf in der Schweiz landesweit einheitlich und verbindlich geregelt (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017; EDK, 2019). Gemäß den aktuellen Richtlinien der EDK gibt es drei Hauptoptionen für Quereinsteigende (EDK, 2023b):

1. Aufnahme ohne formale Hochschulzulassung („admission sur dossier“): Quereinsteigende können durch ein alternatives Aufnahmeverfahren in das reguläre Studium aufgenommen werden, wobei ihre Studierfähigkeit überprüft wird.
2. Verkürzte Qualifikation durch Quereinstiegsprogramme: Quereinsteigende können an speziellen Studienprogrammen teilnehmen, die ihre Studierfähigkeit und Eignung für den Beruf prüfen. Sie können frühestens nach dem ersten Studienjahr unter begleiteten Bedingungen in den Schuldienst eintreten („formation par l’emploi“).
3. Anerkennung von Berufserfahrung („validation des acquis de l’expérience“): Es erfolgt die Anerkennung von formell oder informell erworbenen Kompetenzen, was zu einer Verkürzung der Ausbildungszeit führen kann.

Durch diese Richtlinien wird ein verpflichtender Rahmen festgelegt, in dem sich alle Hochschulen, die Lehrkräfte ausbilden, bewegen müssen. Die Entscheidung über die konkrete Umsetzung liegt jedoch bei den einzelnen Kantonen und Bildungsinstitutionen. Im Jahr 2021 begannen etwa 10 % der Studierenden im Bereich „Primarstufe“ ihre Ausbildung als Quereinsteigende und/oder berufsbegleitend in Teilzeit (SKBF, 2023).

Ohne die berufsbegleitenden Studierenden liegt die Quote der alternativ qualifizierten Lehrkräfte seit 2012 bei unter 5 %, außer in der Ostschweiz, wo sie zwischen 6 und 16 % liegt (Bauer & Kost, 2023; BFS, 2022).

Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst den Bedarf an Lehrkräften, darunter die steigende Anzahl von Schüler*innen, die Erhöhung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und die Mobilität der Lehrpersonen zwischen den verschiedenen Kantonen. Um diesen Bedarf zu decken, wurden alternative Studiengänge entwickelt, die berufsintegrierte Elemente beinhalten.

Um die Qualität und Professionalität der neuen Studierenden sicherzustellen, wird der Zugang zum Studium ausschließlich denjenigen Personen gewährt, die ein anspruchsvolles Auswahl- und Assessmentverfahren erfolgreich durchlaufen haben und spezifische Anforderungen erfüllen (Engelage, 2013). Ein zentrales Element der Überarbeitung des Anerkennungsreglements ist die gezielte Anrechnung informell erworbener Kompetenzen, wodurch die Ausbildungsdauer unter bestimmten Voraussetzungen verkürzt werden kann (EDK, 2012; Engelage, 2013).

Zusammenfassend bleibt der Lehrkräftemangel in der Schweiz trotz verschiedener Maßnahmen und Programme zur Förderung des Quereinstiegs eine Herausforderung, insbesondere aufgrund regionaler Unterschiede und der unzureichenden Aktualität der statistischen Daten (Huber & Lusnig, 2022). Die kantonsspezifischen Voraussetzungen und Programme erschweren die Vergleichbarkeit, ähnlich wie in Deutschland innerhalb der Bundesländer. Während in Österreich die Begrifflichkeiten einheitlich sind und die Programme für Quereinsteigende landesweit gleich geregelt sind, zeigt sich dennoch ein sehr unterschiedlicher regionaler Bedarf an Lehrkräften. Diese regionalen Unterschiede sowie spezifischen Voraussetzungen werden im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

2.5 Die Situation zum Lehrkräftemangel in Österreich

Die Lehrkräftesituation in Österreich sieht sich insbesondere im Sekundarbereich vor erheblichen Herausforderungen. Laut OECD-Daten aus dem Jahr 2022 sind im Sekundarbereich I nur 15 % der Lehrkräfte unter 29 Jahre alt, während 40 % über 49 Jahre alt sind. Im Sekundarbereich II verschärft sich die Lage weiter: Hier stehen lediglich 8 % der Lehrkräfte unter 29 Jahren einem Anteil von 46 % über 49 Jahren gegenüber. Zudem machen nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte im Jahr 2022 „6 Prozent der Lehrkräfte“ aus (OECD, 2024, S. 447–451).

Im Schuljahr 2022/23⁸ unterrichten in Österreich 124 447 Lehrkräfte (BMBWF, 2021; Statistik Austria, 2023b). Die nächsten zehn Jahre werden einen bedeutenden Austausch im Lehrpersonal zeigen, da etwa 30 % der rund 120 000 Lehrkräfte in Österreich in den Ruhestand treten werden. Allein durch die Pensionierungswelle der Babyboomer werden 18,38 % der Lehrkräfte aus den Schulen wegfallen (Dauer, 2022). Bis 2027 etwa betrifft das „13 400 Landeslehrpersonen“ und „7 000 Bundeslehrpersonen“ (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41). Die Altersstruktur der Lehrkräfte unterstreicht diese Entwicklung: 43,42 % sind 50 Jahre oder älter, während 24,84 % in der Altersgruppe von 40 bis 49 Jahren sind. Im Gegensatz dazu sind nur 10,38 % der Lehrkräfte unter 30 Jahren und 21,30 % im Alter von 30 bis 39 Jahren (Statistik Austria, 2024) (siehe Abb. 6). Im EU-Vergleich zeigt Österreich einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Lehrpersonen im Alter von 50 Jahren und älter,

⁸ Tabellenband für das Schuljahr 2023/24 erscheint laut Statistik Austria am 28.11.2024

sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Österreich gehört zu den Top-Ländern bei Lehrkräften über 50 Jahre (Schett, 2023). Diese demografische Entwicklung könnte langfristig zu einem Lehrkräftemangel führen, abhängig von der Ausbildungs- und Stellenpolitik in den kommenden Jahren (Eurostat, 2021).

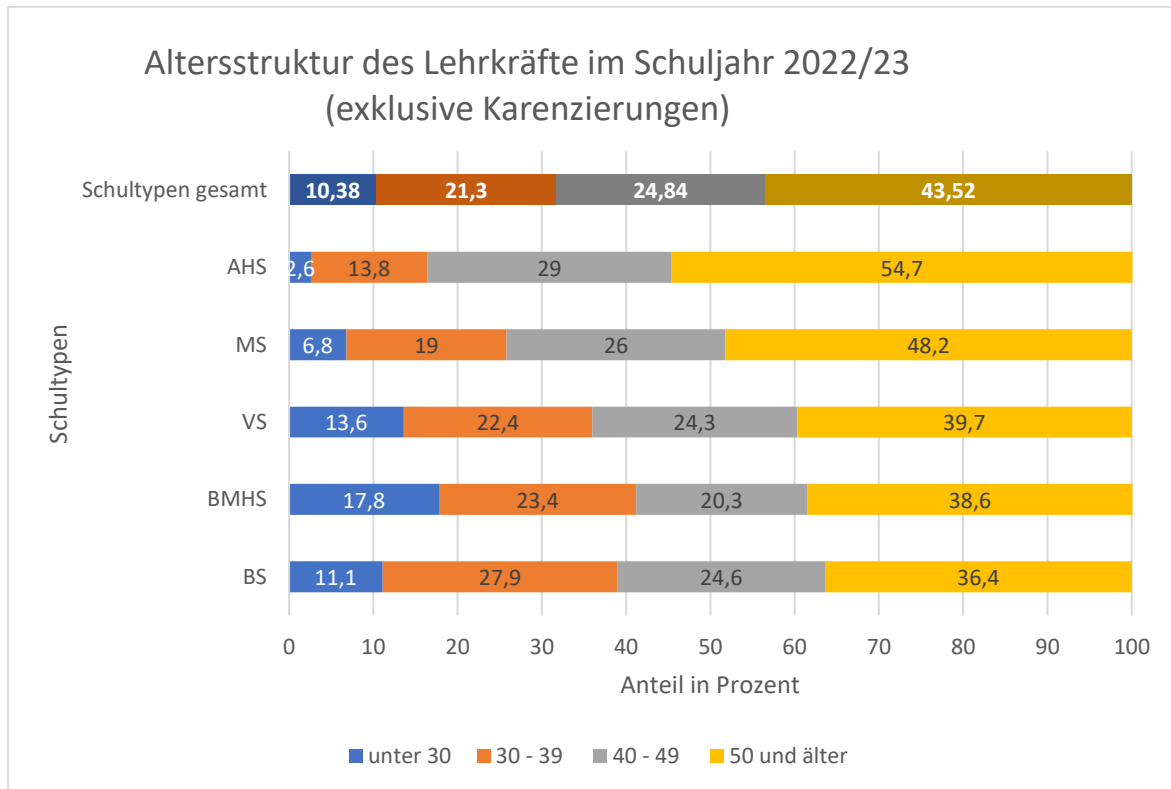


Abbildung 6: Altersstruktur der Lehrkräfte im Schuljahr 2022/23 (exkl. Karenzierte) eigene Darstellung, angelehnt an Statistik Austria, 2024)

Prognosen deuten darauf hin, dass der Höhepunkt der Pensionierungswelle möglicherweise bereits 2023 erreicht wurde, gefolgt von einem leichten Rückgang zwischen 2023 und 2027. Dennoch variieren die Zahlen je nach Schultyp und Bundesland erheblich, was die Planung und Reaktionen auf den Lehrkräftemangel herausfordernd macht (Schnider & Braunsteiner, 2024). Die zunehmende Berufsmobilität und die voraussichtliche Fortführung der alternativ qualifizierenden Programme zur Lehrkräftegewinnung stellen weitere Herausforderungen für die Integration in den Lehrer*innenberuf dar (Schnider & Braunsteiner, 2024). Medienberichten zufolge verfügt etwa jede zehnte Lehrkraft im Pflichtschulsystem Österreichs nicht über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium (Oberösterreichische Nachrichten [OÖN], 2023). Der Anteil der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte nimmt ab. Abbildung sieben verdeutlicht den Bedarf an alternativen Maßnahmen im Vergleich zu den traditionellen Wegen in den Lehrer*innenberuf vor allem im Bereich der Sekundarstufen.

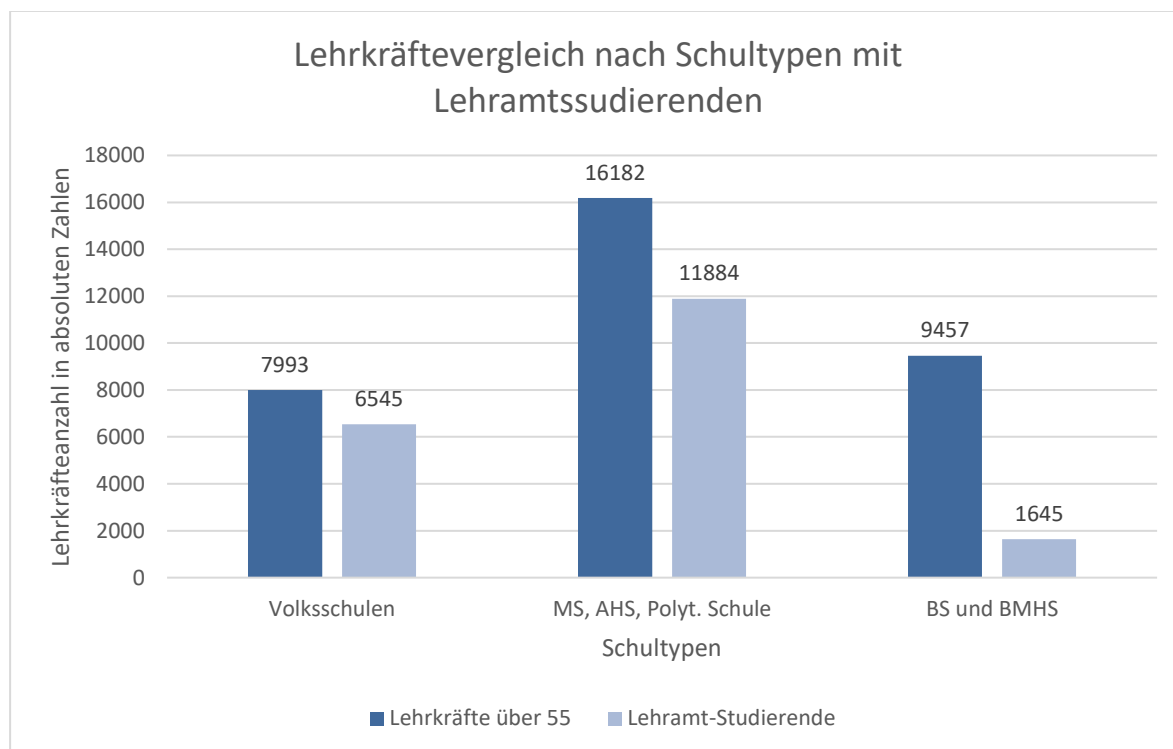


Abbildung 7: Vergleich der Lehrkräfte mit Lehramtsstudierenden nach Schultypen (eigene Darstellung, angelehnt an Schett, 2023)

Die Schüler*innenzahlen werden bis 2030/31 kontinuierlich steigen. Im Primarbereich wird erwartet, dass bis 2031 etwa 27 460 mehr Kinder eingeschult werden als im Schuljahr 2021/2022, was einem Anstieg von mehr als 5 % bei den Schulpflichtigen in diesem Jahrzehnt entspricht (Schnider & Braunsteiner, 2024). In der Sekundarstufe wird die Schüler*innenzahl von derzeit etwa 550 000 bis zum Schuljahr 2035/36 auf über 660 000 ansteigen. Selbst wenn alle pensionierten Lehrkräfte ersetzt würden, wird bis 2030 ein Mangel von mehr als 10 000 Vollzeitkräften prognostiziert (Dauer, 2022). Diese Daten verdeutlichen die Herausforderungen bei der Berechnung des Bedarfs und des Überangebots an Lehrkräften in den verschiedenen Bildungsbereichen.

Im Schuljahr 2023/24 können bis auf 100 Lehrer*innenposten alle offenen Stellen besetzt werden (Schwarz, 2024), doch nicht alle Bewerber*innen können je nach Fach und Bundesland angemessen eingesetzt und eingestellt werden. Insbesondere in den Berufsschulen und den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen [BM/HS] zeigt sich ein ausgeprägter Mangel. Wenn man die Lehrkräfte unter 35 Jahren und die Lehramtsstudierenden zusammenzählt, deutet sich an, dass der Bedarf in den Volksschulen voraussichtlich gedeckt werden kann (Schett, 2023, Statistik Austria, 2024, Juli). Ein weiterer wesentlicher Grund für

den signifikanten Lehrkräftemangel liegt in der ungleichen Verteilung der Fachbereiche (siehe Abb. 8). Besonders in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) gestaltet sich die Besetzung schwierig (Schett, 2023; Trindade Pereira, 2024). Während es an Englischlehrkräften kaum Mangel gibt, bestehen Engpässe in naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik, Chemie und Biologie sowie in Bewegung und Sport, Musik oder Bildender Erziehung. Fächer wie Kroatisch im Burgenland haben vor allem regional einen hohen Bedarf (Dauer, 2022).

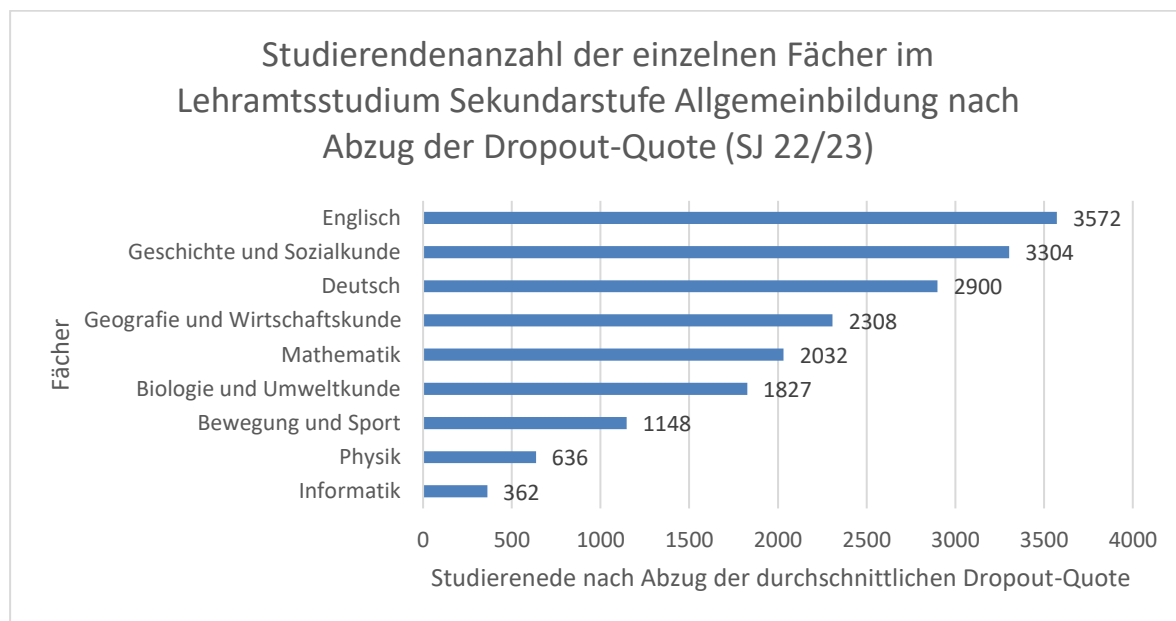


Abbildung 8: Studierendenanzahl der einzelnen Fächer im Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung nach Abzug der Dropout-Quote (eigene Darstellung, angelehnt an Schett, 2023).

In Österreich wurde die Verpflichtung, im Hauptschullehramtsstudium ein „Hauptfach“ zu wählen, im Rahmen der Lehramtsreformen aufgehoben. Seit dem Wintersemester 2016/2017 erfolgt das Studium im Verbund, wodurch Lehramtsstudierende zwei beliebige Unterrichtsfächer wählen können, ohne dass ein bestimmtes Fach als „Hauptfach“ definiert werden muss. Diese Reform zielt darauf ab, die Ausbildung flexibler und vielfältiger zu gestalten sowie den Bedürfnissen des Bildungssystems besser gerecht zu werden. Allerdings garantiert diese Flexibilität nicht die Deckung des Bedarfs an „Hauptfächern“ (Bundesgesetzblatt [BGBl. I Nr. 124/2013; BGBl. I Nr. 138/2017]). Um diesem Umstand entgegenzuwirken, fordert die Gewerkschaft, konkret die Fraktion Christlicher Gewerkschafter*innen [FCG], eine Rückkehr zur Pflicht eines Hauptfach-Studiums, um sicherzustellen, dass „Hauptfächer“ mit dafür ausgebildetem Personal besetzt werden können (Strobl, 2024). Die

Unterrichtsorganisation wird umso schwieriger, je kleiner der Standort ist, erklärt die Pflichtschullehrerververtretung (Strobl, 2024). Dies führt zu mehr fachfremdem Unterricht, was die Lehrer*innenvertretung bereits vor der Einführung der gemeinsamen Ausbildung kritisierte, weil es eine Herausforderung darstellt und sich negativ auf das Lernen der Schüler*innen auswirken kann (Porsch & Whannell, 2019). Fachfremder Unterricht wird aufgrund der kleinen Strukturen, vor allem in den Flächenbundesländern, auch in Zukunft nicht vollständig vermeidbar sein (Strobl, 2024).

Wie bereits in Deutschland und der Schweiz skizziert, steht auch in Österreich der Bildungsbereich vor einer bedeutenden Welle von Pensionierungen, die nicht vollständig durch junge Lehrkräfte kompensiert werden kann. Viele dieser neuen Lehrkräfte arbeiten vermehrt in Teilzeit und können daher nicht alle Unterrichtsstunden übernehmen, die ihre Vorgänger*innen geleistet haben. Das Problem variiert je nach Fachbereich, wobei besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern ein hoher Bedarf besteht (Dauer, 2022; Huber et al., 2024).

Aktuell können viele Engpässe noch durch den Einsatz von pensionierten Lehrkräften und Studierenden ausgeglichen werden. Diese leisten jedoch Überstunden, was keine nachhaltige Lösung darstellt (Dauer, 2022) und zu Überforderung führen kann. Für die Politik bedeutet dies Handlungsbedarf, um mehr junge Menschen für den Lehrer*innenberuf zu begeistern, die Arbeitsbedingungen zu verbessern, alternative Zugänge, wie den Quereinstieg, zu ermöglichen und in akuten Mangelfächern Anreize zu schaffen. In Österreich ist der Lehrkräftemangel in bestimmten Bildungsbereichen ein relativ neues Phänomen, da im Berichtsjahr 2014/2015 noch kein Lehrkräftemangel verzeichnet wurde. Dies verdeutlicht, dass sich die Situation erst in den letzten Jahren verschärft hat (OECD, 2024). Ein wesentlicher Treiber dieser Entwicklung ist die zunehmende Fluktuation durch vermehrte Kündigungen (OECD, 2024).

Es gibt positive Aussichten hinsichtlich des Lehrkräftenachwuchses: Der Anteil der Lehrkräfte unter 29 Jahren ist zwischen 2013 und 2022 um mehr als 5 Prozentpunkte gestiegen und liegt mittlerweile über dem EU- und OECD-Durchschnitt. Diese Entwicklung deutet auf eine zunehmende Verjüngung des Lehrkörpers hin (OECD, 2024, S. 431).

2.6 Situation im Bundesland Niederösterreich

In ganz Österreich besteht je nach Bundesland, Region und Schultyp ein erheblicher Mangel an Lehrpersonal, insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Informatik, Bewegung und Sport, Musik, Technisches Werken, Textiles Gestalten sowie Bildnerische Erziehung (Arbeitsmarktservice [AMS] Karrierekompass, 2022).

Ähnlich gestaltet sich das Bild in Niederösterreich: Hier gibt es im Schuljahr 2023/24 etwa 190 000 Schüler*innen und ca. 24 000 Lehrkräfte an insgesamt 1 158 Schulen, davon 488 im Bereich der Sekundarstufe I und II (Bildungsdirektion Niederösterreich [BD NÖ], 2024). Der kontinuierliche Bedarf an Lehrkräften (Abb. 9) trägt ebenfalls zum latent vorherrschenden Lehrkräftemangel bei.

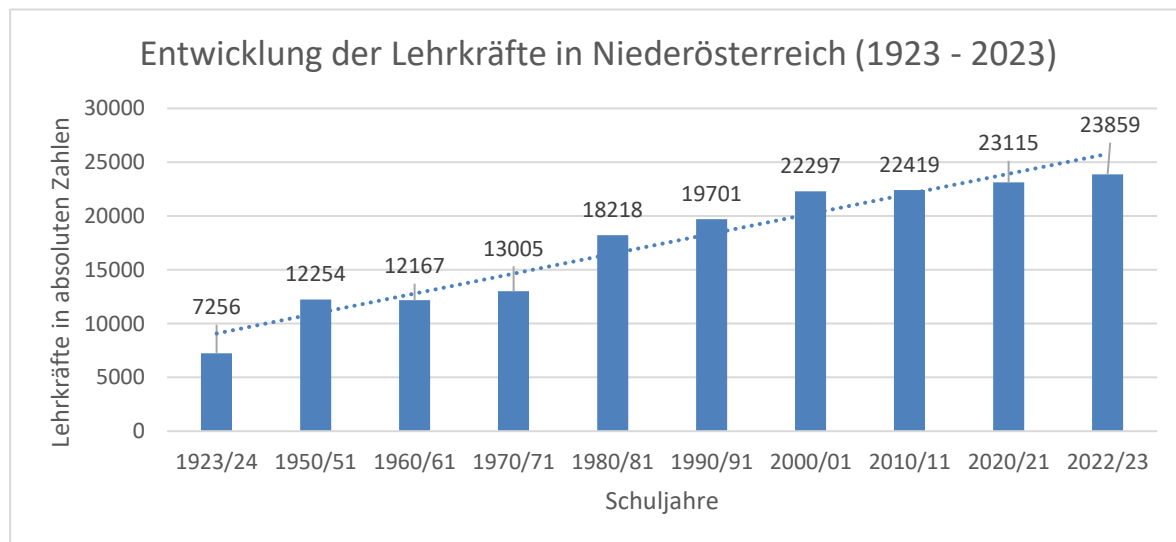


Abbildung 9: Entwicklung der Lehrkräftezahlen (inkl. Karenzierte) in Niederösterreich seit 1923/24 (eigene Darstellung, angelehnt an Statistik Austria 2023b)

Im Schuljahr 2022/23 unterrichten in Niederösterreich 23 859 Lehrkräfte (Statistik Austria, 2023b). Die nächsten zehn Jahre werden einen bedeutenden Austausch im Lehrpersonal zeigen, da etwa 25 % der rund 24 000 Lehrkräfte in Niederösterreich in den Ruhestand treten werden (Statistik Austria, 2023b), also im Durchschnitt weniger als österreichweit.

Ein weiterer Grund, wie bereits in Unterkapitel 2.5 erwähnt, betrifft den Lehrkräftemangel in spezifischen Unterrichtsfächern. Auch in Niederösterreich stellt dies eine Herausforderung für die Bildungspolitik dar, wie eine Präsentation der Bildungsdirektion Niederösterreich (BD NÖ, 2020) verdeutlicht. Im Dezember 2020 wurde der Bedarf an Semesterwochenstunden für das Schuljahr 2020/21 an Mittelschulen [MS], Polytechnischen Schulen

[PTS] und Berufsschulen [BS] in verschiedenen Fächern (siehe Tab. 2) dargestellt. Besonders in den Fächern Bildnerische Erziehung [BE] und Chemie [CH] gibt es kaum bis keine qualifizierten Bewerber*innen, was zu einem Anstieg des fachfremden Unterrichts führt. Die Deckung des Bedarfs in den Fächern Deutsch [D], Englisch [E], Bewegung und Sport [BS], Biologie und Umweltkunde [BU] sowie Darstellende Geometrie [DG] gestaltet sich als herausfordernd. Aufgrund des erhöhten Bedarfs in diesen Bereichen steigt die Einstellungschance für Quereinsteigende mit entsprechender Qualifikation. Hingegen gibt es ausreichend qualifizierte Bewerber*innen in den Fächern Geografie und Wirtschaftskunde [GW] sowie Französisch [F]. Im Gegensatz dazu gibt es ein Überangebot an Studierenden in den Fächern Geschichte und Sozialkunde, Spanisch, Italienisch, Psychologie und Philosophie (Die Presse, 2021).

Fach (MS, PTS, BS, GGST „allgemein“)	Bedarf in Wochenstunden	Auswahl Lehrkräfte - Status Bewerber*innen Suche
BE	131	kaum bis keine qualifizierten Bewerber*innen zu finden
CH	34	kaum bis keine qualifizierten Bewerber*innen zu finden
D	596	schwierig qualifizierte Bewerber*innen zu finden
E	309	schwierig qualifizierte Bewerber*innen zu finden
BS	227	schwierig qualifizierte Bewerber*innen zu finden
BU	117	schwierig qualifizierte Bewerber*innen zu finden
DG	20	schwierig qualifizierte Bewerber*innen zu finden
GW	129	ausreichend qualifizierte Bewerber*innen zu finden
F	4	ausreichend qualifizierte Bewerber*innen zu finden

Gesamtbedarf 1567

Tabelle 2: Bedarf einzelner Gegenstände in Wochenstunden für das Schuljahr 2020/21 (eigene Darstellung, angelehnt an BD NÖ, 2020)

Ab dem Schuljahr 2023/24 gibt es teilweise Änderungen in den Bezeichnungen von Gegenständen. An den Mittelschulen und AHS-Unterstufen in Österreich wurden einige Fachbezeichnungen aktualisiert, um den Lehrplan zeitgemäßer zu gestalten. So wurde beispielsweise aus „Geographie und Wirtschaftskunde“ nun „Geografie und wirtschaftliche Bildung“ und aus „Biologie und Umweltkunde“ wurde „Biologie und Umweltbildung“. Weitere Änderungen betreffen unter anderem „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, das

nun in „Geschichte und Politische Bildung“ aufgeteilt wurde, sowie „Bildungs- und Berufsorientierung“, das jetzt als „Berufsorientierung“ bekannt ist. Auch „Bildnerische Erziehung“ trägt nun den Namen „Kunst und Gestaltung“, „Technisches und Textiles Werken“ wurde zu „Technik und Design“ und „Musikerziehung“ zu „Musik“ verkürzt (Schwarz, 2021).

Der Bedarf von 1567 Semesterwochenstunden entspricht etwa dem Arbeitsaufwand von ca. 71 Vollzeit-Lehrkräfte. Obwohl für das Schuljahr 2020/21 insgesamt 1 039 neue Lehrkräfte eingestellt wurden, konnte der Bedarf an bestimmten Fächern nicht angemessen gedeckt werden, da es für einige Gegenstände kaum bis keine ausreichend qualifizierten Bewerber*innen gibt. Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen der OECD Studie 2024 und verdeutlichen die Notwendigkeit effektiver Maßnahmen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs und erklären zielgerichtete Alternativen zu Lehramtsabsolventinnen und -absolventen.

Am 11. Juli 2013 wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Pädagog*innenbildung neu verabschiedet (BGBl, 2013). Gemäß diesen Vorgaben erfolgt die Lehrkräfteausbildung auf Masterniveau und umfasst ein vierjähriges Bachelorstudium, gefolgt von einem Masterprogramm mit einer Dauer von ein bis zwei Jahren. Im neuen Dienstrecht wurde zudem eine einjährige Induktionsphase eingeführt, die optional parallel zum Masterstudium durchlaufen werden kann. Ein wesentlicher Unterschied zur früheren Lehrer*innenbildung ist die gemeinsame Ausbildung der Pädagog*innen für alle Schulformen der Sekundarstufe, das seit 2007 gesetzlich verankerte Selektionsverfahren für Pädagogische Hochschulen (Hochschulzulassungsverordnung 2007, Novelle 2013, § 3) und seit 2016 für alle Lehramtsstudien (Gewerkschaft öffentlicher Dienst [GÖD], 2013; Universitätsgesetz 2002, § 63, Abs. 12 in Krammer & Pflanzl, 2019), sowie die Gleichwertigkeit der akademischen Abschlüsse im Primar- und Sekundarbereich (Qualitätssicherungsrat [QSR], 2021).

Wie bereits in 2.5 beschrieben, können die Unterrichtsfächer seit 2016/17 frei kombiniert werden. Es müssen zwei Unterrichtsfächer bzw. ein Unterrichtsfach und ein Spezialisierungsfach zu einem Studium verbunden werden, um dieses regulär abschließen zu können (BMBWF, 2022). Diese Entwicklung eröffnet den Quereinsteigenden den Zugang zum Lehrer*innenberuf. Der Vorsitzende der Zertifizierungskommission Quereinstieg [ZKQ] berichtet von etwa 5 500 Bewerbungen bisher, von denen rund 2 200 aufgrund fehlender Erfüllung der Voraussetzungen abgelehnt wurden (siehe Unterkapitel 4.1). Österreich führt im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz ein striktes Zulassungsverfahren für Quereinsteigende durch (Schnider, 2024).

Im Schuljahr 2022/23 werden in Niederösterreich etwa 600 Vollzeitlehrkräfte benötigt, während rund 420 Studierende ihren Lehrabschluss machen (Pädagogische Hochschule [PH NÖ], 2022 Juni 24). Lehrpersonen können über das 65. Lebensjahr hinaus weiterbeschäftigt werden und Bundeslehrpersonen werden an allgemeinbildenden Pflichtschulen eingestellt. Zudem können Quereinsteiger*innen über Sonderverträge neu eingestellt werden.

Aufgrund der Altersverteilung (Abb. 10) ist zu befürchten, dass der Bedarf allein mit Lehramtsabsolventinnen und -absolventen nicht gedeckt werden kann. Dies liegt insbesondere daran, dass Lehramtsstudierende im Sekundarstufenbereich häufig bedarfsfremde Studienfächer wählen, was die Problematik der Besetzung weiter verschärft.

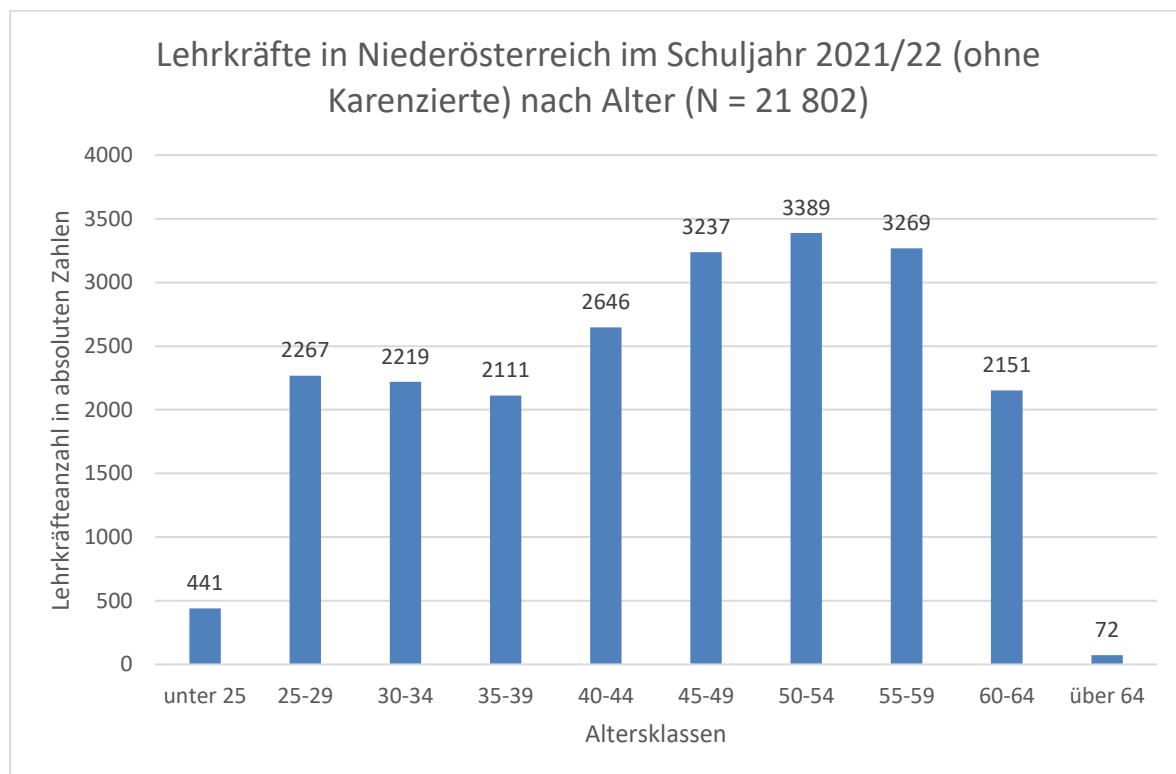


Abbildung 10: Alter der Lehrkräfte in Niederösterreich im Schuljahr 2021/22 (Statistik Austria 2023a, S. 356)

Im Schuljahr 2023/24 wurden in Österreich etwa 6 850 Lehrer*innenstellen (Abb. 11) ausgeschrieben, auf die sich rund 11 400 Personen bewarben. Trotz dieser hohen Bewerber*innenzahl blieben zu Schulbeginn noch „212 Stellen unbesetzt“, vor allem aufgrund von Fächermangel bei den Bewerberinnen und Bewerbern (Austria Presse Agentur [APA], 2023b; Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41–42).

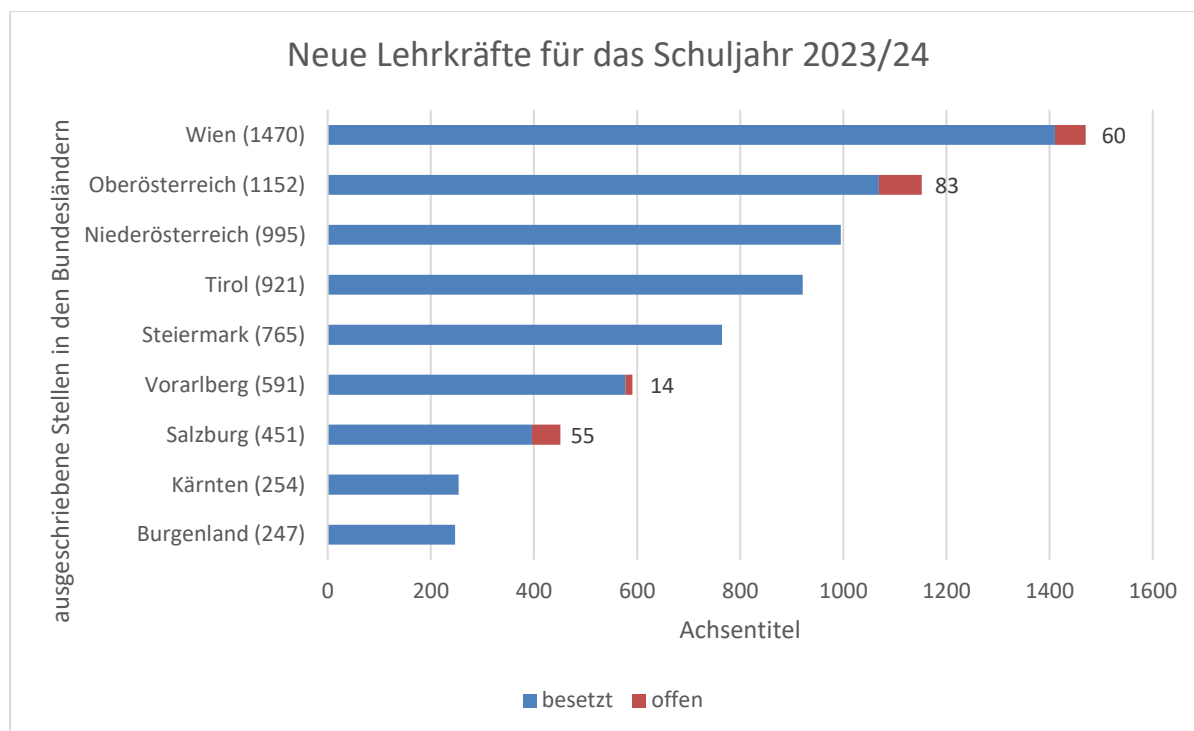


Abbildung 11: ausgeschriebene Stellen in den Bundesländern für das Schuljahr 2023/24 (angelehnt an APA, 2023b)

Eine eingeführte Maßnahme zur Abhilfe war der verstärkte Einsatz von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern. Insgesamt waren im genannten Schuljahr „794 Quereinsteigende in der Sekundarstufe Allgemeinbildung“ tätig, davon 115 in Niederösterreich (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41). Bisher haben 27 quereinsteigende Personen den Schuldienst wieder verlassen, darunter drei in Niederösterreich (Schnider, 2024).

Solange die Anzahl der Studierenden und deren Fächerwahl im Lehramtsstudium nicht mit dem Bedarf übereinstimmen, wird der Mangel, der regional und schulspezifisch, insbesondere fachspezifisch ist, bestehen bleiben, und eine gezielte Antwort notwendig. Die Reaktionen der Bildungspolitik werden im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

2.7 Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel

Der Personenmangel an Schulen in Deutschland, der Schweiz und Österreich hat weitreichende Auswirkungen für die Schüler*innen, schulisches Personal und auch für die Lehramtsstudierende. Betroffen sind nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schulleitungen und wei-

tere schulische Mitarbeitende. Prognosen zeigen, dass sich die Situation des schulischen Personalmangels in den kommenden zehn Jahren voraussichtlich kaum verbessern wird (Huber et al., 2023).

Bildungspolitische Verantwortliche sowie lehrer*innenbildende Institutionen müssen alternative Ausbildungswege entwickeln, um den steigenden Bedarf an Lehrpersonal zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung zu decken (Rothland & Pflanzl, 2016). Angesichts des prognostizierten Lehrkräftemangels in den kommenden Jahren sind spezielle Maßnahmen zur Rekrutierung von Lehrkräften unerlässlich (Driesner & Arndt, 2020; Schwalbe & Puderbach, 2023). Die in Unterkapitel 2.2 aufgezeigten Ursachen des Lehrkräftemangels in der DACH-Region, wie Pensionierungswelle, Teilzeitbeschäftigungen, Bildungsexpansion sowie regionale und schulspezifische Herausforderungen, gelten auch für Österreich. Prognosen zeigen auch in Österreich eine Zunahme der Schüler*innenzahlen bis 2030 in der Primarstufe und bis 2040 in der Sekundarstufe, was eine langfristige Herausforderung darstellt, da ein drohender Lehrkräftemangel abgewendet werden muss (BMBWF, 2021).

Im Folgenden werden verschiedene Lösungsansätze zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels beleuchtet. Dabei wird zwischen kurzfristigen und nachhaltigen Maßnahmen (Huber & Lusnig, 2022) unterschieden. Kurzfristige Ansätze sind darauf ausgelegt, den Mangel schnell zu überbrücken. Nachhaltige Maßnahmen zielen darauf ab, den Mangel langfristig zu beheben, indem grundlegende Strukturen der Arbeitsbedingungen und der Ausbildung von Lehrkräften verbessert werden (Huber & Lusnig, 2022). Im Folgenden werden die Diskussionspunkte gegen den Lehrkräftemangel skizzenhaft dargestellt.

Zu Sofortmaßnahmen bzw. kurzfristigen Lösungsansätzen zählen:

- Reaktivierung von pensionierten Lehrer*innen,
- vorübergehende Aufstockung der Kontingentreduktionen,
- Erhöhung der Klassengröße,
- Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger*innen inklusive Betreuung und Unterstützung (Huber & Lusnig 2022),
- Gebrauch von Mehrdienstleistungen und
- Verbrauch von Supplierstunden (Oberösterreichisches Volksblatt, 2021).

- Erhöhung des Beschäftigungsausmaßes für Teilzeitbeschäftigte und
- Erhöhung der Überstunden.
- Sparsame Vergabe von Bildungskarenzen und Teilzeitbeschäftigungen und
- Einsatz von Lehramtsstudierenden (APA 2023a; Schnider & Braunsteiner 2024; Trautmann, 2019).

Immer mehr Studierende verschiedener Fachrichtungen übernehmen frühzeitig die Verantwortung in Schule und unterrichten während der Ausbildung. Bereits ab dem dritten Semester ihres Lehramtstudiums sind einige von ihnen – hauptsächlich an Volks- und Mittelschulen (Schnider & Braunsteiner, 2024) im Einsatz. Lehramtsstudierende, oft mit niedrig entlohnenden Sonderverträgen, pensionierte Lehrkräfte sowie Quereinsteigende während verstärkt angestellt (Harfmann & Schober, 2023; Wintersteller, 2023). Zusätzlich werden Restriktionen bei Bildungskarenzen und Teilzeitarbeit eingeführt (Weinzettl & Zeilinger, 2023). All die genannten Maßnahmen lindern den akuten Mangel, langfristige und nachhaltige Maßnahmen zeigen Huber und Lusnig auf:

- „Maßnahmen auf Basis jährlicher Bedarfsprognosen für Lehrer*innen,
- potenziellen Nachwuchs bereits während der Schullaufbahn motivieren,
- mehr Beratung, Reflexion und Praxisanteile im Lehramtsstudium und
- Unterstützung in den ersten Berufsjahren.
- Nachwuchs – auch für künftige Führungsaufgaben – frühzeitig fördern und Laufbahn- bzw. Karrieremöglichkeiten aufzeigen,
- mehr selbstorganisiertes Lernen,
- Autonomie im kollegialen Umfeld,
- multiprofessionelle Teams,
- Erhöhung der Löhne,
- betriebliches Gesundheitsmanagement und Kinderbetreuung,
- Arbeits(platz)bedingungen vielfältig verbessern,
- Professionalisierung der Arbeit mit Eltern,

- Personalgewinnungsstrategien auf Schulebene,
- Umgestaltung der klassischen tradierten Schule – weg vom festen Unterrichtstakt und festen Klassenverbänden“ (2022, S. 56–59).

Ergänzend dazu zeigen Porsch und Reintjes 2023 weitere Lösungsstrategien auf:

- Erhöhung der Zahl der Studienplätze,
- Einstellung von Lehrpersonen mit Flüchtlings- oder Migrationshintergrund, von Lehrpersonen im Ruhestand, von Lehramtsstudenten, von alternativ qualifizierten Lehrkräften und Lehrkräften, die außerhalb des Feldes unterrichten.

Terhart (2023) fordert eine Neubewertung der langjährigen Realität des qualifizierten Seiten- und Quereinstiegs in den Lehrer*innenberuf. Quereinstiegsmodelle sind eine häufig angewendete Strategie, um den Pool potenzieller Lehrkräfte zu erweitern, insbesondere wenn der Bedarf an Lehrpersonal im Schuldienst nicht vollständig gedeckt werden kann (Steiner-Khamsi, 2011).

Im Schuljahr 2022/23 waren an österreichischen Pflichtschulen etwa 4 300 Quereinsteiger*innen, knapp 1 100 Lehramtsstudierende sowie 40 bereits pensionierte Lehrer*innen im Einsatz (Kurier, 2023). Auch im folgenden Schuljahr 2023/24 werden Lehrer*innen, Lehramtsstudierende und Quereinsteigende erneut dazu beitragen, den Lehrkräftebedarf in Österreich zu decken. Verglichen mit dem Vorjahr ist die Zahl der neu eingestellten Lehramtsabsolvent*innen landesweit auf lediglich „50,5 %“ gefallen, während der Anteil der Studierenden auf „18,8 %“ zurückging (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 42). Gleichzeitig stieg der Anteil der Quereinsteigenden von „5,5 %“ auf „8,4 %“ (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 42). Die Zahl der Sonderverträge, die mit Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium oder Quereinsteigendenzertifikat abgeschlossen werden, erhöhte sich auf „22,3 %“ (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 42). In Niederösterreich wurden zu Schulbeginn 2023/24 69 Quereinsteigende und 216 Lehramtsstudierende (Abb. 12) eingestellt (Harfmann & Schober, 2023). Im Laufe des Wintersemesters erhöhte sich die Zahl der Quereinsteigenden wie bereits in Unterkapitel 2.6 (Situation im Bundesland Niederösterreich) beschrieben auf „115“ (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 42). Durch die bildungspolitischen Maßnahmen konnte der Bedarf somit gedeckt werden.

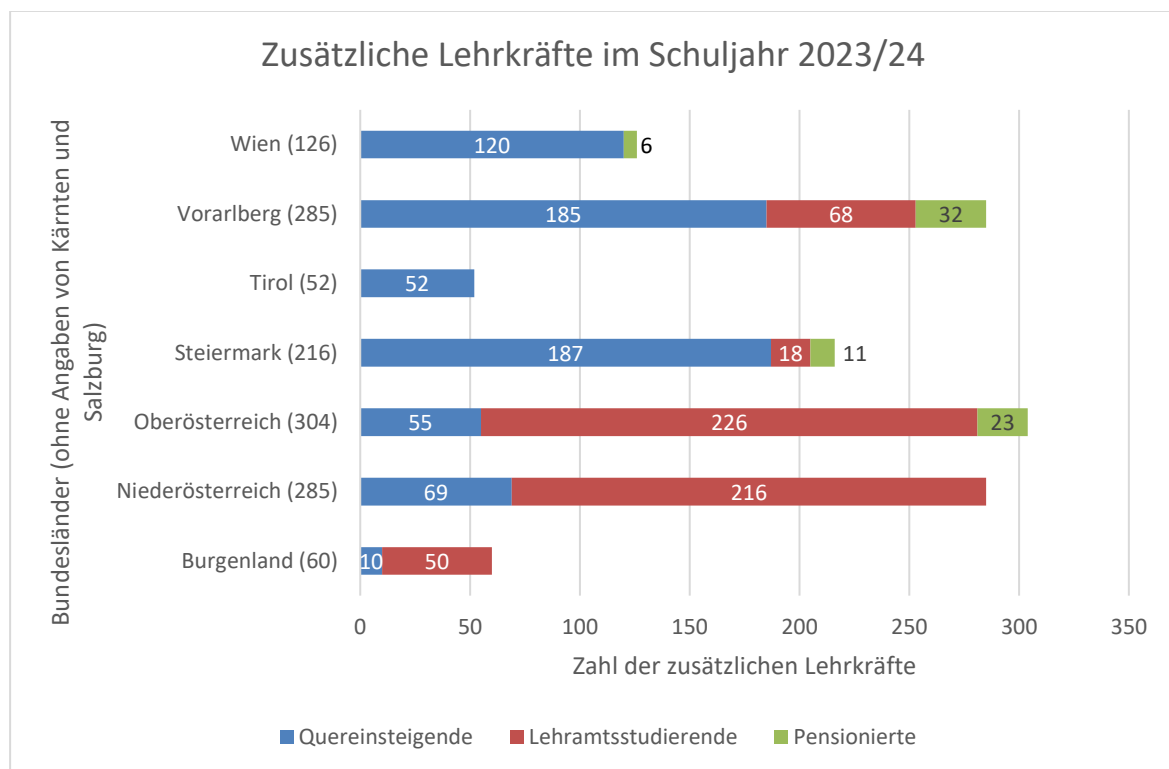


Abbildung 12: Zusätzliche Lehrkräfte 2023/24 nach Bundesland (Harfmann & Schober, 2023)

Bildungspolitische Entscheidungsträger*innen und Ausbildungsinstitutionen sind gefordert, langfristige Strategien zu entwickeln, die über bloße Sofortmaßnahmen hinausgehen. Dazu zählen unter anderem die Neubewertung und gezielte Förderung von alternativ qualifizierten Lehrpersonen sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Lehrer*innenausbildung. Diese Maßnahmen sind entscheidend, um den Lehrkräftemangel nachhaltig zu adressieren und die Bildungsqualität langfristig zu sichern.

Die Prognosen für die kommenden Jahre deuten darauf hin, dass der Bedarf an Lehrpersonal weiterhin hoch bleiben wird, insbesondere vor dem Hintergrund steigender Schüler*innenzahlen. Dieser ist allerdings schul- und fachspezifisch und gestaltet sich sowohl in den einzelnen Regionen als auch in Ländern unterschiedlich. Es bleibt eine zentrale Aufgabe für die jeweilige Bildungspolitik, die Bedingungen für Lehrkräfte attraktiver zu gestalten und innovative Lösungen zur Gewinnung und Bindung von Lehrpersonal zu fördern. Das folgende Unterkapitel zeigt konkret zwei Programme auf, die in Österreich den alternativ qualifizierten Berufseinstieg in das Lehramt durch Pilotprojekte erleichtern und fördern.

2.8 Programme zur Förderung des Quereinstiegs im Lehramt in Österreich

Im Kampf gegen den Lehrkräftemangel und für mehr soziale Gerechtigkeit in der Bildungswelt setzen zwei Initiativen auf innovative Ansätze: die Initiative „Klasse Job“ des BMBWF und das Pilotprojekt von Teach for Austria [TfA]. Mit der Initiative „Klasse Job“ öffnet das BMBWF den Lehrer*innenberuf für Quereinsteigende und schafft neue Möglichkeiten für Menschen mit vielfältigen Berufserfahrungen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in den Schulalltag einzubringen (Gusterer, 2020). Spezielle Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen und eine zweijährige Induktionsphase mit individueller Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren bereiten die Quereinsteigenden umfassend auf ihre neue Aufgabe vor. Das Programm „Klasse Job“ zeigt Parallelen zum Fellowprogramm von TfA, das bereits seit 2011 intensiv Quereinsteigende als Lehrer*innen ausbildet und begleitet. Die Expertise von TfA floss in die Entwicklung des neuen Modells ein und unterstreicht die Wirksamkeit des Ansatzes, erfahrene Pädagog*innen in die Begleitung von neuen quereinsteigenden Lehrkräften einzubeziehen.

Indem sie den Zugang zum Lehrer*innenberuf erweitern und die Qualität der Bildung an sozial benachteiligten Schulen verbessern, leisten diese Initiativen einen wichtigen Beitrag zu einer gerechteren Gesellschaft. Gehrman (2023a) zeigt auf, dass internationale Studien belegen, dass alternative Programme häufig jüngere Menschen für den Lehrer*innenberuf gewinnen können. Die Bandbreite zeigt sich auch durch die ethnisch-kulturelle Vielfalt (Bauer & Kost, 2023). Diese Programme können zudem dazu beitragen, offene Stellen an Schulen in sozial benachteiligten Gegenden zu besetzen, die aufgrund von Personalmangel oft mit Herausforderungen konfrontiert sind (Kaufman et al., 2020; Porsch, 2021; Sutch et al., 2016).

2.8.1 *Teach for Austria*

TfA wurde 2011 von Walter Emberger gegründet, um das österreichische Schulsystem zu reformieren und alternative Wege in den Lehrer*innenberuf zu schaffen. Die Vision 2050: „Jedes Kind hat die Chance auf ein gutes Leben – egal, wie viel Geld oder Bildung seine Eltern haben“ (TfA, 2023, S. 27) spiegelt sich im Einsatzbereich der Lernenden von TfA, sogenannten Fellows (TfA, 2023). Seit dem Start im Schuljahr 2012/13 haben 515 Fellows über 55 000 Kinder in vier Bundesländern erreicht. In Niederösterreich wurden die ersten

Fellows 2016/17 platziert, in Oberösterreich erfolgte der Start 2018/19 (Emberger, 2020). Etwa zwei Drittel der 430 Alumni (TfA, 2023) bleiben im Bildungsbereich tätig, einschließlich Positionen im Bildungsministerium und im Parlament (Broucek, 2024).

Ursprünglich gab es keine alternativen Wege in den Unterricht der Allgemeinbildung, was die Beschäftigungsaussichten der Alumni einschränkte. Diese wirken an Schulen mit hohem Anteil von sozialökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Ursprünglich hatten Alumni, Absolventinnen und Absolventen des TfA Programm und Fachleute ohne traditionelle Lehramtsabschlüsse geringe Chancen auf langfristige Einsätze im Lehramt (Emberger, 2020), doch durch strategische Entscheidungen in der Auswahl, Rekrutierung und Ausbildung von Stipendiaten sowie durch die Vernetzung von Alumni konnte TfA starke Partnerschaften zwischen öffentlichem und privatem Sektor aufbauen (Emberger, 2020). Diese Kooperationen erhöhten den politischen Einfluss und die Glaubwürdigkeit der Organisation, was es ermöglichte, das Bildungssystem zu verändern und das Vertrauen in alternative Lehreinsteige zu stärken.

Die Initiative von TfA besteht aus einem Programm, das „herausragende Hochschulabsolventinnen und -absolventen“ (Hansen & Gusterer, 2020, S. 30) in kurzer Zeit intensiv ausbildet, damit diese zwei Jahre lang an Schulen mit soziökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern unterrichten, um den Kreislauf ererbter Bildung zu durchbrechen (Broucek, 2024). Das Auswahlverfahren ist streng und kompetenzbasiert (Abb. 13), mit einer Annahmequote von 10 bis 15 %. Die Stipendiaten werden intensiv vorbereitet und durch das TfA-Netzwerk unterstützt. Nach Abschluss des Programms bleibt die Alumni-Gemeinschaft ein starkes Netzwerk, das zur Führungskompetenz und professionellen Entwicklung beiträgt (Broucek, 2024).



Abbildung 13: Hiring von TfA (eigene Darstellung, angelehnt an Broucek, 2024)

Strategisch hat TfA eine kritische und motivierte Masse (Mayr, 2020) von Führungskräften im Bildungssystem aufgebaut, um Schule umfassend zu beeinflussen. Durch ihre Beiträge in sozial schwierigen Schulen werden Alumni als wertvolle Ergänzung anerkannt. Der Impact des Projekts (Hansen & Gusterer, 2020) ist wie in anderen Ländern auch spürbar. Die

positiven Effekte zeigen sich deutlich, wenn Lehrende diese Erfahrungen außerhalb der Schule sammeln konnten (Schnider et al., 2019).

Seit dem Start von TfA stieg die Anzahl der Rekrutinnen und Rekruten stetig, und selbst während der COVID-19-Pandemie wurden jährlich rund 100 Stipendiaten gewonnen. Eine koordinierte Anstrengung der Alumni führte zu Reformen der Lehrer*innenausbildungspolitik. Sie organisierten sich und gründeten eine Interessenvertretung, um ihre Anliegen direkt vorzutragen. Nach 18 Monaten Verhandlungen wurde eine Vereinbarung erzielt, die „Fellows“ gleiche Gehälter gewährte, aber nicht den gleichen rechtlichen Status wie regulären Lehrkräften (Emberger, 2020). Eine jüngste Richtlinienänderung optimierte den Weg für Quereinsteigende in den Lehrer*innenberuf für Personen mit fachbezogenen Abschlüssen und Berufserfahrung, beseitigte befristete Verträge und förderte die langfristige Einstellung.

Mit der am 10. Juni 2024 veröffentlichten Pressemitteilung (Die Presse, 2024), dass sie nun auch im Primarbereich tätig werden, stärkt TfA seine Vorreiterrolle im Bildungssektor. Ab 2025 werden Fellows an 20 Ganztagesvolksschulen in Wien aktiv mitwirken. Seit 2021 führt Geschäftsführer Severin Broucek die Organisation erfolgreich und verkündete gemeinsam mit einem Vertreter der Bildungsdirektion Wien die vielversprechende Erweiterung des Programms, die eine noch größere Unterstützung für sozial benachteiligte Kinder ermöglichen soll.

2.8.2 *Klasse Job*

Eine weitere für den Quereinstieg relevante Kampagne ist die Ressortstrategie „Klasse Job“. Sie wurde im Jahr 2022 vom österreichischen Bildungsministerium eingeführt, um den akuten Lehrkräftemangel zu adressieren und die Attraktivität des Lehrer*innenberufs insbesondere für Quereinsteiger*innen zu erhöhen. Ziel der Initiative ist es, den Zugang zum Lehrer*innenberuf zu erleichtern und gleichzeitig die Qualität der Lehrkräfte durch gezielte Maßnahmen sicherzustellen (BMBWF, 2023a). Einerseits wird ein Impuls zur Schulentwicklung durch die Förderung der multiprofessionellen Zusammenarbeit und eine Veränderung der Schulkultur erwartet (Beaten & Meeus, 2016; Hansen & Gusterer, 2020). Andererseits wird eine Strategie zur Bewältigung des Lehrkräftemangels verfolgt, die darauf abzielt, Schüler*innen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen, um den langfristigen Bedarf an Lehrkräften zu sichern, sowie den Quereinstieg verstärkt zu unterstützen. Ein zentraler Bestandteil der Initiative „Klasse Job“ ist die Anpassung der Besoldung und die Anrechnung von

Vordienstzeiten, um den Einstieg in den Lehrer*innenberuf finanziell attraktiver zu gestalten. Diese Maßnahmen sollen sicherstellen, dass die berufliche Erfahrung und Qualifikation der Quereinsteigenden angemessen honoriert wird, wodurch die Position im Lehrer*innenberuf für Fachkräfte aus anderen Berufsfeldern attraktiver wird (BMBWF, 2023a). Darüber hinaus umfasst die Initiative auch die Einführung einer strukturierten Induktionsphase mit verpflichtendem und systematischem Mentoring. Diese Phase ist darauf ausgelegt, neuen Lehrkräften in ihrem ersten Berufsjahr intensive Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen und Kollegen zu bieten. Das Mentoring-Programm zielt darauf ab, die neuen Lehrkräfte in pädagogischen und didaktischen Fragen zu begleiten und ihnen bei der Integration in das schulische Umfeld zu helfen (Dammerer & Kuntner, 2020). Dies soll dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts zu sichern und die Berufszufriedenheit sowie die langfristige Bindung der neuen Lehrkräfte zu erhöhen (Lohaus & Habermann, 2016).

Zusätzlich zur Anpassung der Besoldung und der Einführung des Mentoring-Programms fördert „Klasse Job“ auch die berufsbegleitende Weiterbildung und Qualifizierung der Quereinsteiger*innen (BMBWF, 2023c). Dies schließt die Notwendigkeit ein, den Hochschullehrgang „Quereinstieg“ an einer Pädagogischen Hochschule zu absolvieren, um die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubauen. Diese Weiterbildung ist innerhalb von acht Jahren nach der Anstellung abzuschließen und stellt sicher, dass die Quereinsteigenden die gleichen Qualifikationsstandards wie traditionell ausgebildete Lehrkräfte erreichen (Schnider & Braunsteiner, 2024).

Abbildung 14 zeigt den Projektablauf für den Bereich Quereinstieg auf. Die erste Kohorte der Quereinsteigenden des Programms „Klasse Job“ trat im Schuljahr 2022/23 in den Lehrer*innenberuf ein. Weinzettl und Zeilinger (2023) beschreiben die Anforderungen und Bedingungen, denen die Quereinsteigenden im Schuljahr 2022/23 begegneten, und geben einen Ausblick auf die von der Bildungspolitik geplanten Anpassungen für die nächste Kohorte, die im Schuljahr 2023/24 startet. Die wissenschaftliche Begleitung des Onboarding-Prozesses und die Evaluation des Hochschullehrgangs (HLG) Quereinstieg tragen maßgeblich zur Weiterentwicklung bei.

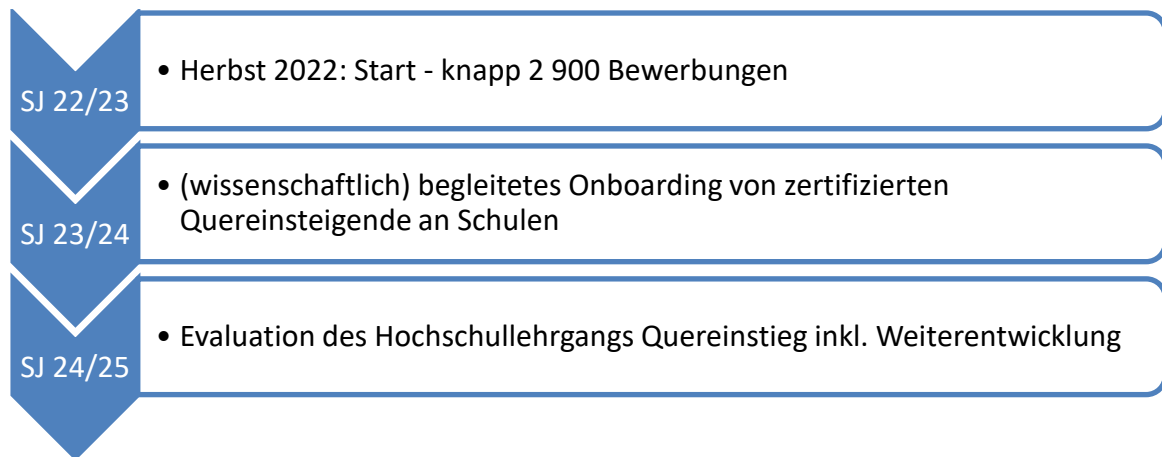


Abbildung 14: Projekttablauf „Klasse Job“ - Bereich Quereinstieg (eigene Darstellung, angelehnt an BMBWF, 2023 Juli 23, S. 13)

Die Initiative „Klasse Job“ stellt eine umfassende Strategie dar, um dem Lehrer*innenmangel entgegenzuwirken, indem sie den Einstieg in den Lehrer*innenberuf erleichtert (Weinzettl & Zeilinger, 2023) und gleichzeitig hohe Standards in der Lehrer*innenausbildung und -qualifikation gewährleistet. Durch die Kombination von finanziellen Anreizen, strukturierter Unterstützung und fortlaufender Weiterbildung zielt die Initiative darauf ab, die Qualität und Attraktivität des Lehrer*innenberufs nachhaltig zu verbessern.

Die Kampagne „Klasse Job“ umfasst sowohl kurzfristige als auch nachhaltige Lösungsansätze gegen den Mangel, wie in Unterkapitel 2.7 beschrieben. Sie konzentriert sich auf die drei Handlungsfelder: Modernisierung von Schule, Professionalisierung der Bedarfsprognose und Erweiterung der Pädagog*innengewinnung und -ausbildung (BMBWF, 2023, Juli).

Die Bildungspolitik sieht den Erfolg der Kampagne „Klasse Job“ durch die Vielzahl der Bewerbungen bestätigt. Für die Ende April 2024 ausgeschriebenen rund 7100 Stellen für das Schuljahr 2024/25 gibt es über 18 000 Bewerbungen. Trotz dieses Überangebots ist es jedoch nicht garantiert, dass alle 109 000 offenen Unterrichtsstunden besetzt werden können. Wie in Unterkapitel 2.7 aufgezeigt, liegt die Problematik in der Verteilung.

Die Qualifikation von Quereinsteigenden ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg des Unterrichts (KMK, 2019a, 2019b). Hattie betont, dass die Qualität des Unterrichts in erster Linie von der Kompetenz der Lehrperson abhängt und somit einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen hat. Besonders ausschlaggebend sind motivierte Lehrpersonen, die einen positiven und wirksamen Unterricht gewährleisten (Beywl & Zierer, 2013).

Die Beweggründe, die Quereinsteigende zum Wechsel in den Lehrer*innenberuf motivieren, verdienen daher besondere Aufmerksamkeit. Aus diesem Grund beleuchtet das folgende Kapitel die Motivation für den Berufswechsel in den Lehrer*innenberuf. Zudem werden die emotionalen Phasen, die den Berufseinstieg begleiten, theoretisch erläutert.

3 MOTIVLAGE/BERUFSWECHSEL

In den vergangenen vier Jahrzehnten haben sich Berufslaufbahnen grundlegend verändert, geprägt von technologischen Entwicklungen, fortschreitender Internationalisierung, einer zunehmend vielfältigen Belegschaft, neuen Arbeitsmodellen, Anpassungen in Organisationsstrukturen und einem Wandel in den Einstellungen zur Bedeutung der Arbeit (Hirschi, 2015).

Ungefähr zehn Prozent der Beschäftigten in Österreich haben 2016 den Wunsch, ihren Job zu wechseln, und etwa weitere zwölf Prozent denken über einen kompletten Berufswechsel nach. Insgesamt sind somit rund 700 000 Personen an einer beruflichen Veränderung interessiert. Die Hauptgründe dafür sind unzureichende Arbeitsbedingungen, eine unbefriedigende Bezahlung und fehlende Aufstiegschancen (Bittendorfer, 2019). Diese Gründe sind nicht auf einzelne Berufsgruppen beschränkt, sondern treten in unterschiedlicher Ausprägung auf und durchziehen verschiedene Berufsgruppen, wie in Abbildung 15 zu sehen ist.

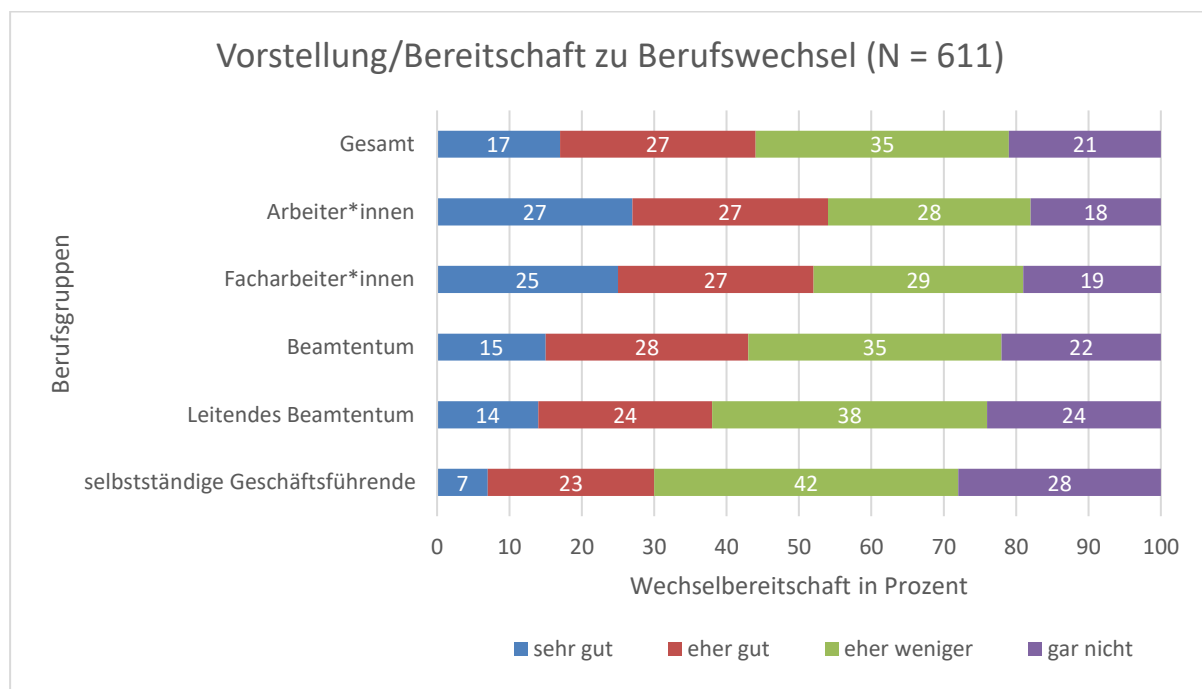


Abbildung 15: Bereitschaft zum Berufswechsel in Österreich 2016 (eigene Darstellung, angelehnt an Marktmeinungsmensch, 2016)

Der öffentliche Dienst wirkt besonders attraktiv für Berufswechsler*innen, da die Chancen auf eine Anstellung sehr hoch sind (Marktmeinungsmensch, 2016). Der österreichische Arbeitsklima-Index zeigt, dass die Bereitschaft der Arbeitnehmer*innen seit 2016 gestiegen

ist. Laut einer Presseaussendung der Arbeiterkammer Oberösterreich vom 5. Mai 2023, „denkt rund ein Viertel der Beschäftigten über einen Jobwechsel nach“ (Arbeiterkammer [AK] Oberösterreich, 2023). Unter diesen potenziellen Jobwechsler*innen befinden sich auch einige Quereinsteiger*innen, die sich für den Lehrer*innenberuf entscheiden. Auch wenn quereinsteigende Lehrpersonen bereits Erfahrungen in Vorberufen vorweisen können, sind sie mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert, denn der Berufswechsel „stellt für Quereinsteigende einen zweiten Berufseinstieg dar“ (Keller-Schneider et al., 2016, S. 50). Dieser bewusst gewählte Schritt, einen Neuanfang zu wagen und die Komfortzone zu verlassen, erfordert Mut und die Bereitschaft, sich auf eine neue und unbekannte Branche einzulassen. In diesem Kapitel werden die Entwicklungsphasen im Berufsleben, die Bedürfnisse der quereinsteigenden Lehrkräfte aufgezeigt, ihre Beweggründe für den Berufswechsel dargestellt und die Gefühlsphasen beim Berufseinstieg beleuchtet.

Abbildung 16 skizziert den betrieblichen Lebenszyklus von Mitarbeitenden, wie er von Lohaus und Habermann (2016) nach Stock-Homburg (2010) modifiziert dargestellt wird. Er illustriert die verschiedenen Phasen, die Mitarbeitende in ihrem Berufsleben durchlaufen, und setzt diese in Bezug auf deren Leistung und Potenzial.

Zu Beginn, in der Eintrittsphase, treten neue Mitarbeitende in das Unternehmen ein. In dieser Phase ist ihr Potenzial hoch, da sie mit neuen Ideen und einer hohen Motivation an ihre Aufgaben herangehen. Allerdings ist ihre tatsächliche Leistung zunächst noch niedrig, da sie sich erst mit den spezifischen Anforderungen ihrer neuen Position vertraut machen müssen (Brenner, 2014). In der darauffolgenden Einführungsphase erfolgt die Einarbeitung der neuen Mitarbeitenden. Hierbei lernen sie die Unternehmensprozesse, -kultur und -strukturen kennen. Während dieser Zeit steigt ihre Leistung allmählich an, während das Potenzial weiterhin hoch bleibt. Dies ist die Phase, in der Mitarbeitende ihre Fähigkeiten entwickeln und zunehmend produktiver werden. Die Wachstumsphase zeichnet sich dadurch aus, dass die Mitarbeitenden sich gut eingelebt haben und beginnen, ihre Rolle vollständig auszufüllen. Sowohl die Leistung als auch das Potenzial sind in dieser Phase hoch. Mitarbeitende sind nun voll produktiv und tragen maßgeblich zum Unternehmenserfolg bei. In der darauffolgenden Reifephase haben die Mitarbeitenden ihre volle Leistungsfähigkeit erreicht. Ihre Leistung befindet sich auf dem Höhepunkt und das Potenzial stabilisiert sich. In dieser Phase arbeiten die Mitarbeitenden effizient und routiniert. Die Sättigungsphase beschreibt den Zeitpunkt, an dem die Mitarbeitenden den Höhepunkt ihrer Leistungsfähigkeit überschritten

haben und die Leistung leicht abzunehmen beginnt. Das Potenzial ist zu diesem Zeitpunkt weitgehend ausgeschöpft. Es können Anzeichen von Routine und eventuell auch Ermüdung auftreten. Schließlich mündet der Lebenszyklus in die Austrittsphase, in der die Mitarbeitenden das Unternehmen verlassen, sei es durch Ruhestand, Wechsel zu einem anderen Unternehmen oder andere Gründe. In dieser Phase nimmt die Leistung weiter ab, da die Mitarbeitenden entweder bereits ihre Aufgaben reduziert haben oder sich in den letzten Zügen ihrer Tätigkeit im Unternehmen befinden. Das Potenzial ist zu diesem Zeitpunkt weitgehend erschöpft (Brenner, 2014).

Die grafische Darstellung, in Abbildung 16, dieser Phasen zeigt einen steilen Anstieg der Kurve von der Eintritts- bis zur Wachstumsphase, was die zunehmende Leistung und das hohe Potenzial der Mitarbeitenden widerspiegelt. Von der Wachstums- bis zur Reifephase erreicht die Kurve ihren Höhepunkt, der die Phase der höchsten Produktivität und vollen Ausschöpfung des Potenzials darstellt. Ab der Reife- bis zur Sättigungsphase beginnt die Kurve leicht abzufallen, was auf eine Stabilisierung und beginnende Abnahme der Leistung hinweist. Schließlich fällt die Kurve von der Sättigungs- bis zur Austrittsphase deutlicher ab, was den Leistungsrückgang bis zum Austritt der Mitarbeitenden illustriert. Diese Phasen verdeutlichen, wie sich Leistung und Potenzial von Mitarbeitenden im Laufe ihrer Karriere in einem Unternehmen entwickeln und verändern können.

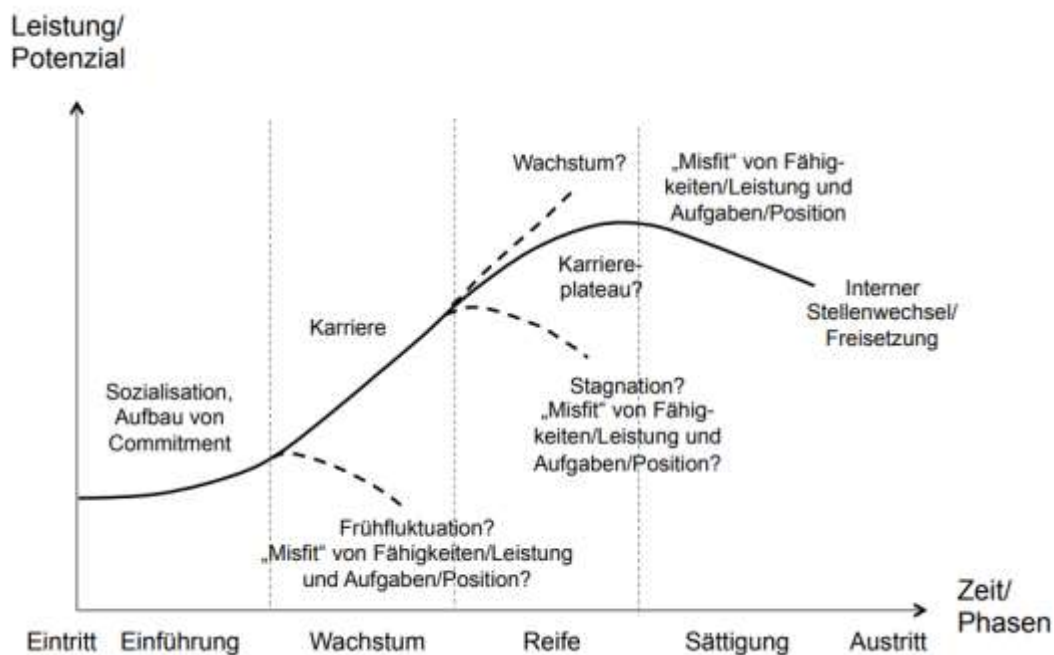


Abbildung 16: Betrieblicher Lebenszyklus von Mitarbeitenden (Lohaus & Habermann, 2016, S. 25 verändert nach Stock-Homburg, 2010, S. 209)

Wesentlich ist, dass in den kritischen Momenten die beschriebenen Bedürfnisse entsprechend berücksichtigt werden und die Integration individuell und ganzheitlich verläuft, damit das Potenzial weiter ausgeschöpft und die Leistung erbracht wird. Das folgende Unterkapitel zeigt die Bedürfnisse Quereinsteigender in Bezug auf die einzelnen Dimensionen auf.

3.1 Bedürfnisse neuer Lehrkräfte

Keller-Schneider untersucht seit vielen Jahren die Herausforderungen, denen sich Lehrkräfte beim Berufseinstieg gegenübersehen, und zeigt auf, dass die Anforderungen an die Planung und Durchführung des Unterrichts unterschiedlich belastend wahrgenommen werden. Sie identifiziert 2010 vier zentrale Anforderungsbereiche, die besonders anspruchsvoll sind.

Erstens umfasst die *identitätsstiftende Rollenfindung* das Management eigener Ansprüche, den Schutz und die Nutzung persönlicher Ressourcen sowie die Schaffung von Rollenklarheit. Besonders herausfordernd ist hierbei der Umgang mit eigenen Ansprüchen. Die *adressatenbezogene Vermittlung* beinhaltet die individuelle Anpassung des Unterrichts, die Förderung der Eigenverantwortung der Schüler*innen, die Bewertung und Unterstützung von Lernfortschritten sowie den Aufbau und die Pflege von Elternbeziehungen. Besonders herausfordernd sind dabei die passgenaue Gestaltung des Unterrichts, die Einschätzung und Förderung von Leistung und Lernen sowie die Aufrechterhaltung einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Der dritte Anforderungsbereich betrifft die *anerkenkende Klassenführung*, den Aufbau und die Steuerung der Klassenkultur sowie die Wahrnehmung direkter Führungsaufgaben. Die Entwicklung und Leitung der Klassenkultur stellen hier eine besonders hohe Herausforderung dar. Viertens geht es bei der *mitgestaltenden Kooperation* um die Positionierung im Kollegium, den Aufbau der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, die Nutzung systembezogener Möglichkeiten und die Wahrnehmung berufs-politischer Aspekte (Keller-Schneider, 2010).

Diese Bereiche verdeutlichen, dass der Berufseinstieg in den Lehrer*innenberuf von vielfältigen und komplexen Herausforderungen geprägt ist, die eine differenzierte Betrachtung und gezielte Unterstützung erfordern. Der Übergang in die eigenverantwortliche Lehrtätigkeit ist durch einen plötzlichen Anstieg an anspruchsvollen Anforderungen gekennzeichnet, die eine Anpassung der vorhandenen Fähigkeiten erfordern. Lehrkräfte müssen eine berufliche

Identität entwickeln, ihren eigenen Qualitätsmaßstab definieren und gleichzeitig die Bedürfnisse der Schüler*innen sowie die Perspektiven des Kollegiums berücksichtigen. Die Bewältigung dieser Herausforderungen verlangt sowohl eine selbstregulierte Nutzung persönlicher Ressourcen als auch die Schaffung neuer beruflicher Netzwerke, da die Unterstützung aus dem Ausbildungsbereich wegfällt (Keller-Schneider, 2020b; Wittek & Keller-Schneider, 2023). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist eine individuelle und bedarfsorientierte Begleitung unerlässlich.

Basierend auf einer umfassenden Analyse der vorhandenen Forschungsliteratur und den Prinzipien etablierter psychologischer Bedürfniskonzepte wurden von Dreer (2016) vier zentrale Bedürfnisse von Studierenden im Schulpraktikum herausgearbeitet. Quereinsteigende durchlaufen ähnliche Anpassungs- und Lernprozesse wie traditionelle Lehramtsstudierende, was nahelegt, dass ihre Bedürfnisse in Bezug auf Einführung, Einbindung, Selbsterprobung und Selbstverwirklichung vergleichbar sind. Diese Bedürfnisse verknüpfen allgemeine Lernanforderungen mit spezifischen beruflichen Anforderungen von Lehrkräften (Dreer, 2016, 2018). Eine detaillierte Übersicht über diese vier Dimensionen ist in Tabelle drei dargestellt.

Dimension	Bezugskonzept	Kurzbeschreibung
Einführung in den Schulalltag	Sicherheitsbedürfnisse Bedürfnis, (Maslow, 1943; Vasile et al., 2011)	Bedürfnis, eingeschätzten Schule zu erhalten nach räumlicher und organisationsbezogener Orientierung an der Schule
Einbindung in die Lehrer(innen)- und Schüler(innen)schaft	Soziale Einbindung (Deci & Ryan, 2000; Klassen et al., 2012)	Bedürfnis, in der Schulgemeinschaft akzeptiert zu werden; dazu gehört, als professionelle/-r Kollege/-in wertgeschätzt und respektiert zu werden als relevante Bezugsperson durch die Schüler/-innen wahrgenommen zu werden
Selbsterprobung	Autonomie/Kompetenzerleben (Deci & Ryan, 2000; Meyer & Kiel, 2014)	Bedürfnis, angemessenen und typischen Herausforderungen des Lehrberufs erfolgreich zu begegnen, dabei über Wahlmöglichkeiten zu verfügen und sich als Initiator/-in der eigenen Handlung zu fühlen

Selbstverwirklichung	Selbstverwirklichung (Maslow, 1943; McNeil et al., 2006; Palak & Papuda-Dolinska, 2015)	Bedürfnis, das individuelle Potenzial in Bezug auf die Aufgaben des Lehrberufs voll auszuschöpfen die eigene Persönlichkeit (individuelle Stärken, Interessen und Vorlieben) mit wichtigen Aspekten der Lehrtätigkeit bedeutsam und längerfristig in Verbindung zu bringen
----------------------	---	--

Tabelle 3: Übersicht über die vier Dimensionen psychologischer Bedürfnisse nach Dreer (eigene Darstellung, angelehnt an Dreer, 2019, S. 49).

Dreer (2019) identifiziert vier Grundbedürfnisse von angehenden Lehrpersonen, die beim Berufseinstieg berücksichtigt werden sollten. Diese umfassen die Bedürfnisse nach *Einführung in den Schulalltag*, *Einbindung in das Kollegium*, *Selbsterprobung* und *Selbstverwirklichung als Lehrperson*. Mentor*innen können beim Onboarding eine wesentliche Unterstützung zur Erfüllung dieser Grundbedürfnisse bieten. Wenn diese Bedürfnisse befriedigt werden, resultiert dies in gesteigerter Freude, mehr Bereitschaft sich einzusetzen und Engagement zu zeigen (Dammerer, 2019a). Lehrkräfte können ihre berufliche Tätigkeit erfolgreicher und gesünder gestalten, wenn ihr Arbeitsumfeld die Erfüllung zentraler Bedürfnisse unterstützt (Dreer, 2018). Eine bedürfnisorientierte Begleitung fördert die Selbstständigkeit angehender Lehrpersonen und trägt dazu bei, dass sie ihre Praxisphasen effektiv gestalten können (Dreer, 2018). Dabei ist es wichtig sicherzustellen, dass die angehenden Lehrkräfte während ihrer praktischen Ausbildung ausreichend Gelegenheit, Zeit und Anleitung erhalten, um ihre berufsbezogenen Bedürfnisse selbstständig wahrzunehmen und zu erfüllen (Dreer, 2018). Neue Lehrkräfte lernen oft erst nach und nach die entscheidenden Details kennen, die eine Schule ausmachen, obwohl viele Schulen in ihren Grundzügen ähnlich sind. Trotz einiger kritischer Stimmen hat die Maslowsche Theorie in der Wirtschaft beträchtliches Interesse geweckt. Sie verdeutlicht Führungskräften die Notwendigkeit, Anreize differenziert zu gestalten, um Mitarbeiter*innen je nach ihren aktuellen Bedürfnissen gezielt zu motivieren. Dadurch bietet sie eine wertvolle Orientierung für die Entwicklung von Anreizsystemen (Nicolai, 2021). Defizitbedürfnisse nach Maslow (1970) beziehen sich auf grundlegende Überlebens-, Kontakt- und Sicherheitsbedürfnisse, die durch deren Erfüllung Mangelzustände reduzieren. Wachstumsbedürfnisse hingegen umfassen das Streben nach

persönlicher Entwicklung, Selbstverwirklichung und Wachstum, ohne dass ein unmittelbares Defizit vorliegen muss. Sie repräsentieren das Verlangen nach Entfaltung und Erfüllung des persönlichen Potenzials. Die Einteilung wird in Abbildung 17 dargestellt:

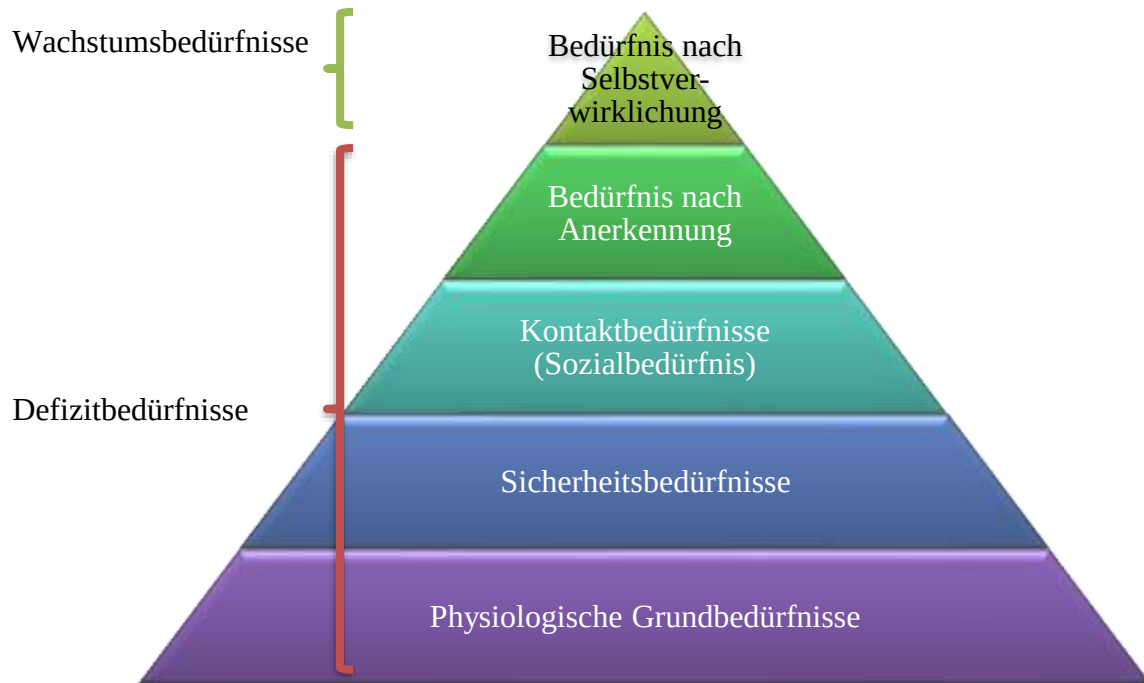


Abbildung 17: Bedürfnispyramide nach Maslow (Maslow 1970 in Nicolai, 2021, S. 142)

Die Maslowsche Theorie verdeutlicht, dass differenzierte Anreize entscheidend sind, um Mitarbeiter*innen entsprechend ihrer aktuellen Bedürfnisse gezielt zu motivieren und ihre Leistungsbereitschaft zu fördern. Somit dient sie als Orientierungshilfe für die Entwicklung eines Anreizsystems (Nicolai, 2021). Bereits erreichte Zustände, befriedigte Bedürfnisse werden bei einem Berufswechsel wieder handlungsrelevant (Nicolai, 2021).

Abbildung 18 illustriert die relative Bedeutung verschiedener Bedürfnisse während des Berufseinstiegs. Anfänglich stehen physiologische Bedürfnisse wie die Sicherung der Grundbedürfnisse im Vordergrund, gefolgt von dem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität im neuen beruflichen Umfeld. Mit der Zeit nimmt das Bedürfnis nach sozialer Integration und Netzwerkaufbau und Anerkennung an Bedeutung zu (Nicolai, 2021).

Besonders bemerkenswert ist der stetige und lineare Anstieg des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung und beruflicher Erfüllung. Dieses Bedürfnis umfasst die Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Rolle, das Erreichen persönlicher Ziele und die Anerkennung der eigenen Leistungen. Die Grafik verdeutlicht, wie sich die Prioritäten der Bedürfnisse im

Verlauf des Berufseinstiegs verändern und wie das Streben nach beruflicher Selbstverwirklichung eine anhaltende und zentrale Rolle bei der Integration und Entwicklung in einem neuen Berufsfeld spielt (Nicolai, 2021).

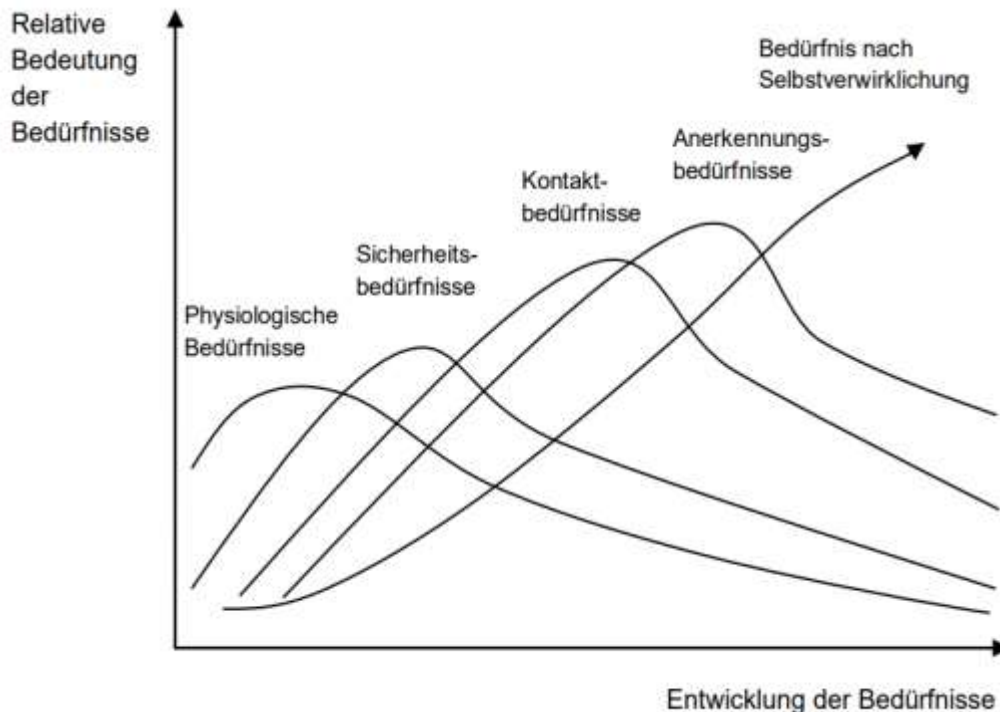


Abbildung 18: Dynamische Betrachtung der Bedürfnisse (Nicolai, 2021, S. 144)

Dreer hat 2018 die Bedürfnispyramide von Maslow (1954) für den schulischen Kontext modifiziert und auf vier zentrale Bedürfnisse reduziert (siehe Abb. 19). Auf der fundamentalen Ebene steht die Einführung in den Schulalltag im Vordergrund, wobei der Schwerpunkt auf administrativen und organisatorischen Aspekten liegt. Darauf aufbauend folgt die Integration in die Lehrer*innen- und Schüler*innenschaft, die insbesondere soziale Eingliederung und Teamzugehörigkeit umfasst. Die nächste Stufe umfasst die Selbsterprobung, die sich auf die Entwicklung der Lehrer*innenidentität, fachliche Glaubwürdigkeit sowie die Rolle als Lehrperson sowohl im Klassenraum als auch im Kollegium konzentriert. Die höchste Ebene, die Selbstverwirklichung als Lehrperson, ist für Quereinsteigende besonders relevant, da diese mit ihren umfassenden Vorerfahrungen und Kenntnissen aus außerschulischen Bereichen mehr einbringen können als Lehramtsabsolvent*innen. Dennoch besteht die Herausforderung, dass ihre spezifischen Kompetenzen möglicherweise nicht ausreichend erkannt und entsprechend gefördert oder werteorientiert integriert werden (Lamy, 2015).



Abbildung 19: Typische Verlaufskurve der persönlichen Zufriedenheit im ersten Berufsjahr (Lamy, 2015, S. 221)

Berufsanfänger*innen erwarten von Beginn an Klarheit und Transparenz in den schulischen Strukturen und Entscheidungsprozessen. Besonders wichtig ist für sie, klare Zuständigkeiten zu kennen und Unterstützung von der Schulleitung zu erhalten, um sich in einer zunächst undurchsichtigen Organisation zurechtzufinden. Eine ausgewogene Arbeitsbelastung, die genug Raum für persönliche Angelegenheiten lässt, zählt zu ihren Prioritäten. Dazu gehören auch die Erwartung auf eine faire Behandlung und eine angemessene Eingewöhnungsphase, die ihnen ermöglicht, sich schrittweise in ihr neues Arbeitsumfeld einzufinden. Zusätzlich wird von der Schulleitung Unterstützung beim Umgang mit als übermäßig empfundenen Richtlinien und Verordnungen sowie bei der Einschätzung der Bedeutung dieser Vorschriften erwartet (Weinzettl, 2019). Dies gilt auch für den Umgang mit Konflikten. Berufsanfänger*innen brauchen Begleitung bei der Einschätzung der Konfliktkultur an ihrer neuen Schule, beim Klären ihrer eigenen Rolle und im Umgang mit Beschwerden von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten. Sie erwarten von der Schulleitung Verständnis für ihre Herausforderungen, Unterstützung bei der Konfliktlösung und gegebenenfalls Rückhalt in schwierigen Situationen (Bos & Grossmann, 2010). Diese Erwartungen verdeutlichen die maßgebliche Verantwortung der Schulleitung bei der Integration neuer Mitarbeiter*innen.

Der Ist-Soll-Vergleich nach Bieri (2006) bietet eine strukturierte Methode zur Bewertung der Arbeitszufriedenheit, indem er die Übereinstimmung zwischen den aktuellen Arbeitsbedingungen und den individuellen Erwartungen der Mitarbeitenden analysiert. Die folgende

Tabelle 4 verdeutlicht die möglichen Konsequenzen der Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der individuellen Bedürfnisse. Bieri (2006) zeigt auf, dass die Nicht-Befriedigung individueller Bedürfnisse zu Arbeitsunzufriedenheit führen kann, während deren Befriedigung Arbeitszufriedenheit begünstigt.

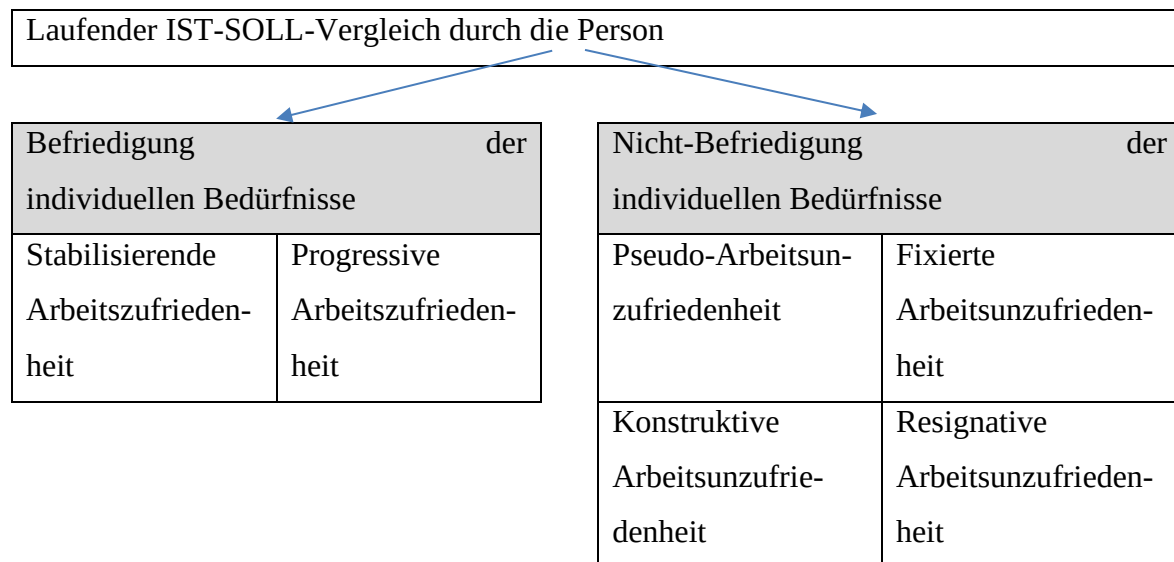


Tabelle 4: Qualitative Formen der Arbeitszufriedenheit (eigene Darstellung, angelehnt an Bieri, 2006 in Lamy, 2015, S. 44)

Bieri (2006) weist zusätzlich darauf hin, dass es aufgrund der Vielschichtigkeit des Faktors Arbeitszufriedenheit besonders schwierig ist, diesen zu messen. In der Regel, so erklärt Bieri (2006), werden den Befragten in Studien zur Arbeitszufriedenheit verschiedene Aspekte ihrer Arbeitssituation präsentiert, zu denen sie auf einer Ratingskala ihre Zufriedenheit angeben sollen. Typische Dimensionen sind dabei der Arbeitsinhalt (wie Abwechslung, Gestaltungsspielraum und Belastungen), die Arbeitsbedingungen (materielle, technische und organisatorische Rahmenbedingungen) sowie der soziale Kontext (Arbeitsklima und Beziehungen zu Kolleg*innen und Schüler*innen) (Lamy, 2015).

Ein einheitlich gestaltetes Programm für alle Berufseinsteiger*innen würde nicht nur die individuellen Bedürfnisse und Potenziale dieser Gruppe verfehlen, sondern könnte auch ihren Selbstwert und ihre berufliche Professionalität beeinträchtigen. Eine individuelle Passung von Begleitangeboten ist somit erforderlich (Keller-Schneider, 2023b). Diese besondere Begleitung auf das persönliche Wachstum ausgerichtete Mentoring konzentriert sich im Unterschied zu anderen Ansätzen stark auf die individuelle Person und ihre berufliche Entwicklung, abhängig von ihrem aktuellen Entwicklungsstand (Dammerer, et al., 2020).

Dieser Ansatz, der auf der humanistischen Psychologie basiert, betont zentrale Konzepte wie die psychologischen Grundbedürfnisse, die ursprünglich von Maslow und später von Deci und Ryan (1985) weiterentwickelt wurden. Dabei stehen drei wesentliche Annahmen im Vordergrund:

1. Psychologische und emotionale Unterstützung sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes sowie für das professionelle Wachstum angehender Lehrpersonen.
2. Persönliches Wachstum verläuft stufenweise, wobei jede Entwicklungsstufe die Erfüllung bestimmter Bedürfnisse voraussetzt, um den nächsten Schritt zu erreichen.
3. Die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen wird durch die Ausbildung einer professionellen Identität, individuelle Motive, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie durch selbstständiges Handeln gefördert.

In einem Mentoring-Ansatz, der auf Wachstum ausgerichtet ist, nehmen Mentor*innen die psychologischen und emotionalen Bedürfnisse angehender Lehrkräfte besonders sensibel wahr und unterstützen sie aktiv dabei, diese zu erfüllen (Dreer, 2023). White (1959) definierte die „Wirksamkeitsmotivation“ als das Bedürfnis, erfolgreich mit den Anforderungen der Umwelt umzugehen. Deci und Ryan (1985) bevorzugen hingegen den Begriff des „Kompetenzbedürfnisses“, das darauf abzielt, sich kompetent zu fühlen und Herausforderungen entsprechend den eigenen Fähigkeiten anzunehmen. Diese Motivation erklärt, warum Menschen sich freiwillig anspruchsvollen Aufgaben stellen. Deci und Ryan (1985, 2000) unterstreichen jedoch, dass intrinsische Motivation nicht allein durch das Kompetenzbedürfnis erklärt werden kann. Sie betonen, dass auch das Gefühl der Autonomie, wie es von de Charms (1968) theoretisiert wurde, eine entscheidende Rolle spielt. Intrinsische Motivation entsteht, wenn eine Person sich selbst als Ursache ihres Verhaltens erlebt, unabhängig von äußeren Zwängen. Diese Theorien zeigen, dass intrinsische Motivation durch das Streben nach Kompetenzerleben und persönlicher Verursachung entsteht und nicht nur durch die Wirksamkeit in der Umwelt beeinflusst wird (Schiefele & Köller, 2010).

Ein optimales Onboarding-Programm zeichnet sich durch flexible und zielgerichtete Module aus, die darauf abzielen, die vielfältigen Bedürfnisse neuer Mitarbeiter*innen gezielt zu erfüllen (Aygen, 2015). Zugleich ist es entscheidend, dass die Vermittlung an die Zielgruppe

angepasst und die Zusammenarbeit innerhalb der Schule aktiv gestaltet werden, da dies maßgeblich zur beruflichen Zufriedenheit und Qualität der Schulentwicklung beiträgt (Keller-Schneider, 2023a).

Die Beweggründe für Quereinsteigende, ihren bisherigen Beruf aufzugeben und eine Laufbahn im Schulsystem zu beginnen, werden im folgenden Unterkapitel ausführlich dargestellt.

3.2 Motivlage für Berufswechsel

Motive sind die Beweggründe für menschliches Verhalten, die aus einem Bedürfnis hervorgehen, welches auf einem Mangelempfinden basiert (Bieri, 2002; Keller-Schneider et al., 2016). Diese Motive repräsentieren erstrebenswerte Zielzustände und erzeugen eine latente Verhaltensbereitschaft. Damit diese Bereitschaft in konkretes Handeln mündet, sind zusätzliche Komponenten erforderlich, insbesondere ein passender Anreiz, der das Individuum in einen Spannungszustand versetzt, welcher durch eine Handlung beseitigt werden kann (Bieri, 2002; Keller-Schneider et al., 2016).

Ein Bedürfnis selbst ist ein Zustand des Mangels oder der Notwendigkeit, den ein Individuum empfindet. Es umfasst grundlegende Anforderungen oder Wünsche, die erfüllt werden müssen, um sowohl physisches als auch psychisches Wohlbefinden zu erreichen (Bieri, 2002). Im Gegensatz dazu ist ein Motiv eine innere Antriebskraft oder ein Beweggrund, der das Verhalten einer Person in Richtung eines bestimmten Ziels lenkt. Motive können sowohl bewusste als auch unbewusste Tendenzen darstellen, die Individuen dazu bewegen, Handlungen auszuführen, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen (Bieri, 2002).

Somit sind Bedürfnisse oft die Grundlage für Motive. Sobald ein Bedürfnis erkannt wird, entsteht daraus ein Motiv, das die Person anregt, Maßnahmen zu ergreifen, um dieses Bedürfnis zu stillen. Während Bedürfnisse den Zustand des Mangels darstellen, der nach Befriedigung verlangt, sind Motive die spezifischen Antriebe, die das Verhalten auf die Erfüllung dieser Bedürfnisse ausrichten.

Wenn Bedürfnisse unbefriedigt sind, eine starke Motivation besteht und ein Anreiz gegeben ist, folgt eine Aktion (Nicolai, 2021). Im Fall von Quereinsteigenden führt dies zu einem Berufs- oder sogar Branchenwechsel. Die Kampagne „Klasse Job“ (siehe Abschnitt 2.8.2)

war zahlreiche der Anreiz für eine berufliche Veränderung. Dederling (1972) spricht bei dieser Art von Wechsel von einer „horizontalen Mobilität“, einem Berufswechsel mit völlig neuen Aufgaben (S. 47).

Super postulierte bereits 1954 (Super, 1994), dass die berufliche Entwicklung in fünf Phasen verläuft: Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Rückzug. Ein zentrales Konzept seiner Theorie ist, dass Individuen in der Laufbahnentwicklung ihr Selbstkonzept umsetzen (Hirschi & Baumeler, 2020). Im Gegensatz zu anderen Theorien, die nach Alter oder Dienstjahren gliedern, unterteilt Super 1954 die Lebensspanne in Phasen, die durch bedeutende Lebensereignisse, Rollenübergänge und individuelle Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet sind:

- Wachstumsphase (0–14 Jahre): Diese Phase ist geprägt von der Entwicklung von Fähigkeiten und der Exploration von Interessen.
- Explorationsphase (15–24 Jahre): Hier erkunden Individuen verschiedene Berufsmöglichkeiten, treffen Bildungsentscheidungen und entwickeln ihre beruflichen Identitäten.
- Etablierungsphase (25–44 Jahre): In dieser Phase konzentrieren sich Personen darauf, sich in einem Beruf zu etablieren, Karriereziele zu verfolgen und soziale Beziehungen zu entwickeln.
- Erhaltungsphase (45–65 Jahre): Menschen fokussieren sich darauf, ihre berufliche Position zu halten, sich weiterzuentwickeln und sich auf den Übergang in den Ruhestand vorzubereiten.
- Rückzugsphase (65+ Jahre): Diese Phase umfasst den Übergang in den Ruhestand und die Reflexion über das vergangene Arbeitsleben, oft begleitet von aktiver Freizeitgestaltung und Engagement in anderen Lebensbereichen (Hirschi & Baumeler, 2020, S. 33).

Die Phasen sind jedoch nicht strikt an Altersgrenzen gebunden und können je nach individuellen Lebensumständen wie bei den berufswechselnden Quereinsteigende variieren. (Hirschi & Baumeler, 2020). Donald Supers bedeutender Beitrag zur Berufspsychologie 1954 bestand in der Idee, dass Karriere- und Berufsentscheidungen bereits in der Kindheit geprägt werden und nicht erst im Erwachsenenalter vollständig ausgebildet sind. Savickas übernahm

2002 diese Theorie und aktualisierte sie, indem er sie unter dem metatheoretischen Rahmen des sozialen Konstruktivismus positionierte. Seine Überarbeitungen beinhalteten, dass Karrieren als Repräsentationen der Realität verstanden werden, die Entwicklung als kontinuierliche Anpassung an ein sich veränderndes Umfeld und Karrieren als Konstrukte aus vergangenen Erfahrungen und Zukunftsträumen, die einem Lebensthema entsprechen. Savickas betont 2005, dass die subjektive Karriere eines Individuums durch einen aktiven Prozess der Sinngebung entsteht, statt vorgefundene Fakten zu entdecken, wobei das Selbstkonzept nach wie vor im Mittelpunkt steht.

Quereinsteigende entscheiden sich „dezidiert und reflektiert“ für den Lehrer*innenberuf (Terhart, 2023, S. 440). Dies führt dazu, dass sie viel Energie in die Neuausrichtung ihres Berufs- und Lebensweges investieren, um erfolgreich zu sein (Terhart, 2023). Es lassen sich jedoch keine direkten Rückschlüsse vom Motiv des Berufswechsels auf den Verlauf des Umstieg Prozesses ziehen (Weinzettl & Zeilinger, 2023). Eine hohe Motivation garantiert zwar nicht eine erfolgreiche Integration, fördert jedoch den Übergang erheblich und steht laut Murnane (1985) mit der Verbesserung von Schüler*innenleistungen positiv zusammen. Die Berufswahlmotive scheinen auch für die Verweildauer im Lehrer*innenberuf entscheidend zu sein. Studien deuten darauf hin, dass typische Probleme, wie etwa Konflikte mit Schüler*innen, der Schulleitung oder dem Kollegium sowie gesundheitliche Herausforderungen, vor allem dann zur Aufgabe des Berufs führen, wenn das Lehramt aus extrinsischen statt aus intrinsischen Motiven gewählt wurde (Druschke & Seibt, 2016). Intrinsische Motive hingegen stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Wunsch, den Lehrer*innenberuf langfristig auszuüben. Extrinsische Motive korrelieren negativ mit dem geplanten Engagement im Beruf und der Berufswahlzufriedenheit (Billich-Knapp et al., 2012; Richardson & Watt, 2010). Darüber hinaus sind intrinsische Motive entscheidend für die Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase (Keller-Schneider, 2011; Martin & Steffgen, 2002).

Einen weitergehenden Erkenntnisgewinn zu den Motiven, sich auf zweitem Wege für den Lehrer*innenberuf zu entscheiden, versprechen qualitativ-methodische Studien, dass die Entscheidung für den Quereinstieg, insbesondere aber auch die zugrundeliegende Überzeugung Lehrer*in sein zu können, berufsbiographisch geprägt sind (Anthony & Ord, 2008) und die beteiligte Motivstruktur komplexer ist, als es Fragebogenstudien abbilden können

(Anthony & Ord, 2008; Bauer et al., 2019; Kamm & Kappler 2017). Demnach haben gerade diejenigen Quereinsteigenden ein geringes Risiko die Nachqualifikation abzubrechen, die eher intrinsisch motiviert bzw. sozial orientiert sind (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023). Im Folgenden werden drei Typisierungen von Berufswechsler*innen vorgestellt, wobei besonderes Augenmerk auf die für die Dissertation relevante Klassifikation von Kamm und Kappler (2017) gelegt wird.

In der Studie von Weinmann-Lutz (2006) wurden 442 Studierende im ersten Semester durch Fragebögen untersucht, darunter drei Jahrgänge im Vorstudium (N=122) und zwei Jahrgänge im Erstsemester (N=320). Die Teilnehmer*innen wiesen signifikante Unterschiede in Alter, Geschlecht und in ihren Lebensumständen auf. Die Studie identifizierte fünf Entscheidungstypen (siehe Tab. 5):

Typ 1	Suche nach Erfüllung im Beruf
Typ 2	Es kann nur besser werden – hoffentlich
Typ 3	Erleichterung: Jetzt habe ich doch eine Lücke gefunden
Typ 4	Beruf als Selbststärkung
Typ 5	Ich weiß jetzt, was ich will

Tabelle 5: Überblick über die fünf Entscheidungstypen (eigene Darstellung, angelehnt an Weinmann-Lutz, 2006, S. 151).

Entscheidungstyp 1: „Suche nach Erfüllung im Beruf“

Dieser Typ besteht überwiegend aus Frauen mittleren Alters, die durch einen langen Suchprozess zu ihrem Berufswunsch Lehrer*in gelangt sind. Ihr Wechsel erfolgt aus einer tiefen inneren Überzeugung und ist oft das Ergebnis eines bewegten Lebens mit vielen beruflichen und privaten Veränderungen.

Entscheidungstyp 2: „Es kann nur besser werden – hoffentlich“

Hierzu gehören Männer über 30 Jahre, die zahlreiche Berufswechsel und Ausbildungen hinter sich haben. Ihre Entscheidung für den Lehrerberuf ist häufig durch äußere Umstände und eine gewisse Resignation geprägt. Der Wechsel wird als Hoffnung auf eine bessere berufliche Situation angesehen, nachdem frühere Berufe oft durch externe Einflüsse gewählt wurden.

Entscheidungstyp 3: „Jetzt habe ich doch noch eine Lücke im System gefunden“

Dieser Typ umfasst jüngere Personen, die durch negative Erfahrungen in ihrer Schulzeit oder einen Wunsch nach sozialer Anerkennung motiviert sind, den Lehrerberuf zu wählen. Der Lehrerberuf wird oft als Übergangslösung oder als Mittel zur Erreichung anderer Ziele gesehen, und ihre Motivation ist sowohl durch persönliche Erlebnisse als auch durch den Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung geprägt.

Entscheidungstyp 4: „Beruf als Selbststärkung“

Dieser Typ besteht hauptsächlich aus Frauen Ende 20, die aufgrund von beruflichen und persönlichen Misserfolgen eine neue Richtung einschlagen. Die Entscheidung für den Lehrerberuf stellt für sie eine Chance dar, ihre beruflichen Ziele neu zu definieren und ihre erlebten Niederlagen zu überwinden.

Entscheidungstyp 5: „Ich weiß jetzt, was ich will“

Dieser Typ umfasst junge Erwachsene, die sich nach der ersten Ausbildung zielgerichtet und motiviert für den Lehrerberuf entscheiden. Sie sehen die erste Ausbildung oft als Übergangszeit, um ihre beruflichen Ziele zu klären. Ihre Entscheidung wird von einer familiären Tradition oder einem akademischen Hintergrund beeinflusst, und sie streben häufig eine langfristige Karriere im Lehrberuf an.

Crow et al. (1990) präsentieren eine weitere Typisierung von Berufswechsler*innen, die drei wesentliche Dimensionen berücksichtigt: 1. die Faktoren, die den Berufswechsel veranlassen haben, 2. die Erfahrungen, die diesen Wechsel vermittelt haben, und 3. das Ausmaß der Bindung an den neuen Beruf. Sie differenzieren dabei drei Typen von Berufswechsler*innen: Homecomers, Converted und Unconverted (S. 204–212).

Die „Homecomers“ erleben den Berufswechsel als Erfüllung seines langen gehegten Traums und zeigen eine ausgeprägte intrinsische Motivation. Für diese Personen stellt der Wechsel eher eine psychologische Heimkehr als einen bloßen Berufswechsel dar.

Die „Converted“ sind Menschen, die den Lehrer*innenberuf zunächst nicht ernsthaft in Betracht gezogen hatten, bis ein entscheidendes Ereignis oder eine Reihe von Faktoren ihre beruflichen Pläne veränderte. Sie kommen aus verschiedenen Berufsfeldern wie dem Bankwesen oder der Immobilienbranche und haben teils prestigeträchtige Positionen hinter sich

gelassen. Der Wechsel wird oft durch bedeutende Lebensereignisse wie die Geburt eines Kindes ausgelöst.

Die „Unconverted“ zeigen ein vages Interesse an Pädagogik, sind jedoch von ihrem bisherigen Beruf unzufrieden und suchen nach neuen Herausforderungen. Trotz eines hohen Status in ihren früheren Berufen bleiben sie an den Werten ihrer alten Tätigkeiten interessiert und hoffen, diese mit dem neuen Beruf zu verbinden.

Für die vorliegende Dissertation ist die Typisierung von Kamm und Kappler (2017) entscheidend. Diese Klassifikation berücksichtigt sowohl die pädagogische Vorerfahrung als auch die Motivationen für den Berufswechsel. Die Vorerfahrungen werden in „umfangreiche pädagogische Erfahrung“ und „geringe oder keine pädagogische Erfahrung“ unterteilt, während die Motivation anhand von „Pull-Faktoren“, die den Anreiz zur Aufnahme des neuen Berufs darstellen, und „Push-Faktoren“, die den Drang zum Verlassen des alten Berufs beschreiben, differenziert wird (siehe Tab. 6).

	Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein)	Push-Faktoren (aus dem jetzigen Beruf heraus)
viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich	Quadrant I • Späte Erfüllung • Zurück zu den Wurzeln • Logische Fortsetzung • Sinnhafte Aufgabe	Quadrant III • Pragmatische Entscheidung • Ausweg aus der Sackgasse • Ausstieg aus einem prekären Berufsfeld
wenig oder keine Erfahrungen im pädagogischen Bereich	Quadrant II	Quadrant IV

Tabelle 6: Übersicht über die vier Berufswechseltypen eingeteilt nach Motiv und pädagogischer Erfahrung (eigene Darstellung, angelehnt an Kamm & Kappler, 2017, S. 178–180).

Quadrant I: Dieser Quadrant zeichnet sich durch eine klare Hinwendung zum Lehrer*innenberuf aus, oft begleitet von einer starken Orientierung auf Kinder. Die Lebensläufe dieser Personen zeigen durch verschiedene berufliche und ehrenamtliche Stationen eine enge Verbindung zu pädagogischen Tätigkeiten, vergleichbar mit dem „Homecomer“-Typus bei Crow et al. (1990) (Kamm & Kappler, 2017, S. 178–180).

Quadrant II: Hier zeigen die Fälle eine markante Hinwendung zum Lehrer*innenberuf, verbunden mit einer deutlichen beruflichen Umorientierung. Die vorherige berufliche Laufbahn unterschied sich stark vom Lehrer*innenberuf, und es fehlen meist relevante Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Diese Personen suchen oft eine sinnstiftende Aufgabe, die als Beitrag zur Gesellschaft oder persönliche Erfüllung verstanden wird, was dem „Converted“-Typus bei Crow et al. (1990) ähnelt.

Quadrant III: In diesem Quadranten dominiert eine Weg-von-Bewegung aus dem bisherigen Berufsfeld hin zum Lehrer*innenberuf. Die Personen bringen relevante berufliche oder nebenberufliche Erfahrungen im pädagogischen Bereich mit. Manche nutzen bekannte Elemente aus ihrer Vergangenheit, während andere eine starke Hinwendung zum Lehrer*innenberuf zeigen.

Quadrant IV: Auch hier ist eine Weg-von-Bewegung aus dem ursprünglichen Berufsfeld festzustellen. Bei einem Teil der Gruppe bleibt der Fokus zunächst auf dem alten Beruf, während der andere Teil die frühere berufliche Orientierung aufgibt und sich auf den Aufbau einer neuen beruflichen Identität im Lehrberuf konzentriert.

Motivation für den Berufswechsel:

In Quadrant I und II sind die Motivationen für den Berufswechsel von einer tiefen persönlichen Erfüllung und einer Rückkehr zu den Wurzeln geprägt. Bei den Typen in Quadrant I steht oft der Wunsch nach später Erfüllung und der Sinn für eine sinnstiftende Aufgabe im Vordergrund. Im Quadrant II hingegen sind die Beweggründe häufig eine logische Fortsetzung der bisherigen beruflichen Laufbahn oder der Drang, eine sinnvolle Aufgabe zu finden, die als Beitrag zur Gesellschaft gesehen wird.

Im Gegensatz dazu sind die Motivationen für den Berufswechsel in Quadrant III und IV stärker pragmatisch ausgerichtet. Hier dominieren der Wunsch nach einem Ausweg aus der Sackgasse oder der Ausstieg aus einem prekären Berufsfeld. Diese Typen suchen oft nach stabileren und erfüllenderen beruflichen Perspektiven.

Erfahrungen im pädagogischen Bereich:

Personen aus Quadrant I und III bringen typischerweise umfangreiche Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich mit. Diese Erfahrungen können aus vorherigen beruflichen oder nebenberuflichen Tätigkeiten stammen und prägen ihre Entscheidung für den Lehrer*innenberuf. Dagegen haben Personen aus Quadrant II und IV oft wenig bis keine Erfahrungen im pädagogischen Bereich. Ihre Entscheidung für den Lehrer*innenberuf erfolgt häufig ohne den Hintergrund umfangreicher praktischer Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Befunde legen nahe, dass Quereinsteigende im Allgemeinen eine starke intrinsische Motivation für den Lehrer*innenberuf mitbringen (Keller-Schneider et al., 2016). Sie starten begeistert in den neuen Arbeitsbereich, und diese intrinsische Motivation ist von berufsausübungsförderlichen Motiven geprägt (Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023). Allerdings spielen auch extrinsische Anreize eine bedeutende Rolle bei ihrer Entscheidung in den Lehrer*innenberuf zu wechseln (Kamm & Kappler 2017; Lucksnat et al. 2022; Safi et al. 2017). Berufswahlmotive wirken als distale Faktoren auf den Umgang mit Anforderungen (Keller-Schneider, 2011) und auf den Lernertrag (Keller-Schneider et al., 2016; König & Rothland, 2013).

Die Unterstützung und Begleitung, die im Rahmen der Professionalisierung erfahren wurde, wird als von großer Bedeutung erachtet. Insbesondere für Quereinsteiger*innen wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass eine starke intrinsische Motivation für den Lehrer*innenberuf mitgebracht wird (Keller-Schneider et al., 2016). Diese Begeisterung wird als prägend für die berufliche Praxis angesehen und trägt maßgeblich dazu bei, Herausforderungen mit Engagement zu begegnen. In diesem Zusammenhang soll das folgende Zitat von Johann Gottlieb Fichte hervorgehoben werden:

„Es siegt immer die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist.“

(Johann Gottlieb Fichte. 1762–1814 in Merain, 2007, S. 17)

Forschungsstudien haben umfassend die Beweggründe von Quereinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf untersucht, um zu ergründen, weshalb Menschen aus scheinbar vielversprechenden Karrieren ins Bildungswesen wechseln. Dabei wurden zahlreiche Motivationen identifiziert: Altruistische Beweggründe, wie das Empfinden, eine gesellschaftlich wertvolle Arbeit zu leisten; intrinsische Motivationen, wie die Leidenschaft für ein bestimmtes Fach

oder die Freude an der Arbeit mit Heranwachsenden; sowie extrinsische Anreize, wie Ferienzeiten oder die berufliche Sicherheit (Böhmman, 2011; Laming & Horne, 2013; Loretz et al., 2017; Richardson & Watt, 2005; Safi et al., 2017). In der Fachliteratur herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für weibliche Lehrkräfte im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen ein entscheidendes Kriterium für berufliche Zufriedenheit ist (Ammann, 2004; Hänsel, 1994).

Forscher*innen interessieren sich besonders für die früheren Erfahrungen der Quereinsteigenden und die Qualitäten, die sie aus ihren vorherigen Berufen in den Lehrer*innenberuf mitbringen. Diese vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen können die Schulkultur positiv beeinflussen und das Kollegium bereichern, indem sie traditionelle Berufskulturen hinterfragen (Böhmman, 2011; Varadharajan et al., 2018). Quereinsteiger*innen wirken dadurch als Verbindung zur beruflichen Praxis außerhalb des schulischen Kontexts (Schmid, 2010) und können das Schulsystem mit ihrer umfangreichen Berufs- und Lebenserfahrung bereichern. Diese breite Palette an Erfahrungen verändert die Schulkultur, fördert die Vielfalt und ermöglicht es, innovative Perspektiven einzubringen (Hyry-Beihammer et al., 2022).

Sowohl Quereinsteigende als auch Lehramtsabsolvent*innen zeigen hohe Ausprägungen in den intrinsischen, tätigkeitsnahen Motiven (Kappler, 2016), wobei die breiten Streuungen auf erhebliche interindividuelle Unterschiede hinweisen (Keller-Schneider et al., 2016). Quereinsteigende werden als hoch motiviert wahrgenommen, um die Anforderungen des Berufs zu bewältigen (Trachsler et al., 2014). Darüber hinaus lassen sich in der Wahrnehmung, Interpretation und Bewältigung beruflicher Anforderungen zwischen den beiden Gruppen kaum signifikante Unterschiede feststellen. Daher kann angenommen werden, dass beide Ausbildungswege, trotz ihrer unterschiedlichen Bildungsgänge und individuellen Ressourcen, eine angemessene Grundlage bieten, um die beruflichen Herausforderungen erfolgreich zu meistern (Keller-Schneider et al., 2016).

Internationale Untersuchungen zeigen, dass Quereinsteigende oft eine höhere Bereitschaft zum Berufswechsel haben, da sie weniger geneigt sind, ungünstige Arbeitsbedingungen zu akzeptieren als Lehrkräfte, die von Beginn an im Lehrer*innenberuf tätig sind (Johnson & Birkeland, 2003). Eine Schweizer Studie zeigt, dass Berufswechsler*innen ebenso berufsverbunden sind wie Lehrkräfte, die den Lehrer*innenberuf als Erstausbildung gewählt haben, und sogar eine stärkere Absicht bekunden, langfristig im Beruf zu verbleiben (Trösch & Bauer, 2017). Die Unterschiede in den Ergebnissen sind wenig überraschend,

wenn man die verschiedenen Personenkreise und Rahmenbedingungen berücksichtigt, die in Studien zu Quereinsteigenden und Berufswechselnden aufgezeigt werden. Sowohl persönliche als auch kontextuelle Faktoren spielen eine entscheidende Rolle für den langfristigen Verbleib von Quereinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Dabei zeigt sich, dass ein geringerer Status des vorherigen Berufs häufig mit einer stärkeren Absicht einhergeht, im Lehrer*innenberuf zu bleiben (Watt & Richardson, 2008). Zusätzlich tragen Aspekte wie die „Leidenschaft für das Unterrichten“ und ein positives „Arbeitsklima in der Schule“ wesentlich zur Entscheidung bei, im Beruf zu bleiben (Bauer et al., 2019, S. 19).

Motive werden in verschiedene Gruppen, in primäre und sekundäre Motive eingeteilt, um ihre Aussagekraft und ihre Auswirkungen besser zu verdeutlichen. Die für die Berufswelt relevanten Motive, sekundäre Motive, werden in intrinsische und extrinsische Motiven unterschieden (Nicolai, 2021) (siehe Tab. 7). Intrinsische Motive, die von innen stammen, sind im Handelnden selbst verankert und werden durch die Arbeit an sich befriedigt (Schiefele & Köller, 2010). Eine Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter erbringt umso mehr Leistung, je mehr sie bzw. er sich mit ihrer bzw. seiner Arbeit identifizieren kann und je mehr Freude sie bzw. er an ihr hat. Diese Form der Motivation ist bei komplexen Aufgaben deutlich höher als bei einfachen. Auf der anderen Seite stehen extrinsische Motive (Schiefele & Köller, 2010), die von außen stammen und durch die äußeren Rahmenbedingungen und Auswirkungen der Arbeit, wie beispielsweise das leistungsabhängige Gehalt, befriedigt werden (Nicolai, 2021). Hierbei dient die Arbeit lediglich als Mittel zum Zweck.

Hauptmotive der Arbeitnehmer*innen im Arbeitsprozess	
Primäre Motive	
• Hunger, Durst, etc.	
Sekundäre Motive	
Extrinsische Motive	Intrinsische Motive
• Geldmotiv	• Leistungsmotiv
• Sicherheitsmotiv	• Kompetenzmotiv
• Status- und Prestigemotiv	• Kontaktmotiv

Tabelle 7: Hauptmotive der Arbeitnehmenden (eigene Darstellung, angelehnt an Jung, 2017 in Nicolai, 2021, S. 204)

In der Studie von Müller und Hanfstingl (2018) wurde festgestellt, dass intrinsische Motive ein wesentlicher Faktor für berufliches Handeln darstellen. Extrinsische Motive, wie das Streben nach einem sicheren Arbeitsplatz, haben isoliert betrachtet keine wesentliche Bedeutung. Jedoch können sie in Verbindung mit starker intrinsischer Motivation das Gefühl von beruflichem Erfolg erheblich verstärken. Barany und Hoischen (2023) beschreiben, dass sich die Rangfolge der Berufswahlmotive zwischen Studierenden und alternativ qualifizierten Lehrkräften kaum unterscheidet. Da Lehrkräfte häufig über einen langen Zeitraum an einer Schule bleiben, ist es für alle am Schulleben Beteiligten von erheblichem Interesse, die Phase des Berufseinstiegs so zu gestalten, dass sie die Motivation der neuen Lehrkräfte stärkt und fördert. Dies ist entscheidend, um ein positives Arbeitsumfeld zu schaffen und die langfristige Zufriedenheit sowie Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte sicherzustellen (Kessler & Gromes, 2013). Das Ziel ist es, die Transition zu erleichtern und die Retention zu stärken.

Im Zuge des Berufswechsels spielen neben den Bedürfnissen und der Motivation die Gefühle im Berufseinstieg eine wesentliche Rolle für die Integration in den neuen Beruf. Das folgende Unterkapitel bietet einen Überblick über die Gefühlsphasen im Berufseinstieg.

3.3 Gefühlsphasen im Berufseinstieg

Im Berufseinstieg sehen sich sowohl grundständige als auch alternativ qualifizierte Lehrkräfte ähnlichen Herausforderungen gegenüber (Böhmman, 2011). Besonders zeitintensiv gestalten sich dabei die Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts sowie der Umgang mit Disziplinproblemen (Böhmman, 2011). Für alternativ qualifizierte Lehrkräfte kommen zusätzlich spezifische Belastungen hinzu, wie etwa ein erhöhter Handlungsdruck aufgrund fehlender Ausbildung und beruflicher Routine (Böhmman, 2011). Obwohl diese aus ihren Vorberufen Teamarbeit gewohnt sind, ist diese in Schulen häufig nicht ausgeprägt (Böhmman, 2011). Weitere Herausforderungen umfassen den Umgang mit schulischen Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen (Böhmman, 2011). Eine erfolgreiche Gestaltung des Berufseinstiegs kann durch Unterstützung von Schulleitung, Seminarleitern, Schulverwaltung, Bildungspolitik sowie durch Selbsthilfegruppen erleichtert werden (Grützner, 2023; Hericks, 2004). Studien zum Beanspruchungserleben zeigen zudem, dass sich Berufseinsteigende in ihrem Belastungserleben nicht wesentlich von erfahrenen Lehrkräften unterscheiden.

den (Keller-Schneider, 2020b). Diese Erkenntnisse widerlegen die häufig verbreitete Annahme, dass Berufseinsteigende überfordert seien (Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023). Eine longitudinale Betrachtung der Berufszufriedenheit im ersten Jahr zeigt, dass neue Lehrpersonen durch Höhen und Tiefen gehen, die durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Interessant ist dabei zu untersuchen, welche Bedingungen zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führen (Lamy, 2015). Biografische Analysen mittels Verlaufslinien bieten einen methodischen Zugang, um die individuellen Höhen und Tiefen im Berufsleben zu strukturieren und zu verstehen. Diese Methodik findet auch in der Lehrer*innenbiografieforschung Anwendung (Hirsch et al., 1990; Terhart et al., 1994).

Der Einsatz von Verlaufslinien zur Strukturierung biografischer Erzählungen erweist sich in verschiedenen methodischen und inhaltlichen Kontexten als funktional und gewinnbringend (Macha & Klinkhammer 1997; Mayring 1999; Thomae & Petermann 1983). Diese Verlaufslinien dienen als Instrument für die Lehrer*innenbiografieforschung (Hirsch et al., 1990). Herzog (2007) zeigt in seiner Studie die Ergebnisse zweier Untersuchungen von Terhart et al. (1994) und Hirsch et al. (1990) zu den Hoch- und Tiefgefühlen im ersten Berufsjahr als Lehrperson in einer Abbildung auf. Die Anleitung benennt die Höhen als Phasen mit „voller Tatkraft“, „Schwung“ und „Begeisterung“ (Herzog, 2007, S. 106), während die Tiefen als „Müdigkeit“, „Resignation“ oder „Überdruß“ definiert sind (Herzog, 2007, S. 140). Das Ergebnis der Studie zeigt, dass nahezu die Hälfte der Befragten das Berufsleben als eine Abfolge von Höhen und Tiefen erlebt (Herzog, 2007).

Die in Abbildung 20 dargestellte Entwicklungskurve der individuellen Zufriedenheit im ersten Jahr der Berufstätigkeit verdeutlicht die Ergebnisse einer Studie von Lamy (2015). Die Lehrpersonen erstellten eine Verlaufskurve, um zu zeigen, wie sich ihre allgemeine Zufriedenheit im Laufe der Monate entwickelte, welche Höhen und Tiefen sie erlebten und wie ihre Zufriedenheit am Jahresende im Vergleich zum Schulbeginn aussah (Lamy, 2015).

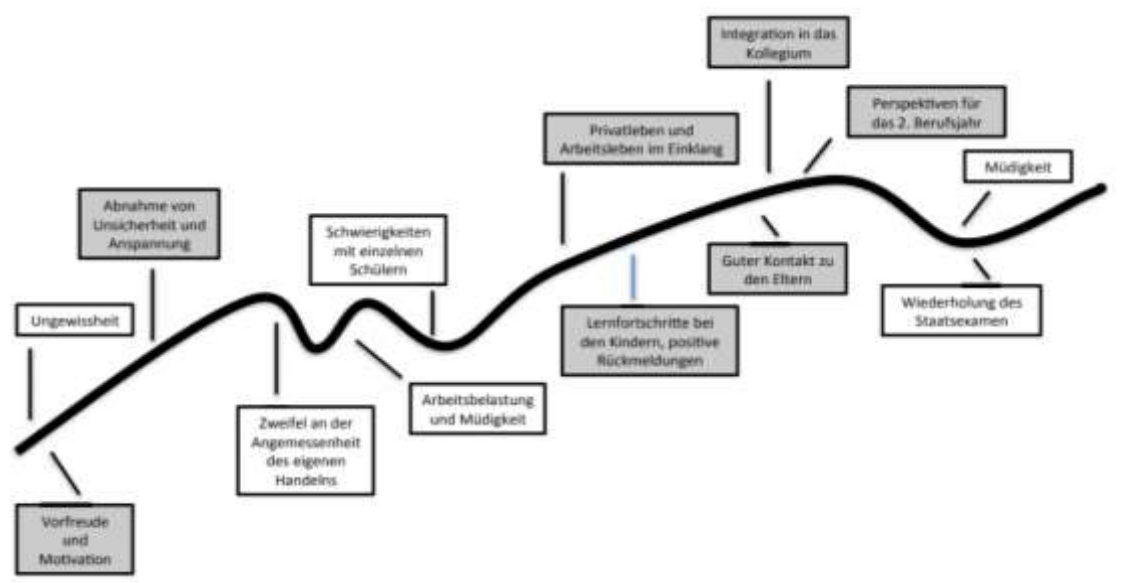


Abbildung 20: Typische Verlaufskurve der persönlichen Zufriedenheit im ersten Berufsjahr (Lamy, 2015, S. 221)

Sowohl die Studie von Terhart et al. (1994) als auch die von Lamy (2015) unterstreichen, dass das Berufsleben typischerweise durch abwechselnde Phasen gekennzeichnet ist. Diese Untersuchungen verdeutlichen, dass Lehrpersonen im Verlauf ihres ersten Berufsjahres eine Vielzahl von emotionalen und beruflichen Herausforderungen durchlaufen, die sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit sich bringen können. Dieses Wechselspiel zwischen Hoch- und Tiefgefühlen ist ein charakteristisches Merkmal des Berufseinstiegs und kann maßgeblich die Berufszufriedenheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinflussen.

Die zuvor beschriebenen Motivationen für den Berufswechsel sowie die Höhen und Tiefen, die mit dem Einstieg in den Lehrer*innenberuf verbunden sind, finden sich besonders deutlich im Kontext des Quereinstiegs wieder. Quereinsteigende bringen oft eine spezifische Ausgangslage mit, die sowohl ihre beruflichen Beweggründe als auch ihre Herausforderungen im neuen Tätigkeitsfeld prägt. Im Folgenden wird der Quereinstieg detaillierter betrachtet, um die besonderen Dynamiken und Anforderungen dieses Berufswechsels zu beleuchten.

4 QUEREINSTIEG

Seit dem Projektstart der neuen *PädagogInnenbildung* im Jahr 2008 war der Quereinstieg ein wiederkehrendes Thema für Ministerien, die Entwicklungs- und Vorbereitungsgruppe der *PädagogInnenbildung* Neu sowie den QSR. Im Gesetz von 2013 und der Novelle von 2017 wurde schrittweise ein attraktives Modell für Quereinsteigende mit facheinschlägigem oder fachverwandtem Studium entwickelt, um den Bereich der Allgemeinbildung zu integrieren. Nach dem erfolgreichen Modell der Berufsbildung, das auf facheinschlägigen und fachergänzenden Studien [FESE] basiert, wurde dieses Konzept auf die Sekundarstufe Allgemeinbildung ausgeweitet und angepasst. Zur optimalen Nutzung des Potentials von Quereinsteigenden für die Weiterentwicklung der Lehrkräfte ist eine wissenschaftsorientierte Professionalisierung, entsprechender Kompetenzen erforderlich (QSR, 2021). Von Beginn an entwickeln neue Lehrkräfte individuelle, professionsspezifische Kompetenzen und Einstellungen in verschiedenen Aspekten ihrer Tätigkeit. Beim Unterrichten geht es darum, seinen eigenen methodisch-didaktischen Stil zu finden. In Bezug auf die Beurteilung ist es wichtig, ein persönliches Benotungskonzept zu entwickeln. Innerhalb des Kollegiums etablieren Lehrpersonen sowohl ein Selbst- als auch ein Fremdbild. Ihr professionsspezifisches Selbstverständnis umfasst die Klärung des pädagogischen und fachlichen Standpunkts sowie das Erkennen persönlicher Grenzen. Die Arbeitsorganisation umfasst das effiziente Bewältigen schulbezogener Aufgaben sowohl zu Hause als auch am Arbeitsplatz, die Auswahl und Nutzung von Arbeitsmitteln sowie das effektive Zeitmanagement (Kraler, 2008). Schüler*innen erwarten von Lehrkräften nahezu unmögliche Eigenschaften, die Böhmann als Anforderungen an „eine eierlegende Wollmilchsau“ (2020, S. 29) beschreibt. Lehrpersonen sollen gerecht, aber auch im Einzelfall verständnisvoll sein. Sie sollen fachlich kompetent und gute Erklärende sein, ohne ihr Fach zu verbissen zu sehen. Zudem wird erwartet, dass sie anregenden und niveauvollen Unterricht gestalten, ohne die Schüler*innen pausenlos mit Unterrichtsstoff zu überfrachten. Lehrkräfte sollen humorvoll, aber nicht albern, vertrauenswürdig und zugleich nicht distanzlos sein. Sie müssen in der Lage sein, in der Klasse durchzugreifen, ohne dabei zu streng zu wirken (Böhmann, 2020). Besonders von Quereinsteigenden wird angenommen, dass sie ihre bisherigen beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen in den Schulalltag einbringen und werden seitens der Schüler*innen mit zusätzlichen und oft höheren Erwartungen konfrontiert (Böhmann, 2020). Es wird ein moderner Unter-

richt, der durch eine Vielfalt an Methoden und Medien sowie innovative Lehr- und Lernformen und unkonventionelle Ansätze geprägt ist, erwartet. Quereinsteigende werden häufig als eine Art „Paradiesvogel“ (Böhmman, 2020, S. 53) betrachtet, was bei vielen Schüler*innen Interesse an ihrer ungewöhnlichen Berufsbiografie und ihren Beweggründen, Lehrer*in zu werden, weckt. Für Quereinsteigende ergeben sich spezifische Belastungen im Lehrer*innenberuf. Diese umfassen die Unterrichtsplanung und Korrekturen, den Handlungsdruck im Unterricht sowie den Umgang mit schwierigen Schüler*innen und Kolleg*innen. Zudem stellen der Umgang mit Ausbilder*innen an Seminar und Schule sowie die Bewältigung von Verwaltungsaufgaben und schulrechtlichen Anforderungen weitere Herausforderungen dar (Böhmman, 2020). Im Folgenden werden die formalen Aspekte des Quereinstiegs ab dem Schuljahr 2023/24, einschließlich der erforderlichen Voraussetzungen, der Zertifizierung und der verbindlichen Maßnahmen für die Aufnahme in das Schulsystem, detailliert beleuchtet.

4.1 Formaler Weg in den Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung

Im Schuljahr 2023/24 sind für den Quereinstieg in die Sekundarstufe der Allgemeinbildung in Österreich spezifische Voraussetzungen erforderlich, die sich deutlich von den Regelungen früherer Quereinsteigerkohorten sowie von den Vorgaben in anderen Ländern unterscheiden. Im Gegensatz zur Schweiz gibt es in Österreich keine Altersbeschränkung für den Quereinstieg. Anders als in Deutschland, wo ein Referendariat obligatorisch ist, ist ein solches in Österreich nicht erforderlich. Der folgende Abschnitt zeigt Programme auf, die gezielt ansetzen, um dem Lehrkräftemangel in Österreich entgegenzuwirken. Interessierte müssen zunächst ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule mit mindestens 180 ECTS-AP⁹ auf Bachelorniveau vorweisen. Im Fach Mathematik sind beispielsweise ein betriebswirtschaftliches Studium, ein facheinschlägiges Studium oder ein Diplomstudium in Mathematik als geeignet anzusehen. Darüber hinaus ist eine fachlich geeignete Berufspraxis von mindestens drei Jah-

⁹ Ein ECTS-Anrechnungspunkt steht für 25 Echtstunden à 60 Minuten an tatsächlichen Arbeitsaufwand für die Studierende/den Studierenden (Bundeskanzleramt Österreich, 2023)

ren erforderlich, die nach dem Studium absolviert wurde. In Situationen, in denen ein Mangel an Lehrkräften besteht, kann dieser Zeitraum auf 1,5 Jahre verkürzt werden. Als fachlich geeignete Berufspraxis gelten beispielsweise Tätigkeiten in einer Wirtschaftsprüfungskanzlei, in der Personalauswahl bei einem Personalberatungsunternehmen, als Statistiker oder in ähnlichen Berufsfeldern. Zusätzlich muss ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich abgeschlossen werden, das speziell auf den Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung ausgerichtet ist (ZKQ, 2024).

Im Zuge umfassender Reformen der österreichischen Lehrer*innenbildung unter dem Programm „Pädagog/innenbildung NEU“ wurde 2013 die gesetzliche Grundlage für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf geschaffen. Dies geschah durch die Einführung der „fach einschlägigen ergänzenden Studien“ (Puderbach et al., 2016, S. 21). Im Studienjahr 2022/23 wurde erstmals ein verkürztes, berufsintegriertes Qualifizierungsprogramm für Quereinsteigende mit akademischer Vorbildung an ausgewählten Pädagogischen Hochschulen angeboten (BMBWF, 2023, Juli). Dennoch blieb der Berufseinstieg für Quereinsteigende in Bezug auf systematische Begleitung und Vergütung im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften herausfordernd (siehe Kapitel vier), denn bis zum Schuljahr 2022/23 gestaltete sich der Quereinstieg durch Sonderverträge mit geringerem Gehalt, durch fehlendes strukturiertes Onboarding und bürokratische Hürden als schwierig (Wenzel 2022). Seit dem Schuljahr 2023/24 durchlaufen alle neu eintretenden Lehrkräfte eine verpflichtende Induktionsphase (siehe Kapitel sieben) (BMBWF, 2023, Juli). Diese Lehrkräfte sind im gleichen Dienstschemata angestellt und es gelten dieselben Rechte und Pflichten wie für ihre Kolleginnen und Kollegen, die das Lehramtsstudium abgeschlossen haben (ZKQ, 2024). Die Bedingungen für Quereinsteiger*innen wurden umfassend verbessert (siehe Unterkapitel 4.1). Ab dem Schuljahr 2023/24 gelten neue Regelungen, die unter anderem eine Anstellung mit einem Regelvertrag und vollem Entgelt vorsehen, vorausgesetzt, die Lehrkräfte werden in ihrem zertifizierten Unterrichtsfach eingesetzt. Die vollständige Lehrverpflichtung beginnt ab dem ersten Tag, und ein Einsatz in fachfremden Fächern ist seitens der ZKQ nicht vorgesehen (ZKQ, 2024). Zusätzlich werden Vordienstzeiten anerkannt (BMBWF, 2023c). Berufserfahrung im zertifizierten Unterrichtsfach wird gemäß § 46 Abs. 3 in Verbindung mit § 26 Abs. 3 VBG als „nützlich“ anerkannt und kann bis zu zwölf Jahre als Vordienstzeiten angerechnet werden. Bei vorheriger Tätigkeit im öffentlichen Sektor wird diese Zeit in vollem Umfang anerkannt (ZKQ, 2024). Auch Zivil- oder Präsenzdienstzeiten zählen als öffentliche

Tätigkeit. Dadurch starten Quereinsteiger*innen in eine höhere Entlohnungsstufe im Gehaltsschema (ZKQ, 2024).

Tabelle acht stellt den strukturellen Aufbau der Hochschullehrgänge für Quereinsteiger*innen, die für den Einsatz als Lehrkraft in der Sekundarstufe Allgemeinbildung vorgesehen sind, der regulären Lehramtsausbildung gegenüber.¹⁰

Ausbildung von Lehrkräften (Workload in ECTS)											
Lehramt SEK (MEd)				Quereinstieg (ohne MA (CE))			Quereinstieg (mit MA (CE))				
Berufseingangsjahr/ Induktionsphase				Absolvierung innerhalb von acht Jahren							
4 Semester	360 ECTS	120 ECTS MA					30 ECTS Mastermodul			150 ECTS	6 Semester
				120 ECTS	5 ECTS Wahlpflichtfächer						
					10 ECTS Pädagogisch-praktische Studien						
					15 ECTS Fachdidaktik						
					20 ECTS Berufsfachliche Grundlagen						
					60 ECTS Bildungswissenschaftliche Grundlagen						
					10 ECTS Einführende Lehrveranstaltungen						
					Berufseingangsjahr/Induktionsphase						
8 Semester	240 ECTS BA	95–100 ECTS		240 ECTS MA + fach- einschlägige Berufspraxis*			180 ECTS BA + fach- einschlägige Berufspraxis*				
		2. Studienfach	Spezialisierung								
		95–100 ECTS 1. Studienfach					*drei Jahre, bei „Mangelsituation“ 1,5 Jahre ausreichend				
		40–50 ECTS Bildungswissenschaftliche Grundlagen									

Tabelle 8: Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (SJ 2023/24) (eigene Darstellung, angelehnt an Hofmann et al., 2020, S. 234; PH NÖ, 2023a, 2023b; Universität Wien, 2024).

¹⁰ Auf die Darstellung der diversen Hochschullehrgänge „Qualifizierung von Sondervertragslehrer*innen“ wird auf Grund von geringer Relevanz für die vorliegende Forschung verzichtet.

Der Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung (HLG Quer) in Österreich im Schuljahr 2023/24 setzt weitere wesentliche Bedingungen voraus. Ohne eine aktuelle Anstellung als Lehrkraft ist eine Einschreibung nicht möglich. Dies wird durch hochschulrechtliche Regelungen bestimmt, die zudem vorschreiben, dass bei Beendigung des Dienstverhältnisses auch die Zulassung zum HLG Quereinstieg Allgemeinbildung verfällt. Es besteht eine Frist von acht Jahren, innerhalb derer der Hochschullehrgang abgeschlossen werden muss (ZKQ, 2024b). Ziel ist es, Personen mit akademischer Ausbildung und entsprechender Berufserfahrung den Einstieg in den Lehrer*innenberuf zu erleichtern (BMBWF, Quereinstieg, 2023). Der Weg in den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf umfasst mehrere strukturierte Schritte (siehe Abb. 21): Zunächst müssen sich Interessierte auf dem Portal *Get Your Teacher* bewerben. Nach erfolgreichem Abschluss der Zertifizierung durch die ZKQ für das jeweilige Unterrichtsfach folgt die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle im Schulsystem. Sobald die Zusage durch die Bildungsdirektion erfolgt ist, durchlaufen die neuen Lehrpersonen die verpflichtende Induktionsphase zur umfassenden Einarbeitung und Integration. Den abschließenden Schritt bildet die Absolvierung des Hochschullehrgangs Quereinstieg, der die pädagogisch-didaktische Ausbildung vervollständigt. Der Weg und die einzelnen Schritte in den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung werden in den folgenden Unterabschnitten näher beschrieben.

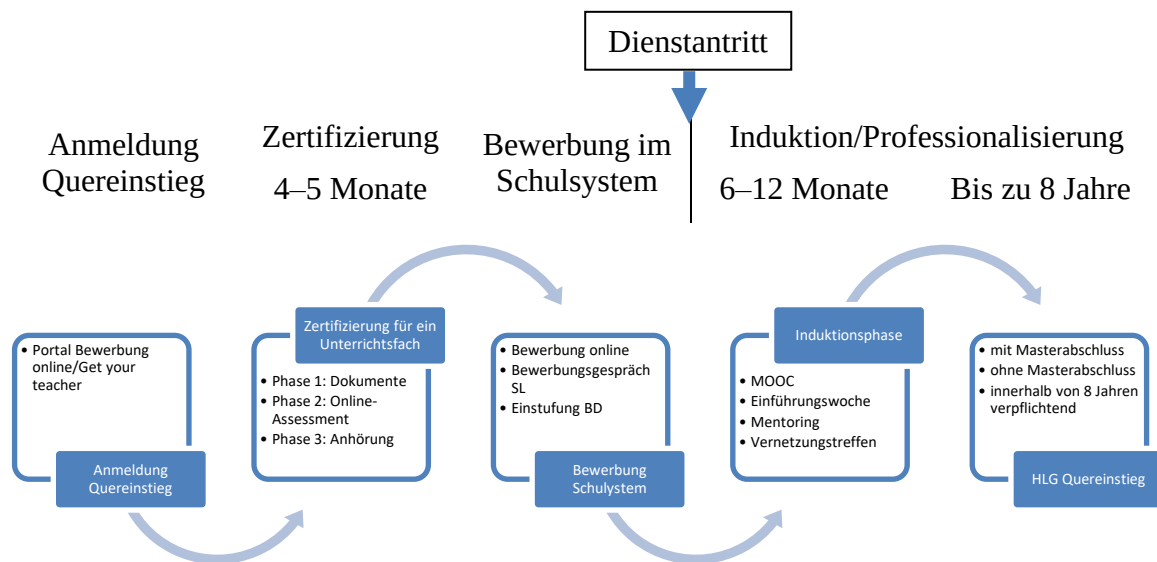


Abbildung 21: Weg in den Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (eigene Darstellung, angelehnt an ZKG, 2024b)

Voraussetzungen

Quereinsteigende müssen ein fachlich geeignetes Studium mit mindestens 180 ECTS sowie mindestens drei Jahre einschlägige Berufserfahrung nachweisen, wobei in Mangelphasen auch 1,5 Jahre ausreichend sind. Diese Berufserfahrung muss thematisch mit dem zu zertifizierenden Unterrichtsfach in Zusammenhang stehen (BMBWF, 2023c). Nach der Zertifizierung ist eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle möglich. Für den Einstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung an einer Mittelschule [MS], Polytechnischen Schule [PTS], Allgemeinbildende höhere Schule [AHS], Berufsbildende mittlere Schule [BMS] oder Berufsbildende höhere Schule [BHS] müssen Bewerber*innen zunächst ein standardisiertes Auswahlverfahren erfolgreich durchlaufen und erhalten einen Dienstvertrag, sofern ein Bedarf an den angebotenen allgemeinbildenden Fächern besteht (QSR, 2021). Zu Beginn des Dienstverhältnisses sind in den letzten beiden Ferienwochen vor Schulbeginn einführende Lehrveranstaltungen [LV] an der zugewiesenen Pädagogischen Hochschule zu absolvieren (BMBWF, 2023a). Nach der Anstellung müssen Quereinsteigende innerhalb von acht Jahren einen Hochschullehrgang [HLG] an einer öffentlichen oder privaten Pädagogischen Hochschule absolvieren, wobei dies ab dem Schuljahr 2023/24 österreichweit möglich ist (BMBWF, 2023a). Das Quereinsteigsmodell umfasst ein Studienpaket von 60 bis 90 ECTS-Punkten für eine professionelle und wissenschaftliche Ausbildung in den erforderlichen Lehrkompetenzen. Bewerber*innen mit einem Bachelorabschluss (180 ECTS) müssen zusätzlich ein Masterstudium von mindestens 90 ECTS, einschließlich einer Masterthesis, absolvieren. Bei vorhandenem Masterabschluss und entsprechender Berufserfahrung sind 60 ECTS erforderlich (BMBWF, 2023a). Die konkrete Darlegung dieses Prozesses folgt hier:

Bewerbung

Für die Bewerbung auf ausgeschriebene Lehrer*innenstellen an allgemeinbildenden Pflichtschulen in Niederösterreich müssen Interessierte das Bewerbungsportal „Bewerbung online“ nutzen. Bewerbungen können nur während der festgelegten Fristen eingereicht werden; nach Ablauf dieser Fristen werden keine Bewerbungen mehr angenommen. Das Bewerbungsportal ist über die Website der Bildungsdirektion für Niederösterreich erreichbar (BMBWF, 2023c).

Zertifizierung

Im Jahr 2020 empfahl der Qualitätssicherungsrat (QSR), dass für den Quereinstieg bevorzugt Personen mit einem einschlägigen Studium und mehrjähriger Berufserfahrung (nicht zwingend im Bildungsbereich) in Betracht gezogen werden sollten. Auch Qualifikationen und Erfahrungen aus der Bildungs- und Jugendarbeit sollten Anerkennung finden. Diese Empfehlung wird von Puderbach et al. (2016) unterstützt, die betonen, dass der Erfolg eines Berufswechsels in den Lehrer*innenberuf maßgeblich von den vorhandenen Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften der Quereinsteigenden abhängt. Eine sorgfältige Auswahl und Eignungsprüfung sind daher auch besonders wichtig, um Abbruchquoten zu senken (Buckley et al., 2018; Krammer & Pflanzl, 2019). Weiters stellen Assessments zur Berufseignung einen wesentlichen Bestandteil des Studiums dar und fördern realistische Erwartungen an Studium und Beruf (Bauer et al., 2019).

Im Studienjahr 2022/23 starteten die ersten Quereinsteiger*innen in vier Bundesländern ihren Weg in den Lehrer*innenberuf, wobei die Bildungsdirektionen zunächst die Zugangskriterien überprüften. Über das Portal „Get your teacher“, das seit November 2022 für das Eignungsfeststellungsverfahren für den Quereinstieg vorgesehen ist, können sich Interessierte anmelden (Schnider et al., 2023). Ab diesem Zeitpunkt wurde die Bewertung der Quereinsteigerinnen von der neu geschaffenen Zentralen Koordinationsstelle für Quereinsteiger (ZKQ) übernommen (Schnider & Braunsteiner, 2024). In Österreich ist so eine selektive, nationale Stelle die ZKQ. Die ZKQ ist für die Bewertung der Eignung von Quereinsteigenden in der Sekundarstufe Allgemeinbildung zuständig (ZKQ, 2024) und stellt damit eine nationale Behörde da, die die Auswahl an Bewerber*innen für die Zertifizierung für den Quereinstieg reguliert (OECD, 2024). Diese Kommission prüft im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens, für welches allgemeinbildende Unterrichtsfach das abgeschlossene Hochschulstudium (Universität oder Fachhochschule) fachlich geeignet ist. Das Verfahren wird vom zuständigen Senatsvorsitzenden geleitet (BMBWF, 2023c). „Für eine Anstellung als Quereinsteigerin oder Quereinsteiger auf Dauer, ist für alle Personen die Teilnahme am Eignungsfeststellungsverfahren der ZKQ ab dem Schuljahr 2023/24 notwendig“ (Schnider et al., 2023, S. 30). Die Registrierung für die Zertifizierung ist das ganze Jahr über möglich und Voraussetzung für die Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen. Um jedoch an der Hauptausschreibung für Schulstellen im April teilnehmen zu können, wird empfohlen, sich bis spätestens Februar für das Eignungsfeststellungsverfahren zu registrieren.

Das Eignungsfeststellungsverfahren (siehe Abb. 22) für den Quereinstieg in die Allgemeinbildung besteht aus drei Phasen, bei denen sowohl die Erfüllung der Zulassungskriterien überprüft als auch die pädagogische Eignung bewertet wird.

Für die Registrierung zum Quereinstieg müssen folgende Dokumente hochgeladen werden: ein Lebenslauf, ein Motivationsschreiben, der Nachweis der Staatsbürgerschaft oder der Arbeitsbewilligung, ein C1-Zertifikat in Deutsch (sofern die Muttersprache nicht Deutsch ist), die Zeugnisse des Studiums einschließlich Curriculum und Transcript of Records oder Diploma Supplement sowie Dienst- oder Arbeitszeugnisse, die mindestens 1,5 Jahre fachverwandte Berufserfahrung belegen (ZKQ, 2024). Das Online-Assessment bildet die zweite Stufe des Eignungsfeststellungsverfahrens für den Quereinstieg und wird von der Universität Graz durchgeführt. Personen, deren Unterlagen in der ersten Stufe positiv bewertet wurden, erhalten eine Einladung per E-Mail mit Zugangsdaten und weiteren Informationen. Während des maximal 90-minütigen Assessments werden persönliche und einstellungsbezogene Merkmale abgefragt, die für den Lehrer*innenberuf entscheidend sind. Die Prüfung besteht aus verschiedenen Fragebögen und Tests, eine spezielle Vorbereitung ist weder erforderlich noch möglich. Teilnehmer*innen müssen über die notwendigen technischen Voraussetzungen verfügen und während der gesamten Prüfung an einer Videokonferenz teilnehmen. Die Auswertung erfolgt automatisiert, und die Eignungsentscheidung basiert auf den Ergebnissen der Tests. Nach Bestehen des Assessments folgt die Einladung zum Interview, in dem auf die Online-Assessment-Inhalte eingegangen wird (ZKQ, 2024).

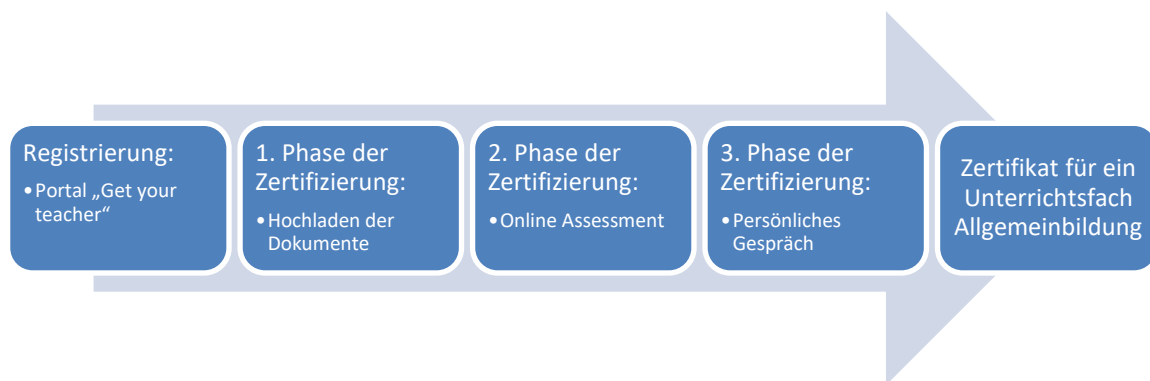


Abbildung 22: Eignungsfeststellungsverfahren für den Quereinstieg (eigene Darstellung, angelehnt an BMBWF, Quereinstieg, 2023a)

Das BMBWF schätzte anfänglich etwa 300 bis 400 Bewerberinnen pro Jahr, doch diese Prognosen wurden in der Praxis um mehr als das Zehnfache übertroffen, mit rund 4500 Bewerber*innen. Detaillierte Zahlen sind in Tabelle 9 von Schnider und Braunsteiner (2024) zu finden.

Die meisten Zertifikate wurden für die Fächer Mathematik und Deutsch ausgestellt, gefolgt von Englisch, Bewegung und Sport, Geografie, wirtschaftlicher Bildung, Kunst und Gestaltung sowie Biologie. Etwa 60 % der zertifizierten Bewerber*innen sind Frauen. Knapp 70 % der Zertifizierten sind zwischen 30 und 50 Jahre alt, während rund ein Viertel über 50 Jahre alt ist. Die Mehrheit der Zertifizierten stammt aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, gefolgt von den Natur- und Ingenieurwissenschaften (Schnider & Braunsteiner, 2024). Die Zertifizierung zum Quereinstieg ist zeitlich unbegrenzt gültig (BMBWF, 2023d).

Bewerbungsverfahren und Anzahl der Bewerber*innen auf der jeweiligen Verfahrensstufe laut Schnider und Braunsteiner (2024, S. 46, Stand 24.11.2023)

Verfahrensstufen	Bewerber*innenstand
0. Registrierung (Hochladen) über das Portal: facheinschlägige oder fachverwandte Ausbildungszeugnisse (universitäre Abschlüsse mind. Bachelorniveau); Nachweis der vorgeschriebenen Berufspraxis); Lebenslauf; Motivationsschreiben (nach vorgegebenen Inhaltspunkten); 2-minütiges Vorstellungsvideo; Personen mit nichtdeutscher Erstsprache, Sprachzertifikat Deutsch C1.	295 Personen
1. Prüfung durch die Mitglieder der ZKQ	209 Personen
2. Online-Assessment: Erhebung der für den Lehrberuf erforderlichen persönlichkeits- und einstellungsbezogenen Merkmale. Alle Personen, deren eingereichte Unterlagen durch die achtköpfige ZKQ positiv beurteilt wurden (Stufe 1), nehmen am Online-Assessment (Universität Graz/Institut für Psychologie) teil.	192 Personen
3. Anhörung mit zwei Mitgliedern der ZKQ. Ausstellung eines Zertifikats für ein Unterrichtsfach nach erfolgreicher Absolvierung des 3-stufigen Verfahrens.	290 Personen
Zertifizierte Personen	2 104 Personen
Abgelehnt	1 459 Personen
Bewerbungen insgesamt	4 549 Personen
4. Anstellung durch die jeweilige Bildungsdirektion mit „Pädagogischer Dienst“-Dienstvertrag [PD-Vertrag].	553 Personen

*Tabelle 9: Bewerbungsverfahren und Anzahl der Bewerber*innen auf der jeweiligen Verfahrensstufe (Stand 24.11.23) (eigene Darstellung, angelehnt an Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 46).*

Hochschullehrgang Quereinstieg

Terhart (2023) unterstreicht die Empfehlung des QSR (2020), dass die Verantwortlichen in der Lehrkräftebildung verbindliche Mindeststandards für die Rekrutierung, Qualifizierung und Anstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften festlegen sollten. Diese Standards sind entscheidend, um sicherzustellen, dass dieser Zugang zum Lehrer*innenberuf qualitativ hochwertig und effektiv gestaltet wird. Bieri Buschor et al. (2024) ergänzen, dass das Studiengangmodell weniger standardisiert und vielmehr auf Individualisierung, Prozessorientierung sowie Stärkenförderung ausgerichtet werden sollte. Die Studierenden sollen nicht gezwungen sein, dieselben Ziele zu verfolgen oder dieselben Kompetenzen zur gleichen Zeit zu erreichen. Stattdessen sollte das Studienangebot konsequenter an den praktischen Bedürfnissen und Fragen der Quereinsteigenden ausgerichtet werden.

„Mit der Studienrechtsnovelle 2017 wurde die Möglichkeit eines bedarfsorientierten Studiums in einem Fach für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger geschaffen, dessen Studienarchitektur sich an jener des Regelstudiums orientiert“ (QSR, 2020, S. 19). Durch das im Jahr 2021 in Kraft getretene Hochschullogistikpaket des BMBWF wurde die Ausbildung für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf umfassend reformiert. Ab dem Studienjahr 2022/23 bieten die Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich, Niederösterreich, der Steiermark und Vorarlberg einen speziellen Lehrgang für Quereinsteiger*innen an. Ab Oktober 2023 wird dieser österreichweit an allen Pädagogischen Hochschulen angeboten (BMBWF, 2023c). Er qualifiziert für den Unterricht in allgemeinbildenden Fächern an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Höheren Schulen und bereitet auf den Unterricht von Lernenden im Alter von elf bis achtzehn bzw. neunzehn Jahren vor (ZKG, 2024b). Im Studienjahr 2023/24 werden an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich folgende Fächer angeboten: Bewegung und Sport, Biologie und Umweltbildung, Chemie, Deutsch, Englisch, Ernährung und Haushalt, Geografie und Wirtschaftsbildung, Geschichte und Politische Bildung, Informatik, Kunst und Gestaltung, Mathematik, Musik, Physik, Technik und Design (PH NÖ, 2023c). Das zweijährige Hochschullehrprogramm oder das dreijährige Masterstudium für den Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach) müssen innerhalb von acht Jahren abgeschlossen werden (PH NÖ, 2023a, 2023b). Das Curriculum umfasst Bildungswissenschaftliche Grundlagen (einschließlich Erziehungs-, Psychologie- und Soziologiewissenschaften, Diversität und Schulentwicklung), praxisnahe Fachdidaktik (Unterrichtsgestaltung, fachliche Bildungsprozesse, digitale und Medienkompetenz), pädagogisch-

praktische Studien (Reflexion, Intervention, alternative Praxiserfahrungen, Medieneinsatz) sowie Wahlpflichtfächer zur Vertiefung spezifischer pädagogischer Themen. Die detaillierte Gliederung der Studieninhalte und deren Gewichtung gemäß dem European Credit Transfer System ist in der nachfolgenden Modulübersicht (siehe Tab. 10) aufgeführt.

Modul	Inhalt	ECTS-AP
Modul 1: Einführende Lehrveranstaltungen	Schule als Arbeitsraum	5
	Beziehungsberuf Lehrer*in	5
Modul 2: Bildungswissenschaftliche Grundlagen	Bildung und Entwicklung I & II	10
	Inklusive Schule und Vielfalt I & II	10
Modul 3: Fachdidaktik	Unterricht fachdidaktisch vor- und nachbereiten/gestalten und durchführen	10
	Digitale Kompetenzen	5
Modul 4: Pädagogisch-praktische Studien	Hospitation und Unterrichtsbeobachtung	5
	Kollegiale Beratung	5
Modul 5: Wahlpflichtfächer	Wahlpflichtmodul	5
	Berufsfachliche Grundlagen	60
Mastermodul	Mastermodul + Masterthesis	30
	Gesamt	120 bzw. 150

Tabelle 10: Modulübersicht HLG Quereinstieg (SJ 2023/24) (eigene Darstellung, angelehnt an PH NÖ, 2023a, 2023b)

Die zwei Einführungswochen vor Beginn der Unterrichtstätigkeit legen die notwendige Grundlage für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Der berufsbegleitend konzipierte Hochschullehrgang bietet eine umfassende und wissenschaftlich fundierte Ausbildung in den wesentlichen Kompetenzen für die Lehrtätigkeit (ZKQ, 2024). Er zielt darauf ab, die Gleichwertigkeit der Ausbildung zwischen Lehramtsabsolvent*innen und Quereinsteigenden zu gewährleisten. Dabei müssen die Ausbildungsinhalte nicht identisch sein, aber alle Lernenden sollen am Ende über dieselben Kompetenzen verfügen wie reguläre Lehramtsabsolvent*innen, wobei sich die Ausbildungsmittel an den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren (Weber et al., 2016). Eine wissenschaftlich fundierte Lehrer*innenbildung ist als Standard für die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen unverzichtbar, um die großen Aufgaben und Herausforderungen im Bildungssystem langfristig zu bewältigen (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, [DGfE], 2024).

Wenn die Ausbildung für das Unterrichtsfach, der Hochschullehrgang, nicht innerhalb von acht Jahren abgeschlossen wird, kann dies eine Kündigung seitens des Dienstgebers zur Folge haben. Für die Qualifizierung in einem weiteren Unterrichtsfach müssen die gleichen

Voraussetzungen erfüllt werden wie für den Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung, wobei die Beurteilung wieder durch die ZKQ erfolgt (ZKQ, 2024b). Das folgende Unterkapitel unterstreicht die wesentliche Bedeutung einer vollständigen und ganzheitlichen Integration.

4.2 Profil der Quereinsteigenden

Die Gruppe der Quereinsteigenden ist äußerst vielfältig. Üblicherweise unterscheiden sich diese Personen in ihren beruflichen, bildungsbezogenen und familiären Hintergründen deutlich von den traditionellen Lehramtsstudierenden (Porsch, 2021). Die Diversität spiegelt sich in den unterschiedlichen vorherigen Berufserfahrungen und Ausbildungswegen wider. Durch ihre Lebenserfahrung treten Quereinsteigende mit einem höheren Leistungsvermögen in den Lehrer*innenberuf ein. Personen mit einem vorherigen Beruf und oft umfangreicherer Lebenserfahrung verfügen über ein zusätzliches Potenzial an Leistungsfähigkeit im Bereich „Leistungsvermögen“ (Nicolai, 2021, S. 220).

Die Forschung belegt, dass es kein standardisiertes Profil für Quereinsteigende gibt (Gehrmann, 2023a; Porsch et al., 2023). Diese Gruppe ist durch vielfältige Ausbildungen, verschiedene Gründe für den Berufswechsel und unterschiedliche Haltungen während des Quereinstiegsprozesses gekennzeichnet. Personen, die als Quereinsteigende klassifiziert werden, haben häufig eigene Kinder (Gehrmann, 2023a), haben oft kürzlich in einem anderen Berufsfeld gearbeitet und bringen unterschiedliche, nicht lehramtsbezogene Berufserfahrungen mit, die besondere Unterstützung erfordern.

Diese Unterstützung sollte sowohl individuelle Umstände als auch den Transfer von beruflichen Erfahrungen in den Lehrer*innenberuf berücksichtigen (Tigchelaar & Melief, 2017). Um den Anforderungen des Bildungssystems gerecht zu werden, müssen sie Zusatzqualifikationen erwerben, deren Art und Dauer je nach Land variieren (siehe Unterkapitel 4.1). Bildungsinstitutionen bemühen sich um klare Regelungen für die Anerkennung dieser Qualifikationen, um die Mobilität der Lehrkräfte zu fördern. Spezielle Programme an Hochschulen zielen darauf ab, fehlende pädagogische Qualifikationen zu vermitteln (Rath, 2024).

Quereinsteigende im Lehrer*innenberuf sind in der Regel älter als traditionell ausgebildete Lehrkräfte, in Sachsen z. B. im Schnitt 38 Jahre (Gehrmann, 2023a) und haben vielfältige

berufliche Vorerfahrungen. Diese Unterschiede in den beruflichen Vorerfahrungen sind erheblich (Zaruba et al., 2023; Keller-Schneider et al., 2016). Im Durchschnitt sind Quereinsteigende etwa neunzehn Jahre älter als Lehramtsabsolvent*innen, was ihnen mehr Zeit zum Sammeln allgemeiner Erfahrungen ermöglicht, allerdings nicht zwangsläufig mehr relevante Erfahrungen für den Lehrer*innenberuf (Engelage, 2013). Lebenserfahrenere Lehrkräfte könnten Vorteile in der Persönlichkeitsreife und im Umgang mit Menschen haben, was im schulischen Kontext nützlich sein kann, besonders im Umgang mit Eltern und in der Selbstkontrolle (Mohr & Ittel, 2011). Allerdings könnten ihr längerer Abstand zur eigenen Schulzeit und eine geringere Verbindung zur heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ein Nachteil sein, während traditionell ausgebildete Lehrkräfte hier durch ihre Nähe zur aktuellen Jugendkultur Vorteile haben (Engelage, 2013). Studierende in Quereinstiegsprogrammen befinden sich oft in einer Phase der beruflichen Neuorientierung, die häufig mit familiären Verpflichtungen und mit einer Doppelbelastung einhergeht. Diese Doppelbelastung kann jedoch positive Effekte haben, da Kompetenzen und positive Stimmungen aus der Familien- und Berufswelt gegenseitig übertragen werden können (Greenhaus & Powell, 2006; Wiese et al., 2010).

Die Berichterstattung in den öffentlichen Medien zu Quereinsteigenden im Lehrer*innenberuf zeigt ein ambivalentes Bild. Einerseits werden sie als volksnah und praxiserfahren porträtiert, ihre Welterfahrenheit wird als Qualifikation für den Lehrer*innenberuf gewertet (Bauer, Aksy et al., 2017), andererseits können Widersprüchlichkeiten in neuen biographischen Erfahrungen zu Problemen führen (Fabel-Lamla, 2018; Grützner, 2023).

Quereinsteigende verfügen häufig über pädagogische Vorerfahrungen aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (Zaruba et al., 2023), aber es gibt keine empirischen Befunde, inwieweit diese für die berufliche Sozialisation sprechen (Zaruba et al., 2023). Diese Vorerfahrungen wirken sich aber positiv auf ihre Fähigkeitsüberzeugungen aus (Engelage, 2013; Gehrman, 2023a; Lamprecht, 2011). Pädagogische Vorerfahrungen beziehen sich auf die Erfahrungen, die in der Arbeit mit Heranwachsenden gesammelt werden (Besa & Rothland, 2020). Diese können den Übergang in die Lehrer*innentätigkeit erleichtern und die Beanspruchungssymptome reduzieren. Eine Studie nach Klusmann et al. zeigt, dass Lehramtsstudierende mit mehr pädagogischer Vorerfahrung am Ende des Schuljahres weniger Erschöpfung aufweisen als Lehramtsstudierende ohne pädagogische Vorerfahrung (2012). Neben dem berufs-

spezifischen Wissen sind auch diese Erfahrungen für das Verständnis der beruflichen Beanspruchung von Bedeutung (Klusmann et al., 2012). Persönliche Merkmale und erworbene berufliche Kompetenzen können zusätzlich dazu beitragen, dass der Übergang ins Berufsleben nicht als „krisenhaft“ erlebt wird (Klusmann et al., 2012, S. 287).

In der Studie von Zaruba et al. (2023) mit Seiteneinsteigenden erwies sich die Vorerfahrung nicht als bedeutender Faktor für emotionale Erschöpfung und zeigte, dass pädagogische Vorerfahrungen nicht immer prädiktiv für emotionale Erschöpfung sind. Die Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen könnte eher in der Berufswahlmotivation liegen als in der direkten Bewältigung von Herausforderungen im ersten Berufsjahr. Diese Erfahrungen könnten bei der Berufswahl und -motivation hilfreich sein, jedoch weniger für die Integration in den neuen Berufskontext (Zaruba et al., 2023). Das würde bedeuten, dass pädagogische Vorerfahrungen vermutlich einen größeren Einfluss auf die Berufswahlmotivation haben als auf die Integration in die Lehrer*innentätigkeit. Sie bestätigen die Berufswahl und weisen auf eine größere Berufswahlreife hin, was das Selbstvertrauen in die Berufsausübung stärkt (Cramer & Neugebauer, 2023; Rothland, 2014). Zu klären bleibt, ob und inwiefern sich pädagogische Vorerfahrungen bei Quereinsteigenden auf die Integration bzw. auf die Arbeit als Lehrkraft auswirken, denn einige Untersuchungen zeigen, dass Quereinsteigende zu Beginn ihrer Qualifizierung über umfassenderes pädagogisches Wissen verfügen als Lehramtsstudierende (Gehrmann, 2023a; Melzer et al., 2014). Darüber hinaus bringen sie Fähigkeiten mit, die für den Lehrer*innenberuf von Nutzen sind und die Schulen bereichern können (Joller-Graf, 2000; Williams & Forgasz, 2009). Kraler (2008) sieht das Potenzial dieser Novizinnen und Novizen in verschiedenen Bereichen: Sie tragen zur Innovation bei, sowohl inhaltlich als auch didaktisch, und bieten durch ihre Außensicht neue Perspektiven, da ihnen die Betriebs- und Systemblindheit fehlt. Ihre Tatkraft und Enthusiasmus wirken inspirierend und stärken die Zusammenarbeit im Kollegium, insbesondere in den jeweiligen Fachbereichen.

Quereinsteigende und traditionell ausgebildete Lehramtsanwärter*innen unterscheiden sich in den Studien von Lucksnat et al. (2020) nicht signifikant in ihrem fachlichen und fachdidaktischen Wissen in Mathematik. Eine weitere Studie, betreffend diese Gruppe aus dem Jahr 2023, zeigt keinen Qualitätsunterschied in der Unterrichtsarbeit: Die Beurteilung der Unterrichtsqualität durch 1550 konventionell ausgebildete und 135 alternativ qualifizierte Lehrkräfte (Quereinsteigende) zeigte keine Unterschiede auf.

Empirische Studien weisen darauf hin, dass vorberufliches Wissen und Können die professionelle Entwicklung im neuen Beruf positiv beeinflussen können (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017; Chambers, 2002; Tigchelaar et al., 2008; Weinmann-Lutz, 2006; Williams & Forgasz, 2009; Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2014). Allerdings können gefestigte Überzeugungen und spezifisches Vorwissen auch ein Hindernis im Professionalisierungsprozess darstellen (Bauer, Bieri Buschor et al., 2017; Sulimma, 2012).

Ungeachtet der Unterschiede in Alter, pädagogischer Erfahrung und Lebenssituation zeigen zu Beginn ihrer Ausbildung Quereinsteigende und reguläre Lehramtsabsolvent*innen keine wesentlichen Unterschiede in den affektiven und motivationalen Aspekten der professionellen Lehrkräftekompetenz. Beide Gruppen legen großen Wert auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten und stehen den universitären Ausbildungsphasen eher kritisch gegenüber, was deren Beitrag zur Entwicklung von Professionalität in der Lehramtsausbildung betrifft (Barany & Hoischen, 2023).

Der Berufseinstieg als Lehrperson stellt für Quereinsteigende einen zweiten Berufseinstieg dar. Die allgemeine Entwicklungsaufgabe des „Berufseinstiegs“, die den Eintritt in eine Phase der Übernahme von Primärverantwortung und gesellschaftsrelevanten Funktionen markiert, wurde bereits vollzogen (Dreher & Dreher, 1985a, 1985b, 1991). Nun müssen sie sich den berufsspezifischen und berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben stellen, die von allen neuen Lehrkräften – ob quereinsteigend oder regulär ausgebildet – bewältigt werden müssen, um den Berufseinstieg erfolgreich zu meistern und in der Professionalisierung voranzukommen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Quereinsteigende unterscheiden sich von regulär Ausgebildeten, da letztere zeitgleich sowohl allgemeine als auch berufsspezifische Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs bewältigen müssen (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider et al., 2016).

Nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte sind zudem eine sehr heterogene Gruppe, weshalb man nicht pauschal annehmen kann, dass sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen die Herausforderungen des Berufseinstiegs nicht bewältigen können (Porsch, 2021). Dies wirft die Frage auf, welche Ressourcen einen erfolgreichen Berufseinstieg unterstützen können (Zaruba et al., 2023).

Obwohl in vielen Aspekten keine klaren Unterschiede zwischen quereinsteigenden und traditionell ausgebildeten Lehrkräften festgestellt wurden (Besa et al., 2024; Porsch, 2021), weisen Quereinsteigende häufig ausgeprägtere Idealvorstellungen (Trachsler et al., 2014)

und geringeres pädagogisch-psychologisches Wissen auf (Lucksnat et al., 2020). Sie bringen in dem von ihnen zuvor studierten Fach meist mehr Fachwissen mit, haben jedoch oft Lücken im pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Wissen, insbesondere in Bereichen wie Unterrichtsmethoden und Klassenführung (Porsch, 2021; Schauer et al., 2024). Quereinsteigende sind sich ihrer kontinuierlichen Lernverantwortung stärker bewusst und gestalten ihr Lernverhalten über die Einarbeitungsphase hinaus gezielter und eigenständiger (Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2008). Trotz der vorhergehenden Berufsausbildung und des zusätzlichen Vorwissens, das sie mitbringen (Keller-Schneider et al., 2016), bedeutet das nicht zwangsläufig, dass sie dieses Wissen im neuen Arbeitskontext effektiv einsetzen können. Theoretisches Wissen geht nicht zwingend mit praktischer Handlungskompetenz einher, und umgekehrt übersetzen sich Erfahrungen nicht automatisch in explizites und gezielt einsetzbares Wissen (Hascher, 2005; Neuweg, 2004). Das Berufsbild für Lehrer*innen sieht ein Bewegen in folgenden Handlungsräumen vor: sich und das eigene Handeln entwickeln, Schule mitgestalten, Schüler*innen begleiten und unterstützen und Lernen und Lehren (BMBWF, 2024c).

Empirisch-quantitative Studien zeigen, dass alternativ qualifizierte Lehrkräfte sich nicht ungünstiger als grundständig ausgebildete Lehrkräfte unterscheiden (Lucksnat et al., 2023). Es bedarf jedoch weiterer Forschung zur Professionalisierung durch Kooperation im Kollegium und methodisch unterschiedliche Ansätze, um das Feld der Forschung zu alternativen Qualifikationswegen weiterzuentwickeln (Porsch et al., 2023). Heublein et al. (2003) zeigen, dass eine vorangegangene Berufsausbildung nicht zu einem erhöhten Abbruchrisiko führt. Vielmehr führt eine solche Ausbildung vor dem Studium zu klareren Vorstellungen vom zukünftigen Beruf, größerer Entschlossenheit und mehr Sicherheit bei der Studienwahl, was die Studienverweildauer erhöht (Weinmann-Lutz & Ammann, 2007).

Das günstigste Profil von Lehrkräften weist hohe Werte in intrinsischen und sozialen Orientierungen sowie eine hohe Selbsteinschätzung der Lehrbefähigung auf. Im Gegensatz dazu zeigt das ungünstige Profil niedrigere Werte in diesen Bereichen (Eder et al., 2020). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Lehrer*innenberuf für die befragten Quereinsteigenden eine langfristige Verpflichtung darstellt und „kein Übergangsberuf“ ist (Trosch & Bauer, 2017, S. 173). Berufswechsler*innen zeigen ähnliche langfristige Bindungen an den Lehrer*innenberuf wie Lehrkräfte im Erstberuf und haben eine starke Absicht, im

Beruf zu bleiben. Zudem zeigen sie ein erhöhtes Interesse an Weiterentwicklung im Bildungsbereich (Troesch & Bauer, 2017).

Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum Studien zur Qualität des Unterrichts und des Lehrer*innenhandelns von Quereinsteigenden. Vorliegende Befunde aus dem angloamerikanischen Raum weisen auf mögliche Schwierigkeiten in der effektiven Unterrichtsgestaltung bei Lehrkräften mit alternativer Ausbildung hin, was sich in schlechteren Schüler*innenleistungen äußern könnte (Porsch, 2021). In der DACH-Region fehlen entsprechende Befunde für den Primarbereich, und lediglich zwei Studien zur Sekundarstufe I stützen schwach die Annahme, dass Quereinsteigende in bestimmten Fächern den Kompetenzerwerb der Schüler*innen weniger erfolgreich fördern. Untersuchungen aus den USA verdeutlichen zudem, dass die Qualifikation der Lehrkräfte je nach Schulfach unterschiedlich stark zur Lernentwicklung beiträgt. Es konnte jedoch kein genereller Nachteil für Schüler*innen aufgrund der Ausbildung ihrer Lehrkräfte nachgewiesen werden (Porsch, 2021). Quereinsteigende berichten häufig von Berufserfahrungen, wobei insbesondere die Zusammenarbeit und Führungserfahrungen hervorgehoben werden. Diese Erfahrungen stärken das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit) und sind hilfreich für das zukünftige Klassenmanagement. Zudem profitieren sie von Unterrichtserfahrungen im schulischen oder Erwachsenenbildungsbereich, bei denen sie ihre pädagogischen Kompetenzen unter Beweis stellen konnten (Engelage, 2013). Aufbauend auf den Erfahrungen, die Quereinsteigende in das Schulsystem einbringen können, zeigt das folgende Unterkapitel die erwarteten Kompetenzen an Lehrkräfte sowie den Professionalisierungsprozess auf.

4.3 Professionalisierung/Reflexionskompetenz

Bereits 1933 hinterfragte Charlotte Bühler die Auffassung, dass die Entwicklung im Erwachsenenalter abgeschlossen sei, und argumentierte, dass Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess über die gesamte Lebensspanne ist (Bühling, 2011). Ein zentrales Element der *PädagogInnenbildung Neu* ist das 3-Phasen-Modell, das eine durchgängige Struktur für Erstausbildung, Berufseinführung und lebenslanges Lernen aufzeigt (Schratz, 2012). Damit wird deutlich, dass kontinuierliche Entwicklung und die Bereitschaft zur fortlaufenden Professionalisierung für Qualität in Schule notwendig sind. Porsch beschreibt 2023 den Begriff der Professionalisierung von Lehrpersonen als einen individuellen Prozess, der sich sowohl im

Unterricht als auch in anderen beruflichen Tätigkeiten vollzieht. Dieser Prozess beinhaltet die Aneignung und Erweiterung von Kompetenzen und Wissen. Dabei zitiert sie, dass sich, „das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur durch formale Lehrerbildung vollzieht, sondern auch durch reflektiertes Erfahren von Situationen im Praxiskontext“ (Bosse, 2017, S. 10 in Porsch, 2023, S. 70); der reflexive Prozess somit einen wesentlichen Faktor für die Professionalisierung von Quereinsteigenden darstellt.

In der Diskussion über den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf wird häufig die Befürchtung geäußert, dass die mangelnde bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz sowie die unzureichende Unterrichtserfahrung von Quereinsteigenden die Unterrichtsqualität beeinträchtigen könnten. Besondere Besorgnis besteht darüber, dass fehlende Reflexionsfähigkeit und grundlegende didaktische Kenntnisse die Professionalität der Lehrkräfte mindern könnten. Tellisch fordert 2020, dass alle Lehrkräfte vor ihrem Berufseinstieg eine umfassende professionelle und pädagogische Qualifikation erwerben müssen, um die für den Lehrer*innenberuf erforderlichen Kompetenzen nachweisen zu können.

Zu Beginn ist es wichtig, die Begriffe Reflexionsfähigkeit und Reflexionskompetenz näher zu beleuchten. Die Reflexionsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, die den Fokus auf sich selbst zu lenken und erlebte Eindrücke so zu verarbeiten, dass fundierte Erkenntnisse und Schlussfolgerungen gezogen werden können (Hilzensauer, 2017). Im Gegensatz dazu stellt Reflexionskompetenz eine erweiterte Stufe der Reflexion dar, die über diese grundlegende Fähigkeit hinausgeht. Sie zeichnet sich durch das bewusste Steuern und zielgerichtete Durchführen von Reflexionsprozessen aus. Dabei wird die Reflexion auf eine konkrete Fragestellung oder ein bestimmtes Ziel ausgerichtet, indem Ziele abgeleitet, Gedanken interpretiert und die gewonnenen Einsichten dokumentiert werden (Hilzensauer, 2017).

Reflexionskompetenz umfasst weit mehr als die reine Reflexionsfähigkeit; sie schließt auch das Bewusstsein mit ein, in welchen Situationen und auf welche Weise Reflexion im pädagogischen Alltag wirkungsvoll genutzt werden kann. Dadurch wird sie zu einem Kernbestandteil professioneller Praxis (Schratz et al., 2011).

Weinert (2001) schlägt vor, den Leistungsbegriff durch ein Konzept vielfältiger Kompetenzen zu ersetzen, die durch fünf Faktoren geprägt sind: Problemlösungsfähigkeit, kritisches Denken, Fachwissen, Selbstbewusstsein und soziale Fähigkeiten. Baumert und Kunter

(2006) adaptieren dieses Modell für Lehrkräfte und identifizieren vier zentrale Einflussfaktoren: Fachwissen, Überzeugungen, Selbstregulation und Motivation.

Frey (2006) beschreibt Kompetenz als die Gesamtheit psychischer und physischer Fähigkeiten, die eine effektive und bedachte Bewältigung von Herausforderungen ermöglichen. Diese Fähigkeiten werden überprüft und bewertet, um das eigene Handlungsspektrum zu erweitern. In einer späteren Ergänzung (Frey, 2014) betont sie, dass Kompetenz nicht allein durch Wissen und Fertigkeiten bestimmt wird, sondern durch deren effektive Umsetzung in der Praxis. Hericks et al. (2019) betonen, dass der Professionalisierungsprozess es den Mitgliedern einer Profession ermöglicht, eine echte Meisterschaft in ihrem Fach zu erreichen.

Die Kompetenzbereiche von Lehrpersonen, darunter „Lehren, Fördern, Beraten, Führen, Entwickeln, Bewerten, Analysieren, Eingreifen, Informieren, Kommunizieren, Betreuen, Organisieren und Verwalten“, sind als miteinander verbundene Aspekte zu verstehen, die gemeinsam das Gesamtbild der Lehrtätigkeit ergeben (Herzog & Leutwyler, 2010, S. 43–45). Angesichts der vielfältigen Aufgaben und Anforderungen, die auch zeitliche und psychosoziale Belastungen mit sich bringen können, ist es wichtig, dass Lehrpersonen für ihre persönlichen Bedürfnisse sensibilisiert werden und sich ihres eigenen Handelns bewusst sind (Häcker & Rihm, 2005).

In all diesen Bereichen integrieren Lehrpersonen ihre Persönlichkeit in ihr berufliches Handeln, wobei ihr Hintergrund und ihre Überzeugungen ihren Umgang mit Anforderungen prägen (Biesta et al., 2015; Helsper, 2018). Sie müssen eine professionelle Identität in den beruflichen Tätigkeitsfeldern: Lernende/Klasse/Unterricht, Schule, Schulsystem, außerschulische Tätigkeitsfelder (Herzog & Leutwyler, 2010) aufbauen und kontinuierlich weiterentwickeln, um berufliche Entwicklungsaufgaben zu meistern und Zufriedenheit im Beruf zu erreichen (Beijaard, 2019; Hericks et al., 2022; Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider et al., 2016; Keller-Schneider, 2023).

Die Quereinsteigenden bringen durch ihre beruflichen Vorerfahrungen zusätzliche Perspektiven und Fähigkeiten mit, sind aber aufgefordert, alte Gewohnheiten abzulegen und neue, an die schulische Umgebung angepasste Arbeitsweisen zu entwickeln und zu übernehmen.

Die gegenwärtige Entwicklung im Schulwesen betont zunehmend die Eigenverantwortung jeder Schule, was zu einer individuellen Profilbildung führt. Gleichzeitig verstärkt der Lehr-

kräftemangel den Wettbewerb zwischen den Schulen (Klemm & Zorn, 2017). Dieser Umstand führt zu einer notwendigen Schärfung des Schulprofils und einer Kompetenzerweiterung mit dem entsprechenden Personal. Für eine gelingende Schulentwicklung benötigen Schulen qualifizierte Lehrkräfte, die zur Profilbildung beitragen können. Schratz et al. (2007) betonen, dass Professionalität untrennbar mit Reflexionsfähigkeit verbunden ist, da nur durch das kritische Hinterfragen der eigenen Praxis aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven sowie durch den Austausch mit Kolleg*innen sowohl eine tiefgehende Wissensvermehrung als auch eine effektive Kommunikation sichergestellt werden kann. Neben den EPIK-Kompetenzen¹¹ sind auch Fähigkeiten wie Flexibilität, Kreativität, Digitalisierung und Reflexionsvermögen wichtig (Schmid et al., 2016). Betriebswirtschaftliche Kenntnisse wie Interdisziplinarität, Networking und Innovationsfähigkeit gewinnen zunehmend an Bedeutung (Voigt & Engel, 2018). Besonders Quereinsteigende aus der Wirtschaft bringen diese Kompetenzen mit (Brandstädter et al., 2018).

Dewey (1933) betrachtet Reflexionsfähigkeit, die Reflexionskompetenz, als eine natürliche menschliche Eigenschaft, die bestimmte kognitive Prozesse ermöglicht, gezielt trainiert und systematisch entwickelt werden kann. Wade und Yarbrough (1996) sehen darin einen gezielten kognitiven und kontrollierenden Prozess, bei dem eine Person durch das Lernen aus Erfahrungen, Gedanken oder Ideen neue Erkenntnisse gewinnt. Nach diesem Ansatz ist Reflexion ein fortlaufender Prozess, bei dem zukünftige Handlungen und Situationen verbessert werden können. Eine angemessene Reflexion zielt darauf ab, die Kontextbedingungen sichtbar zu machen, die dem reflektierenden Individuum zunächst verborgen sind, aber dennoch dessen Handlungen beeinflussen (Müller, 2010). Laut Schocker-von Ditfurth (2002) ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion von zentraler Bedeutung, um das eigene berufliche Verhalten gründlich bewerten zu können. Dadurch werden Komponenten miteinander verknüpft, die sowohl das Ziel als auch den Weg der Professionalisierung darstellen (Müller, 2018). Selbstreflexion, die als Schlüsselkompetenz von Professionalität bezeichnet wird (Combe & Kolbe, 2008; Leonhard & Rihm, 2011) sowie der Austausch mit anderen sind dabei entscheidend für die persönliche Entwicklung und die Pflege sozialer Beziehungen

¹¹ EPIK-Domänen: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext: Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation & Kollegialität, Personal Mastery, die „sechste“ Disziplin nach Schratz et al., 2007.

(Gläser-Zikuda, 2012). Diese zielt darauf ab, reflexartige, unreflektierte Routinen zu vermeiden, die ohne kritisches Hinterfragen einfach angewendet oder übernommen werden (Farrell, 2022; Schneider, 2016). Müller definiert 2018 reflexives Wissen wie folgt:

Reflexives Wissen bildet kein höheres oder tieferes Wissen, sondern eine (kritische) Perspektive auf lineare, horizontale und/oder vertikale Denkfiguren, die eine Diskussion der Folgen und Effekte für Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Theorien und Konzepte, Handlungen und Interaktionen einbezieht. (S. 181)

Es wird kein einfaches Anhäufen von Wissen angestrebt, sondern eine kritische Perspektive entwickelt, um die Auswirkungen pädagogischer Entscheidungen und Handlungen auf Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und zu verstehen. Reflexion ist entscheidend für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und das professionelle Lernen. Lehrkräfte entwickeln ihre Fähigkeiten vor allem durch praktische Erfahrungen und die Berufskultur, die auf gemeinsamen Erfahrungen basiert und die Arbeitsfelder prägt (Gläser-Zikuda et al., 2022).

Ehlers (2022) betrachtet Reflexionsfähigkeit als eine wesentliche Zukunftskompetenz, die sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdrelexion einschließt. Diese Kompetenz ermöglicht es, Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zu identifizieren, deren Einfluss auf Verhalten und Entscheidungsprozesse umfassend zu reflektieren und kritisch zu bewerten (Ehlers, 2022). Personen mit dieser Kompetenz handeln zielgerichtet in dynamischen und hochemergenten Kontexten, da sie in der Lage sind, ihre eigenen Werte und Bedürfnisse zu hinterfragen, Perspektivwechsel vorzunehmen und Entwicklungen sowohl selbstkritisch als auch ganzheitlich zu beurteilen (Ehlers, 2022).

Cramer, Harant, Merk, Drahmman und Emmerich (2019) empfehlen eine Metareflexivität und Professionalität in der Lehrkräftebildung, bei der verschiedene Professionalisierungsansätze miteinander in Dialog treten. Metareflexivität beschreibt nicht nur ein Prinzip, sondern eine professionelle Haltung, die zu einem idealen Urteil führt, indem sie flexible und differenzierte Denkweisen fördert, statt sich auf festgelegte Deutungen zu stützen. Dies erfordert, dass man sich aktiv mit Spannungen und Differenzen auseinandersetzt, Perspektivenwechsel übt und die Fähigkeit entwickelt, Referenzsysteme zu wechseln und soziale Beziehungen innerhalb der Praxisgemeinschaften zu modulieren (Idel, 2021).

Vergleichsstudien zur beruflichen Kompetenz von Quereinsteigenden im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften liefern unterschiedliche Ergebnisse: Einige Studien weisen Quereinsteigenden geringere pädagogische Fähigkeiten nach (Kleickmann & Anders, 2011), während andere keine wesentlichen Unterschiede feststellen (Lucksnat et al., 2020). Diese uneinheitlichen Ergebnisse zu den Kompetenzen und der Leistung von Quereinsteigenden, bedingt durch die unterschiedlichen Qualifizierungsmaßnahmen (Joller-Graf, 2000; Keller-Schneider et al., 2016) und fehlende Belege für den Transfer außerschulischer Kompetenzen (Bressler & Rotter, 2018; Engelage, 2013), verdeutlichen die Notwendigkeit einer systematischen Integration von Reflexion in der Lehrer*innenbildung. Hier setzt der Hochschullehrgang (HLG) Quereinstieg an: In der Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“ wird Selbstreflexion durch das Verfassen und kritische Hinterfragen eines Professionalisierungs-Journals zentral eingebunden, wie es Korthagen (1992) sowie Zeichner und Liston (1996) fordern. Diese Praxis fördert nicht nur die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte, sondern könnte durch flexible Denkweisen und den konstruktiven Umgang mit Differenzen zu einer verbesserten Qualität der Lehre und damit zu einer effektiveren und individuelleren Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Da Routinen der Unterrichtspraxis nicht allein durch die bloße Beteiligung an der Praxis erworben werden, sondern auch eine reflektierende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Unterstützung durch erfahrene Mentorinnen erfordern (Gröschner & Hascher, 2019), schafft dieser Ansatz im HLG Quereinstieg günstige Bedingungen für eine erfolgreiche Professionalisierung.

4.4 Professionalisierungsjournal (Pro-Jo)

*„Um zu reflektieren,
muss der Geist in seiner fortschreitenden Tätigkeit einen Augenblick stillstehen,
das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen,
und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegentreten.“*

(Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in Hilzensauer, 2017, Vorwort)

Erst wenn ein gewisses Maß an Distanz zu den eigenen Handlungen geschaffen wird, kann wirkliche Reflexionsfähigkeit entwickelt werden. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit zur Reflexion nicht nur durch das bloße Betrachten des eigenen Verhaltens entsteht, sondern durch

eine kritische Auseinandersetzung, bei der man sich bewusst von den unmittelbaren Emotionen und Reaktionen distanziert. Diese Distanz erlaubt es, das eigene Handeln objektiver zu bewerten, die zugrundeliegenden Beweggründe und Auswirkungen klarer zu erkennen und somit tiefere Einsichten zu gewinnen. Dadurch wird es möglich, die eigenen Verhaltensmuster und Entscheidungen umfassend zu analysieren und gegebenenfalls zu korrigieren, um langfristig effektiver und reflektierter zu handeln.

Eine theoretisch fundierte Reflexionskompetenz ist entscheidend, um die im Curriculum geforderten Fähigkeiten zu entwickeln, da sie als Verbindung zwischen Theorie und Praxis dient, akademisches Wissen in praktische Kontexte überträgt (Schön, 1983) und gleichzeitig praktische Erfahrungen durch theoretische Perspektiven erweitert (Alter, Baumann, Wurzhainer, 2024). Reflexion setzt sich aus drei wesentlichen Dimensionen zusammen: der kognitiven Dimension (Wissen, dass), der moralischen Dimension (Wissen, wozu) und der praktischen Dimension (Wissen, wie) (Kipker & Seibt, 2019). Ein fortlaufender Prozess von Reflexion, Selbstbewertung und gegebenenfalls Anpassung ist notwendig, um eine kompetente berufliche Praxis sicherzustellen (Frey, 2014). Selbstreflexion verlangt konsequente Selbstdisziplin: Sie beinhaltet das bewusste Wahrnehmen und Hinterfragen der eigenen Gedanken, Verhaltensweisen und Gefühle sowie eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den persönlichen Überzeugungen und Motivationen. Der Zweck dieses eigenverantwortlichen Prozesses besteht darin, persönliche Erfahrungen, gegenwärtige Herausforderungen und zukünftige Ziele gründlich zu analysieren (Ziegler et al., 2023), eigene Fähigkeiten und Wirkungen in den Blick zu nehmen und somit die Berufszufriedenheit zu stärken (Keller-Schneider, 2023a). Strukturiertes Feedback durch Reflexionskriterien und Leitfragen kann dabei helfen, gezielt über das eigene Verhalten nachzudenken und Überforderung bei offenen Formaten zu vermeiden. Allerdings kann die Anwendung solcher Kriterien auch die Freiheit in der Reflexion einschränken (Gläser-Zikuda et al., 2022; Wade & Yarbrough, 1996).

Das Reflexionsmodell von Borton (1970) ist ein praxisorientiertes und strukturiertes Konzept, das Lehrkräfte dabei unterstützt, aus ihren Erfahrungen zu lernen und ihre berufliche Praxis fortlaufend zu optimieren. Durch die systematische Reflexion in den drei Phasen „Was ist passiert?“, „Was bedeutet das?“ und „Was nun?“ wird der Reflexionsprozess klar und verständlich gestaltet, wodurch die Qualität und Tiefe der Reflexion gesteigert wird (Ziegler et al., 2023).

In der Studie von Weinzettl und Zenz (2023) zeigte sich, dass Quereinsteigende aktiv nach Gelegenheiten zur Reflexion ihres Schulalltags und Unterrichts suchen. Die Qualität der schulpraktischen Qualifizierungsphasen wird maßgeblich durch die Fähigkeit des Settings beeinflusst, eine systematische Reflexion des Erlebten und Beobachteten zu ermöglichen. Diese Reflexion ist entscheidend für die fortlaufende Weiterentwicklung der Lehrkräfte (Gröschner & Klaß, 2020) und unterstützt die Professionalisierung (Keller-Schneider, 2018).

Professionelles Feedback und begleitete Reflexionsprozesse spielen eine zentrale Rolle dabei, die Eignung für den Lehrer*innenberuf zu klären, mögliche Alternativen aufzuzeigen und einen tiefgreifenden Selbstreflexionsprozess sowie eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Berufsbild der Lehrkraft zu fördern (Brinkmann et al., 2022). Lehrkräftefort- und -weiterbildung erfordert gezielte Momente der Reflexion und Proflexion, die nicht nur ausreichend Zeit und einen klar definierten Rahmen bieten, sondern auch eine einheitliche und präzise Definition des Begriffs „Reflexion“ voraussetzen. „Echte“ Reflexion muss theoretische Fundamente und die essenzielle prospektive Perspektivierung, bekannt als Proflexion, umfassen, um die (Weiter-) Entwicklung der Lehrkräfte effektiv zu unterstützen (Alter et al., 2024, S. 23–24).

Die Geschichte des Journals ist eng mit der Entwicklung von Tagebüchern verbunden, deren genaue Ursprünge unklar sind und je nach Definition von schriftlichen Aufzeichnungen variieren, wobei sowohl kontinuierlich geführte Dokumente als auch symbolische Darstellungen als Vorläufer gelten können (Kunz, 2018). Kunz verweist 2018 auf bestimmte Merkmale, die ein Dokument zur regelmäßigen Reflexion vorweisen sollte. Die schriftlichen Aufzeichnungen in einem Journal sollten von einer einzelnen Person verfasst, zeitnah zu den Ereignissen festgehalten und in einer chronologischen Struktur organisiert werden (Kunz, 2018). Der Begriff *Journal* wird häufig mit dem Tagebuch gleichgesetzt, obwohl sich beide in ihren Zielsetzungen unterscheiden: Ein Journal dient primär der Selbstreflexion und dem Festhalten von Gedanken und Emotionen, während ein Tagebuch hauptsächlich zur chronologischen Aufzeichnung von Ereignissen genutzt wird. Regelmäßigkeit und eine zeitliche Ordnung der Einträge sind in beiden Formen wichtig, um tiefere Einsichten und Analysen zu ermöglichen (Kunz, 2018).

Die schriftliche Reflexion, wie sie durch Reflexionsbögen, Tagebücher und Portfolios erfolgt, erhöht die Nachvollziehbarkeit und Verbindlichkeit und fördert somit eine nachhaltige professionelle Entwicklung (Gläser-Zikuda et al., 2022).

Lamy (2015) befürchtet, dass das reflexive Schreiben von Lehrpersonen als zusätzliche zeitliche Belastung empfunden wird und daher nicht regelmäßig praktiziert wird. Diese Praxis könnte als weniger relevant angesehen werden, was dazu führt, dass Lehrkräfte keine wesentlichen Einsichten und Erkenntnisse gewinnen und ihre Kompetenzen in diesem Bereich nicht weiterentwickeln. Infolgedessen wird die schriftliche Reflexion oft vernachlässigt und nicht systematisch in den beruflichen Alltag integriert. Das Professionalisierungs-Journal ist folglich nur dann sinnvoll, wenn es mit einem begleiteten, systematischen und theoriegeleiteten Austausch kombiniert wird, um die Reflexion tatsächlich effektiv und unterstützend zu gestalten. Dies wird im Design der Studie für diese Dissertation berücksichtigt.

Im Kontext des Quereinstiegs ergeben sich jedoch besondere Herausforderungen, die diesen Prozess zusätzlich erschweren und eine gezielte Unterstützung erfordern. Das folgende Unterkapitel beleuchtet diese Herausforderungen und zeigt auf, wie sie im Rahmen des Quereinstiegs bewältigt werden können.

4.5 Herausforderung Quereinstieg

Die seit 2021 jährlich durchgeführte Hajek-Studie vom BMBWF, die die Etablierung neuer Lehrkräfte im ersten Berufsjahr erforscht, stellte 2023 folgende Forschungsfrage an 1947 teilnehmende Lehrkräfte (27 % Rücklaufquote): „Wie beurteilen Sie folgende Bereiche im ersten Berufsjahr auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht?“ Die Ergebnisse zeigten, dass die Unterstützung des Kollegiums mit einem Mittelwert von 1,6 am besten bewertet wurde, wobei 84 % der Befragten diesen Bereich positiv einschätzten. Die Unterstützung durch die Schulleitung folgte mit einem Mittelwert von 1,9 und 74 % positiver Bewertungen. Die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung erhielten einen Mittelwert von 2,0, bewertet von 71 % der Teilnehmenden, während die Innovationsbereitschaft im Kollegium mit einem Mittelwert von 2,3 und 58 % positiv eingestuft wurde. Das Gehalt wurde mit einem Mittelwert von 2,9 und 40 % Zustimmung bewertet, während die Karrieremöglichkeiten in der Schule mit einem Mittelwert von 3,3 und 20 % Zustimmung sowie außerhalb der Schule mit einem Mittelwert von 3,9 und 19 % Zustimmung deutlich schlechter

abschnitten (BMBWF, 2024b). Die Daten der vorliegenden Dissertationsstudie unterstreichen die Ergebnisse im Bereich der Unterstützung und zeigen, dass das Kollegium als wertvolle Ressource in allen Bereichen, administrativ, sozial, fachlich und werteorientiert, von den neuen quereinsteigenden Lehrpersonen gesehen wird.

Schwalbe und Puderbach (2023) stellen fest, dass es innerhalb des Kollegiums eine besonders kritische Einstellung gegenüber alternativ qualifizierten Lehrkräften gibt, wenn durch Personalmangel fachfremder Unterricht und Überstunden zu hoher Belastung führen und die Zeit knapp ist. Diese kritische Haltung deutet darauf hin, dass der Umgang mit Quereinsteigenden potenziell nicht nur die Arbeitsbelastung steigern, sondern auch das soziale Klima sowie die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums beeinflussen könnte, unabhängig von den persönlichen Erfahrungen mit alternativ qualifizierten Personen (Schwalbe & Puderbach, 2023). Inwieweit regulär ausgebildete Lehrkräfte den Quereinstieg als hilfreiche Entlastung in Phasen des Lehrkräftemangels oder eher als zusätzliche Belastung und potenzielle Bedrohung ihres Berufsansehens betrachten, ist bisher kaum erforscht worden. Die positive oder negative Haltung dazu dürfte stark davon abhängen, wie die Integration von Quereinsteigenden die Arbeitsorganisation und das soziale Klima im Kollegium beeinflusst (Schwalbe & Puderbach, 2023). Die Entwicklung und Implementierung von Quereinsteigsprogrammen, die oft auf eine schnelle Deckung des Lehrkräftemangels abzielen, stellt die Professionalisierungsbestrebungen der traditionellen Lehrer*innenbildung infrage. Sollte der großflächige Einsatz von lediglich teilweise ausgebildeten Lehrkräften keine negativen Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen haben, könnte dies die Diskussion über die Effektivität der traditionellen Lehrer*innenbildung und die Notwendigkeit des herkömmlichen Lehramtsstudiums neu beleben (Puderbach & Gehrman, 2020). Diese Beobachtungen werden durch die von Hafner (2019) beschriebenen Qualitätskonventionen unterstützt, die darauf hinweisen, dass Quereinsteigsprogramme potenziell mehr männliche Vorbilder in Schulen bringen (häusliche Qualitätsnorm), die Bildungsweg-Durchlässigkeit erhöhen (staatsbürgerliche Qualitätsnorm) und schnell sowie kostengünstig auf den Lehrermangel reagieren können (marktliche Qualitätsnorm).

Dennoch sind Kompromisse in der Qualitätssicherung oft widersprüchlich und anfällig für Kritik, was erklärt, warum die Kontroversen um Quereinsteigsprogramme weiterhin bestehen (Hafner, 2019). Die Annahme, dass Quereinsteigende geringere professionelle Kompe-

tenzen besitzen und somit die Unterrichtsqualität beeinträchtigen könnten, bleibt ein zentraler Punkt der Diskussion. Auf der anderen Seite haben Quereinsteigende oft Vorteile durch ihre frühere Ausbildung und Berufserfahrung, die sie in die Lehrer*innenrolle einbringen. Diese Erfahrungen, die häufig in Bereichen wie Kommunikation, Problemlösung und Organisation nützlich sind, können in den neuen Kontext übertragen werden. Allerdings ist der Transfer von domänenspezifischer Expertise nicht immer nahtlos und kann zu Unsicherheiten und Konflikten führen, wenn bestehende Routinen nicht angepasst werden (Bauer et al., 2019; Gruber & Mandl, 1996; Tigchelaar et al., 2010). Erfahrung allein führt nicht automatisch zu Expertise; sie muss in handlungsrelevantes, theoretisches Wissen integriert werden, um effektiv im neuen Berufsbereich angewendet werden zu können (Hascher, 2005; Mayotte, 2003).

Die Integration alternativ qualifizierter Lehrkräfte in das Schulsystem stößt auf mehrere Schwierigkeiten, die ihre Effektivität und ihre berufliche Entwicklung beeinträchtigen können. Eine wesentliche Herausforderung ist das Fehlen adäquater Reflexionsstrukturen, das durch unzureichende Praxisanteile im Schulsystem bedingt ist. Alternativ qualifizierte Lehrkräfte haben oft nicht die Möglichkeit, durch umfassende praktische Erfahrungen im Unterricht ein fundiertes Verständnis für die Berufspraxis zu entwickeln. Dies führt zu einer Gefahr, dass sie unkritisch Handlungsrezepte übernehmen, insbesondere wenn die Mentor*innen, die sie betreuen, nicht über die erforderliche Qualifikation verfügen. Ohne diese Reflexion riskieren sie, ihre eigenen Erfahrungen als Schüler*in unkritisch zu übernehmen, anstatt ein theoriegestütztes und differenziertes Verständnis für das „Warum“ und „Wozu“ ihres Handelns zu entwickeln. Das Ziel sollte daher sein, von einem praktischen „Wie“ zu einem durchdachten und theoretisch fundierten „Warum“ und „Wozu“ zu gelangen, um ein passendes Berufsrollenbild und die notwendige Selbstklärung zu integrieren. Ein weiteres Problem besteht in der unzureichenden Berücksichtigung der Individualität der Schüler*innen. Alternativ qualifizierte Lehrkräfte neigen dazu, ihre Planungen stärker fachlich orientiert statt methodisch-didaktisch zu gestalten, was zu einer fehlenden Individualisierung führen kann. Dabei kann die Qualität des Unterrichts leiden, da mehr Wert auf die Quantität der vermittelten Inhalte gelegt wird, anstatt auf eine differenzierte und bedarfsgerechte Förderung der Schüler*innen zu achten (Kipker & Seibt, 2019).

Die Entwicklung und Implementierung von Quereinstiegs- und Seiteneinstiegsprogrammen ist nicht nur durch den dringenden Bedarf an Lehrkräften motiviert, sondern auch durch signifikante Widerstände geprägt. Berufsverbände und Ausbildungsinstitutionen äußern Bedenken hinsichtlich der Qualität der Schulen, wenn eine Lehrbefähigung über vereinfachte Zugangswege erworben wird. Es besteht die Sorge, dass das sogenannte „Schnellbleichen“ (Keller-Schneider et al., 2016, S. 53) von Lehrpersonen, also eine unzureichend fundierte Ausbildung, die Bildungsqualität gefährden könnte. Es gibt Befürchtungen, dass der Einsatz von Personen ohne traditionelle Ausbildung zu einer Deprofessionalisierung des Lehrer*innenberufs führen könnte (Porsch, 2021; Schmid, 2010). Dies könnte möglicherweise auch negative wirtschaftliche Auswirkungen auf den Standort eines Landes haben (Keller-Schneider et al., 2016).

Kritiker der alternativen Qualifizierung für den Lehrer*innenberuf warnen zudem, dass eine Absenkung der Zulassungsstandards in Zeiten des Lehrkräftemangels den Beruf abwerten könnte, insbesondere, wenn nicht bewährte Quereinsteigende nicht adäquat aussortiert werden. Eine solche Praxis würde auch eine faire Alternative für regulär ausgebildete Lehrkräfte erfordern, die sich nicht bewähren. Diese müssten dann alternativ im Schuldienst oder öffentlichen Dienst sinnvoll eingesetzt werden (Terhart, 2023).

Derzeit bleibt der Einfluss von Quereinstiegsprogrammen auf die Qualität der Lehrkräftebildung sowie auf Unterricht und Schulen spekulativ. Weitere Forschung ist notwendig, um wertvolle Erkenntnisse für eine grundlegende Reform der Lehrkräftebildung zu gewinnen (Driesner & Arndt, 2020). Interessanterweise zeigen Studien, dass sich Lehrkräfte mit Vorberuf weniger stark beansprucht fühlen als solche ohne Vorberuf (Bauer, Aksy et al., 2017; Zaruba et al., 2023). Diese Beobachtungen stimmen mit den Erfahrungen von Quereinsteigenden überein, die ihre Tätigkeit als zufriedenstellend und weniger belastend empfinden als erwartet. Die geringen Unterschiede zwischen Quereinsteigenden und traditionellen Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre Motivlage bestätigen die Forschungsergebnisse von Porsch (2021) (Groß Ophoff & Pfurtscheller, 2023) und erklären mitunter die geringe Fluktuation der Quereinsteigenden.

Die Nachhaltigkeit von Quereinstiegsprogrammen zeigt sich als kontrovers, da die Datenglage uneinheitlich ist. Einige Wissenschaftler warnen, dass Lehrkräfte, die nur unvollständig qualifiziert sind, zwar kurzfristig Personalmängel ausgleichen können, jedoch eine deutlich höhere Fluktuationsrate haben als ihre regulär ausgebildeten Kolleg*innen (Sutcher et al.,

2016). Dies könnte langfristig den Lehrkräftemangel verschärfen. Im Gegensatz dazu zeigen andere Untersuchungen, dass Quereinsteigende in den ersten zwei Jahren ähnliche Verbleibquoten wie regulär ausgebildete Lehrkräfte aufweisen (Kaufman et al., 2020). Diese unterschiedlichen Ergebnisse legen nahe, dass der langfristige Erfolg alternativer Zertifizierungsprogramme wesentlich von ihrer Gestaltung, Dauer und den spezifischen Einsatzfeldern abhängt, auf die die Quereinsteigenden gezielt vorbereitet werden (Bauer & Kost, 2023).

In Bezug auf die Fluktuation liegt die Abgangsrate von Lehrpersonen bei etwa 10 %, was im Vergleich zu anderen Berufen vergleichbar ist (BFS, 2022). Die Daten der vorliegenden Dissertation zeigen ein weit positiveres Bild. Die Fluktuation der quereinsteigenden Kohorte in Niederösterreich im Schuljahr 2023/24 liegt bei drei von 115 Personen (Stand: 24. Feber 2024) und mit 2,6 % deutlich unter den 10 % (siehe Unterkapitel 2.6). Die Kündigungsraten zeigen, dass sich berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte sowohl in ihren Kompetenzen als auch in ihrem Beanspruchungserleben nicht wesentlich von den verbleibenden Lehrpersonen unterscheiden (Keller-Schneider, 2023a). Ein zielgerichtetes Onboarding und eine ganzheitliche Integration sind daher von großer Bedeutung, da die Fluktuationsbereitschaft mit zunehmender Betriebszugehörigkeit abnimmt (Lange, 2004). Das folgende Kapitel fünf befasst sich umfassend mit dem Thema Onboarding, beleuchtet seine Bedeutung und beschreibt detailliert die einzelnen Phasen, einschließlich ihrer inhaltlichen und zeitlichen Dimensionen.

5 ONBOARDING

Das strukturierte Vorgehen zur Einführung neuer Mitarbeiter*innen in die betriebliche Umgebung wird als Onboarding bezeichnet (Brenner, 2014). In der Fachliteratur werden auch Begriffe wie Einarbeitung, Integration, Eingliederung oder Inplacement verwendet (Beyermann, 2015) und unterscheiden sich in ihren Nuancen.

Für das BMBWF hat qualitatives Onboarding höchste Priorität, weshalb im Dienstrecht mit der *PädagogInnenbildung NEU* umfassende Anpassungen vorgenommen wurden. Der Anwendungsbereich, der Beginn und die Dauer der Einarbeitungsphase wurden überarbeitet, um den Einstieg neuer Lehrpersonen zu optimieren. Zudem wurden die Pflichten von Mentor*innen, Lehrkräften sowie die Aufgaben der Schulleitung präziser geregelt. Die Begleitlehrveranstaltungen wurden mit dem Schuljahr 2023/34 an den Beginn der Einarbeitungsphase verschoben, und besondere Schutzmaßnahmen für Neueinsteiger*innen, wie Regelungen zu fachfremden Einsätzen, Klassenleitung und dauerhaften Mehrdienstleistungen, wurden eingeführt. Zur Unterstützung dieser Neuerungen wurde den Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen ein Handbuch (siehe Anhang A) zur Verfügung gestellt (BMBWF, 2023a).

Zu Beginn einer neuen beruflichen Aufgabe erhöht sich das Zufriedenheitsempfinden zunächst merklich über den üblichen Wert hinaus, doch innerhalb kurzer Zeit nimmt es wieder deutlich ab und fällt unter das ursprüngliche Niveau (Beyermann, 2015). Aus diesem Grund ist eine kontinuierliche Unterstützung bis zur vollständigen Eingewöhnung von großer Relevanz. Studien (Dammerer, 2019a; Dreer, 2018; Weinzettl, 2019; Weinzettl & Zenz, 2023) belegen, dass erfolgreiche Onboarding-Programme klar strukturiert, methodisch durchdacht und verständlich gestaltet sein müssen. Dies bedeutet, dass sowohl die Organisation als auch die Inhalte eines Onboarding-Programms eindeutig und nachvollziehbar sein sollten. Ein detaillierter Zeitplan ist für den Onboarding-Prozess ebenfalls unverzichtbar. Um ein wirkungsvolles Onboarding-Programm zu entwickeln, sind die präzise Festlegung der Dauer und der Inhalte sowie die Gestaltung eines klaren Zeitrahmens von entscheidender Bedeutung (Aygen, 2015).

5.1 Definition Onboarding

Onboarding, ein Begriff aus dem Personalwesen, beschreibt den strukturierten Prozess, neue Mitarbeiter*innen in das Unternehmen einzuführen, einzuarbeiten und erfolgreich zu integrieren. Ziel ist es, neue Teammitglieder aktiv und systematisch in ihre Rolle und das Unternehmensumfeld einzubinden (Aygen, 2015). Onboarding ist ein umfassender mittelfristiger Prozess, der positions- und organisationsorientiert (Moser et al., 2018) ist, der weit über eine rein fachliche Einarbeitung hinausgeht und darauf abzielt, neue Mitarbeitende sowohl in ihre beruflichen Aufgaben als auch in die soziale und kulturelle Umgebung ihres neuen Unternehmens zu integrieren (Brenner, 2014). Die verschiedenen Definitionen des Begriffs verdeutlichen unterschiedliche Schwerpunkte und Ansätze, zeigen jedoch alle die zentrale Bedeutung einer erfolgreichen Integration auf.

Laut Kramer (2017) zielt Onboarding darauf ab, neue Mitarbeitende nicht nur fachlich, sondern auch als Menschen in die Organisation einzuführen. Dies bedeutet, dass der Prozess die emotionale und soziale Eingliederung der neuen Mitarbeiter*innen ebenso berücksichtigen muss wie ihre fachliche Einarbeitung. Becker (2013) beschreibt Onboarding als ein Bemühen, neue Mitarbeitende schnell in die Arbeitsgruppe und das Unternehmen zu integrieren, wobei der Fokus auf der raschen Eingliederung liegt. Dies spiegelt sich in der praktischen Umsetzung wider, bei der neue Mitarbeitende möglichst schnell ein Teil des Teams werden sollen. Weinzettl (2019) betont beim Einarbeitungsprozess die langfristige und produktive Bindung der neuen Mitarbeitenden an die Institution. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf einer nachhaltigen Integration, die darauf abzielt, die Mitarbeitenden dauerhaft und effektiv in die Organisation einzubinden. Diese langfristige Perspektive wird auch von Brenner (2014) unterstützt, die diesen Prozess als einen zeitlich befristeten Einarbeitungs- und Integrationsverlauf beschreibt, der meist über ein Jahr dauert und durch regelmäßigen Austausch zwischen erfahreneren und weniger erfahrenen Personen geprägt ist. Graf (2014) gibt an, dass die Onboarding-Phase in der Regel „drei bis sechs Monate“ dauert (S. 3).

Ziel ist es, eine umfassende Integration zu erreichen, die sowohl formale, fachliche als auch soziale Aspekte umfasst. Zur formalen Integration zählt neben der Ausstattung mit einem optimalen Arbeitsplatz und der richtigen Zuordnung zu einer Organisationseinheit auch die Bereitstellung grundlegender Informationen, die für die Ausübung der neuen Position erforderlich sind (Dirks, 2017). Die fachliche Integration zielt darauf ab, den neuen Mitarbeitenden Kenntnisse über die Institution und den Arbeitsbereich zu vermitteln. Hierbei liegt der

Schwerpunkt auf der Einarbeitung in spezifische Aufgaben, dem Erwerb von fachspezifischem Wissen und der Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten. Im Bereich der sozialen Integration geht es darum, dass sich der neue Mitarbeitende sozial auf allen Ebenen integriert. Eine erfolgreiche soziale Integration ist dann erreicht, wenn die Mitarbeitenden als Teil der Gemeinschaft anerkannt werden (Dirks, 2017). Einige Definitionen (Lange, 2004; Walter & Matar, 2023) erweitern den Onboarding-Begriff um die wertorientierte Integration, die sicherstellt, dass der neue Mitarbeitende auch die Unternehmenswerte und -kultur versteht und sich mit ihnen identifiziert. Wesentlich bei diesem Prozess sind „systematische Handlungen, mit dem Ziel unternehmensexterne zu unternehmensinternen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu formen“ (Sluss et al., 2012 in Lohaus & Habermann, 2016, S. 14).

Der Onboarding-Prozess, der in der Regel über ein Jahr hinweg durchgeführt wird (Brenner, 2014), beinhaltet die systematische Eingliederung in sämtliche administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Aspekte eines Unternehmens bzw. einer Institution. Er schafft die Basis für eine erfolgreiche Mitarbeiter*innenbindung (Buchheim & Weiner, 2014). Aygen (2015) beschreibt diesen Vorgang als aktives und gezieltes „An-Bord-Nehmen“ (S. 161). Das Ziel besteht darin, dass die Mitarbeiter*innen ihre Aufgaben verstehen, annehmen und erlernen und sich zugleich in das soziale Gefüge der Kollegenschaft eingliedern (Graf, 2014). Moser et al. (2018) betonen, dass das Onboarding über die gewöhnliche Einarbeitung hinausgeht und die vollständige Integration der Person in soziale Systeme umfasst. Nur so können eine nachhaltige Mitarbeiter*innenbindung und eine langfristig produktive Arbeitsbeziehung entstehen. Das vorhandene Potenzial der neuen Mitarbeitenden sollte optimal genutzt und im Einklang mit den Unternehmenszielen eingesetzt werden. Dies erfordert zunächst Investitionen in Form von Betreuungszeit, Informationsbereitstellung und Wertschätzung (Brenner, 2014). Im Idealfall wird die Möglichkeit der Leistungsentfaltung geschaffen (Losek, 2019).

Die im Rahmen dieser Dissertation von der Autorin entwickelte Definition von Onboarding lautet wie folgt:

Onboarding ist ein mittelfristiger positionsorientierter Einarbeitungsprozess, durch den neue Mitarbeitende holistisch eingearbeitet und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden, um sich rasch zu integrieren und produktiv zu werden. Ein solcher Prozess

berücksichtigt und umfasst die administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Ebene. Dabei geht Onboarding über das bloße Einarbeiten hinaus und beinhaltet eine systematische, zielgerichtete und individuelle, auf die Bedürfnisse der neuen Mitarbeitenden zugeschnittene Aufnahme in soziale Systeme und dauert etwa sechs Monate.

Das Onboarding beschreibt den Prozess der Einarbeitung, wobei Mentoring die wirkungsvollste Methode hierfür darstellt (siehe Unterkapitel 7.3). Onboarding geht jedoch über eine reine Einführung hinaus – es umfasst eine systematische, zielgerichtete und individuell auf die Bedürfnisse abgestimmte Integration. Ein erfolgreicher Onboarding-Prozess, der die Grundlage für eine gelungene Eingliederung bildet, berücksichtigt alle vier Ebenen in verschiedenen Phasen und durch unterschiedliche Rollen (siehe Kapitel fünf). Wie dieses Konzept in der Wirtschaft angewendet wird und welche spezifischen Dimensionen dabei eine Rolle spielen, wird im folgenden Unterkapitel detaillierter erläutert.

5.2 Onboarding/Dimensionen in der Wirtschaft

Wie bereits in Kapitel drei beschrieben, steigt die Berufsmobilität und beträgt etwa 10 %. Arbeitgeber*innen sind daher in der Verantwortung, Selektion, Transition und Retention hochwertig und nachhaltig zu gestalten sowie die Arbeitsbedingungen attraktiv zu machen (Lemke et al., 2020). Der Fachkräftemangel, der nicht nur im Bildungsbereich spürbar ist, ermöglicht qualifiziertem Personal, höhere Ansprüche und Zuwendungen zu stellen. Das traditionelle Modell, ein Leben lang den gleichen Beruf auszuüben, ist überholt, da Fach- und Führungskräfte abwechslungsreiche und erfüllende Aufgaben suchen. Arbeitgeber*innen sind gefordert, innovativ zu sein, um Arbeitnehmer*innen langfristig zu binden, indem sie attraktive Gehälter, flexible Arbeitszeiten, Work-Life-Balance, flache Hierarchien und Weiterbildungsangebote anbieten, wobei eine sorgfältige Einarbeitung hohe Anfangsfluktuation verhindert (Lemke, 2020).

Ein immer wichtiger werdender Baustein ist die Personalgewinnung, das Anwerben für den Beruf, wie in Unterkapitel 2.8 beschrieben. Der Auswahlprozess in der Wirtschaft ist erheblich komplexer und anspruchsvoller als im Schulsystem, weshalb eine eingehendere Betrachtung dieser Verfahren lohnenswert ist. Zunächst gilt es, potenzielle Quereinsteigende

aktiv auf die Schule aufmerksam zu machen, was durch strategische und intensive Investitionen in die Außendarstellung der Schule erreicht werden kann. In der Wirtschaft spricht man von *Employer Branding* (Schuhmacher & Geschwill, 2009), das hilft, sich positiv von anderen Standorten abzuheben. Jede Schule ist einzigartig und sollte ihre spezifischen Stärken identifizieren und authentisch kommunizieren (Knabenreich, 2015). Authentische Fotos oder Erfahrungsberichte von Lehrkräften können das Profil der Schule darstellen. Eine eigene Karriere-Website auf der Schulhomepage ermöglicht Interessierten einen Überblick über die Vorzüge der Schule und dient als Visitenkarte. Quereinsteigende aus der Wirtschaft nutzen solche Homepages, um sich über potenzielle Arbeitgeber*innen zu informieren (Engel & Voigt, 2019). In größeren Unternehmen sind Stellenausschreibungen, Personalgewinnung und -rekrutierung oft in einer zentralen Abteilung zusammengefasst. Im Schulsystem hingegen sind diese unterschiedlichen Phasen verschiedenen Zuständigkeiten zugeordnet.

Noch vor einigen Jahren, vor der Einführung der Schulautonomie, begann die Verantwortung der Schulleitung in der Regel zu Schulbeginn mit der Unterstützung bei der Einarbeitung (Weinzettl, 2019). Im Rahmen der Schulautonomie übernehmen Schulleitungen nun auch die Durchführung von Bewerbungsgesprächen mit potenziellen neuen Lehrkräften vor Schuljahresbeginn. Dennoch ist es nicht garantiert, dass auch diese Lehrkräfte dem Standort zugewiesen werden, da die endgültige Entscheidung über die Neueinstellungen von der Bildungsdirektion getroffen wird.

Durch den Lehrkräftemangel hat sich der Rekrutierungsprozess im Bildungssystem zunehmend dem Modell der Wirtschaft angenähert, indem er Elemente der Gewinnung, Selektion und Bindung von neuen Mitarbeitenden integriert. Arbeitgeber*innen, die großen Wert auf ihre Mitarbeitenden legen, investieren bereits in die Integration und somit auch in den Onboarding-Prozess (Aygen, 2015). Die Personalentwicklung muss als Instrument zur Sicherstellung der Qualität und Effektivität im Schulsystem sowie zur Förderung der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte eingesetzt werden, da Leistungsfähigkeit, Lern- und Entwicklungsbereitschaft entscheidende Faktoren für den Bildungserfolg und die Schulentwicklung darstellen. Im folgenden Unterkapitel werden die idealen Abläufe des Onboarding-Prozesses, einschließlich seiner inhaltlichen und zeitlichen Dimensionen, sowie die verfügbaren Onboarding-Maßnahmen detailliert erläutert.

5.3 Dimensionen und Phasen des Onboarding-Prozess

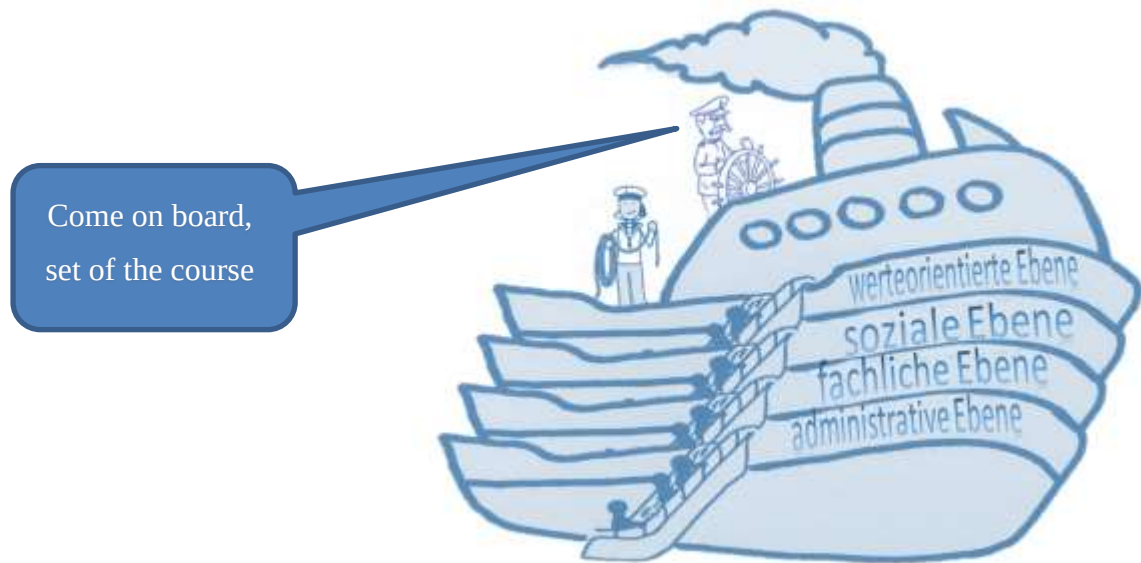


Abbildung 23: Inhaltliche Ebenen beim Onboarding-Prozess (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 23 dargestellt, gilt es, neue Mitarbeitende erfolgreich in alle Ebenen zu integrieren. Dieser Prozess sollte systematisch und gezielt gestaltet werden, um seine erfolgreiche Durchführung sicherzustellen. Es wäre bedauerlich, wenn ein suboptimal verlaufender Prozess dazu führen würde, dass Mitarbeitende kündigen (Christiansen, 2010).

Die inhaltlichen Ebenen des Onboarding-Prozesses, wie in Tabelle 11 dargestellt, umfassen verschiedene Bereiche, Inhalte und entsprechende Ziele. Jeder dieser Bereiche sollte zum richtigen Zeitpunkt und in angemessener Form berücksichtigt werden, um die spezifischen Bedürfnisse neuer Lehrpersonen, wie in Unterkapitel 3.1 beschrieben, zu erfüllen.

Bereiche/ Ebenen	Administrativ (Compliance)	Sozial (Connection)	Fachlich (Clarity)	Werteorientiert (Culture)
Inhalt	Schulspezifische Strukturen/Prozesse	Teil des sozialen Gefüges	Rollenklarheit/fachliche Sicherheit	Teil des kulturellen Gefüges
Ziel	Schulalltagroutinen erhalten	Akzeptiertes Mitglied sein	Lehrpersönlichkeit entfalten	Anerkanntes Mitglied sein

Tabelle 11: Inhaltliche Ebenen des Onboarding-Prozesses (eigene Darstellung, angelehnt an Walter & Matar, 2023; Brenner, 2014).

Die ersten Schritte des Eingliederungsprozesses umfassen administrative Formalitäten, die Bereitstellung notwendiger materieller und digitaler Arbeitsmittel sowie die Einführung in standortspezifische Schulrichtlinien und -verfahren (Weinzettl, 2019). Walter und Matar (2023) bezeichnen diese anfängliche administrative Phase als „Compliance“, welche die Vermittlung von Vorschriften, Gesetzen und betriebsinternen Richtlinien umfasst (S. 69). Diese Phase bietet neuen Mitarbeiter*innen Orientierung und stellt die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben sicher. Laut Haufe (2023) gehören zu den unverzichtbaren Handlungen dieser Phase: die Vorstellung im Kollegium, die Darstellung eines individuellen Onboarding-Plans, allgemeine Einarbeitungsmaßnahmen, die Arbeitseinteilung, die Terminierung sowie die Festlegung standortspezifischer mittelfristiger Ziele. Diese Initiativen bieten neuen Kolleginnen und Kollegen Orientierung, Sicherheit und ein Gefühl der Zugehörigkeit.

Die soziale Integration beginnt bereits bei der ersten Begegnung und schließt den Umgang mit allen Personen am Schulstandort ein, darunter das administrative Personal, Lehr- und Hilfskräfte, die Schulleitung sowie die Schülerinnen und Schüler. Es gilt, die spezifischen sozialen Strukturen zu erkunden, zu verstehen und zu akzeptieren (Brenner, 2014). Walter und Matar (2023) beschreiben diese Phase der sozialen Eingliederung als „Connection“, bei der es darum geht, Anschluss zu finden und sich aktiv in die Gemeinschaft einzubinden (S. 69). Die soziale Integration spielt eine wesentliche Rolle bei der Bindung von Mitarbeiter*innen (Haufe, 2023; Keller-Schneider, 2010) und bezieht sich sowohl auf die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb des Teams als auch auf das Netzwerk am und außerhalb des Schulstandorts (Christiansen, 2010). Das Ziel besteht darin, auf beiden Seiten ein Gefühl der Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu schaffen (Schiffer, 2017) und die Mitarbeiter*innen als fest integrierte Mitglieder der Gemeinschaft zu positionieren.

Nahezu parallel zur administrativen Integration muss auch die fachliche Ebene adressiert werden. Der Fokus liegt hier auf dem spezifischen Fachgebiet, dem Austausch innerhalb der fachlichen Community sowie der Erarbeitung der Unterrichtsinhalte, einschließlich der relevanten gesetzlichen Grundlagen und der Klärung der Lehrer*innenpersönlichkeit. Walter und Matar (2023) betonen in der Phase „Clarity“ die Notwendigkeit eines kollegialen Austauschs (S. 69). Die Kommunikation innerhalb der Fachgruppe und das konstruktive Feedback sind hierbei grundlegende Elemente. Die Klarheit über Aufgaben und Erwartungen (Brenner, 2014), ergänzt durch frühzeitige Zielvereinbarungen und regelmäßige Feedbackgespräche, fördert eine schnelle Einarbeitung und adressiert Kompetenzlücken (Schiffer,

2017). Der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren und eine strukturierte, dosierte Informationsvermittlung sind entscheidend, um Rollenklarheit sicherzustellen und die Bedürfnisse in diesem Bereich zu erfüllen.

Der komplexeste Bereich ist die wertorientierte Ebene. Sie besteht darin, die eigenen Werte und Überzeugungen mit den pädagogischen Leitprinzipien, Werten und Zielen des Standorts in Einklang zu bringen (Brenner, 2014). Die Übereinstimmung mit dem Leitbild, den Prinzipien und den Zielen einer Einrichtung ist von zentraler Bedeutung (Schiffer, 2017). Die Schulidentität, also das Selbstverständnis des Standorts, nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Eine wertorientierte Integration ist ein mittel- bis langfristiger Prozess, der nicht nur durch pädagogische Leitvorstellungen, sondern den neuen Mitarbeitenden vor allem durch gelebte Werte nähergebracht wird (Brenner, 2014). Die kulturelle Ebene des Onboardings „Culture“ (Walter & Matar, 2023, S. 69), die alle Unternehmenswerte und Normen umfasst, erfordert eine wertorientierte Einarbeitung, die nicht nur über Informationen, sondern vor allem durch gelebte Werte in regelmäßigen Gesprächen und Feedbacks vermittelt wird, wobei Mentor*innen und Führungskräfte eine zentrale Rolle spielen.

Ziel des Onboardings ist es, sich in den Schulalltag einzugewöhnen, die eigene Lehrpersönlichkeit zu entwickeln, als wertvolles Mitglied des Teams anerkannt zu werden und in der Schule vollständig integriert zu sein.

Quereinsteigende sind beim Onboarding-Prozess mit mehreren Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählt das Einarbeiten in unbekannte organisatorische Strukturen und schulische Abläufe, die sich erheblich von bisherigen beruflichen Erfahrungen unterscheiden können. Zudem müssen sie sich in die spezifische Kultur und die sozialen Normen der neuen Bildungseinrichtung einfinden, was oft eine komplexe Anpassungsleistung erfordert. Die Vermittlung und das Verständnis von pädagogischen Konzepten sowie der Aufbau von Netzwerken zu Kolleginnen und Kollegen und Schüler*innen sind weitere wesentliche Hürden. Schließlich gilt es, sich an die schulische Hierarchie und die damit verbundenen Kommunikationswege anzupassen, während gleichzeitig das eigene Rollenverständnis und das Selbstwertgefühl gefestigt werden müssen. Diese Herausforderungen erfordern eine gezielte und bedarfsgerechte Unterstützung und regelmäßiges Feedback, um eine erfolgreiche Integration zu ermöglichen (Böhm, 2020).

Die vier Phasen des Onboarding-Prozesses, wie in Abbildung 24 dargestellt, zeigen die verschiedenen Etappen des Einarbeitungsprozesses auf. Diese zeitliche Abbildung kann variieren, und es stellt sich die Frage, ob die Phaseneinteilung nach Walter und Matar (2023) auch für die vorliegende Forschung relevant ist und ob Quereinsteigende die Phasen tatsächlich in der dargestellten zeitlichen Abfolge durchlaufen.

In der *Pre-Onboarding* Phase verfolgt man drei Hauptziele (Walter & Matar, 2023): Zunächst muss sichergestellt werden, dass der neue Mitarbeiter oder die neue Mitarbeiterin einen vollständig vorbereiteten Arbeitsplatz vorfindet, der alle notwendigen Geräte wie Laptops, Zugangsdaten und Informationen zu allen relevanten Systemen umfasst. Parallel dazu ist es wichtig, dass das Team über die neue Lehrkraft informiert ist, einschließlich ihres*seines Hintergrunds, der anstehenden Aufgaben und des konkreten Startdatums. Außerdem sollte ein detaillierter, individualisierter Einarbeitungsplan erstellt werden, der klare Schritte zur Eingliederung vorgibt.

Zur Erreichung dieser Ziele ist es erforderlich, im Vorfeld alle benötigten Informationen für eine zügige Einarbeitung bereitzustellen. Es muss dafür gesorgt werden, dass die Schulleitung und das Kollegium alle erforderlichen Details liefern, damit der Arbeitsplatz am ersten Tag vollständig vorbereitet ist. Darüber hinaus sind die technischen Ausstattungen und Zugangsberechtigungen zu klären, ebenso wie die Unterzeichnung aller relevanten Dokumente (Walter & Matar, 2023). Die Zuständigkeiten im Einarbeitungsprozess müssen präzise definiert werden: Die Mentorin bzw. der Mentor übernimmt spezifische Aufgaben, das Kollegium und die Führungskraft haben ihre jeweiligen Verantwortungen. Die Schulleitung kommuniziert klare Erwartungen an die*den neue*n Mitarbeitende*n und stellt sicher, dass diese*r am ersten Tag, in den folgenden Wochen alle wichtigen Kontakte knüpfen kann. Zusätzlich ist es wichtig, dass Kenntnisse über die kulturellen und standortspezifischen Hintergründe vorhanden sind, um eine reibungslose Integration zu gewährleisten.

Die *Orientierungsphase* beginnt bereits am ersten Arbeitstag und ist entscheidend für den ersten Eindruck der*des neuen Mitarbeitenden. Hier wird die neue Lehrperson von der Schulleitung begrüßt, trifft im Idealfall bereits auf die Mentorin bzw. den Mentor und das Kollegium. In dieser Phase, die in der Regel eine Woche bis einen Monat dauert, begleitet die Mentoratsperson den neuen Mitarbeitenden intensiv, um eine zügige Einarbeitung zu gewährleisten. Dies umfasst das Vertrautmachen mit der Schulstruktur, den relevanten Prozessen, den Kolleginnen und Kollegen, den Konferenzen und den Informationssystemen.

Ein aktives Nachfragen wird gefördert, das Zusammenarbeiten auf derselben Hierarchieebene ist entscheidend, um eine offene und ungehinderte Kommunikation zu ermöglichen (Walter & Matar, 2023). Förderlich sind in dieser Zeit Veranstaltungen und Treffen abseits der Schule und tragen zur Netzworkebildung bei.

Der Eintritt in die *Integrations- und Lernphase* erfolgt allmählich und beginnt bereits am ersten Tag mit dem Kennenlernen des Teams. Erst wenn die neuen Mitarbeiter*innen Sicherheit und Orientierung gefunden haben, entfaltet diese Phase ihre volle Wirkung (Walter & Matar, 2023). Der Onboarding-Prozess umfasst nicht nur die Einführung bei den Lehrkräften, sondern auch die Bekanntschaft mit wichtigen Ansprechpersonen wie dem administrativen Personal. Ein zentraler Bestandteil der Lernphase sind regelmäßige Gespräche mit der Schulleitung, in denen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Erwartungen geklärt sowie Ziele für alle relevanten Bereiche formuliert werden. Die Schulleitung behält den Fortschritt in Abstimmung mit der Mentoratsperson im Auge und passt den Einarbeitungsplan bei Bedarf an. Diese Gespräche sind auch entscheidend für die Bewertung der Integration und die zukünftige Einsatzplanung. Der individuelle Einarbeitungskatalog, der auf die spezifischen Bedürfnisse der neuen Lehrperson zugeschnitten sein sollte, beinhaltet Informationen zu den erforderlichen Fähigkeiten, Aufgaben, Werten, relevanten Kontakten, Zielen und wichtigen Terminen. Zusätzlich tragen informelle Treffen und kollegiale Gespräche zur erfolgreichen Integration bei.

Mit zunehmender Einarbeitung und sichtbaren Erfolgen in der Integration wächst das Gefühl der Selbstwirksamkeit und Klarheit, was die Bindung der neuen Mitarbeiter*innen stärkt. Etwa nach drei Monaten beginnt die *Stabilitäts- und Akzeptanzphase* (Walter & Matar, 2023). In dieser Zeit wird überprüft, ob die Rolle für die neue Lehrperson klar definiert ist und inwieweit die Einarbeitung und Integration vorangeschritten sind. Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Klarheit der Rolle, Integration und die Unternehmenskultur sind ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit neuer Mitarbeiterinnen. In regelmäßigen Gesprächen mit der Mentoratsperson, die unterstützend und ohne Bewertung agiert, werden die Fortschritte im Onboarding reflektiert. Dieser Prozess, der etwa sechs Monate in Anspruch nimmt, zielt darauf ab, dass die neuen Mitarbeitenden sich in ihrer Umgebung und mit ihren Aufgaben sicher fühlen und von Schulleitung, Kollegium sowie Schülerschaft anerkannt und wertgeschätzt werden.

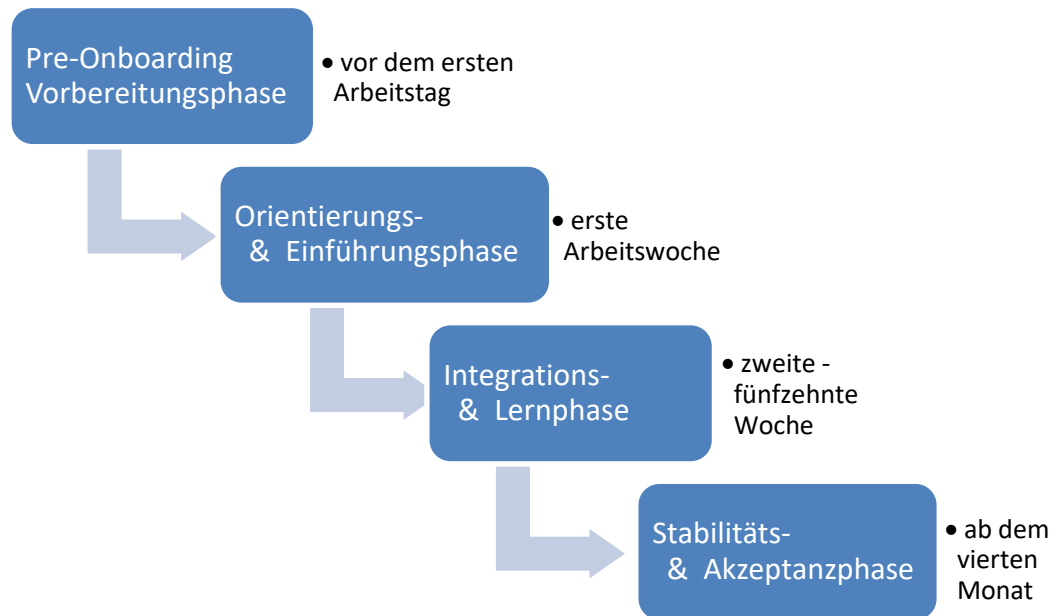


Abbildung 24: Phasen des Onboarding-Prozesses (eigene Darstellung, angelehnt an Brenner, 2014 und Walter & Matar, 2023)

Lohaus und Habermann (2016) beschreiben das Ende der Stabilitäts- und Akzeptanzphase als Metamorphose, einen Zustand, in dem die neue Mitarbeiterin oder der neue Mitarbeiter nicht mehr als „neu“ wahrgenommen wird und vollständig integriert ist (S. 75). Zu diesem Zeitpunkt sollte die Integration vollzogen sein, und beide Parteien haben eine Entscheidung über die Fortführung des Arbeitsverhältnisses getroffen. Die Dauer dieser Phase kann unterschiedlich sein, abhängig von der Art der Tätigkeit, den Eigenschaften der neuen Mitarbeiterin oder des neuen Mitarbeiters sowie den vorherrschenden Bedingungen (Lohaus & Habermann, 2016). Durch die Etablierung einer Routine, nach etwa vier bis sechs Jahren, erfolgt eine spürbare berufliche Konsolidierung (Höllersdorfer, 2014).

Nach der detaillierten Darstellung des Onboarding-Prozesses aus inhaltlicher und zeitlicher Perspektive liegt der Schwerpunkt im folgenden Unterkapitel auf den spezifischen Onboarding-Maßnahmen, die für einen erfolgreichen Einstieg neuer Mitarbeiter*innen entscheidend sein können. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, den Einarbeitungsprozess zu optimieren und die neue Lehrperson effizient in die Schule und deren Strukturen einzuführen und ein „persönlich stimmiges Rollenmodell“ als Lehrkraft zu entwickeln (Hollerer et al., 2013, S. 31). Nun gilt es, diese zentralen Onboarding-Maßnahmen genauer zu beleuchten und ihre Bedeutung für eine nachhaltige Integration hervorzuheben.

5.4 Onboarding-Maßnahmen

Für ein erfolgreiches Onboarding sind ein strukturierter und individueller Einarbeitungsplan ebenso unerlässlich wie die Bereitschaft der neuen Lehrperson, die Unterstützung durch eine erfahrene Mentoratsperson sowie die verantwortungsvolle Begleitung durch die Schulleitung und ausreichend Ressourcen (Rothland, 2007; Schwarz & Weinzettl, 2020). Die in Abbildung 25 dargestellte Trias veranschaulicht das notwendig stabile System, in dem Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar verteilt und von unterschiedlichen Personen wahrgenommen werden, um eine effektive Einarbeitung sicherzustellen (Moser et al., 2018).

Die Umstellung der Induktionsphase mit dem Schuljahr 2023/24 hat auch die Rolle der Mentorin bzw. des Mentors verändert, die asymmetrische, reziproke Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee wurde aufgehoben (Dammerer & Zeilinger, 2022). Statt eines beruflich bedingten hierarchischen Abhängigkeitsverhältnisses (Rechtsinformation des Bundes [RIS], 2019b, §39a (3)), übernimmt nun die Schulleitung die Aufgabe der Beurteilung der Weiterverwendung der neuen Lehrkräfte im Zuge der Induktionsphase (siehe Kapitel sieben). Dies reduziert die Gefahr eines Rollenkonflikts für die Mentoratsperson und sorgt für eine klarere Trennung der Verantwortlichkeiten.

Die drei Bereiche Inform (Berufserkundung), Welcome (Netzwerkaufbau) und Guide (Karriereplanung) (siehe Abb. 25) erfordern ein proaktives Karrieremanagement, das auf dem „selbstgesteuerten Laufbahnmanagement“ basiert, wie es von Hirschi (2015, S. 3) beschrieben wurde. Hirschi identifiziert 2012 vier zentrale Karriere-Ressourcen: Humankapital-Ressourcen, soziale Ressourcen, psychologische Ressourcen und Identitäts-Ressourcen. Diese Ressourcen sind nicht isoliert, sondern interagieren miteinander; eine Person mit umfangreichen Ressourcen in einem Bereich, wie etwa sozialer Unterstützung, verfügt oft auch über ausgeprägte Ressourcen in anderen Bereichen (Hirschi, 2015). Diese Ressourcen sind entwickelbar und keine statischen Eigenschaften einer Person. Jeder dieser Bereiche ist von zentraler Bedeutung, ressourcenintensiv und erfordert eine sorgfältige und ausgewogene Zuweisung der Verantwortlichkeiten. Es ist entscheidend, dass diese Aufgaben von qualifizierten und engagierten Personen übernommen werden, um ein effektives Onboarding sicherzustellen. Der maßgebliche Faktor für den Erfolg liegt im proaktiven Handeln und Agieren der zu integrierenden neuen Lehrperson.



Abbildung 25: IWG Modell (Weinzettl, 2019, S. 28 in Anlehnung an Moser et al., 2018, S. 109)

Moser et al. (2018) präsentieren eine umfassende Palette an Onboarding-Maßnahmen, die für neue Kolleginnen und Kollegen implementiert werden können. Onboarding-Maßnahmen in Schulen umfassen gezielte Aktivitäten und die Einbindung relevanter Personen, die neuen Lehrkräften eine schnelle und effektive Einarbeitung in ihre neue Rolle ermöglichen. Diese Maßnahmen haben zum Ziel, die neuen Mitarbeitenden umfassend mit den schulischen Abläufen, Richtlinien und der spezifischen Schulstruktur vertraut zu machen. Durch eine gründliche Einarbeitung in diese Aspekte wird sichergestellt, dass die neuen Lehrkräfte die organisatorischen Abläufe, Regeln und Verfahren der Schule verstehen. Ein wesentlicher Bestandteil des Onboardings ist auch das Kennenlernen des Kollegiums und der Schüler*innen, um wichtige Beziehungen und Netzwerke innerhalb der Schule aufzubauen. Zudem umfasst das Onboarding die Bereitstellung von Ressourcen und Unterstützung, wie Zugang zu Materialien, IT-Systemen und pädagogischer Hilfe. Die Klärung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Erwartungen ist ebenso wichtig, um eine zielgerichtete und effektive Arbeitsweise zu fördern (Keller-Schneider, 2020a). Diese Maßnahmen tragen entscheidend dazu bei, die Einarbeitungszeit zu verkürzen, die Leistungsfähigkeit der neuen Lehrkräfte zu steigern und ihre Integration in die Schulgemeinschaft zu erleichtern. Laut der Studie von Klein et al. (2015) spielen dabei Einzelgespräche mit Führungskräften, die Einarbeitung am Arbeitsplatz und die Unterstützung durch einen Buddy, also eine erfahrene Kollegin oder einen erfahrenen Kollegen, eine zentrale Rolle. Moser et al. (2018) verdeutlichen in Abbildung 26 die Vielzahl unterschiedlicher Onboarding-Maßnahmen, wobei der Einsatz mehrerer Aktionen den positiven Effekt des Onboardings verstärkt. Eine *realistische Tätigkeitsvorschau* bereitet neue Lehrkräfte gezielt auf ihre Aufgaben vor und wird durch *monetäre*

Anreize ergänzt, die zusätzliche Motivation bieten. *Informelle Rekrutierungsmethoden* (siehe Unterkapitel 2.8) und *Social Media* fördern den Rekrutierungsprozess, um geeignete Kandidat*innen zu finden und Vorabinformationen zu liefern. Die *Integration durch Vorgesetzte* erfolgt durch regelmäßige, strukturierte Gespräche, die klare Erwartungen und Zielsetzungen vermitteln. Parallel dazu fördert die *Teamentwicklung* die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt im Kollegium. Onboarding-Maßnahmen beinhalten vielfältige Aktivitäten, um eine umfassende Einarbeitung zu gewährleisten. Die *Integration durch Kolleginnen und Kollegen* sowie *Patensysteme* unterstützen die schnelle Eingewöhnung und bieten kontinuierliche Hilfe. *Traineeprogramme* und *Einführungsprogramme* (Induktion) bieten strukturierte Lernmöglichkeiten und erste Einblicke in die schulischen Abläufe. Abschließend sorgen *Coaching* und *Supervision* für regelmäßiges Feedback und unterstützen die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung. Die effektivste Onboarding-Maßnahme ist das *Mentoring* (siehe Unterkapitel 7.3).

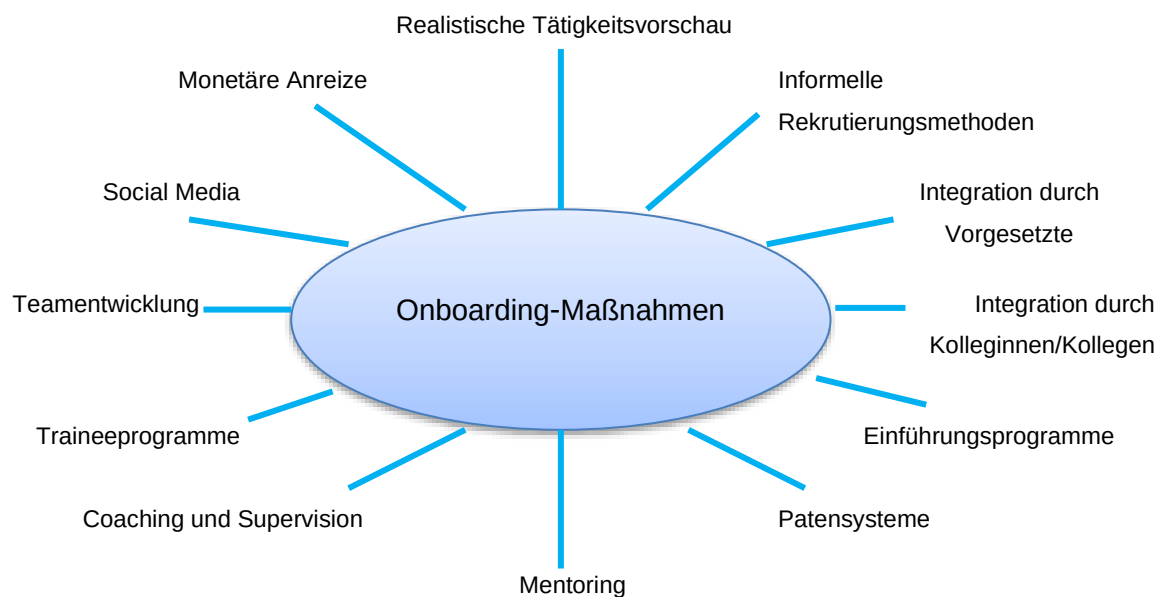


Abbildung 26: Onboarding-Maßnahmen (Weinzettl, 2019, S. 26 nach Moser et al., 2018, S. 63)

Onboarding geht weit über die reine Einarbeitung hinaus; es hat das Ziel, neue Mitarbeitende in soziale Systeme zu integrieren. Zu den wesentlichen Aspekten dabei zählen Maßnahmen auf allen Ebenen, die Förderung proaktiver Verhaltensweisen und der langfristige Integrationsprozess (Moser et al., 2018). Kollektive Onboarding-Programme bündeln neue Mitarbeiter*innen in Gruppen, um ihnen gemeinsam grundlegende Informationen zu vermitteln und Netzwerke aufzubauen, während individuelle Programme auf spezifische Arbeitsaufgaben

und Teams zugeschnitten sind und dezentral am Arbeitsplatz stattfinden (Lohaus & Habermann, 2016). Bei der formellen Integration nehmen neue Mitarbeitende an einem standardisierten Programm teil, während die informelle Integration auf die Einarbeitung durch Kolleginnen und Kollegen ohne ein festes Programm setzt (Lohaus & Habermann, 2016). Bei einem systematischen Ansatz werden Vorgehen und Inhalte im Voraus festgelegt und logisch umgesetzt, um einen einheitlichen Kenntnisstand zu gewährleisten, während ein unsystematisches Vorgehen zu variierenden Inhalten und Zeitabläufen führt, was das Risiko von Verständnis- und Wissenslücken erhöht (Lohaus & Habermann, 2016).

Der Onboarding-Prozess, der durch die verpflichtende Induktionsphase (siehe Kapitel sieben) für alle neu eingestellten Lehrkräfte vorgeschrieben ist, zeichnet sich durch eine individuelle, formelle und systematische Gestaltung aus. Dies steht im Gegensatz zur spontanen, improvisierten und häufig informellen Einführung von Berufseinsteigenden (Kraler, 2008). Werden alle vier Ebenen – administrative, soziale, fachliche und werteorientierte – in verschiedenen Phasen des Onboardings von den jeweils geeigneten Personen gefördert, kann der Onboarding-Prozess eine besonders effektive Grundlage für eine erfolgreiche Integration bieten. Das Hauptziel besteht darin, neue Mitarbeitende gezielt zu unterstützen, damit sie sich schnell einleben und produktiv arbeiten können (Schiffer, 2017).

5.5 Argumente und Effekte eines systematischen Onboarding-Prozesses

In der Wirtschaft erfolgt der erste Kontakt in der Regel über die Personalabteilung oder das Recruiting-Team, bevor er zur jeweiligen Führungskraft weitergeleitet wird. Am ersten Arbeitstag lernen neue Mitarbeitende ihre Kolleginnen und Kollegen kennen und treffen im Idealfall auch ihre Mentorin bzw. ihren Mentor (Walter & Matar, 2023). Im Schulsystem gibt es hingegen kein vergleichbares Team; diese Aufgabe obliegt der Schulleitung. Idealerweise erfolgt der Erstkontakt bereits vor Beginn des Arbeitsverhältnisses (z. B.: Vorstellungsgespräch), dies ist jedoch nicht zwingend und variiert stark. Der Beginn des Mentorings im Schulsystem hängt von der Zuteilung des Tandems und der jeweiligen Beziehung ab; das Mentoring kann sowohl intern als auch extern erfolgen.

Eine durchdachte und ansprechende „Onboarding Journey“ (Lemke et al., 2020, S. 14) ist entscheidend, um von Anfang an zufriedene und motivierte Mitarbeiter*innen zu gewinnen,

die schneller in die Leistungsphase übergehen. Es reicht daher nicht aus, bestehende Onboarding-Maßnahmen lediglich zu optimieren oder zu standardisieren. Vielmehr sollte ein klar strukturierter Prozess entwickelt werden, der auf die Bedürfnisse der*des neuen Mitarbeiter*innen abgestimmt ist, um ein „Onboarding auf einem höheren Niveau“ zu erreichen (Lemke et al., 2020, S. 14).

Haufe (2022) verweist auf die Effekte eines strukturierten Onboardings im Bereich der freien Marktwirtschaft in Abbildung 27. Es wird sichtbar, dass das Kündigungsrisiko mit strukturiertem Onboarding auf Grund steigender Motivation/Produktivitätssteigerung deutlich geringer ausfällt.

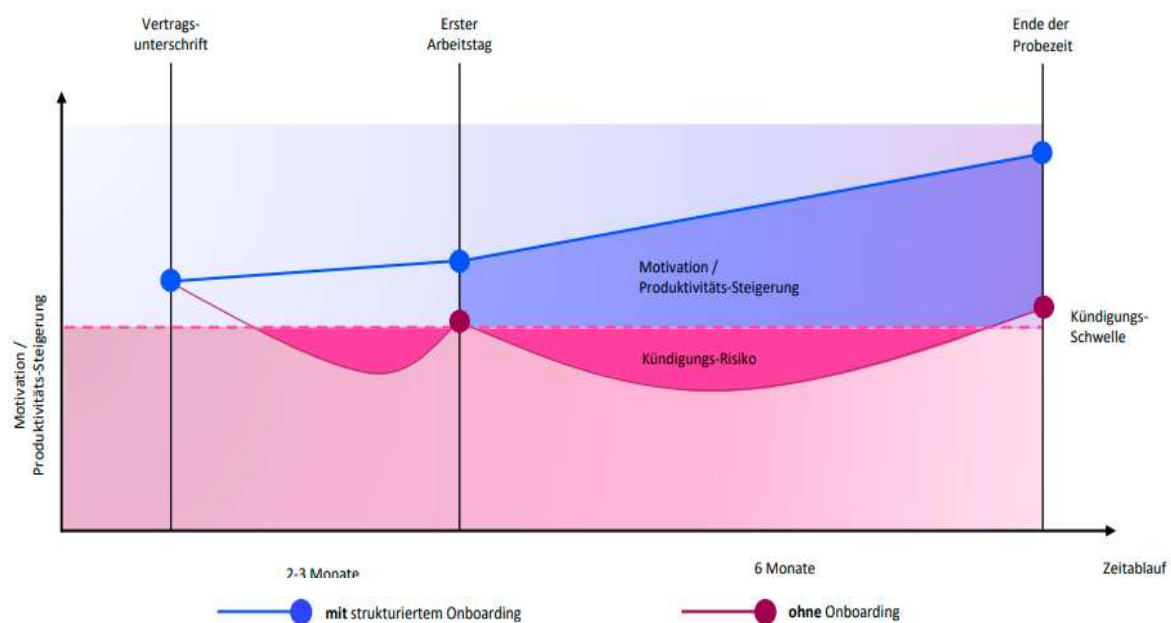


Abbildung 27: Effekte eines strukturierten Onboardings (Haufe, 2022)

Ein systematisches und strukturiertes Onboarding ist essenziell, da es sich um einen vielschichtigen Prozess handelt, der zahlreiche Beteiligte umfasst und häufig als komplex wahrgenommen wird. Durch ein durchdachtes Onboarding können Synergien genutzt und dem Fachkräftemangel durch die Reduzierung von Frühfluktuation effektiv begegnet werden. Ein optimiertes Onboarding reduziert Ausgaben in mehreren Bereichen: Erstens sinken die Aufwendungen für die Einarbeitung, da durch digital bereitgestellte Informationen, effizientes Aufgabenmanagement und frühzeitige Vernetzung die Einarbeitungszeit der Kolleginnen und Kollegen verkürzt wird, z. B. durch die Bereitstellung einer Onboarding-Mappe (Weinzettl, 2019). Zweitens erhöht sich die Produktivität der Mitarbeitenden durch eine ge-

zielte und schnelle Integration, was zu einem früheren Produktivitätsgewinn für das Unternehmen führt. Drittens senken sich die Rekrutierungskosten, da eine gezielte Onboarding-Strategie die Bindung neuer Mitarbeitenden stärkt und deren Kündigungsbereitschaft senkt. Dies reduziert die Ausgaben für die Wiederbesetzung, die mit der Suche nach Ersatzpersonal verbunden sind. Viertens sinken die Opportunitätskosten, da eine geringere Anfangsfluktuation die Belastung der Organisation reduziert und Arbeitsausfälle sowie die damit verbundenen Folgeerscheinungen wie erhöhte Fehlerquote und Unzufriedenheit verringert (Lemke et al., 2020).

Trotz der Herausforderungen bei der umfassenden Neugestaltung des Onboarding-Prozesses, die aufgrund der individuellen und abteilungsbezogenen Natur sowie der thematischen Komplexität entstehen, bringt ein strukturiertes Onboarding erhebliche Vorteile mit sich. Neben der Effizienzsteigerung und Einsparungen fördert es das Zugehörigkeitsgefühl und schafft Bindung (Lemke et al., 2020). Ein mangelhaft durchgeführtes Onboarding kann sich negativ auf das „Employer Branding“, das „Talent-Sourcing“ und die „Mitarbeiterbindung“ auswirken (Aygen, 2015, S. 162). Während die administrative Einführung und fachliche Integration in der Regel relativ unkompliziert verlaufen, stellen sich oft erhebliche Herausforderungen bei der sozialen und werteorientierten Eingliederung. In den ersten Zeit führen meist weniger technische oder fachliche Gründe zur Kündigung des Arbeitsverhältnisses, sondern vielmehr persönliche und kulturelle Unstimmigkeiten. Vielmehr werden sie häufig mit Aussagen wie „die Chemie stimmt nicht“ oder „die unterschiedlichen Vorstellungen über Vorgehensweisen und Prioritäten ließen sich nicht vereinbaren“ beschrieben (Brenner, 2014, S. 8).

Zur Reduzierung der Frühfluktuation sollte der Onboarding-Prozess gezielt optimiert werden, indem im Vorfeld klare Erwartungen kommuniziert und unrealistische Darstellungen vermieden werden. Es ist wichtig, frühzeitig persönlichen Kontakt aufzubauen und das Onboarding maßgeschneidert auf die Vorkenntnisse und zukünftigen Aufgaben der neuen Mitarbeiterin oder des neuen Mitarbeiters abzustimmen, wobei insbesondere die individuellen Bedürfnisse berücksichtigt werden sollten (Dirks, 2017). Nicolai bezeichnet Onboarding als gelungen, „wenn der Mitarbeiter fachlich eingearbeitet ist, seine Stellenaufgaben erfüllt, seine Rolle akzeptiert und eine soziale Bindung entstanden ist“ (2021, S. 194). Sie betont, dass soziale Kontakte und persönliche Beziehungen entscheidende Erfolgsfaktoren sind und dass feste Bezugspersonen eine größere Bedeutung haben als ein standardisiertes Onboarding-Programm (Nicolai, 2021).

Walter und Matar heben 2023 typische Fehler im Onboarding-Prozess hervor. Zu den häufigsten Problemen zählt die Informationsflut am ersten Arbeitstag, die zu Überforderung und dem Verlust wesentlicher Details führt. Auch das Fehlen klarer Ansprechpartner*innen kann neue Mitarbeitende verunsichern, da sie nicht wissen, an wen sie sich bei Fragen wenden dürfen bzw. sollen. Verzögerungen bei der Bereitstellung notwendiger Arbeitsmittel wie Arbeitsplatz, E-Mail-Konto oder Systemzugänge beeinträchtigen die Arbeitsfähigkeit und mindern die Motivation, schnell produktiv zu werden. Ein weiterer Schwachpunkt ist die ausschließliche theoretische Vermittlung der Unternehmenskultur, die ohne konkrete Beispiele weniger effektiv ist. Oft wird versäumt, das Onboarding individuell anzupassen, was dazu führt, dass Kompetenzlücken nicht geschlossen werden und Mitarbeitende mit Vorerfahrungen sich weniger wertgeschätzt fühlen. Unzureichendes oder fehlendes Feedback erschwert die Anpassung, besonders, wenn kulturelle Unterschiede in der Kommunikation nicht berücksichtigt werden (Walter & Matar, 2023). Schließlich erweist sich ein zu kurzes Onboarding, das häufig auf eine Informationsveranstaltung und eine kurze Einführung reduziert wird, als unzureichend. Ein wirkungsvoller Onboarding-Prozess sollte sich über mehrere Monate erstrecken, um neuen Mitarbeitenden eine umfassende Einarbeitung und Orientierung zu bieten.

Ein standortspezifisches Onboarding-Konzept zielt darauf ab, den Einstieg neuer Mitarbeiter*innen systematisch zu gestalten, um deren Motivation und berufliche Entwicklung zu fördern. Durch standortspezifische Maßnahmen werden professionelles Verhalten gestärkt, die Beteiligung an Veränderungsprozessen erleichtert und die Arbeitsleistung erhöht. Indem die Bedürfnisse nach Wertschätzung und Eingebundensein berücksichtigt werden, können Schulleitende die Motivation und Bindung der neuen Mitarbeitenden stärken, was letztlich zu einer besseren Orientierung und einer schnelleren Integration in den Schulalltag führt (Lichtenschopf & Schwarz, 2023).

Doch Onboarding ist nur der erste Schritt – für eine langfristige und erfolgreiche Eingliederung neuer Lehrpersonen ist eine umfassende Integration entscheidend. Das nächste Kapitel widmet sich daher der Frage, wie dieser Integrationsprozess gestaltet werden kann und welche Faktoren dabei eine entscheidende Rolle spielen.

6 INTEGRATION NEUER LEHRPERSONEN

Die aktuelle Arbeitswelt fordert eine erhebliche Eigenverantwortung in der Karriereplanung. Menschen sind heute in einem bislang unbekannten Ausmaß für die Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn eigenverantwortlich (Hirschi, 2015). Diese Verantwortung bietet zwar weitreichende Freiheiten und Anpassungsmöglichkeiten an persönliche Präferenzen und Lebensumstände, kann jedoch auch eine erhöhte Belastung darstellen und erfordert eine proaktive Laufbahngestaltung (Hirschi, 2015). Vor diesem Hintergrund gewinnt die professionelle Unterstützung bei der Integration neuer Lehrkräfte im Schulsystem zunehmend an Bedeutung. Der Lehrer*innenberuf wird häufig als belastend beschrieben, insbesondere aufgrund der ständig wechselnden Anforderungen, der unvorhersehbaren Herausforderungen und des wachsenden administrativen Aufwands (Rothland & Klusmann, 2016). Die Überschneidung von Einflussfaktoren und Anzeichen von Belastung in Studien zum Stress im Lehrer*innenberuf erschwert es, Ursache und Wirkung klar zu trennen, da oft subjektive Einschätzungen der Arbeitsbelastung mit den tatsächlichen Ursachen vermischt werden, was zu fehlerhaften Schlussfolgerungen führen kann (Rothland & Klusmann, 2022). Um die Belastungen zu Berufsbeginn zu reduzieren, ist eine effektive und effiziente Integration neuer Lehrpersonen sinnvoll. Dieser langfristige Prozess, der darauf abzielt, neue Lehrpersonen umfassend in die schulische Gemeinschaft einzugliedern, umfasst die administrative, soziale, fachliche und kulturelle Eingliederung der neuen Lehrpersonen, um sicherzustellen, dass sie sowohl effektiv arbeiten als auch langfristig eine positive und nachhaltige Bindung zur Schule entwickeln (Weinzettl & Zenz, 2023). Das Ziel der Integration besteht darin, sicherzustellen, dass die neuen Lehrkräfte nicht nur ihre Aufgaben kompetent wahrnehmen, sondern sich auch vollständig als integraler Bestandteil der Schulgemeinschaft erleben und langfristig in der Organisation engagiert bleiben (Moser et al., 2018). Die erfolgreiche Integration neuer Lehrkräfte umfasst mehrere Dimensionen: die soziale Integration, die durch die Einführung in die Schulgemeinschaft und die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen geprägt ist; die kulturelle Integration, die das Verständnis und die Anpassung an die Schulkultur umfasst; die professionelle Integration, die die vollständige Übernahme der beruflichen Rolle sowie die Teilnahme an Fortbildungsprogrammen beinhaltet; und schließlich die langfristige Eingliederung, die durch kontinuierliche Unterstützung, Karriereentwicklung und den Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule gekennzeichnet ist.

Integration übersteigt die reine Einarbeitung oder das Onboarding. Es umfasst weit mehr als die bloße Umwandlung von externen zu schulinternen Personen. Integration bedeutet, die Fähigkeiten und Fertigkeiten neuer Lehrpersonen zu erkennen und gezielt einzusetzen, ohne sie zu überfordern, und ihre Bedürfnisse in angemessenem Maße zu berücksichtigen. Zudem umfasst die Integration neuer Kolleginnen und Kollegen ein zielgerichtetes Begleiten, Informieren, Einführen und Unterstützen auf allen relevanten Ebenen. In Anbetracht des weitgehenden Fehlens lehramtsspezifischer Vorbildung spielt die standortspezifische Integration eine zentrale Rolle für die berufliche Qualifikation der Quereinsteigenden (Schwalbe & Puderbach, 2023). Fehlt zu Beginn eine adäquate Integration, besteht die Gefahr, dass die Motivation der neuen Mitarbeitenden sinkt und Unzufriedenheit wächst, was die Zusammenarbeit frühzeitig durch Misserfolge und Enttäuschungen trüben kann. Ohne klare Kommunikation von Erwartungen, Werten und Zielen bleibt unklar, welche Zielvorgaben verfolgt werden und wie die eigene Rolle am Standort eingeordnet ist (Buchheim & Weiner, 2014). Anschließend werden der Zweck der Integration und die Indikatoren für eine erfolgreiche Aufnahme erläutert.

6.1 Zweck erfolgreicher Integration

Eine aktuelle Studie von Besa et al. (2022) zum Schulleitungshandeln und zur Arbeitszufriedenheit zeigt, dass Unklarheiten bezüglich Abläufen, Regeln und Zielsetzungen sowie mangelnde Produktivität die Mitarbeiter*innenbindung an Schulen beeinträchtigen können. Positive Faktoren sind das Gefühl von Selbstwirksamkeit, kollegiale Zuverlässigkeit und klare Abläufe. Besonders wichtig ist es für neue Mitarbeiter*innen, orientierende und unterstützende Angebote zu erhalten, die den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen fördern. Ein gezieltes Onboarding kann helfen, die frühe Fluktuation zu reduzieren (Lichten-schopf & Schwarz, 2023).

Die Definition von Integration in dieser Forschungsarbeit geht über die von Lohaus und Habermann (2016) beschriebene Phase der fachlichen Einarbeitung und sozialen Integration hinaus. Während kurzfristige Anpassungen und mittelfristige Phasen Teil des Integrationsprozesses sind, erfordert die vollständige Integration oft eine längere Zeitspanne, um sich ganzheitlich in ein neues Umfeld, System oder Team einzugliedern und sich langfristig zu etablieren. Dies gilt insbesondere für komplexe Bereiche wie die administrative, soziale,

fachliche und werteorientierte Integration in das Schulsystem, bei denen sich Anpassungen und Verfestigungen im Laufe der Zeit entwickeln. Dabei erfordert eine effektive Integration von Quereinsteigenden Toleranz, Anerkennung, Unterstützung und Wertschätzung (Bauer et al., 2021; Richter et al., 2022). Dazu gehört, gezielte Selektion bei der Lehrer*innenauswahl zu betreiben, die Transition zu fördern und die Retention zu stärken. Lehrpersonen sollten nicht nur aus Eigeninteresse möglichst wenig Belastung erfahren, sondern auch, weil sich ihr Wohlbefinden direkt auf den Unterricht und die Schüler*innen auswirkt. Positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen steigern das Lerninteresse und die Motivation der Schüler*innen, reduzieren Unterrichtsstörungen und fördern gleichzeitig das berufliche Wohlbefinden der Lehrpersonen. Daher ist es entscheidend, dass an Schulen gesunde und beziehungsfähige Lehrpersonen wirken (Dammerer & Kuntner, 2020). Ähnlich wie in der Privatwirtschaft, wo das Ziel der Einarbeitung und Integration darin besteht, einen zufriedenen Mitarbeitenden zu gewinnen, der*die hohe Leistungen erbringt und dem Unternehmen langfristig erhalten bleibt, da Mitarbeitende die wichtigste Ressource und ein entscheidender Erfolgsfaktor sind (Lange, 2004).

Wie in Unterkapitel 5.5 dargelegt, ist ein effektiver Onboarding-Prozess entscheidend für die Produktivität der neuen Kolleginnen und Kollegen, Bindung an die Institution und einen reibungslosen Ablauf des Integrationsprozesses. Während der mittelfristige Ansatz des Onboardings auf die unmittelbare Einarbeitung abzielt, fokussiert die Integration auf langfristige Effekte und deren Einfluss auf die Kultur und Entwicklung der Schule.

Lohaus und Habermann (2015) identifizieren eine Reihe von angestrebten Ergebnissen, die an die Quereinsteigenden im Schulsystem angepasst dargestellt werden (Abb. 28) und durch den Integrationsprozess in Bildungseinrichtungen oder Arbeitsumgebungen erreicht werden sollen:

Klare Rollendefinitionen und Verantwortlichkeiten für neu eingegliederte Personen zu schaffen, um Unsicherheiten zu minimieren und die Effizienz zu erhöhen. Damit soll gewährleistet werden, dass diese neuen Kolleginnen und Kollegen die erforderlichen Aufgaben sicher und kompetent bewältigen können, indem sie die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben. Neben der individuellen Einarbeitung ist es ebenso wichtig, dass sich die neuen Mitglieder erfolgreich in die bestehenden Arbeitsgruppen oder Klassengemeinschaften eingliedern und positive Beziehungen aufbauen. Ebenso spielt Arbeitszufriedenheit

eine entscheidende Rolle für langfristige Motivation und Leistung, indem die Personen sich in ihrem Umfeld wohlfühlen und ihre Aufgaben als sinnvoll empfinden. Die Integration soll auch Kollegialität und Loyalität gegenüber der Institution fördern, damit sich die neuen Mitglieder als Teil der Gemeinschaft fühlen und Unterstützung erfahren. Schließlich wird angestrebt, dass die neuen Mitarbeitenden ein hohes Engagement zeigen und langfristig am Schulstandort verbleiben. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Berücksichtigung und Integration der bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse der neuen Mitglieder. Durch die Einbeziehung der Vorerfahrungen kann die bestehende Expertise genutzt und die Einarbeitung effizienter gestaltet werden.



Abbildung 28: Erfolgskriterien für die Integration von Quereinsteigenden (eigene Darstellung, angelehnt an Lo-
haus & Habermann, 2016, S. 29; Nicolai, 2021, S. 187)

Diese angestrebten Ergebnisse zeigen, dass der Integrationsprozess nicht nur auf die anfängliche Eingliederung abzielt, sondern auch auf eine nachhaltige und erfolgreiche Integration, die langfristig sowohl den individuellen als auch den institutionellen Erfolg fördern soll.

Um diese Ergebnisse der Integration zu erreichen, braucht es Verständnis, Transparenz und eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Schulleitungen beurteilen die Neueinstellungen als wichtige und häufig einzige Chance, an ihrer Schule neue Impulse zu setzen (Nehfort, 2022). Sie erwarten von neuen Lehrkräften, dass sie schnell in Schlüsselrollen wie Gremienarbeit oder Fachleitungen eingebunden werden, um ihre aktuelle Fachkompetenz und frischen Perspektiven einzubringen, während gleichzeitig Befürchtungen

hinsichtlich ihrer Belastbarkeit und Integrationsfähigkeit bestehen (Bos & Grossmann, 2010). Risiken treten auf, wenn neue Mitarbeiter*innen weder ihre Expertise anerkannt sehen noch ihre individuellen Erfahrungen in der Berufssituation berücksichtigt werden (Keller-Schneider, 2023a), was zu anhaltender Unter- oder Überforderung führen kann und mittel- bis langfristig die Leistungsfähigkeit erheblich beeinträchtigt (Meier, 2011). Deutlich werden die Risiken in Abbildung 29, der Darstellung des Flow-Modells. „Flow“ bezeichnet das erfüllende Gefühl, vollständig in einer Tätigkeit aufzugehen (Rütten, 2015, S. 142). Das Flow-Modell von Mihaly Csikszentmihalyis (1990) beschreibt einen Zustand optimaler Produktivität und Zufriedenheit durch vollständige Konzentration auf herausfordernde und erfüllende Aufgaben, wobei Unternehmen durch eine Flow-fördernde Umgebung, Anpassung von Anforderungen und Förderung von Autonomie die Leistung und Zufriedenheit ihrer Mitarbeitenden steigern können (Kratz, 1997).

Csikszentmihalyis definiert Flow wie folgt:

Flow is the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it. (1990, S. 4)

Der Flow-Zustand wird als ein optimales Erleben beschrieben, bei dem Menschen vollständig in eine Tätigkeit vertieft sind, die sie intrinsisch motiviert und herausfordert, wie es im Konzept von Csikszentmihalyis (1990) dargestellt wird. Kratz (1997) hebt hervor, dass der Flow-Effekt bereits während der Einarbeitung angestrebt werden sollte, um neue Mitarbeitende angemessen herauszufordern, ohne sie zu überfordern oder zu unterfordern. Schiffer (2017) weist darauf hin, dass eine unzureichende Einarbeitung zu Absentismus, bloßem Dienst nach Vorschrift und sogar zur Vertragsauflösung führen kann, wenn kein strukturiertes Onboarding stattfindet. Der optimale Gemütszustand wird erreicht, indem die Anforderungen präzise an die Fähigkeiten und Kompetenzen der neuen Mitarbeitenden angepasst werden. Übersteigen die Anforderungen die Bewältigungsmöglichkeiten, kann Überforderung entstehen. Ein gut geplanter Flow-Zustand fördert eine hohe intrinsische Motivation und wird von Graf als „positive Sucht“ (2014, S. 5) beschrieben. Neben tatsächlichen Kündigungen stellen innere Kündigungen ein erhebliches Problem dar, da sie ähnliche negative Auswirkungen auf die Leistung und Belastung im Team haben, obwohl die neue Kollegin bzw. der neue Kollege aufgrund mangelnder Alternativen im externen Arbeitsmarkt im Unternehmen bleibt (Nicolai, 2021). Zudem schadet qualitative Unterforderung der Motivation

und Bindung neuer Mitarbeitender besonders stark, während Überforderung, wenn sie im akzeptablen Rahmen bleibt, oft zu erhöhtem Engagement und zusätzlichen Anstrengungen führt. Eine starke Unterforderung kann im schlimmsten Fall zu Bore-Out führen, während Überforderung in Burn-Out münden kann. Die Herausforderung besteht darin, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anreiz und Sicherheit zu finden und die Balance zwischen dem Maß an Anforderungen und dem Bereich der Fähigkeiten zu wahren.

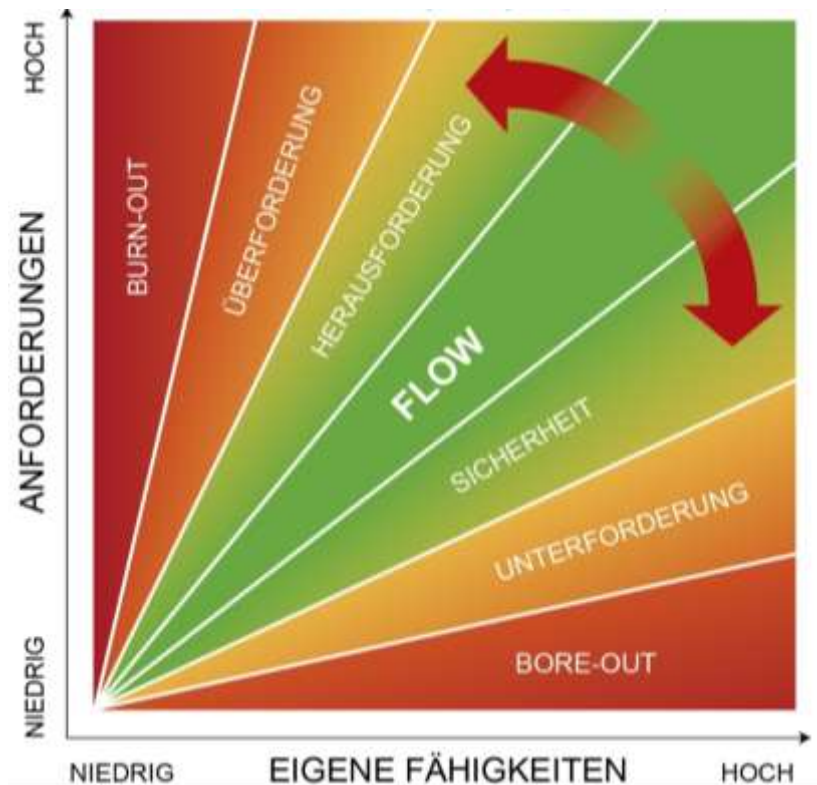


Abbildung 29: Flow-Modell (Oldehaver, 2015 in Anlehnung an Csikszentmihalyis, 1990)

Auf der Metaebene liegt der Fokus nicht auf der vollständigen Eingliederung einzelner Mitglieder, sondern auf der Gesamteffektivität der Gruppe und ihrer Außenwirkung (Schiffer, 2017). Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ermöglicht dem Team, neue Perspektiven zu erschließen und sich langfristig weiterzuentwickeln (Hericks, 2006; Hericks & Keller-Schneider, 2012; Keller-Schneider, 2010). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass eine gesunde Integration die Grundlage für eine erfolgreiche Schulentwicklung schafft. Diese Basis ist notwendig, um Qualitätsmanagement [QM] an Schulen erfolgreich zu betreiben. Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen [QMS] soll an Schulen zielgerichtete, systematische und evidenzbasierte Entwicklungsprozesse fördern, um qualitativ

hochwertigen Unterricht sicherzustellen und die Kooperation zwischen Lehrkräften zu stärken (Braun & Jonach, 2021). Im optimalen Szenario arbeiten alle Elemente harmonisch zusammen, wobei Reibungsverluste minimiert werden: Das Wissen von Pensionierten wird effektiv weitergegeben, neue Kolleginnen und Kollegen werden schnell und zielgerichtet integriert und entsprechend ihrer Fähigkeiten eingesetzt. Die Verantwortung für das reibungslose Funktionieren dieses Systems liegt bei der Schulleitung, die im folgenden Unterkapitel ausführlicher behandelt wird.

6.2 Integration als Teil der Schulentwicklung

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung wird die Schulleitung vor allem als treibende Kraft für die Weiterbildung der Lehrkräfte betrachtet (Wissinger 2016). Um den Schulbetrieb nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern auch kontinuierlich weiterzuentwickeln und die Qualität zu sichern oder zu steigern, wurde im Schuljahr 2021/22 das QMS eingeführt. Dieses System ersetzt die bisherigen Systeme Schulqualität Allgemeinbildung [SQA] und Qualitätsinitiative Berufsbildung [QIBB] und basiert auf der Bildungsreformgesetzgebung 2017 (§5 BD-EG), die eine kontinuierliche, evidenzbasierte Steuerung mit dem Ziel der bestmöglichen Lernerfolge der Schüler*innen vorschreibt. Die strategische Ausrichtung des QMS orientiert sich an allgemeinen Zielen für alle Schulen und fördert die Einbeziehung aller Beteiligten in verbindliches, evidenzbasiertes Handeln (QMS, 2021).

Diese Forschung legt einen Schwerpunkt auf die Dimension zwei „Führen und Leiten“ insbesondere den Qualitätsbereich 2.3 „Personal auswählen und entwickeln“ (siehe Abb. 30), der folgende sechs Qualitätskriterien umfasst: Die Schulleitung ist verantwortlich für die Identifizierung des Bedarfs an Lehrkräften und der entsprechenden Anforderungen, die Auswahl der Lehrenden durch einen strukturierten und transparenten Prozess (gegebenenfalls in Abstimmung mit der Bildungsdirektion), sowie die Sicherstellung von Systemen und Angeboten für die systematische Einarbeitung neuer Lehrkräfte und des weiteren Personals. Sie besucht Lehrkräfte regelmäßig im Unterricht, um deren Fähigkeiten, Potenziale und Entwicklungsbedarfe zu erkennen und Entwicklungsmaßnahmen in Fortbildungsplanungen zu integrieren. Zudem plant und steuert sie Personalentwicklungsmaßnahmen, basierend auf den Kompetenzen der Lehrenden und dem Bildungsangebot der Schule und sorgt dafür, dass

die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt wird (QMS, 2024).



Abbildung 30: Qualitätsrahmen für Schulen. 2. Dimension – Führen und Leiten. 2.3 Qualitätsbereich – Personal auswählen und entwickeln (QMS, 2021)

Damit wird deutlich, dass Schulleitungen die Verantwortung für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schul- und Organisationsstruktur tragen, insbesondere in Bezug auf das Personal und den Unterricht (Frei & Koch, 2022). Werden die Wertvorstellungen der Schulleitung durch ihr Vorbild und ihre Reflexion gefördert, stärkt das die Reflexion und den Diskurs am Standort (Dubs, 2005). Dabei ist Feedback ein Werkzeug, um Resonanz im Unternehmen zu erzeugen (Goetz & Reinhard, 2017, Vorwort). Exzellente Führung vereint Vision, Disziplin und Leidenschaft (Reiß, 2020). Eine inspirierende Vision bietet dem Team klare Orientierung, Disziplin zeigt sich in der konsequenten Umsetzung von Unternehmenswerten und klarer Führung, während Leidenschaft entscheidend ist, um andere für eine Idee

zu begeistern. Unter diesen Voraussetzungen kann Qualitätsentwicklung erfolgreich stattfinden und „Neuheiten“ können als Chancen zur Weiterentwicklung erkannt werden (Nehfort, 2020, S. 275). Dies setzt voraus, dass die Führungskraft die eigenen Bedeutungszuschreibungen und Erfahrungen wertschätzt und anerkennt. Zudem müssen die neuen Lehrkräfte in der Lage sein, Differenzen zwischen den eigenen und den in der Organisation etablierten Bedeutungen zu identifizieren, verschiedene Interpretationen dieser Differenzen zu erforschen und ihre Rolle in diesen Prozessen kritisch zu reflektieren (Nehfort, 2020).

Die aktuelle angespannte Personalsituation im Schulsystem betrifft auch die Schulleitungen, weshalb eine vorausschauende Planung sowie gezielte Schulungen und Vorbereitungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die in Führungspositionen wechseln wollen, von zentraler Bedeutung sind (Anderegg, 2020). Da Pflichtschulen in Österreich üblicherweise kaum oder kein Sekretariat oder administratives Personal vorsehen (Schrodt, 2022), soll ab dem Schuljahr 2024/25 ein Entlastungspaket eingeführt werden, das zusätzliche Ressourcen für die pädagogisch-administrative Unterstützung bereitstellt, um Schulleitungen und Lehrkräfte bei komplexen Aufgaben zu entlasten (OTS, 2024). Diese Maßnahmen unterstützen die administrative Integration neuer Lehrkräfte, entlasten Schulleitungen und erlauben Quereinsteigenden, ihre betriebswirtschaftlichen und strukturellen Vorerfahrungen gewinnbringend einzusetzen. Um das volle Potenzial der Quereinsteigenden auszuschöpfen, ist eine erfolgreiche Integration entscheidend. Die Erfolgsfaktoren für diese Integration werden im folgenden Unterkapitel erläutert.

6.3 Erfolgsfaktoren für eine gelingende Integration

Der Erfolg der Integration hängt nicht nur von der neuen Kollegin bzw. dem neuen Kollegen ab, sondern auch von allen Beteiligten am Schulstandort wie der Mentorin bzw. dem Mentor, der Schulleitung und den Kolleginnen und Kollegen (Kramer, 2017).

Es wird nach wie vor unterschätzt, wie bedeutend der erste Eindruck – angefangen bei der ersten Kontaktaufnahme über den reibungslosen administrativen Ablauf bis hin zur Unternehmens- und Willkommenskultur – für das Engagement und die Motivation neuer Mitarbeitender ist, da dieser entscheidend ihren späteren Beitrag zur Wertschöpfung und zum Unternehmenserfolg beeinflusst (Lemke et al., 2020).

Erfolgsfaktoren für die Integration neuer Mitarbeiter*innen umfassen die Leistung in der neuen Rolle, die Eingliederung ins Team, die Identifikation mit dem Unternehmen, angemessenes Verhalten, Arbeitszufriedenheit, die Absicht, in der Organisation zu bleiben, sowie der tatsächliche Verbleib (Lohaus & Habermann, 2016). Indikatoren für eine erfolgreiche Integration sind Selbstwirksamkeit, Rollenklarheit, soziale Akzeptanz, die Beherrschung der Aufgaben, die Aufnahme in diverse Arbeitsgruppen, Engagement, sowie die Loyalität und der Verbleib im Unternehmen (Lohaus & Habermann, 2016). Lohaus und Habermann (2016) bieten eine übersichtliche Darstellung der Integration zu verschiedenen Zeitpunkten und den entsprechenden Kriterien (siehe Abb. 31). Diese Übersicht zeigt, dass nach drei Monaten die wesentlichen Aufgaben erfolgreich absolviert und alle notwendigen Kontakte geknüpft wurden. Nach sechs Monaten sind eigene Ideen eingebracht, das Netzwerk erweitert und die Unternehmenskultur angenommen worden. Nach neun Monaten erfolgt die Identifikation mit der Rolle, während nach zwölf Monaten die Repräsentation nach außen und die Absicht, im Unternehmen zu bleiben, deutlich werden.



Abbildung 31: Beispiel für die zeitlich gestaffelten Elemente einer gelingenden Integration (Lohaus & Habermann, 2016, S. 43)

Zusätzlich deuten berufliche Zufriedenheit, Stabilität, Mitarbeiterbindung, Organisations-treue (Lohaus & Habermann, 2016), Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl, administrative Klarheit, Nutzung der Fähigkeiten, Rollenklarheit und Routine auf eine erfolgreiche Berufswahl hin (Bartscher & Huber, 2007). Becker (2013) zufolge erreichen Personalentwicklungsmaßnahmen Effizienz und Effektivität, wenn Zufälligkeiten durch ein systematisches Vorgehen ersetzt werden. Lohaus und Habermann (2016) betonen, dass effektive Integrationsmaßnahmen zu einer stärkeren Bindung neuer Mitarbeitenden führen. Die Umsetzung solcher Maßnahmen mit möglichst geringem Aufwand erhöht zudem die Effizienz des Prozesses. Angesichts der begrenzten Ressourcen und des bestehenden Lehrkräftemangels ist dies besonders notwendig. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern, in denen neu eingestellten Lehrkräften keine systematische Unterstützung geboten wird, wird in Österreich die strukturierte Begleitung für die zumindest ersten sechs Monate für alle neu eintretenden Lehrpersonen geboten. Für diese Einführung wird von der *ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung* der Europäischen Kommission eine Struktur empfohlen, die auf Mentoring, Expertenbeiträgen, Peer-Unterstützung und Selbstreflexion basiert, welche in Portfolios oder Tagebüchern dokumentiert wird (Europäische Kommission [SEK], 2010). Für den Erfolg von Einarbeitungsprogrammen sind reduzierte Arbeitsbelastung, klare Reflexionsstandards und finanzielle Mittel unerlässlich, um neuen Lehrkräften sowie Mentorinnen und Mentoren genügend Zeit für ihre Aufgaben zu ermöglichen (SEK, 2010). Während in vielen Ländern offizielle Einführungsprogramme für Neulinge eine Befreiung von bestimmten Unterrichtsverpflichtungen unter festgelegten Bedingungen ermöglichen (Terhart et al., 2014), gibt es diese Regelung in Österreich nicht. Hier starten neue Lehrkräfte mit einer vollen Unterrichtsverpflichtung (RIS, 2019c, VBG, §40a, (3)). Bei Vollbeschäftigung umfasst der direkte Unterrichtseinsatz der Lehrkräfte in der Regel 20 bis 22 Wochenstunden. Zusätzlich können zwei weitere Wochenstunden für die qualifizierte Betreuung von Lernzeiten in ganztägigen Schulformen sowie für die Wahrnehmung bestimmter Funktionen wie Beratung eingeplant werden (ZKG, 2024b). Details zu Umfang, Informationen und gesetzlichen Vorgaben der Induktionsphase, die ab dem Schuljahr 2023/24 für alle neuen Lehrkräfte in Österreich gilt, werden im folgenden Kapitel erläutert.

7 BERUFSEINSTIEG PÄDAGOGISCHER DIENST (PD)

Keller-Schneider verdeutlicht die Unterschiede des regulären Berufseinstiegs der Länder in der DACH-Region. Tabelle 12 bietet eine Übersicht über die institutionelle Rahmung der Berufsausbildung. In der Schweiz erfolgt der Übergang zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit nach einer einphasigen Lehrer*innenbildung, die integrierte Praktika umfasst und durch strukturierte Berufseinführungsangebote ergänzt wird (Keller-Schneider 2019; Vögeli-Mantovani 2012). In Deutschland folgt nach dem Studium das Referendariat, in dem angehende Lehrkräfte eigenverantwortlich unterrichten, jedoch noch von Ausbilder*innen bewertet werden (Abs & Anderson-Park 2014; Peitz & Haring 2020). Somit ist das Referendariat weiterhin Teil der Ausbildung, ähnlich wie bis 2019 in Österreich das Unterrichtspraktikum für Lehrkräfte an höheren Schulen. In Österreich wurde die Lehrer*innenbildung umstrukturiert, sodass nach der einphasigen Ausbildung eine Induktionsphase folgt. Diese Phase beinhaltet Begleit- und Weiterbildungselemente sowie Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, wobei die Schulleitung die endgültige Berufsbefähigung beurteilt (Dammer et al. 2020; Holzinger & Riegler 2020).

Berufseinstieg in Eigenverantwortung	Berufseinstieg in Eigenverantwortung	
	Referendariat und Studien- seminar 2. Phase Ausbildung (Vorbereitungsdienst)	Berufstätigkeit (eigenverantwortlich, mit Induktion, beurteilt)
Einphasiges Studium mit integrierter Praxis (Hochschule und Schule)	Studium mit Praktika 1. Phase Ausbildung (Hochschule)	Einphasiges Studium mit integrierter Praxis (Hochschule und Schule)
Schweiz	Deutschland	Österreich

Tabelle 12: Übersicht der institutionellen Rahmung von der Ausbildung in den Beruf (Keller-Schneider, 2022, S. 135; Keller-Schneider & Hericks, 2023, S. 1233)

Im Dezember 2010 wurden unter dem Titel „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ umfassende Empfehlungen zur Reform der Lehrer*innenbildung vorgestellt (Schratz, 2012). Diese Vorschläge zielten darauf ab, die Attraktivität pädagogischer Berufe zu steigern und die Ausbildung zu modernisieren, indem sie Wissen, Fähigkeiten und Haltungen in eine dynamische Wechselbeziehung setzen. Ein zentrales Element ist

das 3-Phasenmodell, das eine durchgängige Struktur für Erstausbildung, Berufseinführung und lebenslanges Lernen bietet und einheitliche Aufnahmeverfahren fordert (Schratz, 2012).

Die Reform wurde 2013 im Rahmen des Regierungsprogramms 2008–2013 weitergeführt, um den Lehrkräftemangel zu bekämpfen und die Flexibilität zwischen pädagogischen Berufen sowie Schularten zu verbessern. Dies schloss auch die Öffnung für Quereinsteigende und die Einführung funktionsbezogener Zusatzqualifikationen ein (Braunsteiner & Spiel, 2019). Die Akademisierung und Anpassung an die Bologna-Struktur führten zu verlängerten Studienzeiten und einem neuen Ausbildungssystem, das den Besonderheiten des österreichischen Schulsystems Rechnung trägt (Prenzel, 2019).

Zur Umsetzung der „PädagogInnenbildung NEU¹²“ wurden in Österreich vier Entwicklungsverbünde eingerichtet: (1) Nord-Ost, (2) Mitte, (3) West und (4) Süd-Ost. In den jeweiligen Regionen bieten die teilnehmenden Institutionen gemeinsame Curricula für die allgemeine Sekundarstufenausbildung an. Pädagogische Hochschulen können Programme für die allgemeine Sekundarstufe nur in Kooperation mit Universitäten anbieten, während sie Studiengänge für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung eigenständig gestalten können (Hofmann et al., 2020).

Ein weiterer bedeutender Schritt war die Angleichung der Gehälter zwischen Primar- und Sekundarstufenlehrkräften. Im öffentlichen Bildungswesen ist das Entgelt gesetzlich geregelt und nicht verhandelbar. Es setzt sich aus einem festen Monatsentgelt und, wenn zutreffend, einer Fächervergütung für besonders anspruchsvolle Fächer zusammen. Das Entlohnungsschema „Pädagogischer Dienst“ sieht ein Mindestmonatseinkommen von 3 401,20 € brutto (Stand Januar 2024) vor, das vierzehn Mal jährlich ausgezahlt wird. Trotz dieser Neuerungen gibt es Bedenken, dass die Akademisierung den Lehrkräftemangel verstärken und die Fachkombinationen für Hauptfächer beeinträchtigen könnte (Schnider & Braunsteiner, 2024).

Die Sonderbestimmungen über die Verwendung der neuen Lehrpersonen in der Induktionsphase besagen, dass Vertragslehrpersonen mit Lehramtsausbildung nur im Rahmen ihrer Lehrbefähigung eingesetzt werden dürfen und von der Funktion als Klassenvorstand ausgeschlossen sind, weiters dürfen sie nicht für dauerhafte Mehrdienstleistungen herangezogen werden. Allerdings ist allen Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase entweder die 23.

¹² Aus der LehrerInnenbildung Neu wurde die PädagogInnenbildung Neu, die zusätzlich zu den Lehrpersonen auch die Elementarpädagog*innen beinhaltet.

oder die 24. Wochenstunde auf die Erfüllung ihrer aus der Induktionsphase resultierenden zusätzlichen Aufgaben anzurechnen (BMBWF, 2023a). Diese Bestimmungen werfen Fragen zur praktischen Umsetzung auf, da sie nahelegen, dass Quereinsteigende und bereits an den Schulen tätige Lehramtsstudierende zumindest teilweise von den Sonderregelungen ausgenommen sind. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Bedingungen nicht gemildert werden, wodurch die Notwendigkeit einer besonders effizienten und effektiven Begleitung in dieser herausfordernden Phase verstärkt wird und die Bedeutung der zweiten Phase der Personalentwicklung zunimmt.

In dieser zweiten Phase, der Berufseinstiegs- und mentorierten Induktionsphase, werden berufliche und unterrichtspraktische Handlungskompetenzen entwickelt und erprobt. Zeilinger & Dammerer (2024) betonen im Rahmen des Phasenmodells das Professionskontinuum und das lebenslange Lernen, welches verdeutlicht, dass Lehrpersonen ständigen Lern- und Entwicklungsanforderungen unterliegen (siehe Abb. 32).

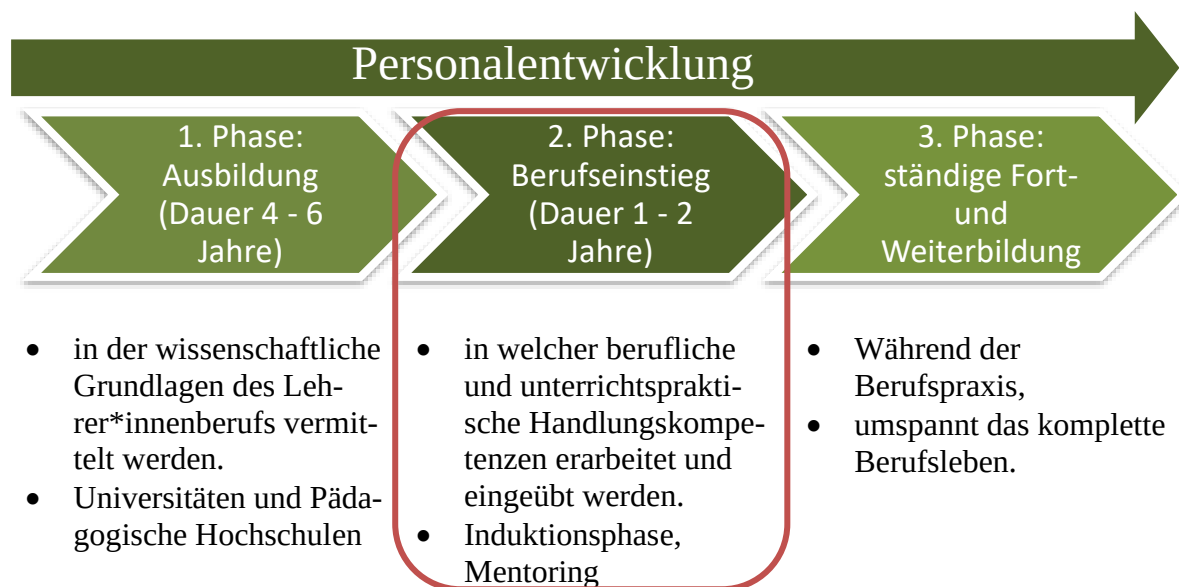


Abbildung 32: Lehrer*innenbildung - Professionskontinuum (Behr, 2017, S. 25 in Zeilinger & Dammerer, 2024)

In dieser zweiten Phase entwickeln angehende Lehrpersonen spezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen, die entscheidend für die Herausbildung ihrer beruflichen Identität sind (Terhart, 2000). Nach Terhart sind die Handlungen und die Kompetenzentwicklung während der Berufseingangsphase entscheidend für die Professionalisierung einer Lehrperson. Mentor*innen spielen dabei eine wesentliche Rolle, indem sie unterstützend eingreifen und Neulinge gezielt begleiten (2000). Detaillierte Informationen zur Induktionsphase folgen in den kommenden Unterkapiteln.

7.1 Induktion

In Österreich ist seit dem 1. September 2019 für alle neu eingestellten Vertragslehrpersonen eine verpflichtende Induktionsphase eingeführt, die den Übergang von der Ausbildung in den Berufsalltag unterstützt. Diese Phase startet mit dem Dienstantritt, üblicherweise in der letzten oder vorletzten Augustwoche, und erstreckt sich in der Regel über zwölf Monate. Bei einem Dienstantritt bis zum ersten Schultag nach den Herbstferien kann sie jedoch bereits mit dem Ende des jeweiligen Schuljahres abgeschlossen sein (BMBWF, 2024a). Während der Induktionsphase werden die Lehrpersonen durch eine Mentorin oder einen Mentor unterstützt, die bzw. der bei der Einarbeitung begleitet und Unterstützung anbietet. Die Schulleitung muss spätestens zwei Monate vor Abschluss der Induktionsphase einen Bericht über die Arbeitsweise der Lehrperson verfassen. Bei Bedarf kann die Phase auch vorzeitig beendet werden, wenn nach mindestens sechsmonatiger Unterrichtstätigkeit eine schriftliche positive Bewertung erfolgt (Jusline, 2024). Lehrpersonen müssen zudem an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen teilnehmen und den Unterricht anderer Lehrkräfte beobachten, um ihre berufliche Entwicklung zu fördern (BMBWF, 2024a).

Mit der Dienstrechtsnovelle, die am 1. September 2022 in Kraft trat, wurden neue Vorgaben eingeführt: Lehrpersonen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium müssen nun 40 Unterrichtseinheiten einführender Lehrveranstaltungen in der letzten Woche im August vor Schuljahresbeginn absolvieren, während Personen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium 80 Unterrichtseinheiten in der letzten und vorletzten Woche im August vor Schuljahresbeginn besuchen müssen. Diese Regelungen gelten ab dem Schuljahr 2023/24, wobei zusätzliche Einheiten auch aus dem Studium angerechnet werden können (PH NÖ, 2022).

Tabelle 13 bietet eine Übersicht über die Maßnahmen, die den Berufseinstieg kontinuierlich und qualitativ fördern und allen neuen Lehrkräften zur Verfügung stehen.

SW	Fokus	Phase	obligatorische Begleitmaßnahmen		fakultatives Unterstützungsangebot	
-2.	inform	Pre-Onboarding Vorbereitungsphase	Einführungswoche+ (MOOC online)			
-1.			Einführende Veranstaltungen (PH in Präsenz)			
0.-1.	welcome	Orientierungs- & Einführungsphase	Beratungs- und Netzwerktreffen (Schulleitung & Lehrpersonen in der Induktionsphase)	Mentoring (Zusammenarbeit mit zugewiesenen Mentorin bzw. Mentor)		Regionales Peer Mentoring & Coaching (freiwilliges Angebot der PH)
2.-20.	guide	Integrations- & Lernphase				
21. - 35.		Stabilitäts- & Akzeptanzphase				
36.	judge					
37. - 42.	guide					

Tabelle 13: Unterstützungsmaßnahmen für den Berufseinstieg von Quereinsteigenden (SJ 2023/24) (eigene Darstellung)

Die Induktionsphase umfasst sowohl die direkte Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren als auch die Teilnahme an spezifischen Fortbildungsangeboten, die auf die Anforderungen des Berufseinstiegs vorbereiten und die berufliche Identität der Lehrpersonen stärken sollen (Dammerer, 2022). Die Erläuterungen zu den umfassenden Angeboten folgen in den kommenden Unterkapiteln.

7.2 Obligatorische Begleitmaßnahmen und fakultative Unterstützungsangebote

Lehrpersonen in der Induktionsphase sind verpflichtet, im Zuge der Induktionsphase neben ihrer Lehrer*innentätigkeit regelmäßig mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor zusammenzuarbeiten, den Unterricht anderer Lehrpersonen zu beobachten und die von der Schulleitung organisierten Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen zu besuchen. Zudem sollten sie die von Pädagogischen Hochschulen angebotenen Coachingangebote nutzen (BMBWF, 2023d).

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet neben dem regulären Fortbildungsprogramm und den Weiterbildungsangeboten für Mentor*innen Peer Mentoring und Coaching-Veranstaltungen für Lehrpersonen an, die ihre Induktionsphase absolvieren oder sich in den ersten Dienstjahren befinden. Diese Veranstaltungen fördern die Vernetzung neuer Lehrkräfte, eröffnen Reflexionsräume und ermöglichen anlassbezogenen Austausch

in der professionellen Lerngemeinschaft. Die strukturierten Treffen bieten eine Plattform zur Unterstützung der beruflichen und persönlichen Entwicklung sowie zur Lösung konkreter schulischer Herausforderungen. Jedes digitale Treffen ist auf eine spezifische Zielgruppe und ein bestimmtes Thema ausgerichtet, und Teilnehmende können auch unabhängig von den Themen ihre Fragen und Anliegen einbringen. Erfahrene Mentor*innen leiten diese Treffen, um einen nachhaltigen, praxisnahen Austausch und systematische Reflexion zu ermöglichen (Bauer, Bieri Buschor et al., 2019).

Im Schuljahr 2024/25 wird das Programm im Verbund Nord-Ost erweitert und zielgruppenspezifiziert. Es weist ein umfassendes Angebot an Peer Mentoring und Coaching-Veranstaltungen für Lehrpersonen in verschiedenen Phasen ihres Berufseinstiegs auf. Es richtet sich an Lehrkräfte im frühen Berufseinstieg, Quereinsteigende und solche im regulären Berufseinstieg nach Abschluss eines Bachelor- oder Master-Lehramtsstudiums. Die thematischen Schwerpunkte der Veranstaltungen sind vielfältig und decken unterschiedliche Aspekte des Lehrerberufs ab.

- **Berufseinstieg:** Hier liegt der Fokus auf der Entwicklung einer beruflichen Identität, dem Perspektivenwechsel und der Rollenfindung. Themen wie Rechte und Pflichten, Mentoring und allgemeine pädagogische Angelegenheiten werden behandelt.
- **Gesprächsführung:** Diese Module konzentrieren sich auf die Kommunikation mit verschiedenen Gesprächspartner*innen wie Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen und Schüler*innen. Die Schwerpunkte liegen auf der Elternarbeit, der Kommunikation zwischen Lehrpersonen, schwierigen Gesprächen und dem Feedbackprozess.
- **Unterricht:** Dieser Bereich fokussiert sich auf Classroom Management und Unterrichtseffizienz. Die Themen umfassen Unterrichtsstruktur, Rituale, Methodenvielfalt und das Schaffen einer lernförderlichen Unterrichtsatmosphäre.
- **Ressourcen und Resilienz:** Hier werden Selbst-, Zeit- und Stressmanagement sowie der Umgang mit Herausforderungen und eigenen Lernfeldern behandelt. Konfliktbewältigung und Konfliktlösungsstrategien sind ebenfalls wichtige Schwerpunkte.

- Heterogenität: Dieser Bereich befasst sich mit Differenzierung, Individualisierung und der Förderung von Vielfalt im Unterricht. Weitere Themen sind Diagnostik, Legasthenie und Dyskalkulie sowie Hochbegabung (PH NÖ, 2024b, Peer, Mentoring & Coaching).

Diese Veranstaltungen bieten eine strukturierte Plattform zur Unterstützung der beruflichen und persönlichen Entwicklung neuer Lehrpersonen und ermöglichen anwendungsorientierte Lösungen für den schulischen Alltag (Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023). Erfahrene Mentor*innen begleiten diese Treffen und fördern sowohl praxisnahen Austausch als auch systematische Reflexion (Bauer, Bieri Buschor et al., 2019).

Je nach Einteilung des Dienstgebers kann die Dauer der Induktionslehrveranstaltungen entweder 5 Tage (40 Unterrichtseinheiten) oder 10 Tage (80 Unterrichtseinheiten) in Anspruch nehmen (PH NÖ, 2024a). Wie Tabelle 14 zeigt, variiert der Dienstantritt für verschiedene Gruppen neuer Lehrkräfte. Lehrkräfte aus den Bildungsregionen Mistelbach (2), Baden (5) und Wiener Neustadt (6) sowie alle Quereinsteigenden (SJ 2023/24) absolvieren den Präsenzteil an der PH NÖ am Campus Baden. Sollte eine Teilnahme aus unverschuldeten Gründen nicht möglich sein, kann diese während des Schuljahres online nachgeholt werden (Organisation PH NÖ). In diesen Fällen beginnt der Dienst am ersten Schultag (Zeilinger & Dammerer, 2024).

	Wann?	Wie lange?	Für wen?	Wo?
Online-Woche	Vorletzte Ferienwoche (Dienstantritt: Mo, 21. August 2023)	5 Tage (40 UE)	Nur jene induktionspflichtigen neuen Lehrpersonen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium oder polyvalentes Studium	Online/virtuelle PH
Präsenz-Woche	Letzte Ferienwoche	5 Tage (40 UE)	Alle induktionspflichtigen neuen Lehrpersonen	Pädagogische Hochschule NÖ/Campus Baden

Tabelle 14: Übersicht der einführenden Veranstaltungen für Quereinsteigende für das SJ 23/24 (UE = Unterrichtseinheit) (eigene Darstellung, angelehnt an BMBWF, 2024a, S. 10)

Vor dem Beginn des Schuljahres werden den Lehrkräften durch die Pädagogische Hochschule wesentliche fachliche Grundlagen vermittelt, und zwar in zwei Einführungswochen. Die erste Woche (InduktionPLUS) erfolgt als zeit- und ortsunabhängiger E-Learning-Kurs (MOOC) und umfasst Themen wie Unterrichtsplanung und -durchführung, Diversität und

Inklusion, Classroom Management sowie Digitalisierung und sprachsensibler Unterricht. Die zweite Einführungswoche, die in der letzten Ferienwoche als Präsenzveranstaltung stattfindet, behandelt organisatorische Aspekte wie Rechte und Pflichten im Unterricht, Professionsbewusstsein, Mentoring und professionelle Lerngemeinschaften, das Organisationsfeld Schule sowie Projektmanagement (ZKG, 2024b). Diese Inhalte (siehe Tab. 15 & 16) werden bedarfsorientiert von unterschiedlichen Expertinnen und Experten aus dem Bildungsbereich, in enger Abstimmung mit der Bildungsdirektion vermittelt und entsprechen den Vorgaben des Bundesqualitätsrahmens (BMBWF, 2023d). Am Freitag in der letzten Woche wurde der Kontakt zum eigenen Schulstandort intensiviert. Eine Handreichung des Induktionsteams mit gezielten Leitfragen bietet den neuen Lehrpersonen eine Orientierung, erste Herausforderungen zu bewältigen und sich auf den Einstieg in den Schulalltag vorzubereiten. Teilnehmende an diesen Einführungsveranstaltungen treten damit ihren Dienst an und erhalten ein „Entgelt von 6,25 %“ des für die Entlohnungsstufe eins im Schema PD vorgesehenen Monatsgehalts pro Woche (BMBWF, 2023d, S. 8).

Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche - InduktionPLUS 2023/24: gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von 5 Tagen (+ 40 UE)	
Inhalt	UE
Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht (Unterrichtsmethoden, Medienwahl und -einsatz, ...)	8
Diversität/Inklusion (Heterogenität als Potential und Ressource erkennen, ...)	8
Classroom Management (Organisationsstruktur Klasse, Methoden und Rituale, ...)	8
Digitalisierung (Digitale Tools Im Unterricht, kollaboratives Arbeiten, digitale Grundkompetenzen, Mediendidaktik, ...)	8
Sprachenbildung in jedem Unterricht (sprachsensibler Unterricht, Deutsch als Zielsprache [DaZ], Lesekompetenz, alltagsintegrierte Sprachförderung, ...)	8
<i>Gesamt</i>	<i>40</i>

Tabelle 15: Modulübersicht HLG Quereinstieg (SJ 2023/24) (eigene Darstellung, angelehnt an BMBWF, 2023d, S. 8)

Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche: gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von 5 Tagen (+ 40 UE)	
Inhalt	UE
Recht (Rechte und Pflichten im Unterrichtsalltag, Schulrecht, Dienst- und Besoldungsrecht, Leistungsbeurteilungsverordnung [LBVO] - Aspekte von Leistung, mögliche Bezugsnormen, ...)	8
Professionsbewusstsein (Rolle der Lehrperson, Beziehungsarbeit, Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Gesprächsführungsmöglichkeiten, ...)	8
Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften (Begleiteter Schuleinstieg, Coaching, Reflexion, ...)	8
Organisationsfeld Schule (Administrative Tätigkeiten, Schulveranstaltungen, Schulverwaltungsprogramme, Aufgaben als Pädagoge/in, ...)	8
Projektmanagement (u.a. Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen, Lehrausgänge, OMS, ...)	8
<i>Gesamt</i>	<i>40</i>

Tabelle 16: Modulübersicht HLG Quereinstieg (SJ 2023/24) (eigene Darstellung, angelehnt an BMBWF, 2023b, S. 10)

Die beiden Wochen der Einführungsveranstaltungen werden insgesamt mit fünf ECTS-AP bewertet. Die Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche (40 Unterrichtseinheiten) ist mit zwei ECTS-AP und die in der letzten Ferienwoche (40 Unterrichtseinheiten) mit drei ECTS-AP vermerkt, wobei der entsprechende Workload berücksichtigt wird (BMBWF, 2023b). Quereinsteigenden wird dieser Aufwand im Rahmen des HLG Quereinstieg auf Antrag bei der PH NÖ angerechnet.

Aufgrund der erstmaligen Durchführung wurde die Präsenzwoche an der PH NÖ evaluiert. Mauritsch & Loidhold (2024) berichten, dass sich von den 343 neuen Lehrpersonen der Induktionsphase, die an der Einführungswoche am Campus Baden teilnahmen, 148 Personen an der Umfrage beteiligten, was einer Rücklaufquote von 43,15 % entspricht. Knapp ein Drittel der Teilnehmenden waren Lehramtsstudierende, ein weiteres Drittel Lehramtsabsolventinnen, 18 % hatten andere Anstellungsverhältnisse, und 16 % waren Quereinsteigende. Die *organisatorischen Aspekte* wurden überwiegend positiv bewertet, besonders die Informationsbereitstellung und die reibungslose Organisation, wobei der Wunsch nach gebündelten Informationen geäußert wurde. Auch die *inhaltsbezogenen Aspekte* wurden äußerst positiv bewertet, insbesondere die kompakte Struktur, die praxisorientierte Vorbereitung, der positive Eindruck des Campus Baden, die thematische Vielfalt und die Expertise der Vortragenden. Gleichzeitig wurde der Wunsch nach einer zusammenfassenden Nachlese und

einer klaren Übersicht der neuen Dienstgeberstrukturen geäußert. Auch die *sozialen Aspekte* wurden sehr positiv bewertet, insbesondere die Möglichkeit zum Fragenstellen und kollegialen Austausch, wobei die unterstützende Atmosphäre die Vorfreude und Vorbereitung auf den Schulstart stärkte und die Woche insgesamt als effektiv und praxisrelevant empfunden wurde. Durch die Referententätigkeit zahlreicher aktiver Mentorinnen und Mentoren bei den einführenden Lehrveranstaltungen in der Induktionsphase in Niederösterreich konnten persönliche Gespräche geführt und spezifische Fragen zum Mentoring-Prozess vor Schulbeginn geklärt werden.

Die Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren gilt, insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels und hoher Arbeitsbelastung, als besonders wertvoll, da sie das Kollegium spürbar entlastet und die Anzahl an Rückfragen reduziert (Schwalbe & Puderbach, 2023). Dies gilt insbesondere für Quereinsteigende, die teilweise fachfremd unterrichten, Klassen führen und zusätzlich den HLG Quereinstieg absolvieren müssen. In den ersten Berufsjahren ist es essenziell, Strukturen zu schaffen, die den Berufseinstieg erleichtern, da viele Lehrkräfte in dieser Phase ihre Laufbahn abbrechen (Sandmeier & Herzog, 2022). Veranstaltungen und Mentoringprogramme, die einen konstruktiven Umgang mit beruflichen Herausforderungen vermitteln, können den Einstieg erleichtern (Huber & Lusnig, 2022). Mentor*innen spielen eine wichtige Rolle bei der Reduzierung des Belastungsempfindens (Richter et al., 2023) und können helfen, herausfordernde Situationen als weniger anspruchsvoll zu erleben und emotionale Erschöpfung zu vermeiden (Zaruba et al., 2023). Im folgenden Unterkapitel wird daher ausführlich auf das Thema Mentoring eingegangen und aufgezeigt, wie es als zentrale Begleitmaßnahme zur erfolgreichen Integration und Professionalisierung neuer Lehrpersonen beitragen kann.

7.3 Mentoring

Die früheste bekannte Erwähnung von Mentoring stammt aus dem 12. Jahrhundert vor Christus, als Odysseus während seiner Abwesenheit die Verantwortung für seinen Sohn Telemach an seinen Freund und Begleiter Mentor übertrug. Mentor war nicht nur ein einfacher Erzieher, sondern agierte auch als väterlicher Freund, weiser Ratgeber und sorgfältiger Beschützer (Stöger et al., 2009). Heute zielt das Mentoring darauf ab, die neue Lehrperson für

Veränderungen im Lehr- und Lernprozess zu sensibilisieren und sie bei der Integration dieser Veränderungen zu unterstützen. Zudem soll die positive Entwicklung des Kollegiums und des Schulklimas gefördert werden, indem das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt und ein konstruktives Arbeitsumfeld geschaffen wird.

Die Autoren Stöger et al. verfassen 2009 folgende Definition für Mentoring:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees. (S. 11)

Wiesner (2020) präzisiert die Definition von Stöger et al. (2009) und hebt hervor, dass Mentoring einen zielgerichteten und oft langfristigen Entwicklungsprozess umfasst, der in einer dyadischen Interaktion zwischen einem erfahrenen Mentor oder einer Mentorin und einem weniger erfahrenen Mentee stattfindet. Dieser Prozess ist durch Interaktivität und spezifische Zielsetzungen geprägt. Dammerer (2022) unterstreicht, dass Mentoring aufgrund seines langfristigen Ansatzes eine hohe Wirksamkeit besitzt, jedoch mit erheblichem Aufwand verbunden ist und besonders dann eingesetzt werden sollte, wenn die Zielgruppe für die Institution von großer Bedeutung ist (Graf & Edelkraut, 2017). Dabei profitiert nicht nur das Mentoring-Tandem, sondern die gesamte Institution. Mentoring bietet dem*der Mentee wertvolle Unterstützung unabhängig von hierarchischen Abhängigkeiten und dem Alltagsgeschäft, fördert durch Erfahrungsaustausch die Motivation und emotionale Bindung, ermöglicht den praxisnahen Transfer von Management-Know-how, und schafft Raum für persönliche Entfaltung sowie die Entdeckung individueller Entwicklungsmöglichkeiten, während die erfahrene Mentoratsperson ihr Netzwerk und ihre Erkenntnisse über die Potenziale des*der Mentees einbringt (Lemke et al., 2020). Studien von Evertson und Smithey 2000 und Stanulis und Floden 2009 zeigen, dass ein erfolgreiches Mentoring zu besseren Bewertungen der Unterrichtsqualität geführt hat und dadurch bessere Lernergebnisse bei den Schüler*innen erzielt wurden (Keese et al., 2023).

Die Herausforderung für ein qualitativ hochwertiges Mentoring liegt jedoch in den begrenzten Ressourcen aufgrund des Lehrkräftemangels, was die Bereitstellung der erforderlichen Unterstützungsstrukturen und vielfältigen Lernräume erschwert, die den neuen Lehrkräften eine druckfreie und effektive Entwicklung ermöglichen (Porsch & Reintjes, 2023). Dabei

stellt Mentoring eine wertvolle Gelegenheit dar, die pädagogische Professionalität der Beteiligten zu steigern und ihre persönliche Weiterentwicklung zu fördern (Hobson et al., 2009; Reintjes & Bellenberg, 2016; Richter-Kruse, 2019).

Smith und Ingersoll definieren Mentoring 2004 als „personal guidance provided, usually by the seasoned veterans to the beginning teachers in schools“ (Smith & Ingersoll, 2004, S. 683) und heben die Unterstützung durch eine erfahrene Fachkraft hervor. Nach Ingersoll und Strong (2011) trägt Mentoring dazu bei, die Unterrichtskompetenz der Mentees zu stärken und ihre frühzeitige berufliche Abwanderung zu verhindern, indem es das bedeutende „Transferpotential“ der Unterstützung entfaltet (Bauer et al., 2019, S. 18).

Mentoring stellt eine wichtige Maßnahme der Personalentwicklung dar, um Quereinsteigende erfolgreich zu integrieren. Wie aus Abbildung 33 ersichtlich, gliedert sich die Personalentwicklung in die Bereiche Mitarbeiter*innengewinnung, -bindung, -entwicklung und Organisationsentwicklung. Der Onboarding-Prozess spielt eine zentrale Rolle in der Mitarbeiter*innengewinnung und -bindung. Das Mentoring, als Personalentwicklungsmethode, wird in diesem Zusammenhang gezielt eingesetzt: zum Einstieg als Einstiegs-Mentoring zur Mitarbeiter*innenbindung, zum Aufstieg als Aufstiegs-Mentoring zur Mitarbeiter*innenentwicklung und zur Weiterentwicklung als Entwicklungs-Mentoring in der Organisationsentwicklung (Unternehmensberatung BAB, 2011). Insbesondere wird das Mentoring in der Phase „guide“ des Onboarding-Prozesses genutzt, um die Mitarbeiter*innenbindung effektiv zu gestalten.



Abbildung 33: Mentoring im Kontext Personalentwicklung (Weinzettl, 2019, S. 29)

In Anbetracht des aktuellen Lehrkräftemangels sind die Ziele des Mentorings besonders relevant, da Quereinsteigende ohne universitäre Lehramtsqualifikation ein höheres Risiko für vorzeitige berufliche Abbrüche aufweisen als Lehramtsabsolvent*innen (Redding & Smith, 2019). Der Erfolg des Mentoring-Prozesses hängt maßgeblich vom proaktiven und engagierten Verhalten der Mentees ab (Graf & Edelkraut, 2017), da dieses sowohl psychosoziale Aspekte wie Selbstvertrauen und Teamfähigkeit als auch die berufliche Weiterentwicklung fördert (Stöger et al., 2009). Graf und Edelkraut (2017) betonen die Bedeutung der „3V“ – Voraussetzungen, Verantwortung und Verhalten – als zentrale Elemente für effektives Mentoring (S. 47). Es bietet umfassende Gestaltungsmöglichkeiten, die weit über die reine Weitergabe von Erfahrungswissen hinausgehen, und kann somit vielfältige Vorteile für die gesamte Institution bieten (Graf & Edelkraut, 2017). Das 70:20:10-Modell von Lombardo und Eichinger (1996) gliedert die Kompetenzentwicklung beim Mentorin-Prozess in drei wesentliche Bereiche: 70 % der Entwicklung erfolgt durch praktische Handlungserfahrungen am Arbeitsplatz, die direktes Lernen durch reale Herausforderungen ermöglichen. Etwa 20 % resultieren aus menschlicher Interaktion, wie dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und der Mentorin bzw. dem Mentor, der durch Feedback und soziale Lernmöglichkeiten unterstützt wird. Die verbleibenden 10 % entfallen auf formale Wissensvermittlung, die durch strukturierte Lernformate wie Schulungen und Seminare bereitgestellt wird, um eine solide Wissensgrundlage zu schaffen (Graf & Edelkraut, 2017). Entscheidend für den Erfolg sind die gesetzten Ziele des Mentoring-Tandems (Beller & Hoffmeister, 2016), die Transparenz der Kommunikation und die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller am Prozess Beteiligten. Neue Lehrkräfte, vor allem aber Berufswechsler*innen müssen sich im Rahmen der organisatorischen Sozialisierung an ihr neues Umfeld anpassen, eine neue Rolle erlernen, zufriedenstellende soziale Kontakte knüpfen und sich in die Schulkultur integrieren. Aufgrund der Komplexität erfolgt die Einarbeitung üblicherweise arbeitsteilig, wobei die Schulleitung als zentrale Ansprechperson und Koordinatorin des Einführungsprozesses fungiert (Kraler, 2008).

Raufelder und Ittel (2012) differenzieren im Mentoring-Prozess zwischen Haupt- und Nebenzielen. Das Hauptziel des Mentorings besteht darin, die persönliche Entwicklung der neuen Lehrperson gezielt zu fördern. Dies umfasst die Unterstützung der neuen Lehrkraft in ihrer beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung, um ihre Integration und ihre berufliche Kompetenz zu stärken. Neben diesem Hauptziel verfolgen die Mentoring-Programme

eine Reihe von Nebenzielen, die insgesamt zur erfolgreichen Eingliederung und zum Wachstum der neuen Lehrperson beitragen. Dazu zählt die Förderung der Kooperation zwischen Lehrpersonen, um den kollegialen Austausch und die Zusammenarbeit zu intensivieren. Ein weiteres Nebenziel ist die Verbesserung der Kommunikation und der professionellen Interaktion innerhalb des Kollegiums, was zu einem besseren Arbeitsklima und einer effektiveren Zusammenarbeit führt (Raufelder & Ittel, 2012). Das Mentoring zielt auf individuelles Wachstum ab, indem es Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im sozialen Umfeld anstößt; es unterscheidet sich von freundschaftlichen Beziehungen, kann in Formen wie One-to-one-, Gruppen- oder Peer-Mentoring auftreten, umfasst vielfältige und komplexe Inhalte, ist nicht autoritär, jedoch oft hierarchisch geprägt, und der erfolgreiche Beziehungsaufbau zwischen Mentor*in und Mentee ist entscheidend, während der Mentoring-Rahmen typischerweise durch ein Programm organisiert wird (siehe Abb. 34). Dabei umfasst ein effektives Mentoring einen definierten Zeitraum, verbindliche Absprachen zu formellen und individuellen Zielen, Regelungen zur Kontaktaufnahme und Feedback, Transparenz, Standortbestimmung, Umsetzungsschritte, das Einbringen von Erfahrungswissen, Vernetzungsmöglichkeiten, kontinuierliche Reflexion sowie Qualifikationsmöglichkeiten für Mentor*innen (Emmerling, 2023).

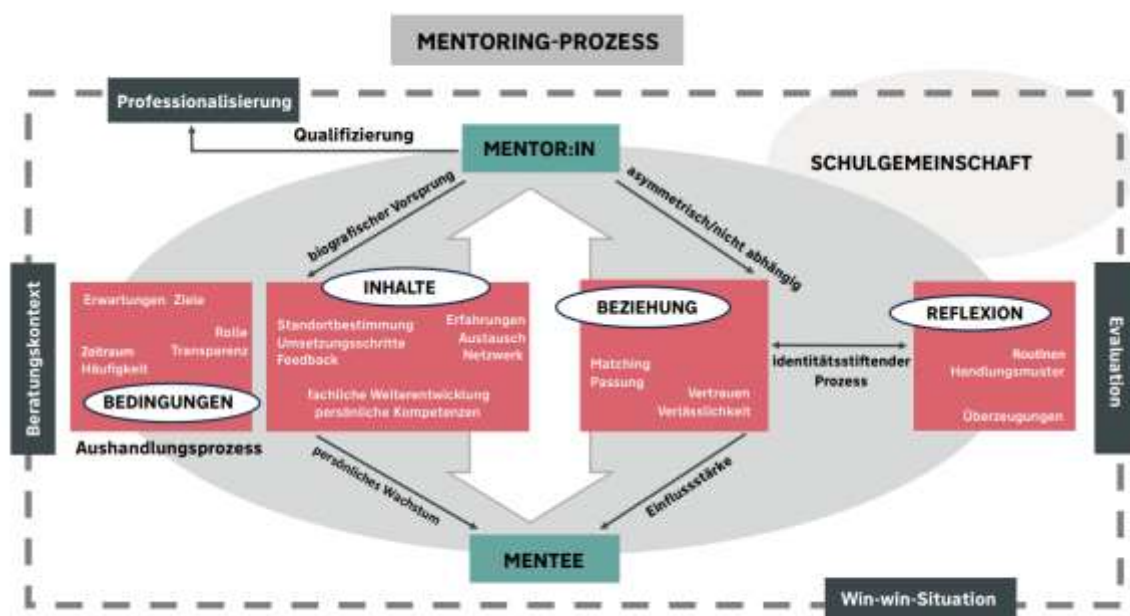


Abbildung 34: Mentoring-Prozess (Emmerling, 2023, S. 9)

Mentoring bietet dem*der Mentee wertvolle Unterstützung unabhängig von hierarchischen Abhängigkeiten und dem Alltagsgeschäft, fördert durch Erfahrungsaustausch die Motivation und emotionale Bindung, ermöglicht den praxisnahen Transfer von Management-Know-how, und schafft Raum für persönliche Entfaltung sowie die Entdeckung individueller Entwicklungsmöglichkeiten, während der*die erfahrene Mentor*in sein*ihr Netzwerk und seine*ihre Erkenntnisse über die Potenziale des*der Mentee*s einbringt (Lemke et al., 2020).

Von besonderer Bedeutung ist auch der Gewinn, den die neue Lehrkraft aus der Berufserfahrung des Mentors oder der Mentorin ziehen kann. Diese Erfahrung bietet wertvolle Einblicke und praxisnahe Tipps, die den Einstieg erleichtern. Der Zugang zu berufspraktischem Wissen und Ressourcen wird durch das Mentoring ebenfalls gewährleistet, um die neuen Lehrkräfte optimal auf ihre Aufgaben vorzubereiten (Dammerer, 2021). Schließlich umfasst das Mentoring emotionale Unterstützung und handlungsanleitende Hilfe, um den neuen Lehrpersonen in herausfordernden Situationen beizustehen und ihre berufliche Entwicklung zu begleiten. Wie bereits erwähnt, braucht ein qualitatives und bedürfnisorientiertes Mentoring Zeit. Kipker und Seibt (2019) warnen davor, beim Mentoring alternativ qualifizierter Lehrkräfte ausschließlich Handlungsrezepte und Methodentipps weiterzugeben. Diese Herangehensweise reicht nicht aus, um eine umfassende professionelle Kompetenzentwicklung zu fördern, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Reflexions-, Methoden- und Diagnostikkompetenzen (Tellisch, 2020). Auch die Studie von Richter, Klusmann und Richter (2023) zeigt, dass Mentoring die negativen Auswirkungen von Belastungen mindern kann, wenn ausreichend Zeit für regelmäßige Reflexion und Hospitation im Unterricht eingeplant wird. Daher sollte das Arbeitspensum sorgfältig abgestimmt und die Herausforderungen, mit denen alternativ qualifizierte Lehrkräfte im ersten Berufsjahr konfrontiert sind, intensiver in die Qualifizierungscurricula integriert werden (Schauer et al., 2024). Dies könnte durch berufsbegleitende Lernmöglichkeiten und gezieltes Feedback von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erreicht werden, um die beruflichen Kompetenzen zu stärken und Überforderung zu verhindern (Richter et al., 2023).

Eine zielgerichtete und bedürfnisorientierte Begleitung nach Ziegler et al. 2023 umfasst Vorstellung und Erstgespräch, Hospitationen, Feedback, Onboarding, Reflexionsgespräche und Dokumentation und stellt sich wie folgt in Abbildung 35 dar:

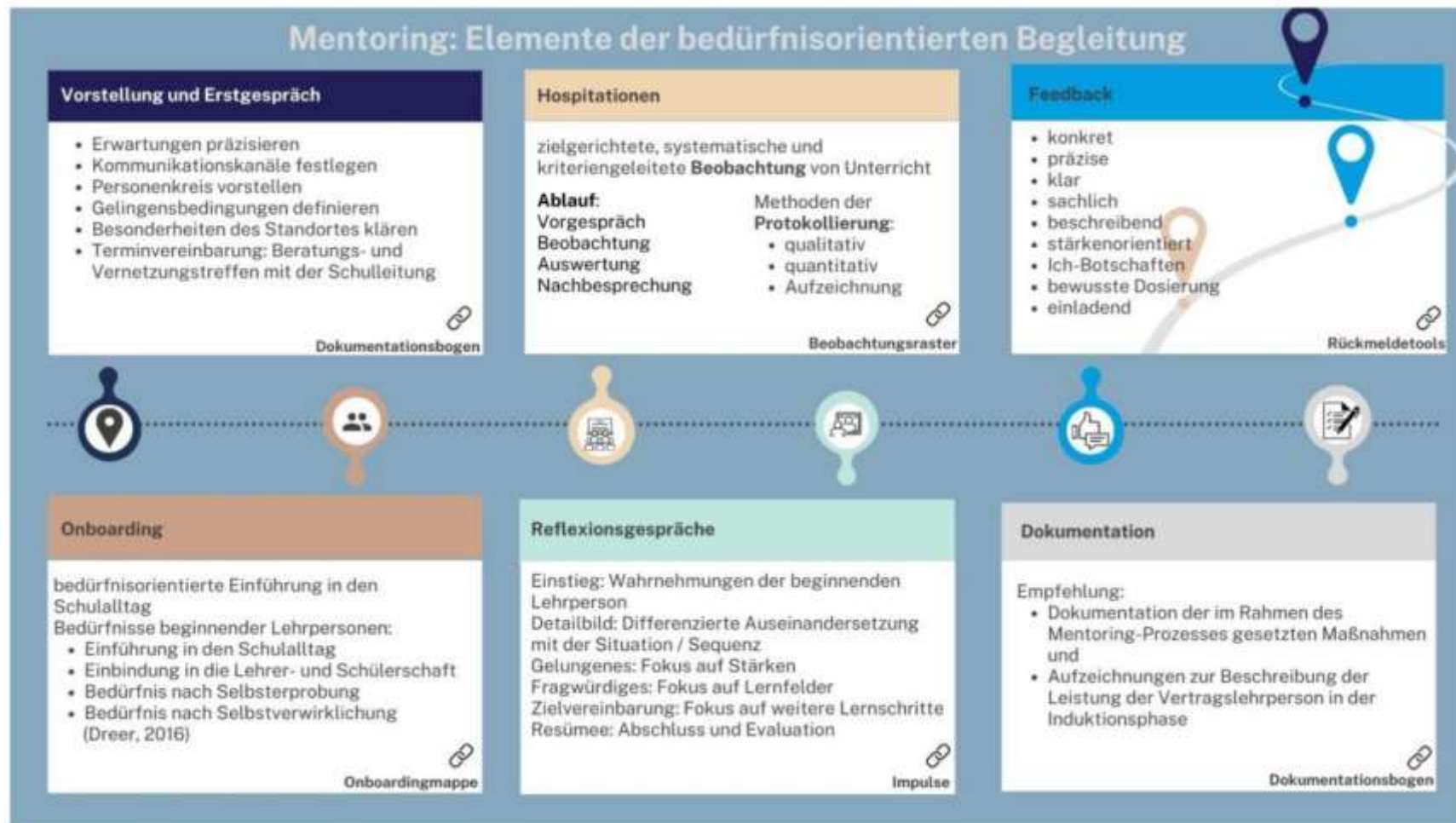


Abbildung 35: Mentoring – Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung (Ziegler et al., 2023, S. 4)

Im Mentoring-Prozess für Quereinsteigende ist die hohe Heterogenität der Vorerfahrungen der neuen Lehrkräfte besonders hervorzuheben, da sie aus vielfältigen beruflichen und fachlichen Bereichen stammen. Diese Vielfalt erfordert eine differenzierte und bedürfnisorientierte Begleitung, die individuell angepasst werden muss, um den spezifischen Bedürfnissen und Lernanforderungen jedes*r Quereinsteigenden gerecht zu werden. Zudem müssen die Mentor*innen auf die neue Zielgruppe eingehen, deren Bedürfnisse erkennen und eine noch heterogenere Unterstützung bieten. Daher ist es notwendig, maßgeschneiderte Betreuungsansätze zu entwickeln sowie ausreichende zeitliche Ressourcen und spezifische Qualifizierungen für Mentor*innen bereitzustellen (Tellisch, 2023; Weinzettl & Zenz, 2023). Im Folgenden werden die aktuellen Vorgaben und die Rollen der verschiedenen Beteiligten in der Schule detaillierter beschrieben.

7.3.1 Gesetzliche Vorgaben im Mentoring-Prozess

Mit der Einführung der gesetzlich vorgeschriebenen Induktionsphase ab dem Schuljahr 2019/20 (§39a) wird das bisher informelle Mentoring im Schulsystem durch ein strukturiertes, systematisches Verfahren ersetzt. Im Rahmen der *PädagogInnenbildung NEU* ist vorgesehen, dass Berufseinsteiger*innen von Mentor*innen begleitet werden. Diese unterstützen die neue Lehrperson während der Induktionsphase, indem sie bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung beraten, deren Tätigkeiten analysieren und reflektieren sowie Anleitung und Förderung in der beruflichen Entwicklung bieten. Zusätzlich beobachtet der Mentor bzw. die Mentorin den Unterricht in angemessenem Umfang (Bundesgesetzblatt, 2013; Dammerer, 2022).

Ab dem Schuljahr 2023/24 erstreckt sich die Maßnahme auf alle neu in den Schuldienst eintretenden Lehrpersonen, einschließlich Quereinsteigenden. Zusätzlich zur erweiterten Begleitung entfällt die Erstellung eines Gutachtens für Mentor*innen, wodurch die hierarchische und moralisch problematische Rolle der Gutachter*in entfällt. Stattdessen verfasst die Schulleitung den Bericht über den weiteren Verwendungserfolg; die endgültige Entscheidung über die Weiterverwendung trifft die Bildungsdirektion.

Das vorherrschende Mentoring-Modell in der Induktionsphase verläuft formal, systematisch, systemintern, individuell und fixiert (Weinzettl, 2019). Formales Mentoring, vermittelt von Institutionen wie der Bildungsdirektion, bezeichnet eine strukturierte und institutionell unterstützte Begleitung (RIS, 2019a, Induktionsphase, §39 (2); Schmid & Haasen,

2011). Systeminternes Mentoring bedeutet, dass Mentor*innen und Mentees innerhalb desselben Systems (Schulbereich) tätig sind, jedoch ohne direkte hierarchische Beziehung, um Abhängigkeitsverhältnisse zu vermeiden (Beller & Hoffmeister-Schönfelder, 2016). Dabei kann das Mentoring entweder intern erfolgen, wenn beide Partner des Tandems am selben Schulstandort arbeiten, oder extern, wenn sie an unterschiedlichen Schulstandorten tätig sind. Systematisches Mentoring umfasst offizielle Personalentwicklungsmaßnahmen mit festgelegten Inhalten und Umsetzungen (Lohaus & Habermann, 2016; Stöger et al., 2009). Arbeitsplatznahe Abstimmungen beziehen sich auf spezifische Arbeitsaufgaben, und eine fixe Integration bedeutet, dass Beginn, Dauer und Endpunkt des Programms terminlich festgelegt sind (Lohaus & Habermann, 2016).

Im Rahmen des Mentorings werden die neuen Lehrkräfte in die Besonderheiten des Schulstandorts eingeführt, erhalten Beratung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung und durchlaufen eine Analyse und Reflexion ihrer Unterrichtstätigkeit mittels Hospitation. Die Mentoratsperson fungiert als zentrale Ansprechperson und Unterstützung im ersten Berufsjahr, während die Schulleitung zusätzlich für einen erfolgreichen Einstieg verantwortlich ist, eine Mentoratsperson nominiert, regelmäßige Vernetzungs- und Beratungstreffen organisiert und gegebenenfalls selbst daran teilnimmt, sowie den Bericht über den Verwendungserfolg erstellt (BMBWF, 2023f).

Die Zuteilung der Mentoring-Tandems erfolgt zunehmend direkt an den Schulstandorten, was eine passgenauere und schnellere Zuordnung ermöglicht. Diese Vorgehensweise erhöht jedoch die Verantwortung der Schulleitung, da beim Matching Faktoren wie soziale Verträglichkeit, Teamgeist, Alter, Fachkompetenz und Offenheit gegenüber neuen Mitarbeitenden berücksichtigt werden müssen. Im Idealfall sollte der*die Mentorin ein hohes Maß an Empathie zeigen und in der Lage sein, sich in die individuelle Situation der zu begleitenden Lehrperson einzufühlen (Dammerer, 2021). Dies fördert nicht nur eine vertrauensvolle Beziehung, sondern hilft auch, die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse des*der Mentee*s besser zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren (Schiffer, 2017).

Der Mentoring-Prozess nach Hass et al., (2008) gliedert sich in die Phasen „Initiation“, „Kultivation“, „Separation“ und „Redefinition“. Zu Beginn erfolgt ein informierender Austausch (Initiation), gefolgt von einer Phase, in der Karriere- und psychosoziale Funktionen an Bedeutung gewinnen (Kultivation). In der Phase der Separation sammelt der*die Mentee selbstständig Erfahrungen und trifft eigene Entscheidungen, bevor in der abschließenden

Phase der Redefinition beide Partner beruflich und persönlich weiterentwickelt auseinandergehen. Graf und Edelkraut (2017) sehen den Beginn des Tandems bereits ab der Zuteilung, dies wird in Abbildung 36 sichtbar:

Die Zusammenführung von Mentor*in und Mentee erfolgt spätestens zu Schulbeginn unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und strategischen Ziele. Anschließend werden Kommunikationsregeln sowie die Regelmäßigkeit und Intensität der Treffen festgelegt, um eine effektive Zusammenarbeit zu gewährleisten. Durch regelmäßige Feedbackschleifen wird ein Ist-Soll-Abgleich vorgenommen, bei dem die Zielerreichung analysiert und das gemeinsame Arbeiten gegebenenfalls angepasst wird. In der Aktionsphase erfolgen gegenseitige Hospitationen, die durch Vor- und Nachbesprechungen begleitet werden, wobei festgelegte Kriterien zur Evaluation dienen. Abschließend erstellt die Schulleitung auf Grundlage der Hospitationen, Beratungs- und Vernetzungstreffen sowie intensiver Gespräche einen Bericht über den Erfolg der absolvierten Induktionsphase der neuen Lehrperson (Graf & Edelkraut, 2017).

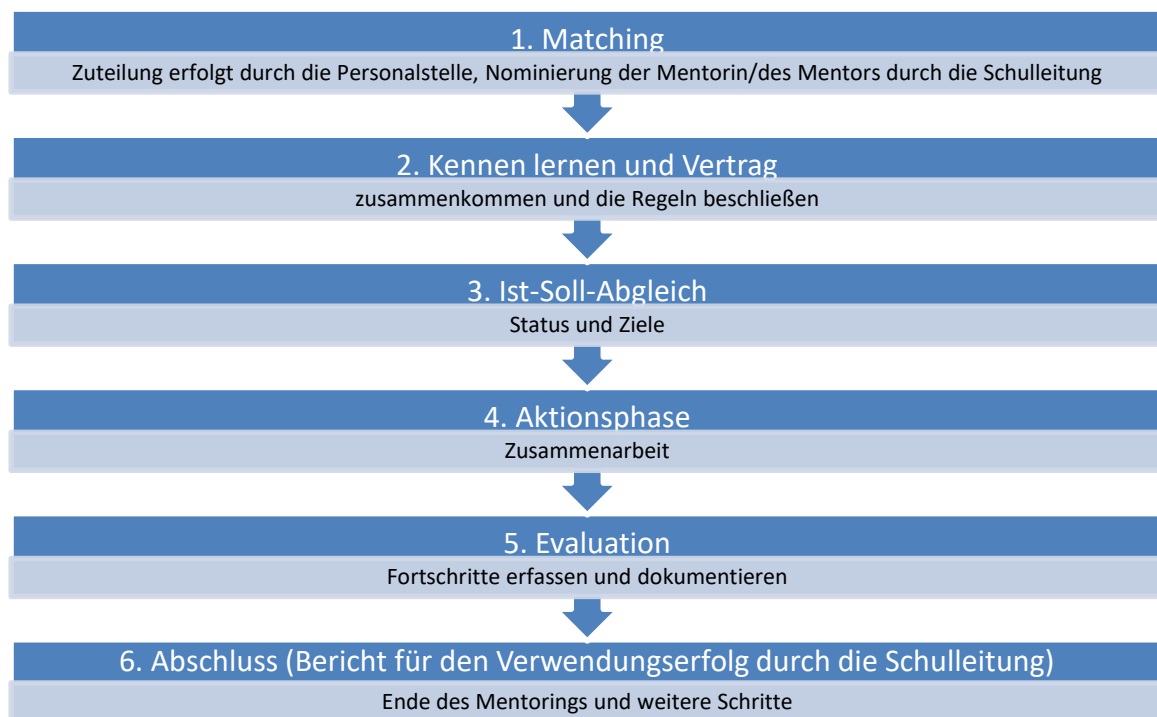


Abbildung 36: Arbeit im Tandem (adaptierte Version von Weinzettl, 2019, S. 46 angelehnt an Graf & Edelkraut, 2017, S. 169)

Die umfassende Evaluationsstudie der Induktionsphase von Prenzel et al. (2021) unterstreicht, dass sowohl die Beziehungsdynamik als auch die Persönlichkeit eine zentrale Rolle

im Mentoring-Prozess spielen. Die von Graf und Edelkraut 2017 beschriebenen Phasen erfordern eine sorgfältige zeitliche und inhaltliche Planung, die in enger Absprache zwischen den Mentoring-Partnern erfolgt. Hierbei kommt der Schulleitung eine entscheidende Rolle zu: Sie ist verantwortlich für die passende Zuordnung der Mentoring-Tandems unter Berücksichtigung von Persönlichkeiten, Fachgebieten, Vorerfahrungen und Bedürfnissen. Zudem muss sie Zeiträume für den Austausch der Tandems bereitstellen, regelmäßig die Fortschritte der neuen Lehrkräfte überprüfen und Rücksprache mit den Mentor*innen halten. Beratungs- und Vernetzungstreffen sind ebenfalls wichtig, um Fortschritte zu dokumentieren und Herausforderungen zu identifizieren (Lemke et al., 2020). Die Schulleitung trägt die Verantwortung für die Personalentwicklung und muss sicherstellen, dass ausreichend Ressourcen und ein angemessenes Fortbildungsprogramm am Standort vorhanden sind, um den bildungspolitischen Anforderungen gerecht zu werden und die Qualität der Lehre zu gewährleisten. Im weiteren Verlauf werden die Rollen im Mentoring-Prozess detailliert dargestellt.

7.3.2 Die Rolle der Schulleitung im Mentoring-Prozess

Brüsemeister betitelt die Schulleitungsperson als „innerschulische[n] Knotenpunkt“ (2020, S. 87). In der Praxis ist sie die erste und letzte Anlaufstation während der Induktionsphase. Die Schulleitung übernimmt die Begrüßung der neuen Lehrpersonen, übergibt erste Informationen und schließt die gesetzlich vorgeschriebene Einarbeitung mit einem Schulleitungsbericht über den Verwendungserfolg ab (Weinzettl, 2019). Es liegt zudem in ihrer Verantwortung, die Lehrfächer- und Aufgabenverteilung den fachlichen Expertisen der Lehrkräfte zu organisieren (QMS, 2024). Dabei ist darauf zu achten, dass die Verteilung ausgewogen erfolgt und im Sinne des schulischen Qualitätsmanagements fair und effizient gestaltet wird.

Neue Lehrkräfte für das Schuljahr 2023/24 haben möglicherweise bereits im Frühjahr beim Bewerbungsgespräch oder bei einer Schulveranstaltung Kontakt zur Schulleitung gehabt oder konnten in der letzten Ferienwoche erste Eindrücke am Standort gewinnen; spätestens mit Schulbeginn erfolgt jedoch in der Regel der formelle Erstkontakt (Graf, 2014).

Die Schulleitung ist verantwortlich für die Einteilung und Koordination von Mentorinnen und Mentoren, einschließlich der Zustimmung bei schulübergreifenden Einsätzen. Sie orga-

nisiert drei- bis viermal pro Semester Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen für Mentorinnen und Mentoren und Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, bietet Hospitation, Beratung und Unterstützung an (ZKQ, 2024) und erstellt einen Bericht über den Verwendungserfolg für die Bildungsdirektion (BMBWF, 2023d). Weiters sorgt sie für die Planung und Durchführung der Einarbeitung neuer Mitarbeitender, einschließlich der gemeinsamen Besprechung von Inhalten und Terminen des Einarbeitungsprogramms (Lange, 2004). Zudem muss sie durch einen strukturierten Auswahlprozess geeignete Kandidatinnen und Kandidaten ermitteln, die Personalauswahl und -entwicklung steuern und die Dienstvorgesetztenfunktion ausüben, was die Innenarchitektur der Schule beeinflusst (Damman, 2010; Engel & Voigt, 2019). Ein regelmäßiges Feedbackgespräch, empfohlen nach drei Monaten, ermöglicht es, gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen und die Einarbeitung kontinuierlich zu verbessern (Lorenz & Rohrschneider, 2013; Schiffer, 2017).

Wie bereits erwähnt, hat sich die Verantwortung der Schulleitung seit dem Schuljahr 2023/24 im Mentoring-Prozess erweitert, da sie nun geeignete Mentorinnen und Mentoren für die Induktionsphase nominiert. Die Wirksamkeit der gezielten Zuweisung von Mentorinnen und Mentoren zu bestimmten „Neulingen“ wird jedoch in Frage gestellt. Studien zeigen, dass der Nutzen von Mentoring bei fester Zuweisung geringer sein kann als bei informellem Mentoring, bei dem sich Mentor*in und Mentee spontan finden (Moser et al., 2018, S. 90). Daher ist es laut Dammerer (2019b) entscheidend, geeignete und entsprechend ausgebildete Mentorinnen und Mentoren auszuwählen, die durch individuelle Kompetenzentwicklung auf ihre Aufgaben im Onboarding neuer Kolleginnen und Kollegen vorbereitet werden.

Ein erfolgreicher Berufseinstieg neuer Mitarbeiter*innen wird durch mehrere Faktoren begünstigt, darunter die Schaffung eines geeigneten Platzes im Kollegium, die Bereitstellung eines passenden Rahmens für die Vorstellung und die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. Außerdem sind unmittelbare Hilfestellungen beim Matching von Buddys oder Paten, die Einbeziehung des gesamten Kollegiums in den Onboarding-Prozess und eine enge Zusammenarbeit sowie regelmäßiger Austausch mit den Mentorinnen und Mentoren entscheidend (Ebenberger, 2014). Im Integrationsprozess können bestimmte Aufgaben von verschiedenen Personen übernommen werden, doch einige Führungsaufgaben sind nicht delegierbar (Weinzettl, 2024). Zwar kann der Vorgesetzte die eigentliche Einarbeitung weitgehend an geeignete Mitarbeitende abgeben, jedoch bleiben Aufgaben wie die Planung der

Einarbeitung, motivierende Gespräche mit dem*der neuen Mitarbeitenden, Zielvereinbarungen, Zielkontrollen sowie Beurteilungen und Feedback in der Verantwortung der Führungskraft (Lemke et al., 2020).

„Manager tun Dinge richtig, Leader tun die richtigen Dinge“
(Dubs, 2005, S. 165)

Leadership erfordert weit mehr als traditionelle Führung, da Schulleiter*innen neben administrativen Aufgaben auch Werte vertreten, Visionen entwickeln und Fähigkeiten wie Kommunikation, Emotionalität, Vertrauen und Überzeugungskraft einsetzen müssen (Dubs, 2005). Zudem sollten Führungskräfte interkulturelle Kompetenz besitzen und sich gelegentlich interkulturellen Themen und Fragen stellen (Walter & Matar, 2023). Das Führungsverhalten der Schulleitung ist entscheidend für die Unterstützung innerhalb des Kollegiums und das Erleben positiver Emotionen der Lehrpersonen, da regelmäßiger Kontakt, offenes Ohr für Anliegen sowie die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit durch individuelle Rückmeldungen, Delegation und Mitbestimmung wesentlich sind. Zudem fördert die Schulleitung durch vorbildliches Verhalten und die Schaffung eines unterstützenden Teamklimas das Wohlbefinden und die positive emotionale Erfahrung der Lehrkräfte (Schoch et al., 2023).

Mit der Integration von Quereinsteigenden, die Vorerfahrungen aus anderen beruflichen Bereichen mitbringen, sind Schulleitungen gefordert, ihre Personalentwicklung neu auszurichten. Sie müssen ein unterstützendes Schulklima schaffen, das diesen neuen Mitarbeitenden ausreichend Lernmöglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung bietet, und sicherstellen, dass Lehrer*innenausbildner*innen in ihrer Ausbildungsdidaktik als Vorbilder agieren (Tigchelaar & Melief, 2017). Eine enge Zusammenarbeit zwischen Pädagogischen Hochschulen und Schulleitungen ist entscheidend, um das Unterstützungssystem für Quereinsteigende zu optimieren, indem Personalauswahlentscheidungen sorgfältig getroffen und bestehende Defizite frühzeitig durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen adressiert werden (Bauer et al., 2019; Brenner, 2014).

Eine Studie von Brinkmann et al. (2022) zeigt, dass Schulleitungen Quereinsteigende nicht als Belastung, sondern als Bereicherung ansehen. Die Mehrheit der befragten Schulleitungen spricht sich dafür aus, die alternativ qualifizierten Lehrkräfte nicht nur als Notlösung zu

betrachten, sondern ihnen durch gezielte Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen eine langfristige Perspektive im Schuldienst zu bieten (Brinkmann et al., 2022).

Wie bereits beschrieben, profitiert die gesamte Institution von einem durchdachten Mentoring-Prozess, jedoch erfordert die Integration neuer Mitarbeitender mehr als nur die Beteiligung der Schulleitung und der Mentorinnen oder Mentoren; alle Mitglieder des Teams tragen zur erfolgreichen Integration bei (Walter & Matar, 2023). Prenzel et al. betonen 2021 die Bedeutung des Kollegiums in diesem Prozess. Insbesondere in Bezug auf die „heimlichen“ Regeln, die standortspezifisch und nicht schriftlich dokumentiert sind (Bos & Gossmann, 2010, S. 36), ist ein niederschwelliger und wertschätzender kollegialer Austausch notwendig. Für die offizielle und verpflichtende Begleitung ist die Mentorin bzw. der Mentor zuständig.

7.3.3 Die Rolle der Mentorin*des Mentors im Mentoring-Prozess

Seit dem Schuljahr 2019/20 stellt die Mentorin bzw. der Mentor eine neu eingeführte Funktion im österreichischen Schulsystem dar (Dammerer, 2019a). Diese Position umfasst spezifische Aufgaben in der Induktionsphase, die in § 39a Abs. (3) des Bundesgesetzblattes (2013) detailliert aufgeführt sind. Die Aufgabe der Mentoratsperson besteht darin, die Vertragslehrkraft in dieser Phase auf vielfältige Weise zu unterstützen. Dazu gehören:

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- Analyse und Reflexion der Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung,
- Bereitstellung von Anleitung, falls erforderlich, und Förderung der beruflichen Weiterentwicklung.

Zudem soll die Mentoratsperson den Unterricht der neuen Vertragslehrkraft in der Induktionsphase beobachten, ein Entwicklungsprofil verfassen und spätestens drei Monate vor Abschluss eine Bewertung des Fortschritts abgeben (Dammerer et al., 2020).

Vor der Dienstrechts-Novelle 2022, BGBl. I Nr. 137/2022, war die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee asymmetrisch, da das erstellte Gutachten der Mentoratsperson den Fortschritt der Lehrperson bewertete. Diese Bewertung stand im Widerspruch zum Prinzip der Partnerschaft auf Augenhöhe. „Gemäß § 39 Abs. 7 VBG in der bis 31. August 2022 geltenden Fassung war demnach die Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Dauer der Induktionsphase hinaus nur dann wirksam, wenn der Verwendungserfolg in der Induktionsphase positiv beurteilt worden war“ (Ziegler et al., 2023, S. 2). Seit der Novelle entfällt

die „Sperrwirkung“ eines negativen Gutachtens für die Verlängerung des Dienstverhältnisses, jedoch bleibt der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg ein wesentlicher Bestandteil für weitere Personal- und Entwicklungsmaßnahmen (Ziegler et al., 2023, S. 2). Obwohl die Pflicht zur Erstellung eines Fortschrittsprofils und Gutachtens entfällt, wird geraten, den Mentoring-Prozess sowie die Leistungen der Vertragslehrperson während der Induktionsphase zu dokumentieren. Dadurch wird eine verlässliche Basis für eine detaillierte Abstimmung mit der Schulleitung bei der Erstellung des Berichts über den Verwendungserfolg geschaffen (Ziegler et al., 2023).

Die Nominierung von Mentor*innen erfolgt durch die Schulleitung, die Bestellung erfolgt durch die Bildungsdirektion. Mentor*innen werden für die Begleitung von bis zu drei Vertragslehrpersonen entschädigt. Voraussetzung für die Bestellung sind fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrperson sowie der Abschluss des Hochschullehrgangs „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ mit mindestens 60 ECTS. Bis zum Schuljahr 2029/30 können auch Praxislehrer*innen und Personen mit einem 30-ECTS-Lehrgang als Mentor*in tätig sein (BMBWF, 2023d). Die Schulleitung muss zudem die besondere Eignung der Mentoratsperson in Bezug auf Team- und Personalentwicklung sowie Kommunikationsfähigkeit bestätigen.

In Bezug auf die Vergütung: Im alten Dienstrecht erhalten Mentoratspersonen einen fixen Betrag, abhängig von der Anzahl der zu betreuenden Lehrpersonen (geregelt im Gehaltsgesetz 1956). Im neuen Dienstrecht zählt das Mentoring als 23. bzw. 24. Wochenstunde und beinhaltet eine Dienstzulage (geregelt im Vertragsbedienstetengesetz 1948). Die monatliche Vergütung beträgt 134,90 € für eine betreute Lehrperson, 180,60 € für zwei und 225,40 € für drei (Jusline, 2023). Schulleitungen im Bundesbereich können jedoch nicht als Mentor*innen für Lehrpersonen an ihrer eigenen Schule tätig sein; im Landesbereich wird eine analoge Vorgehensweise empfohlen (BMBWF, 2023d).

In Österreich müssen Mentor*innen für die Betreuung von Studierenden in den Pädagogisch-Praktischen Studien der Lehramtsausbildung eine Ausbildung von mindestens 15 ECTS absolvieren. Für die Mentoringtätigkeit in der Induktionsphase ist eine Ausbildung mit 30 ECTS erforderlich, während weiterführende Programme mit 90 oder 120 ECTS zu einem Masterabschluss führen. Seit Januar 2018 gibt es seitens des Bildungsministeriums inhaltliche Empfehlungen für die Mentor*innen, die die folgenden Kompetenz- und Teilbereiche umfassen: (a) Professionsverständnis und Rolle von Mentor*innen, (b) Kommunikation und Interaktion, (c) Begleiten und Beraten, sowie (d) Lehren und Lernen in einem

Schwerpunkt (BMBWF, 2018) (Dammerer 2021 in Kraler et al., 2023; Haas 2021; Zeilinger & Dammerer 2022).

Mentoratspersonen bieten Orientierung und Sicherheit und ermöglichen durch die Beziehung auf Augenhöhe ein offenes Gespräch über Ängste und Bedenken (Walter & Matar, 2023). Ihre Rolle erfordert jedoch mehr als nur Erfahrung (Dammerer, 2024); sie müssen auch in der Lage sein, Fachwissen didaktisch-methodisch aufzubereiten und zur richtigen Zeit zu vermitteln, während sie eng mit der Führungskraft zusammenarbeiten, um den Aufgabenbereich abzustimmen. Zudem haben Mentor*innen laut Bauer (2010) einen umfassenden Überblick über die Institution, deren Werte und Unternehmenskultur. Der*die ideale Mentor*in, wie von Graf & Edelkraut (2017) definiert, ist eine lebens- und berufserfahrene Person mit wahrnehmbarer Führungskompetenz, hoher Toleranz für andere Sichtweisen, Einfühlungsvermögen und vertrauensbildendem Verhalten, ergänzt durch umfassendes Managementwissen, gute Vernetzung im Unternehmen, Innovationsfähigkeit und einen reichen Erfahrungshorizont. Zudem sollte der*die Mentorin Verantwortungsbewusstsein, positive Ausstrahlung, starke Unternehmenszugehörigkeit, Freude an der Wissensweitergabe sowie Zeitressourcen für den Mentoring-Prozess mitbringen und offen für eigene Lerneffekte, soziale Kompetenz sowie Kritikfähigkeit besitzen (Lemke et al., 2020). Um diesen hohen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Mentoratspersonen entsprechend ausgebildet werden. Die PH NÖ bietet zusätzlich niederschwellige, fachspezifische Angebote zur Professionalisierung der Mentor*innen in Bezug auf Neuerungen und spezifische Anforderungen an. Regionale und überregionale Vernetzungstreffen ermöglichen zudem den kollegialen Austausch und fördern die Netzwerkarbeit. Die Qualifizierung von Mentor*innen muss an die unterschiedlichen Bedürfnisse angepasst und begleitend erforscht sowie evaluiert werden, um ihre Wirksamkeit zu gewährleisten (Tellisch, 2023).

Für Quereinsteigende und nicht-traditionell ausgebildete Lehrkräfte ist eine individuelle, persönliche Begleitung durch Mentor*innen besonders wichtig (Tigchelaar & Melief, 2017), da diese Unterstützung die Wahrscheinlichkeit eines frühen Berufsausstiegs reduziert und das Gefühl emotionaler Erschöpfung, auf Grund unterrichtsbezogener Herausforderungen mindern, kann (Richter et al., 2023).

Hirschi (2015), Graf und Edelkraut (2017), Moser et al. (2018) sowie Weinzettl (2019) betonen die wesentliche Bedeutung der Proaktivität neuer Lehrkräfte für eine erfolgreiche Integration. Im folgenden Abschnitt wird die Rolle der neuen Lehrperson näher erläutert.

7.3.4 Die Rolle der*des Mentee im Mentoring-Prozess

„Kompetenz entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten werden, Routinen irritiert und bewusst Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb. Kompetenzentwicklung wird als Gardening verstanden, wo die Pflanzen (Lernende) zum Wachsen angeregt und gefördert werden.“

(Bergmann et al., 2004, S. 7)



Abbildung 37: Baum mit Flügeln und Wurzeln

(eigene Darstellung, angelehnt an Wolfgang J. Goethe)

Abbildung 37 zeigt einen Baum mit Flügeln und Wurzeln, der sinnbildlich bei neuen Lehrpersonen sowohl für die kreative Freiheit im Unterricht als auch für ein solides Fundament in den pädagogischen Grundlagen steht, die notwendig sind, um erfolgreich und effektiv zu sein. Die begleitende Person ist aufgefordert, die Bedürfnisse zu erkennen und dementsprechend Unterstützung anzubieten, um ein professionelles Wachstum zu ermöglichen.

Laut BMBWF umfassen die Aufgaben neuer Lehrpersonen in der Induktionsphase die Erteilung von Unterricht gemäß ihrem Beschäftigungsausmaß, die Zusammenarbeit mit dem*der Mentor*in, die Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrpersonen, den Besuch von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen sowie gegebenenfalls die Teilnahme an

Coaching-Angeboten der Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2023d, S. 5). An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen Lehrpersonen mit und ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium im Hinblick auf die „Sonderbestimmungen über die Verwendung der Junglehrer*innen in der Induktionsphase“ (BMBWF, 2023a, S. 5) verdeutlicht werden:

Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, die über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügen,

- „werden im Rahmen ihrer Lehrbefähigung eingesetzt (fachfremder Unterricht ist ausgeschlossen),
- dürfen nicht als Klassenvorständin bzw. als Klassenvorstand eingesetzt werden (mit Ausnahme von klassenführenden Lehrpersonen an Volks- und Sonderschulen),
- und sind von dauerhaften Mehrdienstleistungen ausgenommen“ (BMBWF, 2023a, S. 5)

Die spezifische Definition für „Vertragslehrpersonen mit abgeschlossener Lehramtsausbildung“ schließt Sonderregelungen für Quereinsteiger*innen und Lehramtsstudierende aus. Das bedeutet, dass für diese Gruppen kein Verbot des fachfremden Unterrichts gilt; sie können als Klassenvorstände eingesetzt werden und sind ebenfalls für dauerhafte Mehrdienstleistungen vorgesehen. Diese Regelungen bringen zusätzliche Herausforderungen mit sich. Um diesen besser begegnen zu können, bedarf es gezielter Unterstützung und spezifischer Angebote für diese Zielgruppen. Die PH NÖ bietet im Schuljahr 2023/24 Peer-Mentoring- und Coaching-Veranstaltungen für alle Lehrpersonen in der Induktionsphase sowie in den ersten Dienstjahren an, um den Austausch und die Vernetzung unter neuen Lehrkräften zu fördern. Dieses niederschwellige und freiwillige Fortbildungsprogramm umfasst speziell auf Quereinsteiger*innen zugeschnittene Angebote und steht allen Lehrpersonen offen (PH NÖ, 2024a). Im Schuljahr 2024/25 wird das Angebot erweitert und speziell für Quereinsteiger*innen angepasst, darunter auch das Peer Mentoring für Quereinsteiger*innen.

Bereits in der Studie von Weinzettl und Zenz (2023) äußerten mehr als drei Viertel der befragten Quereinsteigenden ohne verpflichtendes Mentoring in der Induktionsphase den Wunsch nach einem strukturierten Mentoring-Programm mit einer zugewiesenen Mentorin oder einem Mentor und garantierter Begleitung. Die Anpassungen im Schuljahr 2023/24 ermöglichen es nun der dritten Kohorte, von einem solchen strukturierten Mentoring zu pro-

fitieren und damit eine gezielte Unterstützung zu erhalten. Berufseinsteiger*innen mit regulärem Lehramtsabschluss beginnen ihren Weg nicht völlig unerfahren, sondern bringen die Erkenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten mit, die sie sich während ihres Lehramtsstudiums angeeignet haben (Stöger et al., 2009). Bei ihrem Start in den Beruf sind sie oft überrascht von der Realität in den Klassenräumen und fühlen sich manchmal unsicher, wie sie sich abgrenzen sollen (Keller-Schneider, 2010). Unter Druck neigen sie dazu, sich auf ihre ursprünglich erlernten Überzeugungen und Methoden zu verlassen. Während des Studiums haben sie viel theoretisches Wissen erworben, das jetzt in der Praxis angewendet und an die jeweilige Situation angepasst werden muss (Graf & Edelkraut 2017).

Um den Übergang in den Lehrer*innenberuf zu erleichtern, ist eine systematische Unterstützung für alle neu eintretenden Lehrpersonen unerlässlich. Daher ist gezieltes Mentoring von besonderer Bedeutung, um eine professionelle Integration ins Schulsystem zu gewährleisten (Weinzettl, 2019). Neben regulär qualifizierten Lehrkräften benötigen auch alternativ qualifizierte Lehrkräfte bedarfsorientierte Begleitung. Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen grundständig und alternativ qualifizierten Lehrkräften scheinen laut Schwalbe und Puderbach (2023) weitgehend gegeben. Dies zeigt sich in der hohen Motivation und dem großen Engagement der neuen Lehrpersonen sowie in der unterstützenden Integration durch die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen (Schwalbe & Puderbach, 2023).

8 ZWISCHENFAZIT

Der Lehrkräftemangel stellt in der DACH-Region (Deutschland, Österreich und der Schweiz) ein bedeutendes und komplexes Problem dar, das durch demografische Entwicklungen, regionale Unterschiede und unzureichende administrative Reaktionen verstärkt wird. Die anhaltende Pensionierungswelle, steigende Schüler*innenzahlen und ungleiche Verteilungen von Lehrpersonen führen zu einem kontinuierlichen Missverhältnis zwischen Lehrkräftebedarf und -angebot (Tellisch, 2020). Diese Herausforderung erfordert umfassende und innovative Maßnahmen, um eine adäquate Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften zu gewährleisten und die Bildungsqualität zu sichern (Criblez, 2017). Dies sollte besonders im Hinblick auf die regionalen Unterschiede und die spezifischen Anforderungen alternativer Qualifizierungsprogramme betrachtet werden, die als Reaktion auf diesen Mangel entwickelt wurden (Bauer & Kost, 2023; Huber & Lusnig, 2022).

Die Reaktionen auf diesen Mangel seitens der Bildungspolitik variieren innerhalb der DACH-Region, zeigen jedoch ähnliche Ansätze. In Deutschland, Österreich und der Schweiz wurden alternative Qualifizierungswege eingeführt, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken. Dazu gehören Programme für Quereinsteigende, Seiteneinsteigende und Direkt-einsteigende, die darauf abzielen, Fachkräfte mit spezifischen Vorkenntnissen in den Lehrer*innenberuf zu integrieren. Diese Programme sind darauf ausgelegt, Lehrkräfte zu rekrutieren, die nicht den traditionellen Lehramtsstudiengang absolviert haben, sondern über Fachabschlüsse in anderen Disziplinen verfügen und den aktuellen Bedarf decken (Bauer & Kost, 2023; Huber & Lusnig, 2022).

In Deutschland, wo der Lehrkräftemangel seit Jahren besteht, werden Quereinstiegs- und Seiteneinstiegsprogramme zunehmend institutionalisiert. Trotz spezieller Maßnahmen und Regelungen der KMK (KMK, 2023), die darauf abzielen, die Standards zu sichern, wird für 2035 ein signifikanter Mangel an Lehrkräften in Deutschland prognostiziert, der die Unterrichtsversorgung und -qualität gefährden könnte. In der Schweiz wurde nach der Einführung der Pädagogischen Hochschulen in den 2000er-Jahren ebenfalls auf Quereinstiegsprogramme gesetzt, jedoch führten diese häufig nur zu kantonalen Lehrdiplomen, was die Mobilität der Absolventinnen und Absolventen einschränkte und zu regionalen Unterschieden beim Lehrkräftemangel führte. Auch in Österreich, das mit einer vorherrschenden Pensio-

nierungswelle und steigenden Schüler*innenzahlen konfrontiert ist, werden derzeit Maßnahmen wie der Einsatz pensionierter Lehrkräfte und Lehramtsstudierender, Überstunden und Restriktionen bei den Teilzeitbeschäftigungen und Reformen im Lehramtsstudium ergriffen, um die kurz- und mittelfristigen Herausforderungen zu bewältigen.

Trotz dieser Maßnahmen besteht ein anhaltender Bedarf an umfassenderen und dauerhaften Lösungen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels, der vor allem fachspezifisch und regional auftritt. Ein zentraler Aspekt hierbei ist die effektive Integration von Quereinsteigenden. Dieser umfasst mehrere Dimensionen: administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Aspekte. Ein strukturiertes Onboarding, das die administrative Einarbeitung, die fachliche Integration, die soziale Eingliederung und die Vermittlung der schulischen Werte abdeckt, ist entscheidend für den erfolgreichen Berufseinstieg neuer Lehrkräfte (Brenner, 2014; Moser et al., 2018). Onboarding umfasst dabei alle notwendigen Formalitäten wie Vertragsabschlüsse und Zugang zu administrativen Systemen (Compliance), die Einarbeitung in Lehrpläne und spezifische Anforderungen des Fachs (Clarity), die Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Zugehörigkeit im Kollegium (Connection) sowie die Vermittlung der pädagogischen Leitbilder und Werte der Schule (Culture) (Walter & Matar, 2023). Die erfolgreiche Umsetzung eines solchen Onboarding-Prozesses kann die Motivation und Leistungsfähigkeit neuer Lehrkräfte verbessern und die Frühfluktuation reduzieren (Haufe, 2022; Lemke et al., 2020).

Besonders entscheidend ist das Mentoring, das als zentraler Bestandteil der Onboarding-Phase neuen Lehrpersonen bei der beruflichen Eingewöhnung dient und ihnen ermöglicht, sich schnell in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Die Schulleitung übernimmt dabei eine wichtige Rolle, indem sie sicherstellt, dass das „Matching“ zwischen der bzw. dem Quereinsteigenden und der Mentoratsperson passgenau auf die Bedürfnisse der neuen Lehrperson abgestimmt ist.

Ein zentraler Aspekt der professionellen Weiterentwicklung des Mentorings liegt in der Anerkennung und Gestaltung der Mentor*innenrolle als Lehrerbildner*innen, also als „teacher educators“ (Schrittesser, 2023, S. 184). Mentoring fungiert als integraler Bestandteil der Onboarding-Phase. Es unterstützt neue Lehrkräfte bei der beruflichen Eingewöhnung und hilft ihnen, sich in der neuen Umgebung schnell zurechtzufinden. Die Schulleitung spielt dabei eine Schlüsselrolle, indem sie sicherstellt, dass das „Matching“ zwischen Quereinsteiger*in

und Mentor*in gut auf die Bedürfnisse der neuen Lehrkraft abgestimmt ist. Der wesentlichste Punkt zur professionellen Weiterentwicklung von Mentoring scheint die Anerkennung und in der Folge auch die Ausgestaltung der Rolle der Mentor*innen als Lehrerbildner*innen, als „teacher educators“ (Schrittesser, 2023, S. 184), zu sein. Studien zeigen, dass ein gut strukturiertes Mentoring-Programm, das regelmäßig evaluiert und angepasst wird, die Integration neuer Lehrpersonen positiv beeinflussen kann (Dirks, 2017; Nicolai, 2021).

In Österreich sind seit dem Schuljahr 2023/24 alle neuen Lehrkräfte verpflichtet, eine Induktionsphase zu durchlaufen, die einführende Lehrveranstaltungen umfasst, durch Mentorinnen und Mentoren unterstützt wird und durch Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule ergänzt wird. Diese gesetzlich verankerte Phase soll helfen, sich im Schulalltag zurechtzufinden und die berufliche Rolle zu etablieren (Dammerer, 2024). Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt nicht nur von dem Mentoring-Tandem ab, sondern auch von der Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung (Kramer, 2017).

Die Integration von Quereinsteigenden sollte jedoch nicht nur als kurzfristige Maßnahme, als Notlösung (Tillmann, 2019), betrachtet werden, sondern als fortlaufender Prozess der Personalentwicklung, der kontinuierliche Anpassungen und Verbesserungen erfordert. Hierbei ist es wichtig, Quereinsteigende als Individuen mit spezifischen Vorerfahrungen und Kompetenzen zu betrachten und sie entsprechend zu unterstützen. Die PH NÖ bietet bereits fakultative und niederschwellige Angebote an und passt ihre Programme laufend den Bedürfnissen der neuen Lehrkräfte an, um eine effektive Integration zu gewährleisten (PH NÖ, 2023c). Dennoch zeigt die Forschung, dass der Berufseinstieg für Quereinsteigende mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Diese umfassen nicht nur die Bewältigung der schulischen Anforderungen und die Anpassung an ein neues Arbeitsumfeld, sondern auch die Integration in das soziale und kulturelle Gefüge der Schule. Quereinsteigende müssen häufig ein hohes Stundendeputat und einen, berufsbegleitenden Hochschullehrgang im Rahmen des Quereinstiegs, bewältigen, während sie sich gleichzeitig fort- und weiterbilden. Diese Doppelbelastung kann zusätzliche Schwierigkeiten verursachen, die durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen abgemildert werden können (Driesner & Arndt, 2020; Redding & Smith, 2019).

Der Lehrkräftemangel in der DACH-Region stellt eine komplexe Herausforderung dar, die durch demografische Veränderungen, unterschiedliche Bildungsbedarfe und unzureichende

administrative Maßnahmen weiter verschärft wird. Um diesen entsprechend zu begegnen, sind alternative Qualifizierungswege und effektive Onboarding-Prozesse von zentraler Bedeutung. Diese Ansätze müssen jedoch hohe qualitative Standards erfüllen und den Lehramtsabsolventinnen und -absolventen in Bezug auf Kompetenzen und Fachkenntnisse möglichst nahekommen, um langfristig eine tragfähige Alternative zu bieten. Nur durch die Sicherstellung solcher Standards können die Effektivität und Nachhaltigkeit der Maßnahmen gewährleistet werden.

Die Bedeutung der Forschung zum Integrationsprozess von alternativ qualifizierten Berufseinsteiger*innen ist in der wissenschaftlichen Literatur weiterhin unterrepräsentiert. Es ist bekannt, dass der Berufseinstieg eine besonders kritische Phase darstellt (Keller-Schneider & Hericks, 2022), in der sowohl die Anerkennung der Professionalität der Neulinge als auch die Berücksichtigung ihrer spezifischen Entwicklungsbedarfe erforderlich ist. Diese Professionalisierungsbedarfe werden jedoch häufig unterschiedlich wahrgenommen.

Ziel der Studie dieser Dissertation ist es, zu erforschen, wie alternativ qualifizierte Lehrkräfte bei der Bewältigung der komplexen Anforderungen in den Bereichen administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration während des Berufseinstiegs unterstützt werden können. In Anlehnung an Zaruba et al. wird untersucht, welche individuellen Bedürfnisse und sozialen Ressourcen für Quereinsteigende entscheidend sind und wie diese Faktoren die erfolgreiche Integration in den Beruf beeinflussen (2023). Es ist festzuhalten, dass ein sorgfältiges und individuelles Einarbeitungsprogramm inklusive engagiertem Mentoring entscheidend für den Erfolg und die Weiterentwicklung von Lehrpersonen ist. Wie Sophokles treffend formulierte:

*„Hast du bei einem Werk den Anfang gut gemacht,
das Ende wird gewiss nicht minder glücklich sein.“*

(Sophokles 496 v. Chr. - 406 v. Chr. In Merian, 2007, S. 18)

9 FORSCHUNGSMETHODOLOGISCHE UND -METHODISCHE KONZEPTION

Das Dissertationsprojekt untersucht, welche Onboarding-Maßnahmen Quereinsteigende für ihre administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration im Lehrer*innenberuf nutzen. In den vorigen sieben Kapiteln wurde dieser Fragestellung systemtheoretisch nachgegangen, um zu ergründen, warum Quereinsteigende nicht als kurzfristige Notlösung für den Lehrkräftemangel betrachtet werden sollten. Dabei wurden die strukturellen und individuellen Faktoren analysiert, die Quereinsteigende motivieren, in den Lehrer*innenberuf zu wechseln. Es wurde aufgezeigt, warum ein umfassendes, bedürfnisorientiertes Onboarding-Konzept notwendig ist, und welche entscheidende Rolle die Reflexionskompetenz für die Qualität von Schule spielt. Besonderes Augenmerk wurde auf die Motivlage der Quereinsteigenden und die spezifischen Onboarding-Maßnahmen gelegt, die ihnen angeboten werden, um eine ganzheitliche Integration in den Schulalltag zu ermöglichen. Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass Quereinsteigende eine langfristige und zielgerichtete Lösung darstellen und eine ernstzunehmende Bereicherung für den Bildungssektor sein können, die aktiv zur Bewältigung des Lehrkräftemangels beiträgt. Die Dissertation legt dabei besonderes Augenmerk auf die Perspektiven der Quereinsteigenden: Welche Maßnahmen ergreifen sie, welche erachten sie selbst als förderlich, und inwiefern unterstützen diese Maßnahmen ihre langfristige Berufszufriedenheit sowie ihre professionelle Weiterentwicklung?

Innerhalb dieses explorativen Forschungsprozesses wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

FF1: Welche Onboarding-Maßnahmen nutzen Quereinsteigende der allgemeinbildenden Sekundarstufe in der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ für ihre Integration (I) in folgenden Bereichen?

- a) administrative Integration (I1)*
- b) soziale Integration (I2)*
- c) fachliche Integration (I3)*
- d) wertorientierte Integration (I4)*

*FF2: Wie erleben die vier ausgewählten Quereinsteiger*innen der allgemeinbildenden Sekundarstufe basierend auf der Typenbildung zum Quereinstieg nach Kamm & Kappler 2017*

die Onboarding-Maßnahmen der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ hinsichtlich ihrer administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration?

Von besonderem Interesse ist die Analyse der gewählten Onboarding-Maßnahmen der qualifizierten Quereinsteigenden während ihrer Berufseingangsphase zu Schulbeginn 2023/24 in Niederösterreich und ihres Integrationsprozesses als Lehrperson mit einem alternativen Berufshintergrund, weil sich die Bedingungen für die Quereinsteigenden in die Sekundarstufe Allgemeinbildung im Schuljahr 2023/24 zu den vorangegangenen Kohorten verändert haben. Auf Grund der vorliegenden Forschungsfragen werden in den folgenden Unterkapiteln das Forschungsdesign, der Fragebogen, die Gruppe der befragten Quereinsteigenden und der Ablauf der empirischen Forschung dokumentiert.

9.1 Forschungsdesign

Um ein vollständiges Bild der Onboarding-Maßnahmen zu erhalten, ist es erforderlich, eine größere Anzahl an Befragten einzubeziehen. Daher werden alle 91 Quereinsteigenden der Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“ (Studierende im 1. Semester des HLG Quereinstieg) befragt. Diese quantitative Erhebung bildet eine solide Datengrundlage, um allgemeine Trends und Muster im Onboarding-Prozess der Quereinsteigenden dieser dritten Kohorte in NÖ zu erkennen. Allerdings reicht eine schriftliche Befragung mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten nicht aus, um die Qualität und den Umfang der Maßnahmen in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Integration – administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert – umfassend zu bewerten.

Die komplementäre und kompensatorische Nutzung verschiedener Methoden ermöglicht es, unterschiedliche Aspekte von Forschungsfragen zu beleuchten und gleichzeitig die Schwächen der einzelnen Methoden auszugleichen. So kann eine Methode Erkenntnisse liefern, die der anderen Methode verschlossen bleiben oder nur schwer zugänglich sind (Looßen & Scholl, 2012). Die Kombination von strukturierter und unstrukturierter Selbstbeobachtung legt die Grundlage für die Datengenerierung in dieser Forschungsarbeit: Während die strukturierte Selbstbeobachtung gut geeignet ist, gezielt bestimmte Verhaltensmuster oder Prozesse zu erfassen, bietet die unstrukturierte Selbstbeobachtung die Möglichkeit,

spontane und unerwartete Erkenntnisse zu gewinnen, die in der strukturierten Form möglicherweise übersehen würden. Hierfür ist eine tiefergehende Untersuchung notwendig, die durch offene Fragestellungen erfolgt. Diese ermöglicht es, die subjektiven Perspektiven der Gesprächspartner*innen zu erfassen, ihre Meinungen und Erfahrungen zu verstehen und nachzuvollziehen (Witzel, 2000). Qualitative Forschung zielt darauf ab, Lebenswelten aus der Sicht der involvierten Personen abzubilden und so ein vertieftes Verständnis sozialer Realitäten zu fördern, indem sie Prozesse, Interpretationsmuster und Strukturen beleuchtet (Flick et al., 2000). Die folgende Abbildung 38 illustriert den Forschungsprozess dieses Dissertationsvorhabens.

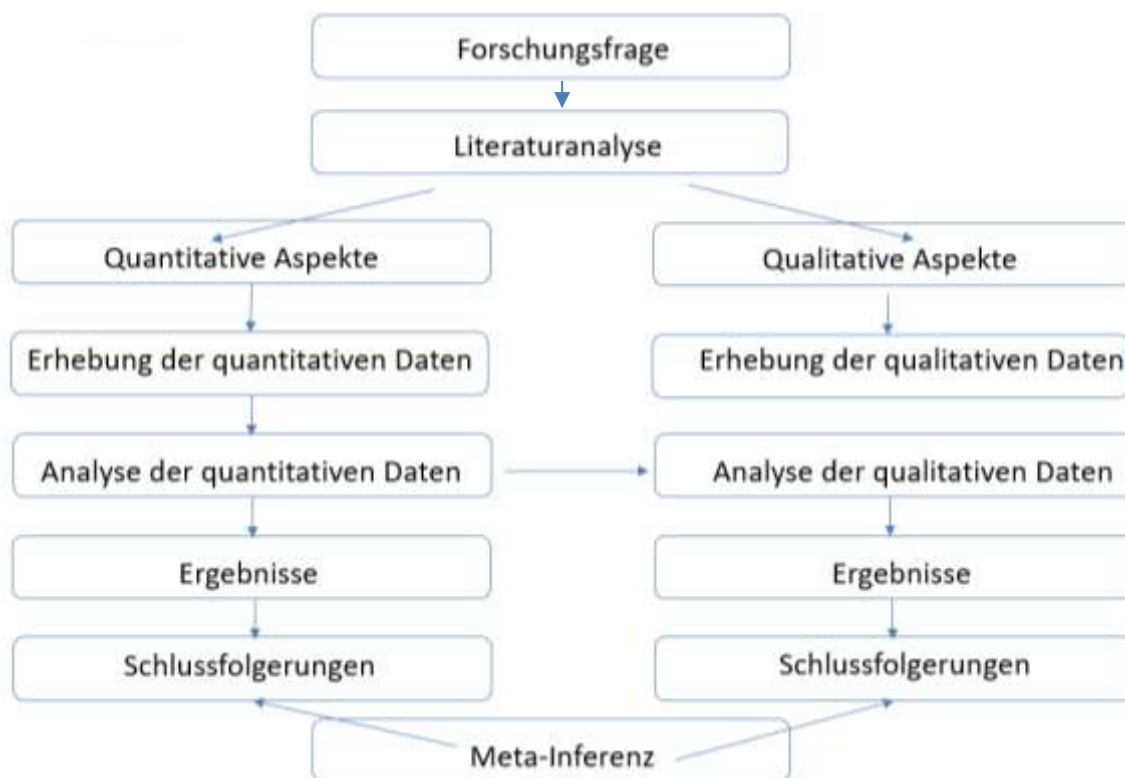


Abbildung 38: Forschungsprozess – Mixed-Methods Design (angelehnt an Kuckartz, 2012)

Johnson et al. definieren 2007 eine Mixed-Methods Forschung wie folgt:

Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches

(e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. (S. 123)

Sie verdeutlichen damit die Notwendigkeit, den Forschungsinhalt sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zu erfassen, um ein umfassendes Verständnis und eine fundierte Validierung der Ergebnisse zu gewährleisten. Dabei wird besonderer Wert auf die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien sowie der ethischen Prinzipien gelegt. Um die Validität im Sinne von Kirk und Miller (1986) sicherzustellen – das heißt, dass tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll – wurden bewährte Standardfragen aus verschiedenen etablierten Forschungsprojekten (Dreer, 2018; Herzog, 2007; Kappler, 2016; Kamm & Kappler, 2017; Pohlmann & Möller, 2010; Prenzel et al., 2021) verwendet. Die Intercoder-Reliabilität wird durch Testcodierungen mit einer Zweit- und einer Drittcodiererin gewährleistet, während die Objektivität durch die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in einschlägigen wissenschaftlichen Communities mit Fachkolleg*innen gestärkt wird. Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Forschung ist die transparente Darstellung der Methodenauswahl, der Vorgehensweise sowie der angestrebten Ziel- und Qualitätsstandards. Der Anspruch liegt in der nachvollziehbaren Abbildung der Wirklichkeit aus der Sicht der befragten Quereinsteigenden. Das folgende Unterkapitel gibt einen Überblick über die Zielgruppe dieser Dissertation und beschreibt die Maßnahmen zur sensiblen Handhabung der erhobenen Daten.

9.2 Sample

Die Teilnehmer*innenzahl in der Lehrveranstaltung schwankte wöchentlich bis zum offiziellen Start am 5. Oktober 2023, was eine engmaschige und individuelle Begleitung im Reflexionsprozess sowie bei der Erläuterung der Pro-Jos erforderte. An den einführenden Veranstaltungen im August 2023 am Campus Baden der PH NÖ nahmen 31 Quereinsteigende teil, insgesamt müssen jedoch 60 Quereinsteigende die verpflichtenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase im Umfang von 80 Unterrichtseinheiten (siehe Tab. 14 in Unterkapitel 7.2) im Laufe des Schuljahres absolvieren und zusätzliche Zeit investieren. Von den insgesamt 98 Studierenden haben schließlich 91 die Lehrveranstaltung im Februar 2024 abgeschlossen.

Für die Dissertation konnten aufgrund der durch die Forschungsfrage notwendigen Exklusionskriterien (Akremi, 2022) die Daten von 69 Quereinsteigenden berücksichtigt werden. In die Querschnittsforschung einbezogen wurden Quereinsteigende, die im Schuljahr 2023/24 ihr erstes Dienstjahr als Lehrer*in in NÖ begannen, mindestens 16 der 19 Schulwochen mit dem Pro-Jo reflektiert haben und der Verwendung ihrer Daten für Forschungszwecke zugestimmt haben. Von diesen 69 Studierenden, die für die Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“ gemeldet sind, absolvieren 21 den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)“ mit 150 ECTS (Studiendauer sechs Semester) und 48 den Hochschullehrgang „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)“ mit 120 ECTS (Studiendauer vier Semester).

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, wurde aufgrund begrenzter Ressourcen eine Reduzierung vorgenommen. Dabei erwies sich die Typenbildung zum Quereinstieg nach Kamm & Kappler (2017) als zielführend, um die Vielfalt der Gruppe darzustellen (siehe Tab. sechs in Unterkapitel 3.2). Diese Typisierung unterscheidet Quereinsteigende nach pädagogischer Vorerfahrung (umfassend vs. gering/keine) sowie nach den Motivationen für den Berufswechsel, die in „Pull-Faktoren“ (Anreize für den neuen Beruf) und „Push-Faktoren“ (Gründe für den Austritt aus dem alten Beruf) gegliedert werden. Zur Darstellung der Entwicklung des Integrationsprozesses in den ersten 19 Schulwochen im Schuljahr 2023/24 auf verschiedenen Ebenen wurden vier Fälle exemplarisch für jeden Quadranten nach Kamm und Kappler (2017) ausgewählt. Der Auswahlprozess berücksichtigte ein breites Spektrum in Bezug auf Alter, Geschlecht, Motivationen für den Berufswechsel, Bedürfnisbefriedigung, Integrationsstatus und die Teilnahme am Mentoring-Prozess.

Die Lehrveranstaltungsart *Seminar* erforderte eine Benotung durch die Forschenden, was ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis geschaffen hat. Diese asymmetrische Beziehung zwischen der Forscherin und den Studierenden wurde im Vorfeld als problematisch erkannt und erforderte eine Lösung, die den ethischen Grundsätzen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen [ÖFEB] §3 im Umgang mit Studienteilnehmer*innen (ÖFEB, 2017) entspricht. Die Datenerhebung erfolgte auf Grundlage einer informierten Einwilligung und anonym. Die Teilnahme an der Lehrveranstaltung blieb verpflichtend, die Einwilligung betraf lediglich die Verarbeitung der Daten für Forschungszwecke.

Um die Anonymität der Teilnehmenden bis zur Notengebung zu gewährleisten und gleichzeitig die Zuordnung der einzelnen Pro-Jos für einen Längsschnittvergleich zu ermöglichen,

wurden die Teilnehmenden gebeten, ein persönliches Kennwort¹³ zu erstellen. Dieses Kennwort setzt sich aus den beiden ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters, dem Tag und Monat des Geburtsdatums sowie den beiden ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter zusammen. Eine Evaluation der Lehrveranstaltung nach der Notenvergabe bestätigte, dass die Studierenden respektvoll behandelt, über die Forschungsziele umfassend informiert und die Ergebnisse im Moodle-Kurs zusammengefasst dargestellt wurden, wobei auch eine unregelmäßige mündliche Reflexion im Rahmen von Querkränzchen stattfand. Folgend wird der Prozess der Datenerhebung skizziert.

9.3 Datenerhebung

Eine Panel-Befragung (Lazarsfeld et al., 1944) ist eine Datenerhebungsmethode, bei der dieselben Einheiten über mehrere Zeitpunkte hinweg wiederholt befragt werden, um Veränderungen und Entwicklungen zu beobachten und zu analysieren. Die Konstanz der Einheiten und Variablen über die Erhebungswellen hinweg gewährleistet die Vergleichbarkeit der Daten und ermöglicht die Untersuchung von Kausalzusammenhängen (Dieckmann, 2011). Abbildung 39 veranschaulicht die Panel-Befragung dieser Forschung mit 19 Messzeitpunkten und die wichtigsten Highlights.

Der erste Teil des Fragebogens (einmalig) wurde den Quereinsteigenden zu Beginn der Pre-Boarding-Phase vor dem Schuljahr 2023/24 zugestellt. Details zur schriftlichen Erhebung werden in Unterkapitel 9.7 behandelt. Der Zugang zum wöchentlichen Pro-Jo (Professionalisierungs-Journal) erfolgte über einen per E-Mail zugesendeten TAN¹⁴ für die Onlineumfrage via EvaSys¹⁵. Die Bearbeitungszeit für das Pro-Jo erstreckte sich jeweils von Donnerstagabend bis Montagabend. Über einen Zeitraum von 19 Wochen erhielten alle 91 Quereinsteigenden der Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“ den individuellen Zugang zur Online-Umfrage und damit die Möglichkeit, den wöchentlichen Onboarding-Prozess zu reflektieren.

¹³ Beispiel für ein persönliches Kennwort: MI/06-03/GI = MI (Michael)/06-03 (06.03.1983)/ GI (Gisela)

¹⁴ TAN (=Transaktionsnummer): Bei der TAN-basierten Onlineumfrage erhält jede*r Teilnehmer*in eine eigene TAN, mit der sie*er sich in die Onlineumfrage einloggen kann (EvaSys, 2024).

¹⁵ EvaSys: Evaluationssystem. Electric Paper GmbH (1996) ist weltweit führender Anbieter von webbasierten Softwarelösungen zur automatisierten Durchführung von medienübergreifenden Befragungen und Prüfungen.

Der offizielle Lehrgangsstart fand am Freitag, dem 5. Oktober 2023, an der PH NÖ in Baden statt, wobei Reflexionstiefen nach Zimmermann und Welzel (2008) wiederholt und Fragen zur Pro-Jo-Durchführung geklärt wurden. Aufgrund der variierenden Teilnehmer*innenzahlen und individueller Anfragen wurde spontan ein fakultatives Zusatzangebot eingeführt. Die „Querkränzchen“, die am 21.11.23, 13.12.23 und 23.01.24 stattfanden und etwa 90 Minuten dauerten, ermöglichten einen informellen Austausch sowie fachspezifische und pädagogische Diskussionen. Der letzte Teil der schriftlichen Befragung erfolgte nach der 19. Schulwoche.

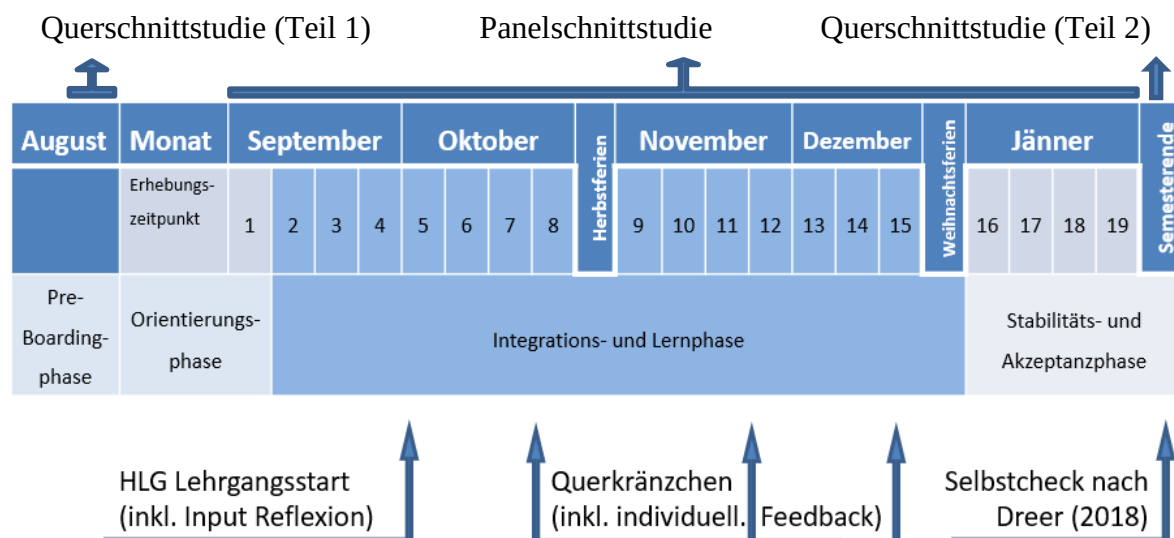


Abbildung 39: Ablauf der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012, S. 124)

Bei Mixed-Methods-Designs werden verschiedene Methoden aus unterschiedlichen Paradigmen kombiniert. In der vorliegenden Mixed-Methods Studie zur Integration von Quereinsteigenden im Schuljahr 2023/24 in NÖ wird vor und nach dem ersten Halbjahr 2023/24 eine schriftliche Online-Befragung mit geschlossenen und halboffenen Fragen durchgeführt, dazwischen beschreiben die Quereinsteigenden 19 Schulwochen lang mittels halbstrukturierter Selbstbeobachtung (Kunz, 2018) ihre Integration auf administrativer, sozialer, fachlicher und werteorientierter Ebene, um kontroverse Aussagen zur Querschnitterhebung aufzudecken (Flick, 2017). Diese methodische Umsetzung erfolgt in einem parallelen Design, bei dem qualitative und quantitative Daten gleichzeitig erhoben werden („QUAN + QUAL + quan“) (Kelle, 2022, S. 172). Der Schwerpunkt liegt auf der qualitativen Längsschnitterhebung, die jedoch durch die ergänzende Querschnittsanalyse erst vollständig realisiert wird.

9.4 Datenanalyse

Die Datenanalyse der Querschnittuntersuchung erfolgt durch deskriptive Statistik (Keller, 2024), und die Ergebnisse werden in Kapitel zehn präsentiert. Die wöchentlichen Pro-Jo-Einträge werden wörtlich aufbereitet und mittels einer typenbasierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet, die auf strukturierten Inhaltsanalysen basiert und darauf abzielt, mehrdimensionale Muster zu identifizieren, um komplexe Themenbereiche besser zu verstehen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Panelstudie nutzt die Typenbildung nach Kamm und Kappler (2017) und wird durch eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) mit einem deduktiven, an das Material geführten Kategoriensystem codiert, unterstützt durch die Software MAXQDA.

Kern der [typenbildenden] Vorgehensweise ist es, am Material [potenziell Merkmale einer Typenbildung] zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert. (Schreier, 2014, S. 5)

Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, die untersuchten Fälle anhand gemeinsamer und unterschiedlicher Merkmale in aussagekräftige Gruppen zu gliedern und diese detailliert zu charakterisieren. Diese Methode kombiniert die qualitative Inhaltsanalyse mit der Typenbildung (siehe Abb. 40), indem sie Fälle nach Merkmalsausprägungen klassifiziert und typisierte Kombinationen herausarbeitet, wodurch ein besseres Verständnis für die Zusammenhänge und die Charakteristika der untersuchten Phänomene entsteht (Schreier, 2014).



Abbildung 40: Ablauf einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse in 9 Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 186)

Im Rahmen der Typenbildung ist es von zentraler Bedeutung, den Sinn, Zweck und Fokus des Verfahrens klar zu bestimmen, um die Analyse zielgerichtet zu steuern. Ausgangspunkt sind die Auswahl der relevanten Dimensionen und die Bestimmung des Merkmalsraums, der die Grundlage für die weitere Analyse bildet (siehe Anhang D). Im nächsten Schritt erfolgt das Codieren bzw. Recodieren des ausgewählten Materials, um die Daten in einer strukturierten Form zugänglich zu machen, dabei ist die Intercoder-Reliabilität (siehe Abb. 41) ein wichtiges Qualitätsmerkmal und wesentlich für die Analyse der Daten (Mayring, 2022).

Anschließend wird das Verfahren der Typenbildung festgelegt und die Typologie konstruiert. Dabei werden verschiedene Fälle systematisch den gebildeten Typen zugeordnet, um eine kohärente Typologie zu schaffen. Diese wird dann detailliert beschrieben, wobei die Charakteristika der einzelnen Typen klar herausgearbeitet werden.

Die Analyse und Ergebnisdarstellung erfolgen in verschiedenen Phasen: Zunächst werden die Zusammenhänge zwischen den Typen und den sekundären Informationen untersucht, um Muster und Korrelationen aufzudecken. In einem vertiefenden Schritt wird eine detaillierte Fallinterpretation vorgenommen, die es ermöglicht, die Typen in ihrem spezifischen

Kontext besser zu verstehen und die Ergebnisse der Untersuchung abschließend darzustellen.

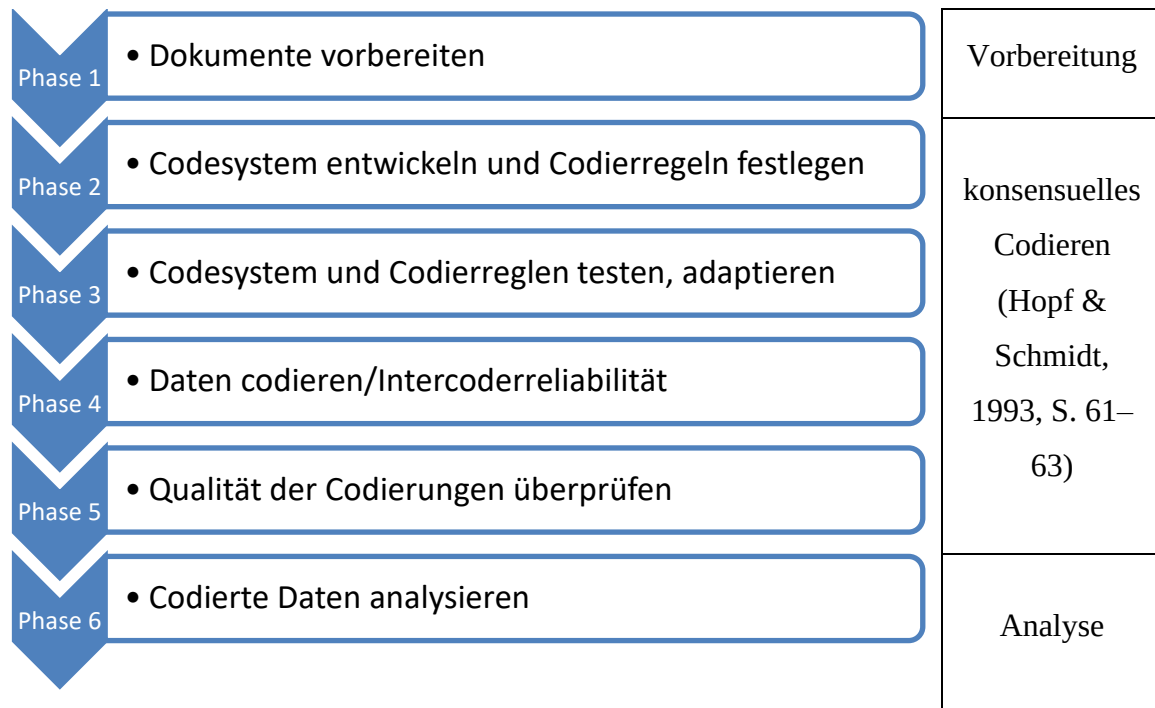


Abbildung 41: Umsetzung des Kodierungsprozesses (angelehnt an Morgenstern-Einkel & Rädiker, 2021)

Die Berechnung der Codierenden-Übereinstimmung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 244–248) der qualitativen Inhaltsanalyse wird in der folgenden Tabelle 17 dargestellt.

	Codiererin 1				Codiererin 2				Codiererin 3			
Quadrant_ID_Wo	ad	so	fa	we	ad	so	fa	we	ad	so	fa	we
QuI_ID55_Wo1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
QuII_ID36_Wo1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0
QuIII_ID47_Wo1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
QuIV_ID45_Wo1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0

Tabelle 17: Codierenden-Übereinstimmung für die erste Woche (ad = administrative Integration, so = soziale Integration, fa = fachliche Integration, we = wertorientierte Integration)

Die Codier-Übereinstimmung in der qualitativen Inhaltsanalyse kann laut Kuckartz & Rädiker (2024) berechnet werden, indem für jeden Fall oder jede Codiereinheit (Pro-Jo/Schulwoche) die Übereinstimmung zwischen mehreren Codierenden ermittelt wird. Dazu wird eine Matrix erstellt, in der „1“ bedeutet, dass eine Kategorie codiert wurde, und „0“, dass sie

nicht codiert wurde. Wie in Tabelle 17 ersichtlich, stimmten 39 von 48 Kategorien aller drei Codiererinnen überein, was einer Übereinstimmung von 81,25 % entspricht. Diese aggregierte Methode führt jedoch zu Informationsverlusten, da nicht die detaillierten Codierungen von Segmenten, sondern nur die Gesamtzahl der Codierungen pro Dokument für eine Woche berücksichtigt werden (Kuckartz & Rädiker, 2024).

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Methodenauswahl, Vorgehensweise sowie die Ziel- und Qualitätsansprüche transparent darzustellen (Flick, 2019). So soll den Leser*innen die Möglichkeit gegeben werden, die Angemessenheit und die Umsetzung des Forschungsprojekts eigenständig zu beurteilen. Das Kategoriensystem, das auf Moser et al. (2018) basiert, wird im nächsten Unterkapitel dargestellt.

9.5 Kategoriensystem

Der Fokus dieser Forschung liegt auf den von den Quereinsteigenden genutzten Onboarding-Maßnahmen und deren Beitrag zur administrativen, sozialen, fachlichen sowie wertorientierten Integration. Es wird untersucht, welche Maßnahmen in welchem Ausmaß förderlich für die jeweiligen Integrationsbereiche waren. Die thematischen Kategorien wurden deduktiv entwickelt, basierend auf den Phasen des Onboarding-Prozesses nach Brenner (2014) in Kombination mit Walter und Matar (2023). Die von Moser et al. (2018) beschriebenen Onboarding-Maßnahmen (siehe Abb. 26 in Unterkapitel 5.4) dienen als Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien der Integrationsebenen. Im Zentrum steht die Frage, welche Onboarding-Maßnahme zur Integration der Quereinsteigenden beiträgt. Der Kodierleitfaden dazu befindet sich im Anhang D.

Die Hauptkategorien, angelehnt an Brenner (2014) und Walter und Matar (2023):

- *[ad] Compliance (administrative Ebene)*: Die ersten Schritte des Eingliederungsprozesses, auch als Compliance-Phase bezeichnet, umfassen administrative Formalitäten, die Bereitstellung von Arbeitsmitteln, die Einführung in Schulrichtlinien sowie die Orientierung durch gesetzliche und betriebsinterne Vorgaben, inklusive der Vorstellung im Kollegium, eines individuellen Onboarding-Plans und der Festlegung mittelfristiger Ziele.

- *[so] Connection (soziale Ebene)*: Die soziale Integration beginnt mit der ersten Begegnung und umfasst den Umgang mit allen am Schulstandort Beteiligten, wobei es darum geht, die sozialen Strukturen zu erkunden und sich aktiv in die Gemeinschaft einzubinden, um ein Gefühl der Zugehörigkeit und Mitarbeiterbindung zu fördern.
- *[fa] Clarity (fachliche Ebene)*: Der Fokus der fachlichen Integration liegt auf dem Austausch innerhalb der fachlichen Community, der Erarbeitung von Unterrichtsinhalten und gesetzlichen Grundlagen sowie der Klärung der Lehrer*innenpersönlichkeit, wobei kollegialer Austausch, konstruktives Feedback und klare Zielvereinbarungen zentrale Elemente sind, um eine schnelle Einarbeitung und Rollenklarheit zu fördern.
- *[we] Culture (werteorientierte Ebene)*: Die werteorientierte Integration besteht darin, die eigenen Werte mit den pädagogischen Leitprinzipien, Werten und Zielen des Standorts in Einklang zu bringen, wobei die Schulidentität und gelebte Werte eine zentrale Rolle spielen und dieser Prozess durch regelmäßige Gespräche, Feedback sowie die Unterstützung von Mentor*innen und Führungskräften gefördert wird.

Subkategorien [Variablen] angelehnt an Moser et al. 2018:

- *[SL] Schulleitung*: Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle im Onboarding, indem sie durch regelmäßige, strukturierte Gespräche klare Erwartungen und Zielsetzungen vermittelt und die Integration neuer Lehrkräfte fördert.
- *[Koll] Kollegium*: Das Kollegium unterstützt die neuen Lehrkräfte niederschwellig durch Teamentwicklung und Patensysteme, die eine schnelle Eingewöhnung und kontinuierliche Hilfe im Schulalltag gewährleisten.
- *[Admin] Administratives Personal (Sekretariat, Kustoden, Schulwart, etc.)*: Das administrative Personal stellt sicher, dass neue Lehrkräfte Zugang zu notwendigen Ressourcen, Materialien und IT-Systemen erhalten, um eine effektive Einarbeitung zu ermöglichen.
- *[Schulinfo] Schulinformationsmaterial (Onboarding-Mappe, Schulordnung, Q-Handbuch, etc.)*: Schulinformationsmaterialien bieten neuen Lehrkräften umfassende Informationen über schulische Abläufe, Richtlinien und Strukturen, um eine schnelle Orientierung zu erleichtern.

- *[Induk] Einführende Induktionsveranstaltungen (LVen der Induktionsphase PH):* Diese strukturierten Einführungsprogramme bieten neuen Lehrkräften erste Einblicke in die schulischen Abläufe und ermöglichen ein gezieltes Lernen zu Beginn ihrer Tätigkeit.
- *[Ment] Mentoring-Prozess:* Der Mentoring-Prozess gilt als effektivste Onboarding-Maßnahme, bei der erfahrene Lehrkräfte neuen Kollegen und Kolleginnen kontinuierliche Unterstützung und regelmäßiges Feedback zur beruflichen Entwicklung geben.
- *[Coach] Coaching-Angebot (fakultatives Zusatzangebot PH speziell für Berufseinsteigende):* Coaching und Supervision bieten neuen Lehrkräften regelmäßiges Feedback und Unterstützung zur beruflichen Weiterentwicklung und helfen, ihre Rolle effektiv auszufüllen.
- *[Fort/Weitbild] Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (fakultatives Zusatzangebot PH speziell für alle Lehrkräfte):* Diese Maßnahmen fördern die kontinuierliche berufliche Entwicklung aller Lehrkräfte durch strukturierte Lernmöglichkeiten und gezielte Trainings der PH NÖ.
- *[Peer] Peernetzwerk (Quereinsteigende in der Induktionsphase):* Ein Peernetzwerk ermöglicht neuen Lehrkräften den Aufbau wichtiger Beziehungen inner- und außerhalb der Schule mit Personen in einer gleichen oder ähnlichen Situation und fördert den Austausch von Erfahrungen und Wissen.
- *[Social] Social Media:* Social Media unterstützt den Rekrutierungsprozess und bietet neuen Lehrkräften Vorabinformationen, die zur Vorbereitung auf ihre Aufgaben und zur schnelleren Integration in die Schulgemeinschaft beitragen.

9.6 Fragebogen

Dieses Unterkapitel gibt einen Überblick über die Struktur der Fragebogenteile, die Inhalte und die Art der Fragestellungen. Der Fragebogen befindet sich in Anhang B. Die drei Teile, die Nummer und den Namen der Fragengruppe, den Inhalt und die Anzahl der Items, die Art der Fragen und die Quelle zeigt die folgende Tabelle 18 auf. Der erste Teil der Befragung wurde vor Schulbeginn an die Quereinsteigenden gerichtet, der zweite Teil wurde gegen

Ende der Woche, 19 Wochen lang versendet (= 19 Messzeitpunkte)¹⁶ und online am Ende der zu evaluierenden Woche ausgefüllt und der dritte Teil wurde den Teilnehmenden nach der 19. Schulwoche zugesendet.

¹⁶ Messzeitpunkt 1 = Schulwoche 1, Messzeitpunkt 2 = Schulwoche 2, ... Messzeitpunkt 19 = Schulwoche 19, jeweils Donnerstag in der betreffenden Schulwoche ab 18:00 bis darauffolgenden Montag 20:00

Teil	Nr.	Fragengruppe	Inhalt	Anzahl der Items	Art	Quelle
1 (vorab)	1	Einverständniserklärung	Forschungszustimmung	2	g + o	-
	2	Demografische Angaben	Kennwort, Alter, Geschlecht	3	g	Kappler, 2016, S. 37
	3	Ausbildung	Höchste Ausbildung, Fort- und Weiterbildung(en)	3	g + o	Kamm & Kappler, 2017, S. 259 Prenzel et al., 2021, S. 125
	4	Vorberuf	Bisheriger Berufsbereich, Werdegang, Berufserfahrungen	5	g + o	Kappler, 2016, S. 37 Berufsinformationscomputer [BIC], 2024 Wirtschaftskammer Österreich [WKO], 2024
	5	Pädagogische Vorerfahrung	Art der Päd. Vorerfahrungen	3	g	Kappler, 2016, S. 37
	6	Berufswechsel	Auslöser, Gründe, Prozess des Berufswechsels	3	o	Kappler, 2016, S. 37
	7	Einstiegsbedingungen	Gesetzliche Vorgaben, Herausforderungen	4	o	-

						Kamm & Kappler, 2017, S. 259–260)
	8	Berufswahlmotiv(e)	Gründe für Berufswechsel	20	g	Pohlmann & Möller, 2010, S. 80
	9	Erwartungen	Erwartungen an Induktion und Unterstützung	5	o	Bauer et al., 2017, S. 117
	10	Dienstverrichtung	Schultyp, Bundesland, Beschäftigungsausmaß	5	g + o	Weinzettl & Zeilinger, 2023, S. 570
	11	Induktionsphase	Beginn, Art des Studiums, Umfang der Induktion, Umfang der Unterrichtsverpflichtung	11	g + o	Weinzettl & Zeilinger, 2023, S. 570
2 (Wo 1 – 19)	12	Onboarding der letzten Woche	Gefühlsphase, Journaleintrag, Dienstverrichtung	4	g + h + o	Herzog, 2007, S. 106; 140) Pieper et al., 2022
	13	Administrative Integration	Angabe der Onboarding-Maßnahme inkl. Begründung	6	g + o	angelehnt an Gläser-Zikuda, M. & Hascher, 2007; Moser et al., 2018
	14	Soziale Integration	Angabe der Onboarding-Maßnahme inkl. Begründung	6	g + o	angelehnt an Gläser-Zikuda, M. & Hascher, 2007; Moser et al., 2018
	15	Fachliche Integration	Angabe der Onboarding-Maßnahme inkl. Begründung	6	g + o	angelehnt an Gläser-Zikuda, M. & Hascher, 2007; Moser et al., 2018

	16	Werteorientierte Integration	Angabe der Onboarding-Maßnahme inkl. Begründung	6	g + o	angelehnt an Gläser-Zikuda, M. & Hascher, 2007; Moser et al., 2018
	17	Aktueller Integrationsstatus	Integrationsstatus der Ebenen in Prozent	4	g	-
	18	Onboarding-Phase der vergangenen Woche	Gelungenes, Rückblick/Vorschau Ziele	3	o	Weinzettl & Zeilinger, 2023, S. 570
3 (danach)	19	Onboarding-Prozess gesamt	Feedback Pro-Jos Einschätzung Integrationsprozess	23	g + o	Prenzel et al., 2021, S. 126; Weinzettl & Zenz, 2023
	20	Mentoring	Inhalte, Beziehung, Organisation des Mentoring-Prozesses	26	g + o	Prenzel et al., 2021, S. 127–130
	21	Selbsteinschätzung/Verwendungserfolg	Selbsteinschätzung in Bezug auf Unterricht, erzieherisches Wirken und Zusammenarbeit	25	g	BD NÖ, 2022, S. 2 – 8
	22	Selbstcheck (administrativ)	Einführung in den Schulalltag	7	g	Dreer, 2018, S. 50
	23	Selbstcheck (sozial)	Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft	7	g	Dreer, 2018, S. 60
	24	Selbstcheck (fachlich)	Selbsterprobung	7	g	Dreer, 2018, S. 71

	25	Selbstcheck (werteorientiert)	Selbstverwirklichung	7	g	Dreer, 2018, S. 79
	26	Anmerkungen	Sonstiges	1	o	-
Gesamt:				202		

Tabelle 18: Fragenkatalog (g = geschlossen, h = halboffen, o = offen)

Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert (siehe Tabelle 18) und umfasst insgesamt 202 Items. Die geschlossenen Fragen sind entweder im Single- oder Multiple-Choice-Format, verwenden teilweise eine Likert-Skala mit vier Antwortmöglichkeiten – abhängig von der jeweiligen Fragestellung – oder ein Ranking-Format.

Der Schwerpunkt der schriftlichen Online-Erhebung liegt auf dem zweiten Teil, dem Pro-Jo, einem wöchentlichen Reflexionsprozess, den die Quereinsteigenden über einen Zeitraum von 19 Wochen am Ende jeder Woche durchführen. Die Prompts (Webb Wright, 2023) für die verschiedenen Phasen des Onboarding-Prozesses sind wie folgt gestaltet:

- Woche 1: *Orientierungsphase* (Brenner, 2014; Walter & Matar, 2023)

Prompt: „Schreiben Sie Ihre Eindrücke bezüglich Ihrer Integration der vergangenen Woche in vollständigen Sätzen nieder.“

- Woche 2–16: *Integrations- und Lernphase* (Brenner, 2014; Walter & Matar, 2023)

Prompt: „Beschreiben Sie Ihren Onboarding-Prozess der vergangenen Woche in vollständigen Sätzen.“

- Woche 17–19: *Stabilitäts- und Akzeptanzphase* (Brenner, 2014; Walter & Matar, 2023)

Prompt: „Erläutern Sie Ihre konkreten Onboarding-Schritte der vergangenen Woche in Bezug auf Ihre administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration.

- Was trug zu einer tieferen Integration bei, und was nicht?
- Wie könnte Ihr Onboarding-Prozess optimiert werden?
- Was könnte dazu beitragen, Ihre Integration zu fördern?“

Das Professionalisierungs-Journal mit gegebenen Prompts fördert das Reflexionswissen und führt zu qualitativ hochwertigeren Reflexionen über Gefühle und Analysen (Pieper et al., 2022).

Nach der Erläuterung des Forschungsdesigns, des Ablaufs und der inhaltlichen Schwerpunkte werden die erhobenen Daten in Kapitel zehn ausführlich dargestellt.

10 DATENDARSTELLUNG

In diesem Forschungsprojekt werden qualitative und quantitative Methoden kombiniert, um umfassende Einblicke zu gewinnen. Die Ergebnisse können konvergent sein, wenn beide Ansätze übereinstimmende Ergebnisse liefern, oder divergent, wenn sie widersprüchliche Ergebnisse zeigen, was auf mögliche Validitätsprobleme hinweisen kann (Kelle, 2019). Die Untersuchung nutzt sowohl Querschnitts- als auch Längsschnittdesigns, um sowohl Momentaufnahmen als auch mittelfristige Entwicklungen von Integration auf verschiedenen Ebenen zu erfassen (Akremi, 2022).

Im ersten Auswertungsteil wird eine deskriptive Statistik der Daten von 69 Quereinsteigenden durchgeführt, um Merkmale zu erfassen (Eckstein, 2006). Der zweite Teil beinhaltet eine qualitative Inhaltsanalyse von vier ausgewählten Fällen, basierend auf den Methoden von Kamm und Kappler (2017).

10.1 Darstellung der Querschnitterhebung

Dieses Unterkapitel enthält eine detaillierte Auswertung, die verschiedene soziodemografische Variablen berücksichtigt. Darüber hinaus umfasst es die Analyse der Wechselmotivationen der Teilnehmenden, deren spezifische Bedürfnisse sowie die Onboarding-Maßnahmen und deren Einbindung. Querschnittsanalysen bieten Einblicke in den Umgang mit Reflexion und das Führen des Professionalisierungsjournals. Abschließend wird ein Überblick über den Mentoring-Prozess gegeben und die Selbsteinschätzung der Quereinsteiger*innen hinsichtlich ihrer weiteren beruflichen Perspektiven dargestellt.

10.1.1 *Geschlecht*

Die Grafik 42 zeigt die Verteilung der Quereinsteigenden nach Geschlecht, basierend auf einer Gesamtzahl von 69 Personen. Das Kreisdiagramm veranschaulicht, dass von den 69 Quereinsteigenden 47 weiblich sind, was etwa zwei Dritteln der Gesamtzahl entspricht. Die verbleibenden 22 Quereinsteigenden sind männlich, was etwa einem Drittel entspricht.

Diese Aufteilung zeigt, dass der Anteil der weiblichen Quereinsteigenden höher ist als der der männlichen. Die Visualisierung verdeutlicht das Geschlechterverhältnis innerhalb der Gruppe der Quereinsteigenden und hebt die Dominanz der weiblichen Teilnehmenden hervor.

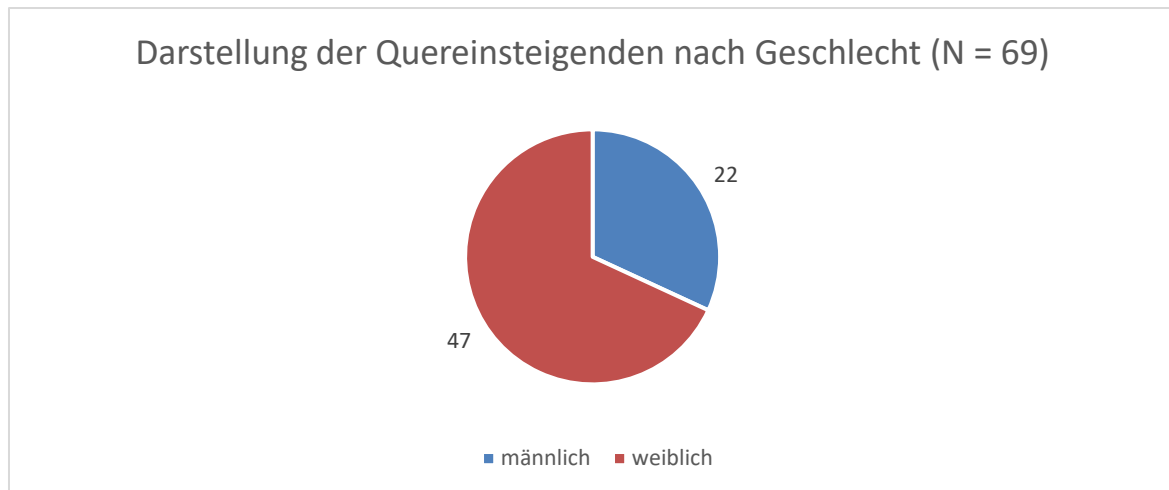


Abbildung 42: Darstellung der Quereinsteigenden nach Geschlecht (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.2 Einteilung der Quereinsteigenden nach Altersgruppen

Abbildung 43 zeigt die Verteilung der Quereinsteigenden nach Altersgruppen. Die x-Achse repräsentiert die Altersgruppen, während die y-Achse die Anzahl der Quereinsteigenden in absoluten Zahlen darstellt.

Die Altersgruppe „39–44 Jahre“ ist am stärksten vertreten, mit 25 Quereinsteigenden, was diese zur größten Gruppe macht. Darauf folgen die Altersgruppen „33–38 Jahre“ und „51–56 Jahre“ mit zwölf bzw. elf Personen. Die Altersgruppe „27–32 Jahre“ ist mit zehn Personen ebenfalls stark vertreten. Die Altersgruppen „45–50 Jahre“ und „21–26 Jahre“ sind mit acht bzw. drei Personen die kleineren Gruppen unter den Quereinsteigenden.

Es zeigt sich, dass Quereinsteigende überwiegend in der Altersgruppe zwischen 39 und 44 Jahren zu finden sind, während jüngere und ältere Altersgruppen deutlich weniger repräsentiert sind. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Quereinsteigenden eine gewisse berufliche Erfahrung mitbringt, was oft in einem etwas höheren Alter der Fall ist.

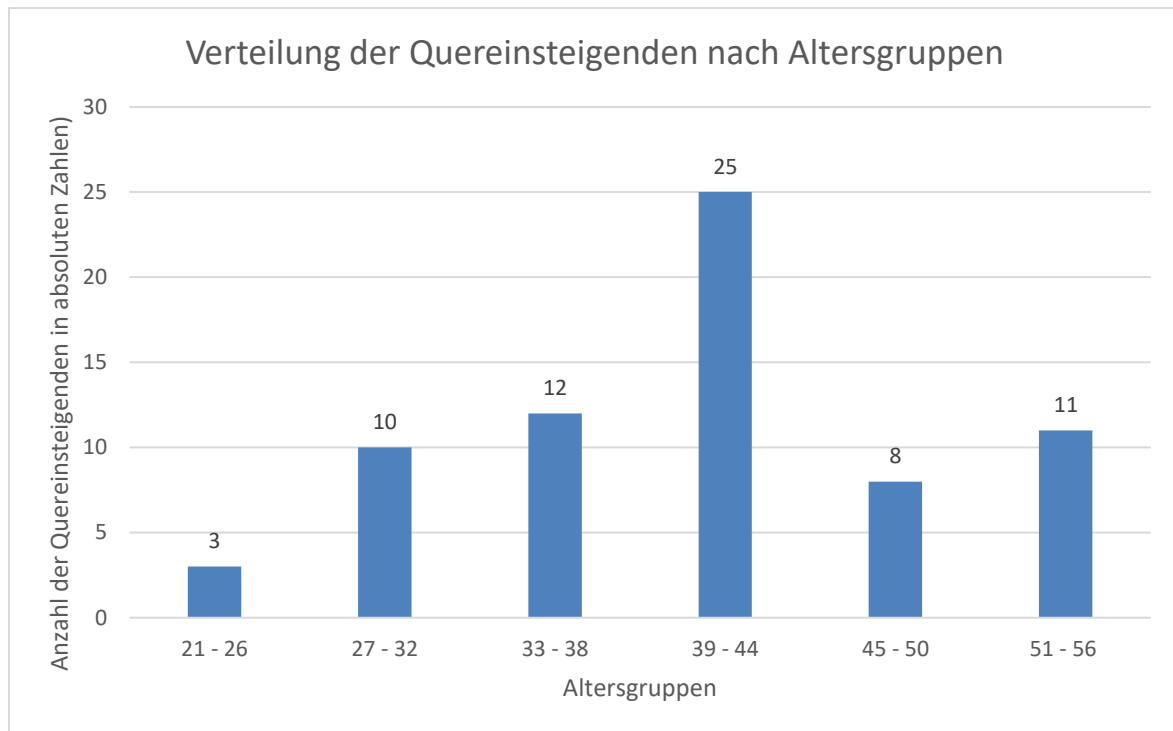


Abbildung 43: Verteilung der Quereinsteigenden nach Altersgruppen ($N = 69$) (eigene Darstellung)

Diese Einteilung der Quereinsteigenden in Altersgruppen ist wesentlich für die Typendarstellung der Panelstudie, um sicherzustellen, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden können. Eine feinere Aufschlüsselung nach spezifischen Altersjahren würde das Risiko erhöhen, dass manche Altersstufen, die nur einmal vorkommen, identifiziert werden könnten, wodurch die Anonymität der Betroffenen nicht mehr gewahrt wäre. Die gewählte Gruppierung schützt somit die Privatsphäre der Quereinsteigenden der Typendarstellung und gewährleistet eine anonymisierte Darstellung der Daten.

10.1.3 Alter der Quereinsteigenden

Abbildung 44 veranschaulicht die Altersverteilung der 47 Quereinsteigerinnen und 22 Quereinsteiger (Stand: 05. Oktober 2023), wobei das jüngste Alter 24 Jahre und das höchste Alter 56 Jahre beträgt, was eine Spannweite von 32 Jahren ergibt. Der Median liegt bei 41 Jahren, was darauf hindeutet, dass die Hälfte der Quereinsteigenden jünger oder gleich als 41 Jahre und die andere Hälfte älter oder gleich ist. Quereinsteigerinnen sind durch eine rote Markierung hervorgehoben, während Quereinsteiger ohne Markierung dargestellt werden. Die Alters- und Geschlechterverteilung weist kein klares Muster auf, und das Durchschnittsalter beträgt 40 Jahre.

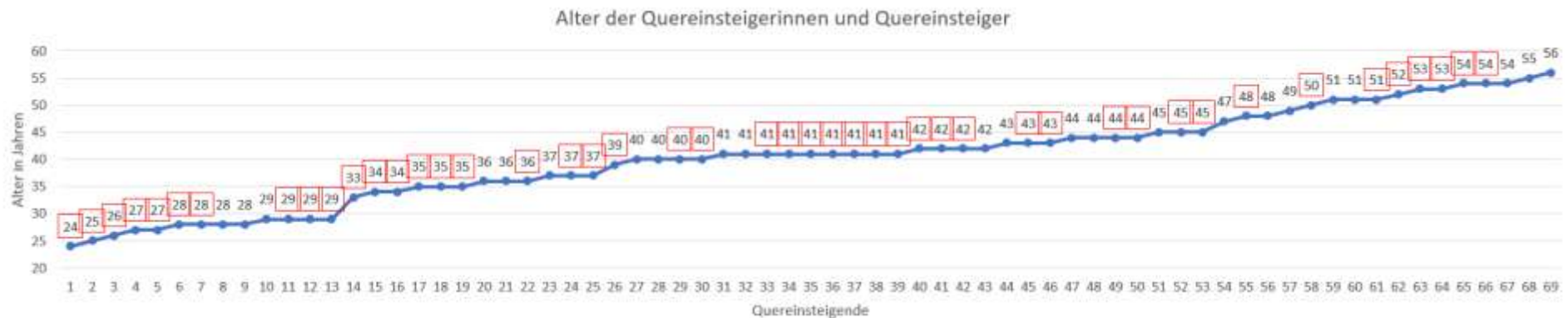


Abbildung 44: Altersverteilung der Quereinsteigenden (eigene Darstellung – rote Markierung = weiblich, ohne Markierung = männlich)

10.1.4 Einteilung der Quereinsteigenden nach den Entwicklungsphasen nach Super 1954

Abbildung 45 zeigt die Einteilung der Quereinsteigenden nach den Entwicklungsphasen gemäß Super 1954 (Super, 1994). Insgesamt wurden 69 Quereinsteigende analysiert. Die Mehrheit der Quereinsteigenden befindet sich in der Etablierungsphase, mit 48 Personen. Die Erhaltungsphase folgt mit 20 Quereinsteigenden, während nur eine Person in die Explorationsphase eingeordnet wurde. Diese Verteilung verdeutlicht, dass die meisten Quereinsteigenden bereits eine etablierte berufliche Laufbahn haben und sich im mittleren Karriereabschnitt befinden, während die Anzahl derjenigen, die sich noch in der frühen Erkundungsphase befindet, äußerst gering ist.

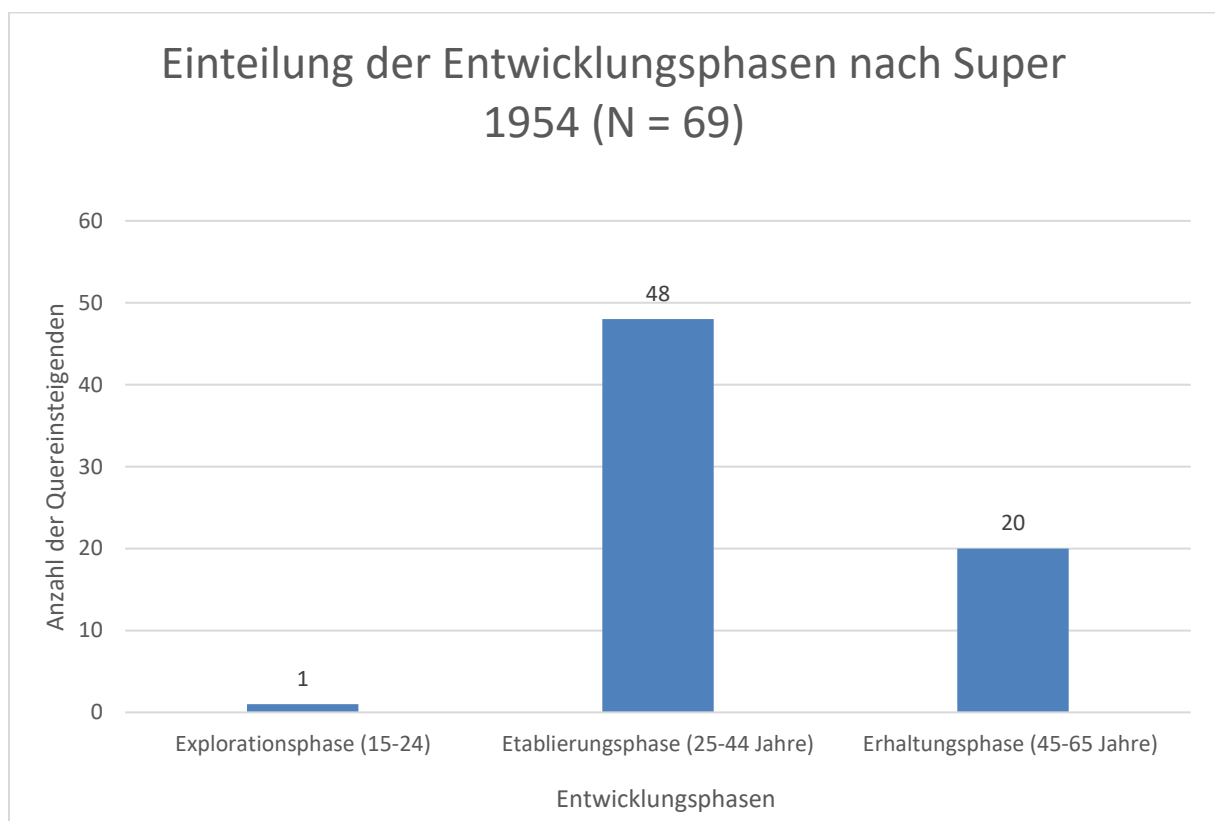


Abbildung 45: Einteilung der Quereinsteigenden nach den Entwicklungsphasen nach Super (1994), (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.5 Vorberufe der Quereinsteigenden

Abbildung 46 bietet einen Überblick der Vorberufe der Quereinsteigenden und deren Übergang in die verschiedenen Schularten. Von den insgesamt 69 Quereinsteigenden haben sechs keine Angaben zu ihrem Vorberuf und ihrer aktuellen Schulart gemacht, weshalb in der Abbildung die verbleibenden 63 Personen dargestellt sind.

Die linke Seite der Abbildung 46 zeigt die verschiedenen Berufsfelder, aus denen die Quereinsteigenden stammen. Besonders häufig vertreten sind die Vorberufe aus den Bereichen „Erziehung/Bildung/Soziales/Religion“ mit zehn Personen sowie „Kultur / Sprachen / Gesellschaft“ mit acht Personen. Auch die Berufsfelder „Informatik / IT / Kommunikationstechnik“ und „Maschinen / Fahrzeuge / Metall“ sind mit jeweils sechs Personen vertreten.

Auf der rechten Seite der Abbildung 46 wird dargestellt, in welchen Schularten die Quereinsteigenden aktuell unterrichten. Fast die Hälfte der Quereinsteigenden, nämlich 31 Personen, hat eine Tätigkeit an der „MS“ (Mittelschule) aufgenommen. Darauf folgt die „AHS“ (Allgemeinbildende Höhere Schule), wo 13 Quereinsteigende tätig sind. An der „HTL“ (Höhere Technische Lehranstalt) sind acht Personen und an der „HAK“ (Handelsakademie) fünf Personen beschäftigt. Die übrigen Quereinsteigenden verteilen sich auf die „PTS“ (Polytechnische Schule), die „HUM“ (Humanberufliche Schule) mit jeweils drei bzw. zwei Lehrkräften und die „ASO“ (Allgemeine Sonderschule) mit einer Lehrkraft.

Die Sankey-Darstellung verdeutlicht die Zuordnung und den Wechsel der Quereinsteigenden von ihren ursprünglichen Berufsfeldern zu den unterschiedlichen Schularten. Sie zeigt dabei eine auffällige Präferenz für die Mittelschule und betont die Vielfalt der beruflichen Hintergründe der Quereinsteigenden, die in verschiedenen Bildungseinrichtungen tätig sind.

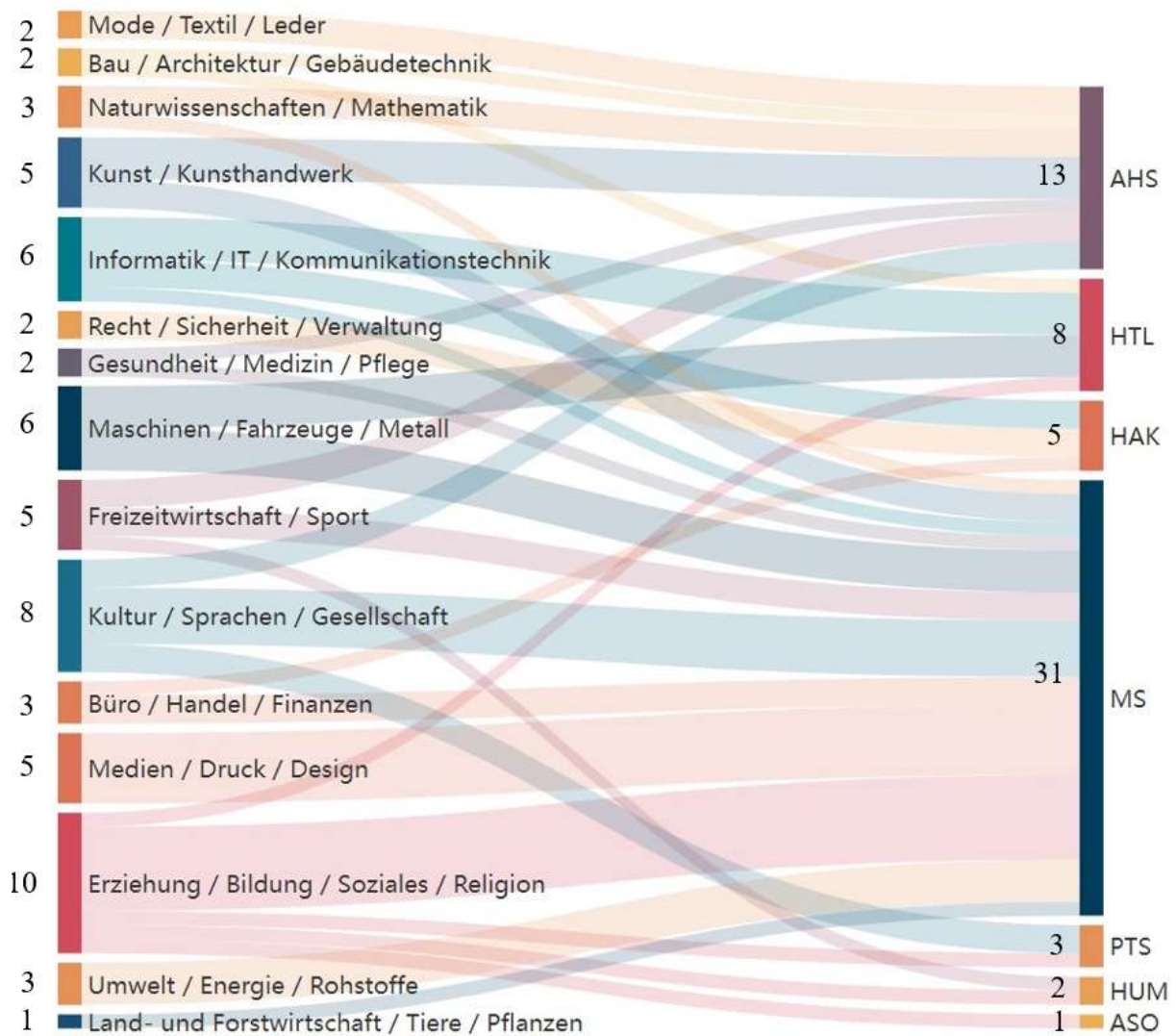


Abbildung 46: Vorberufe der Quereinsteigenden (N = 63) (eigene Darstellung)

Der folgende Abschnitt verdeutlicht die Beweggründe für den Berufswechsel in den Schuldienst.

10.1.6 Motivlage und die Typenbildung nach Kamm und Kappler (2017)

Die erhobenen Daten zur Motivlage bilden die Grundlage für die Längsschnittanalyse. Da es der Autorin aufgrund begrenzter Ressourcen nicht möglich ist, den Integrationsprozess aller 69 Quereinsteigenden vollständig über die vier Ebenen – administrativ, sozial, fachlich und wer-teorientiert – darzustellen, wurde für jeden Quadranten ein exemplarisches Beispiel gewählt. Wie bereits ausführlich in 9.2 (Sample) erläutert, erfolgt hier eine Darstellung der Motivlage mittels Mittelwert (arithmetisches Mittel) der 69 Quereinsteigenden sowie die Auswahl der vier exemplarischen Typen.

Die Auswertung der Motivationsfaktoren der Quereinsteigenden für den Lehrer*innenberuf zeigt in der Tabelle 19 ein breites Spektrum an Beweggründen, die von hoher bis geringer Zustimmung reichen. Auf einer Skala von 1 („trifft zu“ – höchste Zustimmung) bis 4 („trifft nicht zu“ – geringste Zustimmung) liegen die Antworten der Teilnehmenden insgesamt zwischen 1,1 und 3,13. Der niedrigste Durchschnittswert, der die höchste Zustimmung ausdrückt, wurde mit 1,1 für die Fähigkeit, fachliche Inhalte interessant zu vermitteln, erreicht. Der höchste Durchschnittswert von 3,13, der die geringste Zustimmung widerspiegelt, wurde sowohl für die Wichtigkeit der Unterrichtsfächer als auch für den Wunsch, in diesen Fächern viel Wissen zu erwerben, verzeichnet.

Fähigkeitsüberzeugung (altruistisch): Dieser Bereich erhält mit einem Durchschnittswert von 1,32 die höchste Zustimmung unter den Quereinsteigenden. Insbesondere die Überzeugung, gut erklären zu können (1,2) und das Vertrauen in die eigene Kompetenz als Lehrkraft (1,25) finden starke Zustimmung.

Pädagogisches Interesse (intrinsisch): Auch das pädagogische Interesse wird stark befürwortet, mit einem Durchschnittswert von 1,75. Besonders hoch ist die Zustimmung bei der Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (1,13) sowie dem Wunsch, in der Erziehung von Jugendlichen mitzuwirken (1,22).

Fachliches Interesse (intrinsisch): Mit einem Durchschnittswert von 2,55 liegt die Zustimmung in diesem Bereich im mittleren Bereich. Während das Interesse an den Inhalten der Unterrichtsfächer relativ hoch ist (1,8), ist die Zustimmung zur Wichtigkeit der Unterrichtsfächer (3,13) und zum Wunsch, viel Wissen in diesen Fächern zu erwerben (3,13), eher gering.

Soziale Einflüsse (extrinsisch): Dieser Bereich erhält mit einem Durchschnittswert von 2,44 eine moderate Zustimmung. Die geringste Zustimmung gab es bei dem Einfluss der Familie, das Lehramtsstudium aufzunehmen (2,94), während die Zustimmung, dass der Lehrerberuf von Freunden und Bekannten als geeignet angesehen wird, etwas höher ist (2,01).

Nützlichkeit (extrinsisch): Die Nützlichkeit des Lehrerberufs als Motivationsfaktor erhält mit einem Durchschnittswert von 2,28 eine gemischte Zustimmung. Am höchsten bewertet wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (1,99), während die Zustimmungswerte für finanzielle Absicherung (2,07), regelmäßiges Gehalt (2,35) und die Ferienregelung (2,72) moderater ausfallen.

Die Ergebnisse der Tabelle 19 lassen den Rückschluss zu, dass die Quereinsteigenden in den Bereichen der Fähigkeitsüberzeugung und des pädagogischen Interesses die höchste Zustimmung zeigen, was auf eine starke intrinsische Motivation und ein hohes Vertrauen in die eigenen pädagogischen Fähigkeiten hinweist. Soziale Einflüsse und extrinsische Nutzenaspekte spielen zwar eine Rolle, sind jedoch weniger ausschlaggebend für die Entscheidung, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen.

Nützlichkeit (extrinsisch)		2,28
1.2	... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Lehrerberuf.	2,72
1.6	... ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	2,35
1.8	... ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	1,99
1.9	... ich als Lehrer/in finanziell abgesichert bin.	2,07
Pädagogisches Interesse (intrinsisch)		1,75
2.1	... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	1,13
2.3	... ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten.	1,22
2.6	... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	2,62
2.7	... ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.	2,04
Fähigkeitsüberzeugung (altruistisch)		1,32
3.1	... ich gut erklären kann.	1,2
3.2	... ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	1,1
3.3	... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.	1,25
3.6	... ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.	1,71
Soziale Einflüsse (extrinsisch)		2,44
4.2	... mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.	2,94
4.4	... ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Lehrerberuf am besten geeignet für mich halten.	2,01
4.5	... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	2,86
4.6	... ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Lehrerberuf schätzen.	1,96
Fachliches Interesse (intrinsisch)		2,55
6.3	... ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	1,8
6.4	... meine Unterrichtsfächer wichtig sind.	3,13
6.5	... ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	2,14
6.6	... ich in meinen Fächern viel Wissen erwerben möchte.	3,13

Tabelle 19: Motivlage der Quereinsteigenden für einen Berufswechsel in das Schulsystem (eigene Darstellung)

Bei der offenen Frage nach dem Motiv für den Berufswechsel ergibt sich folgendes Bild, die als dominierende Gründe für den Berufswechsel in den Lehrer*innenberuf wurden von 69 Quereinsteigenden angegeben und den Kategorien nach Kamm und Kappler (2017) zugeordnet.

Abbildung 47 zeigt die Hauptgründe auf, weshalb die 69 Quereinsteiger*innen sich für den Einstieg in den Lehrer*innenberuf entschieden haben. Am häufigsten wurde die „pragmatische Entscheidung“ mit 19 Nennungen angegeben, was darauf hindeutet, dass viele Quereinsteigende den Lehrer*innenberuf als eine praktische und sinnvolle Wahl betrachten. Es folgen mit 11 Nennungen die „sinnhafte Aufgabe“, was auf den Wunsch hinweist, in einer beruflichen Tätigkeit eine sinnvolle Rolle zu übernehmen. Zehn Personen sahen den „Ausweg aus der Sackgasse“ als Hauptgrund für ihren Wechsel, während sieben Personen den Wechsel als „logische Fortsetzung“ ihres bisherigen beruflichen Werdegangs betrachteten. Weniger häufig wurde die „späte Erfüllung“ mit vier Nennungen genannt, was auf eine späte Berufung in den Lehrer*innenberuf hinweist. Auch der „Ausstieg aus einem prekäreren Berufsfeld“ und „zurück zu den Wurzeln“ wurden jeweils fünfmal genannt.

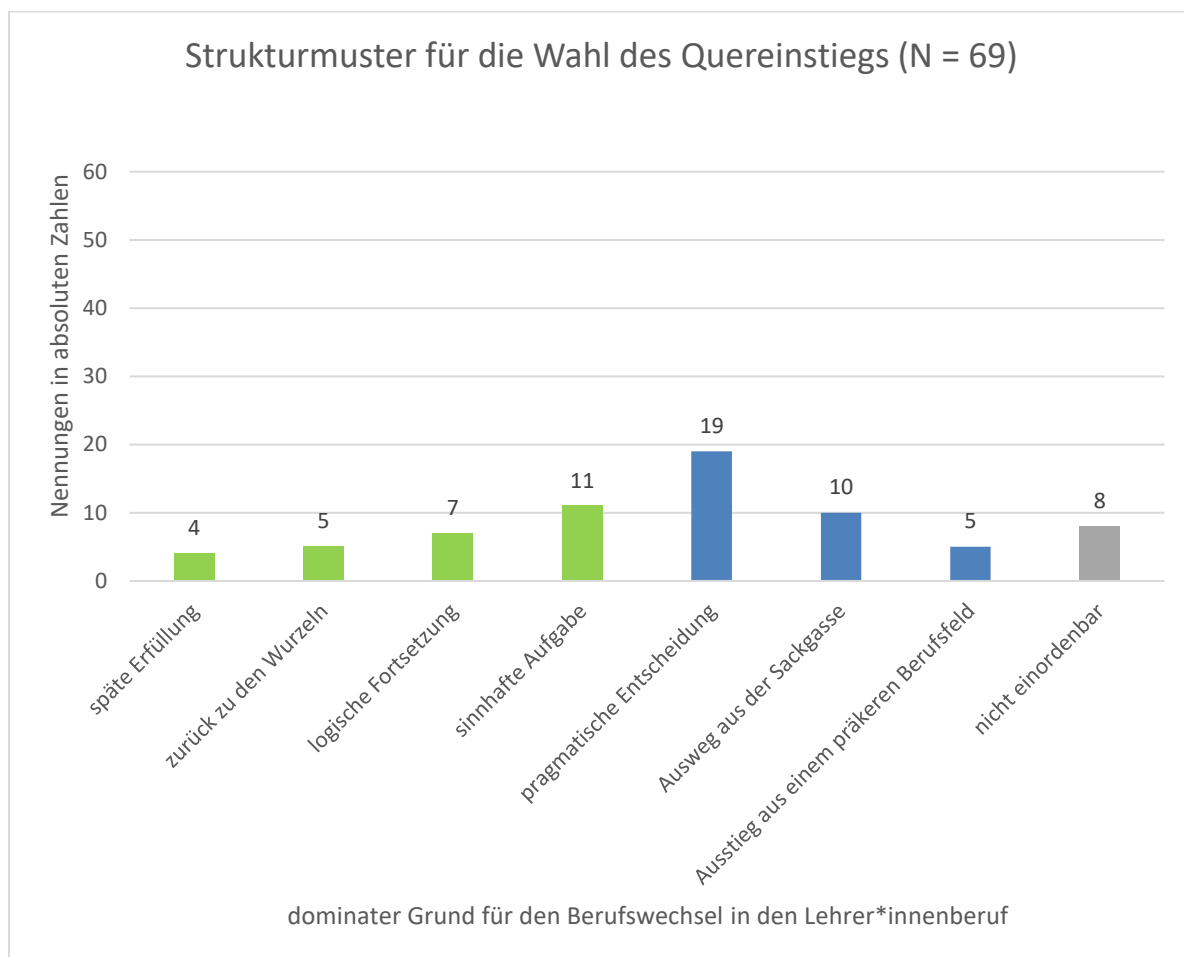


Abbildung 47: Strukturmuster für die Wahl des Quereinstiegs (N = 69) (eigene Darstellung)

Die Antworten „späte Erfüllung“, „zurück zu den Wurzeln“, „logische Fortsetzung“ und „sinnhafte Aufgabe“ lassen sich als Pull-Faktoren interpretieren, die den Wechsel in den neuen Beruf fördern. Im Gegensatz dazu können die Antworten „pragmatische Entscheidung“, „Ausweg aus

der Sackgasse“ und „Ausstieg aus einem prekären Berufsfeld“ als Push-Faktoren gesehen werden, die die Quereinsteigenden aus ihrem bisherigen Berufsfeld herausdrängen. Acht Personen haben sich nicht zu den Gründen für ihren Wechsel geäußert, weshalb diese Antworten als „nicht einordenbar“ kategorisiert wurden. Diese Differenzierung zwischen Pull- und Push-Faktoren verdeutlicht die verschiedenen Beweggründe der Quereinsteigenden, die sowohl durch Anziehung zum neuen Beruf als auch durch Abstoßung vom alten Beruf motiviert sind und wird in der folgenden Tabelle 19 kompakt dargestellt.

Tabelle 20 ordnet die 69 Quereinsteigenden nach ihrer Typenbildung gemäß Kamm & Kappler (2017) ein und berücksichtigt dabei sowohl Pull-Faktoren als auch Push-Faktoren sowie ihre pädagogischen Vorerfahrungen. Die Einteilung erfolgt in vier Quadranten:

Quadrant I umfasst 13 Quereinsteigende, die zahlreiche Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich haben und durch Pull-Faktoren motiviert wurden, also durch Anziehung zum neuen Beruf hin.

Quadrant II enthält 14 Quereinsteigende mit wenig oder keinen pädagogischen Vorerfahrungen, die ebenfalls durch Pull-Faktoren in den neuen Beruf gezogen wurden. Beide Gruppen umfassen Quereinsteigende, die neugierig auf den neuen Beruf sind, den Lehrer*innenberuf als eine sinnvolle Fortsetzung, als Erfüllung ihres bisherigen Werdegangs oder eine Chance für persönliches Wachstum und Entwicklung sehen.

Quadrant III besteht aus 15 Quereinsteigenden, die ebenfalls viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich haben, aber durch Push-Faktoren, also durch eine Abstoßung aus ihrem bisherigen Berufsfeld heraus, motiviert wurden.

Quadrant IV umfasst 19 Quereinsteigende mit wenig oder keinen pädagogischen Vorerfahrungen, die ebenfalls durch Push-Faktoren motiviert sind. Die Quereinsteigenden aus dem dritten und vierten Quadranten wechseln in den Lehrer*innenberuf, um problematischen oder unsicheren Berufsfeldern zu entfliehen, um Schwierigkeiten oder unzufriedenstellenden Bedingungen zu entkommen.

Zusätzlich gibt es insgesamt acht Quereinsteigende, die auf Grund fehlender Angaben als „nicht einordenbar“ kategorisiert wurden. Drei von ihnen haben viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich, während fünf wenig oder keine pädagogischen Vorerfahrungen aufweisen.

	Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein)	Push-Faktoren (aus dem jetzigen Beruf heraus)	nicht ein- ordenbar
viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich	Quadrant I: 13	Quadrant III: 15	3
wenig oder keine Er- fahrungen im pädä- gogischen Bereich	Quadrant II: 14	Quadrant IV: 19	5

Tabelle 20: Einteilung der Quereinsteigenden nach der Typenbildung nach Kamm & Kappler (2017) (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.7 Pädagogische Vorerfahrungen

Der Großteil der 69 Quereinsteigenden, nämlich 42 Personen, berichtet über das Vorhandensein pädagogischer Vorerfahrungen (viel bzw. wenig Vorerfahrung) vor dem Eintritt in den Schuldienst. Von den Befragten mit mindestens einer pädagogischen Vorerfahrung berichten 20 Personen zusätzlich von einer weiteren Vorerfahrung. Insgesamt gaben 27 Befragte an, in keinem der fünf vorgeschlagenen pädagogischen Tätigkeitsbereiche Vorerfahrungen zu haben (siehe Tab. 21).

Art der pädagogischen Vorerfahrung	Zustimmung: Vorerfahrung vorhanden
	Häufigkeit in %
Betreuung von Kindern	53,49
Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche	48,84
Nachhilfeunterricht/Aufgabenbetreuung	37,23
Trainertätigkeit im Vereinswesen	30,23
Freiwilliges soziales Jahr im pädagogischen Bereich	0,00

Tabelle 21: Deskriptive Werte zu den pädagogischen Vorerfahrungen der Quereinsteigenden (N = 42, Mehrfachnennung möglich) (eigene Darstellung)

Tabelle 21 zeigt verschiedene Arten pädagogischer Vorerfahrungen und die Zustimmung, ob solche Vorerfahrungen vorhanden sind, in Prozent. Die Betreuung von Kindern wird am häufigsten genannt, mit 53,49 % der Befragten, die über entsprechende Erfahrungen verfügen. An zweiter Stelle steht die Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche, mit 48,84 %. Darauf folgt die Erfahrung im Bereich Nachhilfeunterricht oder Aufgabenbetreuung, die 37,23 % der Befragten angeben. Eine Trainertätigkeit im Vereinswesen wurde von 30,23 % als Vorerfahrung angegeben. Keiner der 69 Befragten hat ein freiwilliges soziales Jahr im pädagogischen Bereich absolviert.

10.1.8 Schuldienst

Der Unterabschnitt präsentiert die Ergebnisse zur Tätigkeit der 69 Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24, wobei ihr Beschäftigungsausmaß, die Verteilung ihrer Unterrichtsstunden, sowie ihre Aufgaben und Funktionen nach Schulstufen und Klassenstufen detailliert dargestellt werden.

10.1.8.1 Beschäftigungsausmaß. Abbildung 48 verweist auf die Unterrichtsdeputate der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24, wobei 38 von 69 Personen in einem reduzierten Beschäftigungsverhältnis arbeiten.

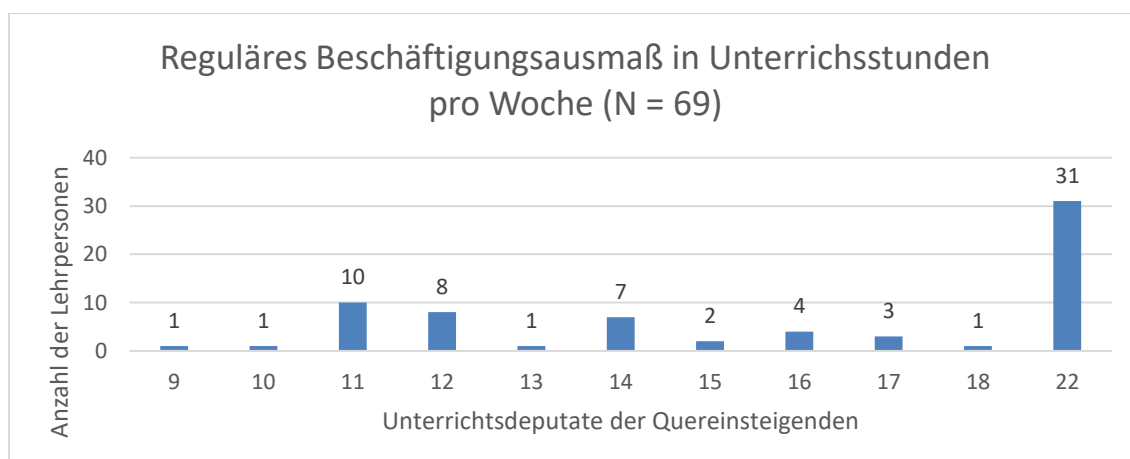


Abbildung 48: Unterrichtsdeputate der Quereinsteigenden im WS 23/24 (N = 69) (eigene Darstellung)

Die Gründe für die Reduzierungen lassen sich in zwei Kategorien unterteilen: selbst gewählte Reduzierungen und durch das Schulsystem bedingte Reduzierungen.

Selbst gewählte Reduzierungen umfassen Fälle, in denen die Quereinsteigenden bewusst eine geringere Stundenzahl gewählt haben, um ihre persönlichen Bedürfnisse oder Umstände zu be-

rücksichtigen. Ein Beispiel hierfür ist eine Lehrkraft, die sich für 10 Unterrichtsstunden entschieden hat, um sich inhaltlich besser auf den Einstieg konzentrieren zu können. Weitere Reduzierungen, wie beispielsweise auf 11 bis 12 Stunden, wurden aufgrund von familiären Verpflichtungen, wie der Betreuung von kleinen Kindern oder der Pflege von Familienangehörigen, vorgenommen. Einige Quereinsteigende entschieden sich auch für eine reduzierte Stundenzahl, um mehr Ressourcen für den HLG Quereinstieg zu haben. Andere Gründe für selbst gewählte Reduzierungen sind private Interessen, wie künstlerische Tätigkeiten, Nebenbeschäftigungen, oder die Absicht, eine Überlastung zu vermeiden und die Lehrqualität zu sichern.

Reduzierungen, die durch das Schulsystem verursacht wurden, betreffen Lehrkräfte, die aufgrund externer Faktoren eine reduzierte Arbeitszeit haben. Einige Quereinsteigende unterrichten in Teilzeit, da an ihrer Schule nicht mehr Stunden zur Verfügung standen, oder es wurde aufgrund der Schulorganisation nur eine begrenzte Anzahl von Stunden angeboten. Die Reduzierung der Unterrichtsstunden bei den Quereinsteigenden ist sowohl auf individuelle Entscheidungen als auch auf äußere Rahmenbedingungen des Schulsystems zurückzuführen. Die Vielfalt der angegebenen Gründe spiegelt die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebensumstände der Quereinsteigenden wider.

10.1.8.2 Fachfremd. Abbildung 49 zeigt die Anzahl der fachfremd unterrichtenden Gegenstände der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24, basierend auf der Stichprobe der 69 Quereinsteigenden. Die Mehrheit der Quereinsteigenden (40 Personen) unterrichtet ein fachfremdes Fach. 16 Quereinsteigende geben an, zwei fachfremde Fächer zu unterrichten, während sieben Quereinsteigende drei fachfremde Fächer übernehmen. Zwei Quereinsteigende unterrichten sogar fünf fachfremde Fächer. Nur vier Quereinsteigende unterrichten ausschließlich in ihren fachlich zugeordneten Fächern, ohne fachfremden Unterricht zu erteilen. Diese Verteilung verdeutlicht, dass ein Großteil der Quereinsteigenden mindestens ein

Fach unterrichtet, das nicht ihrer originären fachlichen Zertifizierung entspricht, was auf die flexible Einsatzbereitschaft und den Bedarf an Lehrkräften in verschiedenen Fächern hinweist.

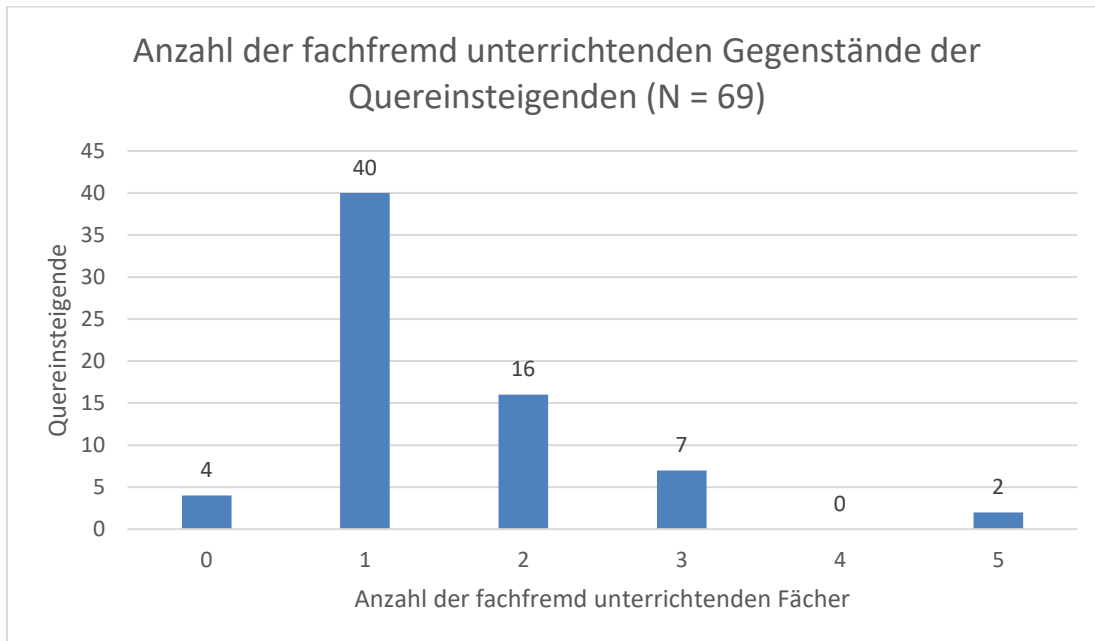


Abbildung 49: Anzahl der fachfremd unterrichtenden Gegenstände der Quereinsteigenden (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.8.3 Unterricht in Schulstufen. In Abbildung 50 wird die Unterrichtsverpflichtung der 69 Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24, basierend auf der Anzahl der Schulstufen, an denen sie unterrichten, deutlich. Die meisten Quereinsteigenden, nämlich 22 Personen, unterrichten auf vier verschiedenen Schulstufen. 19 Quereinsteigende sind auf drei Schulstufen tätig, während zwölf Personen auf zwei Schulstufen unterrichten. Zehn Quereinsteigende haben Unterrichtsverpflichtungen auf nur einer Schulstufe. Schließlich gibt es sechs Quereinsteigende, die auf mehr als vier Schulstufen unterrichten. Diese Verteilung verdeutlicht, dass ein Großteil der Quereinsteigenden in mehreren Schulstufen eingesetzt wird,

was auf eine breite Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in ihrer Unterrichtsverpflichtung hinweist.

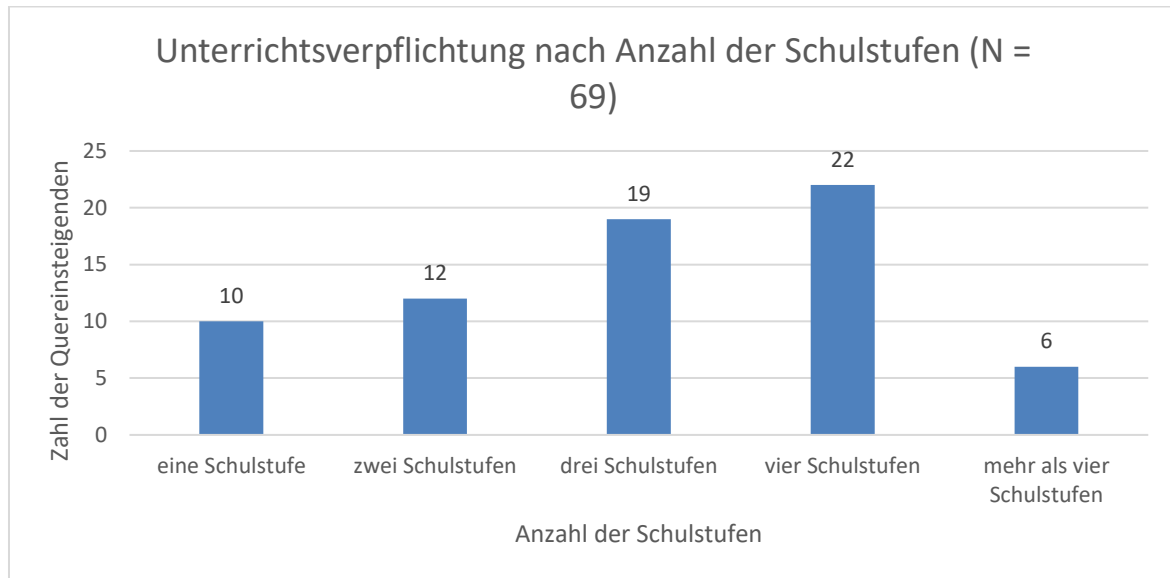


Abbildung 50: Unterrichtsverpflichtung nach Anzahl der Schulstufen (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.8.4 Funktionen und Aufgaben. Abbildung 51 stellt die verschiedenen Rollen und Aufgaben der 69 Quereinsteigenden im Schuljahr 2023/24 dar, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Am häufigsten wurde „keine“ zusätzliche Funktion genannt, mit 29 Nennungen. Dies zeigt, dass fast die Hälfte der Quereinsteigenden neben ihrer Lehr Tätigkeit keine weiteren Aufgaben übernommen hat.

Die Kategorie „Sonstige“ folgt mit zwölf Nennungen und umfasst eine Vielzahl individueller Verantwortlichkeiten. Es wurden folgende Aufgaben und Funktionen von den Quereinsteigenden angegeben: Bibliotheksverwaltung, Gestaltung der monatlichen Berichte, Klassenvorstand, Klassenvorstandstellvertretung, Medienarbeit, Obfrau des Schulballs, Schulbuchkoordination, Schuldekoration und Katastrophendienst, Tutorienstunden, Unterstützung bei einem Kustodiat sowie in der Begabtenförderung, Betreuung eines Wahlpflichtfachs und die zusätzliche Betreuung eines Schülers mit psychischer Diagnose. Zudem sind 13 Quereinsteigende als „Lehrkraft für verbindliche oder unverbindliche Übungen“ tätig, was auf eine spezielle Zusatzaufgabe hinweist. Weitere Rollen umfassen „Sprachförderlehrkraft“ mit fünf Nennungen, „Klassenvorstand“ und „Abteilungsleiter*in“ mit jeweils zwei Nennungen, sowie „Schulberater*in“, „Fachkoordinator*in“, „Inklusionskoordinator*in“, „Inklusionslehrer*in“ und „Beauftragte*r für ein Kustodiat“, die jeweils einmal genannt wurden. Außerdem übt eine Person die Funktion als „Mentor*in“ aus, und acht Quereinsteigende sind in „Verbindliche Übungen“ involviert.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrheit der Quereinsteigenden keine zusätzlichen Funktionen übernommen hat, während andere vielfältige Rollen übernehmen. Dies spiegelt unterschiedliche Ebenen der Einbindung und Verantwortungsübernahme innerhalb des schulischen Umfelds wider.

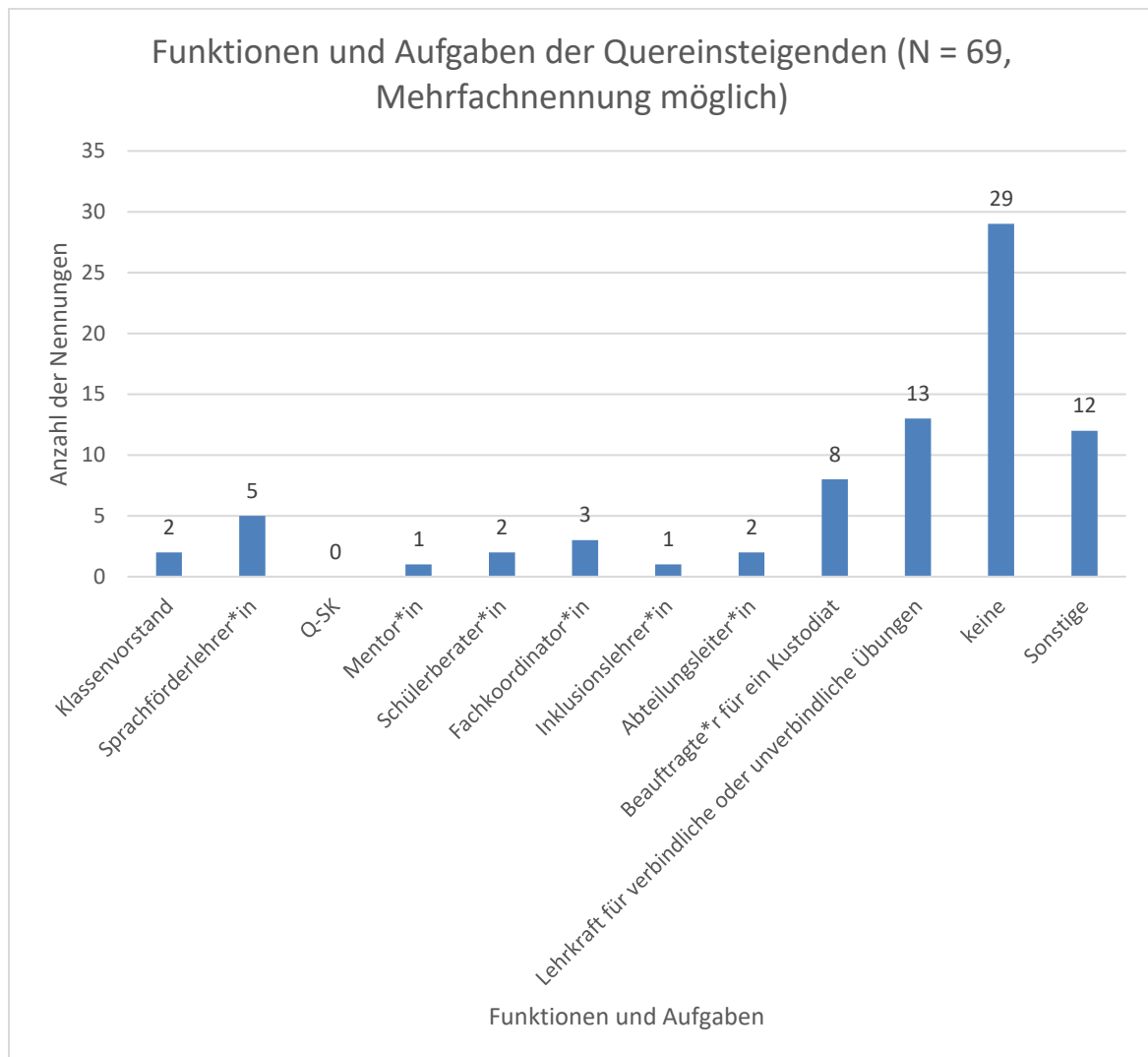


Abbildung 51: Funktionen und Aufgaben der Quereinsteigenden (N = 69, Mehrfachnennung möglich) (eigene Darstellung)

Ein zusammenfassender Blick der Abbildungen 48 bis 51 verweist auf die vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen, denen diese Lehrkräfte gegenüberstehen. Die Entscheidung für eine reduzierte Stundenzahl verdeutlicht den Balanceakt, den viele Quereinsteigende zwischen beruflichen Verpflichtungen, Weiterbildungen und privaten Verpflichtungen wie der Kinderbetreuung meistern müssen. Gleichzeitig unterrichten viele von ihnen fachfremde Fächer, was zusätzliche Vorbereitung und Flexibilität erfordert. Die Verteilung der Unterrichtsverpflichtungen auf mehrere Schulstufen und die Übernahme verschiedener Rollen und Funktionen innerhalb der Schule erhöhen den Druck weiter, sich schnell in unterschiedlichen Kontexten zurechtzufinden. Diese Herausforderungen machen deutlich, dass Quereinsteigende

nicht nur pädagogische, sondern auch organisatorische und persönliche Anpassungen vornehmen müssen, um den Anforderungen des Schulalltags gerecht zu werden und eine erfolgreiche Integration in das Schulsystem zu gewährleisten. Das persönliche Empfinden wird im nächsten Abschnitt aufgezeigt und bildet die Gefühlslage der 69 Quereinsteigenden im Laufe des Wintersemesters 2023/24 ab.

10.1.9 Gefühlslage

Abbildung 52 zeigt die Entwicklung der Gefühlslage der 69 Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 über einen Zeitraum von 19 Wochen. Die Gefühlslagen wurden in drei Kategorien unterteilt: Hochgefühlphase, weder noch, und Tiefgefühlphase. Zu Beginn des Semesters, in Woche 1, befanden sich die meisten Quereinsteigenden in einer Hochgefühlphase, was auf eine anfängliche Euphorie oder Motivation – „Honeymoon Effekt“ (Beyermann, 2015, S. 11) deutet. Im Laufe der Zeit nimmt die Anzahl der Quereinsteigenden in der Hochgefühlphase jedoch tendenziell ab, während die Anzahl derer, die sich in einer neutralen Stimmung („weder noch“) befindet, zunächst steigt und dann relativ konstant bleibt.

Die Tiefgefühlphase, die eine eher negative Gefühlslage widerspiegelt, bleibt im gesamten Verlauf relativ konstant, mit leichten Schwankungen, die auf temporäre Herausforderungen oder Anpassungsschwierigkeiten hinweisen könnten. In Woche 15 ist ein deutlicher Rückgang der Hochgefühlphase und ein Anstieg in der Kategorie „weder noch“ zu verzeichnen, was auf eine Umbruchphase oder einen kritischen Punkt im Semester hindeuten könnte. Insgesamt zeigt die Grafik, dass die emotionale Erfahrung der Quereinsteigenden im Laufe des Semesters von Schwankungen geprägt ist, die auf die Herausforderungen und Anpassungsprozesse während ihres Einstiegs in den Schuldienst hinweisen. Ein „Hangover Effekt“, wie ihn Beyermann (2015, S. 11) beschreibt, wird nicht sichtbar.

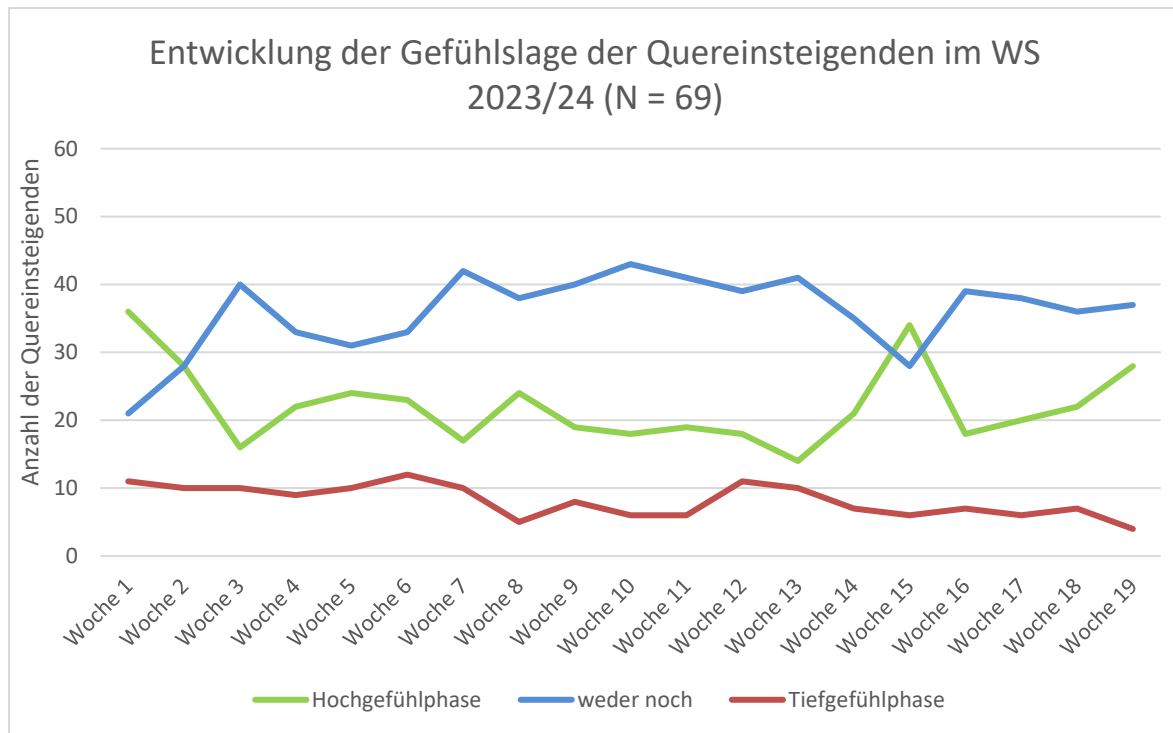


Abbildung 52: Entwicklung der Gefühlslage der Quereinsteigenden im WS 2023/24 (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.10 Onboarding-Maßnahmen

Abbildung 53 zeigt die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 in Bezug auf ihre Integration über alle Ebenen. Auf der x-Achse sind verschiedene Onboarding-Maßnahmen aufgelistet, während die y-Achse die Anzahl der Nennungen in absoluten Zahlen darstellt. Die am häufigsten gewählte Maßnahme ist das „Kollegium“ mit 2387 Nennungen, gefolgt von der „Schulleitung“ mit 1065 Nennungen. Deutlich weniger Nennungen erhielten „Mentor*in“ mit 573 Nennungen und „analoge/digitale Schulinformationen“ mit 340 Nennungen. Weitere Maßnahmen wie „Peer-Netzwerk“ (201 Nennungen), „Sekretariat/admin. Personal“ (125 Nennungen), „Induktion-Einführungswochen“ (110 Nennungen), „Fort- und Weiterbildung“ (274 Nennungen), „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ (40 Nennungen) und „Social Media“ (elf Nennungen) wurden noch seltener gewählt.

Die Grafik zeigt, dass das Kollegium und die Schulleitung die wichtigsten Onboarding-Maßnahmen für die Integration der Quereinsteigenden sind, während digitale und analoge Schulmaterialien sowie Mentoring-Programme ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen. Weniger relevant erscheinen administrative Unterstützung und fakultative Programme sowie Social Media.

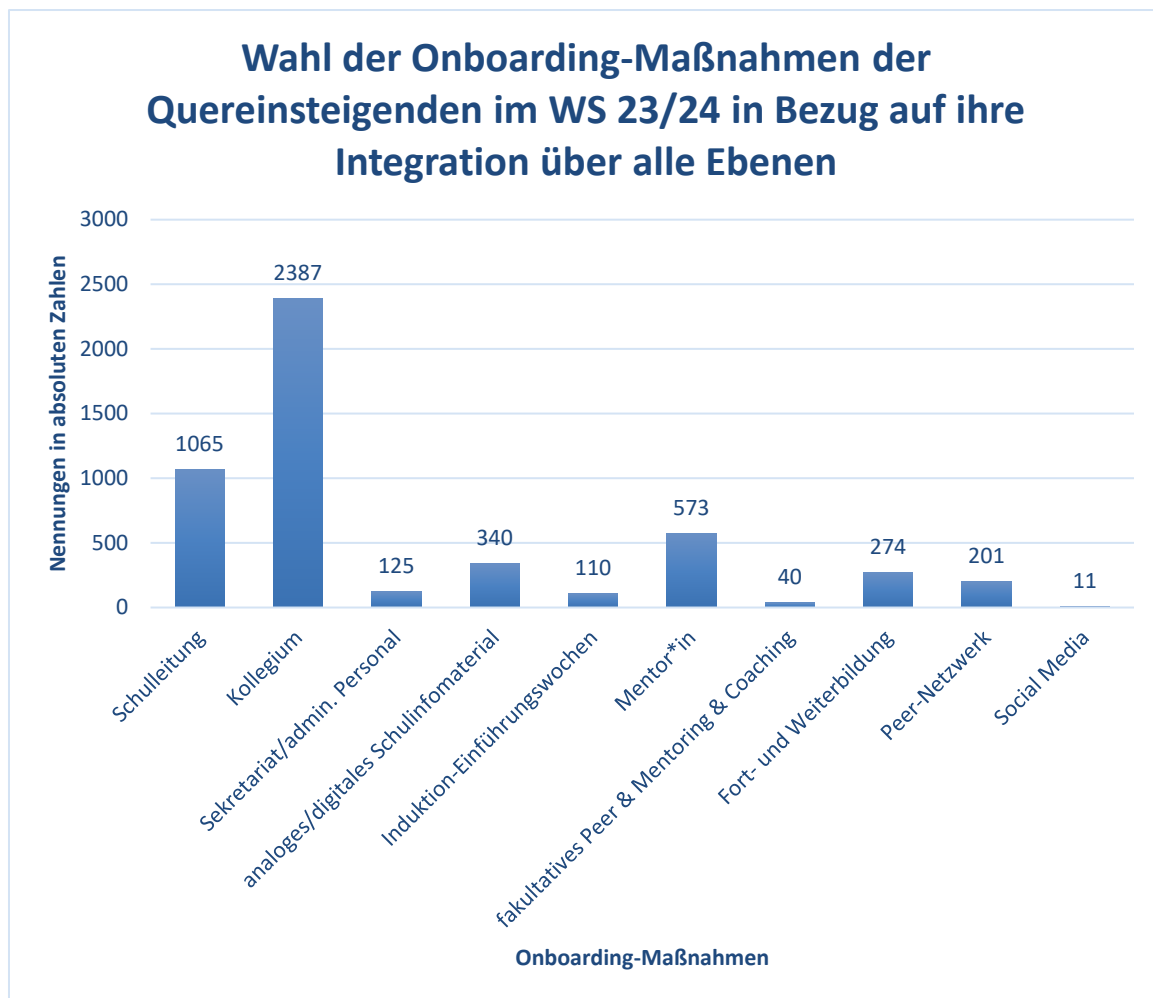


Abbildung 53: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration (eigene Darstellung)

Die Grafik 54 zeigt die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 in Bezug auf ihre Integration, unterteilt in verschiedene Ebenen: administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert. Auf der x-Achse sind die verschiedenen Onboarding-Maßnahmen aufgelistet, während die y-Achse die Anzahl der Nennungen in absoluten Zahlen darstellt. Bei der Maßnahme „Kollegium“ sind die meisten Nennungen im sozialen Bereich zu verzeichnen (808), gefolgt von fachlich (548), administrativ (549) und wertorientiert (482). Die „Schulleitung“ wird besonders häufig im administrativen (379) und wertorientierten Bereich (377) genannt, während sie in den sozialen (195) und fachlichen (114) Bereichen weniger genannt wird.

Andere Maßnahmen wie „Sekretariat/admin. Personal“ zeigen nur wenige Nennungen, insbesondere im administrativen Bereich (86) und fast keine in anderen Bereichen. Die „analoge/digitale Schulinfomaterial“ Maßnahme weist höhere Nennungen im fachlichen Bereich auf (200), jedoch niedrige Zahlen in anderen Bereichen.

Bei „Mentorin“ und „Peer-Netzwerk“ ist die Verteilung relativ ausgeglichen zwischen sozial, fachlich und wertorientiert, wobei „Mentorin“ besonders im fachlichen Bereich (186) und „Peer-Netzwerk“ im wertorientierten Bereich (66) stärker vertreten ist.

Die Maßnahmen „Induktion-Einführungswochen“, „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“, „Fort- und Weiterbildung“ und „Social Media“ weisen insgesamt geringe Nennungen auf, wobei „Induktion-Einführungswochen“ am meisten im wertorientierten Bereich (57) genannt wird, „Fort- und Weiterbildung“ ebenfalls im wertorientierten Bereich (106) und „Social Media“ fast keine Nennungen in allen Bereichen hat.

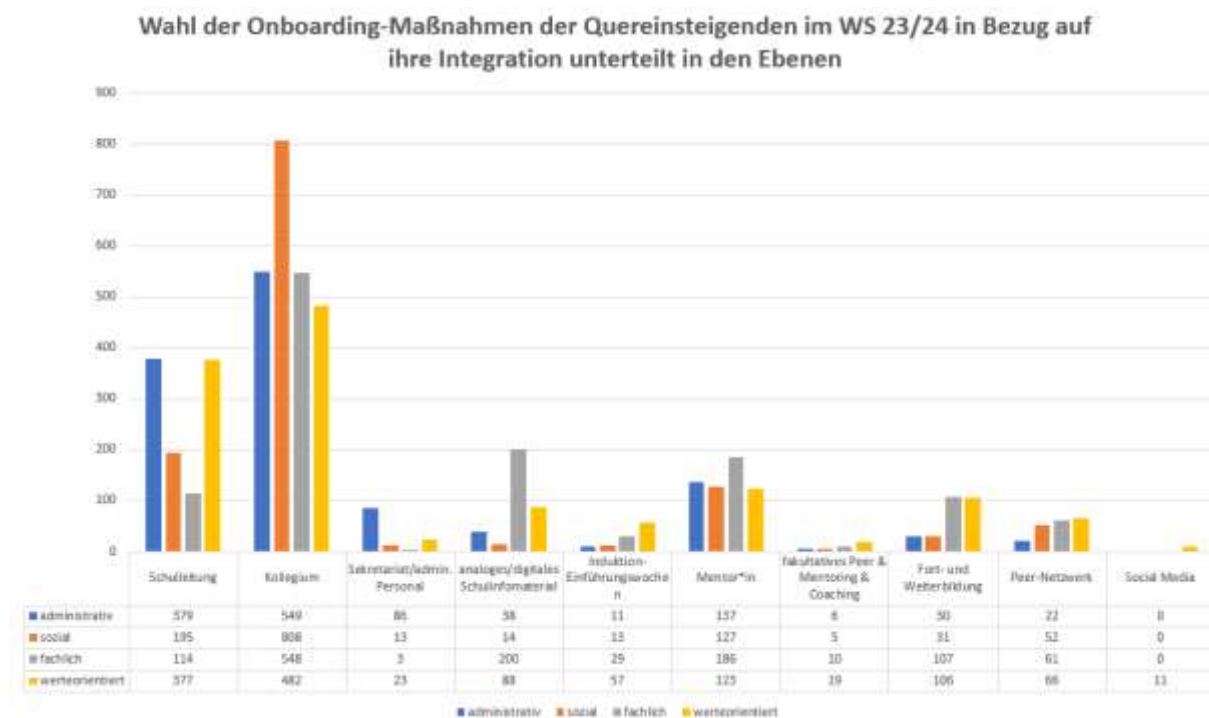


Abbildung 54: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration, unterteilt in die Ebenen (eigene Darstellung)

Um die Unterschiede in den Nennungen innerhalb der Ebenen administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert noch detaillierter darzustellen, bieten die Abbildungen 55 bis 58 einen fokussierten Einblick. Diese Abbildungen ermöglichen es, die spezifischen Präferenzen und Schwerpunkte der Quereinsteigenden in den verschiedenen Integrationsbereichen klarer zu erkennen. Jede Abbildung konzentriert sich auf eine der vier Ebenen und zeigt, welche Onboarding-Maßnahmen in der jeweiligen Kategorie besonders häufig genannt wurden. Dadurch wird verdeutlicht, welche Maßnahmen für die erfolgreiche Integration auf der administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Ebene besonders relevant sind.

Abbildung 55 verdeutlicht die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 in Bezug auf ihre Integration auf administrativer Ebene. Die x-Achse listet die verschiedenen Onboarding-Maßnahmen auf, während die y-Achse die Anzahl der Nennungen in absoluten Zahlen darstellt. Die am häufigsten gewählte Maßnahme auf administrativer Ebene ist das „Kollegium“ mit 549 Nennungen, gefolgt von der „Schulleitung“ mit 379 Nennungen. Die Maßnahme „Mentor*in“ erhält 137 Nennungen und steht damit an dritter Stelle. „Sekretariat/admin. Personal“ hat 86 Nennungen und „Fort- und Weiterbildung“ 30 Nennungen, während „Peer-Netzwerk“ mit 22 Nennungen ebenfalls noch eine Rolle spielt. Andere Maßnahmen wie „analoge/digitale Schulinformationen“ (38 Nennungen), „Induktion-Einführungswochen“ (elf Nennungen), „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ (sechs Nennungen) und „Social Media“ (null Nennungen) wurden auf administrativer Ebene nur selten oder gar nicht gewählt.

Es wird deutlich, dass auf administrativer Ebene das „Kollegium“ und die „Schulleitung“ die bevorzugten Onboarding-Maßnahmen sind, während andere Maßnahmen weniger Relevanz haben.

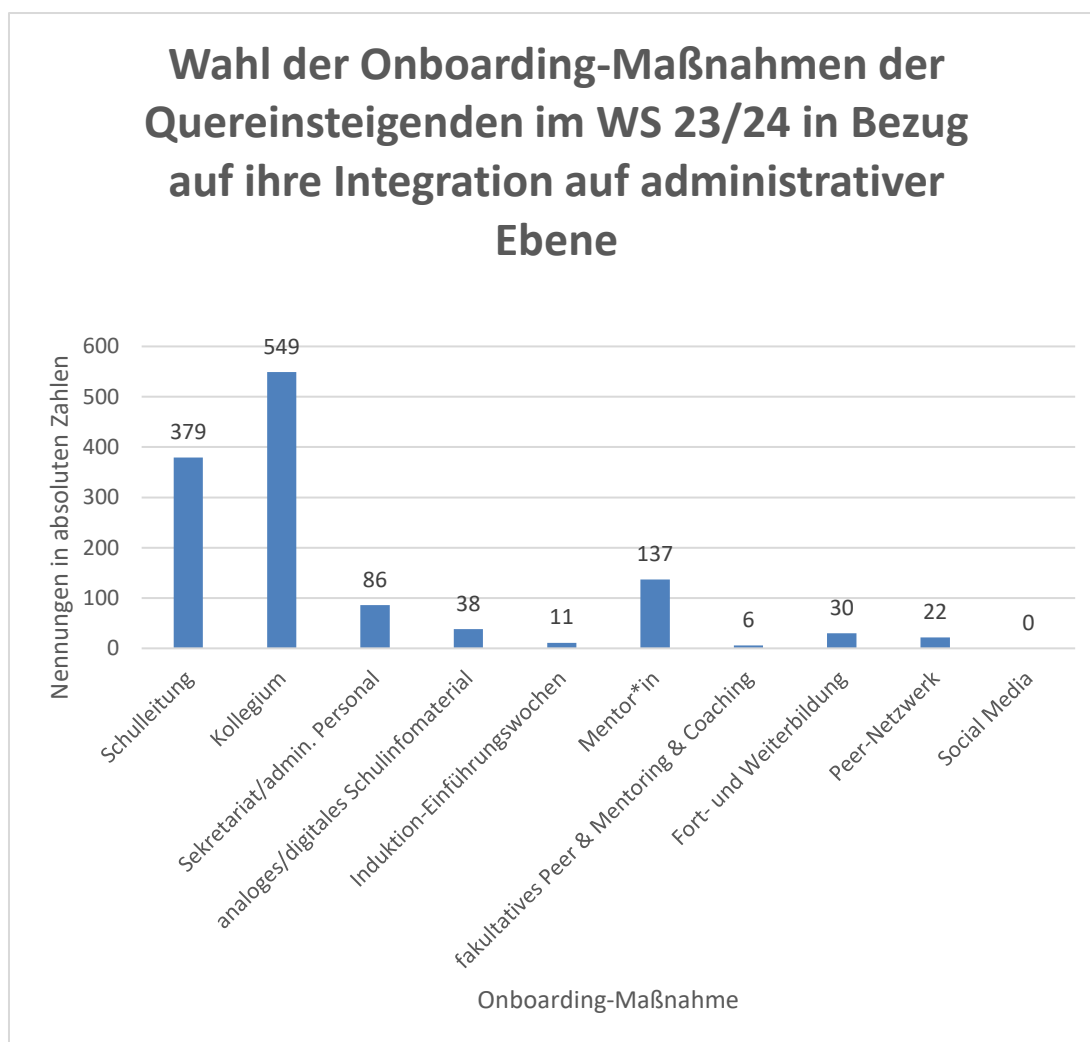


Abbildung 55: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration auf administrativer Ebene (eigene Darstellung)

Ein ähnliches Bild zeigt Abbildung 56. Sie zeigt die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 in Bezug auf ihre Integration auf sozialer Ebene.

Die am häufigsten gewählte Maßnahme auf sozialer Ebene ist das „Kollegium“ mit 808 Nennungen. Die „Schulleitung“ folgt mit 195 Nennungen und ist ebenfalls eine wichtige Maßnahme, jedoch deutlich weniger stark vertreten als das Kollegium. Andere Maßnahmen wurden seltener genannt: „Mentor*in“ erhielt 127 Nennungen, was darauf hinweist, dass auch Mentoring eine gewisse Bedeutung für die soziale Integration hat. Maßnahmen wie „Peer-Netzwerk“ wurden 52-mal genannt, was eine moderate Relevanz aufzeigt, während „Fort- und Weiterbildung“ (31 Nennungen), „Sekretariat/admin. Personal“ (13 Nennungen), „analoge/digitale Schulinformationen“ (14 Nennungen) und „Induktion-Einführungswochen“ (13 Nennungen) eher eine untergeordnete Rolle spielen. „Fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ und

„Social Media“ wurden am wenigsten genannt, mit nur fünf bzw. null Nennungen, was darauf hindeutet, dass diese Maßnahmen auf sozialer Ebene kaum zur Integration der Quereinsteigenden beitragen.

Es zeigt sich, dass das Kollegium die mit Abstand wichtigste Onboarding-Maßnahme für die soziale Integration der Quereinsteigenden ist, während andere Maßnahmen eine deutlich geringere Rolle spielen.

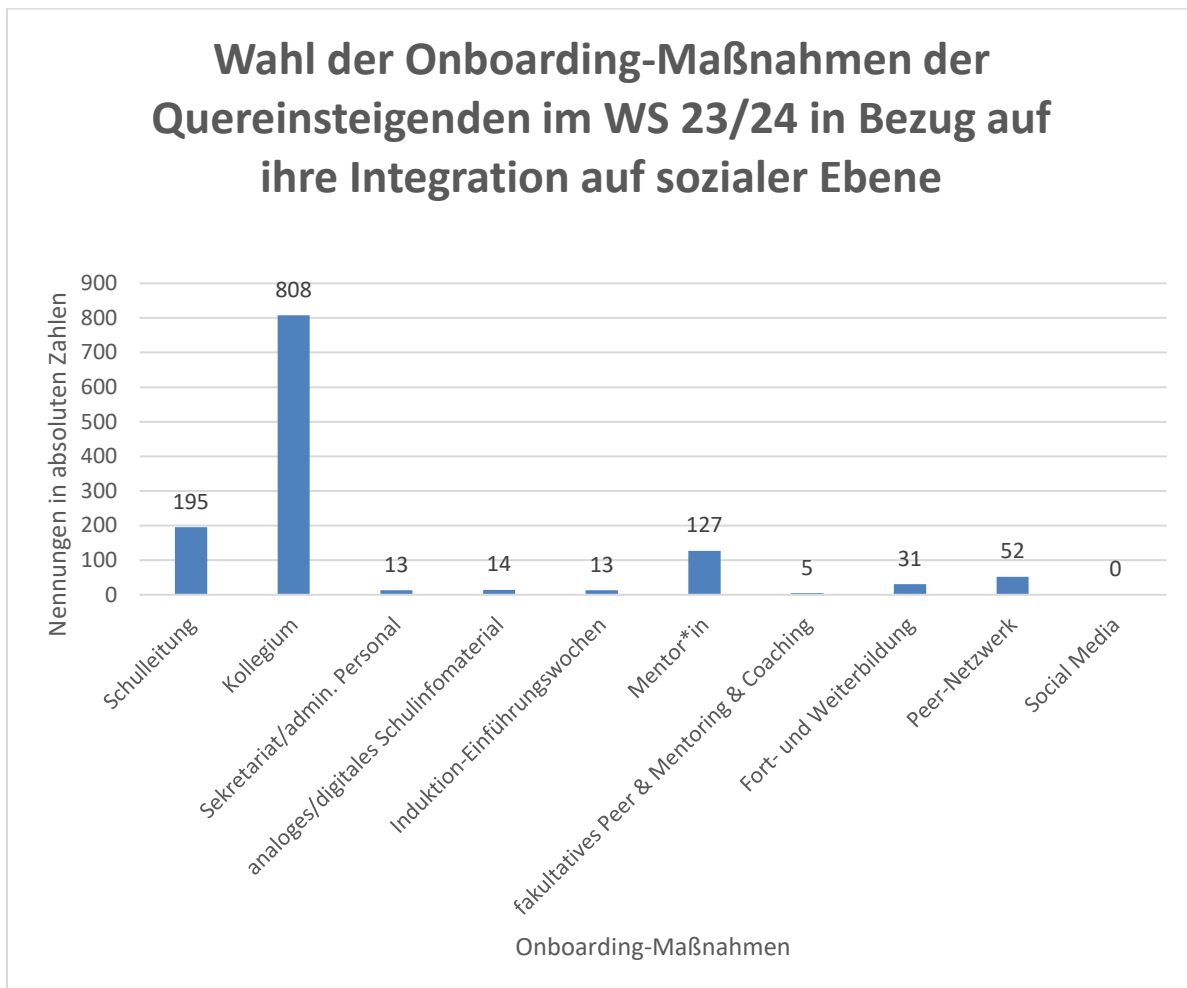


Abbildung 56: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration auf sozialer Ebene (eigene Darstellung)

Abbildung 57 veranschaulicht die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 in Bezug auf ihre Integration auf fachlicher Ebene.

Das „Kollegium“ ist mit 548 Nennungen die am häufigsten gewählte Maßnahme auf fachlicher Ebene, was seine zentrale Bedeutung für die fachliche Integration der Quereinsteigenden unterstreicht. Die Maßnahme „analoge/digitale Schulinformationen“ folgt mit 200 Nennungen und zeigt die Relevanz von Informationsmaterialien in diesem Kontext. Auch „Mentor*in“ ha-

ben mit 186 Nennungen einen hohen Stellenwert, was darauf hinweist, dass Mentoring ebenfalls eine wichtige Rolle in der fachlichen Einarbeitung spielt. Die „Schulleitung“ wird mit 114 Nennungen ebenfalls als bedeutend angesehen, jedoch weniger als die oben genannten Maßnahmen. „Peer-Netzwerk“ erhält 61 Nennungen, während „Fort- und Weiterbildung“ mit 107 Nennungen eine mittlere Relevanz hat. „Induktion-Einführungswochen“ (29 Nennungen) und „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ (zehn Nennungen) spielen eine geringere Rolle. „Sekretariat/admin. Personal“ ist mit nur drei Nennungen kaum von Bedeutung und „Social Media“ wurde überhaupt nicht genannt.

Insgesamt zeigt die Grafik, dass das „Kollegium“ gefolgt von „analoges/digitales Schulinfomaterial“ und „Mentor*in“ die wesentlichen Onboarding-Maßnahmen für die fachliche Integration darstellt. Andere Maßnahmen wie Weiterbildung und Netzworkebildung sind ebenfalls wichtig, aber nicht im selben Ausmaß. Die Verteilung der Onboarding-Maßnahmen zeigt auf der fachlichen Ebene die größte Vielfalt, was darauf hinweist, dass die Quereinsteigenden hier auf ein breites Spektrum an Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen.

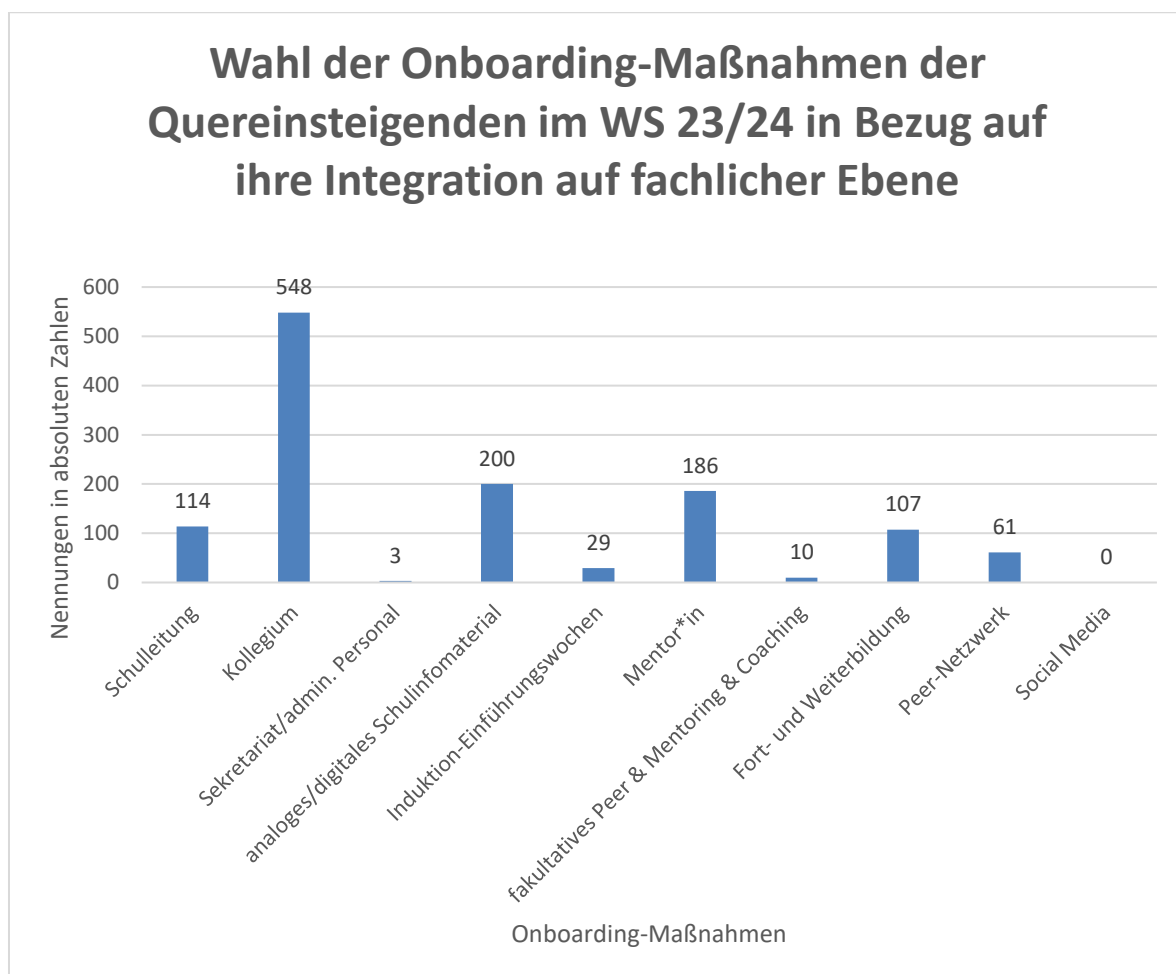


Abbildung 57: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration auf fachlicher Ebene (eigene Darstellung)

Abbildung 58 bietet einen Überblick über die Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 im Hinblick auf ihre Integration auf wertorientierter Ebene.

Das „Kollegium“ dominiert mit 482 Nennungen als bevorzugte Maßnahme auf der wertorientierten Ebene, gefolgt von der „Schulleitung“ mit 377 Nennungen. Dies unterstreicht die zentrale Rolle, die diese beiden Maßnahmen bei der wertorientierten Integration der Quereinsteigenden spielen. „Mentor*in“ erhält 123 Nennungen und weist ebenfalls eine wichtige Bedeutung auf. Weitere Maßnahmen wie „Fort- und Weiterbildung“ (106 Nennungen) und „Peer-Netzwerk“ (66 Nennungen) zeigen ebenfalls eine gewisse Relevanz, aber in einem geringeren Umfang. Die Maßnahmen „analoge/digitale Schulinformationen“ (88 Nennungen) und „Induktion-Einführungswochen“ (57 Nennungen) werden weniger häufig genannt, haben jedoch immer noch eine Rolle im Onboarding-Prozess. „Sekretariat/admin. Personal“ (23 Nennungen) und „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ (19 Nennungen) spielen eine geringfügige Rolle, während „Social Media“ mit elf Nennungen kaum Bedeutung hat.

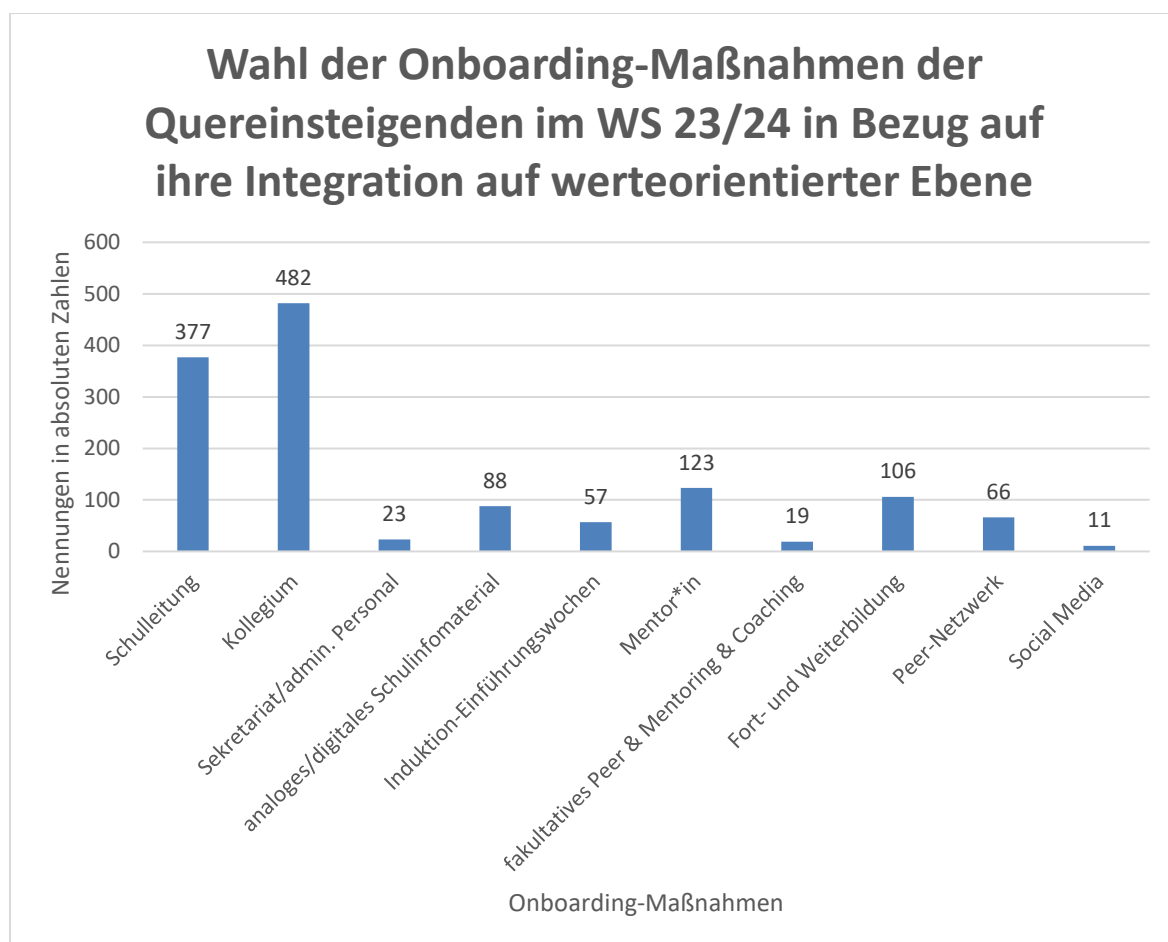


Abbildung 58: Wahl der Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden im WS 23/24 in Bezug auf ihre Integration auf fachlicher Ebene (eigene Darstellung)

Im Vergleich zu den anderen Ebenen zeigt sich, dass die wertorientierte Ebene eine ausgewogene Verteilung der Maßnahmen aufweist, wobei das „Kollegium“ und die „Schulleitung“ erneut die herausragenden Positionen einnehmen. Die Verteilung der Nennungen ist hier weniger breit gestreut als auf der fachlichen Ebene, die die größte Vielfalt an Maßnahmen zeigt, aber differenzierter als auf der administrativen und sozialen Ebene, wo einzelne Maßnahmen eine überwältigende Mehrheit der Nennungen ausmachen. Dies verdeutlicht, dass für die wertorientierte Integration eine Mischung aus verschiedenen Ansätzen als effektiv angesehen wird, während andere Ebenen stärker von bestimmten Maßnahmen dominiert werden. Der folgende Unterabschnitt lässt auf die Ergebnisse der Bedürfnisbefriedigung durch den Selbstcheck nach Dreer (2018) schließen.

10.1.11 Bedürfnisbefriedigung (Selbstcheck nach Dreer, 2018)

Die Bedürfnisbefriedigung wurde mit dem Selbstcheck nach Dreer 2018 gemessen (siehe Anhang C). Die Quereinsteigenden gaben ihre Einschätzung zu den jeweiligen Bereichen/Kategorien zu 24 Items mittels vierteiliger Likert Skala von *stimmt genau* bis zu *stimmt nicht* ab. Abbildung 59 veranschaulicht, wie gut die Bedürfnisse der Quereinsteigenden am Ende des ersten Semesters des Schuljahres 2023/24 in verschiedenen Bereichen erfüllt wurden. Untersucht wurden dabei vier Kategorien: Einführung in den Schulalltag/administrative Integration (sechs Items), Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft/soziale Integration (sechs Items), Selbsterprobung/fachliche Integration (sechs Items) und Selbstverwirklichung als Lehrperson/wertorientierte Integration (sechs Items). Die Ergebnisskala reicht von *Bedürfnis unerfüllt* (1–18 Punkte), *Bedürfnis kaum erfüllt* (6–9 Punkte), *Bedürfnis weitgehend erfüllt* (10–13 Punkte) bis hin zu *Bedürfnis erfüllt* (14–18 Punkte).

Für die Kategorie „Schulalltag/administrative Integration“ gaben 58 Personen an, dass ihr Bedürfnis vollständig erfüllt ist, und zehn weitere sagten, es sei weitgehend erfüllt. In der „Einbindung in die Lehrer/soziale Integration“ fühlen sich 54 vollständig und 15 weitgehend integriert. Im Bereich „Selbsterprobung/fachliche Integration“ wurden 45 Bedürfnisse als vollständig und 22 als weitgehend erfüllt eingestuft. Bei der „Selbstverwirklichung/wertorientierten Integration“ gaben 41 Quereinsteigende an, dass ihre Bedürfnisse vollständig erfüllt wurden, während 25 angaben, sie seien weitgehend erfüllt.

Nur wenige Quereinsteigende berichteten, dass ihre Bedürfnisse kaum oder gar nicht erfüllt wurden. Insbesondere in den Bereichen „Selbsterprobung/fachliche Integration“ und „Selbstverwirklichung/wertorientierte Integration“ fühlten sich zwei beziehungsweise eine Person

kaum oder gar nicht befriedigt. Insgesamt wird eine überwiegend positive Einschätzung der Bedürfnisbefriedigung unter den Quereinsteigenden am Ende des Semesters deutlich.

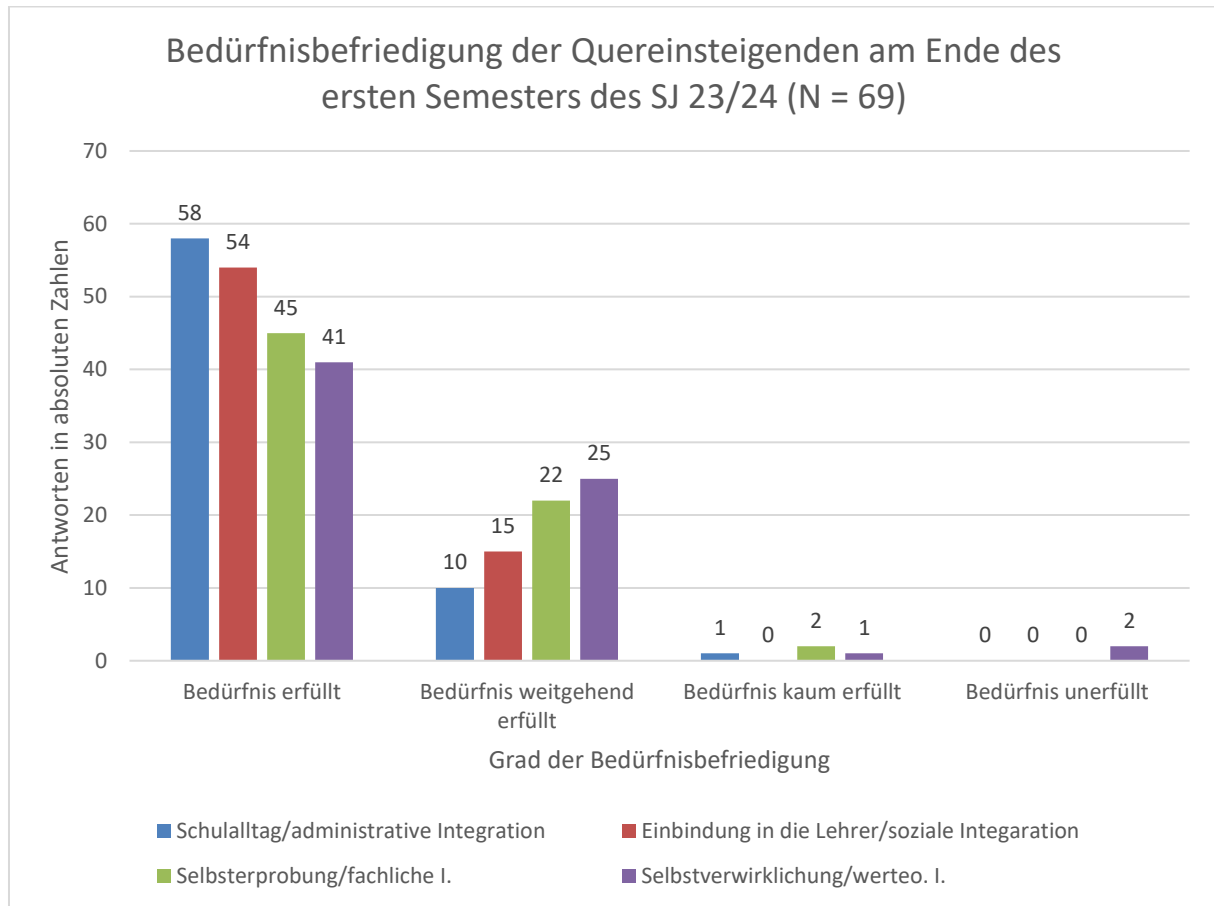


Abbildung 59: Bedürfnisbefriedigung der Quereinsteigenden am Ende des ersten Semesters des SJ 23/24 (N = 69) (eigene Darstellung)

10.1.12 Gegenüberstellung von Quadrantlage und Bedürfnisbefriedigung

Abbildung 60 zeigt die Bedürfnisbefriedigung und die Quadrantlage nach der Typenbildung nach Kamm und Kappler 2017 (siehe Tabelle 19 in Abschnitt 10.1.6) von 61¹⁷ Quereinsteigenden am Ende des ersten Semesters im Schuljahr 2023/24. Dabei verweisen die Punkte auf der Y-Achse die Quadranten-Lage (Y-Wert 1 entspricht dem Quadrant I, Y-Wert 2 entspricht dem Quadrant II, Y-Wert 3 entspricht dem Quadrant III und Y-Wert 4 entspricht dem Quadrant IV) und die rote Linie zeigt die Bedürfnisbefriedigung der einzelnen Quereinsteigenden auf der Y-Achse (ab Wert 8,75, wobei 18 der höchst zu erreichende Wert ist) nach Höhe der Werte an.

¹⁷ Da acht Personen keine Angabe zu ihrer Motivlage bezüglich Berufswechsel angaben, ändert sich die Zahl der Quereinsteigenden in der Abbildung 60 und erfordert Berücksichtigung bei der Interpretation. Folgende MW wurden nicht berücksichtigt: 12,75; 13,75; 15,00; 15,75; 16,00; 16,25; 17,00; 17,50

Jeder Punkt auf der X-Achse entspricht einem Quereinsteigenden, sortiert nach der Höhe der Bedürfnisbefriedigung bzw. der Quadranten-Lage.

Die Quereinsteigenden, die in verschiedene Quadranten (blaue Punkte) eingeteilt sind, werden durch rote Punkte dargestellt:

- Quadrant I: 13 Quereinsteigende gehören zu diesem Quadranten. Sie haben viele pädagogische Vorerfahrungen und werden durch Pull-Faktoren in den neuen Beruf gezogen. Diese Gruppe zeigt tendenziell die höchsten Werte in der Bedürfnisbefriedigung, was darauf hindeutet, dass diese Quereinsteigenden ihre Bedürfnisse am besten erfüllt sehen. Die Kennzahlen für diesen Quadranten zeigen, dass die Bedürfnisbefriedigungswerte zwischen einem Minimum von 11 und einem Maximum von 17,75 liegen, was eine Spannweite von 6,75 ergibt. Der Mittelwert (MW) für die Bedürfnisbefriedigung in Quadrant I beträgt 15,65.
- Quadrant II: 14 Quereinsteigende gehören zu diesem Quadranten. Diese Gruppe hat wenig oder keine pädagogischen Vorerfahrungen, wird aber durch Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein) motiviert. Ihre Werte für Bedürfnisbefriedigung liegen tendenziell ebenfalls im mittleren Bereich, aber meist etwas niedriger als die der Quadrant I Gruppe. Die Bedürfnisbefriedigungswerte in diesem Quadranten liegen zwischen 13 und 17,5, mit einer Spannweite von 4,5. Der Mittelwert für die Bedürfnisbefriedigung in Quadrant II beträgt 15,09.
- Quadrant III: 15 Quereinsteigende fallen in diesen Quadranten. Sie haben viele pädagogische Vorerfahrungen, sind aber durch Push-Faktoren aus ihrem aktuellen Beruf heraus motiviert. Ihre Bedürfnisbefriedigung liegt im mittleren Bereich. Die Kennzahlen zeigen eine Bedürfnisbefriedigungsspanne von 13,25 bis 18, mit einer Spannweite von 4,75. Der Mittelwert für die Bedürfnisbefriedigung in Quadrant III beträgt 15,22.
- Quadrant IV: Diese Gruppe umfasst 19 Quereinsteigende, die wenig oder keine pädagogischen Vorerfahrungen haben und ebenfalls durch Push-Faktoren (aus dem aktuellen Beruf heraus) motiviert sind. Diese Quereinsteigenden zeigen tendenziell niedrigere Werte in der Bedürfnisbefriedigung, was darauf hinweist, dass sie möglicherweise weniger zufrieden sind oder ihre Bedürfnisse weniger erfüllt sehen. Die Kennzahlen für Quadrant IV zeigen eine Spannweite der Bedürfnisbefriedigung von 8,75 bis 17, was eine größere Spannweite von 8,25 ergibt. Der Mittelwert für die Bedürfnisbefriedigung in Quadrant IV beträgt 13,68.

Das Muster in der Abbildung 60 zeigt keine eindeutige Verteilung, lässt jedoch auf eine gewisse Tendenz schließen. Quereinsteigende aus Quadrant IV weisen tendenziell niedrigere Werte in der Bedürfnisbefriedigung auf, während diejenigen aus Quadrant I tendenziell höhere Werte erreichen. Es gibt jedoch auch Ausnahmen von dieser Tendenz: Einige Quereinsteigende aus Quadrant IV erreichen höhere Werte in der Bedürfnisbefriedigung, und umgekehrt gibt es auch eine Person aus Quadrant I, die den drittschlechtesten Wert von 11,00 aufweist. Insgesamt deutet Abbildung 60 darauf hin, dass eine höhere Bedürfnisbefriedigung eher bei Quereinsteigenden zu beobachten ist, die bereits pädagogische Vorerfahrungen haben und durch Pull-Faktoren in den Beruf gewechselt sind (Quadrant I), während Quereinsteigende ohne pädagogische Vorerfahrungen und mit Push-Faktoren (Quadrant IV) tendenziell geringere Zufriedenheit zeigen. Der Mittelwert für die Bedürfnisbefriedigung in Quadrant I ist der höchste (15,65), gefolgt von Quadrant III (15,22) und Quadrant II (15,09), während Quadrant IV den niedrigsten Mittelwert (13,68) aufweist. Dies unterstützt die Tendenz, dass mehr Vorerfahrungen und intrinsische Motivation zu einer höheren Bedürfnisbefriedigung führen.

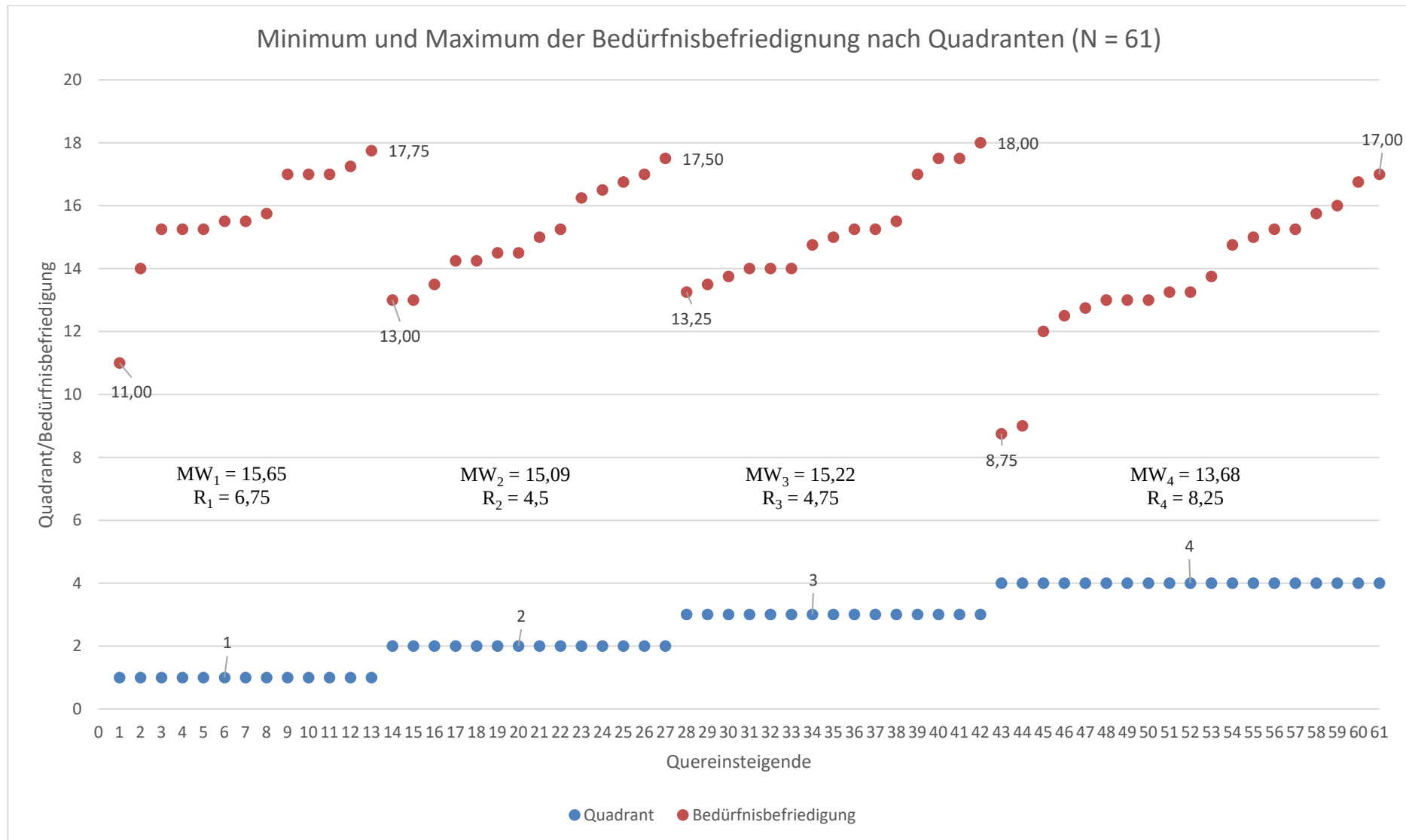


Abbildung 60: Bedürfnisbefriedigung und Quadrantlage der Quereinsteigenden (eigene Darstellung,

10.1.13 Integration

Um die Unterschiede in den Nennungen zur Bedürfnisbefriedigung in den Bereichen administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration noch genauer zu beleuchten, bieten die Abbildungen 61 bis 64, ähnlich wie bei der Darstellung der Onboarding-Maßnahmen, einen vertieften Einblick. Diese Abbildungen ermöglichen eine detaillierte Analyse der jeweiligen Bedürfnisse und deren Erfüllungsgrad in den unterschiedlichen Integrationsdimensionen.

10.1.13.1 Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die administrative Integration. Abbildung 61 zeigt die Ergebnisse zur Bedürfnisbefriedigung der 69 Quereinsteigenden im Hinblick auf ihre administrative Integration in der Schule. Die Ergebnisse sind in vier verschiedene Aussagen unterteilt, zu denen die Teilnehmer angeben sollten, inwieweit sie zustimmen.

Die Mehrheit der Quereinsteigenden stimmt der Aussage „Mir fällt es nicht schwer, Personen, die mir im Schulhaus begegnen, ihren Funktionen zuzuordnen (z. B. Fachlehrerin, Klassenlehrerin, Beratungslehrer*in, ...)“ voll zu, mit 49 Nennungen. Ähnlich hoch ist die Zustimmung bei der Aussage „Wenn ich beim Einkaufen zufällig eine Person treffen würde, die an meiner Schule arbeitet, würde ich sie sicher erkennen“, hier stimmen 58 Personen völlig zu. Für die Aussage „Es fällt mir leicht, die richtigen Ansprechpartner*innen für Fragen und Probleme an der Schule zu identifizieren“ stimmen 40 Quereinsteigende völlig zu und 25 eher zu. Bei der Aussage „Ich durchschaue, welche Fach- und Arbeitsgruppen es im Kollegium gibt“, gibt es eine gemischte Rückmeldung: 32 Personen stimmen eher zu, während 28 Teilnehmende der Aussage völlig zustimmen und 9 weniger zustimmen. Bei der Aussage „Im Schulgebäude meiner Schule finde ich mich gut zurecht“ stimmen 48 Quereinsteigende völlig zu, während 18 eher zustimmen. Schließlich stimmen 36 Personen eher und 31 völlig der Aussage „Ich weiß über die Verantwortlichkeiten an meiner Schule Bescheid“ zu.

Insgesamt zeigt sich, dass die meisten Quereinsteigenden gut in die administrativen Abläufe ihrer Schule integriert sind und sich in ihrer neuen Umgebung zurechtfinden, wobei die höchste Zustimmung für das Erkennen von Personen und das Zurechtfinden im Schulgebäude gegeben ist.

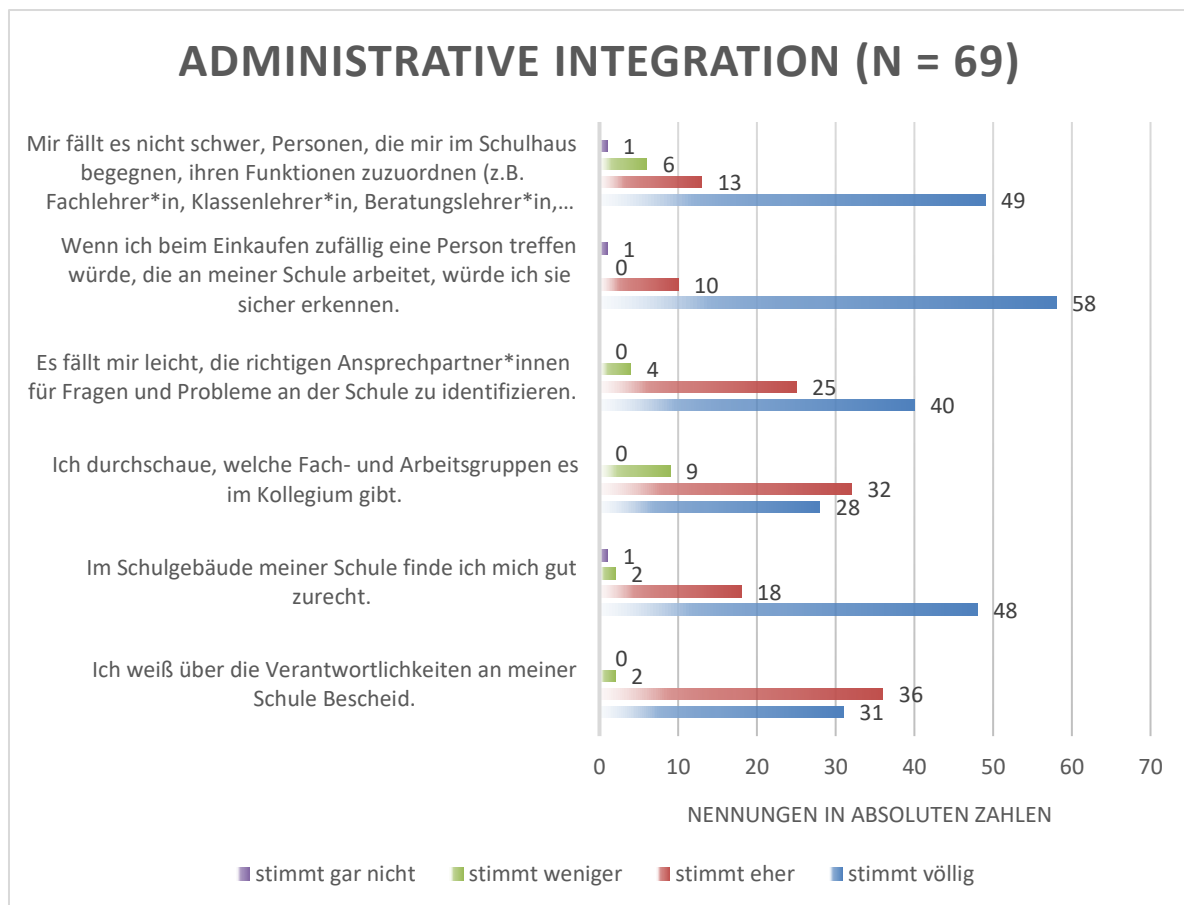


Abbildung 61: Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die administrative Integration (eigene Darstellung)

10.1.13.2 Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die soziale Integration.

Abbildung 62 verdeutlicht, wie gut die soziale Integration der 69 Quereinsteigenden in ihrer Schule gelungen ist, basierend auf mehreren Aussagen, zu denen die Teilnehmenden ihre Zustimmung äußern konnten. Die Aussagen beziehen sich auf die Wahrnehmung und Interaktion der Quereinsteigenden mit Schüler*innen und Lehrkräften sowie ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft.

Die Aussage „Die Schülerinnen erkennen mich als Lehrerin an“ findet die größte Zustimmung: 59 Quereinsteigende stimmen völlig zu, während neun eher zustimmen. Ähnlich positiv fällt die Rückmeldung zu „Die Schüler*innen schenken mir viel Beachtung“ aus, mit 38 Nennungen für „stimmt völlig“ und 30 für „stimmt eher“. Auch die Aussage „Ich bin gern mit Lehrer*innen meiner Schule zusammen“ wird von den meisten positiv bewertet: 37 Stimmen völlig zu, 30 eher. In Bezug auf den Austausch mit Kollegen über wichtige Themen stimmen 42 Personen völlig und 17 eher zu, dass sie diese Möglichkeit an ihrer Schule haben. Für die Aussage „In der Schule fühle ich mich als Teil einer Gemeinschaft“ gibt es ebenfalls eine hohe Zustimmung:

35 stimmen völlig zu und 31 eher. Die Rückmeldung zu „Die Schüler*innen freuen sich darauf, mit mir zu arbeiten“ ist ebenfalls überwiegend positiv, mit 36 vollständigen und 33 eher Zustimmungen. Auch in diesem Bereich wird ein positives Bild sichtbar. Die meisten Quereinsteigenden erleben eine positive soziale Integration, sowohl im Hinblick auf die Anerkennung durch ihre Schüler*innen als auch auf die Interaktion und das Gemeinschaftsgefühl im Kollegium. Dies deutet auf eine erfolgreiche Eingliederung in die schulische Gemeinschaft hin, wobei nur sehr wenige negative Rückmeldungen verzeichnet wurden.

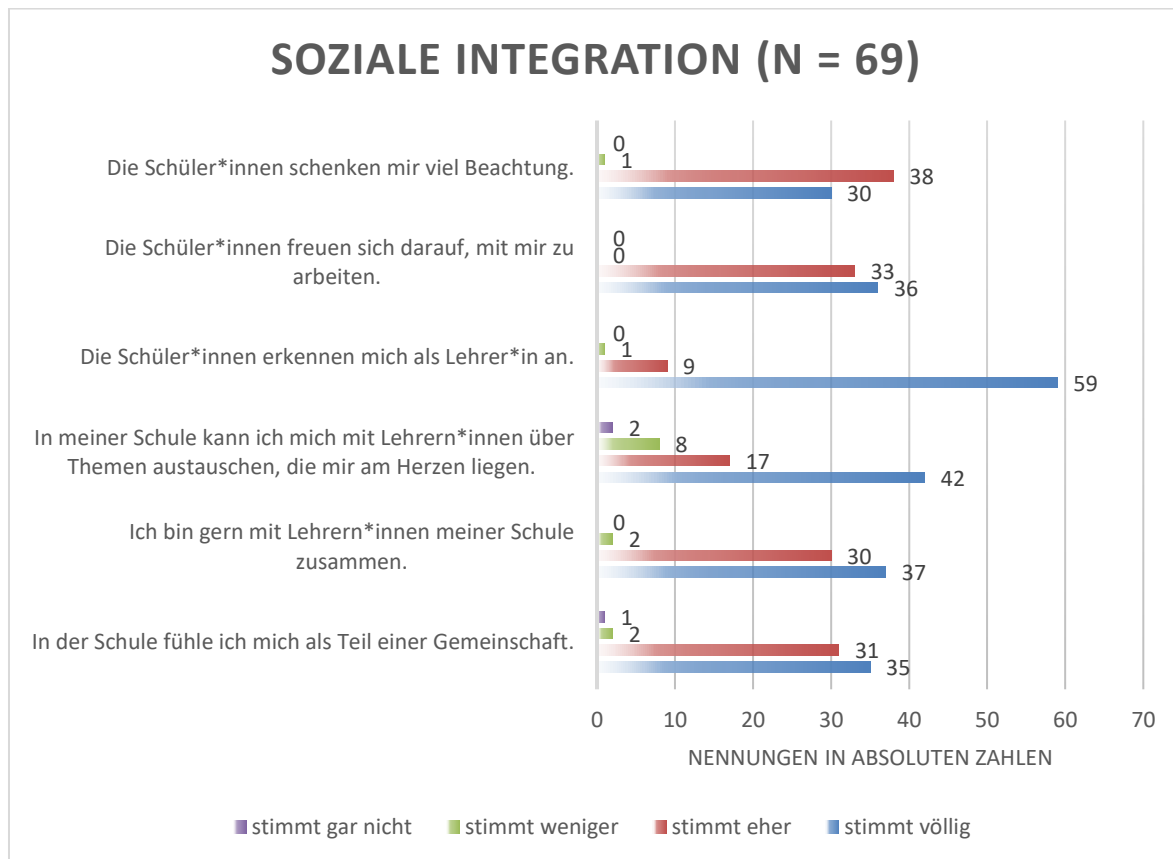


Abbildung 62: Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die soziale Integration (eigene Darstellung)

10.1.13.3 Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die fachliche Integration.

Abbildung 63 stellt die Einschätzungen der 69 Quereinsteigenden zur fachlichen Integration an ihrer Schule dar.

Die Aussage „Lehrpersonen meiner Schule nehmen meine Vorschläge ernst“ erhielt überwiegend positive Rückmeldungen: 37 Personen stimmen völlig zu, während 28 eher zustimmen. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Aussage „An meiner Schule erhalte ich ausreichend Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung“, die von 34 Quereinsteigenden mit „stimmt völlig“ und von 27 mit „stimmt eher“ bewertet wurde. Ein besonders hoher Zustim-

mungswert zeigt sich bei der Aussage „An meiner Schule kann ich mich in typischen Situationen des Lehrberufs gut bewähren“, wo 46 Personen eher und 22 Personen völlig zustimmen. Die Einschätzung „An meiner Schule kann ich vieles von dem zeigen, was ich kann“ wird ebenfalls positiv aufgenommen, mit 32 Nennungen für „stimmt eher“ und 28 für „stimmt völlig“. Bei der Aussage „An meiner Schule bekomme ich viel Lob für meinen Einsatz“ sind die Bewertungen etwas gemischter: 26 Quereinsteigende stimmen völlig zu, während 34 eher zustimmen. Ein starker Zuspruch zeigt sich in der Einschätzung „Ich fühle mich als Lehrperson kompetent“, die von 42 Personen mit „stimmt völlig“ und 26 mit „stimmt eher“ bewertet wurde. Es wird deutlich, dass die Mehrheit der Quereinsteigenden ihre fachliche Integration als positiv wahrnimmt. Besonders die Möglichkeit, sich in ihrer Rolle zu bewähren und ihre Kompetenzen zu zeigen, wird häufig als gegeben empfunden. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Bereiche, in denen die Anerkennung und Mitbestimmung noch ausbaufähig sein könnten.

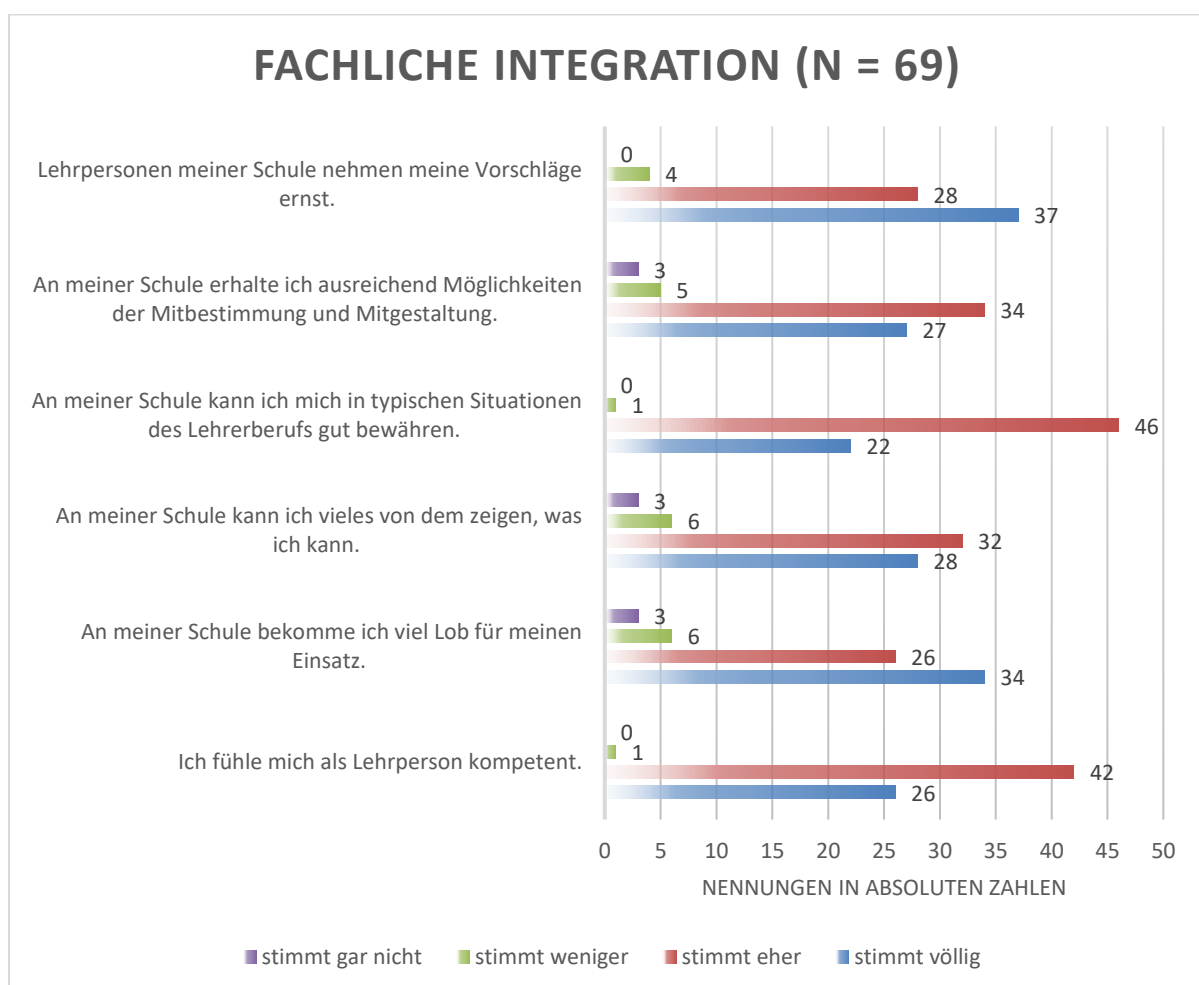


Abbildung 63: Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die fachliche Integration (eigene Darstellung)

10.1.13.4 Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die wertorientierte In-

tegration. Abbildung 64 veranschaulicht die Einschätzungen der 69 Quereinsteigenden zur wertorientierten Integration an ihrer Schule. Es wurden verschiedene Aussagen bewertet, um zu erfassen, inwieweit die Quereinsteigenden das Gefühl haben, ihre Werte und persönlichen Ziele in ihrem schulischen Umfeld einbringen und umsetzen zu können.

Die Aussage „Der Lehrberuf füllt mich voll und ganz aus“ erhält eine hohe Zustimmung: 40 Personen stimmen völlig zu, und 22 stimmen eher zu, was darauf hinweist, dass viele Quereinsteigende in ihrer Berufswahl eine persönliche Erfüllung finden. Bei der Aussage „Ich erhalte die Möglichkeit, mich stets mit all meinen Interessen und Vorlieben in die schulische Arbeit einzubringen“ stimmen 31 Personen völlig und 27 eher zu, was auf eine gute Gelegenheit zur persönlichen Entfaltung in der schulischen Arbeit hinweist.

Die Wahrnehmung von Vertrauen und Verantwortung in der Mitgestaltung an der Schule wird ebenfalls positiv bewertet. So stimmen 36 Personen der Aussage „An meiner Schule erhalte ich viel Vertrauen und verantwortungsvolle Möglichkeiten der Mitgestaltung“ völlig zu, während 25 eher zustimmen. Die Aussage „An meiner Schule erhalte ich das Gefühl, meine persönlichen Kompetenzen und Stärken voll zum Einsatz bringen zu können“ wird von 30 Personen als „stimmt völlig“ und von 29 als „stimmt eher“ bewertet. Ebenso positiv wird die Möglichkeit bewertet, im Einklang mit den eigenen beruflichen Zukunftsvorstellungen zu agieren. Hier stimmen 30 Personen völlig und 29 eher zu, dass sie an ihrer Schule entsprechend handeln können. Die Aussage „An meiner Schule werde ich darin bestärkt, persönlichen Ideen und Vorhaben nachzugehen, die über die Ausbildungsaufgaben hinausgehen“ findet ebenfalls Anklang, mit 36 Nennungen für „stimmt völlig“ und 23 für „stimmt eher“.

Insgesamt spiegeln die Aussagen wider, dass die Mehrheit der Quereinsteigenden eine wertorientierte Integration an ihrer Schule erfährt, die es ihnen ermöglicht, ihre individuellen Interessen und Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln.

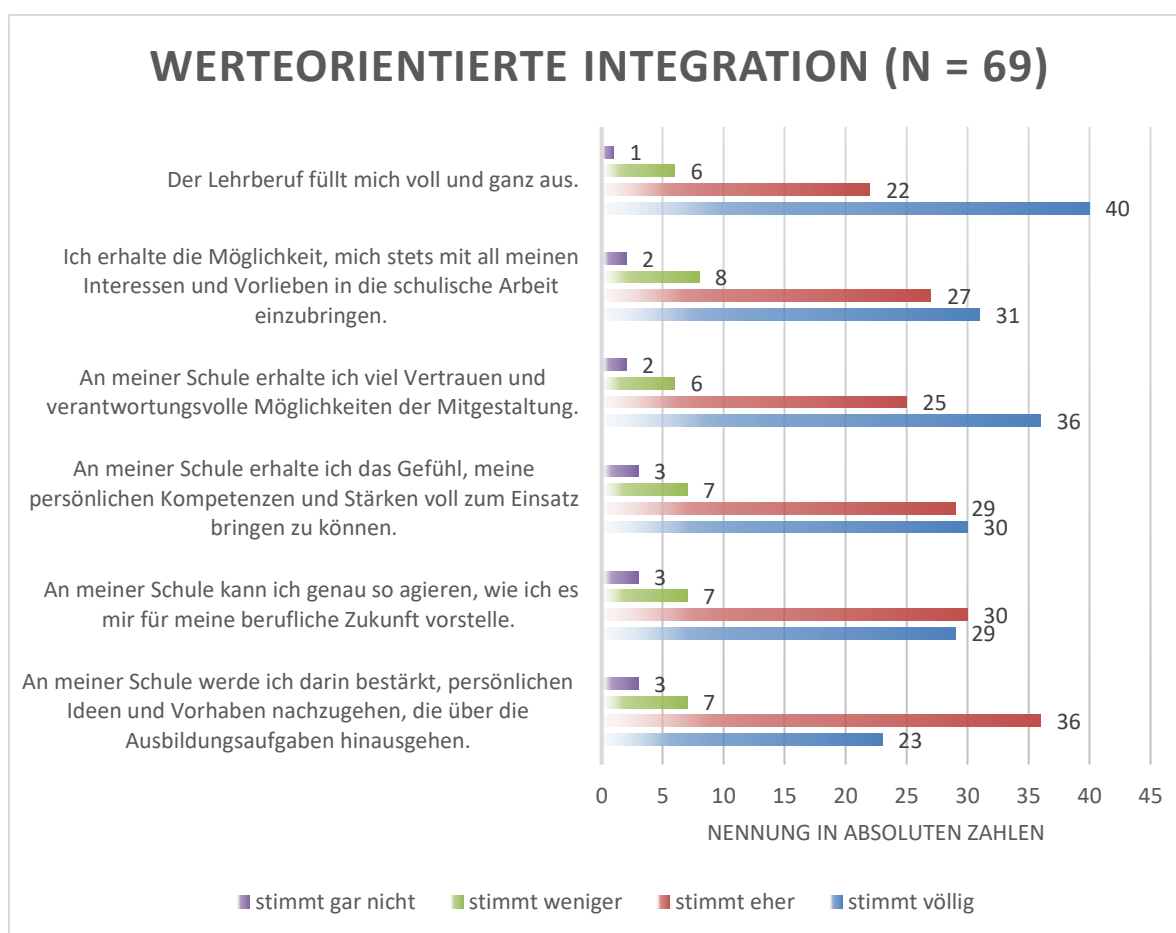


Abbildung 64: Bedürfnisbefriedigung in Bezug auf die wertorientierte Integration (eigene Darstellung)

Die Aussagen zu den Bedürfnissen auf den vier Ebenen spiegeln sich auch im Integrationsstatus, der Quereinsteigenden jede Woche wider. Abbildung 65 zeigt die durchschnittliche Entwicklung des Integrationsstatus der 69 Quereinsteigenden im Wintersemester 2023/24 über einen Zeitraum von 19 Wochen. Die Darstellung ist in vier Kategorien unterteilt: administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration, die jeweils in Prozent gemessen werden.

Zu Beginn des Semesters weisen alle vier Integrationskategorien relativ niedrige Werte auf, mit einer Integration von knapp über 40 % in der ersten Woche. Im Verlauf der ersten vier Wochen ist eine deutliche Zunahme in allen Kategorien zu erkennen. Die soziale Integration zeigt dabei den schnellsten Anstieg und erreicht in Woche vier bereits etwa 70 %. Die administrative, fachliche und wertorientierte Integration folgen einem ähnlichen Trend, wenn auch mit leicht verzögertem Wachstum. Nach den ersten vier Wochen flachen die Kurven aller Kategorien etwas ab, wobei die Werte kontinuierlich bis zur Mitte des Semesters steigen. Ab Woche 10 verlaufen die Kurven der vier Kategorien weitgehend parallel und zeigen ein stabiles, wenn auch langsames Wachstum bis zum Ende des Semesters. Am Ende der 19 Wochen erreichen alle Kategorien Integrationswerte von etwa 85 bis 90 %, wobei die soziale und administrative Integration

die höchsten Endwerte aufweisen. Die fachliche und wertorientierte Integration folgen knapp dahinter.

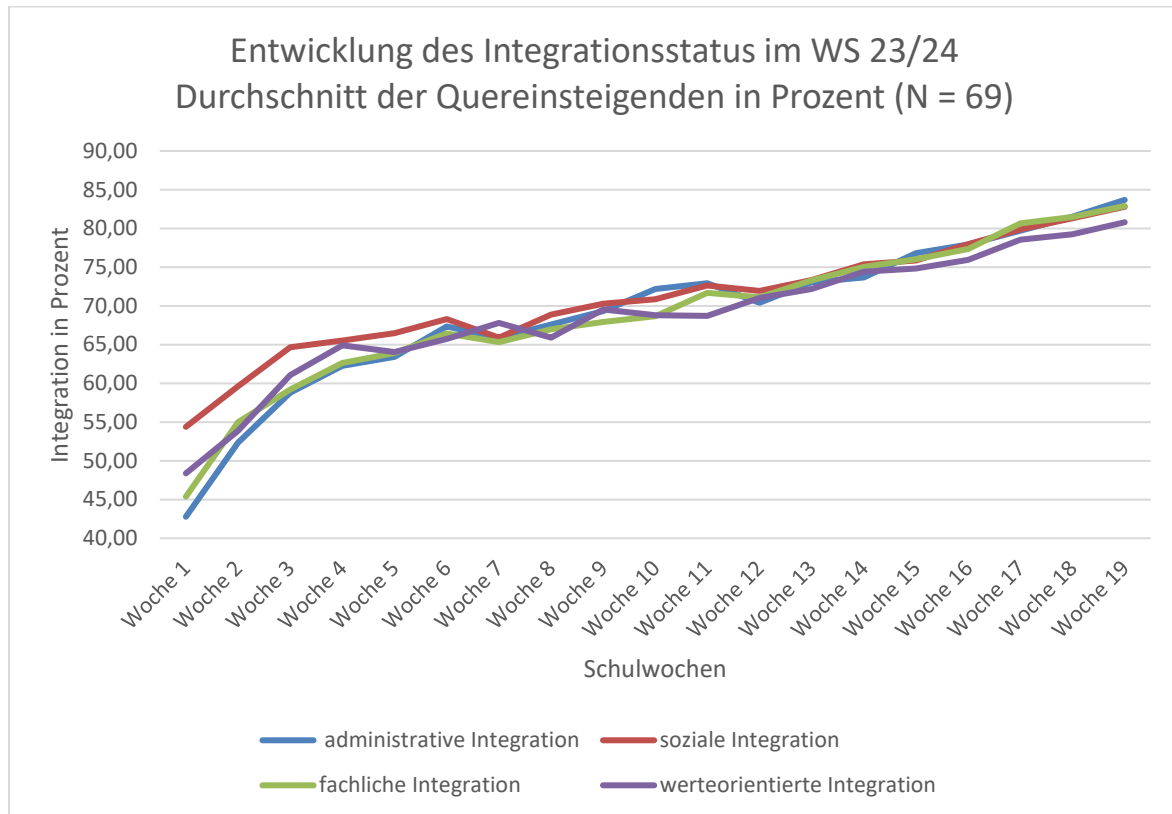


Abbildung 65: Entwicklung des Integrationsstatus im WS 23/24 in Prozent (N = 69) eigene Darstellung)

Eine kontinuierliche Verbesserung des Integrationsstatus der Quereinsteigenden in allen vier Bereichen wird aufgezeigt, was auf erfolgreiche Anpassungsprozesse und zunehmende Eingliederung in das schulische Umfeld hinweist. Dies deutet auf ein unterstützendes Umfeld hin, das persönliche Entwicklung und berufliche Identifikation fördert.

10.1.14 Pro-Jo

Abbildung 66 beinhaltet die Einschätzungen von 69 Quereinsteigenden zur wöchentlichen Dokumentation im Professionalisierungs-Journal (Pro-Jo) und verdeutlicht, wie hilfreich sie diese empfanden. Die Antworten sind auf einer Skala von „sehr“ bis „gar nicht“ dargestellt.

16 Personen (die größte Gruppe) bewerteten die Pro-Jo-Dokumentation als „etwas“ hilfreich. 14 Quereinsteigende empfanden die Dokumentation als „sehr“ hilfreich, ebenso viele (14) beurteilten sie als „gar nicht“ hilfreich. 13 Befragte gaben an, dass die Dokumentation „weniger“ hilfreich war, und zwölf Personen bewerteten sie als „weder noch“ in Bezug auf ihre Nützlichkeit. Es stellt sich ein gemischtes Bild zum Feedback zur wöchentlichen Pro-Jo-Dokumentation dar. Während ein Teil der Quereinsteigenden die Dokumentation als hilfreich ansieht, zeigt sich

auch eine signifikante Anzahl, die den Nutzen entweder als gering oder gar nicht vorhanden bewertet. Dies deutet darauf hin, dass die Wahrnehmung der Pro-Jos stark variiert und möglicherweise von individuellen Präferenzen und Erfahrungen abhängt.

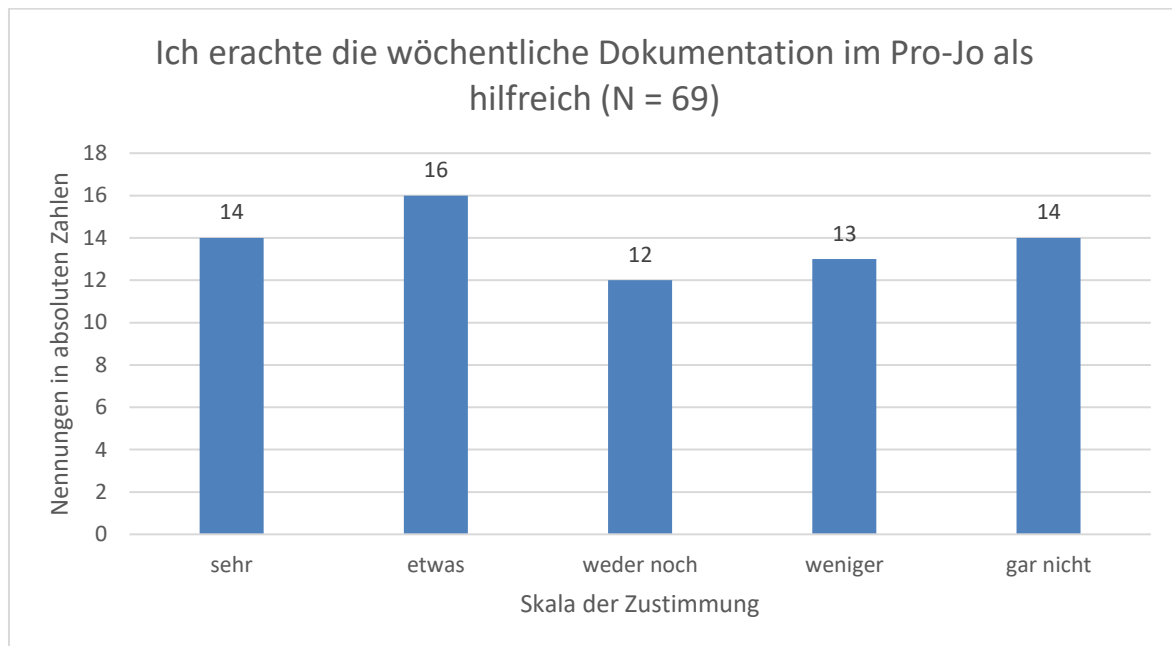


Abbildung 66: Zustimmung zu den Pro-Jos (eigene Darstellung)

Um das ambivalente Bild der Pro-Jo-Dokumentation besser zu verstehen und zukünftig gezielter gestalten zu können, werden die Rückmeldungen zu den Professionalisierungs-Journals (Pro-Jos) in mehreren wesentlichen Punkten zusammengefasst. Viele Quereinsteigende empfanden die Pro-Jos zu Beginn als hilfreich, da sie zur Reflexion über konkrete Punkte anregten und zur Bewusstwerdung eigener Gedanken und Handlungen beitrugen. Im Laufe der Zeit jedoch wurde eine Anpassung der Fragen und Inhalte gewünscht, da sich die Situation und die Integrationsbedarfe veränderten und einige Fragen obsolet wurden. Die immer gleichen Fragen und eine fehlende Flexibilität führten dazu, dass die Beantwortung zunehmend als monoton und weniger zielführend empfunden wurde. Es wurde auch der Wunsch nach mehr Abwechslung und Dynamik in den Pro-Jos geäußert, beispielsweise durch wechselnde Themen oder die Möglichkeit, frei über eigene Erfahrungen zu berichten. Einige Quereinsteigende vermissten spezifische Aspekte, wie die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten in den Reflexionsprozess, und schlugen die Einführung zusätzlicher Auswahlmöglichkeiten, wie „Sonstiges“ oder „Schüler*in“, vor. Schließlich äußerten einige Quereinsteigende das Bedürfnis nach klareren Fragestellungen und mehr inhaltlicher Freiheit, um individuelle Reflexionen besser erfassen zu können. Die Notwendigkeit, die Pro-Jos flexibler zu gestalten,

sowohl in der Struktur als auch im Inhalt, wurde mehrfach betont, um den dynamischen Prozess der Onboarding-Phase und die unterschiedlichen Integrationsbedürfnisse besser abzubilden.

10.1.15 Mentoring

Der Abschnitt umfasst eine Übersicht über die Daten in Bezug auf die Mentoring-Begleitung, den Beginn des Mentoring-Prozesses, den gewählten Betreuungsmodus sowie die behandelten Themen und deren Intensität.

10.1.15.1 Beginn des Mentoring-Prozesses. Abbildung 67 zeigt den tatsächlichen Beginn der Mentoring-Beziehungen zwischen den Quereinsteiger*innen und ihren Mentor*innen im Zeitraum von August 2023 bis Januar 2024. Der größte Teil der Mentoring-Tandems wurde im September 2023 initiiert, mit insgesamt 34 Nennungen. Bereits im August 2023 starteten zwölf Tandems, gefolgt von 13 weiteren Mentoring-Partnerschaften im Oktober. In den folgenden Monaten nahm die Zahl der neu gestarteten Mentoring-Beziehungen deutlich ab: Im November wurden nur noch fünf neue Tandems gebildet, im Dezember vier, und im Januar 2024 kam lediglich eine neue Mentoring-Beziehung hinzu. Diese Verteilung verdeutlicht, dass der Hauptfokus der Mentoring-Starts zu Beginn des Schuljahres liegt, während es in den darauffolgenden Monaten zu einer kontinuierlichen Abnahme kommt.

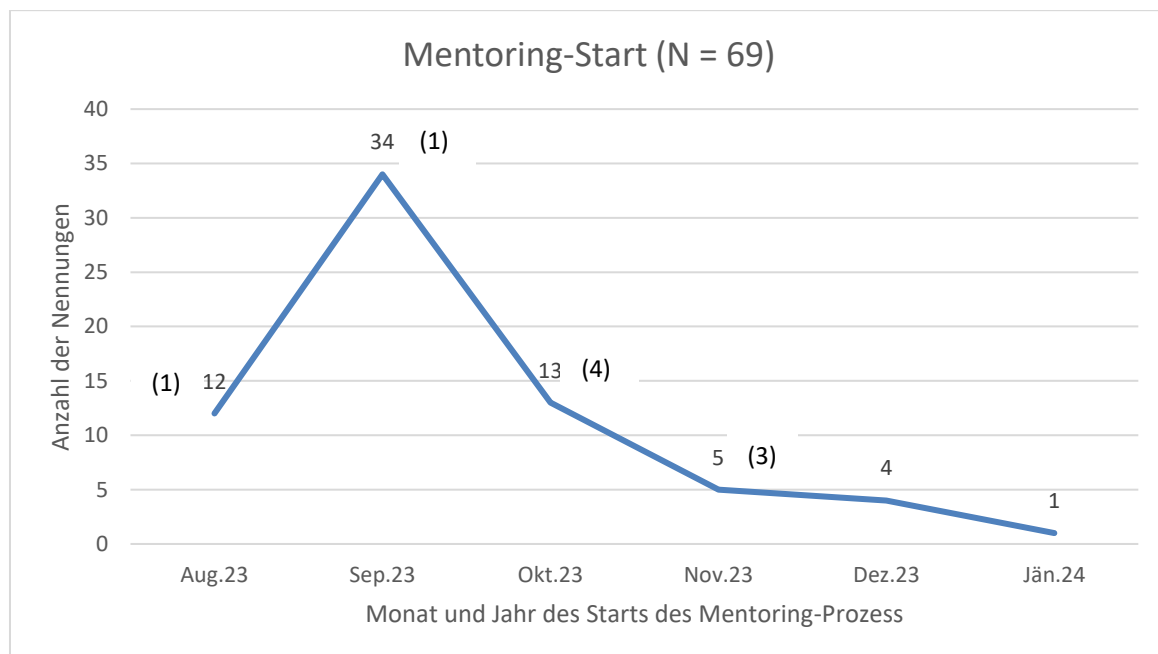


Abbildung 67: Mentoring-Start (eigene Darstellung)

Von den insgesamt 69 Mentoring-Tandems fanden 60 intern statt, das bedeutet, dass beide Beteiligten am selben Standort unterrichten. Die in Abbildung 67 in Klammern angegebene Zahl

stellt die externen Mentoring-Beziehungen dar, bei denen die Partner*innen an unterschiedlichen Standorten tätig sind. Auffällig ist, dass externe Mentoring-Tandems tendenziell später beginnen als interne. Zudem ist bemerkenswert, dass in 30 Fällen die Mentor*innen nicht das selbe Fach wie ihre Mentees unterrichten, sodass das Mentoring in diesen Fällen fachfremd erfolgt. Diese fachübergreifenden Mentoring-Beziehungen zeigen, dass der Schwerpunkt des Mentorings nicht nur auf fachlichen Inhalten liegt, sondern auch auf übergreifenden Aspekten wie pädagogischen Methoden oder schulischen Abläufen. Besonders hervorzuheben ist, dass sechs dieser Mentoring-Tandems sowohl extern als auch fachfremd agieren, was zusätzliche Herausforderungen, aber auch Chancen für den Austausch zwischen den Standorten und Fächern bieten kann.

10.1.15.2 **Gesprächsthemen im Mentoring-Prozess.** Abbildung 68 zeigt die Intensität und Häufigkeit verschiedener Gesprächsthemen im Mentoring-Prozess der Quereinsteigenden. Die Gesprächsthemen umfassen ein breites Spektrum von organisatorischen bis zu pädagogischen Inhalten. Das Thema „Klassenführung und Lehrerinnen-Schülerinnen-Interaktionen“ wurde mit 34 Nennungen am häufigsten und intensivsten besprochen, wobei es von den meisten als „oft“ diskutiert bewertet wurde. Dicht gefolgt davon ist das Thema „Mobbing/Unterrichtsstörungen“ mit 28 Nennungen, das ebenfalls häufig in den Gesprächen vorkam. Auch „Reflexion und Feedback“ sowie „Digitalität/Digitalisierung“ wurden intensiv behandelt, mit jeweils 27 und 26 Nennungen. Weniger intensiv, aber dennoch regelmäßig diskutiert wurden Themen wie „Belastungen/Work-Life-Balance/Copingstrategien“ und „Zeitmanagement“, die beide 21-mal genannt wurden. Die Themen „Zusammenarbeit im Kollegium/Teamenteaching“ und „Methodenvielfalt“ waren ebenfalls relevant, wurden jedoch mit jeweils 25 und 20 Nennungen etwas seltener intensiv besprochen. Selten bis nie besprochen wurden Themen wie „Schulrecht“, „Organisationsfeld Schule“, „Coaching und Austausch in der Peer-Group“ sowie „Elternarbeit“, die meist nur gelegentlich (selten oder manchmal) in den Gesprächen vorkamen. Die Gespräche deckten vielfältige Themen ab, wobei der Fokus verstärkt auf praxisnahen und direkt unterrichtsrelevanten Inhalten lag.

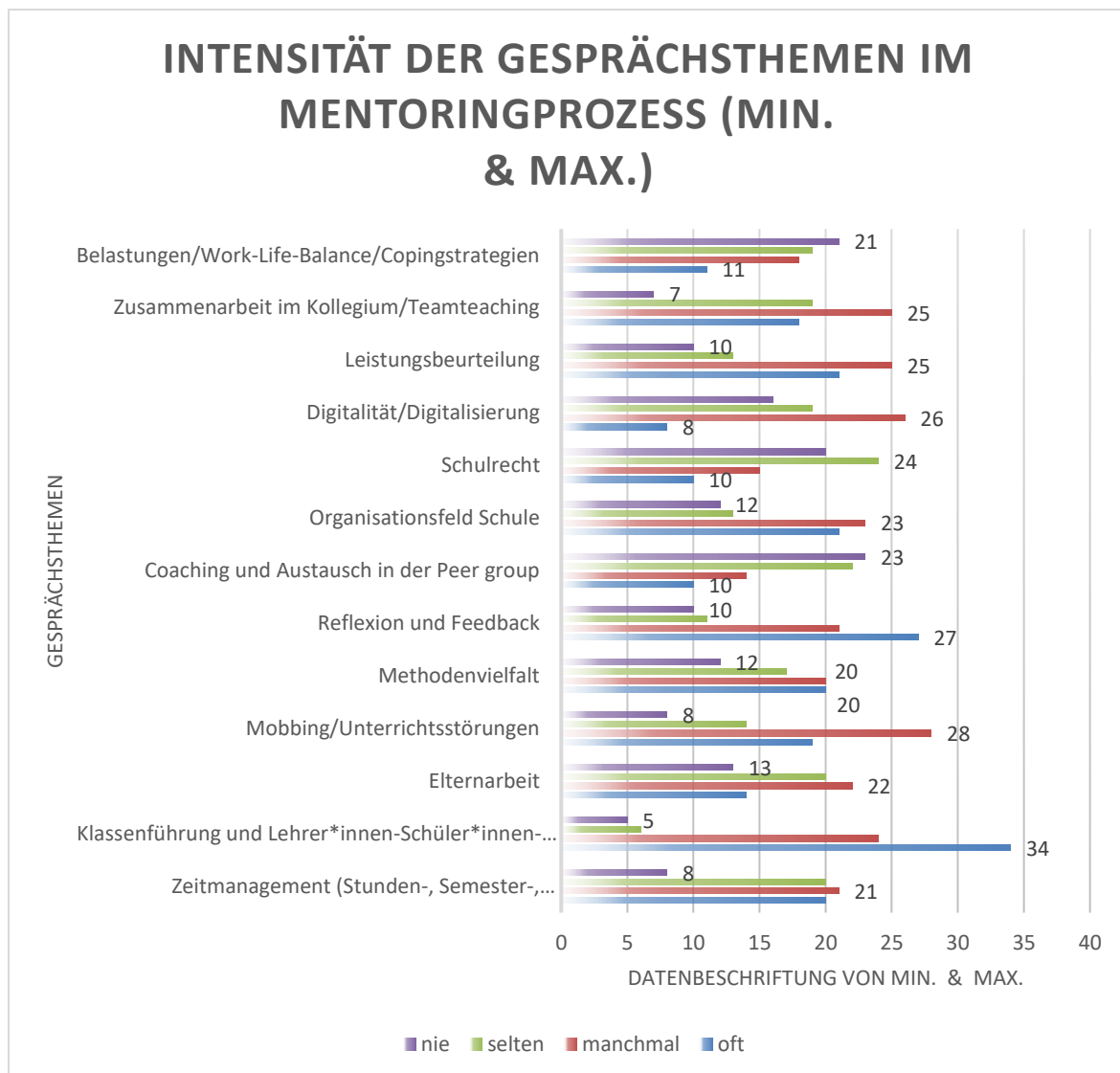


Abbildung 68: Intensität der Themen im Mentoring-Prozess (eigene Darstellung)

Eine offene Abfrage nach „sonstigen Themen“ oder zusätzlichen Anmerkungen im Mentoring-Prozess hat ergeben, dass die Quereinsteigenden weitere relevante Bereiche identifizierten, die nicht durch die vorgegebenen Fragen abgedeckt wurden. Ein häufig erwähnter Punkt war die Verwaltung und Nutzung von Schulprogrammen wie WebUntis und Sokrates, was auf einen Bedarf an administrativer Unterstützung hinweist. Classroom-Management und der Umgang mit Disziplinproblemen wurden ebenfalls als wichtige Themen genannt, ebenso wie Strategien zur Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, insbesondere in herausfordernden Situationen. Einige Quereinsteigende wünschten sich zudem mehr Austausch über fächerübergreifenden Unterricht und die Organisation von Exkursionen sowie didaktische Methoden für konkrete Projekte. Es gab auch den Wunsch nach mehr fachlichem Austausch und Beratung zu dienstrechtlichen Fragen.

Ein weiterer relevanter Punkt war das Mentoring selbst: Einige berichteten von Schwierigkeiten mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor, wie etwa Unklarheiten über die Rolle und Aufgaben oder eine unzureichende Verfügbarkeit. Positive Aspekte waren der Wunsch, nach einer Fortführung des Mentoring, sowie das Gefühl, im Kollegium vielfältige Unterstützung gefunden zu haben. Auch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die persönliche Entwicklung als Lehrperson wurden als wichtige Themen im Mentoring-Prozess genannt.

10.1.15.3 Betreuungsmodus im Mentorin-Prozess. Abbildung 69 verweist auf die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit im Mentoring-Prozess der Quereinsteigenden, wobei mehrere Nennungen möglich waren. Am häufigsten fand die Betreuung durch vereinbarte persönliche Gespräche statt, was 48-mal angegeben wurde. Hospitationen, bei denen der Mentor oder die Mentorin den bzw. die Mentee besuchen, wurden 45-mal als Betreuungsform genannt. Beiläufiger persönlicher Austausch wurde 44-Mal erwähnt, was auf eine informelle, aber regelmäßige Kommunikation zwischen Mentor*innen und Mentees hinweist. Ein Austausch per Mail oder Telefon erfolgte in 28 Fällen, während Hospitationen, bei denen der bzw. die Mentee den Mentor oder die Mentorin besucht, 22-mal genannt wurden. Weniger verbreitet waren vereinbarte virtuelle Gespräche und die Kategorie Sonstiges, die jeweils sieben Nennungen erhielten. Die Zusammenarbeit im Mentoring-Prozess erfolgt überwiegend durch direkte, persönliche Interaktionen, während digitale Kommunikationsmittel eine geringere Rolle spielen. Dieser Umstand erklärt sich durch die Dienstverrichtung am gleichen Schulstandort, internes Mentoring.

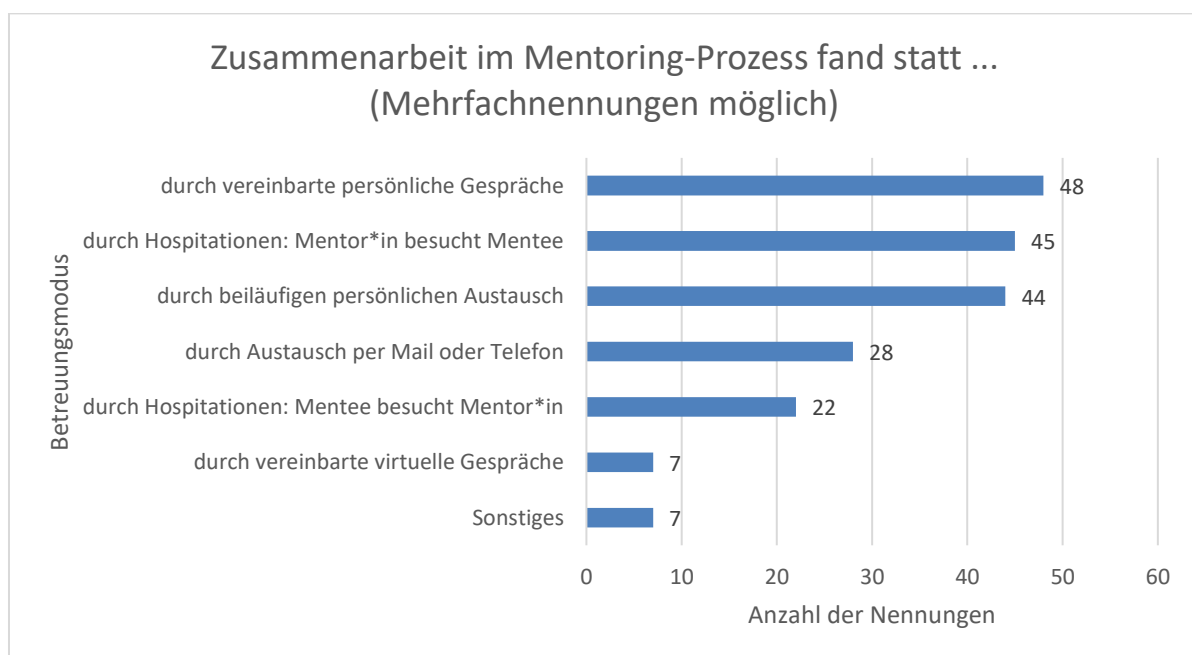


Abbildung 69: Modus der Betreuung der Quereinsteigenden durch Mentor*innen (eigene Darstellung)

Die sieben Nennungen in der Kategorie „Sonstiges“ im Betreuungsmodus zeigen eine Vielfalt an informellen und praktischen Formen der Zusammenarbeit im Mentoring-Prozess. Einige Quereinsteigende berichten von gemeinsamen Unterrichtseinheiten und Teamteaching, was direkten Austausch und unmittelbares Feedback ermöglichte. Andere beschreiben den Mentoring-Prozess eher als einen normalen kollegialen Austausch ohne formelle Sitzungen. Eine Person hob hervor, dass sie während der Induktionsphase jederzeit mit ihrer Mentorin sprechen konnte, unabhängig von der Uhrzeit, was eine hohe Verfügbarkeit und Unterstützung zeigt. Ein weiterer Quereinsteigender reflektierte gemeinsam mit einer anderen Mentee, was einen Peer-to-Peer Austausch innerhalb des Mentoring-Programms widerspiegelt. Leider berichtete auch eine Person über eine fehlende Zusammenarbeit mit einer Mentorin bzw. einem Mentor.

10.1.15.4 Mentoring-Beziehung. In der Abbildung 70 werden die Einschätzungen der Quereinsteigenden in Bezug auf die Mentoring-Beziehung sichtbar. Die Mehrheit der Befragten bewertet die Mentoring-Beziehung positiv. 44 Quereinsteigende stimmen der Aussage „Ich erhielt konstruktives Feedback“ vollständig zu, während nur drei Personen dieser Aussage gar nicht zustimmen. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Einschätzung, ob die Anregungen des Mentors oder der Mentorin als hilfreich empfunden wurden: 46 Personen stimmen dieser Aussage völlig zu, während nur vier Personen gar nicht zustimmen. Die Aussage „Meine Mentorin nimmt sich ausreichend Zeit für meine Anliegen“ wird von 41 Personen mit „stimme völlig zu“ beantwortet, jedoch geben vier Personen an, dass sie dem gar nicht zustimmen. Die Offenheit, Anliegen mit dem Mentor oder der Mentorin zu besprechen, wird ebenfalls von 52 Personen mit „stimme völlig zu“ bewertet, während zwei Personen diese Aussage gar nicht unterstützen. Schließlich fühlen sich 41 Personen durch ihre Mentorin bzw. ihren Mentor gut unterstützt („stimme völlig zu“), während vier Personen dies verneinen („stimme gar nicht zu“). Die meisten Quereinsteigenden nehmen ihre Mentoring-Beziehung als unterstützend und konstruktiv wahr, obwohl es auch einige weniger positive Rückmeldungen gibt.

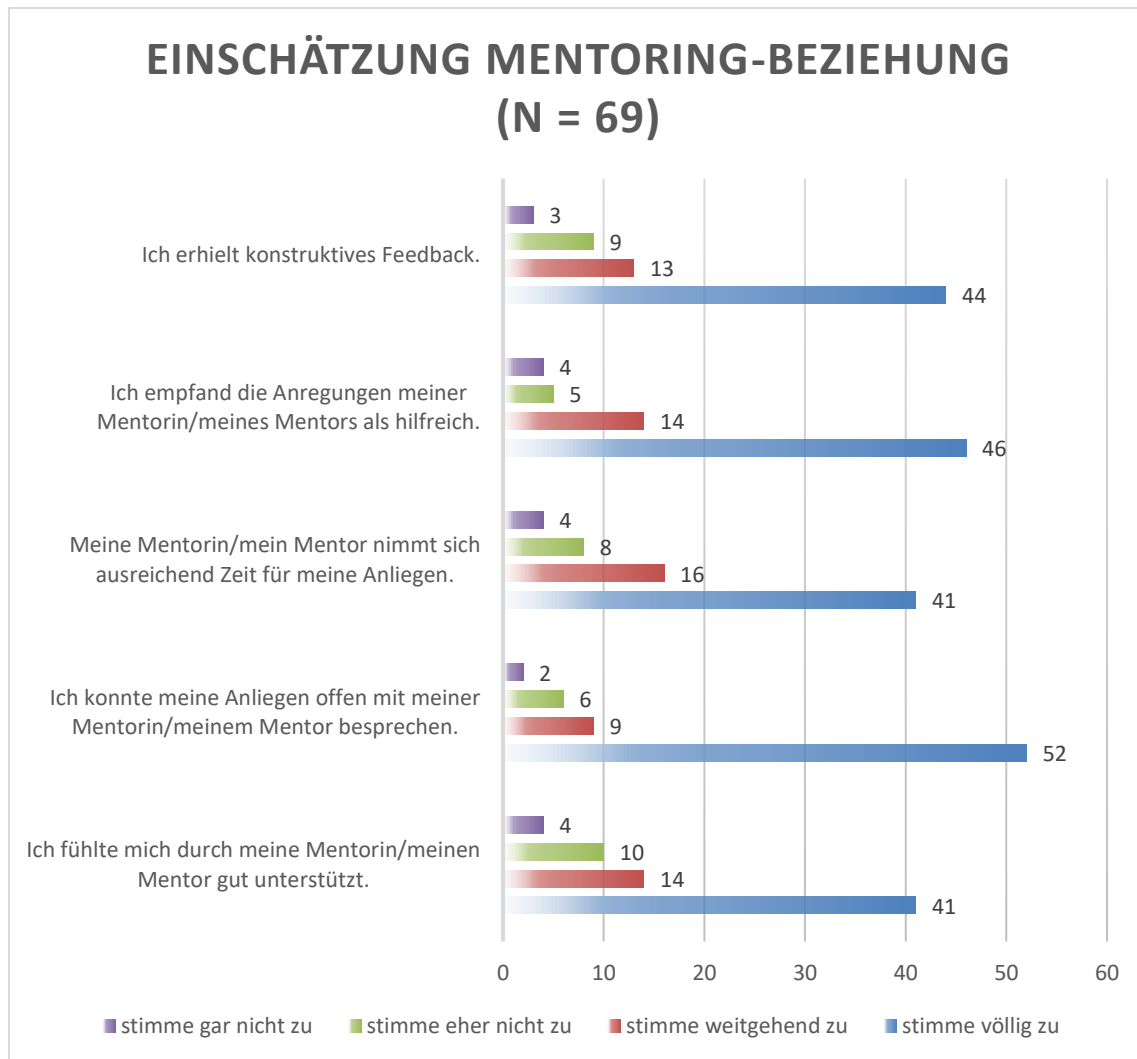


Abbildung 70: Einschätzung der Mentoring-Beziehung aus der Sicht der Quereinsteigenden (eigene Darstellung)

10.1.16 Weiterverwendung

Abbildung 71 veranschaulicht die Selbsteinschätzung der 69 Quereinsteigenden hinsichtlich ihrer Eignung zur Weiterverwendung im Schuldienst, basierend auf drei zentralen Aspekten, die im Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson während der Induktionsphase berücksichtigt werden. Diese Aspekte umfassen die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie Erziehungsberechtigten, das erzieherische Wirken, und die Fähigkeit, den im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoff erfolgreich zu vermitteln.

Der überwiegende Teil der Quereinsteigenden bewertet sich in allen drei Bereichen sehr positiv. 61 Personen stimmen der Aussage, dass sie aufgrund ihrer Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie Erziehungsberechtigten für eine Weiterverwendung geeignet sind, „völlig

zu“. Ebenfalls stimmen 57 Personen „völlig zu“, dass sie sich auf Grundlage ihres erzieherischen Wirkens ebenso 58 ihrer Fähigkeit, den Lehrstoff gemäß Lehrplan zu vermitteln, als geeignet für eine Weiterverwendung sehen. Eine geringere Anzahl, sechs bis elf Personen, stimmt „weitgehend zu“ und nur wenige stimmen „eher nicht zu“ (zwei Personen bezüglich der Zusammenarbeit und je eine Person bei den anderen beiden Aspekten). Niemand gab an, der Aussage „stimme gar nicht zu“ in irgendeinem Bereich zuzustimmen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Quereinsteigenden größtenteils überzeugt sind, für den weiteren Einsatz im Schuldienst geeignet zu sein, wobei die größte Zustimmung im Bereich der Zusammenarbeit mit Kolleginnen, Kollegen und Erziehungsberechtigten verzeichnet wird.

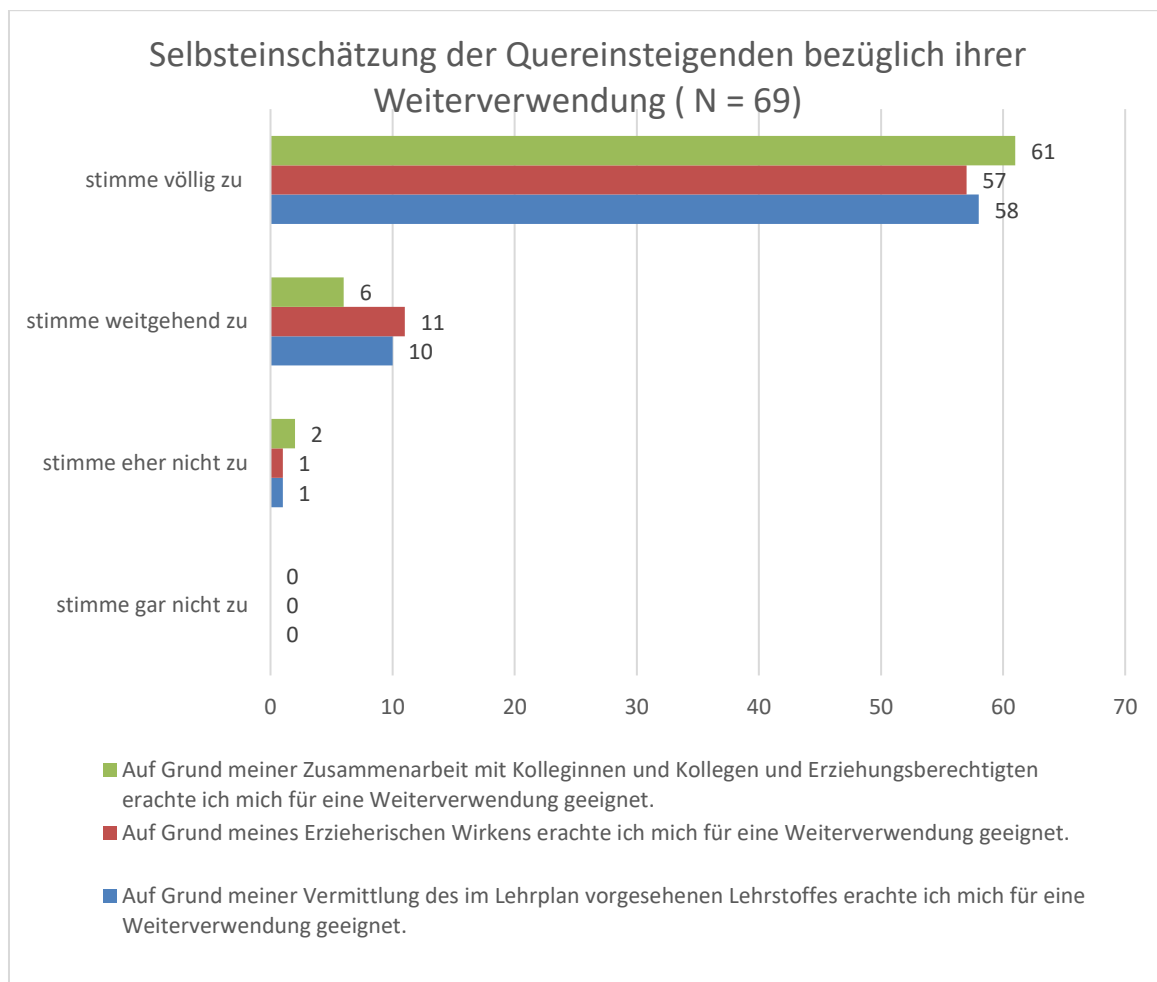


Abbildung 71: Selbsteinschätzung der Quereinsteigenden bezüglich ihrer Weiterverwendung (N = 69) (eigene Darstellung)

10.2 Darstellung der Panelstudie

Dieses Unterkapitel bietet zunächst einen Überblick der vier Quereinsteigenden, die im Längsschnitt genauer analysiert werden. In Tabelle 22 werden diese vier Personen in Bezug auf verschiedene Merkmale miteinander verglichen. Dabei umfassen die Daten sowohl persönliche Informationen wie Geschlecht und Altersgruppe als auch berufliche Details, einschließlich der Entwicklungsphase, Art des Unterrichts und Integrationsaspekte.

Die Panelstudie setzt sich aus zwei Männern (QuI_ID55 und QuIV_ID45) und zwei Frauen (QuII_ID36 und QuIII_ID47) zusammen. Die Altersgruppen variieren: QuI_ID55 ist mit 56 bis 65 Jahren der älteste Teilnehmer, während QuIII_ID47 mit 27 bis 32 Jahren die jüngste ist. QuII_ID36 und QuIV_ID45 befinden sich beide in der mittleren Altersgruppe von 39 bis 44 Jahren. In Bezug auf die Entwicklungsphase ist QuI_ID55 in der „Erhaltungsphase“, während die anderen drei Teilnehmenden (QuII_ID36, QuIII_ID47 und QuIV_ID45) sich in der „Etablierungsphase“ befinden.

Alle vier Personen unterrichten an einer Mittelschule und führen sowohl fachfremden als auch fachkonformen Unterricht durch. Das wöchentliche Stundenausmaß ist dabei unterschiedlich verteilt: QuII_ID36 unterrichtet mit 22 Wochenstunden am meisten, während QuIII_ID47 mit 12 Wochenstunden das geringste Stundenausmaß hat. QuI_ID55 und QuIV_ID45 liegen mit 17 bzw. 15 Wochenstunden im mittleren Bereich.

Hinsichtlich ihrer Fachzertifizierung ist QuI_ID55 für Deutsch qualifiziert, während die anderen drei Teilnehmenden (QuII_ID36, QuIII_ID47 und QuIV_ID45) im Fach Mathematik zertifiziert sind. Auch ihre beruflichen Hintergründe sind sehr vielfältig: QuI_ID55 kommt aus dem Bereich „Medien/Druck/Design“, QuII_ID36 hat in der Branche „Maschinen/Fahrzeuge/Metall“ gearbeitet, QuIII_ID47 hat Erfahrungen im Bereich „Erziehung/Bildung/Soziales/Religion“ gesammelt, und QuIV_ID45 stammt aus der Branche „Büro/Handel/Finanzen“.

In Bezug auf pädagogische Vorerfahrungen verfügen QuI_ID55 und QuIII_ID47 über einschlägige Erfahrungen. QuI_ID55 hat unter anderem Kinder betreut, Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche gestaltet und in der Erwachsenenbildung gearbeitet. QuIII_ID47 war ebenfalls in der Kinderbetreuung tätig und hat Nachhilfeunterricht beziehungsweise Aufgabenbetreuung angeboten. QuII_ID36 und QuIV_ID45 hingegen haben keine pädagogischen Vorerfahrungen.

Die Gründe für den Berufswechsel variieren zwischen den Teilnehmenden. QuI_ID55 wird der Pull-Faktor zugeordnet, nämlich den „Wunsch seit der Kindheit“. Im Gegensatz nennen QuII_ID36 und QuIII_ID47 Push-Faktoren als Motivation für den Berufswechsel: QuII_ID36 führt die „Vereinbarkeit mit der Familie“ in den Lehrer*innenberuf, während QuIII_ID47 durch die „Werbung für den Job“ motiviert wurde.

Das Mentoring startete zu unterschiedlichen Zeitpunkten und fand in unterschiedlichen Formen statt. QuI_ID55 und QuIII_ID47 wurden intern begleitet, während QuII_ID36 und QuIV_ID45 externes Mentoring erhielten. Der Beginn des Mentorings variiert stark: QuII_ID36 startete bereits in der 2. Schulwoche, QuI_ID55 in der 5. Woche, QuIII_ID47 in der 7. Woche und QuIV_ID45 erst in der 10. Schulwoche.

Die Selbstchecks zur Integration in den verschiedenen Bereichen zeigen ebenfalls Unterschiede auf. In Bezug auf die administrative Integration fühlen sich alle vier Personen weitgehend erfüllt, wobei die Punktwerte zwischen 14 und 18 liegen. Die soziale Integration wird von QuI_ID55 als vollständig erfüllt wahrgenommen, während QuII_ID36, QuIII_ID47 und QuIV_ID45 sie als weitgehend erfüllt einstufen, mit Werten zwischen 12 und 18. Bei der fachlichen Integration gibt es größere Unterschiede: QuI_ID55 fühlt sich vollkommen integriert, QuII_ID36 und QuIII_ID47 weitgehend, und QuIV_ID45 fühlt sich nur kaum integriert, mit Punktwerten zwischen 8 und 18. Noch deutlicher zeigen sich die Unterschiede bei der wertorientierten Integration. Während QuI_ID55 diese als erfüllt wahrnimmt, fühlen sich QuII_ID36 und QuIII_ID47 nur weitgehend integriert, und QuIV_ID45 gibt hier an, dass das Bedürfnis in diesem Bereich unerfüllt ist, mit Punktwerten von 2 bis 15.

Die Gesamtbedürfnisbefriedigung variiert entsprechend dieser Integrationsbereiche. QuI_ID55 hat mit 17,25 die höchste allgemeine Bedürfnisbefriedigung, während QuIV_ID45 mit 9,00 die niedrigste aufweist. QuII_ID36 und QuIII_ID47 liegen im mittleren Bereich mit 13,00 bzw. 13,50 Punkten.

Trotz dieser Unterschiede in den einzelnen Integrationsbereichen und der Gesamtbedürfnisbefriedigung schätzen alle vier Personen ihren beruflichen Erfolg hinsichtlich Unterricht, Erziehung und Zusammenarbeit hoch ein und stimmen einer Weiterverwendung völlig darin überein.

	QuI_ID55	QuII_ID36	QuIII_ID47	QuIV_ID45
Geschlecht	männlich		weiblich	
Altersgruppe	56 – 65 Jahre	39 – 44 Jahre	27 – 32 Jahre	39 – 44 Jahre
Entwicklungsphase	Erhaltungsphase	Etablierungsphase		
Dienstverrichtung/Schulart	Mittelschule			
Dienstverrichtung/fachfremder bzw. -konformer Unterricht	Fachfremder als auch fachkonformer Unterricht			
Dienst/Stundenausmaß	17 Wochenstunden	22 Wochenstunden	12 Wochenstunden	15 Wochenstunden
Zertifiziertes Fach	Deutsch	Mathematik	Mathematik	Mathematik
Vorberuf	Medien / Druck / Design	Maschinen / Fahrzeuge / Metall	Erziehung / Bildung / Soziales / Religion	Büro / Handel / Finanzen
Pädagogische Vorerfahrungen	Ja - Betreuung von Kindern - Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche - Erwachsenenbildung	Nein	Ja - Betreuung von Kindern - Nachhilfeunterricht/Aufgabenbetreuung	Nein
Berufswechselmotivation	Pull-Faktor – Wunsch seit der Kindheit		Push-Faktor – Vereinbarkeit mit Familie	Push-Faktor – Werbung Klasse Job
Mentoring-Form	intern		extern	

Tatsächlicher Mentoring-Beginn	Schulwoche 5	Schulwoche 2	Schulwoche 7	Schulwoche 10
Selbstcheck administrative Integration	Bedürfnis erfüllt (18)	Bedürfnis erfüllt (14)	Bedürfnis erfüllt (16)	Bedürfnis erfüllt (14)
Selbstcheck soziale Integration	Bedürfnis erfüllt (18)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (13)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (13)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (12)
Selbstcheck fachliche Integration	Bedürfnis erfüllt (18)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (13)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (12)	Bedürfnis kaum erfüllt (8)
Selbstcheck wertorientierte Integration	Bedürfnis erfüllt (15)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (12)	Bedürfnis weitgehend erfüllt (13)	Bedürfnis unerfüllt (2)
Bedürfnisbefriedigung gesamt	17,25	13,00	13,50	9,00
Selbsteinschätzung des Weiterverwendungserfolgs in Bezug auf <i>Unterricht, Erziehung</i> und <i>Zusammenarbeit</i> ¹⁸	Völlige Zustimmung von allen vier Personen in allen drei Bereichen			

Tabelle 22: Gegenüberstellung der Daten der vier ausgewählten Quereinsteigenden (eigene Darstellung)

Die folgenden vier Abschnitte beschreiben die Integrationsprozesse der vier ausgewählten Quereinsteigenden über die 19 Schulwochen hinweg, gegliedert nach den verschiedenen Integrationsebenen. Zudem werden die am häufigsten genannten Onboarding-Maßnahmen vorgestellt, geordnet nach der Erst-, Zweit- und Drittwahlnennung der Quereinsteigenden.

¹⁸ Der Weiterverwendungserfolg bezieht sich auf folgende Items:

- Auf Grund meiner Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.
- Auf Grund meines Erzieherischen Wirkens erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.
- Auf Grund meiner Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.

10.2.1 Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu I_ID 55

In diesem Abschnitt wird der Integrationsprozess des Quereinsteigenden QuI_ID55 im Wintersemester [WiSe] 2023/24 wöchentlich nach Bereichen aufgezeigt. Weiters werden die Nennung der Erst-, Zweit- und Drittwahl der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration verdeutlicht.

10.2.1.1 Integrationsprozess nach Schulwochen.

QuI_Wo1¹⁹

Administrative Integration: Der Lehrer erlebt am Anfang viele organisatorische Herausforderungen: „Die Administration hat mich voll im Griff“ (QuI_Wo1), da er nach Schlüsseln, EDV-Zugängen, Lehrerexemplaren der Schulbücher und weiteren Materialien sucht. Seine Teilnahme an Konferenzen und Schulungen, wie der Zoom-IT-Schulung der Bildungsdirektion, zeigt seine Bemühungen, sich schnell mit den administrativen Abläufen vertraut zu machen.

Soziale Integration: Die soziale Integration beginnt mit einem herzlichen Empfang durch die „sehr nette“ (QuI_Wo1) Schulleiterin und KollegInnen. Die Atmosphäre ist entspannt, es herrscht „kollegiales Du“ (QuI_Wo1). Er lernt neue KollegInnen kennen und schätzt es, bekannte Gesichter zu sehen. Besonders wertvoll ist der informelle Austausch außerhalb des Schulalltags, zum Beispiel in der Pizzeria, was ihm hilft, „die KollegInnen etwas besser kennenzulernen“ (QuI_Wo1).

Fachliche Integration: Der Lehrer wird sofort in die fachliche Arbeit eingebunden: Er übernimmt Vertretungsstunden und bringt sich bei der Aktualisierung der Website und der Öffentlichkeitsarbeit ein. Er freut sich, „dass ich meine beruflichen Skills nun auch in den Dienst der Schule stellen kann“ (QuI_Wo1). Seine Begeisterung für Geschichte zeigt sich, als er erfährt, dass er drei GSP-Stunden erhält, worüber er sich besonders freut, da er „für Geschichte brennt“ (QuI_Wo1).

Wertorientierte Integration: Seine Wertorientierung wird in der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, deutlich, indem er sich „freut“, ins „kalte Wasser“ (QuI_Wo1) geworfen zu werden, und den Unterricht aktiv gestaltet. Er empfindet Freude daran, mit den SchülerInnen zu arbeiten und zeigt Engagement, als er spontan als Begleitperson zum Radfahrkurs zusagt:

¹⁹ Nach Rücksprache mit QuI_ID55 werden die Namen von Personen, Schülerinnen und Schülern und die Klassennamen durch x ersetzt um die Anonymität zu gewährleisten.

„Endlich ‚Kundenkontakt‘ (QuI_Wo1). Der Erfolg seiner ersten Woche stärkt sein Gefühl, die richtige Entscheidung getroffen zu haben: „Die erste Woche lässt in mir das zufriedene Gefühl wachsen, die richtige Entscheidung [...] getroffen zu haben!“ (QuI_Wo1)

QuI_Wo2

Administrative Integration: „keine nennenswerten Entwicklungen“ (QuI_Wo12)

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch zwei herausfordernde Erlebnisse geprägt. Erstens gerät er beim Radworkshop in eine „unangenehme Situation“ mit einem aggressiven Autofahrer, die er gemeinsam mit dem Radfahrlehrer auflösen muss. Zweitens erlebt er eine Konfrontation mit dem „Sorgenkind X“ (QuI_Wo2) aus der Klasse X, bei dem die Situation eskaliert. Diese Erfahrung belastet ihn, doch er verarbeitet sie später mit der Sozialarbeiterin.

Fachliche Integration: In der zweiten Schulwoche beginnt der Lehrer mit einem festen Wochenstundenplan und setzt seine Arbeit fort, indem er das Salzburger Lesescreening in der Integrationsklasse X durchführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler „kaum mehr lesen“ (QuI_Wo2), weshalb er plant, „dem Lesen im Deutschunterricht einen großen Stellenwert einzuräumen“ (QuI_Wo2). Der Lehrer sammelt „wertvolle fachdidaktische Erfahrungen“ (QuI_Wo2), indem er in der Geschichtsstunde „eifrige“ (QuI_Wo2) Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern führt. Zudem arbeitet er erfolgreich mit einer Kollegin im Deutschunterricht zusammen, die er „große Unterstützung“ (QuI_Wo2) nennt. Sie koordinieren ihre Arbeit, um gemeinsam den Deutschunterricht zu gestalten.

Werteorientierte Integration: Seine Werteorientierung zeigt sich in seinem Engagement, den Schülerinnen und Schülern ein besseres Leseverständnis zu vermitteln, und in seiner Bereitschaft, Konfliktsituationen zu bewältigen. Er sucht Lösungen und zeigt Durchhaltevermögen, auch in herausfordernden Momenten: „Dieses Erlebnis beschäftigte mich noch den ganzen Unterrichtstag.“ (QuI_Wo2)

QuI_Wo3

Administrative Integration: In der dritten Schulwoche übernimmt der Lehrer mehr Verantwortung, indem er den ersten Wandertag als Begleitperson organisiert. Die Planung und Durchführung solcher Aktivitäten zeigen, dass er sich zunehmend in die organisatorischen Abläufe der Schule integriert.

Soziale Integration: Der Lehrer nutzt den Wandertag, um Schüler*innen, Kolleginnen und Kollegen besser kennenzulernen: „Einmal mehr war mir klar, dass man die Schülerinnen und Schüler [SuS] , aber auch die KollegInnen bei derartigen Gelegenheiten viel besser kennenlernen kann als im Klassen- bzw. Lehrerzimmer.“ (QuI_Wo3) Dies zeigt, wie wichtig ihm der Aufbau persönlicher Beziehungen und die soziale Eingliederung in die Schulgemeinschaft ist.

Fachliche Integration: Er sammelt wertvolle didaktische Erfahrungen durch innovative Unterrichtsansätze, wie die Geschichtsstunde im Freien. Trotz anfänglicher Bedenken bezüglich des Lärmpegels entscheidet er sich, die Stunde im Schulgarten abzuhalten. Er stellt fest: „Es gab seitens des Kollegiums keinerlei Reaktion auf unseren Outdoor-Unterricht.“ (QuI_Wo3) Dies stärkt sein Vertrauen in seine Unterrichtsmethoden.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer zeigt Flexibilität und Offenheit, indem er erkennt, dass er auch Fächer unterrichten kann, für die er nicht zertifiziert ist, und dass dies eine wertvolle Lerngelegenheit darstellt: „Gleichzeitig wird mir klar, dass man auch jene Fächer, für die man nicht zertifiziert ist, unterrichten kann.“ (QuI_Wo3) Dies zeigt seine Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen und sich beruflich weiterzuentwickeln.

QuI_Wo4

Administrative Integration: In der vierten Schulwoche nimmt der Lehrer erstmals an einer Klassenkonferenz teil, die von der Integrationslehrerin einberufen wurde, um über den Umgang mit einem Schüler mit SPF zu diskutieren.

Soziale Integration: Der Lehrer verstärkt seine soziale Integration durch enge Zusammenarbeit mit der Klassenvorständin, um die „Unruhe in den beiden ‚Problemklassen‘“, (QuI_Wo4) zu adressieren. Die positiven Reaktionen der Schüler*innen zeigen seinen Erfolg in der sozialen Integration: „Als ich am Mittwoch die Klasse X betrat, erkannte ich meine SuS nicht mehr wieder.“ (QuI_Wo4) Die Schüler*innen begannen sogar selbst, ihre Mitschüler*innen zur Ordnung zu ermahnen, was auf eine Verbesserung der Klassendynamik und auf ein Greifen der Maßnahmen hinweist.

Fachliche Integration: Der Lehrer passt seine Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse der Schüler*innen an, indem er „den Unterricht etwas strenger anlegt“ (QuI_Wo4), um eine bessere Lernumgebung zu schaffen. Er beobachtet dabei positive Veränderungen im Verhalten der Schüler*innen, was seine Anpassungsfähigkeit und sein pädagogisches Geschick unterstreicht: „Es waren diesmal einige SuS selbst, die ihre KollegInnen zur Ruhe ermahnten.“ (QuI_Wo4)

Werteorientierte Integration: Der Lehrer zeigt ein differenziertes Verständnis für die Bedürfnisse seiner Schüler*innen und bemüht sich um einen ausgewogenen Ansatz. Er sieht die Notwendigkeit, Disziplin aufrechtzuerhalten, während er gleichzeitig Empathie für den Schüler mit SPS zeigt: „Einerseits werde ich weiterhin versuchen, keinen großen Druck auf diesen Schüler auszuüben [...] andererseits hört auch bei mir der 'Spaß' dort auf, wo besagter Schüler damit beginnt, seine MitschülerInnen zu schimpfen bzw. körperlich zu attackieren.“ (QuI_Wo4) Dies zeigt seine Fähigkeit, sowohl Verständnis als auch klare Grenzen zu setzen.

QuI_Wo5

Administrative Integration: In der fünften Schulwoche hatte der Lehrer seine erste Vorlesung am Campus Baden und erhielt einen Studienplan für den gesamten Hochschullehrgang für QuereinsteigerInnen. Diese Schritte waren wichtig, um die administrativen Anforderungen des Quereinsteigerprogramms zu verstehen und sich besser auf das Wintersemester vorzubereiten.

Soziale Integration: Der Lehrer schätzt die Unterstützung durch seinen Mentor, was er als wertvoll für seine soziale Eingliederung empfindet: „Es tat gut, mit wichtigen Tipps versorgt zu werden und ein Gespräch mit einem Kollegen auf Augenhöhe und in aller Ruhe führen zu können.“ (QuI_Wo5) Auch die Begegnung mit anderen Quereinsteigende am Campus Baden stärkt seine sozialen Netzwerke und fördert den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen.

Fachliche Integration: Der Lehrer macht Fortschritte in seiner fachdidaktischen Entwicklung, indem er seinen „ersten Test im Unterrichtsfach Biologie“ (QuI_Wo5) erfolgreich durchführt. Er organisiert auch eine innovative Mathematikstunde über das Einkaufsverhalten, die bei den Schülerinnen und Schülern gut ankommt: „Die SuS arbeiteten eifrig mit, endlich etwas aus dem Leben und nicht 'nur' Rechnerei :-“ (QuI_Wo5). Diese praktischen Ansätze zeigen seine Bemühungen, den Unterricht interessanter und relevanter zu gestalten.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer erkennt die Bedeutung der Reflexion und kontinuierlichen Verbesserung durch Mentoring und Weiterbildung an: „Beide Begegnungen, sowohl das erste Mentoren Gespräch, als auch der Startschuss an der PH waren [...] wichtige Bausteine im Bereich der sozialen sowie wertorientierten Integration in den Lehrerberuf.“ (QuI_Wo5) Diese Offenheit für Feedback und die Bereitschaft zur Selbstreflexion betonen seine wertorientierte Haltung im Beruf.

QuI_Wo6

Administrative Integration: Die sechste Schulwoche umfasste mehrere organisatorische Aufgaben, insbesondere die Durchführung der ersten „Deutschschularbeit in der Integrationsklasse“ (QuI_Wo6). Der Lehrer organisierte eine Probeschularbeit am Montag, deren Ergebnisse vor der eigentlichen Prüfung am Donnerstag besprochen wurden.

Soziale Integration: Der Lehrer zeigt Sensibilität gegenüber der Vielfalt der Schüler*innen, indem er den Nahost-Konflikt im Geschichtsunterricht behandelt und dabei berücksichtigt, dass „einige der SuS aus arabischen bzw. arabischen Ländern sehr verbundenen Staaten kommen.“ (QuI_Wo6) Er bemüht sich, eine ausgewogene Diskussion zu führen, die sowohl Mitgefühl als auch klare moralische Standpunkte vermittelt.

Fachliche Integration: In Bezug auf die fachliche Integration nutzt der Lehrer kreative Ansätze, um den Unterricht lebendig zu gestalten, wie zum Beispiel das „Kürbisschnitzen für Halloween“ im TXW- und TD-Unterricht. Er zeigt dabei eine hohe Aufmerksamkeit für die Sicherheit der Schüler: „Höchste Konzentration war angesagt.“ (QuI_Wo6) Auch die Reaktionen der Schüler*innen und der Direktorin, die sich vom „Kürbisschnitzen begeistert“ (QuI_Wo6) zeigen, unterstreichen seine Fähigkeit, praktische und engagierte Lernaktivitäten zu planen.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer vermittelt im Geschichtsunterricht eine differenzierte Perspektive auf den Nahost-Konflikt. Er fördert Empathie und kritisches Denken, indem er eine klare Haltung gegenüber Gewalt und Terrorismus einnimmt: „Keinerlei Verständnis bzw. Abscheu für die blutigen, entmenslichten Angriffe auf die israelische Bevölkerung durch die Terrorgruppe Hamas.“ (QuI_Wo6) Gleichzeitig zeigt er Mitgefühl für die Zivilbevölkerung: „Mitleid für die PalästinenserInnen im Gazastreifen.“ (QuI_Wo6) Dies verdeutlicht seine wertorientierte Herangehensweise im Unterricht.

QuI_Wo7

Administrative Integration: In der siebten Schulwoche wird der Lehrer mit administrativen Herausforderungen konfrontiert, als die Direktorin ankündigt, „dass sie Ende November an eine andere Schule wechseln werde.“ (QuI_Wo7) Diese unerwartete Nachricht stellt eine Veränderung in der administrativen Struktur dar und könnte seine zukünftige Arbeit beeinflussen, da er die Zusammenarbeit mit ihr als „reibungslos“ (QuI_Wo7) empfand.

Soziale Integration: Der Lehrer erlebt die emotionale Seite der sozialen Integration bei der Rückgabe der D-SA am Mittwoch, als „die ersten Tränen“ (QuI_Wo7) fließen. Dies zeigt seine

Rolle im sozialen Gefüge der Schule, da er mit den emotionalen Reaktionen der Schüler*innen auf ihre Leistungen umgehen muss. Die negative Nachricht über die bevorstehende Veränderung in der Schulleitung belastet ihn zusätzlich.

Fachliche Integration: Fachlich setzt sich der Lehrer intensiv mit sensiblen Themen auseinander. Der GSP-Test zu Themen wie frühe Neuzeit, Buchdruck und Nahostkonflikt bringt ernüchternde Ergebnisse und konfrontiert ihn mit „eindeutigen antisemitischen Äußerungen“ (QuI_Wo7) seitens der Schüler*innen. Er erkennt die Notwendigkeit, diese „heiklen Themen [...] besonders in einer Brennpunktschule“ (QuI_Wo7) zu behandeln und sieht darin eine Chance für kontroverse, aber notwendige Auseinandersetzungen.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer zeigt eine klare wertorientierte Haltung, indem er auf antisemitische Äußerungen reagiert und eine „ausführliche Klarstellung bei der Auflösung der Testfragen“ (QuI_Wo7) vornimmt. Dies unterstreicht seine Verpflichtung, Vorurteile und Missverständnisse zu bekämpfen und die Schüler*innen zu einem respektvollen und informierten Umgang mit historischen und aktuellen Themen zu erziehen.

QuI_Wo8

Administrative Integration: Die achte Schulwoche schließt mit einem wichtigen Networking-Event, dem „Welcome on Board“ (QuI_Wo8) im Festspielhaus, ab. Dort nimmt der Lehrer zusammen mit der Direktorin teil und hat die Gelegenheit, sich informell am Buffet auszutauschen. Diese Gelegenheit stärkt seine Integration in die schulische Gemeinschaft und ermöglicht ihm wertvolle Einblicke in die schulübergreifenden Netzwerke und Perspektiven.

Soziale Integration: Die Teilnahme am Event sowie der „Plausch am Buffet“ (QuI_Wo8) mit der Direktorin und anderen Junglehrpersonen trägt zur sozialen Integration bei, indem der Lehrer Beziehungen vertieft und sich als Teil der Gemeinschaft fühlt. Gleichzeitig reflektiert er über die Wahrnehmung des Lehrer*innenberufs in der Gesellschaft und lädt „die Nörgler & Unwissenden“ (QuI_Wo8) ein, den Job selbst auszuprobieren, was seine Frustration über Vorurteile und Missverständnisse ausdrückt.

Fachliche Integration: Der Lehrer sammelt weitere fachliche Erfahrungen, indem er neue Methoden ausprobiert. Angesichts der schlechten Ergebnisse des GSP-Tests („kein einziges 'Sehr gut',“ (QuI_Wo8)) entscheidet er, den nächsten Test als Multiple Choice Test zu gestalten, um eine alternative Bewertungsform zu testen. Diese Anpassung zeigt seine Bereitschaft zur methodischen Reflexion und Weiterentwicklung, um den Lernerfolg der Schüler zu verbessern.

Werteorientierte Integration: Die Herausforderung, antisemitische Vorurteile unter den Schülerinnen und Schülern zu begegnen, bleibt bestehen. Trotz der wiederholten Diskussion über den Nahost-Konflikt in der Klasse X wird ihm klar, dass „so manchen SuS nicht vom vorgefertigten Antisemitismus“ (QuI_Wo8) befreit werden kann. Er entscheidet jedoch, das Thema erneut zu behandeln, in der Hoffnung, dass „es diesmal etwas bewirkt“ (QuI_Wo8). Seine Hartnäckigkeit und sein Engagement für eine wertorientierte Erziehung zeigen sich in der Überzeugung, dass Bildung auch schwierige Vorurteile herausfordern kann: „Die Hoffnung stirbt zuletzt!“ (QuI_Wo8)

QuI_Wo9

Administrative Integration: In der zehnten Schulwoche zeigt der Lehrer Flexibilität und Bereitschaft, zusätzliche Verantwortungen zu übernehmen, da „viele KollegInnen krank oder verhindert“ (QuI_Wo9) waren. Er absolvierte „zahlreiche Supplierstunden“ (QuI_Wo9) und berichtete über einen Vorfall in Technik & Design umgehend an die zuständigen Stellen: „Am selben Tag wurde noch der Klassenvorstand [KV], am nächsten Tag die Dir. von dem Vorfall in Kenntnis gesetzt.“ (QuI_Wo9) Dies unterstreicht seine Verlässlichkeit in der administrativen Kommunikation und Krisenbewältigung.

Soziale Integration: Die Teilnahme an einer Gewerkschaftsreise zur Interpädagogika in Linz zeigt seine Bemühungen, sich in das soziale Netzwerk der PflichtschullehrerInnen aus X einzufügen und sich außerhalb des Unterrichts auszutauschen. Die Reise war zwar „etwas enttäuschend“ (QuI_Wo9), da wichtige Verlage nicht vertreten waren, aber es bot ihm dennoch eine Gelegenheit, sich stärker mit seinen Kolleginnen und Kollegen zu vernetzen.

Fachliche Integration: Der Lehrer erweitert seine fachliche Kompetenz, indem er „einmal mehr Fächer“ (QuI_Wo9) unterrichtet, für die er „eigentlich nicht geprüft bzw. zertifiziert“ (QuI_Wo9) ist. Dabei entdeckt er „sein Interesse an Biologie“ (QuI_Wo9), was seine Bereitschaft zeigt, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten und seine didaktischen Fähigkeiten zu erweitern. Zudem führt er den GSP-Test als „Multiple Choice-Test“ durch, um verschiedene Prüfungsformate auszuprobieren.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer beweist eine starke wertorientierte Haltung, indem er schnell und entschlossen auf den Vorfall in der 1d reagiert, bei dem ein Schüler zwei Mädchen mit einem Handbohrer attackierte: „Ich schickte ihn sofort zur zweiten Lehrerin.“ (QuI_Wo9)

Sein schnelles Eingreifen zeigt sein Engagement für die Sicherheit und das Wohl der Schüler und seine Verpflichtung, eine sichere und respektvolle Lernumgebung zu gewährleisten.

*QuI_Wo10*²⁰

Administrative Integration: Nach einem Vierteljahr im Klassenzimmer reflektiert der Lehrer über seine bisherigen Erfahrungen und Herausforderungen im Onboarding-Prozess. Er identifiziert „mehr notwendig Hilfestellung“ (QuI_Wo10), insbesondere angesichts der „derzeitigen Situation einer Supplierungsinflation“ (QuI_Wo10) und dem „Kommen und Gehen“ (QuI_Wo10) an der Brennpunktschule. Er plant, diese Themen mit seinem Mentor zu besprechen, um eine bessere Unterstützung zu erhalten.

Soziale Integration: Der Lehrer erlebt unterschiedliche Reaktionen auf seinen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Während „die meisten SuS sich freuen, wenn sie mich sehen“ (QuI_Wo10) und ihn aus der Ferne grüßen, gibt es Spannungen mit „alteingesessenen Lehrern“ (QuI_Wo10), die seinen „legeren Art im Umgang mit den SuS“ (QuI_Wo10) kritisch sehen. Er erkennt die Notwendigkeit, sein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern zu balancieren, ohne die Autorität der Kolleginnen und Kollegen zu untergraben.

Fachliche Integration: Der Lehrer reflektiert über die unterschiedlichen Unterrichtsstile und fragt sich, ob seine „humanere Pädagogik“ (QuI_Wo10), die „den einzelnen wichtig nimmt“ (QuI_Wo10) effektiver sein könnte als der „überaus autoritäre Unterrichtsstil“ (QuI_Wo10) einiger seiner Kolleginnen und Kollegen. Er sieht einen Bedarf, seine Ansätze zu überdenken und möglicherweise strenger zu werden, wie von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgeschlagen: „Herr Lehrer, Sie müssen strenger werden.“ (QuI_Wo10)

Werteorientierte Integration: Der Lehrer hinterfragt seine Position und Methodik als Quereinsteiger und überlegt, ob er mit seinem Ansatz „näher bei einer humanen Pädagogik“ (QuI_Wo10) liegt als die ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen. Er zeigt eine starke Reflexionsfähigkeit und ein Bewusstsein für die kulturellen und sozialen Herausforderungen, mit denen er konfrontiert ist, und sucht nach Wegen, seine Integration weiter zu verbessern und die Lernumgebung für die Schüler*innen optimal zu gestalten.

²⁰ QuI_ID55: „Ab diesem Pro_Jo_10, nach nunmehr einem Vierteljahr im Klassenzimmer, möchte ich nunmehr auch meinen Journaleintrag in Form eines etwas professionelleren, strukturierteren und vor allem kritischeren Wochenrückblicks einzubringen“ (QuI_Wo10)

QuI_Wo11

Administrative Integration: Die vergangene Woche war durch zusätzlichen Arbeitsaufwand gekennzeichnet, da der Lehrer fünf Supplierstunden übernehmen musste, was zu erheblichem „Arbeitsstress“ (QuI_Wo11) führte. Dies zeigt die Notwendigkeit eines besseren Systems zur Unterstützung bei Vertretungsstunden: „Hier fehlt [...] noch ein System, damit man dieses Unterfangen einfacher umsetzen kann.“ (QuI_Wo11)

Soziale Integration: Trotz der Herausforderungen arbeitet der Lehrer daran, sich in das Kollegium zu integrieren, auch wenn das Verhalten einiger Kollegen „irritierend“ (QuI_Wo11) ist. Ein Vorfall mit einem anderen Lehrer, der die Schüler „anbrüllte“ (QuI_Wo11) und einen Schüler mit Migrationshintergrund beleidigte, lässt den Lehrer an der sozialen Atmosphäre zweifeln: „Wir fordern von den SuS ein, sich zu benehmen und anderen [...] gegenüber Wertschätzung zu vermitteln. Und was war das?“ (QuI_Wo11) Diese Erlebnisse beeinträchtigen seine soziale Integration, da sie im Widerspruch zu seinen pädagogischen Werten stehen.

Fachliche Integration: Die Umstellung seiner Deutschklasse auf „Teams“ zeigt seinen Einsatz, innovative und digitale Methoden zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern. Die steigende „Routine“ (QuI_Wo11) durch mehr Unterrichtsstunden fördert seine fachliche Integration, obwohl der ständige „Supplierungsmarathon“ (QuI_Wo11) eine zusätzliche Belastung darstellt, die ihn bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden und Tests herausfordert.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert kritisch über die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Erwartungen an Schüler*innen und das Verhalten einiger Kolleginnen und Kollegen. Er bemüht sich um eine respektvolle Lernumgebung, was seine wertorientierte Haltung unterstreicht. Zudem sucht er kontinuierlich nach Möglichkeiten, durch Unterstützung und Mentoring-Gespräche seine Integration zu verbessern und das Unterrichtsumfeld positiver zu gestalten.

QuI_Wo12

Administrative Integration: erfolgreiche Vorbereitung auf den Elternsprechtag

Soziale Integration: Der Lehrer reflektiert über die Auswirkungen seiner bisherigen Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und die Notwendigkeit, seinen „kumpelhaften Weg“ (QuI_Wo12) zu verlassen. Dies bedeutet für ihn einen Verlust, da er „für jene SuS etwas Leid“ (QuI_Wo12) empfindet, die in ihm „eine Art Hoffnungsfunken gesehen haben“ (QuI_Wo12). Dennoch stärkt das positive Feedback am „ersten Elternsprechtag“ (QuI_Wo12), bei dem es

„keine einzige Kritik“ (QuI_Wo12) gab, sein Vertrauen und wirkt sich „überaus positiv“ (QuI_Wo12) auf seinen Integrationsprozess aus.

Fachliche Integration: Das Gespräch mit dem Mentor war ein wichtiger Schritt, um eine klare Linie im Unterrichtsstil zu etablieren. Der Lehrer erkennt, dass er „etwas strenger“ (QuI_Wo12) sein muss, um seine Position als Autoritätsperson zu stärken. Diese Erkenntnis trägt dazu bei, seine Rolle innerhalb der Schulstruktur zu festigen und einen effektiveren Umgang mit den Schülern zu entwickeln. Diese Klarheit hilft ihm, eine konsequentere Haltung bis Weihnachten zu etablieren und trägt zur Rollenfindung als Lehrperson bei.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer zeigt Bereitschaft zur Anpassung seiner pädagogischen Strategien, um den Anforderungen des Schulsystems besser gerecht zu werden. Das Mentoring-Gespräch führte zu einem Umdenken, dass „milde Strenge“ (QuI_Wo12) der effektivere Weg sei, was eine wichtige Erkenntnis für seine wertorientierte Integration ist. Er zeigt die Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren und seine Methoden anzupassen, um den besten pädagogischen Weg zu finden: „Ich werde, wie gewohnt, das Beste daraus machen!“ (QuI_Wo12)

QuI_Wo13

Administrative Integration: „keine nennenswerten Entwicklungen“ (QuI_Wo13)

Soziale Integration: In der 13. Unterrichtswoche erfährt der Lehrer, dass seine bisherige „kumpelhafte“ (QuI_Wo13) Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern von einer Kollegin für Deutsch kritisch gesehen wird: „Es sei für sie und ihre KollegInnen wenig hilfreich, wenn ich mit den SchülerInnen am Gang abklatsche.“ (QuI_Wo13) Er stimmt zu, „etwas mehr Strenge zu vermitteln“ (QuI_Wo13), und erkennt, dass er sich an die Normen und Erwartungen des Kollegiums anpassen muss, um eine „Einheit zu repräsentieren“ (QuI_Wo13) und geschlossen aufzutreten. Diese Anpassung zeigt seine Bereitschaft, aus Feedback zu lernen und sein Verhalten zu ändern, um besser ins Team zu passen.

Fachliche Integration: Die Woche war aufgrund „ganzer sechs Supplierungen in den verschiedensten Unterrichtsfächern“ (QuI_Wo13) und einer Erkrankung besonders herausfordernd. Er sieht die Notwendigkeit, dass Quereinsteiger „viel mehr Unterstützung im praktischen Unterrichtsbereich“ (QuI_Wo13) brauchen, da die zusätzlichen Aufgaben und die hohen Anforderungen die fachliche Integration erschweren.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer erkennt den „Anfängerfehler“ (QuI_Wo13) von ihm als Quereinsteiger, „bei den SuS [...] etwas Druck herauszunehmen und für sie da zu sein“ (QuI_Wo13), und versteht, dass in einer „Brennpunktschule“ (QuI_Wo13) mehr Strenge erforderlich ist, um die nötige Autorität zu wahren. Seine Bereitschaft, „humorvolle Strenge“ (QuI_Wo13) zu integrieren und sein Verhalten anzupassen, reflektiert sein Engagement, eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Schülern zu finden, die eine respektvolle und effektive Lernumgebung fördert.

QuI_Wo14

Administrative Integration: Der Lehrer betont die Notwendigkeit, mehr „praktische Tipps und Anleitungen“ (QuI_Wo14) während der Induktionsphase und im Hochschullehrgang zu erhalten. Die administrative Belastung und die fehlende Unterstützung erschweren die Integration: „Man kämpft sich von Tag zu Tag, von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde weiter, ist meist auf sich alleine gestellt.“ (QuI_Wo14) Der Fokus liegt auf der Einhaltung von Ruhe und Ordnung in der Klasse, um zusätzliche „Schreibaarbeit“ zu vermeiden, was seine administrativen Herausforderungen deutlich macht.

Soziale Integration: Die „milde Strenge“ (QuI_Wo14), die der Lehrer nach Gesprächen mit dem Mentor und Kollegen eingeführt hat, zeigt positive Effekte auf seine soziale Integration: „Herr Lehrer, steht ihnen gut, die neue Strenge.“ (QuI_Wo14) Diese Rückmeldungen der Schüler*innen bestätigen seine Anpassung an die Erwartungen des Kollegiums und seine Fähigkeit, sich sozial zu positionieren. Die Umstellung seines Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern von einem „unterrichtenden 'Kumpel'“, (QuI_Wo14) hin zu einer klareren Autoritätsposition hilft ihm, in seiner neuen Rolle als Lehrer akzeptiert zu werden.

Fachliche Integration: Der Lehrer verbessert seine fachliche Integration durch eine präzisere Unterrichtsplanung und eine effektivere Klassenführung. Er erkennt die Bedeutung von klaren und prägnanten Reaktionen auf Störungen, um „wertvolle Unterrichtszeit“ (QuI_Wo14) nicht durch „langatmige Diskussionen“ (QuI_Wo14) zu verlieren. Diese Einsicht zeigt seine Weiterentwicklung als Pädagoge, der zunehmend „effektiver“ (QuI_Wo14) unterrichtet.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über die Herausforderungen und die Realität des Lehrer*innenberufs, insbesondere für Quereinsteigende. Er betont die Notwendigkeit, den „täglichen Kampf in der Schule wöchentlich zu reflektieren“ (QuI_Wo14), was für die werte-

orientierte Integration unabdingbar ist. Die Anerkennung und Wertschätzung der Quereinsteiger durch Aussagen wie die von Paul Kimberger (Vorsitzender der Lehrgewerkschaft) in einem Artikel unterstreichen die Bedeutung ihrer Bemühungen: „Einsatz und Mut dieser neuen Kolleginnen und Kollegen [...] verdienen größte Bewunderung.“ Dies motiviert ihn, trotz der Herausforderungen weiterhin in diesem Berufsfeld zu arbeiten.

„Man hat kaum mehr ausreichend Zeit für eine großartige wissenschaftlich-pädagogische Vertiefung. Ausgenommen ist das gegenständliche Seminar, durch dessen wöchentliche Pro Jos der tägliche Kampf in der Schule wöchentlich reflektiert wird, was gerade beim Einstieg in den pädagogischen Bereich unabdingbar ist!“ (QuI_Wo14)

QuI_Wo15

Administrative Integration: „keine nennenswerten Entwicklungen“ (QuI_Wo15)

Soziale Integration: Die vorweihnachtliche Zeit brachte eine Erleichterung im Schulalltag und förderte die soziale Integration durch „etwas lockereren Unterricht mit vielen Filmen und kleinen Weihnachtsfeiern“ (QuI_Wo15). Zudem halfen „praktische Tipps wie das Einbinden der Eltern bei schwierigen SuS“ (QuI_Wo15) dabei, effektive Maßnahmen zu ergreifen, um eine ruhige Lernumgebung zu schaffen und somit die administrativen Aufgaben besser zu bewältigen. „Zahlreiche persönliche Gespräche mit den KollegInnen“ (QuI_Wo15) und der „Austausch von kleinen Geschenken“ (QuI_Wo15) eine Atmosphäre des „gegenseitigen Respekts und einer Wertschätzung“ (QuI_Wo15) förderten einer tieferen sozialen Integration. Diese Interaktionen halfen ihm, sich als „vollwertiges Mitglied des Kollegiums“ (QuI_Wo15) zu fühlen, was seine soziale Eingliederung in die Schulgemeinschaft stärkte.

Fachliche Integration: Die Woche bot eine Gelegenheit für eine weniger strenge Unterrichtsgestaltung, was dem Lehrer half, die Beziehungen zu den Schülern zu festigen und eine positive Lernumgebung zu schaffen. Die Möglichkeit, „lockeren Unterricht“ (QuI_Wo15) zu führen, gab ihm Raum, verschiedene didaktische Ansätze auszuprobieren und seine fachliche Integration zu vertiefen.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer setzt auf „konsequente pädagogische Maßnahmen“ (QuI_Wo15), die bereits positive Auswirkungen gezeigt haben. Diese neuen Ansätze zeigen sein Engagement, die pädagogischen Standards zu wahren und gleichzeitig auf die Bedürfnisse seiner Schüler einzugehen. Seine Überlegungen zu einer möglichen „Versetzung in eine Schule, die meinem Wohnort näher ist“ (QuI_Wo15) und einem „Wechsel von einer Brennpunkt-NMS in eine allgemeine bzw. berufsbildende höhere Schule“ (QuI_Wo15) spiegeln seine Suche nach

einem Arbeitsumfeld wider, das besser zu seinen Fähigkeiten und Werten passt und seine langfristige Integration als Lehrer fördern könnte.

QuI_Wo16

Administrative Integration: „keine nennenswerten Entwicklungen“ (QuI_Wo16)

Soziale Integration: Die Schwierigkeiten mit der Disziplin, insbesondere in der „dritten Klasse“ (QuI_Wo16), zeigen, dass der Lehrer noch immer an seiner sozialen Integration arbeitet. Die Herausforderungen, eine effektive und „respektvolle Lehrer-Schüler-Beziehung“ (QuI_Wo16) aufrechtzuerhalten, sind spürbar, insbesondere nach einer Ferienpause, in der die Schüler*innen „Disziplin verloren“ (QuI_Wo16) haben.

Fachliche Integration: Der Lehrer reflektiert über die Herausforderungen beim Schulbeginn nach den Weihnachtsferien und erkennt, dass die Schüler*innen „völlig aus dem Schulrhythmus“ (QuI_Wo16) waren. Dies zeigt die Notwendigkeit einer besseren Vorbereitung und Unterstützung in der Onboarding Phase, insbesondere für den Unterricht an einer „Brennpunktschule“ (QuI_Wo16). Fehlende Schulungen zum Umgang mit „verhaltensauffälligen Kindern bzw. Jugendlichen“ (QuI_Wo16) erschweren die und effektive Klassenführung. Der Lehrer erkennt, dass seine „etwas verträumten Vorstellungen eines lockeren Unterrichts“ (QuI_Wo16) nicht ausreichen, um in einer schwierigen Schulumgebung erfolgreich zu unterrichten. Er sieht, dass „ein lockerer Unterricht nur sehr schwer auf ein Mehr an Disziplin umzupolen“ (QuI_Wo16) ist, was seine fachliche Integration in das schulische Umfeld erschwert. Dieses Erkenntnis betont die Notwendigkeit für eine kontinuierliche Weiterentwicklung seiner Unterrichtsmethoden.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über seine anfänglichen Fehlannahmen und erkennt, dass „guter Rat derzeit teuer“ (QuI_Wo16) ist, was die wertorientierte Integration herausfordernd macht. Die seiner Meinung nach fehlenden „Skills“ (QuI_Wo16), die in der Onboarding Phase nicht vermittelt wurden, stellen nun eine große Hürde dar. Dies zeigt seinen Wunsch nach professioneller Weiterentwicklung und einer Anpassung seiner pädagogischen Ansätze, um den Anforderungen seiner Schule besser gerecht zu werden.

QuI_Wo17

Administrative Integration: „keine nennenswerten Entwicklungen“ (QuI_Wo17)

Soziale Integration: Das positive Ergebnis des Elterngesprächs verbessert auch die Beziehung zur Klassenlehrerin, die zuvor „ein wenig vorurteilsbeladen“ (QuI_Wo17) war. Diese neue Dynamik trägt zu einer besseren sozialen Integration im Kollegium bei. Die schwierigen Situationen, die durch die „härtere Gangart der neuen Schulleitung“ (QuI_Wo17) entstehen, führen jedoch zu Spannungen: Der Lehrer sieht die Gefahr, dass „noch mehr Druck bei den SuS aufgebaut wird“ (QuI_Wo17), was seine soziale Integration erschwert, da er versucht, zwischen den Erwartungen der Schulleitung und den Bedürfnissen der Schüler*innen zu balancieren.

Fachliche Integration: In der letzten Woche führte der Lehrer sein erstes Elterngespräch (außerhalb des Elternsprechtages), nachdem zwei Schüler aneinandergeraten waren. Er beschreibt das Gespräch als „sehr gut“ (QuI_Wo17) verlaufend und sieht es als eine Gelegenheit, seine Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und zur Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin (KVin) zu verbessern. Diese Erfahrung zeigt seine zunehmende Kompetenz im Umgang mit Disziplinproblemen und Elternkommunikation. Der Lehrer erlebt Herausforderungen im Classroom-Management, insbesondere im Umgang mit „verbalen und körperlichen Streitigkeiten“ (QuI_Wo17). Diese Erfahrungen verdeutlichen den Bedarf an „viel mehr Praxistipps“ (QuI_Wo17) für Quereinsteigende, wie solche Situationen zu bewältigen sind. Die Notwendigkeit, sein Verhalten zu ändern und „etwas strenger zu werden“ (QuI_Wo17), zeigt seine Anpassungsfähigkeit und Bereitschaft, seine Unterrichtsmethoden weiterzuentwickeln.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert kritisch über die aktuelle pädagogische Praxis, insbesondere die restriktiven Maßnahmen, die er als „Unterdrücken“ (QuI_Wo17) der Schüler*innen empfindet. Er stellt die Frage: „Ist das 'Unterdrücken' der SuS, die im Unterricht ja keinen Mucks machen dürfen, wirklich das Allheilmittel im Jahr 2024?“ (QuI_Wo17) Seine Suche nach „zeitgemäßen Lösungen“ (QuI_Wo17) und seine Überzeugung, dass das System „noch nicht der Weisheit letzter Schluss sein“ (QuI_Wo17) kann, zeigen seinen Einsatz für eine wertorientierte Erziehung, die die Schüler*innen in ihrer Gesamtheit respektiert und fördert.

QuI_Wo18

Administrative Integration: Das Feedbackgespräch mit dem Mentor zeigt, dass der Lehrer auf dem richtigen Weg ist, seine Rolle als Lehrer zu festigen. Die Herausforderungen durch den Hochschullehrgang, insbesondere die „überaus (zeit-)aufwändige Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ (QuI_Wo18), erschweren jedoch die administrative Integration. Er schlägt vor, die

„Anforderungen im Hochschullehrgang zu reduzieren, um die Arbeitsbelastung für Quereinsteigende zu mindern“ (QuI_Wo18) und das Studium auch an anderen Standorten in Niederösterreich anzubieten.

Soziale Integration: Das positive Feedback des Mentors über den „BU-Unterricht in der 4. Klasse“ (QuI_Wo18) stärkt das Selbstbewusstsein des Lehrers und fördert seine soziale Integration im Kollegium: „Er zeigte sich begeistert [...] dieses Lob zeigt einerseits, dass die Richtung, die ich eingeschlagen habe, passt.“ (QuI_Wo17) Diese Anerkennung trägt dazu bei, dass er sich in seiner Lehrerrolle wohl fühlt und seine Lehrmethoden bestätigt werden.

Fachliche Integration: Die Rückmeldung des Mentors über den anschaulichen Unterricht zum Thema „Verdauungssystem“ (QuI_Wo17) in der 4. Klasse bestätigt die fachliche Kompetenz des Lehrers. Die „anschauliche Darstellung“ (QuI_Wo18) und die Fähigkeit, „den komplexen Vorgang in einfachen Worten“ (QuI_Wo18) zu erklären, unterstreichen seine didaktischen Fähigkeiten und unterstützen seine fachliche Integration in das Schulsystem.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer äußert Bedenken über die Bildungspolitik und den Umgang mit Quereinsteigenden: „Ist das das Ziel der Bildungspolitik, die ja angeblich händelnd nach LehrerInnen sucht?“ (QuI_Wo18)

QuI_Wo19

Administrative Integration: Trotz einer „kurzen Woche“ (QuI_Wo19) aufgrund seiner Erkrankung. Er nahm an seiner ersten „Semester- und Notenkonferenz“ (QuI_Wo19) teil und trug die „Semesternoten für meine SuS ins 'Sokrates',“ (QuI_Wo19) ein. Diese administrativen Aufgaben halfen ihm, sich stärker in den Schulbetrieb integriert zu fühlen. Die Teilnahme an den Klassenkonferenzen und das „Mitstimmen“ (QuI_Wo19) verstärkten das Gefühl einer tieferen administrativen Integration.

Soziale Integration: Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen während der Semester- und Notenkonferenz und beim „Querkränzchen“ (QuI_Wo19) trug dazu bei, dass der Lehrer sich sozial besser integriert fühlte. Diese Interaktionen stärkten sein Gefühl der Zugehörigkeit und ermöglichten es ihm, sich stärker in die schulische Gemeinschaft eingebunden zu fühlen.

Fachliche Integration: Der Lehrer reflektiert über seine Erfahrungen mit der Benotung und erkennt, dass ihm „mehr Infos über das Sammeln von Mitarbeitsnoten, Heftkontrollen etc.“ (QuI_Wo19) geholfen hätten, die Benotung leichter vorzunehmen. Er zeigt Bereitschaft, seine

Methoden im nächsten Semester zu verbessern und sieht den Wert in einer praxisorientierteren Ausbildung für Quereinsteigende.

Werteorientierte Integration: Mit dem Abschluss seines ersten Semesters fühlt sich der Lehrer „in den Schulbetrieb integriert“ (QuI_Wo19). Er erkennt an, dass die Herausforderungen und Hürden, die er selbst überwinden musste, wertvoll für sein Wachstum in der neuen Rolle waren: „Die Hürde(n), die man selbst übersprungen hat und bei denen man das eine oder andere Mal hingefallen ist, sind für das Hineinwachsen in eine neue Aufgabe unersetzlich.“ (QuI_Wo19) Diese Reflexion zeigt seine Bereitschaft, aus seinen Erfahrungen zu lernen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Fazit

Die ersten 19 Wochen als Quereinsteiger im Lehrberuf waren geprägt von stetiger Weiterentwicklung und Reflexion über die eigene Rolle im Klassenzimmer. Zu Beginn stand vor allem das Ankommen im neuen Schulalltag im Vordergrund. Besonders der erste eigene Unterrichtstag sowie der Umgang mit administrativen Herausforderungen wie dem Erhalt eines Schlüssels oder eines Computerzugangs prägten diese Phase. Auch die Integration in das Kollegium und das Erleben von Schulveranstaltungen wie dem Wandertag trugen maßgeblich dazu bei, sich immer mehr als Teil der Schulgemeinschaft zu fühlen. Ab der vierten Woche rückte zunehmend der Fokus auf das Unterrichtsgeschehen und das Classroom-Management. Erste Tests und Schularbeiten wurden erfolgreich durchgeführt, wobei der Spagat zwischen Strenge und Lockerheit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu einem wiederkehrenden Thema wurde. Dies führte zur Entwicklung eines Konzepts der „milden Strenge“, bei dem sowohl Disziplin als auch ein partnerschaftlicher Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund stehen sollten. Im Laufe der Wochen wurde immer deutlicher, wie wichtig es ist, einen Mittelweg zwischen strenger Autorität und einem motivierenden, freudvollen Unterricht zu finden. Diese Balance zu wahren, stellte eine Herausforderung dar, besonders in den sogenannten „Brennpunktklassen“. Dennoch gelang es, durch Reflexion und Anpassung der Unterrichtsmethoden immer wieder kleine Fortschritte zu erzielen. Besonders ab der Mitte des Semesters wurde das Thema Disziplin und Classroom-Management intensiver bearbeitet. Es zeigte sich, dass klar strukturierte Unterrichtseinheiten, bei denen Wiederholung, neuer Stoff und praktische Aufgaben sinnvoll miteinander verknüpft werden, den Unterrichtserfolg deutlich steigerten. Gleichzeitig wurde die Erkenntnis gewonnen, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler oft auf tiefere soziale und kulturelle Hintergründe zurückzuführen ist, was die eigene

pädagogische Herangehensweise prägte. In den letzten Wochen des Semesters brachte positives Feedback durch den Mentor zusätzlichen Auftrieb, und trotz Krankheit konnten administrative Pflichten wie die Noteneingabe und die Teilnahme an der Semesterkonferenz erfolgreich gemeistert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ersten Monate als Lehrer von stetigem Lernen, der Suche nach der richtigen Balance im Unterricht und der erfolgreichen Integration in das Schulleben geprägt waren. Der Weg der „milden Strenge“ scheint dabei eine vielversprechende Strategie zu sein, um langfristig sowohl die disziplinarischen als auch die pädagogischen Herausforderungen zu meistern.

10.2.1.2 **Angabe der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen.** Ta-

belle 23 zeigt die Präferenzen des Quereinsteigenden QuI_ID55 für verschiedene Onboarding-Maßnahmen in den Bereichen administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration. Die Maßnahmen sind in erster, zweiter und dritter Wahl kategorisiert und geben einen Einblick, welche Integrationsformen und Unterstützungssysteme für den Quereinsteigenden besonders wichtig sind.

Onboarding-Maßnahmen	administrative Integration			soziale Integration			fachliche Integration			werteorien- tierte Integration		
	Wahl			Wahl			Wahl			Wahl		
	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte
Schulleitung	6	8	3	3	3	8	1	1	4	10	3	4
Kollegium	9	5	3	7	3	5	6	9	3	1	12	4
Sekretariat/administratives Personal	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
analoges/digitales Schulinfomaterial	1	0	3	0	1	1	7	4	6	0	0	1
Induktion-Einführungswochen	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0
Mentor*in	1	1	5	3	2	3	2	4	1	3	0	2
fakultatives Peer & Mentoring & Coaching	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Fort- und Weiterbildung	0	3	3	3	5	0	1	0	3	2	2	4
Peer-Netzwerk	0	0	0	2	3	0	0	1	0	0	1	1
Social Media	0	0	0	1	1	1	1	0	1	3	0	3

Tabelle 23: genannte Onboarding-Maßnahmen von QuI_ID55 für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration im WiSe 23/24 (eigene Darstellung)

Administrative Integration: Für die administrative Integration hat der Quereinsteigende QuI_ID55 das „Kollegium“ als erste Wahl angegeben, was zeigt, dass die Unterstützung durch Kollegen für die administrativen Belange am wichtigsten ist (9 Nennungen). An zweiter Stelle steht die „Schulleitung“ mit 8 Nennungen, gefolgt von „Mentorin“ und „Sekretariat/admin. Personal“, die beide jeweils 1 Nennung als zweite Wahl haben. Die dritte Wahl umfasst wieder

das „Kollegium“ (3 Nennungen), „Schulleitung“ (3 Nennungen) und „Mentorin“ (5 Nennungen). Dies verdeutlicht, dass neben dem Kollegium auch die Unterstützung durch die Schulleitung und eine Mentorenschaft als hilfreich wahrgenommen werden.

Soziale Integration: In der Kategorie der sozialen Integration wird das „Kollegium“ am häufigsten als erste Wahl genannt (7 Nennungen), was darauf hinweist, dass der Kontakt und die Unterstützung durch Kollegen eine Schlüsselrolle bei der sozialen Eingliederung spielen. Die „Schulleitung“, „Mentor*in“ und „Fort- und Weiterbildung“ sind mit jeweils 3 Nennungen gleichauf als erste Wahl. Für die zweite Wahl stehen „Fort- und Weiterbildung“ (5 Nennungen) und das „Peer-Netzwerk“, „Schulleitung“ und wieder das „Kollegium“ (3 Nennungen) im Vordergrund, was darauf schließen lässt, dass auch strukturiertes Lernen und informelle Netzwerke wichtige Faktoren für die soziale Integration sind. Als dritte Wahl werden die „Schulleitung“ (8 Nennungen) und „Mentor*in“ (3 Nennungen) genannt, was zeigt, dass formelle Unterstützung ebenfalls wichtig ist. Auch bei dieser dritten Wahl spielt das Kollegium mit 5 Nennungen eine Rolle.

Fachliche Integration: Für die fachliche Integration bevorzugt QuI_ID55 „analoges/digitales Schulinfomaterial“ als erste Wahl (7 Nennungen), was darauf hindeutet, dass strukturierte Informationsmaterialien als sehr hilfreich für das fachliche Verständnis angesehen werden. Das „Kollegium“ wird als zweite Wahl besonders häufig genannt (9 Nennungen), gefolgt von „analoges/digitales Schulinfomaterial“ und „Mentor*in“ (je 4 Nennungen). Die dritte Wahl wird wiederum von „analoges/digitales Schulinfomaterial“ (6 Nennungen) und „Schulleitung“ (4 Nennungen) dominiert. Diese Präferenzen zeigen, dass sowohl digitale als auch analoge Ressourcen sowie die Unterstützung durch Kollegen und die Schulleitung als wesentlich für die fachliche Einarbeitung angesehen werden.

Werteorientierte Integration: Im Bereich der wertorientierten Integration ist die „Schulleitung“ die dominierende erste Wahl (10 Nennungen), was darauf schließen lässt, dass die Wertevermittlung und Orientierung durch die Schulleitung besonders geschätzt wird. Als zweite Wahl wird das „Kollegium“ sehr häufig genannt (12 Nennungen), gefolgt von „Schulleitung“ (3 Nennungen). Für die dritte Wahl sind wieder das „Kollegium“ und „Schulleitung“ (jeweils 4 Nennungen) sowie „Fort- und Weiterbildung“ (4 Nennungen) und „Social Media“ (3 Nennungen) am wichtigsten. Dies zeigt, dass für die wertorientierte Integration sowohl die formelle Unterstützung durch die Schulleitung als auch informelle Netzwerke und Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen.

Die Daten aus Tabelle 22 zeigen, dass der Quereinsteigende QuI_ID55 eine deutliche Vorliebe für Onboarding-Maßnahmen hat, die auf direkte Interaktion mit dem Kollegium und der Schulleitung sowie auf strukturierte Informations- und Fortbildungsangebote setzen. Diese Maßnahmen werden in allen Integrationskategorien – administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert – besonders hoch bewertet, was ihre zentrale Rolle für eine erfolgreiche Eingliederung unterstreicht. Weniger geschätzt werden hingegen informelle oder indirekte Maßnahmen wie „Social Media“ oder „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“, die insgesamt selten als bevorzugte Optionen gewählt werden. In allen vier Bereichen der Integration steht das Kollegium an erster Stelle, gefolgt von der Schulleitung im administrativen, sozialen und wertorientierten Bereich. Im Bereich der fachlichen Integration liegt jedoch „analoges/digitales Schulinfomaterial“ an der Spitze. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen der gesamten Kohorte, wie in Abschnitt 10.1.9 und Abbildung 54 dargestellt.

10.2.2 Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu II_ID36

In diesem Abschnitt wird der Integrationsprozess des Quereinsteigenden QuII_ID36 im Wintersemester 2023/24 wöchentlich nach Bereichen aufgezeigt. Weiters werden die Nennung der Erst-, Zweit- und Drittwahl der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration verdeutlicht.

10.2.2.1 Integrationsprozess nach Schulwochen.

QuII_Wo1

Administrative Integration: Der Lehrer erlebte erhebliche Herausforderungen bei seiner administrativen Integration, da „keine gute Vorbereitung“ (QuII_Wo1) möglich war, was durch die „Fächerverteilung“ (QuII_Wo1) und den „Krankenstand eines Kollegen“ (QuII_Wo1) erschwert wurde. Die Notwendigkeit, sich schnell an unerwartete Umstände anzupassen, wie das Ausfallen des Stroms bei Physikversuchen, verdeutlichte die Schwierigkeit, ohne „Plan B“ (QuII_Wo1) zu arbeiten und erforderte flexible Problemlösungen.

Soziale Integration: Die ersten Tage beinhalteten eine Schulmesse und eine „Vorstellungsrunde in den Klassen“ (QuII_Wo1), was dem Lehrer half, erste Kontakte zu knüpfen und sich sozial zu orientieren. Das „Teamteaching“ (QuII_Wo1) am zweiten Tag bot ihm die Gelegenheit, gemeinsam mit einem Kollegen zu arbeiten, was die soziale Integration unterstützen könnte, obwohl die Vorbereitung weiterhin ein zentrales Problem bleibt.

Fachliche Integration: Der Lehrer bemerkte, dass seine bisherigen „Präsentationstechniken von der Firma“ (QuII_Wo1) nur „bedingt anwendbar“ (QuII_Wo1) sind, da „Kinder immer beschäftigt sein müssen“ (QuII_Wo1). Die mangelnde Verfügbarkeit eines Schulbuchs in Physik erschwerte die fachliche Integration zusätzlich, da er sich stark auf die Unterstützung eines Kollegen verlassen musste, um den Unterrichtsstoff parallel abzustimmen und durchzuführen.

Werteorientierte Integration: Die Woche fühlte sich für den Lehrer wie ein „Überlebenskampf“ (QuII_Wo1) an, was seine Anpassung an den neuen Beruf als Lehrer in Frage stellte. Seine Reflexion über den Wunsch, „bitte wieder in die Komfortzone“ (QuII_Wo1) zurückzukehren, zeigt die Spannung zwischen seiner bisherigen Erfahrung und den neuen Herausforderungen. Die schwierigen Erfahrungen der Woche unterstreichen den Bedarf an besserer Vorbereitung und Unterstützung, um die Werte einer effektiven und engagierten Pädagogik umzusetzen.

QuII_Wo2

Administrative Integration: In der zweiten Woche verlief der Schulalltag „viel besser“ (QuII_Wo2) als in der ersten Woche, was auf eine verbesserte Vorbereitung und das Kennenlernen der Mentorin zurückzuführen ist. Die administrative Belastung bleibt jedoch hoch, da der Lehrer „10h bis 12h Tage“ (QuII_Wo2) hat, was die Vereinbarkeit von Beruf und Familienleben erschwert. Die Notwendigkeit, ständig „Kopien und Handouts vorzubereiten“ (QuII_Wo2) und fehlende Bücher in Physik und Chemie erschweren die Planung und Organisation des Unterrichts.

Soziale Integration: Das Kennenlernen der Mentorin unterstützt die soziale Integration, da der Lehrer nun eine direkte Ansprechperson für Unterstützung hat. Der Kontakt mit der Mentorin konnte ihm helfen, sich besser in das Kollegium einzufügen und von den Erfahrungen der etablierten Lehrkräfte zu profitieren.

Fachliche Integration: Die Herausforderung der Fächerkombination Physik, Chemie und Mathematik bleibt bestehen, besonders ohne Schulbücher für Physik und Chemie. Die Notwendigkeit, den Stoff „vorher zu probieren“ (QuII_Wo2) und Experimente vorzubereiten, erfordert eine intensive fachliche Vorbereitung, die seine fachliche Integration beeinflusst. Der Lehrer reflektiert über die zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen und erkennt die Notwendigkeit, seine Planung weiter zu optimieren.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer steht weiterhin vor der Herausforderung, die hohen Anforderungen des Lehrer*innenberufs mit seinem Familienleben und seinen Hobbys zu vereinbaren, was seine wertorientierte Integration beeinflusst. Er reflektiert über die Belastungen und die Notwendigkeit, ein nachhaltiges Gleichgewicht zu finden: „Aktuell mit den Zeiten am Limit. Mit Familienleben und Hobbys schwer vereinbar.“ (QuII_Wo2) Dies zeigt sein Streben nach einem ausgeglichenen und erfüllten Leben sowohl beruflich als auch privat.

QuII_Wo3

Administrative Integration: Die dritte Woche war besonders herausfordernd für den Lehrer, da er neben den beruflichen Verpflichtungen auch mit einer „Baustelle zu Hause“ (QuII_Wo3) konfrontiert war. Er bemerkt, dass er früher „in Home Office gegangen oder hätte Urlaub genommen“ (QuII_Wo3), was nun als Lehrer nicht möglich ist. Trotz „intensiver Wochenendvorbereitung“ (QuII_Wo3) fühlte sich die Woche wie ein ständiger Kampf an, ohne wirkliche Pausen, da er „immer kopieren musste oder etwas vorbereiten“ (QuII_Wo3). Dies zeigt die hohen administrativen Anforderungen, die seine Integration erschweren.

Soziale Integration: Der Lehrer fühlt sich durch den „fehlenden Stellenwert für Quereinsteiger“ (QuII_Wo3) manchmal gekränkt. Er hat den Eindruck, dass Quereinsteigende von Kolleginnen und Kollegen und der Institution nicht ausreichend geschätzt werden: „So quasi, was hat sich da das Ministerium wieder einfallen lassen.“ (QuII_Wo3) Diese Wahrnehmung beeinträchtigt seine soziale Integration, da er sich weniger als vollwertiges Mitglied des Kollegiums fühlt.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration bleibt eine große Herausforderung, insbesondere in Fächern wie Physik, wo „kein Buch“ (QuII_Wo3) vorhanden ist und er „selbst Lückentexte erstellen und die Versuche vorher probieren“ (QuII_Wo3) muss. In Mathematik ist es schwierig, weil er sowohl eine „4. Klasse als auch eine 1. Klasse“ (QuII_Wo3) unterrichtet, was eine „sehr unterschiedliche Vorbereitung“ (QuII_Wo3) erfordert. Die unterschiedlichen Anforderungen und die intensive Vorbereitung auf die verschiedenen Klassenstufen belasten seine fachliche Integration stark.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über die hohen Arbeitsstunden: „Gesamtstunden die Woche inklusive Wochenende sicher weit mehr als 50h.“ (QuII_Wo3) Dies wirft Fragen über die Work-Life-Balance und die Nachhaltigkeit seiner derzeitigen Arbeitsweise auf. Der fehlende Wertschätzungsgrad für Quereinsteigende und die hohen Anforderungen an die

Vorbereitung beeinträchtigen sein Gefühl, in diesem neuen Berufsfeld langfristig erfolgreich und zufrieden zu sein.

QuII_Wo4

Administrative Integration: Die laufende „Baustelle zu Hause“ (QuII_Wo4) beeinträchtigte weiterhin den Alltag des Lehrers, da er nach Schulende alles kontrollieren musste, was die Balance zwischen Arbeit und Privatleben erheblich erschwerte. Er erkennt, dass solche Projekte „nur mehr in den Ferien“ (QuII_Wo4) stattfinden sollten, um eine bessere administrative Planung und Konzentration auf den Schulbetrieb zu ermöglichen.

Soziale Integration: Im Unterricht erlebte der Lehrer die Herausforderung, dass „zu nette“ (QuII_Wo4) Verhaltensweisen dazu führen können, dass Schüler den Unterricht stören. Diese Erfahrungen zeigen, dass er noch daran arbeitet, die richtige Balance zwischen Strenge und Freundlichkeit zu finden, um eine respektvolle und produktive Lernumgebung aufrechtzuerhalten.

Fachliche Integration: Der Lehrer reflektiert über die Schwierigkeiten in der 4. Klasse, insbesondere beim „Wurzelziehen“ (QuII_Wo4), das er „zu schnell und schlecht erklärt“ (QuII_Wo4) hat. Viele Schüler*innen konnten nicht folgen, was zeigt, dass er weiterhin an seinen didaktischen Fähigkeiten arbeitet. Positiv hingegen war eine „Kompetenzüberprüfung in der 1. Klasse“ (QuII_Wo4), die bis auf zwei Schüler „ein Superergebnis“ (QuII_Wo4) erzielte. Diese Rückmeldungen unterstreichen die Fortschritte und Herausforderungen in seiner fachlichen Integration.

Werteorientierte Integration: Die fortwährende Notwendigkeit, auch am Wochenende die nächste Woche vorzubereiten, belastet den Lehrer: „Wäre mal schön ein Wochenende ohne Arbeit zu haben.“ (QuII_Wo4) Diese Aussage zeigt, dass er nach einer besseren Work-Life-Balance sucht, um langfristig in diesem Berufsfeld erfolgreich zu sein. Die Notwendigkeit, Disziplin durch ständige „Ermahnungen und Druck“ (QuII_Wo4) aufrechtzuerhalten, steht im Gegensatz zu seiner Vorstellung von einem unterstützenden und motivierenden Unterrichtsklima.

QuII_Wo5

Administrative Integration: Die Woche startete positiv für den Lehrer, da „endlich keine Arbeiter mehr zu Hause auf der Baustelle“ (QuII_Wo5) waren, was ihm ein „viel besseres Gefühl“ (QuII_Wo5) gab. Er erkennt jedoch weiterhin eine hohe Arbeitsbelastung: „Wochen Workload

leider immer noch sehr hoch.“ (QuII_Wo4) Die Anforderungen an die Vorbereitung sind erheblich, insbesondere ohne Wochenendarbeit ist die „Vorbereitung für die kommende Woche nicht zu schaffen“ (QuII_Wo4). Die Vielzahl der „Systeme wie elektronische Tafel, Schoolfox, Sokrates, Edupage“ bleibt eine Herausforderung in seiner administrativen Integration.

Soziale Integration: Der Lehrer fühlt sich in der Schule „sehr gut integriert“ (QuII_Wo5). Das Onboarding verlief erfolgreich, was ihm half, sich in die Schulgemeinschaft einzufügen und eine unterstützende Arbeitsumgebung zu finden.

Fachliche Integration: Das Fehlen von „Unterlagen und Ressourcen“ (QuII_Wo5), insbesondere in Physik ohne ein vorhandenes Schulbuch, bleibt eine große Herausforderung. Die Kollegen bieten nur „A4 Zettel mit Lückentexten“ (QuII_Wo5), was die Vorbereitung zeitaufwendig macht, da er „die Versuche ausprobieren“ muss. In Mathematik erfordert die Vorbereitung von „Aufgaben, den Stoff anzuschauen und Kompetenzüberprüfungen vorzubereiten“ (QuII_Wo5) ebenfalls viel Zeit, was die fachliche Integration weiter belastet.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer kämpft weiterhin mit der Work-Life-Balance: „Ist mit Familie sehr schwierig unter einen Hut zu bringen.“ (QuII_Wo5) Die Anforderung, sich „2 Nachmittage mit eigenen Kindern“ (QuII_Wo5) zu widmen und „am Abend wieder Vorbereitungen für den nächsten Tag“ (QuII_Wo5) zu treffen, zeigt die Belastung, der er ausgesetzt ist. Trotz der Herausforderungen ist er entschlossen, seine pädagogischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, insbesondere in Bezug auf die „Konstruktionen auf der elektronischen Tafel“ (QuII_Wo5), was eine große Herausforderung für die kommenden Wochen darstellt.

QuII_Wo6

Administrative Integration: Die Woche war durch eine Krankheit des Lehrers geprägt, was dazu führte, dass er „mit dem Stoff in Rückstand kommt“ (QuII_Wo6). Dies zeigt die Herausforderungen der administrativen Integration, da der Lehrer nach seiner Rückkehr „Schularbeiten und die kommende Woche vorbereiten“ (QuII_Wo6) muss, was zusätzlichen Druck erzeugt.

Soziale Integration: Der Kontakt mit der „Hauptlehrerin“ (QuII_Wo6), die ihn während seines Krankenstandes anrief, um ihn an die „Schularbeit“ (QuII_Wo6) zu erinnern, zeigt, dass der Lehrer Teil des Kollegiums ist, aber auch, dass hohe Erwartungen an ihn gestellt werden. Ihre Einstellung, dass es „nur Leistung“ (QuII_Wo6) gibt, kann die soziale Integration erschweren, insbesondere wenn der Lehrer sich gerade von einer Krankheit erholt und zusätzlichen Stress empfindet.

Fachliche Integration: Die Erstellung der „Schularbeit für Sonderschulniveau“ (QuII_Wo6) stellt eine fachliche Herausforderung dar, da der Lehrer als Team-Teaching-Lehrer Verantwortung übernimmt. Die Schwierigkeit, diese Aufgabe zu erfüllen, während er sich von einer Krankheit erholt, zeigt die Herausforderungen der fachlichen Integration und den Druck, dem Quereinsteigende in anspruchsvollen pädagogischen Umgebungen ausgesetzt sind.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über den Einfluss von „Stress der letzten Wochen“ (QuII_Wo6) auf seine Gesundheit und erkennt, dass „der Körper mal Ruhe“ (QuII_Wo6) brauchte. Diese Erfahrung verdeutlicht die Bedeutung von Work-Life-Balance und die Notwendigkeit, berufliche Anforderungen mit persönlichem Wohlbefinden in Einklang zu bringen. Die Forderung der „Hauptlehrerin“ (QuII_Wo6) nach „nur Leistung“ (QuII_Wo6) steht im Widerspruch zu seiner wertorientierten pädagogischen Haltung, die auch auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen achtet.

QuII_Wo7

Administrative Integration: Nach der Krankheitswoche fühlte sich der Lehrer diese Woche deutlich besser, trotz des hohen Arbeitsaufwands: „Am Wochenende ganzen Sonntag vorbereitet um die Woche zu schaffen.“ (QuII_Wo7) Die intensiven Vorbereitungen für die Förderkurse Mathematik und die Schularbeiten am Freitag und Dienstag zeigen seine Bemühungen, den administrativen Anforderungen gerecht zu werden, obwohl diese ihm wenig Zeit für die Familie lassen.

Soziale Integration: Der Lehrer fühlt sich mittlerweile „sehr gut in der Firma“ (QuII_Wo7) integriert, bedauert jedoch die geringe Zeit, „mit den Kollegen und Kolleginnen über private Sachen zu reden.“ (QuII_Wo7) Diese Beobachtung zeigt, dass er zwar beruflich gut eingebunden ist, jedoch der informelle, soziale Austausch noch ausbaufähig ist, um seine soziale Integration weiter zu stärken.

Fachliche Integration: Die Rückmeldungen der Schüler*innen waren positiv: „Sie waren ganz erstaunt, dass ich vorher noch nicht Lehrer war und wie gut ich das mache.“ (QuII_Wo7) Diese Anerkennung stärkt seine fachliche Integration und bestätigt seine Kompetenzen im Unterricht, insbesondere in der Vorbereitung und Durchführung von Förderkursen und Schularbeiten. Die Belastung durch eine Kollegin, die „wegen Schularbeit entwerfen alle stresst“ (QuII_Wo7), zeigt jedoch, dass auch die fachliche Zusammenarbeit Herausforderungen birgt.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer fühlt sich motiviert und bestätigt in seiner Entscheidung, Lehrer zu werden: „Dafür bin ich Lehrer geworden.“ (QuII_Wo7) Dieses Hochgefühl, kombiniert mit der Aussicht auf die Herbstferien und die Möglichkeit, „die nächsten 2 bis 3 Wochen gut zu vorbereiten“ (QuII_Wo7), gibt ihm die Gelegenheit, aus dem „Überlebenskampf“ (QuII_Wo7) herauszukommen und eine nachhaltigere Work-Life-Balance zu finden. Dies unterstreicht seinen Wunsch, den Beruf langfristig erfolgreich und zufriedenstellend auszuüben.

QuII_Wo8

Administrative Integration: Der Lehrer fühlt sich zunehmend sicherer in seiner Rolle, da die administrativen Aspekte, wie der „Onboarding Prozess“ (QuII_Wo8) und die Integration in den Schulalltag, „mehr oder weniger abgeschlossen“ (QuII_Wo8) sind. Dennoch gibt es noch „Kleinigkeiten wie Notengeben oder System Sokrates (speziell Reisekostenabrechnung)“ (QuII_Wo8), die für ihn weiterhin eine Herausforderung darstellen.

Soziale Integration: Die Woche war positiv, und der Lehrer hat das Gefühl, „nicht jeden Tag mit dem Überleben zu kämpfen“ (QuII_Wo8). Er bemerkt, dass die Integration gelungen ist und fühlt sich in der Schule zunehmend sicher. Die positive Rückmeldung der Schüler*innen nach den ersten Schularbeiten, die „im Vergleich gut abgeschnitten“ (QuII_Wo8) haben, stärkt sein Gefühl der Zugehörigkeit und seinen sozialen Status innerhalb der Schule.

Fachliche Integration: Die fachliche Vorbereitung bleibt eine Herausforderung, besonders in den Fächern „Chemie und Physik“ (QuII_Wo8). Er betont, dass es wichtig ist, „die Versuche vorher zu probieren und die Infrastruktur im Physik Saal kennen“ (QuII_Wo8) zu lernen. Dennoch sieht er Fortschritte, insbesondere in Mathematik, wo „es keine Fünfer in beiden Klassen gibt“ (QuII_Wo8). Dies zeigt eine erfolgreiche fachliche Integration und bestätigt seine pädagogischen Fähigkeiten.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer hat ein „Hochgefühl mit den Ferien“ (QuII_Wo8) und spürt, dass „es aufwärts geht“ (QuII_Wo8). Er fühlt sich bestätigt, „die richtige Entscheidung getroffen zu haben“ (QuII_Wo8), da „Unterrichten oft Spaß macht“ (QuII_Wo8). Dieses positive Gefühl zeigt eine wachsende wertorientierte Integration, die ihm Hoffnung gibt, dass er sich weiterentwickeln und die Balance zwischen Arbeit und Privatleben besser finden kann, insbesondere mit der bevorstehenden Zeit, „den Stoff bis zu den Weihnachtsferien vorzubereiten“ (QuII_Wo8), um den „wöchentlichen Überlebenskampf“ (QuII_Wo8) zu reduzieren.

QuII_Wo9

Administrative Integration: Nach den Herbstferien hoffte der Lehrer auf eine ruhigere Woche, stellte jedoch fest, dass dies eine „Fehleinschätzung“ (QuII_Wo9) war. Die Woche war wieder „sehr anstrengend mit Arbeitsblätter ausdrucken für die SuS, Hausaufgaben anschauen, Kompetenzüberprüfungen, Supplieren ...“ (QuII_Wo9) . Diese administrativen Aufgaben haben weiterhin einen erheblichen Einfluss auf seine Arbeitsbelastung und machen eine entspanntere Unterrichtswoche schwer umsetzbar.

Soziale Integration: Die Zusammenarbeit mit der Teamkollegin erweist sich auf Grund der unterschiedlichen Methoden als schwierig. Er erkennt die Notwendigkeit, „langsamer auf mein Tempo zu gehen“ (QuII_Wo9), um eine bessere Lernumgebung zu schaffen.

Fachliche Integration: In Mathematik fühlt sich der Lehrer in der 4. Klasse „wohler“ (QuII_Wo9), da er als Teamteaching-Lehrer in der Parallelklasse arbeitet und „die Lehrerin nach dem Buch vorgeht“ (QuII_Wo9). Dies erleichtert ihm die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. In der 1. Klasse hingegen ist es schwieriger, da er sich nach den „Arbeitsblättern der Lehrer aus den anderen 2 Klassen“ (QuII_Wo9) richten muss. Diese unterschiedlichen Anforderungen in den beiden Klassenstufen führen zu Stress und erschweren seine fachliche Integration.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über die Notwendigkeit, sich wieder auf sein eigenes Tempo zu konzentrieren und stellt fest: „Sollte Stoff vor der Schularbeit nicht gemacht sein, dann wiederhole ich das vor der Schularbeit.“ (QuII_Wo9) Diese Entscheidung zeigt seine Bemühungen, ein Gleichgewicht zwischen den curricularen Anforderungen und einer nachhaltigen Lehrpraxis zu finden. Die Herausforderung, dass „alle Klassen zeitgleich Unterricht haben“, verhindert einen parallelen Unterricht und erschwert die Vorbereitung weiter. Dennoch zeigt seine Bereitschaft, sich anzupassen und aus den Erfahrungen zu lernen, seine fortschreitende wertorientierte Integration in den Lehrer*innenberuf.

QuII_Wo10

Administrative Integration: Die Woche war „stressig“ (QuII_Wo10), vor allem aufgrund der vielen „Ermahnungen in den zweiten und dritten Klassen“ (QuII_Wo10), den Auseinandersetzungen mit einigen Schülerinnen und Schülern. Der Lehrer kämpft mit den technischen Herausforderungen bei der Nutzung des „Programms Active Inspire“ (QuII_Wo10), besonders in der ersten Klasse Mathematik, um Geometrie zu zeigen. Zeitmangel für Übung vor oder nach

dem Unterricht ist ein Problem, was darauf hinweist, dass administrative Anforderungen und technologische Fertigkeiten noch nicht vollständig integriert sind.

Soziale Integration: Der Lehrer zeigt eine klare Präferenz für den Unterricht in der 4. Klasse, wo er „7h pro Woche“ (QuII_Wo10) unterrichtet und „mehr Bezug zu den Einzelnen“ (QuII_Wo10) hat. Dies zeigt eine stärkere soziale Integration in dieser Klasse im Vergleich zu den zweiten Klassen, wo er nur 2 Stunden Physik unterrichtet und weniger Verbindungen zu den Schülern aufbauen kann. Im „Mathe Team bin ich sehr gut integriert“ (QuII_Wo10), was seine soziale Akzeptanz und Unterstützung im Kollegium stärkt.

Fachliche Integration: Fachlich fühlt sich der Lehrer in der 4. Klasse wohler, da er mehr Unterrichtsstunden hat und besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen kann. In der ersten Klasse Mathematik hat er jedoch Schwierigkeiten, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Fertigkeiten zu vermitteln: „Wie schneidet man Zettel aus, wie klebt man ein, in welches Heft schreibt man HÜ ...“ (QuII_Wo10) Dies zeigt, dass die fachliche Integration in unterschiedlichen Klassenstufen variiert und weitere Anpassungen notwendig sind, um die Unterrichtsziele zu erreichen.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über seine Entscheidung, „raus aus der Komfortzone und Lehrer zu werden“ (QuII_Wo10) und ist „froh, die Entscheidung getroffen zu haben“ (QuII_Wo10). Dies zeigt eine positive wertorientierte Integration und eine zunehmende Identifikation mit seiner neuen Rolle. Gleichzeitig beschäftigt ihn die Frage: „wie schaffe ich es die SuS die im Unterricht oft stören mehr in den Unterricht einzubinden“ (QuII_Wo10), was auf eine wertorientierte Herausforderung hinweist, Schüler*innen effektiv zu integrieren und den Unterricht inklusiver zu gestalten.

QuII_Wo11

Administrative Integration: Diese Woche war aufgrund der Berufspraktischen Tage administrativ weniger anspruchsvoll, was zu „viel weniger Vorbereitung“ (QuII_Wo11) führte. Das Besuchen der Firmen an einem Tag wurde positiv aufgenommen, jedoch war die Vorbereitung für die neue Woche, insbesondere für „neue Kapitel in Physik und Chemie“ (QuII_Wo11), zeitaufwendig und belastend. Der Lehrer nimmt sich am Wochenende „viel private Zeit“ (QuII_Wo11) und hat sich entschieden, „manchmal aufzuhören und sich zu erholen“ (QuII_Wo11), was auf eine Balance zwischen administrativen Anforderungen und persönlicher Erholung hinweist.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch den Mangel an Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen erschwert. Der Lehrer bemerkt das Fehlen der Unterstützung durch den alten Physik- und Chemielehrer, der selbst überlastet ist. Der andere Physiklehrer wird als wenig hilfsbereit beschrieben, da er kritische Fragen stellt wie „warum weißt du das nicht - warum kannst du das nicht“ (QuII_Wo11), was das Einholen von Unterstützung entmutigt. Trotzdem zeigt der Lehrer Initiative, indem er plant, „diese Woche Zeit und Ressourcen vom älteren Physiklehrer zu bekommen“ (QuII_Wo11).

Fachliche Integration: Fachlich kämpft der Lehrer mit der Vorbereitung für „neue Kapitel in Physik und Chemie“ (QuII_Wo11) und die Vorbereitung von Tests, was zu einem hohen Arbeitsaufwand am Wochenende führt. Er steht auch vor der Herausforderung, das „Physik-Kustodiat zu übernehmen“ (QuII_Wo11), für das ihm bisher keine Zeit zur Verfügung gestellt wurde. Diese Aufgaben verdeutlichen die Notwendigkeit einer stärkeren fachlichen Unterstützung und klareren Kommunikation unter den Kolleginnen und Kollegen.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer reflektiert über seine Arbeitseinstellung und Gesundheit, indem er anerkennt, dass „manchmal aufhören und sich erholen“ (QuII_Wo11) wichtiger ist als Perfektionismus. Diese Erkenntnis deutet auf eine wachsende wertorientierte Integration hin, bei der das Wohlbefinden und die Work-Life-Balance Priorität haben. Er zeigt auch den Wunsch, eine positive und unterstützende Arbeitsumgebung zu fördern, indem er aktiv nach Ressourcen und Unterstützung sucht, um seine Aufgaben effektiver zu bewältigen.

QuII_Wo12

Administrative Integration: Die administrative Integration stellt eine Herausforderung dar, insbesondere durch den Umgang mit verschiedenen digitalen Systemen wie der elektronischen Tafel, Schoolfox, Sokrates und Edupage. „Größte Problem bei mir ist noch immer die fehlenden Unterlagen und die Ressourcen. In Physik gibt es kein Buch und die anderen Kollegen haben nur A4 Zettel mit Lückentexte.“ (QuII_Wo12) Zudem belastet die Vielzahl der zu unterrichtenden Stunden (24h wöchentlich) und die Vorbereitungszeit, was besonders für Quereinsteigende schwierig ist: „Für Quereinsteiger wäre besser so 15h, zusätzlich zur Schule ist noch das Studium!!!“ (QuII_Wo12).

Soziale Integration: Soziale Integration gelingt teils durch den guten Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen und die Teilnahme an Schulveranstaltungen oder dem Elternsprechtag. Dennoch gibt es Schwierigkeiten: „Es gibt noch Kleinigkeiten wie Notengeben oder System Sokrates (speziell Reisekostenabrechnung). (QuII_Wo12)“ und „Integriert bin ich sehr gut in

der Schule. Onboarding hat auch gut funktioniert. (QuII_Wo12)“ Doch fehlende Unterstützung durch erfahrene Lehrer*innen, speziell in Fächern wie Physik und Chemie, wirkt sich negativ aus: „Der Lehrer der mich unterstützen soll, dem ist das ziemlich egal.“ (QuII_Wo12)

Fachliche Integration: Die fachliche Integration in die Unterrichtspraxis gestaltet sich schwierig. Die Notwendigkeit, sich in Fächern wie Physik, Chemie und Mathematik einzuarbeiten und die fehlende Unterstützung erschweren den Einstieg: „In Physik gibt es kein Buch ... man muss vorher die Versuche ausprobieren. Alles sehr zeitaufwendig. (QuII_Wo12)“ Die Unterrichtsvorbereitungen sind extrem zeitintensiv, was zu Stress und Erschöpfung führt. Trotzdem gibt es auch Erfolge: „Ersten beiden Schularbeiten sind auch vorbei und meine SuS haben im Vergleich gut abgeschnitten. In der 4. Klasse Mathematik sind 70 % der SuS besser als die Endnote im Vorjahr. (QuII_Wo12)“

Werteorientierte Integration: Die werteorientierte Integration zeigt, dass der Lehrer*innenberuf auch eine Berufung ist. Der Wunsch, den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und gleichzeitig hohe pädagogische Standards zu wahren, ist stark ausgeprägt: „Dafür bin ich Lehrer geworden. Mich freut die Woche habe ich gutes Feedback erhalten von SuS.“ (QuII_Wo12) und „Unterrichten macht oft Spaß!!! (QuII_Wo12)“. Andererseits wird auch die Notwendigkeit betont, Unterstützung zu erhalten und die pädagogische Ausbildung für Quereinsteiger zu verbessern: „Ich kann es nicht oft genug wiederholen: Wir QuereinsteigerInnen brauchen viel mehr Praxistipps, wie wir im Rahmen des Classroom-Managements mit solchen prekären Situationen umgehen sollen.“ (QuII_Wo12)

QuII_Wo13

Administrative Integration: Der Berufswechsel wird in Frage gestellt, die Belastungen erscheinen grenzwertig. Letzte Woche stellte sich die Frage, ob die Entscheidung für den Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf richtig war. Die administrative Belastung durch das hohe Arbeitspensum war erheblich: „Nicht wirklich mit den Gedanken bei meiner Familie, sondern nur Schule (zusätzlich Vorbereitung Tag der offenen Tür).“ „Ich kann es nicht oft genug wiederholen: Wir QuereinsteigerInnen brauchen viel mehr Praxistipps, wie wir im Rahmen des Classroom-Managements mit solchen prekären Situationen umgehen sollen.“ (QuII_Wo13) Dies zeigt, wie schwierig es ist, Schule und Privatleben zu vereinbaren, insbesondere angesichts der intensiven Vorbereitungen, die zusätzlich auch am Abend erfolgen mussten.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration blieb aufgrund der Arbeitsbelastung und der intensiven Vorbereitung für den Tag der offenen Tür auf der Strecke. Zeit für die eigentlichen Studienarbeiten blieb nicht: „Für die Arbeiten im Studium habe ich sowieso erst während der Weihnachtsferien Zeit.“ (QuII_Wo13) Diese Situation zeigt den Konflikt zwischen beruflicher Weiterbildung und dem laufenden Schulbetrieb.

Soziale Integration: Die Balance zwischen beruflicher Verpflichtung und familiären Anforderungen geriet aus dem Gleichgewicht: „An den meisten Tagen auch am Abend Vorbereitungen für die Schule getroffen.“ (QuII_Wo13)

Werteorientierte Integration wurde durch die enorme Belastung auf eine harte Probe gestellt. Die Aussicht auf die Weihnachtsferien bot einen Hoffnungsschimmer: „Das einzige, was einem mit der Motivation am Leben hält, sind die 2 Wochen bis Weihnachten.“ (QuII_Wo13) Dies deutet darauf hin, dass Pausen und Erholungsphasen wichtig sind, um die eigene Motivation aufrechtzuerhalten und die Berufswahl nicht infrage zu stellen.

QuII_Wo14

Administrative Integration: Der Lehrer reflektiert über seine hohen Arbeitsstunden: „Mit meinen 24h 2 Klasse Mathematik, 1 Klasse Mathematik Team Teaching... Dann eine 2. Klasse in Physik, eine 3. Klasse in Physik und eine 4. Klasse.“ (QuII_Wo14) stellt er fest, dass das Arbeitspensum „unmenschlich ist“ (QuII_Wo14) und plädiert für eine Reduzierung. Er meint, dass Quereinsteigende „nicht sofort mit voller Lehrverpflichtung“ (QuII_Wo14) starten sollten.

Soziale Integration: Trotz des hohen Drucks erlebt der Lehrer eine „Hochgefühlphase“ (QuII_Wo14) durch positives Feedback von Schülerinnen und Schülern und Eltern. Eine Schülerin lobt ihn: „Ich bin ihr männlicher Lieblingslehrer“ (QuII_Wo14), und eine Mutter teilt mit, dass ihre Tochter „wieder motiviert zu lernen“ (QuII_Wo14) sei. Diese Rückmeldungen geben dem Lehrer das Gefühl, in seinem neuen Beruf angekommen zu sein.

Fachliche Integration: Der Lehrer betont den großen Aufwand, der mit der Vorbereitung des Unterrichts in verschiedenen Fächern verbunden ist: „Tests und Schularbeiten gemacht. Arbeiten - zu wenig Zeit für Familie und sich selbst.“ (QuII_Wo14) Er erwähnt, dass er während der Weihnachtsferien die Themen für die Hochschule bearbeiten und sich auf den Unterricht im Januar vorbereiten muss.

Werteorientierte Integration: Der Lehrer fühlt sich durch die positive Resonanz gestärkt und erkennt den Wert seiner Arbeit: „Das Feedback... hat sehr gut getan. Wie ein Leistungssportler... der gewinnt.“ (QuII_Wo14) Er hofft, dass das zweite Jahr weniger herausfordernd wird und bleibt motiviert: „Es geht aufwärts und es ist das Gefühl da, die richtige Entscheidung getroffen zu haben.“ (QuII_Wo14)

QuII_Wo15

Administrative Integration: Der Dezember war für den Quereinsteiger besonders fordernd. Er spricht von einem „harten Dezember“ (QuII_Wo15) mit „sehr wenig Zeit für Familie“ (QuII_Wo15) und dem ständigen Gedankengang, der sich um die Schule dreht. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer besseren administrativen Unterstützung. Das hohe Arbeitspensum von 24 Stunden in Kombination mit den Anforderungen des Studiums und der Familie führte zu einer Überlastung. Das Feedback ist klar: „Quereinsteiger sollten mit halber Lehrverpflichtung starten.“ (QuII_Wo15) Es wird auch vorgeschlagen, dass es für Quereinsteigende Ansprechpersonen für fachliche und soziale Angelegenheiten geben sollte. Dies könnte helfen, die administrativen Aufgaben besser zu meistern und die Unterrichtsqualität zu verbessern.

Soziale Integration: Soziale Integration und die Balance zwischen Berufs- und Privatleben wurden stark strapaziert. Der Lehrer hat sehr wenig Zeit für die Familie und fühlt sich stets in Gedanken mit der Schule beschäftigt. Die Ferien brachten „richtig gut getan“ (QuII_Wo15) und ermöglichten eine notwendige Erholung. Der Fokus auf soziale Integration könnte durch eine Reduktion der Stundenlast oder mehr strukturelle Unterstützung verbessert werden.

Fachliche Integration: Die Lehrveranstaltungen im Studium bieten nützliche Inhalte, die er „im Unterricht einbauen und umgestalten“ (QuII_Wo15) kann. Allerdings beklagt er die mangelnde Zeit, um das Gelernte vollständig zu absorbieren und anzuwenden. Hier wäre eine intensivere Einarbeitung zu Beginn oder mehr Zeit für die Lehrveranstaltungen wünschenswert. Der Vorschlag, dass Quereinsteigende zu Beginn mit halber Lehrverpflichtung starten sollten, könnte ihnen mehr Raum geben, sich fachlich weiterzuentwickeln.

Werteorientierte Integration: Die Werteorientierung zeigt sich in der Reflexion über die Unterrichtsgestaltung und die Umsetzung des Gelernten aus dem Studium. Der Lehrer ist bemüht, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und kritisiert, dass die aktuelle Belastung die „Qualität“ (QuII_Wo15) beeinflusst. Eine gezielte Werteorientierung könnte durch strukturelle Änderungen und eine intensivere Betreuung zu Beginn der Lehrerkarriere gefördert werden.

QuII_Wo16

Administrative Integration: Nach den Ferien fällt es schwer, wieder in den Schulalltag einzusteigen. Die administrativen Anforderungen, insbesondere die Notengebung, stehen im Fokus. Viele „Schüler*innen fragen nach ihrer Note“ (QuII_Wo16) und wollen wissen, was sie tun können, um sich zu verbessern. Diese Phase erfordert präzises Zeitmanagement und klare Kommunikation.

Fachliche Integration: „In Physik fehlen mir derzeit die Unterstützung und der Austausch mit einem erfahrenen Kollegen“ (QuII_Wo16), der momentan durch IT-Aufgaben gebunden ist. Neue Kapitel müssen eigenständig erarbeitet werden, was Zeit und Ressourcen beansprucht. In Mathematik wurde das Thema Dividieren eingeführt, wobei drei Schüler besonders schwach sind. „Diese Herausforderung zwingt mich dazu, differenzierte Unterrichtsmethoden zu entwickeln und individuelle Förderung zu intensivieren.“ (QuII_Wo16)

Soziale Integration: Der Austausch und die Zusammenarbeit mit KollegInnen sind essentiell, jedoch durch deren hohe Arbeitslast oft eingeschränkt. Ein „stärkerer Fokus auf Mentoring und unterstützende Maßnahmen für Quereinsteigende“ (QuII_Wo16) könnte die soziale Integration erleichtern und den fachlichen Austausch fördern.

Werteorientierte Integration: Der Wunsch, den Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu helfen und ihnen gerecht zu werden, ist ein ständiger Begleiter. Es besteht die Notwendigkeit, balanciert vorzugehen: einerseits hohe Anforderungen zu stellen, andererseits individuelle Schwächen und Stärken zu berücksichtigen.

QuII_Wo17

Administrative Integration: Nach den Ferien erforderte die Notengebung viel Zeit und Aufwand: „Noten geben benötigt auch Zeit. Wurde ein wenig unterschätzt von mir.“ (QuII_Wo17) Dies zeigt die Notwendigkeit eines besseren Zeitmanagements und einer effizienteren Verwaltung der schulischen Aufgaben.

Soziale Integration: Die Erfahrung des „Supplierens und neue Fächer unterrichten wie Deutsch“ (QuII_Wo17) und der Herausforderung, alleine in der „schwierigsten Klasse der Schule“ (QuII_Wo17) zu unterrichten, verdeutlichte die sozialen Herausforderungen und die Notwendigkeit, Autorität zu zeigen: „Die Kinder sind gleich an die Grenzen gegangen und schauen, was geht beim Lehrer.“ (QuII_Wo17)

Fachliche Integration: Herausforderungen im Fach Physik und Chemie blieben bestehen, vor allem wegen fehlender Unterstützung: „In Physik und Chemie hat der Lehrer leider keine Zeit, da er mit IT-Themen beschäftigt ist.“ (QuII_Wo17) Die Zusammenarbeit und Vorbereitung der Versuche in Physik konnte jedoch endlich stattfinden: „Aber diese Woche war endlich Zeit und wir sind Versuche für die nächste Woche durchgegangen.“ (QuII_Wo17)

Werteorientierte Integration: Die Balance zwischen den schulischen Pflichten und der familiären Zeit bleibt ein zentrales Anliegen: „Man möchte ja auch Zeit mit der eigenen Familie verbringen.“ (QuII_Wo17) Dies zeigt das Bedürfnis nach einem ausgewogenen Ansatz, um sowohl den beruflichen als auch den persönlichen Anforderungen gerecht zu werden.

QuII_Wo18

Administrative Integration: Die Lehrkraft erwähnt, dass sich im Bereich des Onboardings nicht viel getan hat, da die Mentorin auf Wienwoche war und der Kollege für Physik und Chemie stark in IT-Aufgaben involviert ist. Ein positiver Aspekt der administrativen Integration war die Möglichkeit einen Kollegen bei der Vorbereitung eines Versuchs im Physikraum zu unterstützen: „Diese Woche haben wir gemeinsam einen Versuch vorbereitet.“ (QuII_Wo18)

Soziale Integration: Die soziale Integration zeigt Fortschritte, insbesondere durch die Interaktion mit einem rumänischen Schüler, der bisher im Unterricht nicht gesprochen hat. Die Lehrkraft schaffte es, während einer Supplierungsstunde im Sportunterricht eine Verbindung herzustellen: „Plötzlich fängt er zu sprechen an und wir reden über Kickboxen.“ (QuII_Wo18) Dies zeigt, dass durch persönliche Interessen und Ermutigung eine verbesserte Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen kann.

Fachliche Integration: Fachlich konnte die Lehrkraft durch die Zusammenarbeit mit einem Kollegen beim Vorbereiten eines Physikversuchs profitieren. Die Integration in das Fachteaching bleibt jedoch herausfordernd, da der benötigte Kollege oft mit IT-Aufgaben beschäftigt ist und somit nur begrenzte Unterstützung bieten kann. Der Fortschritt in der fachlichen Integration wird durch die zunehmende Routine und Zufallsbegegnungen ermöglicht.

Werteorientierte Integration: Die Werteorientierung wird durch das Engagement und die Bemühungen der Lehrkraft unterstrichen, die Schüler zu erreichen und zu motivieren, insbesondere den rumänischen Schüler: „Ich hoffe, er spricht mit mir jetzt auch im Unterricht. Ich werde jedenfalls versuchen über das Kickboxen an ihn heranzukommen.“ (QuII_Wo18) Dieses Zitat

verdeutlicht das Bemühen der Lehrkraft, positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und ihre individuellen Stärken und Interessen zu nutzen, um die Beteiligung und Motivation zu fördern.

QuII_Wo19

Administrative Integration: Die Notengebung bereitete in Fächern wie Mathematik weniger Schwierigkeiten, während sie in Physik und Chemie komplexer war. Der Prozess erforderte viel Nachdenken über Fairness und Objektivität: „Irgendwie habe ich das Gefühl ich habe mir zu wenig Zeit dafür genommen und die Noten sind nicht 100 % fair.“ (QuII_Wo19)

Die Vorbereitung von Planarbeiten vor Weihnachten zeigen einen strukturierten Ansatz zur Leistungsbewertung und zur Förderung der Schüler*innen, obwohl Unsicherheiten in der Umsetzung bestehen.

Soziale Integration: Die Zusammenarbeit mit der Mentorin und die Rückmeldungen von der Direktorin waren ambivalent. Einerseits lobte die Direktorin den Lehrer für seine Leistungen: „Frau Direktorin hat mich sehr gelobt bei dem Gespräch mit der Mentorin. Das sie weiß was ich leiste ...“ (QuII_Wo19) Andererseits gab es negative Rückmeldungen in Bezug auf Teamarbeit und Didaktik, was zu einer Tiefgefühlphase führte. Der Mangel an klaren Kommunikationslinien und fehlendem Feedback seitens der Mentorin führte zu Verwirrung und Unsicherheiten: „Ich war etwas überrascht über die Bewertung... Bis dahin hatte ich kein Feedback bekommen.“ (QuII_Wo19)

Fachliche Integration: Die Herausforderungen in der Didaktik und die Anpassung an neue Unterrichtsmethoden wurden angesprochen. Die Nachahmung des Unterrichtsstils älterer Kollegen in Mathematik wurde problematisiert, wobei der Lehrer versuchte, in Physik und Chemie einen anderen Ansatz zu verfolgen: „Wir machen den Unterricht parallel und ich übernehme den Unterricht von den älteren Kollegen.“ (QuII_Wo19). Die Abhängigkeit von älteren Kollegen und fehlende Zeitressourcen bei diesen Kollegen beeinträchtigen die fachliche Entwicklung und den Unterrichtsstil: „Aber das wird dauern da meine Kollegen hier ebenfalls Frontalunterricht machen.“ (QuII_Wo19)

Werteorientierte Integration: Die Auseinandersetzung mit der Frage der Gerechtigkeit bei der Notenvergabe und das Bestreben, die „SuS fair zu bewerten“ (QuII_Wo19), zeigen eine starke wertorientierte Haltung. Die Überlegungen zur Fairness in der Notenvergabe spiegeln den inneren Konflikt wider, den der Lehrer erlebt: „Irgendwie gehen mir immer die Gedanken durch den Kopf ob ich manchen anderen SuS nicht auch eine bessere Note geben hätte müssen.“

(QuII_Wo19). Das Bedürfnis nach klaren Zielen und Anweisungen von der Kollegin und Mentorin unterstreicht das Bestreben nach professionellem Wachstum und ethischem Verhalten im Unterricht.

Fazit

Das Fazit zur Entwicklung des Quereinsteigers im Lehrer*innenberuf zeigt eine klare chronologische Progression von anfänglichen Unsicherheiten hin zu einem wachsenden Selbstbewusstsein, jedoch begleitet von konstanten Herausforderungen. In der ersten Schulwoche erlebte der Lehrer erhebliche Schwierigkeiten, insbesondere im administrativen Bereich. Der Mangel an Vorbereitung und die unerwarteten Umstände wie der Krankenstand eines Kollegen und technische Probleme, beispielsweise beim Stromausfall während eines Physikversuchs, führten zu Stress. Diese Woche fühlte sich für den Lehrer wie ein „Überlebenskampf“ (QuII_Wo1) an, da er ohne einen klaren Plan B arbeiten musste. In der zweiten Woche stabilisierte sich die Situation leicht. Der Kontakt mit der Mentorin half dem Lehrer, sich im Schulalltag besser zurechtzufinden. Dennoch war die Belastung hoch, und der Lehrer musste lange Arbeitstage bewältigen, was sich negativ auf seine Work-Life-Balance auswirkte. Fachlich blieb die Vorbereitung auf Experimente ohne ausreichendes Material eine große Herausforderung. In der dritten und vierten Woche wurden die Herausforderungen intensiver, da private Verpflichtungen, wie eine Baustelle zu Hause, zusätzlichen Druck auf den Lehrer ausübten. Auch das Gefühl, als Quereinsteiger nicht voll anerkannt zu werden, belastete ihn. Fachlich erschwerte die Kombination von Klassenstufen und Fächern die Vorbereitung erheblich, und er begann, seine Entscheidung für den Lehrer*innenberuf zu hinterfragen. In der darauffolgenden Woche kam es zu einer leichten Verbesserung. Der Lehrer fühlte sich sozial gut integriert. Dennoch blieben die administrativen Anforderungen und der Workload hoch. Fachlich kämpfte er weiterhin mit der mangelnden Verfügbarkeit von Ressourcen. In den folgenden Wochen, bis zur achten Woche, fand der Lehrer mehr Stabilität und fühlte sich zunehmend sicherer in seiner Rolle. Die Herbstferien gaben ihm die Möglichkeit, sich auf die kommenden Wochen fachlich besser vorzubereiten. Trotz anhaltender administrativer und fachlicher Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Unterrichtsvorbereitung, begann er, mehr positive Rückmeldungen von Schüler*innen zu erhalten. Diese Bestätigung seiner Arbeit stärkte sein Selbstbewusstsein, und er fühlte sich motivierter, den Lehrer*innenberuf weiterzuführen. Insgesamt zeigt die Ent-

wicklung, dass der Lehrer schrittweise Fortschritte machte, jedoch ständig mit der Herausforderung konfrontiert war, eine Balance zwischen den hohen beruflichen Anforderungen und seinem Privatleben zu finden.

10.2.2.2 **Angabe der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen.**

Tabelle 24 präsentiert die Präferenzen des Quereinsteigenden QuII_ID36 für verschiedene Onboarding-Maßnahmen, kategorisiert nach administrativer, sozialer, fachlicher und werteorientierter Integration. Diese Maßnahmen sind jeweils als erste, zweite und dritte Wahl aufgelistet und bieten einen Einblick in die Prioritäten des Quereinsteigenden bei der Integration in das berufliche Umfeld.

	<i>administrative Integration</i>			<i>soziale Integration</i>			<i>fachliche Integration</i>			<i>werteorien- tierte Integration</i>		
	Wahl			Wahl			Wahl			Wahl		
<i>Onboarding-Maßnahmen</i>	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte
Schulleitung	3	3	13	2	7	10	2	2	9	8	4	6
Kollegium	12	7	0	15	3	1	10	8	1	5	11	3
Sekretariat/administratives Personal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
analoges/digitales Schulinfomaterial	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Induktion-Einführungswochen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Mentor*in	4	9	4	2	9	7	7	8	2	4	4	9
fakultatives Peer & Mentoring & Coaching	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fort- und Weiterbildung	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0
Peer-Netzwerk	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Social Media	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Tabelle 24: genannte Onboarding-Maßnahmen von QuII_ID36 für seine administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration im WiSe 23/24 (eigene Darstellung)

Administrative Integration: Für die administrative Integration hat QuII_ID36 das „Kollegium“ als deutlich bevorzugte Maßnahme gewählt, mit 12 Nennungen als erste Wahl. Dies zeigt, dass der Quereinsteigende die Unterstützung durch das Kollegium als zentral für die administrative Eingliederung ansieht. An zweiter Stelle wird „Mentor*in“ mit 9 Nennungen bevorzugt, was auf den hohen Stellenwert einer gezielten Mentorenschaft hindeutet. Die „Schulleitung“ ist ebenfalls relevant, mit 13 Nennungen als dritte Wahl, was darauf hindeutet, dass ihre Rolle in der administrativen Integration ebenfalls von Bedeutung ist.

Soziale Integration: Bei der sozialen Integration hat der Quereinsteigende das „Kollegium“ als unangefochtene erste Wahl (15 Nennungen) angegeben, was darauf hindeutet, dass der soziale Anschluss an die Kolleginnen und Kollegen für die soziale Eingliederung am wichtigsten ist.

Auch „Mentor*in“ spielt eine wesentliche Rolle, insbesondere als zweite Wahl (9 Nennungen). Die „Schulleitung“ ist mit 10 Nennungen als dritte Wahl ebenfalls von Bedeutung, was zeigt, dass auch die institutionelle Unterstützung bei der sozialen Integration geschätzt wird.

Fachliche Integration: Auch bei der fachlichen Integration zeigt sich eine klare Präferenz für das „Kollegium“ als erste Wahl (10 Nennungen), was darauf hinweist, dass die fachliche Unterstützung durch Kollegen als sehr wichtig erachtet wird. „Mentor*in“ ist auch hier bedeutsam, insbesondere als zweite Wahl (8 Nennungen). Die „Schulleitung“ spielt eine größere Rolle bei der dritten Wahl (9 Nennungen), was darauf schließen lässt, dass ihre fachliche Unterstützung in einer späteren Phase der Integration an Bedeutung gewinnt.

Werteorientierte Integration: Bei der wertorientierten Integration ist die „Schulleitung“ die bevorzugte erste Wahl (8 Nennungen), was auf ihre wichtige Rolle bei der Vermittlung von Werten und Orientierung hinweist. Das „Kollegium“ wird als zweite Wahl bevorzugt (11 Nennungen), was die Bedeutung von kollegialen Beziehungen auch im wertorientierten Bereich unterstreicht. „Mentor*in“ ist ebenfalls bedeutend und wird vor allem als dritte Wahl häufig genannt (9 Nennungen), was zeigt, dass das Mentoring auch in der Wertevermittlung eine wichtige Rolle spielt.

Die Präferenzen von QuII_ID36 zeigen, dass die Integration in das berufliche Umfeld stark von der Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung und dem Mentoring abhängt. Diese Maßnahmen dominieren in allen Bereichen der Integration, sei es administrativ, sozial, fachlich oder wertorientiert. Die Rolle der Schulleitung wird besonders in der administrativen und wertorientierten Integration als wichtig erachtet, während Maßnahmen wie das Sekretariat oder Peer-Netzwerke kaum gewählt werden, was auf deren geringe Relevanz für diesen Quereinsteiger schließen lässt. Insgesamt legt der Quereinsteiger großen Wert auf persönliche Unterstützung und institutionelle Orientierung, um sich erfolgreich in das neue berufliche Umfeld einzufinden.

10.2.3 Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu III_ID47

In diesem Abschnitt wird der Integrationsprozess der Quereinsteigenden QuIII_ID47 im Wintersemester 2023/24 wöchentlich nach Bereichen aufgezeigt. Weiters werden die Nennung der Erst-, Zweit- und Drittwahl der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration verdeutlicht.

10.2.3.1

Integrationsprozess nach Schulwochen.

QuIII_Wo1

Administrative Integration: In der ersten Arbeitswoche lag der Fokus stark auf der administrativen Integration, da es viele Unsicherheiten gab, insbesondere bezüglich der Zuteilung der Klassen und Fächer. Die Lehrerin bemerkt: „Es ist ein etwas seltsames Gefühl, wenn man zu Schulbeginn immer noch nicht weiß, welche Klassen man hat und ob man seine Wunschfächer bekommt.“ (QuIII_Wo1) Dies zeigt, dass klare administrative Strukturen und eine frühzeitige Kommunikation wichtig sind, um Unsicherheiten zu minimieren. Die Teilnahme an Konferenzen und der Erhalt der Fächerverteilung am zweiten Schultag waren zentrale Momente für ihre administrative Integration.

Soziale Integration: Die Lehrerin hat aktiv daran gearbeitet, sich sozial zu integrieren, indem sie das Gespräch mit vielen Kollegen und Kolleginnen suchte: „Ich habe versucht, mit sehr viele Kollegen und Kolleginnen ins Gespräch zu kommen, um möglichst schnell mich zurechtzufinden.“ (QuIII_Wo1) Dieser proaktive Ansatz zeigt ein starkes Engagement für die soziale Eingliederung und das Bestreben, ein Netzwerk innerhalb des Kollegiums aufzubauen. Das Verständnis für die Schulregeln und die kulturellen Hintergründe der Schüler*innen, die größtenteils nichtdeutscher Muttersprache sind, sind wichtige Schritte zur sozialen Integration.

Fachliche Integration: Fachlich hatte die Lehrerin erste praktische Erfahrungen in der 2x. Sie sammelte Eindrücke, wie andere Lehrpersonen unterrichten und reagierte auf die verschiedenen Leistungsniveaus in der Klasse: „Es ist sehr schwierig, wenn in einer Klasse Kinder mit so unterschiedlichem Niveau drinnen sind. Daran muss ich mich erst gewöhnen.“ (QuIII_Wo1) Dies zeigt, dass sie sich ihrer Rolle bewusst ist und die Herausforderungen erkennt, die mit einer heterogenen Schülergruppe einhergehen. Sie reflektiert über ihre Unterrichtserfahrungen und sucht nach Möglichkeiten, den Unterricht zu verbessern, indem sie sich auf die Bedürfnisse verschiedener Schüler*innen einstellt.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin Offenheit und Flexibilität in Bezug auf ihre pädagogischen Methoden und Regeln. Sie hinterfragt bestehende Regeln wie das Trink- und Toilettenverbot während des Unterrichts: „Ich habe ihnen erlaubt, zu trinken, und einzeln aufs Klo zu gehen. Doch ich habe gemerkt, was die Kollegen und Kolleginnen meinen.“ (QuIII_Wo1) Diese Reflexion zeigt ihre Bereitschaft, Schulregeln kritisch zu betrach-

ten und ihre eigenen Werte und pädagogischen Ansätze zu überdenken, um ein besseres Klassenmanagement zu entwickeln. Sie strebt danach, eine Balance zu finden zwischen Disziplin und der Erlaubnis, den Schülern eine gewisse Freiheit zu lassen.

QuIII_Wo2

Administrative Integration: In der vergangenen Woche hat sich die administrative Integration verbessert, da die Lehrerin nun „bereits die Klassen in dem Stundenausmaß und in den Fächern“ (QuIII_Wo2) hat, wie es im gesamten Schuljahr sein wird. Diese Klarheit und Struktur ermöglichen es ihr, sich gezielter auf ihre Aufgaben vorzubereiten und eine bessere Routine zu entwickeln. Die Unterstützung durch eine Integrationslehrerin in den Mathematikstunden bietet eine wertvolle Ressource, da sie „immer Fragen stellen kann“ (QuIII_Wo2) und Hilfe erhält, besonders in schwierigen Situationen, wie bei hohem Lärmpegel. Die Einführung von Namenskärtchen und die Erstellung eines Sitzplans zeigen auch eine aktive Auseinandersetzung mit administrativen Aufgaben, um die Schüler besser kennenzulernen und zu organisieren.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Zusammenarbeit mit der Integrationslehrerin erleichtert. Diese kennt die Schüler*innen bereits und kann der Lehrerin wertvolle Tipps geben, wie man mit ihnen umgeht. Die Aussage „die Kinder auch schon besser kennen als ich“ (QuIII_Wo2) zeigt, dass die Lehrerin die Unterstützung schätzt, um schneller ein Gefühl für die Klassen zu entwickeln. Das soziale Miteinander wird durch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Offenheit, Fragen zu stellen, weiter gestärkt. Die Lehrerin zeigt auch Engagement, die Namen der Schüler zu lernen, was ein wichtiger Schritt in der sozialen Integration ist.

Fachliche Integration: Fachlich zeigt die Lehrerin Bereitschaft zur Reflexion und Anpassung ihrer Unterrichtsmethoden. Sie plante eine Planarbeit zum Thema Sport in Biologie, stellte jedoch fest, dass die „Schüler überfordert mit den vielen Zetteln“ (QuIII_Wo2) waren. Daraufhin änderte sie ihre Strategie in der Parallelklasse: „In der 4b habe ich es viel mehr angeleitet gemacht, und ihnen erklärt, was sie jetzt machen müssen.“ (QuIII_Wo2) Diese Anpassung zeigt eine flexible Herangehensweise und die Fähigkeit, Unterrichtspläne basierend auf den Reaktionen der Schüler zu modifizieren. Das hilft ihr, besser zu verstehen, was die Schüler benötigen, und wie sie den Lernprozess effektiv unterstützen kann.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin eine lernorientierte und schülerzentrierte Haltung. Sie reflektiert ihre eigene Praxis und passt ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler an. Die Erkenntnis, dass „es viele nicht verstehen werden, wenn sie es sich selbst erarbeiten müssen“ (QuIII_Wo2), zeigt ihre Bereitschaft, die Schüler*innen dort abzuholen, wo sie stehen, und den Unterricht entsprechend anzupassen. Sie strebt danach, eine unterstützende und inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, erfolgreich zu sein.

Qu3_Wo3

Administrative Integration: In dieser Woche hat sich die administrative Integration der Lehrerin durch die Übernahme von Supplierstunden in einer ihr „unbekannten Klasse“ (QuIII_Wo3) erweitert. Sie erhielt Einblicke in neue Unterrichtsumgebungen und musste sich schnell anpassen. Dies erforderte Flexibilität und eine schnelle Auffassungsgabe, um sich an die „neuen Kollegen und Kolleginnen in der Klasse (in Bezug auf den Unterrichtsstil)“ (QuIII_Wo3) zu gewöhnen. Das Beobachten verschiedener Unterrichtsstile war „sehr spannend“ (QuIII_Wo3) und bot ihr die Möglichkeit, sich administrativ besser zu integrieren, indem sie praktische Erfahrungen sammelte und ihre Unterrichtsmethoden weiterentwickelte.

Soziale Integration: Sozial profitierte die Lehrerin von der Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen und dem gemeinsamen Unterrichten in Klassen, die sie bisher nicht kannte. Die Interaktion mit anderen Lehrkräften und das Kennenlernen ihrer Unterrichtsstile förderte die soziale Integration, da sie „etliche Dinge mitnehmen“ (QuIII_Wo3) konnte. Die Kooperation mit den anderen Lehrkräften und das Lernen aus deren Erfahrung halfen ihr, sich sozial stärker in das Kollegium einzufügen. Das gemeinsame Arbeiten in der Klasse förderte auch den Teamgeist und die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium.

Fachliche Integration: Fachlich zeigte die Lehrerin ein gutes Verständnis für die unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler in Mathematik. Sie erkannte, dass das „Niveau sehr unterschiedlich“ (QuIII_Wo3) ist, und passte ihre Unterstützung entsprechend an. Die Herausforderung, den Unterricht für Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu gestalten, zeigte sich deutlich: „Manche kommen recht gut mit und bei manchen scheitert es leider am Grundverständnis und am 1x1.“ (QuIII_Wo3) Ihre Beobachtung, dass einige Schüler*innen Probleme haben, den Stoff zu verstehen und „richtig abzuschreiben“ (QuIII_Wo3), unterstreicht die Notwendigkeit, differenzierte Unterrichtsmethoden anzuwenden. Sie konnte wertvolle Erkenntnisse darüber

gewinnen, wie sie den Unterricht effektiver gestalten und den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden kann.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin ein starkes Engagement für die individuelle Förderung der Schüler*innen. Ihre Sorge um diejenigen, die Schwierigkeiten haben, und ihr Ansatz, „ständig kontrollieren“ (QuIII_Wo3) zu wollen, ob die Schüler*innen „richtig abschreiben“ (QuIII_Wo3), zeigt, dass sie sich intensiv mit den Lernbedürfnissen der Kinder auseinandersetzt. Sie möchte sicherstellen, dass alle Schüler, auch die „die nach zwei Einheiten über Teiler noch überhaupt keinen Plan“ (QuIII_Wo3) haben, eine Chance auf Erfolg haben. Dies reflektiert eine inklusive und unterstützende Haltung, die auf die Förderung aller Schüler abzielt.

Qu3_Wo4

Administrative Integration: Die Lehrerin zeigt Fortschritte in ihrer administrativen Integration, indem sie „sehr viele neue Erfahrungen sammeln“ (QuIII_Wo4) konnte. Die Planung und Durchführung des Unterrichts in verschiedenen Klassen und Fächern, wie Biologie und Mathematik, gibt ihr die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten zu erweitern und sich besser in den schulischen Alltag einzufügen. Ein wichtiges administratives Element war das Lernen, „sich an deren Tempo anzupassen“ (QuIII_Wo4) und die Unterrichtsmethoden entsprechend zu gestalten. Sie reflektiert ihre Lehrmethoden und passt ihre Strategien basierend auf den Bedürfnissen der Schüler*innen an, was ein wichtiger Schritt in Richtung einer vollständigen administrativen Integration ist.

Soziale Integration: Sozial integriert sich die Lehrerin weiter durch den Austausch mit der Integrationslehrerin. Das Feedback von der Integrationslehrerin, dass sie „viel zu schnell“ (QuIII_Wo4) war, zeigt, dass sie offen für Ratschläge und Unterstützung ist. Diese Zusammenarbeit hilft ihr, ihre Unterrichtsmethoden zu verbessern und sich besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzustellen. Die soziale Integration wird auch durch die Reflexion ihrer Erfahrungen mit den Schülern in verschiedenen Klassen gefördert, wodurch sie ein besseres Verständnis für die Dynamik und die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler*innen entwickelt.

Fachliche Integration: Fachlich zeigt die Lehrerin ein starkes Engagement für die Verbesserung ihrer Unterrichtsmethoden. Sie reflektiert über die Effektivität ihrer Planarbeit in Biologie und stellt fest, dass die Schüler*innen „kaum etwas mitgenommen“ (QuIII_Wo4) haben. Dies führt

dazu, dass sie die Inhalte „nochmal gemeinsam wiederholt und kontrolliert“ (QuIII_Wo4) hat. In Mathematik arbeitet sie daran, das Tafelbild „viel mehr mit Farben zu gestalten und so zu gestalten, dass es anschaulicher für die Schülerinnen und Schüler wird“ (QuIII_Wo4). Diese Anpassungen zeigen ihre Bereitschaft, ihren Unterricht kontinuierlich zu verbessern und sich an die Lernbedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin ein starkes Engagement für das Lernen und den Erfolg ihrer Schüler*innen. Sie ist bestrebt, „die Inhalte sehr oft wiederholen“ (QuIII_Wo4) zu müssen, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die notwendigen Kenntnisse erlangen. Sie nimmt das Feedback der Integrationslehrerin ernst und zeigt eine Bereitschaft, ihre Methoden zu ändern, um „anschaulicher für die Schülerinnen und Schüler“ (QuIII_Wo4) zu sein. Ihr Fokus liegt auf der Unterstützung aller Schüler*innen, unabhängig von ihrem Lernniveau, was ihre wertorientierte Integration in das Schulsystem unterstreicht.

QuIII_Wo5

Administrative Integration: Die administrative Integration der Lehrerin zeigt Fortschritte, insbesondere in der Zusammenarbeit und Koordination mit ihren Kollegen. Ein administrativer Schlüsselmoment ist die Unterstützung durch die Integrationslehrerin, die „im Vorfeld mir dabei geholfen [hat], dass ich nicht allzu große Schwierigkeiten während des Unterrichts habe“ (QuIII_Wo5). Dies zeigt, dass sie sich gut in die organisatorischen Strukturen der Schule integriert und auf die Unterstützung des Kollegiums zurückgreifen kann, um Herausforderungen im Unterricht zu bewältigen. Ein weiteres administratives Anliegen ist die effiziente Nutzung von Online-Ressourcen. Sie betont, dass „eine Aufstellung von Links nach Fächern sortiert“ (QuIII_Wo5) hilfreich wäre, um die Vielzahl an verfügbaren Materialien besser zu nutzen.

Soziale Integration: Sozial fühlt sich die Lehrerin gut integriert, was durch ihre Aussage „Es ist eine sehr gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium“ (QuIII_Wo5) unterstrichen wird. Sie hat eine unterstützende Beziehung zu ihren Kollegen entwickelt, insbesondere zur Integrationslehrerin und zum erfahrenen Mathematiklehrer. Die Möglichkeit, jederzeit Fragen zu stellen und Ratschläge zu erhalten, zeigt, dass sie sich in das Kollegium gut eingebunden fühlt und die sozialen Netzwerke innerhalb der Schule effektiv nutzt, um ihre Lehrtätigkeit zu verbessern. Dies wird besonders wichtig, da sie sich „mit anderen Biologielehrern austauschen“ (QuIII_Wo5) möchte und die Zusammenarbeit als wertvolle Ressource ansieht.

Fachliche Integration: Fachlich zeigt die Lehrerin sowohl Fortschritte als auch Herausforderungen. In Mathematik ist sie weniger unsicher, weil sie gemeinsam mit einem erfahrenen Lehrer unterrichtet. „Ich habe beschlossen, mich im ersten Jahr einfach mal da mitzumachen und mir ein eigenes Bild zu machen.“ (QuIII_Wo5) Dies zeigt ihre Bereitschaft, von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zu lernen und sich in das Curriculum und die Lehrmethoden einzuarbeiten. In Biologie jedoch empfindet sie es als schwieriger, da „ich erstens dafür alleine verantwortlich bin und zweitens es keine(n) geprüfte(n) Biologielehrer(in) in der Schule gibt“ (QuIII_Wo5). Das Fehlen eines erfahrenen Biologielehrers und die Verantwortung für die Vorbereitung beider Klassen macht ihre fachliche Integration in diesem Bereich herausfordernder. Die Teilnahme an Communities of Practice (Cops) und der Austausch mit anderen Biologielehrkräften bietet hier jedoch eine wichtige Unterstützung.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert strebt die Lehrerin danach, qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten, auch wenn sie vor Herausforderungen steht. Ihre Bereitschaft, sich intensiv auf ihre Fächer vorzubereiten und Materialien zu durchsuchen, zeigt ihr Engagement für den Lernerfolg der Schüler*innen. Ihre Überlegung, dass „eine Aufstellung von Links zu Material und Unterrichtsideen nur für Biologie“ (QuIII_Wo5) hilfreich wäre, verdeutlicht ihre Werteorientierung in Richtung Effizienz und gezielte Unterrichtsvorbereitung. Sie sucht aktiv nach Möglichkeiten, ihren Unterricht zu verbessern und Wissen effektiv zu vermitteln, was ihre wertorientierte Integration in die Lehrkultur der Schule unterstützt.

QuIII_Wo6

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt, dass die Lehrerin zunehmend den Wert von kollaborativer Zusammenarbeit erkennt, insbesondere im Team-Teaching-Setting. Ein Schlüsselmoment in ihrer administrativen Integration ist die Erwähnung, dass „das Arbeiten mit einem Teamlehrer sehr viel Orientierung gibt.“ (QuIII_Wo6) Dies zeigt, dass sie administrative Strukturen und Teamarbeit effektiv nutzt, um sich besser im Schulalltag zurechtzufinden und den Unterricht effizienter zu gestalten.

Soziale Integration: Sozial ist die Lehrerin bestrebt, ihren beruflichen Austausch zu erweitern und zu vertiefen. Sie hebt hervor, dass „ein Austausch mit anderen Biologen irrsinnig hilfreich“ (QuIII_Wo6) wäre, was zeigt, dass sie den Wert des Netzwerkens und der Zusammenarbeit mit Kollegen erkennt. Dieser Wunsch nach Austausch unterstreicht ihre Bereitschaft, sich in die Schulgemeinschaft stärker zu integrieren und von den Erfahrungen anderer zu profitieren.

Fachliche Integration: Fachlich profitiert die Lehrerin stark von der Zusammenarbeit im Mathematikunterricht. Die Aussage „In Mathematik gibt mir das Arbeiten mit einem Teamlehrer sehr viel Orientierung“ (QuIII_Wo6) zeigt, dass sie von der Erfahrung des Kollegen lernt und sich dadurch besser in das Fach einarbeiten kann. In Biologie hingegen empfindet sie den Bedarf an Unterstützung stärker. Sie betont, dass „ein Austausch mit anderen Biologen irrsinnig hilfreich“ (QuIII_Wo6) wäre, besonders mit solchen, die ebenfalls die 4. Klasse unterrichten. Diese Aussage unterstreicht ihren Bedarf an fachspezifischem Input und Best Practices, um ihre fachliche Kompetenz weiterzuentwickeln.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert strebt die Lehrerin nach einem qualitativ hochwertigen und effektiven Unterricht. Der Wunsch nach fachlichem Austausch in Biologie und die Wertschätzung der Zusammenarbeit im Mathematikunterricht zeigen ihre Motivation, kontinuierlich zu lernen und sich zu verbessern. Ihre Aussage reflektiert auch ein Bewusstsein für ihre eigene Weiterentwicklung und eine klare Werteorientierung hin zu professionellem Wachstum und Teamarbeit.

QuIII_Wo7

Administrative Integration: In Bezug auf die administrative Integration betont die Lehrerin die Notwendigkeit einer besseren Organisation und früheren Betreuung durch eine Mentorin. Sie weist darauf hin, dass „ein früheres Ersttreffen sinnvoll wäre, da in den ersten Wochen die meisten Fragen auftauchen und mittlerweile schon sehr viele davon beantwortet sind.“ (QuIII_Wo7) Dieses Schlüsselmoment unterstreicht den Wunsch nach einem strukturierten Onboarding-Prozess, bei dem neue Lehrkräfte frühzeitig Unterstützung und Orientierung erhalten. Ein frühzeitiger Kontakt hätte ihr ermöglicht, schneller Antworten auf ihre Fragen zu bekommen und den Übergang in die neue Schule reibungsloser zu gestalten.

Soziale Integration: Sozial zeigt sich die Lehrerin bemüht, positive Beziehungen zu ihren Schüler*innen und ihrer Mentorin aufzubauen. Die Hospitation durch die Mentorin wird als ein wichtiger Moment in ihrer sozialen Integration betrachtet. Ein früherer Kontakt zur Mentorin hätte ihr „eine direkte Ansprechperson“ (QuIII_Wo7) gegeben, was ihre Integration ins Team und die soziale Eingliederung in die Schulgemeinschaft erleichtert hätte. Dieser Wunsch nach Unterstützung und direkter Kommunikation zeigt, dass sie daran interessiert ist, eine unterstützende Beziehung zu ihrer Mentorin und ihren Kollegen zu entwickeln.

Fachliche Integration: Fachlich sieht die Lehrerin Unterschiede in ihren Fähigkeiten und Herausforderungen in verschiedenen Fächern. Sie äußert, dass sie „mit meinen Stunden und Klassen recht gut zurechtkommt, (QuIII_Wo7)“ jedoch „noch stark herausgefordert“ (QuIII_Wo7) ist in Biologie, besonders in einer vierten Klasse, die als „sehr turbulent“ (QuIII_Wo7) beschrieben wird. Dieser Schlüsselmoment zeigt, dass sie sich in Mathematik sicherer fühlt, insbesondere weil sie nur die Hälfte der Klasse unterrichtet, während Biologie als Nebenfach von den Schüler*innen weniger ernst genommen wird. Die Lehrerin erkennt, dass die Struktur und Aufteilung der Klassen ihre Fähigkeit, effektiven Unterricht zu gestalten, erheblich beeinflussen.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin ein starkes Engagement für die Verbesserung ihrer Lehrpraxis und für eine strukturierte Betreuung durch die Mentorin. Sie erkennt die Bedeutung eines guten Onboardings und der Unterstützung in den ersten Wochen des Schuljahres. Ihre Aussage, dass ein früheres Mentoring hilfreich gewesen wäre, deutet darauf hin, dass sie Wert auf klare Kommunikation und Unterstützung legt, um ihre Rolle als Lehrerin effektiver auszufüllen.

QuIII_Wo8

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich diese Woche als besonders erfolgreich. Die Lehrerin wurde gefragt, ob sie einen Förderunterricht für die 2. Klassen anbieten möchte, was zeigt, dass sie in organisatorische Prozesse einbezogen wird und man ihr Vertrauen entgegenbringt. Das Kollegium unterstützte sie aktiv bei der Organisation des Förderunterrichts und erklärte ihr „wie dies abläuft“ (QuIII_Wo8), was zeigt, dass sie gut in die administrativen Abläufe der Schule integriert ist. Dieser Schlüsselmoment betont, dass die Lehrerin sich zunehmend sicherer fühlt in ihrer administrativen Rolle und Verantwortung übernimmt.

Soziale Integration: Sozial fühlt sich die Lehrerin „schon recht gut integriert.“ (QuIII_Wo8) Das Angebot, den Förderunterricht zu übernehmen, und die damit verbundene Unterstützung des Kollegiums sind deutliche Anzeichen dafür, dass sie als Teil des Teams angesehen wird. Diese Gelegenheit, aktiv am schulischen Leben teilzunehmen, stärkt ihre soziale Eingliederung und schafft ein Gemeinschaftsgefühl. Das Vertrauen, das ihr von ihren Kollegen entgegengebracht wird, zeigt, dass sie in der Schulgemeinschaft angekommen ist und sich dort wohlfühlt.

Fachliche Integration: Fachlich hat die Lehrerin durch das Angebot des Förderunterrichts die Möglichkeit, ihre Kompetenzen weiter auszubauen und ihre Unterrichtsstrategien in einem anderen Kontext zu erproben. Der Förderunterricht stellt eine neue Herausforderung dar, die sie aufgrund der Unterstützung des Kollegiums jedoch erfolgreich meistern kann. Dies ist ein wichtiger Schritt in ihrer fachlichen Entwicklung, da sie dadurch neue Erfahrungen sammeln und ihre Lehrfähigkeiten weiterentwickeln kann.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin ein starkes Engagement und Offenheit für neue Aufgaben und Herausforderungen. Ihre Bereitschaft, den Förderunterricht anzubieten, und die positive Einstellung gegenüber der Unterstützung des Kollegiums zeigen, dass sie die Werte der Zusammenarbeit und des Engagements für die schulische Gemeinschaft teilt. Sie zeigt Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und Verantwortung zu übernehmen, was zu ihrer wertorientierten Integration beiträgt.

QuIII_Wo9

Administrative Integration: In dieser Woche zeigen sich im Bereich der administrativen Integration der Lehrerin keine merkbaren Veränderungen.

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrerin zeigt sich in dieser Woche eher implizit. Die Tatsache, dass die Schularbeit gut ausgefallen ist, könnte darauf hinweisen, dass die Lehrerin ein gutes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut hat und in der Lage ist, ihre Erwartungen und Anforderungen klar zu kommunizieren. Dies stärkt das Vertrauen zwischen ihr und den Schüler*innen und Schülern, sowie das Vertrauen des Kollegiums in ihre Fähigkeiten.

Fachliche Integration: Fachlich zeigt sich eine erfolgreiche Integration, da die „erste M-Schularbeit in der 2. Klasse relativ gut ausgefallen“ (QuIII_Wo9) ist. Dies ist ein wichtiges Schlüsselmoment, da es die Effektivität ihrer Unterrichtsmethoden und ihre Fähigkeit, den Lehrstoff zu vermitteln, unterstreicht. Die Ergebnisse der Schularbeit können als Bestätigung ihrer fachlichen Kompetenz gesehen werden, insbesondere in der Vermittlung grundlegender mathematischer Konzepte.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin ein hohes Maß an Engagement und Verantwortungsbewusstsein. Die Durchführung der Schularbeit und das gute Abschneiden der Schüler*innen spiegeln ihren Einsatz und ihre Bereitschaft wider, die Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Dass die Ergebnisse „relativ gut ausgefallen“ (QuIII_Wo9) sind, könnte

auch auf eine wertschätzende und unterstützende Unterrichtsatmosphäre hindeuten, die sie geschaffen hat.

QuIII_Wo10

Administrative Integration: In der zehnten Schulwoche zeigt sich eine gute administrative Integration der Lehrerin durch ihre Beteiligung an der Vorbereitung, Durchführung und Korrektur der Mathematik-Schularbeit in der 4. Klasse. „Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Korrektur der SA durch 2. Lehrkraft“ (QuIII_Wo10) deutet darauf hin, dass die Lehrerin gut in die schulischen Abläufe eingebunden ist und mit anderen Lehrkräften effektiv zusammenarbeitet. Ihre Teilnahme an den Vorbereitungen für den Elternsprechtage zeigt auch, dass sie in die wichtigen administrativen Aufgaben eingebunden ist. „Mit Direktor besprochen, was wichtig ist für den Elternsprechtage“ (QuIII_Wo10) zeigt, dass sie die Erwartungen der Schulleitung kennt und sich aktiv an den schulischen Prozessen beteiligt.

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrerin scheint ebenfalls sehr fortgeschritten zu sein. Ihre Aussage „ich fühle mich bereits gut integriert“ (QuIII_Wo10) unterstreicht ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft. Die Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrkraft bei der Schularbeit und die Teilnahme an der Besprechung mit dem Direktor zeigen, dass sie gut in das Kollegium integriert ist und ein kooperatives Arbeitsverhältnis zu anderen Lehrkräften pflegt.

Fachliche Integration: Fachlich hat die Lehrerin ihre Kompetenz durch die „Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Korrektur der SA durch 2. Lehrkraft“ (QuIII_Wo10) unter Beweis gestellt. Dies zeigt, dass sie in der Lage ist, den Lehrplan zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Die Unterstützung durch die zweite Lehrkraft deutet auf eine kooperative Arbeitsweise hin, die sowohl ihre fachlichen Fähigkeiten als auch ihre Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten, stärkt.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt die Lehrerin eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zur fortlaufenden Verbesserung. Ihre Teilnahme an der Besprechung mit dem Direktor zeigt, dass sie offen für Feedback ist und sich darauf konzentriert, die besten Ergebnisse für ihre Schüler*innen und die Schule insgesamt zu erzielen. „Ich fühle mich bereits gut integriert, mir fällt nichts ein, was noch gemacht werden könnte, um die Integration zu forcieren“ (QuIII_Wo10) zeigt, dass sie sich sowohl fachlich als auch sozial gut eingelebt hat und sich mit den Werten und Erwartungen der Schule identifiziert.

QuIII_Wo11

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich durch die gezielte Unterstützung und Vorbereitung für den Elternsprechtag. Der Direktor hat vorausschauend gehandelt, indem er den neuen Lehrkräften einen Raum in der Nähe seines Büros zugewiesen hat. Dies ist ein klares Zeichen dafür, dass die Schulleitung den Neuzugängen eine zusätzliche Sicherheit und Unterstützung bieten möchte. „Der Direktor hat uns Neuen für das erste Mal einen Raum neben seinem Büro gegeben, damit wir ihn in Notfällen holen können“ (QuIII_Wo11) zeigt, dass die Schule darauf bedacht ist, den neuen Lehrkräften ein unterstützendes Umfeld zu bieten, um sie in administrativen Aufgaben zu begleiten und ihre Sicherheit zu gewährleisten.

Soziale Integration: Sozial hat die Lehrerin durch die Nähe zum Büro des Direktors eine klare Verbindung zur Schulleitung und somit zu einem wichtigen sozialen Netzwerk innerhalb der Schule. Diese Maßnahme erleichtert den Neuen den Zugang zur Unterstützung und gibt ihnen das Gefühl, Teil der Schulgemeinschaft zu sein. Die Präsenz des Direktors in unmittelbarer Nähe stärkt das Gefühl der Eingliederung und unterstützt die neuen Lehrkräfte in ihrer sozialen Integration.

Fachliche Integration: Fachlich ist die Lehrerin durch ihre Teilnahme am Elternsprechtag gefordert, ihre Kommunikationsfähigkeiten unter Beweis zu stellen. Die Nähe zum Rektorat zeigt, dass die Schulleitung den neuen Lehrkräften vertraut, aber auch bereit ist, sie bei Bedarf direkt zu unterstützen. Dies ist besonders wichtig für die fachliche Integration, da sie auf diese Weise direktes Feedback erhalten und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert zeigt diese Maßnahme der Schulleitung, dass die Unterstützung und das Wohlbefinden der neuen Lehrkräfte Priorität haben. Es reflektiert einen Ansatz, der auf Sicherheit, Unterstützung und kollegiale Zusammenarbeit ausgerichtet ist. Die Nähe zum Büro des Direktors signalisiert eine werteorientierte Führung, die Offenheit und Hilfsbereitschaft schätzt und fördert. „...damit wir ihn in Notfällen holen können“ (QuIII_Wo11) verdeutlicht, dass die Schule den Wert auf ein unterstützendes und sicheres Arbeitsumfeld legt.

QuIII_Wo12

Administrative Integration: Die Lehrerin fühlt sich administrativ gut eingebunden und zeigt keine Anzeichen von Unsicherheit in Bezug auf administrative Abläufe oder organisatorische Strukturen.

Soziale Integration: Die soziale Integration scheint ebenfalls erfolgreich zu sein. Die Lehrerin hat sich gut in das Kollegium und die Schulgemeinschaft eingegliedert. Das Fehlen weiterer Vorschläge für Verbesserungen in diesem Bereich legt nahe, dass sie sich sozial wohlfühlt und gute Beziehungen zu ihren Kollegen aufgebaut hat.

Fachliche Integration: Fachlich fühlt sich die Lehrerin ebenfalls gut integriert. Es gibt keine Hinweise darauf, dass sie Schwierigkeiten mit den fachlichen Anforderungen oder dem Lehrplan hat. Die Tatsache, dass sie sich „recht gut integriert“ fühlt, spricht dafür, dass sie die fachlichen Herausforderungen gut meistert und sich in ihrer Rolle sicher fühlt.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert scheint die Lehrerin gut in das Umfeld der Schule eingebunden zu sein. Die Aussage „recht gut integriert“ zeigt, dass sie die Werte und Normen der Schule akzeptiert und sich damit identifiziert. Sie hat keine Vorschläge für Änderungen, was darauf hindeutet, dass sie mit der schulischen Kultur und den Erwartungen im Einklang steht.

QuIII_Wo13

Administrative Integration: Es gibt jedoch keine detaillierten Hinweise auf Veränderungen in Bezug auf administrative Herausforderungen oder Unklarheiten, was darauf hindeutet, dass die administrativen Prozesse für sie gut verständlich und zugänglich sind.

Soziale Integration: Sozial hat die Lehrerin ein positives Arbeitsverhältnis zu den Integrationslehrerinnen aufgebaut. Dies ist ein wichtiger Aspekt der sozialen Integration, da die Kooperation mit anderen Lehrkräften wesentlich zur Schulgemeinschaft und dem professionellen Netzwerk beiträgt. Durch die Zusammenarbeit wird auch deutlich, dass sie sich in das Kollegium integriert und einen kollegialen Austausch pflegt.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration profitiert von der Zusammenarbeit mit den Integrationslehrerinnen, die sie möglicherweise mit fachlichen Herausforderungen oder bei der Differenzierung des Unterrichts unterstützt. Diese Zusammenarbeit zeigt, dass sie die Ressourcen der Schule nutzt und sich auf die Unterstützung durch ihre Kolleginnen verlässt, um ihre fachlichen Aufgaben besser zu bewältigen.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration wird durch die Zusammenarbeit und den respektvollen Umgang mit den Integrationslehrerinnen gestärkt. Diese Kooperation

zeigt, dass die Lehrerin die Werte der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung innerhalb des schulischen Umfelds lebt und schätzt.

QuIII_Wo14

Administrative Integration: Die administrative Integration wird in dieser Woche durch den Besuch der Mentorin unterstützt. Die Mentorin gibt „konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts“ (QuIII_Wo14), was darauf hindeutet, dass es eine strukturierte Begleitung und Unterstützung im administrativen Sinne gibt. Zudem zeigt die Teilnahme an der Weihnachtsfeier mit dem Kollegium eine gewisse Vertrautheit mit den administrativen Abläufen und der sozialen Struktur der Schule.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Teilnahme an der Weihnachtsfeier mit dem Kollegium deutlich gestärkt. Diese Veranstaltung bietet die Gelegenheit, in einem informellen Rahmen mit den Kolleginnen und Kollegen in Kontakt zu treten und sich in die Schulgemeinschaft einzufügen. Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der Austausch mit der Mentorin stärken ebenfalls die sozialen Bindungen innerhalb der Schule.

Fachliche Integration: Fachlich wird die Integration durch den Besuch der Mentorin und deren Vorschläge für einen abwechslungsreicheren Unterricht gefördert. Diese Rückmeldung bietet der Lehrerin die Möglichkeit, ihre Methoden zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen, um den Unterricht effektiver und interessanter zu gestalten. Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium ist ebenfalls ein Zeichen dafür, dass sie sich fachlich gut integriert und von den Erfahrungen ihrer Kolleginnen und Kollegen profitiert.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration wird durch die Zusammenarbeit und den Austausch mit der Mentorin und dem Kollegium gestärkt. Die Offenheit für Verbesserungsvorschläge zeigt, dass die Lehrerin bereit ist, sich weiterzuentwickeln und den Werten der Schule in Bezug auf qualitativ hochwertigen Unterricht und kollegiale Zusammenarbeit zu entsprechen. Die Teilnahme an der Weihnachtsfeier unterstreicht auch das Engagement für die Gemeinschaft und das Miteinander innerhalb der Schule.

QuIII_Wo15

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich in dieser Woche durch die Möglichkeit der „jederzeitigen Kontaktaufnahme mit dem Chef“ (QuIII_Wo15). Dies deutet auf eine offene und zugängliche Führung hin, bei der die Lehrerin bei Bedarf Unterstützung

und Orientierung erhält. Die Zugänglichkeit des Chefs trägt dazu bei, administrative Fragen schnell zu klären und ein Gefühl der Sicherheit in der neuen Arbeitsumgebung zu schaffen.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die „gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium“ (QuIII_Wo15) deutlich. Diese Aussage unterstreicht, dass die Lehrerin gut in das Team eingebunden ist und ein kollegiales Verhältnis zu den anderen Lehrkräften pflegt. Eine gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium ist entscheidend für die Integration in die Schulgemeinschaft und fördert ein angenehmes Arbeitsklima.

Fachliche Integration: Obwohl in dieser Woche keine spezifischen Details zur fachlichen Integration erwähnt werden, lässt sich aus der guten Zusammenarbeit mit dem Kollegium schließen, dass die Lehrerin auch in fachlichen Fragen Unterstützung findet und möglicherweise von den Erfahrungen und dem Wissen ihrer Kolleginnen und Kollegen profitiert. Diese Zusammenarbeit trägt zur Stärkung ihrer fachlichen Kompetenz bei.

Werteorientierte Integration: Die Werteorientierung spiegelt sich in der offenen Kommunikation mit dem Chef und der guten Zusammenarbeit mit dem Kollegium wider. Die Bereitschaft, jederzeit Kontakt zum Chef aufnehmen zu können, zeigt, dass eine transparente und offene Kommunikation in der Schule geschätzt wird. Diese Werteorientierung unterstützt die Lehrerin dabei, sich den Werten und Normen der Schule anzupassen und sich als Teil der Schulgemeinschaft zu fühlen.

QuIII_Wo16

Administrative Integration: In dieser Woche gibt es keine spezifischen Hinweise auf administrative Integration.

Soziale Integration: Die soziale Integration ist erneut stark ausgeprägt. Die „gute Zusammenarbeit mit Kollegium“ (QuIII_Wo16) zeigt, dass die Lehrerin weiterhin gut in die schulische Gemeinschaft eingebunden ist. Eine solche Zusammenarbeit fördert den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen und die Unterstützung unter Kollegen, was für die soziale Eingliederung besonders wichtig ist.

Fachliche Integration: In dieser Woche gibt es keine expliziten Details zur fachlichen Integration.

Werteorientierte Integration: Auch im Bereich der wertorientierten Integration werden keine Angaben gemacht.

QuIII_Wo17

Administrative Integration: In dieser Woche gibt es ebenfalls keine spezifischen Hinweise auf administrative Integration. Die administrative Integration scheint jedoch stabil zu sein, da keine Herausforderungen oder Probleme in diesem Bereich erwähnt werden.

Soziale Integration: Die soziale Integration ist erneut stark ausgeprägt. Die Lehrerin erhält „gute Unterstützung durch Kollegin bei Biologieunterricht (Sexualpädagogik)“ (QuIII_Wo17), was zeigt, dass sie gut in das Kollegium eingebunden ist und von den Kollegen Unterstützung erhält. Diese Unterstützung stärkt die sozialen Bindungen und das Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb des Teams.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration zeigt sich deutlich in der Zusammenarbeit und Unterstützung durch eine Kollegin im Biologieunterricht, insbesondere im Bereich Sexualpädagogik. Zusätzlich bietet ihr Vorwissen und Fortbildungen eine inhaltliche fachliche Quelle. Außerdem wird erwähnt, dass die „M-SA besser als gedacht ausgefallen“ (QuIII_Wo17) ist, was darauf hinweist, dass ihre Unterrichtsmethoden und -strategien erfolgreich sind und sie sich fachlich weiterentwickelt.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich in der Zusammenarbeit und der Unterstützung durch die Kollegin. Diese Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe deuten auf ein gemeinsames Werteverständnis und eine Kultur der Unterstützung und des Respekts innerhalb der Schule hin. Dies fördert ein positives Arbeitsumfeld und unterstützt die Lehrerin bei ihrer wertorientierten Eingliederung.

QuIII_Wo18

Administrative Integration: Die administrative Integration wird in dieser Woche durch die Organisation der Vertretung bei Ausfällen deutlich. Es wird betont, dass die „Zusammenarbeit mit dem Kollegium“ (QuIII_Wo18) gut funktioniert und es organisiert wird, dass der Unterricht auch bei Abwesenheit einer Lehrkraft reibungslos abläuft. Dies zeigt, dass die Schule eine gute Struktur und Organisation hat, um den Unterrichtsbetrieb auch bei unvorhergesehenen Ereignissen aufrechtzuerhalten.

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrerin ist weiterhin stark ausgeprägt. Die „gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium“ (QuIII_Wo18) hebt hervor, dass sie gut in das Team eingebunden ist und von ihren Kollegen unterstützt wird. Es zeigt sich, dass sie sich auf ihre Kolleginnen und Kollegen verlassen kann und dass eine vertrauensvolle und kooperative Arbeitsatmosphäre herrscht.

Fachliche Integration: Fachlich ist die Lehrerin gut integriert. Das Kollegium kümmert sich darum, dass der Unterricht bei Ausfällen von Lehrkräften „gut funktionieren kann“ (QuIII_Wo18), was darauf hinweist, dass sie in den Unterrichtsplan eingebunden ist und ihre Rolle klar definiert ist. Diese Struktur erleichtert es ihr, auch in herausfordernden Situationen, wie dem Ausfall von Lehrkräften, den Unterricht erfolgreich fortzuführen.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich durch das gegenseitige Unterstützen und das Verantwortungsgefühl im Kollegium. Die Lehrerinnen und Lehrer setzen sich gemeinsam dafür ein, dass der Unterricht unabhängig von Schwierigkeiten reibungslos abläuft. Dies spricht für ein gemeinsames Engagement und eine geteilte Wertebasis innerhalb der Schule, die auf Unterstützung und Verlässlichkeit basiert.

QuIII_Wo19

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich in der Organisation der Vertretungsstunden während der Schitage. Die Lehrerin hatte einige Suppliertunden, die durch die „Vorbereitung durch das Kollegium“ (QuIII_Wo19) gut strukturiert waren. Dies verdeutlicht eine effiziente Schulorganisation und eine klare Kommunikation zwischen den Lehrkräften, die es ermöglicht, dass Unterrichtsstunden auch in Vertretungssituationen reibungslos ablaufen.

Soziale Integration: Soziale Integration wird durch die Zusammenarbeit und Unterstützung des Kollegiums weiter gestärkt. Die Lehrerin erlebte die Vertretungsstunden als „sehr angenehme und gute Stunden“ (QuIII_Wo19), was darauf hinweist, dass sie sich in ihrem Arbeitsumfeld wohlfühlt und auf die Unterstützung ihrer Kollegen zählen kann. Diese positive Erfahrung trägt zur weiteren Festigung ihrer sozialen Eingliederung in das Kollegium bei.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration zeigt sich in der Fähigkeit der Lehrerin, auch in unbekannten Klassen erfolgreich zu unterrichten. Die Vertretungsstunden in „anderen Klassen“ (QuIII_Wo19) bieten ihr die Möglichkeit, ihre Unterrichtsfähigkeiten weiter zu entwickeln

und anzupassen. Ihre Erfahrung, wie der Unterricht in kleinen Gruppen funktioniert, erweitert ihr pädagogisches Repertoire und trägt zu ihrer fachlichen Weiterentwicklung bei.

Werteorientierte Integration: Werteorientierte Integration ist erkennbar in der Neugier und Offenheit, die die Lehrerin zeigt, als sie die Dynamik des Unterrichts in kleineren Gruppen erlebt: „Auch mal spannend zu erleben, wie es mit einer kleinen Gruppe ist.“ (QuIII_Wo19) Dies deutet auf eine Bereitschaft hin, unterschiedliche Unterrichtssituationen wertzuschätzen und daraus zu lernen, was auf eine positive, wertschätzende Einstellung gegenüber ihrem Beruf hindeutet.

Fazit

Die Darstellung der beruflichen Entwicklung der Lehrerin des dritten Quadranten zeigt eine fortschreitende Integration in den schulischen Alltag. In der ersten Woche war die Lehrerin stark mit Unsicherheiten konfrontiert, insbesondere hinsichtlich der Klassen- und Fächerzuteilung. Trotz dieser Herausforderungen bemühte sie sich aktiv um soziale Integration, indem sie das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen suchte und erste Unterrichtserfahrungen sammelte. Die Herausforderung, mit heterogenen Schüler*innengruppen zu arbeiten, zeigte sich früh, doch sie reflektierte ihre Methoden und passte sich den Bedürfnissen der Schüler*innen an. In der zweiten Woche stellte sich durch klarere administrative Strukturen mehr Sicherheit ein. Die Unterstützung durch eine Integrationslehrerin half ihr, sich auf die Klassen vorzubereiten. Sozial profitierte sie weiterhin von der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, was ihre Integration erleichterte. Fachlich begann sie, Unterrichtspläne anzupassen, um die Schüler*innen nicht zu überfordern, und zeigte Flexibilität in ihrer Vorgehensweise. Die dritte Woche brachte neue Herausforderungen mit sich, da die Lehrerin Vertretungsstunden übernahm. Sie zeigte jedoch Flexibilität und sammelte wertvolle Erfahrungen, indem sie unterschiedliche Unterrichtsstile beobachtete. Fachlich erkannte sie, dass die Schüler*innen unterschiedliche Lernniveaus aufwiesen, und passte ihren Unterricht entsprechend an. In der vierten und fünften Woche festigte sich ihre Rolle im Kollegium. Sie lernte, ihr Unterrichtstempo anzupassen und den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzulehnen. Gleichzeitig stellte sie fest, dass sie in Biologie mehr Eigenverantwortung übernehmen musste. Die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen wie der Weihnachtsfeier stärkte ihre soziale Einbindung. Im Verlauf der Wochen sechs bis zehn zeigte sich eine zunehmend erfolgreiche Integration in das Kollegium und die schulischen Abläufe. Sie wurde in Förderunterricht und Schularbeiten eingebunden und fühlte sich zunehmend sicherer. Die regelmäßige Zusammenarbeit mit Kolleginnen trug entscheidend zu ihrer fachlichen und sozialen Integration bei. Die Kooperation mit der Mentorin war zwar zeitlich auf wenige Treffen beschränkt, zeichnete sich jedoch durch eine offene und

vertrauensvolle Zusammenarbeit aus. Bis zur 19. Woche war die Lehrerin vollständig in den Schulalltag integriert. Sie hatte Vertretungsstunden erfolgreich gemeistert und fand zunehmend ihre Rolle im Kollegium. Ihr wachsendes Selbstvertrauen und die Unterstützung durch das Team halfen ihr, auch in herausfordernden Situationen sicher zu agieren und ihren Unterricht kontinuierlich zu verbessern. Insgesamt zeigt sich eine kontinuierliche Entwicklung der Lehrerin, die durch Reflexion, Flexibilität und den Wunsch nach professionellem Wachstum geprägt ist. Ihre zunehmende Sicherheit und die Unterstützung durch das Kollegium ermöglichten eine nachhaltige Integration in die Schule.

10.2.3.2 **Angabe der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen.** Ta-

belle 25 zeigt die Präferenzen der Quereinsteigenden QuIII_ID47 für verschiedene Onboarding-Maßnahmen zur administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration. Die Maßnahmen sind als erste, zweite und dritte Wahl kategorisiert und verdeutlichen, welche Unterstützungsformen bevorzugt werden, um sich im neuen beruflichen Umfeld zurechtzufinden.

Onboarding-Maßnahmen	administrative Integration			soziale Integration			fachliche Integration			werteorien- tierte Integration		
	Wahl			Wahl			Wahl			Wahl		
	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte
Schulleitung	10	9	0	1	18	0	0	0	0	12	7	0
Kollegium	9	9	1	18	1	0	5	13	1	7	12	0
Sekretariat/administratives Personal	0	0	8	0	0	13	0	0	0	0	0	4
analoges/digitales Schulinfomaterial	0	0	0	0	0	0	13	5	1	0	0	1
Induktion-Einführungswochen	0	1	3	0	0	1	1	1	4	0	0	3
Mentor*in	0	0	7	0	0	2	0	0	7	0	0	7
fakultatives Peer & Mentoring & Coaching	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fort- und Weiterbildung	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	2
Peer-Netzwerk	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2
Social Media	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 25: genannte Onboarding-Maßnahmen von QuIII_ID47 für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration im WiSe 23/24 (eigene Darstellung)

Administrative Integration: Für die administrative Integration sieht die Quereinsteigende die „Schulleitung“ als besonders wichtig an, sowohl als erste Wahl (10 Nennungen) als auch als zweite Wahl (9 Nennungen). Auch das „Kollegium“ spielt eine zentrale Rolle in diesem Bereich und wurde ebenfalls häufig als erste und zweite Wahl (jeweils 9 Nennungen) gewählt. An dritter Stelle steht „Sekretariat/admin. Personal“ mit 8 und „Mentor*in“ mit 7 Nennungen, was die Bedeutung der administrativen Unterstützung durch das Verwaltungspersonal unterstreicht.

Soziale Integration: Im Bereich der sozialen Integration ist das „Kollegium“ mit 18 Nennungen als erste Wahl klar favorisiert, was darauf hinweist, dass die Eingliederung in die soziale Struktur der Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig ist. Die „Schulleitung“ folgt als zweite Wahl mit ebenfalls 18 Nennungen, was zeigt, dass ihre Unterstützung und ihr Einfühlungsvermögen bei der sozialen Eingliederung geschätzt werden. „Sekretariat/admin. Personal“ wurde als dritte Wahl mit 13 Nennungen angegeben, was die Bedeutung einer breiten Unterstützung innerhalb der Schule unterstreicht.

Fachliche Integration: Für die fachliche Integration setzt die Quereinsteigende vor allem auf „analoges/digitales Schulinfomaterial“, das als erste Wahl (13 Nennungen) dominiert. Dies deutet darauf hin, dass strukturierte Informationen und Schulungsmaterialien entscheidend für die fachliche Eingliederung sind. Das „Kollegium“ wurde als zweite Wahl mit 13 Nennungen häufig gewählt, was die Wichtigkeit der Unterstützung durch Kollegen unterstreicht. Als dritte Wahl wurde „Mentor*in“ mit 7 Nennungen aufgezeigt, was auf den Wert von persönlicher Betreuung und gezieltem Mentoring bei der fachlichen Integration hinweist.

Werteorientierte Integration: Bei der wertorientierten Integration ist die „Schulleitung“ die bevorzugte erste Wahl (12 Nennungen), gefolgt vom „Kollegium“ als zweite Wahl (12 Nennungen). Diese Präferenzen zeigen, dass sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und Aufrechterhaltung der Schulwerte spielen. „Mentor*in“ erhielt als dritte Wahl 7 Nennungen, was die Rolle von Mentoring in der Wertevermittlung hervorhebt.

Tabelle 23 verdeutlicht, dass die Quereinsteigende QuIII_ID47 stark auf die Unterstützung durch die „Schulleitung“ und das „Kollegium“ in allen Bereichen der Integration setzt – administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert. Dies unterstreicht die Bedeutung von sozialen und institutionellen Unterstützungssystemen im Onboarding-Prozess. Besonders für die soziale und wertorientierte Integration werden diese beiden Maßnahmen als wesentlich angesehen. Fachlich bevorzugt die Quereinsteigende strukturierte Informationsmaterialien, während die Rolle von Mentoring in der fachlichen und wertorientierten Integration ebenfalls betont wird. Weniger relevant scheinen Maßnahmen wie „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ oder „Social Media“ zu sein, die in keiner Kategorie Berücksichtigung fanden. Insgesamt legt die Quereinsteigende großen Wert auf formelle und informelle Unterstützung durch direkte Interaktionen mit der Schulleitung und dem Kollegium sowie auf strukturierte Informationsmaterialien für eine erfolgreiche Eingliederung in die neue berufliche Umgebung.

10.2.4 Integrationsprozess im WiSe 2023/24 von Qu IV_ID45

In diesem Abschnitt wird der Integrationsprozess der Quereinsteigenden QuIV_ID45 im Wintersemester 2023/24 wöchentlich nach Bereichen aufgezeigt. Weiters werden die Nennung der Erst-, Zweit- und Drittwahl der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration verdeutlicht.

10.2.4.1 Integrationsprozess nach Schulwochen.

QuIV_Wo1

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich in den Herausforderungen, die die Lehrperson mit den bürokratischen Abläufen und der Organisation an der Schule erlebt hat. Sie beschreibt die administrative Situation als „Chaos außerhalb des Klassenzimmers“ (QuIV_Wo1) mit „unnötigen Listen“ (QuIV_Wo1), einem „nicht fertigen Stundenplan“ (QuIV_Wo1), und „Chaos betreffend Schulbücherbestellung/Ausgabe“ (QuIV_Wo1). Diese Erfahrungen verdeutlichen die Schwierigkeiten, sich in die administrativen Abläufe der Schule einzufügen. Zudem wurde QuIV_ID45 mitgeteilt, dass sie „plötzlich pro Woche 2h dazu bekommen“ (QuIV_Wo1) wird, was zeigt, dass die administrative Planung unvorhersehbare Änderungen mit sich bringt, die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erfordern.

Soziale Integration: Die soziale Integration ist durch das positive Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und die Unterstützung durch das Kollegium gekennzeichnet. Die Lehrperson berichtet: „Die Kinder waren sehr nett und ich hatte sofort einen guten Draht zu den Kindern.“ (QuIV_Wo1) Dies zeigt, dass sie schnell eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen konnte. Zudem hebt sie hervor: „Das Kollegium hat zusammengehalten und war auch SEHR hilfsbereit und verständnisvoll den Quereinsteigern/Junglehrern gegenüber.“ (QuIV_Wo1) Diese Aussage zeigt, dass die soziale Integration innerhalb des Kollegiums erfolgreich verläuft und die Lehrperson Unterstützung von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erhält.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird durch die unerwartete Zuteilung eines „mir komplett artfremden Fachs“ (QuIV_Wo1) auf die Probe gestellt. Die Lehrperson muss sich „das ganze Wochenende“ (QuIV_Wo1) auf das neue Fach vorbereiten und ist besorgt, dass der Unterricht „vermutlich nicht der beste“ (QuIV_Wo1) sein wird. Diese Situation zeigt, dass die fachliche Integration noch in Arbeit ist und die Lehrperson vor großen Herausforderungen steht, sich in ein neues, unbekanntes Fachgebiet einzuarbeiten.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration spiegelt sich in der Frustration über die bürokratischen Hindernisse wider, die die Kernaufgaben der Schule beeinträchtigen. Die Lehrperson betont: „Die KERNAUFGABE von Schule muss doch die Wissensvermittlung und die Erziehung der Kinder sein!“ (QuIV_Wo1) Sie kritisiert die „viele Bürokratie, nicht funktionierende EDV-Systeme und ineffiziente Strukturen“ (QuIV_Wo1) als Hindernisse für eine effektive Bildung. Gleichzeitig zeigt sie eine starke wertorientierte Haltung, indem sie sich darauf konzentriert, das Beste für die Schüler zu tun, trotz der erschwerten Bedingungen.

QuIV_Wo2

Administrative Integration: Die administrative Integration wird stark durch das „absolute Chaos“ (QuIV_Wo2) an der Schule beeinträchtigt. Die Lehrperson beschreibt, dass durch die organisatorische Unordnung „wertvolle Zeit verloren geht, die eigentlich für die Kinder da sein sollte.“ (QuIV_Wo2) Die Schwierigkeiten bei der Verwaltung und der fehlende klare Überblick über administrative Prozesse, wie „welches Benotungssystem verwendet werden kann“ (QuIV_Wo2), zeigen, dass die administrative Unterstützung und Klarheit noch verbessert werden müssen. Die Lehrperson muss „mühsam erfragen“ (QuIV_Wo2), was zu tun ist, was auf einen Mangel an strukturiertem Onboarding hinweist.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Unterstützung und den Austausch mit einer anderen neuen Lehrerin positiv beeinflusst. Die Quereinsteigende hebt hervor: „Sehr froh bin ich auch über die Tatsache, dass mit mir gemeinsam noch eine Lehrerin angefangen hat (mit 3 Jahren Unterrichtserfahrung), mit der ich mich gerne austausche.“ (QuIV_Wo2) Dieser Austausch hilft beiden, sich gegenseitig zu stützen und „aufzubauen“ (QuIV_Wo2) in einer schwierigen Situation. Auch die positive Beziehung zur Direktorin, die „viel Verständnis zeigt und hilfsbereit ist“ (QuIV_Wo2), trägt zur sozialen Integration bei und gibt der Lehrperson Rückhalt in einem sonst chaotischen Umfeld.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird durch die Herausforderungen beim fachfremden Unterrichten erschwert. Die Lehrperson muss „am Montag wieder komplett fachfremd unterrichten“ (QuIV_Wo2) und bereitet sich dafür „über das Wochenende“ (QuIV_Wo2) vor, da die Zeit unter der Woche nicht ausreicht. Diese Situation zeigt, dass die Lehrperson noch Unterstützung und Zeit benötigt, um sich in den fachlichen Anforderungen ihrer neuen Rolle sicherer zu fühlen. Die zusätzliche Belastung durch das fachfremde Unterrichten und die bürokratischen Aufgaben führen dazu, dass sie „weit über 40 Stunden arbeiten“ (QuIV_Wo2) muss, obwohl sie keine volle Lehrverpflichtung hat.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich in der Besorgnis von QuIV_ID45 über die Auswirkungen des chaotischen Umfelds auf die Schülerinnen und Schüler. Sie ist enttäuscht darüber, dass „gute Schüler in der Mittelschule eindeutig auf der Strecke bleiben“ (QuIV_Wo2), und kritisiert das niedrige Niveau des Unterrichts, besonders im Vergleich zu den ukrainischen Schülern, die „Mathe Aufgaben auf sehr hohem Niveau“ (QuIV_Wo2) online erhalten. Die Lehrperson setzt sich dafür ein, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, was ihre wertorientierte Haltung unterstreicht. Trotz der Herausforderungen bleibt sie engagiert und sucht aktiv nach Wegen, wie sie ihren Beitrag verbessern kann.

QuIV_Wo3

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich in den Herausforderungen, die die Lehrperson bei der Organisation und Planung des Unterrichts erlebt. Das allgemeine Chaos in der Schule verbessert sich zwar „etwas“ (QuIV_Wo3), aber die Lehrperson kämpft weiterhin mit der mangelnden Unterstützung bei der Durchführung des Unterrichts, insbesondere beim „fachfremden Unterrichten“ (QuIV_Wo3), das „derzeit die größte Herausforderung“ (QuIV_Wo3) darstellt. Die spontane Vertretung (Supplieren) ohne „entsprechende Unterlagen“ (QuIV_Wo3) vom ausfallenden Lehrer erschwert die administrative Organisation zusätzlich. Der Mangel an „Unterstützung betreffend Onboarding“ (QuIV_Wo3) und die Tatsache, dass „ein Mentor noch nicht zugeteilt“ (QuIV_Wo3) wurde, erschwert die Integration in die administrativen Abläufe der Schule.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch das positive Umfeld im Kollegium gefördert. Die Lehrperson hebt hervor: „Das Kollegium ist sehr nett und hilft.“ (QuIV_Wo3) Diese Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen hilft, die Herausforderungen des Alltags zu bewältigen und sich besser in das schulische Umfeld zu integrieren. Die fehlende Mentorin bzw. Mentor beeinträchtigt jedoch die Möglichkeit einer gezielten sozialen und beruflichen Eingliederung, was die Lehrperson als notwendig empfindet.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird stark durch die Heterogenität der Schüler*innen in Mathematik beeinflusst. Die Quereinsteigende steht vor der Herausforderung, dass „die Kinder in meinem Fach (Mathematik) unterschiedlich gut sind“ (QuIV_Wo3), was sie dazu zwingt, „drei verschiedene Stundenvorbereitungen“ (QuIV_Wo3) zu machen und auch „bei der Hausübung zu unterscheiden“ (QuIV_Wo3). Diese Maßnahmen sind „sehr zeitintensiv“ (QuIV_Wo3) und erfordern eine hohe Anpassungsfähigkeit und Differenzierungsfähigkeit

seitens der Lehrperson. Derzeit sucht sie nach besseren Lösungen, um „allen Kindern gerecht“ (QuIV_Wo3) zu werden, hat aber bisher keine Unterstützung oder effektive Strategien dazu erhalten.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich in der Sorge der Lehrperson um die Qualität des Unterrichts und das Wohlergehen der Schüler*innen. Sie kritisiert, dass „fachfremdes Unterrichten“ (QuIV_Wo3) sowohl für sie als Lehrerin eine Belastung ist als auch „die Kinder dadurch einen schlechteren Unterricht“ (QuIV_Wo3) erhalten. Die Lehrperson ist zudem „schockiert“ (QuIV_Wo3) über die Situation von Kindern, die „eindeutig nicht in der Klasse mitkommen“ (QuIV_Wo3) und keine angemessene Unterstützung erhalten, wie „zusätzliches Personal oder einen anderen Unterricht“ (QuIV_Wo3). Diese Bedenken unterstreichen ihre wertorientierte Haltung, die sich auf die faire und qualitativ hochwertige Bildung aller Schüler*innen konzentriert.

QuIV_Wo4

Administrative Integration: Die administrative Integration zeigt sich in der Erleichterung, die die Lehrperson empfindet, als das fachfremde Unterrichten „ausgefallen ist“ (QuIV_Wo4). Sie merkt an: „Da habe ich richtig gemerkt, wie schön Unterrichten wäre, wenn ich nur mein geprüftes Fach unterrichten dürfte.“ (QuIV_Wo4) Diese Aussage verdeutlicht den Wunsch nach einer klaren administrativen Struktur, die ihr ermöglicht, sich auf ihre Kernkompetenzen zu konzentrieren. Die Herausforderung bei der Verwaltung von Suppliertunden, insbesondere wenn „Arbeitsaufträge nicht funktioniert“ (QuIV_Wo4) haben oder „Buchseiten nicht zum Arbeitsblatt passten“ (QuIV_Wo4), weist auf Defizite in der organisatorischen Unterstützung hin, die die administrative Integration erschweren.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Teilnahme an der Peer Mediation der Induktionsphase unterstützt. Die Lehrperson hebt hervor: „Wirklich gut getan hat die Peer Mediation der Induktionsphase!“ (QuIV_Wo4) Der Austausch mit anderen neuen Lehrkräften und die Anleitung durch erfahrene Lehrer*innen waren „sehr wertvoll“ (QuIV_Wo4). Sie schätzt es, dass „man nicht alleine ist“ (QuIV_Wo4) und dass die erfahrenen Lehrer*innen „sehr wertvolle und konstruktive Tipps“ (QuIV_Wo4) gegeben haben. Diese Erfahrung stärkt die soziale Einbindung und das Gefühl der Zugehörigkeit in der Schule. Gleichzeitig bemerkt sie, dass der Austausch mit dem Kollegium „geringer als die Wochen zuvor“ (QuIV_Wo4) war, da viele Lehrkräfte aufgrund von Exkursionen oder Krankheit abwesend waren.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird durch die Herausforderungen im fachfremden Unterrichten und in den Supplierstunden getestet. Die Lehrperson beschreibt die Schwierigkeit, eine „Doppelstunde Zeichnen“ (QuIV_Wo4) zu suppliern, in der der „Arbeitsauftrag nicht möglich“ (QuIV_Wo4) war und sie improvisieren musste. Sie empfindet diese Situationen als anstrengend und erkennt die Notwendigkeit einer besseren Vorbereitung und Materialverfügbarkeit: „Die Kinder hatten kein Zeichenpapier mit ... und ich wusste nicht, wo ich nun schnell Zeichenpapier herbekomme.“ (QuIV_Wo4) Solche Herausforderungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer stärkeren fachlichen Unterstützung und Vorbereitung, um den Unterricht effektiver gestalten zu können.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich in der Frustration über die unvorbereiteten und improvisierten Unterrichtssituationen, die nicht dem Anspruch der Lehrperson an qualitativ hochwertigen Unterricht gerecht werden. Die Aussage „Diese Stunden waren sehr anstrengend bzw. ich habe nur versucht, dass die Zeit so schnell wie möglich vergeht“ (QuIV_Wo4) zeigt, dass sie bestrebt ist, die Unterrichtszeit sinnvoll zu nutzen, jedoch durch äußere Umstände daran gehindert wird, die Routine fehlt. Die Wertschätzung für die Peer Mediation und den Austausch mit erfahrenen Lehrkräften unterstreicht ihre wertorientierte Haltung, aus den Erfahrungen anderer zu lernen und sich stetig zu verbessern.

QuIV_Wo5

Administrative Integration: Die administrative Integration wird erheblich durch die mangelnde Unterstützung und die negativen Kommentare der Direktorin beeinträchtigt. Die Lehrperson fühlt sich im Stich gelassen, besonders durch Aussagen wie: „Das ist das Problem mit euch Quereinsteigern, weil man euch für nichts einsetzen kann“ (QuIV_Wo5) „Es ist von dir unkollegial, wenn du nun nicht sofort fachfremd unterrichtest!“ (QuIV_Wo5) Diese mangelnde Unterstützung und die Kritik seitens der Direktorin ohne vorherige Absprache oder Vorbereitung auf das fachfremde Unterrichten führen zu einer tiefen Frustration. Zudem wird die fehlende Zuweisung eines Mentors erwähnt, was die administrative Eingliederung weiter erschwert: „Mentorin habe ich übrigens auch noch nicht erhalten.“ (QuIV_Wo5)

Soziale Integration: Die soziale Integration leidet unter der angespannten Beziehung zur Schulleitung. Die Lehrperson bemerkt, dass die Direktorin sie „meidet“ (QuIV_Wo5) und keinerlei positive Rückmeldung über ihre Leistungen im zertifizierten Fach gibt, was sie „traurig“ (QuIV_Wo5) macht. Diese fehlende Anerkennung und das Fehlen eines unterstützenden Netzwerks erschweren die soziale Eingliederung und führen zu einem Gefühl der Isolation. Die

Entscheidung, „diese Schule so schnell wie möglich zu verlassen“ (QuIV_Wo5), zeigt, wie negativ die sozialen und beruflichen Erfahrungen die Lehrperson beeinflussen.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird stark durch die Anforderungen des fachfremden Unterrichts beeinträchtigt. Das plötzliche Unterrichten in einem Fach, für das die Lehrperson nicht ausgebildet ist, wird als „Horror“ (QuIV_Wo5) beschrieben. Die Direktorin schiebt die Verantwortung allein auf die Lehrperson: „Wenn es beim fachfremden Unterrichten nicht klappt, liegt das an dir!“ (QuIV_Wo5) Dieser Mangel an Unterstützung und das Gefühl, für den fachfremden Unterricht nicht vorbereitet zu sein, führen zu einer erheblichen fachlichen Belastung. Im Gegensatz dazu läuft der Unterricht im zertifizierten Fach reibungslos: „In meinem zertifizierten Fach gibt es hingegen überhaupt keine Probleme.“ (QuIV_Wo5)

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt sich in der Reflexion der Lehrperson über ihre Berufswahl und die Bedingungen an der Schule. Die Lehrperson stellt fest, dass sie „leider so schnell wie möglich diese Schule verlassen muss“ (QuIV_Wo5), weil die Schulleitung nicht hinter ihr steht. Die Frustration und Enttäuschung über die fehlende Unterstützung und das Fehlen einer positiven beruflichen Erfahrung führen zu dem Entschluss, die Schule oder sogar den Beruf zu wechseln, falls sich keine bessere Option ergibt: „Wenn ich keine Stelle an einem Gymnasium oder einer berufsbildenden Höheren Schule erhalte, dann werde ich wieder in meinen ursprünglichen Beruf wechseln.“ (QuIV_Wo5) Die wertorientierte Haltung zeigt sich in dem Wunsch, in einem unterstützenden und professionellen Umfeld zu arbeiten, das die eigene Kompetenz anerkennt und fördert.

QuIV_Wo6

Administrative Integration: Die administrative Integration bleibt schwierig, da die Lehrperson weiterhin mit der Herausforderung des fachfremden Unterrichts kämpft: „Mit dem fachfremden Unterrichten klappt es nicht.“ (QuIV_Wo6) Der administrative Druck und die fehlende Unterstützung verstärken das Gefühl der Unzufriedenheit und Isolation. Die Lehrkraft erkennt an, dass die Schwierigkeiten nicht nur in ihrer Verantwortung liegen: „Es kommt permanent zu Unterrichtsstörungen. Mit diesem Problem haben alle Lehrpersonen an der Schule zu kämpfen - es liegt also nicht an mir oder meinem Unterricht.“ (QuIV_Wo6) Dies zeigt, dass es an der Schule keine ausreichenden Maßnahmen gibt, um den Unterricht zu unterstützen und Disziplinprobleme systematisch anzugehen.

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrperson ist durch negative Erfahrungen und mangelnden kollegialen Austausch belastet. Sie berichtet: „Ich habe den Eindruck, dass die anderen Lehrpersonen einfach resigniert haben.“ (QuIV_Wo6) Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen unterstreichen diesen Eindruck und zeigen, dass auch andere Lehrkräfte keine Lösung für den Umgang mit den schwierigen Schülern finden: „Eine Lösung wie man mit diesen Kindern zurechtkommen soll habe ich nicht und auch meine Kollegen wissen keine kindgerechte Lösung.“ (QuIV_Wo6) Diese Resignation und das Fehlen einer unterstützenden, kooperativen Schulumgebung erschweren die soziale Integration erheblich.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration ist zweigeteilt: Während die Lehrperson in ihrem geprüften Fach erfolgreich ist („Nur das Unterrichten in meinem geprüften Fach funktioniert sehr gut.“), (QuIV_Wo6) bereitet das fachfremde Unterrichten weiterhin große Schwierigkeiten. Die Lehrkraft fühlt sich in der Mittelschule fachlich unterfordert und nicht in der Lage, ihre Stärken auszuspielen: „Ich bin fachlich perfekt ausgebildet, war in der Erwachsenenbildung sehr erfolgreich und kann meine Stärken im Bereich Mittelschule nicht einsetzen.“ (QuIV_Wo6) Diese Diskrepanz zwischen fachlicher Kompetenz und den Anforderungen des Schulalltags führt zu Unzufriedenheit und dem Wunsch nach einer Versetzung.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration leidet unter den Disziplinproblemen und der fehlenden Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums. Die Lehrperson fühlt sich nicht in der Lage, die Disziplinierungsmaßnahmen mitzutragen: „Ich versuche mich daher bei den ganzen 'Erziehungsmaßnahmen/Disziplinierungsmaßnahmen' herauszuhalten und dieses Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu ignorieren.“ (QuIV_Wo6) Diese Haltung zeigt, dass die Lehrkraft andere pädagogische Werte vertritt und sich in der gegenwärtigen Umgebung nicht wohlfühlt. Ihre Reflexion zeigt eine klare Entschlossenheit: „Ich werde an meinem Verhalten sicherlich nichts ändern. Ich werde versuchen, dieses Schuljahr an dieser Schule noch zu bleiben. Danach suche ich so schnell wie möglich um Versetzung an.“ (QuIV_Wo6) Sie sieht die Mittelschule nicht als geeigneten Ort, um ihre pädagogischen Ziele und Werte zu verwirklichen und plant, sich umzuorientieren.

QuIV_Wo7

Administrative Integration: Die administrative Integration der Lehrerin bleibt eine Herausforderung, insbesondere aufgrund des fachfremden Unterrichts und der mangelnden Übereinstimmung mit dem Schultyp. Sie erkennt, dass die aktuelle Mittelschule nicht ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht: „Die Mittelschule ist es eindeutig nicht. In Wirklichkeit brauchen diese

Kinder in erster Linie Sozialarbeiter, Psychologen und Erzieher. Erst danach kommen Lehrer.“ (QuIV_Wo7) Die Lehrerin plant, nach einer Schule zu suchen, die besser zu ihr passt, was auch eine administrative Entscheidung ist: „Wie schaffe ich es die Schule zu finden wo ich hinein-passe die auch eine offene Stelle für mich hat?“ (QuIV_Wo7)

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrerin wird durch den Austausch mit einem ehemaligen Lehrer gestärkt, der ihr geholfen hat, ihre aktuelle Situation besser zu verstehen und zu reflektieren. Das Gespräch war für sie äußerst wertvoll: „Es war so ein konstruktives und für mich wertvolles Gespräch!“ (QuIV_Wo7) Dieser Austausch hat ihr geholfen, ihre Gefühle und Gedanken einzuordnen und mögliche nächste Schritte zu planen. Sie fühlt sich durch den Rat und die Unterstützung ihres ehemaligen Lehrers gestärkt und bestätigt in ihrer Entscheidung, nach einem besser passenden Schultyp zu suchen.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration bleibt problematisch, da die Lehrerin feststellt, dass sie ihre Stärken im Erklären und Lehren komplexer Sachverhalte nicht in der Mittelschule einsetzen kann: „Meine Stärken liegen eindeutig im Erklären und Lehren von komplexen Sachverhalten.“ (QuIV_Wo7) Sie ist erschüttert über das niedrige Niveau der Schülerinnen und Schüler in Mathematik: „Ich war wirklich erschüttert, wie wenig die Schüler in Mathematik können.“ (QuIV_Wo7) Die Lehrerin plant, sich auf Schulen zu konzentrieren, die mehr ihrem fachlichen Hintergrund und ihren pädagogischen Fähigkeiten entsprechen, wie berufsbildende Schulen oder Gymnasien der Oberstufe, wo sie ihr Wissen in Wirtschaft, Rechnungswesen und Recht einbringen kann.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration zeigt, dass die Lehrerin klare Vorstellungen davon hat, wo ihre beruflichen und persönlichen Werte liegen. Sie sieht sich nicht als Sozialarbeiterin oder Psychologin: „Ich bin keine Sozialarbeiterin und auch keine Psychologin und möchte es auch nicht werden.“ (QuIV_Wo7) Ihre Werte liegen in der Wissensvermittlung und im fachlich anspruchsvollen Unterricht. Das Gespräch mit ihrem ehemaligen Lehrer bestärkt sie in dieser Einschätzung und unterstützt sie in ihrer Entscheidung, nach einer passenden Schule zu suchen: „Der beste Schultyp wäre eine berufsbildende Schule oder ein Gymnasium Oberstufe.“ (QuIV_Wo7) Die Lehrerin reflektiert intensiv über ihren beruflichen Weg und möchte einen Schulwechsel anstreben, der besser mit ihren Werten und Fähigkeiten übereinstimmt.

QuIV_Wo8

Administrative Integration: Die administrative Integration bleibt weiterhin herausfordernd, da die Lehrkraft in einer Situation arbeitet, die nicht optimal zu ihren Fähigkeiten und Vorlieben passt. Das Supplieren in der Mathematik in der 4. Klasse zeigt, wie weit das Niveau der Schülerinnen und Schüler von ihren Erwartungen entfernt ist: „Hierbei war ich wirklich erschüttert, wie wenig die Schüler in Mathematik können.“ (QuIV_Wo8) Diese Erfahrung verstärkt das Gefühl, dass die Lehrkraft nicht in der richtigen Schulform eingesetzt ist. Die Unsicherheit über die passende Schulform führt zu administrativen Überlegungen und Planungen, wie sie die Schule wechseln könnte, um besser eingesetzt zu werden.

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrperson scheint ambivalent zu sein. Einerseits spürt sie eine Distanz zur aktuellen Schulgemeinschaft, weil sie sich nicht als Teil der notwendigen Unterstützungssysteme wie Sozialarbeit und Psychologie sieht: „In Wirklichkeit brauchen diese Kinder in erster Linie Sozialarbeiter, Psychologen und Erzieher. Erst danach kommen Lehrer.“ (QuIV_Wo8) Andererseits war das Treffen mit einem ehemaligen Lehrer eine positive soziale Interaktion, die der Lehrperson geholfen hat, ihre Position zu reflektieren und zu stärken: „Es war so ein konstruktives und für mich wertvolles Gespräch!“ (QuIV_Wo8) Dieser Austausch gab ihr neue Einsichten und Perspektiven und half ihr, ihre Rolle und ihre zukünftigen Ziele klarer zu sehen.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration ist stark geprägt von dem Wunsch, in einem Umfeld zu arbeiten, das besser zu ihren Fähigkeiten passt. Die Lehrkraft fühlt sich in der Mittelschule fachlich unterfordert und fehlt am Platz, da ihre Stärken nicht in der Sozialarbeit, sondern im Lehren komplexer Sachverhalte liegen: „Meine Stärken liegen eindeutig im Erklären und Lehren von komplexen Sachverhalten.“ (QuIV_Wo8) Sie erkennt, dass ihre Fähigkeiten besser in einer berufsbildenden Schule oder in der Oberstufe eines Gymnasiums zur Geltung kommen könnten, wo sie ihr Wissen in Wirtschaft, Rechnungswesen und Recht einbringen könnte.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration der Lehrkraft wird durch das Fehlen einer Übereinstimmung zwischen ihren Werten und den Anforderungen der aktuellen Schulform beeinträchtigt. Sie stellt erneut klar, dass sie keine Sozialarbeiterin oder Psychologin sein möchte. Ihre Werte liegen in der Wissensvermittlung und dem Lehren komplexer Inhalte.

Das Gespräch mit ihrem ehemaligen Lehrer unterstützt diese Erkenntnis und hilft ihr, ihre berufliche Zukunft besser zu planen. Die Lehrkraft strebt danach, eine Schule zu finden, die besser mit ihren pädagogischen Werten und Fähigkeiten übereinstimmt.

QuIV_Wo9

Administrative Integration: Die administrative Integration bleibt herausfordernd, insbesondere in Bezug auf den fachfremden Unterricht und die organisatorischen Vorgaben der Schule. Die Lehrerin äußert ihre Unzufriedenheit mit der fehlenden Unterstützung für Kinder, die eigentlich eine Stützlehrerin benötigen: „Absolut schlimm finde ich, dass Kinder, die eindeutig eine Stützlehrerin brauchen keine erhalten, weil es keine gibt.“ (QuIV_Wo9) Sie ist frustriert über das System, das lernschwache Kinder einfach „irgendwie mitgenommen“ (QuIV_Wo9), ohne dass sie angemessen gefördert werden. Ihre Unsicherheit bezüglich der Rolle ihrer neuen Mentorin, die sie nächste Woche kennenlernen wird, zeigt ebenfalls eine administrative Herausforderung: „Von Seiten Direktion wurde ich dahingehend vorbereitet, dass ich mich bemühen soll und perfekt vorbereitet sein soll. Die Vorankündigung der Direktion wirkte so, als ob das eine 'Überprüfung' von mir sei.“ (QuIV_Wo9)

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Erwartungen des Kollegiums beeinflusst, dass auch Aktivitäten außerhalb der Schule zur Teambildung unternommen werden sollen. Die Lehrerin zeigt sich widerwillig gegenüber dieser Erwartung: „Es gibt einen bestimmten Druck auch außerhalb der Schule zum Zwecke des 'Teambuildings' Sachen zu unternehmen. Dazu bin ich nicht bereit.“ (QuIV_Wo9) Sie möchte ihre Freizeit mit ihrer Familie und ihrem Freundeskreis verbringen, was zeigt, dass sie klare Grenzen zwischen Beruf und Privatleben zieht. Das Kollegium ist zwar „nett und hilfsbereit“ (QuIV_Wo9), doch der Druck, auch in der Freizeit an schulbezogenen Aktivitäten teilzunehmen, stört sie.

Fachliche Integration: Fachlich fühlt sich die Lehrerin in ihrem geprüften Fach sicher und erfolgreich: „Das Unterrichten funktioniert gut in meinem geprüften Fach.“ (QuIV_Wo9) Im fachfremden Unterricht hat sie jedoch weiterhin Schwierigkeiten und fühlt sich dadurch belastet. Sie stellt klar, dass ihre Stärken im Unterrichten anspruchsvoller Sachverhalte liegen und dass sie besser in der Sekundarstufe II arbeiten könnte, wo sie ihr umfassendes Wissen aus der Privatwirtschaft einbringen kann: „Meine Stärken liegen eindeutig im Unterrichten von Kindern, die lernen wollen und kognitiv in der Lage sind, anspruchsvolle Sachverhalte zu verstehen.“ (QuIV_Wo9)

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration der Lehrerin zeigt eine deutliche Unzufriedenheit mit dem aktuellen Schulsystem, insbesondere mit der Tatsache, dass das Unterrichten nicht im Vordergrund steht: „Eine Schule, in der das Unterrichten nicht im Vordergrund steht (sondern das Erziehen und Sozialarbeit) ist keine Schule für mich.“ (QuIV_Wo9) Sie hinterfragt ihre berufliche Zukunft in diesem Umfeld und kommt zu dem Schluss, dass die Mittelschule nicht der richtige Schultyp für sie ist. Sie sieht sich eher in der Sekundarstufe II, wo die Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht. Auch die Erwartungen an die Rolle der Mentorin sind für sie ein wichtiges Thema: „Ich dachte, dass eine Mentorin wertfrei ist und mich unterstützen soll? eine 'echte' Mentorin, mit der ich offen und wertfrei sprechen kann wäre für meine Integration sicherlich sehr hilfreich.“ (QuIV_Wo9) Die Lehrerin wünscht sich eine Mentorin, die sie unterstützt, statt sie zu kontrollieren, um ihre Integration zu verbessern.

QuIV_Wo10

Administrative Integration: Die administrative Integration der Lehrerin bleibt eine Herausforderung. Sie hat endlich ihre Mentorin zugeteilt bekommen, was ihr hilft, sich in der Schule besser zurechtzufinden. Dennoch stößt sie auf weitere administrative Hürden, wie das Vorhandensein mehrerer Mailadressen: „Ich habe erfahren, dass es scheinbar neben der offiziellen Mailadresse des Bundes noch eine weitere vom Land gibt. Keine Ahnung wie ich zu dieser komme.“ (QuIV_Wo10) Ihre administrative Integration ist somit noch nicht vollständig: „Meine administrative Integration ist leider nicht so weit wie ich mir das wünschen würde.“ (QuIV_Wo10) Sie betont, dass sie keine Zeit hat, sich um diese administrativen Details zu kümmern, da für sie die Qualität ihres Unterrichts Priorität hat: „Ich muss Prioritäten setzen.“ (QuIV_Wo10)

Soziale Integration: Die Begegnung mit ihrer Mentorin hat eine positive Wirkung auf ihre soziale Integration: „Für meine Integration war die Begegnung mit ihr sehr wichtig.“ (QuIV_Wo10) Das positive Feedback ihrer Mentorin bestätigt sie in ihrer Rolle als Lehrerin und stärkt ihr Selbstvertrauen: „Ihr Feedback: Alles ist super. Sie hat an meinem Unterricht nichts zu bekritteln.“ (QuIV_Wo10) Dieses Lob zeigt, dass sie sozial und fachlich von den Kolleginnen und Kollegen anerkannt wird, was ihre Integration in das Kollegium fördert.

Fachliche Integration: Fachlich fühlt sich die Lehrerin sicher und bestätigt in ihrem zertifizierten Fach. Die Rückmeldung ihrer Mentorin, dass ihr Unterricht „super“ (QuIV_Wo10) sei und es „nichts zu bekritteln“ (QuIV_Wo10) gäbe, zeigt, dass sie in ihrem Fach kompetent ist und sich in der fachlichen Integration gut eingegliedert hat. Sie möchte jedoch kein fachfremdes

Unterrichten mehr übernehmen: „Für meine weitere Integration wäre folgendes wichtig: Kein fachfremdes Unterrichten.“ (QuIV_Wo10) Diese Klarstellung unterstreicht ihre Bemühungen, sich auf ihre Stärken zu konzentrieren und sich weiter zu professionalisieren.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration der Lehrerin ist stark geprägt von ihrem Wunsch nach Klarheit und Fokus im Berufsalltag. Sie ist kritisch gegenüber dem Chaos, das durch die vielen unterschiedlichen Mailadressen entsteht, und wünscht sich eine Vereinfachung: „Abschaffung der vielen verschiedenen Mailadressen (Dienstmailadresse, Schulmailadresse, Mailadresse PH, und scheinbar auch eine Mailadresse vom Land NÖ?).“ (QuIV_Wo10) Außerdem möchte sie die Möglichkeit haben, in anderen Schultypen zu hospitieren, um herauszufinden, welcher Schultyp besser zu ihr passt: „Möglichkeit schaffen, auch in anderen Schultypen zu hospitieren um herauszufinden, welcher Schultyp zu einem passt.“ (QuIV_Wo10) Ihr Wunsch, sich in einem Schultyp zu engagieren, der ihren Fähigkeiten besser entspricht, zeigt ihren klaren Fokus auf berufliche Zufriedenheit und wirksame Lehrmethoden.

QuIV_Wo11

Administrative Integration: Die administrative Integration bleibt eine Herausforderung für die Lehrerin, insbesondere im Hinblick auf den Onboarding-Prozess und die Rollenverteilung. Ein großes Problem ist das fehlende Vertrauen zu ihrer Mentorin: „Es besteht kein Vertrauensverhältnis aus folgendem Grund: Alles, was ich ihr in einem Gespräch erzählt habe, hat sie meiner Direktorin weitererzählt.“ (QuIV_Wo11) mangelnde Vertraulichkeit behindert den Onboarding-Prozess, da die Mentorin eher als „Überwacherin“ (QuIV_Wo11) und „Prüferin“ (QuIV_Wo11) wahrgenommen wird, anstatt als unterstützende Kollegin. Die Lehrerin wünscht sich mehr Verschwiegenheit im Verhältnis zu ihrer Mentorin: „Für meinen Onboarding Prozess wäre es wesentlich besser, wenn es eine bestimmte Verschwiegenheitspflicht zwischen Mentorin und mir gäbe.“ (QuIV_Wo11)

Soziale Integration: Die soziale Integration der Lehrerin ist geprägt von einer Mischung aus Isolation und dem Bedürfnis nach Austausch. Sie hat wenig Kontakt zu ihrer Mentorin und bevorzugt es auch so: „Ich brauche/möchte auch nicht zu viel Kontakt haben, da ich das Gefühl habe, dass sie mich eher 'überwacht' und 'prüft'.“ (QuIV_Wo11) Stattdessen wünscht sie sich mehr Austausch mit anderen Quereinsteigenden, da dieser immer hilfreich war: „Wichtig für den weiteren Onboarding Prozess wäre mehr Austausch mit anderen Quereinsteigenden.“ (QuIV_Wo11) Diese Aussage zeigt, dass sie soziale Unterstützung eher von Kolleginnen und

Kollegen in ähnlichen Situationen erwartet, anstatt von etablierten Mentorinnen und Mentoren, die sie als kontrollierend empfindet.

Fachliche Integration: Fachlich ist die Lehrerin weiterhin stark gefordert. Sie beschäftigt sich intensiv mit der Unterrichtsvorbereitung und der Arbeit im Zusammenhang mit ihren Vorlesungen an der PH. Besonders die Vorlesung „Bildung und Entwicklung“ (QuIV_Wo11) hat einen positiven Einfluss auf ihre Unterrichtsgestaltung: „Die Vorlesung 'Bildung und Entwicklung' empfinde ich als sehr wertvoll. Es beeinflusst v.a. meine Unterrichtsgestaltung.“ (QuIV_Wo11) Das zeigt, dass sie offen für fachliche Weiterentwicklung ist und versucht, ihre Lehrmethoden zu verbessern, um den Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden.

Werteorientierte Integration: In Bezug auf ihre wertorientierte Integration zeigt sich die Lehrerin reflektiert und kritisch gegenüber den derzeitigen Strukturen. Sie hinterfragt ihre Eignung für den Schultyp Mittelschule und sieht sich eher in einer Rolle an einer berufsbildenden höheren Schule oder einem Gymnasium: „Ich bin beispielsweise nicht für das Unterrichten an Mittelschulen geeignet.“ (QuIV_Wo11) Sie empfindet es als problematisch, dass es schwer ist, den Schultyp zu wechseln, und sieht darin ein Risiko für ihre berufliche Zukunft: „Es besteht das Risiko, dass ich im Herbst keine Anstellung habe, wenn ich versuche, an eine berufsbildende höhere Schule oder an ein Gymnasium zu wechseln.“ (QuIV_Wo11) Ihre Aussage zeigt auch eine allgemeine Skepsis gegenüber dem System, in dem sie arbeitet, insbesondere in Bezug auf die Verteilung von Lehrern an Schulen: „Mir scheint, dass ein Lehrermangel nur an jenen Schulen besteht, an denen kaum Lehrer unterrichten wollen.“ (QuIV_Wo11)

QuIV_Wo12

Administrative Integration: In dieser Woche wurde deutlich, dass es an der Schule administrative Herausforderungen gibt, die sich negativ auf die Lehrkräfte auswirken. Ein zentrales Problem ist das mangelnde Vertrauen in die Schulleitung: „Leider ist es auch so, dass die Schulleitung nicht eindeutig hinter dem Lehrerkollegium steht.“ (QuIV_Wo12) Diese fehlende Unterstützung zeigt sich besonders in Situationen mit disziplinarischen Problemen. Beispielsweise werden „Konsequenzen/Strafen, die ein Lehrer gegenüber einem Schüler ausspricht, durch die Schulleitung teilweise wieder rückgängig gemacht bzw. aufgeweicht.“ (QuIV_Wo12) Diese Entscheidungen der Schulleitung erschweren die administrative Integration, da sie das Gefühl vermitteln, dass die Lehrkräfte keine autoritäre Unterstützung haben und dass ihre Entscheidungen nicht respektiert werden.

Soziale Integration: Sozial betrachtet, bringt die Teilnahme an einem Krisengespräch mit allen Eltern und Lehrperson einer problematischen Klasse eine gewisse Integration. Die Lehrerin durfte an diesem Gespräch teilnehmen, obwohl sie die Klasse nur aus einzelnen Supplierstunden kennt. Das zeigt, dass sie von ihren Kollegen als Teil des Teams gesehen wird. Dennoch führt die schwierige Klassensituation zu Frustration, da „keine Disziplin herrscht“ (QuIV_Wo12) und „die Unruhe von 3 Kindern ausgeht und alle anderen Kinder leiden mit bzw. lassen sich verleiten“ (QuIV_Wo12). Diese sozialen Dynamiken in der Klasse und die mangelnde Unterstützung der Schulleitung schaffen ein herausforderndes Arbeitsumfeld.

Fachliche Integration: Fachlich erlebt die Lehrerin weiterhin Herausforderungen, besonders im Umgang mit schwierigen Klassen. Die Situation zeigt ihr Grenzen auf, die durch die Schulstruktur und mangelnde Disziplin durchgesetzt werden. Sie erkennt: „Man hat als Lehrer keine Handhabe gegenüber Schülern mit echten disziplinären Problemen.“ (QuIV_Wo12) Dieses Erkenntnis trägt zu ihrer Frustration bei und zeigt die Schwierigkeiten auf, mit denen sie in ihrem Unterricht konfrontiert ist. Es mangelt an klaren Maßnahmen und Unterstützung, um die Disziplin zu verbessern und ein produktives Lernumfeld zu schaffen.

Werteorientierte Integration: Die Erfahrungen dieser Woche haben die Lehrerin weiter in ihrer Überzeugung bestärkt, dass sie ihre aktuelle berufliche Position überdenken muss. Sie sieht die schwache Führungsqualität der Schulleitung als unvereinbar mit ihren eigenen Vorstellungen von einem effektiven Bildungsumfeld: „Das ist in meinen Augen absolut inakzeptabel und zeugt von schlechter Führungsqualität der Schulleitung.“ (QuIV_Wo12) Diese Aussage verdeutlicht ihren Wunsch nach einem Schulwechsel und auch nach einem Wechsel des Schultyps, um besser in einem Umfeld arbeiten zu können, das ihren Vorstellungen und pädagogischen Werten entspricht: „Es bestätigt mich darin, dass ich unbedingt in eine andere Schule und am besten auch in einen anderen Schultyp wechseln muss.“ (QuIV_Wo12)

QuIV_Wo13

Administrative Integration: Diese Woche war organisatorisch erneut herausfordernd, da „viele Krankenstände“ (QuIV_Wo13) dazu führten, dass die Lehrerin „viele Supplierstunden halten“ (QuIV_Wo13) musste. Dies deutet darauf hin, dass die administrative Struktur an der Schule möglicherweise überlastet ist und es an Ersatzpersonal mangelt, was eine zusätzliche Belastung für die regulären Lehrkräfte darstellt. Es scheint, dass das Management der Unterrichtsstunden und die Personalplanung nicht optimal gelöst sind, was die administrative Integration erschwert.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Herausforderungen in den Problemklassen beeinträchtigt. Die Lehrerin beschreibt die Arbeit in einer „Problemklasse mit SEHR verhaltensoriginellen Kindern“ (QuIV_Wo13) als „sehr anstrengend“ (QuIV_Wo13). Das ständige Unterrichten und der Versuch, Disziplin aufrechtzuerhalten, ohne die dafür notwendige Ausbildung zu haben, führen zu Frustration. Dies zeigt, dass es an der Schule möglicherweise nicht genügend Unterstützung und Ressourcen für Lehrkräfte gibt, die mit schwierigen Klassen arbeiten. Der mangelnde Austausch über effektive Strategien und der fehlende soziale Rückhalt im Kollegium erschweren die soziale Integration weiter.

Fachliche Integration: Fachlich sieht die Lehrerin ihre Stärken und ihr umfangreiches Praxiswissen nicht ausreichend genutzt. Sie betont: „Ich bin fachlich sehr gut ausgebildet, habe fachlich VIEL Erfahrung und möchte dieses Wissen weitergeben.“ (QuIV_Wo13) Sie fühlt sich jedoch in ihrer jetzigen Rolle eingeschränkt, da „an einen vernünftigen Unterricht in solchen Klassen nicht zu denken ist.“ (QuIV_Wo13) Diese Diskrepanz zwischen ihrem Fachwissen und den tatsächlichen Anforderungen des Schulalltags erschwert ihre fachliche Integration erheblich. Sie sieht ihren Beitrag zur Schule als unterbewertet und wünscht sich eine Umgebung, in der „das Fachliche im Vordergrund steht und nicht die Erziehung.“ (QuIV_Wo13)

Werteorientierte Integration: Die Lehrerin hinterfragt ihre berufliche Zukunft in der Mittelschule, da sie sich mehr auf Wissensvermittlung als auf Erziehung konzentrieren möchte: „Ich möchte 'richtig' unterrichten und nicht nur ständig erziehen.“ (QuIV_Wo13) Sie fühlt sich fehlplatziert, da sie „kein Sozialarbeiter oder Sonderpädagoge“ (QuIV_Wo13) ist und ihre beruflichen Werte und Ziele nicht mit den Anforderungen der Mittelschule übereinstimmen. Ihre Reflexion zeigt, dass sie „unbedingt in eine Schule wechseln muss,“ (QuIV_Wo13) wo sie ihr Fachwissen besser einbringen kann, beispielsweise an berufsbildenden Schulen oder Oberstufen-Gymnasien, die „für Quereinsteiger wie mich besser geeignet“ (QuIV_Wo13) wären.

QuIV_Wo14

Administrative Integration: Die administrative Integration gestaltet sich schwierig, da die Lehrerin von der Schulleitung nicht die notwendige Unterstützung erhält. Sie fühlt sich durch die Vorurteile gegenüber Quereinsteigern belastet, die nicht nur von einer Kollegin, sondern auch von der Schulleitung kommen: „Ich frage mich warum mich die Schulleitung genommen hat, wenn sie solche Vorurteile gegenüber Quereinsteigern hat.“ (QuIV_Wo14) Diese Vorurteile behindern ihre Integration und schaffen ein feindliches Arbeitsumfeld, in dem sie sich „total

abhängig“ (QuIV_Wo14) von der Schulleitung fühlt, die ihr „das Leben jeden Schultag schwer“ (QuIV_Wo14) macht.

Soziale Integration: Die soziale Integration leidet unter den massiven Vorurteilen und der Feindseligkeit, die ihr von einigen Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung entgegengebracht werden. Direkte Zitate wie „Das Problem mit euch Quereinsteigern ist, dass ihr glaubt, ihr seid etwas Besseres“ (QuIV_Wo14) und „Euch Quereinsteiger kann man für nichts einsetzen außer für euer Fach“ (QuIV_Wo14) zeigen die ablehnende Haltung, mit der sie konfrontiert ist. Diese Vorurteile führen zu einer isolierten Position im Kollegium und erschweren es ihr, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln. Sie spürt einen Mangel an kollegialer Unterstützung und Solidarität, was ihre soziale Integration weiter beeinträchtigt.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration verläuft in ihrem zertifizierten Fach gut: „Das Unterrichten in meinem zertifizierten Fach hat sehr gut funktioniert.“ (QuIV_Wo14) Dies zeigt, dass sie fachlich kompetent ist und ihre Aufgaben im Unterricht erfolgreich bewältigt. Allerdings wird ihre fachliche Integration durch die Erwartungen der Schulleitung und Kolleginnen, auch fachfremd zu unterrichten, erschwert. Die Aussage „Euch Quereinsteiger kann man für nichts einsetzen außer für euer Fach“ (QuIV_Wo14) deutet darauf hin, dass ihre fachliche Expertise in anderen Bereichen nicht anerkannt wird, was zu Spannungen und Missverständnissen führt.

Werteorientierte Integration: Die wertorientierte Integration ist durch die mangelnde Anerkennung und die „ungerechte Behandlung“ (QuIV_Wo14) stark beeinträchtigt. Die Lehrerin empfindet die Vorurteile und die herablassende Haltung als verletzend und demotivierend: „Es ist total unfair, dass ihr genauso viel verdient wie wir. Immerhin haben wir eine echte Lehrerausbildung und ihr nicht.“ (QuIV_Wo14) Diese Aussagen widersprechen den Werten von Gleichberechtigung und Fairness, die sie sich in ihrer beruflichen Umgebung wünscht. Die Anfeindungen lassen sie darüber nachdenken, ihre Schule zu wechseln: „Ich glaube spätestens jetzt ist es eindeutig, dass ich in eine andere Schule wechseln muss.“ (QuIV_Wo14) Ihre Motivation zum Unterrichten wird durch die Freude am Unterrichten in der Klasse aufrechterhalten, aber die negative Einstellung der Schulleitung bringt sie an den Rand des Aufgebens.

QuIV_Wo15

Administrative Integration: Die administrative Integration bleibt eine Herausforderung aufgrund der widersprüchlichen Anweisungen und dem fehlenden Support durch die Schulleitung.

Die Lehrerin fühlt sich unter Druck gesetzt und erlebt keine Klarheit in der Kommunikation: „Wieder gab es viele widersprüchliche Aussagen bzw. Anweisungen von Seiten Schulleitung. Egal wie ich es mache, die Schulleitung dreht es immer so, dass es nicht passt.“ (QuIV_Wo15) Diese Unsicherheit und das ständige Gefühl, dass ihre Arbeit nicht geschätzt wird, erschweren ihre Integration und erzeugen Frustration. Sie fühlt sich durch die Schulleitung permanent überwacht und beurteilt, was den Stress erhöht: „Ich fühle mich durch die Schulleitung unter Druck gesetzt.“ (QuIV_Wo15)

Soziale Integration: Sozial fühlt sich die Lehrerin immer noch nicht richtig integriert, vor allem durch die fehlende Unterstützung der Schulleitung. Sie hat den Eindruck, dass ihre Anstrengungen nicht anerkannt werden und die ständige Kritik durch die Schulleitung eine Barriere darstellt, sich im Team vollständig angenommen zu fühlen. Sie überlegt, wie sie in eine Schule wechseln könnte, die besser zu ihr passt, was zeigt, dass sie sich in ihrer aktuellen sozialen Umgebung nicht wohlfühlt: „Ich mache mir viele Gedanken darüber, wie ich es schaffe weiterhin Lehrerin zu sein jedoch in einer Schule, die zu mir passt.“ (QuIV_Wo15)

Fachliche Integration: Fachlich fühlt sie sich in ihrem zertifizierten Fach gut integriert und erfolgreich: „Das Unterrichten in meinem zertifizierten Fach funktioniert sehr gut.“ (QuIV_Wo15) Ihre fachliche Kompetenz in ihrem zertifizierten Fachbereich gibt ihr ein Gefühl von Sicherheit und Bestätigung in ihrer Rolle als Lehrerin. Der Umstand, dass sie in dieser Woche nicht fachfremd unterrichten musste, hat ihr Wohlbefinden erheblich gesteigert: „Zum Glück sind meine Unterrichtsstunden betreffend fachfremden Unterrichten entfallen. Dadurch habe ich mich sofort VIEL besser gefühlt.“ (QuIV_Wo15) Dies unterstreicht, dass sie sich auf ihre fachlichen Stärken konzentrieren möchte und zeigt, dass fachfremdes Unterrichten ihre Integration negativ beeinflusst.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert steht die Lehrerin weiterhin im Konflikt mit der Schulleitung. Sie fühlt sich unfair behandelt und ist unsicher, ob sie unter den aktuellen Bedingungen weiterarbeiten möchte: „Ich weiß nicht ob ich es schaffe unter dieser Schulleitung ein weiteres Schuljahr durchzuhalten.“ (QuIV_Wo15) Die ständigen Beurteilungen und die Kritik, die nicht konstruktiv erscheint, belasten ihre wertorientierte Integration. Die Überlegungen, die Schule zu wechseln, spiegeln ihre Suche nach einem Arbeitsplatz wider, an dem sie sich respektiert und unterstützt fühlt.

QuIV_Wo16

Administrative Integration: Diese Woche bot eine wertvolle Gelegenheit zur Integration in verschiedene Dimensionen des Schulalltags. In Bezug auf die administrative Integration war der Besuch bei der Mentorin an einer anderen Schule besonders aufschlussreich. Die Unterschiede zwischen den Schulen verdeutlichten, dass „es nicht in jeder Schule so zugeht wie in meiner“ (QuIV_Wo16), was zu einer neuen Perspektive und einem Gefühl der Zuversicht beitrug.

Soziale Integration: Die soziale Integration wurde durch die empathische Unterstützung der Mentorin und den Austausch mit der Fachkoordinatorin gefördert. Die Fachkoordinatorin nahm sich „1 Stunde Zeit und gab mir SEHR wertvolle Tipps und Hinweise“ (QuIV_Wo16), was nicht nur fachliche Unterstützung, sondern auch ein Gefühl der Zugehörigkeit vermittelte. Diese Interaktionen stärkten das Gefühl, „sehr gut aufgehoben“ (QuIV_Wo16) zu sein und gaben Einblick in eine andere Form der Zusammenarbeit im Lehrer*innenzimmer.

Fachliche Integration: Fachlich erlebte sie durch die Hospitation eine wichtige Bereicherung. Der Austausch mit der Fachkoordinatorin bot tiefgehende Einblicke und wertvolle Ratschläge, die zur fachlichen Weiterentwicklung beitrugen.

Werteorientierte Integration: In Bezug auf die wertorientierte Integration zeigte sich, dass die Atmosphäre und der Umgang unter „Fachkollegen komplett anders“ (QuIV_Wo16) waren als gewohnt. Dies reflektiert unterschiedliche kulturelle und soziale Werte innerhalb des Lehrerkollegiums, die einen neuen Blickwinkel auf die Arbeitsweise und die zwischenmenschlichen Beziehungen in Schulen eröffneten.

QuIV_Wo17

Administrative Integration: In dieser Woche gab es im Bereich der administrativen Integration keine nennenswerten Änderungen.

Soziale Integration: Die soziale Integration wird durch die Kündigung einer Kollegin und die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen KollegInnen und der Schulleitung belastet. Die Kollegin, die „unter einigen Kolleginnen und der Schulleitung nicht mehr aus[gehalten]“ (QuIV_Wo17) hat und die Schule zum Ende des Semesters verlässt, bringt eine zusätzliche Belastung und Reflexion mit sich. Dies zeigt, dass die soziale Atmosphäre in der Schule angespannt ist und möglicherweise auch Einfluss auf das eigene Wohlbefinden hat.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird durch die Hospitation an einer anderen Mittelschule unterstützt. Der Einblick in „wie man dort mit den SuS und den KollegInnen umgeht“ (QuIV_Wo17) gibt der Quereinsteigenden die Möglichkeit, die eigene Praxis zu reflektieren und möglicherweise Verbesserungen anzustreben. Diese Erfahrung könnte eine wertvolle Perspektive für die eigene Arbeit und zukünftige Entscheidungen bieten.

Werteorientierte Integration: Werteorientiert QuIV_ID45 noch nicht ganz aufgegeben zu haben. Trotz der Schwierigkeiten zeigt sich der Wunsch, „noch nicht komplett aufzugeben“ (QuIV_Wo17) und zeigt sich mit folgender Aussage: „Ich werde versuchen in eine andere Schule mit nächsten Schuljahr zu wechseln“ (QuIV_Wo17), ein starkes Engagement für die pädagogische Arbeit und die Bereitschaft, sich weiter zu engagieren. Der Gedanke, „wieder in die Privatwirtschaft zurück [zu gehen]“ (QuIV_Wo17), falls der Wechsel nicht gelingt, verdeutlicht die Bereitschaft, alternative Wege zu gehen, aber auch den hohen Wert, den der Autor auf eine erfüllende und unterstützende Arbeitsumgebung legt.

QuIV_Wo18

Administrative Integration: Die administrative Integration wird durch die Unterstützung von der Mentorin deutlich verbessert. Die Mentorin hat die Quereinsteigende bestärkt, dass die Probleme „nicht mit [ihrem] Unterricht zusammenhängen, sondern mit der Schule“ (QuIV_Wo18) und unterstützt sie dabei, einen Antrag auf Versetzung zu stellen. Der Antrag auf Versetzung und die Aussicht auf eine neue Schule sind Schlüsselmomente, die Hoffnung auf eine bessere administrative Integration in der Zukunft bieten.

Soziale Integration: Die soziale Integration ist in der aktuellen Schule schwierig. Es gibt „viele Vorurteile gegenüber Quereinsteigern von Seiten einiger KollegInnen und von Seiten der Schulleitung“ (QuIV_Wo18). Besonders herausfordernd ist die Erfahrung mit einer Kollegin, die „triumphierend“ (QuIV_Wo18) die Information verbreitet „ohne konkreten Verweis“ (QuIV_Wo18), dass viele Quereinsteigende die Schule verlassen. Dies deutet auf eine belastende soziale Atmosphäre hin, die durch negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber neuen Lehrern geprägt ist.

Fachliche Integration: Fachlich zeigt sich eine positive Entwicklung durch die Hospitation an der neuen Schule. Die Quereinsteigende ist beeindruckt von der unterschiedlichen Führung der Schulen und hofft, dass die neue Schule besser zu ihr passen wird. Dies deutet darauf hin, dass

fachliche Integration nicht nur durch die eigene Lehrtätigkeit, sondern auch durch die Arbeitsumgebung und die Art und Weise, wie die Schule geführt wird, beeinflusst wird.

Werteorientierte Integration: Die Werteorientierung wird durch den Wunsch nach einer besseren Übereinstimmung zwischen persönlichen Werten und der Schulkultur betont. Die Erkenntnis, dass im aktuellen Onboarding-Prozess „besser oder mehr darauf geachtet [werden]“ (QuIV_Wo18) sollte, in welche Schule man kommt, zeigt, dass die QuIV_ID45 eine Umgebung sucht, die ihren beruflichen und persönlichen Werten entspricht. Die Hoffnung auf eine bessere Passung in der neuen Schule und das verbesserte Wohlbefinden nach dem Versetzungsantrag unterstreichen den Wunsch nach einem Umfeld, das die eigenen Werte und Arbeitsphilosophien unterstützt.

QuIV_Wo19

Administrative Integration: In dieser Woche gab es im Bereich der administrativen Integration keine nennenswerten Änderungen.

Soziale Integration: Die soziale Integration ist in der aktuellen Situation nicht optimal, da das Fehlen eines offiziellen Onboarding-Prozesses und die Notwendigkeit, sich auf eigene Faust durch Selbststudium und externe Gespräche einzuarbeiten, möglicherweise zu einem Gefühl der Isolation oder Unsicherheit führen kann. Der Mangel an strukturiertem sozialen Eingliederungsprozess innerhalb der Schule stellt eine Herausforderung dar.

Fachliche Integration: Die fachliche Integration wird durch den Fokus auf die eigene Unterrichtsarbeit und das Bemühen, „so viel Zeit wie möglich direkt in den Klassen zu verbringen“ (QuIV_Wo19), unterstützt. Dies zeigt ein starkes Engagement für die eigene Lehrtätigkeit und den Wunsch, sich durch praktisches Tun und Lernen im Unterricht weiterzuentwickeln.

Werteorientierte Integration: Die Werteorientierung wird durch das Engagement für den Unterricht und die Eigenverantwortung beim Onboarding unterstrichen. Die Quereinsteigende setzt sich bewusst dafür ein, durch „Selbststudium und viele Gespräche“ (QuIV_Wo19) sich die nötigen Kenntnisse anzueignen, was eine hohe persönliche Motivation und Selbstverantwortung in Bezug auf die berufliche Integration zeigt.

Fazit:

In den ersten Wochen kämpfte die Lehrerin mit den administrativen Herausforderungen an der Schule, die sie als chaotisch empfand. Probleme wie unklare Stundenpläne und mangelnde Unterstützung bei der Schulbücherbestellung prägten ihre Anfangszeit, was zu einer allgemeinen Unzufriedenheit führte. Trotz dieser Schwierigkeiten entwickelte sie schnell ein gutes Verhältnis zu den Schüler*innen und erfuhr von den Kolleginnen und Kollegen Unterstützung, was ihre soziale Integration positiv beeinflusste. Allerdings erschwerte das Zuweisen von fachfremden Stunden ihre fachliche Integration erheblich, da sie viel Zeit für die Vorbereitung aufwenden musste, um den Unterricht dennoch bestmöglich zu gestalten.

In den folgenden Wochen blieb das Chaos in der Schule bestehen, und die Lehrerin musste weiterhin viel Zeit für organisatorische Aufgaben aufbringen, die sie vorzugsweise für die Vorbereitung des Unterrichts genutzt hätte. Trotz dieser Herausforderungen fand sie Halt im Austausch mit anderen Lehrkräften, insbesondere mit einer Kollegin, die ebenfalls neu an der Schule war. Fachlich blieb die Heterogenität der Klassen ein Problem, da die Schüler*innen in Mathematik sehr unterschiedliche Niveaus hatten. Nach der dritten Woche äußerte die Lehrerin ihre Frustration über das anhaltende fachfremde Unterrichten, insbesondere über die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung. Der Versuch, im Kollegium Rat zu finden, war nur bedingt erfolgreich. Der Austausch mit erfahrenen Lehrerinnen bei der Peer Mediation der Induktionsphase brachte zwar wertvolle Tipps, doch fehlte es weiterhin an strukturierten Onboarding-Maßnahmen und der Zuweisung einer Mentorin. In Woche fünf spitzte sich die Situation zu, als die Schulleitung kritische Kommentare äußerte und der Lehrerin das Gefühl gab, sie sei unkollegial, wenn sie nicht fachfremd unterrichtete. Dies führte dazu, dass sie ernsthaft in Erwägung zog, die Schule zu verlassen. Ab Woche sechs wurde die Situation für die Lehrerin zunehmend belastend, insbesondere durch den fachfremden Unterricht und die mangelnde Unterstützung der Schulleitung. Trotz dieser Herausforderungen zeigte sie Durchhaltevermögen und konzentrierte sich auf ihre Stärken im zertifizierten Fach. In den weiteren Wochen fand sie durch Hospitationen und den Austausch mit ihrer Mentorin positive Ansätze, was ihr half, ihren beruflichen Weg klarer zu sehen und den Entschluss zu fassen, die Schule zu wechseln, um eine bessere Übereinstimmung mit ihren Werten und Fähigkeiten zu finden. Die Situation verschärfte sich in den darauffolgenden Wochen weiter, was schließlich dazu führte, dass die Lehrerin tatsächlich einen Versetzungsantrag stellte. Die Unterstützung durch ihre Mentorin und

positive Erfahrungen durch eine Hospitation an einer anderen Schule stärkten ihre Entscheidung, sich an eine Schule zu bewerben, die besser zu ihren beruflichen und persönlichen Werten passt.

10.2.4.2 **Angabe der unterstützenden Onboarding-Maßnahmen.** Tabelle 26 zeigt die Präferenzen der Quereinsteigenden QuI_ID45 für verschiedene Onboarding-Maßnahmen, die zur administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration beitragen sollen. Diese Maßnahmen sind jeweils als erste, zweite und dritte Wahl aufgelistet und geben Aufschluss darüber, welche Unterstützungsformen die Quereinsteigende für eine erfolgreiche Eingliederung in ihr neues berufliches Umfeld bevorzugt.

	<i>administrative Integration</i>			<i>soziale Integration</i>			<i>fachliche Integration</i>			<i>wertorientierte Integration</i>		
	Wahl			Wahl			Wahl			Wahl		
<i>Onboarding-Maßnahmen</i>	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte	erste	zweite	dritte
Schulleitung	1	11	3	0	9	5	0	3	0	0	10	3
Kollegium	16	2	1	11	6	1	7	4	1	16	2	0
Sekretariat/administratives Personal	0	3	13	0	2	10	0	0	0	0	3	6
analoges/digitales Schulinfomaterial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Induktion-Einführungswochen	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	2
Mentor*in	2	0	0	5	0	0	2	1	1	0	1	1
fakultatives Peer & Mentoring & Coaching	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
Fort- und Weiterbildung	0	0	0	1	0	0	7	1	2	2	0	0
Peer-Netzwerk	0	0	0	1	0	0	1	3	0	1	0	1
Social Media	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	1	2

Tabelle 26: genannte Onboarding-Maßnahmen von QuIV_ID45 für seine administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration im WiSe 23/24 (eigene Darstellung)

Administrative Integration: Für die administrative Integration hat die Quereinsteigende das „Kollegium“ als wichtigste Maßnahme, mit 16 Nennungen als erste Wahl, angegeben. Dies deutet darauf hin, dass die Unterstützung durch Kollegen für die administrativen Belange als besonders wertvoll erachtet wird. Die „Schulleitung“ wurde als zweite Wahl bevorzugt (11 Nennung), was ihre Rolle bei der administrativen Eingliederung unterstreicht. „Sekretariat/admin. Personal“ ist die häufigste dritte Wahl (13 Nennungen), was darauf hinweist, dass auch die administrative Unterstützung durch das Verwaltungspersonal eine bedeutende Rolle spielt.

Soziale Integration: Im Bereich der sozialen Integration wird das „Kollegium“ ebenfalls als erste Wahl bevorzugt, mit 11 Nennungen. Dies zeigt, dass die Eingliederung in das Kollegium als entscheidend für die soziale Integration gesehen wird. Eine persönliche Unterstützung durch „Mentor*in“ wurde fünfmal als erste Wahl gewählt, was auf den Wert von gezieltem Mentoring

für die soziale Eingliederung hinweist. Die „Schulleitung“ ist die häufigste zweite Wahl (9 Nennungen), gefolgt von „Sekretariat/admin. Personal“ als dritter Wahl (10 Nennungen), was auf die Bedeutung vielfältiger sozialer Unterstützung innerhalb der Schule hinweist.

Fachliche Integration: Für die fachliche Integration wird eine Mischung verschiedener Maßnahmen bevorzugt. „Fort- und Weiterbildung“ wird mit 7 Nennungen als Erstwahl für die fachliche Integration angegeben. Zusätzlich ist auch „Kollegium“ wieder die erste Wahl (7 Nennungen), was die Bedeutung von kollegialer Unterstützung bei der fachlichen Eingliederung hervorhebt. „Social Media“ erhält die meisten Stimmen als zweite und dritte Wahl (5 bzw. 4 Nennungen), was auf die Wichtigkeit von digitalen Plattformen für den fachlichen Austausch hinweist. Als dritte Wahl wurden ebenso „Induktion-Einführungswochen“, „Mentor*in“, „fakultatives Peer & Mentoring & Coaching“ und „Fort- und Weiterbildung“ berücksichtigt, was auf eine vielseitige Herangehensweise zur fachlichen Integration schließen lässt.

Werteorientierte Integration: Bei der wertorientierten Integration steht das „Kollegium“ klar an erster Stelle (16 Nennungen), was seine zentrale Rolle bei der Vermittlung und dem Erleben von Schulwerten unterstreicht. Die „Schulleitung“ folgt als zweite Wahl mit 10 Nennungen, was ihre Bedeutung für die Werteorientierung innerhalb der Schule hervorhebt. Als dritte Wahl wurde „Sekretariat/admin. Personal“ am häufigsten gewählt (6 Nennungen), gefolgt von der „Schulleitung“ mit 3 Nennungen. Dies deutet darauf hin, dass neben der zentralen Rolle des Kollegiums auch die Verwaltung eine unterstützende Funktion bei der Wertevermittlung hat.

Tabelle 26 verdeutlicht, dass die Quereinsteigende QuI_ID45 großen Wert auf die Unterstützung durch das „Kollegium“ in allen Bereichen der Integration legt – sowohl administrativ, sozial, fachlich als auch wertorientiert. Die „Schulleitung“ wird ebenfalls als wichtige Instanz für die administrative und wertorientierte Integration gesehen, während „Sekretariat/admin. Personal“ eine bedeutende Rolle in der administrativen und sozialen Eingliederung spielt. Weniger relevant erscheinen strukturierte Informationsmaterialien („analoges/digitales Schulinformation“, die in keiner Kategorie gewählt wurden. Insgesamt legt die Quereinsteigende großen Wert auf eine Mischung aus formeller und informeller Unterstützung sowie auf persönliche Beziehungen innerhalb der Schule, um eine erfolgreiche Eingliederung in das neue berufliche Umfeld zu gewährleisten.

11 DATENINTERPRATATION UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

In diesem Kapitel erfolgt die Interpretation der Forschungsergebnisse. Unterkapitel 11.1 bietet eine Querschnittsanalyse der Daten der 69 Quereinsteigenden, wobei die administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration der Teilnehmenden untersucht wird. Unterkapitel 11.2 konzentriert sich auf die Panelstudie, die den Integrationsprozess der vier ausgewählten Quereinsteigenden während des Wintersemesters 2023/24 analysiert. Dabei liegt der Fokus auf den Onboarding-Maßnahmen und deren Einfluss auf den Integrationsprozess in den Bereichen der administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration.

11.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage

FF1: Welche Onboarding-Maßnahmen nutzen Quereinsteigende der allgemeinbildenden Sekundarstufe in der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ für ihre Integration (I) in folgenden Bereichen?

- a) *administrative Integration (I1)*
- b) *soziale Integration (I2)*
- c) *fachliche Integration (I3)*
- d) *wertorientierte Integration (I4)*

Um die Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden in der Induktionsphase genauer zu beleuchten, sind die vier Integrationsbereiche – administrative, fachliche, soziale und wertorientierte Integration - von besonderer Bedeutung. Diese Bereiche bieten Einblick in die spezifischen Maßnahmen, die als besonders wirksam angesehen wurden, sowie die Herausforderungen und Erfolge, die die Quereinsteigenden während ihrer Eingliederung in den Schuldienst erlebt haben.

Administrative Integration (I1):

Die Quereinsteigenden im WS 2023/24 wählten für ihre Integration auf administrativer Ebene am häufigsten das Kollegium (549 Nennungen), die Schulleitung (379 Nennungen) und den*die Mentor*in (137 Nennungen). Diese Ebene stellt für Quereinsteigende eine zentrale Herausforderung dar, da sie sich schnell mit den organisatorischen Abläufen und Anforderungen innerhalb der Schule vertraut machen müssen. Ein wesentliches Element in diesem Bereich ist die Unterstützung durch das Kollegium. Die Quereinsteigenden berichten, dass sie durch

informelle Gespräche und den regelmäßigen Austausch mit ihren Kolleg*innen wertvolle Einblicke in die administrative Organisation der Schule erhalten haben. Themen wie die Nutzung von Schulverwaltungssystemen (z. B. WebUntis, Sokrates), die Verwaltung von Schüler*innenakten und die Einhaltung von Dienstplänen standen dabei im Vordergrund. Diese Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte erleichterte den Neulingen die Navigation durch komplexe administrative Prozesse und trug dazu bei, Unsicherheiten zu verringern. Die Schulleitung wurde ebenfalls als wichtige Ansprechperson wahrgenommen. Regelmäßige Meetings mit der Schulleitung halfen, die Erwartungen an administrative Aufgaben zu klären und sicherzustellen, dass die Quereinsteigenden gut informiert über schulische Richtlinien und Verfahren waren. Ein weiteres wichtiges Element der administrativen Integration waren die analogen und digitalen Schulinformationsmaterialien. Diese Ressourcen boten den Quereinsteigenden die notwendigen Informationen über die Schulorganisation und halfen ihnen, sich schnell in die bestehenden Strukturen einzufügen. Jedoch gab es auch Herausforderungen in diesem Bereich: Einige Quereinsteigende fühlten sich mit der Fülle an administrativen Informationen überfordert und hatten Schwierigkeiten, sich in die bürokratischen Abläufe einzufinden.

Im Bereich der administrativen Integration zeigte sich, dass viele Quereinsteigende Schwierigkeiten haben, sich mit den administrativen Abläufen und den schulspezifischen Programmen vertraut zu machen. Eine mögliche Verbesserung wäre hier die Einführung strukturierter Einführungsworkshops, die auf die Nutzung dieser Programme abzielen. Solche Workshops könnten als Teil der Induktionsphase organisiert werden und würden den Quereinsteigenden ermöglichen, die administrativen Tools von Anfang an effektiv zu nutzen. Zusätzlich könnten Handbücher und Leitfäden (Q-Handbuch) zur Verfügung gestellt werden, die die wichtigsten administrativen Prozesse und Programme erklären. Ein weiteres Verbesserungspotenzial besteht darin, eine klarere Kommunikation der Zuständigkeiten innerhalb der Schule zu gewährleisten. Dies könnte durch regelmäßige Treffen mit dem Verwaltungspersonal und durch die Bereitstellung eines organigrammspezifischen Verzeichnisses erfolgen, das die Zuständigkeiten und Kontaktpersonen für verschiedene administrative Anliegen klar auflistet und ebenfalls im Q-Handbuch aufgelistet ist.

Soziale Integration (I2):

In Bezug auf die soziale Integration gaben die 69 Quereinsteigenden am öftesten das Kollegium (808 Nennungen), die Schulleitung (195 Nennungen) und den*die Mentor*in (127 Nennungen) als unterstützende Onboarding-Maßnahme an. Die soziale Integration stellt einen wichtigen

Aspekt der Eingliederung in das schulische Umfeld dar, da sie maßgeblich zur Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und zur Schaffung eines unterstützenden Netzwerks beiträgt. In diesem Bereich wurde das Kollegium als entscheidender Faktor wahrgenommen. Viele Quereinsteigende berichteten, dass der regelmäßige Austausch mit Kolleg*innen ihnen half, schnell Teil des Teams zu werden und soziale Beziehungen aufzubauen. Diese sozialen Interaktionen fanden sowohl formal, etwa in Besprechungen und Teamsitzungen, als auch informell, beispielsweise während gemeinsamer Pausen oder sozialer Veranstaltungen, statt. Diese vielfältigen Begegnungen förderten nicht nur den Aufbau eines professionellen Netzwerks, sondern halfen auch dabei, Freundschaften zu knüpfen und sich in der neuen beruflichen Umgebung wohlfühlen. Auch die Schulleitung spielte eine wichtige Rolle in der sozialen Integration, indem sie Gelegenheiten für den Austausch schuf und eine offene Kommunikationskultur förderte. Peer-Netzwerke boten eine weitere wertvolle Plattform für den Erfahrungsaustausch unter den Quereinsteigenden. Diese Netzwerke ermöglichten es den neuen Lehrkräften, von den Erfahrungen anderer zu lernen, und boten einen Raum für die gemeinsame Reflexion über Herausforderungen und Erfolge im Schulalltag. Trotz dieser positiven Aspekte der sozialen Integration berichteten einige Quereinsteigende von Schwierigkeiten, sich in bestehende soziale Strukturen zu integrieren, insbesondere, wenn kulturelle Unterschiede oder unterschiedliche Erwartungen an die Teamarbeit eine Rolle spielten oder der Mentoring-Prozess nicht optimal verläuft.

Bei der sozialen Integration wurde deutlich, dass der Kontakt zum Kollegium entscheidend für den Erfolg der Quereinsteigenden ist. Allerdings fühlten sich einige Quereinsteigende nicht ausreichend in das Kollegium integriert oder hatten Schwierigkeiten, dauerhafte soziale Bindungen aufzubauen. Hier wäre es hilfreich, verstärkt Teambuilding-Aktivitäten oder soziale Veranstaltungen zu organisieren, die speziell auf die Integration neuer Lehrkräfte abzielen. Diese könnten in regelmäßigen Abständen, beispielsweise zu Beginn des Schuljahres und nach den Ferien, stattfinden, um den Austausch und die Vernetzung zu fördern. Mentoring-Programme könnten zudem stärker formalisiert werden, sodass jede Quereinsteigerin bzw. jeder Quereinsteiger eine feste Ansprechperson hat, die regelmäßig Zeit für soziale und berufliche Unterstützung bietet. Die Einführung von Peer-Mentoring, bei dem neue Quereinsteigende von erfahrenen Quereinsteigenden begleitet werden, die kürzlich ebenfalls die Induktionsphase durchlaufen haben, könnte ebenfalls zur Verbesserung der sozialen Integration beitragen, da diese Peers ähnliche Erfahrungen teilen und hilfreiche Tipps geben können.

Fachliche Integration (I3):

Die Quereinsteigenden gaben für die fachliche Integration am häufigsten das Kollegium (548 Nennungen), gefolgt von analogem/digitalem Schulinfomaterial (200 Nennungen) und dem*der Mentor*in (186 Nennungen) an. Die fachliche Integration der Quereinsteigenden ist entscheidend, um sicherzustellen, dass sie die erforderlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Unterrichtstätigkeit entwickeln und ihre fachlichen Kenntnisse vertiefen können. Hierbei spielen sowohl das Kollegium als auch die Schulleitung eine zentrale Rolle. Das Kollegium unterstützt die neuen Lehrkräfte insbesondere durch kollegiale Hospitationen und gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen. Viele Quereinsteigende betonen, dass der Austausch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen ihnen geholfen hat, sich schneller in die schulischen Abläufe einzufinden und sich mit den spezifischen Anforderungen ihrer Fächer vertraut zu machen. Kolleginnen und Kollegen fungieren oft als informelle Mentorinnen und Mentoren und geben wertvolle Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung, zu didaktischen Methoden und zur Bewertung von Schüler*innenleistungen. Dieser informelle Austausch erleichtert es den Quereinsteigenden, ihre fachlichen Fähigkeiten praxisnah weiterzuentwickeln und sich kontinuierlich zu verbessern. Auch gemeinsame Planungssitzungen und Fachkonferenzen bieten Gelegenheiten zur Vernetzung und zum Erfahrungsaustausch, was den Quereinsteigenden erlaubt, von den erfahrenen Praktiken ihrer Kolleginnen und Kollegen zu lernen und gleichzeitig ihre eigenen Ideen einzubringen.

Die Schulleitung spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle in der fachlichen Integration. Zudem schafft die Schulleitung durch regelmäßige Feedback-Gespräche eine Kultur der offenen Kommunikation, in der die Quereinsteigenden ihre Bedürfnisse und Herausforderungen offen ansprechen können. Dabei ist die Unterstützung durch die Schulleitung besonders wertvoll, wenn es um die Anpassung an schulinterne Richtlinien und Standards geht. Durch klare Vorgaben und regelmäßige Schulbesuche stellt die Schulleitung sicher, dass die Quereinsteigenden nicht nur fachlich gut vorbereitet sind, sondern auch die pädagogischen Standards der Schule einhalten. Fortbildungen und Workshops sorgen dafür, dass die Quereinsteigenden Zugang zu aktuellen pädagogischen Entwicklungen und neuen didaktischen Ansätzen erhalten. Diese Fortbildungen fördern nicht nur die fachliche Kompetenz, sondern auch das Selbstbewusstsein der Quereinsteigenden, da sie neue Techniken und Methoden direkt im Unterricht anwenden können.

Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte bleibt ebenfalls ein entscheidendes Element der fachlichen Integration. Mentor*innen unterstützen Quereinsteigende gezielt bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten, der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und der

Anwendung neuer didaktischer Konzepte. Dieser enge Austausch ermöglicht es den Quereinsteigenden, ihre fachlichen Fähigkeiten praxisnah zu entwickeln und ihre Unterrichtspraxis kontinuierlich zu reflektieren und zu verbessern. Besonders wertvoll ist hierbei die Kombination aus theoretischen Fortbildungen und praktischem Mentoring, da dies eine umfassende Unterstützung in der fachlichen Weiterentwicklung bietet.

Die fachliche Integration profitiert stark von der Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung. Dennoch gaben einige Quereinsteigende an, dass sie sich in Bezug auf die fachliche Weiterbildung und den Wissenstransfer nicht ausreichend unterstützt fühlen. Um dies zu verbessern, könnte die Schule ein intensiveres Fortbildungsprogramm speziell für Quereinsteigende entwickeln, das praxisnahe Schulungen zu didaktischen Methoden, Klassenzimmermanagement und fachlichen Inhalten umfasst. Zudem wäre es hilfreich, regelmäßige Feedback-Runden zwischen Quereinsteigenden und der Schulleitung zu etablieren, um individuelle fachliche Entwicklungsziele zu besprechen und anzupassen. Die Etablierung von Facharbeitsgruppen, in denen sich Quereinsteigerinnen regelmäßig treffen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, könnte ebenfalls die fachliche Integration fördern. Außerdem könnten das Angebot an schulinterner Hospitation und der Austausch mit erfahrenen Kolleg*innen intensiviert werden, um die fachspezifischen Kompetenzen der Quereinsteigenden kontinuierlich zu erweitern.

Werteorientierte Integration (I4):

Die Quereinsteigenden nannten für die wertorientierte Integration in erster Linie das Kollegium (482 Nennungen), gefolgt von der Schulleitung (377 Nennungen) und dem*der Mentor*in (123 Nennungen) als Onboarding-Maßnahme. Die wertorientierte Integration zielt darauf ab, die Quereinsteigenden mit den ethischen Grundsätzen und den pädagogischen Leitvorstellungen der Schule vertraut zu machen. In diesem Bereich waren die Schulleitung und das Kollegium erneut von zentraler Bedeutung. Viele Quereinsteigende hoben hervor, dass die Schulleitung durch klare Kommunikationsstrategien und regelmäßige Gespräche die Vermittlung der schulischen Werte unterstützte. Diese Gespräche boten den Quereinsteigenden die Gelegenheit, die Erwartungen an ihre pädagogische Arbeit besser zu verstehen und ihre eigene Haltung zu reflektieren. Auch das Kollegium spielte eine wichtige Rolle, indem es einen Raum für Diskussionen und Reflexionen über pädagogische Ansätze und Werte bot. Diese Gespräche halfen den Quereinsteigenden, ihre pädagogische Identität weiterzuentwickeln und ihre wertorientierte Haltung in ihrem Unterricht zu festigen. Die wertorientierte Integration fokussiert

sich auf die Vermittlung und Verinnerlichung der schulischen Werte und der pädagogischen Ausrichtung der Schule. Dabei kommt auch den Mentorinnen und Mentoren eine zentrale Rolle zu. Viele Quereinsteigende berichteten, dass die Mentorin bzw. der Mentor eine wichtige Unterstützung in diesem Bereich darstellt, da sie bzw. er nicht nur fachliche und organisatorische Aspekte betreuen, sondern auch als Vermittler*in der schulischen Kultur und Werte agiert. Die Mentorinnen und Mentoren helfen den Quereinsteigenden, die pädagogischen Grundsätze und Leitlinien der Schule zu verstehen und in ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu verankern. Durch regelmäßige Gespräche und Reflexionen über Unterrichtserfahrungen und pädagogische Herausforderungen ermöglichen sie es den Quereinsteigenden, eine tiefe Verbindung zu den Werten der Schule zu entwickeln und ihre pädagogische Haltung entsprechend auszurichten. Fort- und Weiterbildungsangebote, die sich auf pädagogische und ethische Fragestellungen konzentrierten, wurden ebenfalls als wertvoll erachtet. Diese Schulungen boten den Quereinsteigenden die Möglichkeit, sich intensiv mit den pädagogischen Anforderungen des Lehrer*innenberufs auseinanderzusetzen und ihre eigene werteorientierte Haltung zu stärken. Eine besondere Herausforderung in diesem Bereich bestand darin, diese werteorientierte Haltung konsistent in den Unterrichtsalltag zu integrieren, insbesondere in einer neuen und ungewohnten Umgebung.

Die werteorientierte Integration könnte bei einigen ebenfalls optimiert werden. Es wurde festgestellt, dass einige Quereinsteigende Schwierigkeiten haben, die schulischen Werte und die dahinterstehenden pädagogischen Konzepte vollständig zu verinnerlichen. Um dies zu verbessern, könnten regelmäßig Reflexions- und Austauschformate angeboten werden, in denen die schulischen Werte und deren Umsetzung im Schulalltag diskutiert werden. Workshops oder Fortbildungen zu den Leitbildern und Werten der Schule könnten helfen, ein tieferes Verständnis zu entwickeln und eine stärkere Identifikation zu fördern. Darüber hinaus könnten gezielte Diskussionen in Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen stattfinden, um die Werteorientierung in den Fachunterricht zu integrieren und somit eine kohärente pädagogische Ausrichtung zu fördern.

Eine Gegenüberstellung der vier Ebenen in Bezug auf die Onboarding-Maßnahmen zeigt, dass das Kollegium durchgehend die bevorzugte Wahl der befragten 69 Quereinsteigenden im WS 23/24 für alle Integrationsbereiche ist, während die Schulleitung und der*die Mentorin ebenfalls häufig als unterstützend genannt wurden, wobei die Reihenfolge bei drei der vier Ebenen konsistent ist: an erster Stelle das Kollegium, gefolgt von der Schulleitung und dann der*die Mentor*in. Lediglich auf der fachlichen Ebene der Integration wurden zusätzliche Onboarding-

Maßnahmen, wie analoges/digitales Schulinfomaterial, als noch hilfreicher eingeschätzt, wodurch die Bedeutung der Schulleitung in diesem Bereich leicht zurücktritt.

11.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Tabelle 27 zeigt die Eckdaten der vier ausgewählten Fälle (Vogl, 2022) von Quereinsteigenden nach ihrer Typenbildung gemäß Kamm & Kappler (2017) ein und berücksichtigt dabei sowohl Pull-Faktoren als auch Push-Faktoren sowie ihre pädagogischen Vorerfahrungen. Die Einteilung erfolgt wie in Abschnitt 10.1.6 beschrieben in vier Quadranten: Quadrant I und II umfassen Quereinsteigende, die durch Pull-Faktoren motiviert sind, wobei Quadrant I solche mit vielen pädagogischen Vorerfahrungen und Quadrant II solche mit wenig oder keinen pädagogischen Vorerfahrungen enthält; beide Gruppen sehen den Lehrer*innenberuf als sinnvolle Fortsetzung ihres Werdegangs oder als Chance für persönliches Wachstum. Quadrant III und IV umfassen Quereinsteigende, die durch Push-Faktoren motiviert sind, wobei Quadrant III solche mit vielen und Quadrant IV solche mit wenig oder keinen pädagogischen Vorerfahrungen enthält; diese Quereinsteigenden möchten problematischen oder unsicheren Berufsfeldern entfliehen.

Bei der Panelstudie, bei der sowohl die Teilnehmenden als auch die Untersuchungseinheiten konstant sind (Vogl, 2022) werden die vier ausgewählten Fälle als Repräsentanten für 69 Quereinsteigende in Bezug auf ihre Onboarding-Maßnahmen im Wintersemester im Schuljahr 2023/24 in der Tiefe dargestellt. Tabelle 27 bietet eine kompakte Darstellung der vier ausgewählten Quereinsteigenden. In der ersten Zeile wird zunächst das Geschlecht und die Altersgruppe aufgeführt. In der nächsten Zeile sind der zugeordnete Quadrant und die individuelle ID vermerkt.

	Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein)	Push-Faktoren (aus dem jetzigen Beruf heraus)
viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich	m/(56 – 65) QuI_ID55	w/(27 – 32) QuIII_ID47
wenig oder keine Erfahrungen im pädagogischen Bereich	m/(39 – 44) QuII_ID36	w/(39 – 44) QuIV_ID45

Tabelle 27: Darstellung der vier ausgewählten Quereinsteigenden nach der Typenbildung nach Kamm & Kappler (2017) (eigene Darstellung)

Quadrant I: QuI_ID55/Pull-Faktoren, viele pädagogische Vorerfahrungen

Der erste Quereinsteiger, ein Mann in der Altersgruppe von 56 bis 65 Jahren verfügt über umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen und wurde durch Pull-Faktoren motiviert. Seine Entscheidung für den Lehrer*innenberuf wurde durch ein langjähriges Interesse an der Lehrtätigkeit beeinflusst: „Der Lehrberuf hat mich schon seit meiner Kindheit interessiert. Die Liebe zum Journalismus hat zunächst jedoch überwogen. Nachdem dieser heutzutage nur noch wenig attraktiv ist, war es für mich klar, in die Lehre zu gehen.“ Die Aktion 'Klasse Job', auf die er während seiner Tätigkeit im Coronastab des Landes Niederösterreich stieß, bestärkte diesen Entschluss. Er unterrichtet Deutsch an einer Mittelschule mit einem regulären Stundenausmaß von 17 Stunden. Der Wert der Bedürfnisbefriedigung beträgt 17,25, was zeigt, dass seine Erwartungen im neuen Berufsfeld größtenteils erfüllt werden. Er befindet sich in der „Erhaltungsphase“, was darauf hinweist, dass er seine beruflichen Fähigkeiten festigt und konsolidiert.

Quadrant II: QuII_ID36/Pull-Faktoren, wenig oder keine pädagogischen Vorerfahrungen

Der zweite Quereinsteiger ist ein Mann in der Altersgruppe von 39 bis 44 Jahren mit keinen pädagogischen Vorerfahrungen. Er ist durch Pull-Faktoren motiviert, insbesondere durch seine familiäre Prägung: „Ich komme aus einer Lehrerfamilie, und der Wunsch, Lehrer zu werden, bestand schon seit meiner Kindheit.“ Er unterrichtet Mathematik an einer Mittelschule mit einem regulären Stundenausmaß von 22 Stunden. Der Wert der Bedürfnisbefriedigung liegt bei 13,00, was darauf hinweist, dass einige seiner beruflichen Erwartungen und Bedürfnisse noch nicht vollständig erfüllt sind. Er befindet sich in der „Etablierungsphase“, was darauf hinweist, dass er sich aktiv darum bemüht, sich im neuen Berufsfeld zu etablieren und seine Rolle zu festigen.

Quadrant III: QuIII_ID47/Push-Faktoren, viele pädagogische Vorerfahrungen

Die dritte Quereinsteigerin, eine Frau in der Altersgruppe von 27 bis 32 Jahren, verfügt über umfangreiche pädagogische Vorerfahrungen und wurde durch Push-Faktoren motiviert, die örtliche Nähe und die bessere Vereinbarkeit mit ihrer familiären Situation: „Der Wechsel in den Lehrer*innenberuf ermöglicht mir eine bessere Vereinbarkeit mit meinen eigenen Kindern und der familiären Situation.“ Sie unterrichtet Mathematik, für das sie von der ZKQ zertifiziert wurde, an einer Mittelschule mit einem regulären Stundenausmaß von 12 Stunden. Der Wert der Bedürfnisbefriedigung liegt bei 13,50, was darauf hinweist, dass ihre beruflichen Erwartun-

gen und Bedürfnisse teilweise erfüllt sind. Sie befindet sich ebenfalls in der „Etablierungsphase“, was zeigt, dass sie daran arbeitet, sich beruflich zu stabilisieren und ihre neue Rolle als Lehrerin weiter zu festigen.

Quadrant IV: QuIV_ID45/Push-Faktoren, wenig oder keine pädagogischen Vorerfahrungen

Die vierte Quereinsteigerin, eine Frau in der Altersgruppe von 39 bis 44 Jahren, wurde durch Push-Faktoren in den Lehrer*innenberuf gezogen und hat keine pädagogischen Vorerfahrungen. Ihre Entscheidung wurde durch eine Radiowerbung beeinflusst: „Die Werbung im Radio für 'Klasse Job' hat mich dazu motiviert, den Beruf zu wechseln.“ Sie unterrichtet Mathematik facheinschlägig an einer Mittelschule mit einem regulären Stundenausmaß von 15 Stunden. Der Wert der Bedürfnisbefriedigung liegt bei 9,00, was darauf hinweist, dass ihre beruflichen Erwartungen und Bedürfnisse noch nicht vollständig erfüllt bzw. unerfüllt sind. Sie befindet sich in der „Etablierungsphase“, was bedeutet, dass sie sich bemüht, ihre Position innerhalb des neuen beruflichen Umfelds zu festigen und sich beruflich zu etablieren.

*FF2: Wie erleben die vier ausgewählten Quereinsteiger*innen der allgemeinbildenden Sekundarstufe basierend auf der Typenbildung zum Quereinstieg nach Kamm & Kappler 2017 die Onboarding-Maßnahmen der Induktionsphase im SJ 2023/24 in NÖ hinsichtlich ihrer administrativen, sozialen, fachlichen und werteorientierten Integration?*

Die zweite Forschungsfrage wird in den folgenden Unterabschnitten detailliert anhand der vier ausgewählten Fälle untersucht. Die Antworten der Quereinsteigenden in Bezug auf die Kategorien sind im Codebuch Anhang E zu finden. Dabei wird die Wahrnehmung der Onboarding-Maßnahmen durch die Quereinsteigenden in Bezug auf ihre administrative, fachliche, soziale und werteorientierte Integration analysiert, und der jeweilige Integrationsgrad wird dargestellt. Abbildung 72 zeigt, dass die Forscherin drei der vier Fälle aus dem unteren Bereich der Bedürfnisbefriedigung (MW = 14,88) ausgewählt hat, während nur ein Fall (QuI) im oberen Bereich liegt. Diese Auswahl ermöglicht es, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Herausforderungen der Quereinsteigenden in Bezug auf ihre Integration differenziert darzustellen.

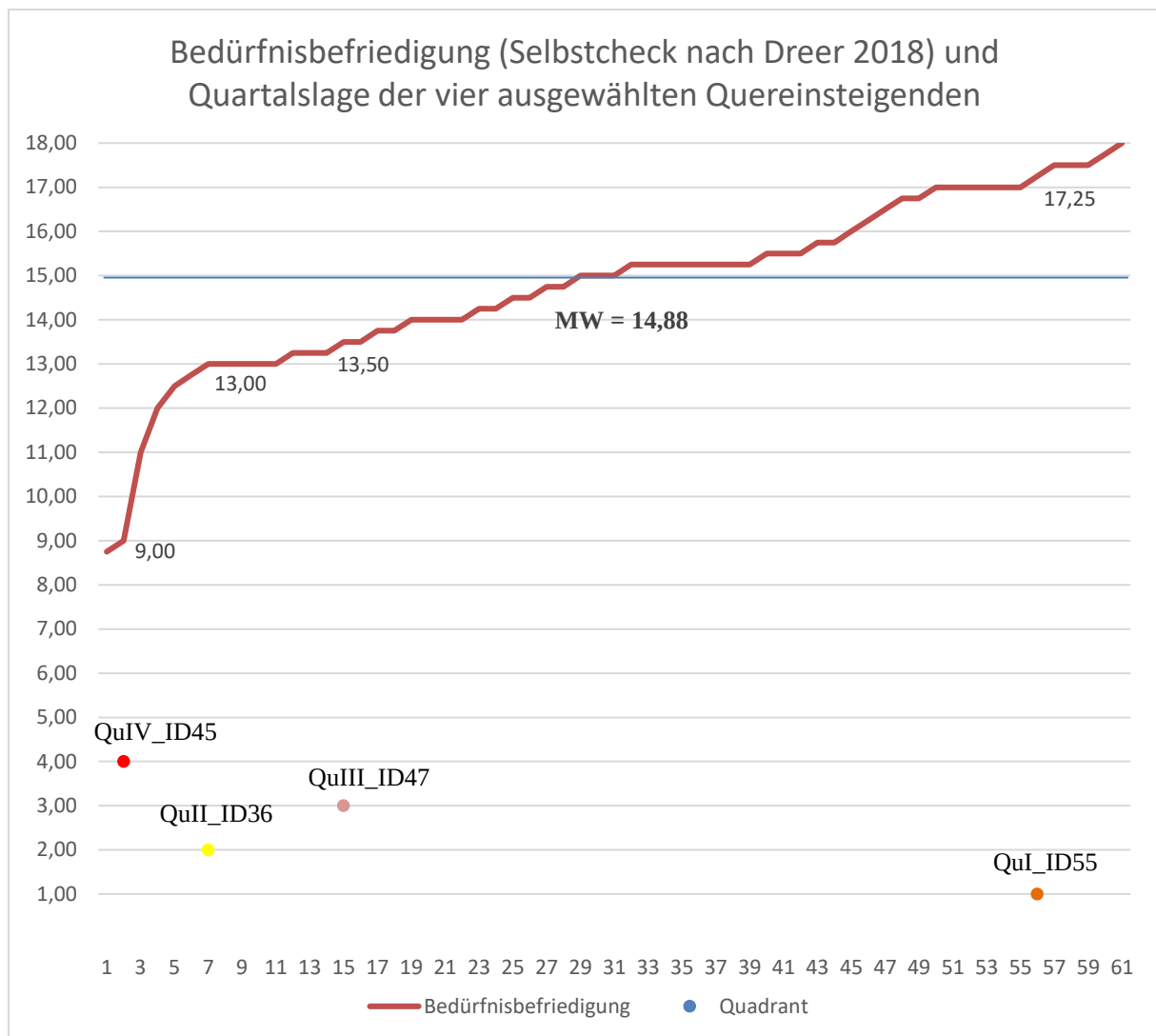


Abbildung 72: Bedürfnisbefriedigung und Quartantlage der vier ausgewählten Quereinsteigenden (eigene Darstellung)

11.2.1 QuI_ID55: mit pädagogischen Vorerfahrungen/Pull Faktor

Quadrant I, der sich auf Quereinsteigende mit pädagogischer Vorerfahrung und einem „Pull-Faktor“ bezieht, wird ID 55 als Beispiel herangezogen. Dieser Quereinsteiger, ein Mann in der Altersgruppe 51 bis 56 Jahre, hat nach einer vielseitigen beruflichen Laufbahn den Weg ins Lehramt gefunden. Obwohl sein Interesse am Lehrer*innenberuf immer vorhanden war, entschied er sich zunächst für eine Karriere im Journalismus, der ihn mehr faszinierte. Er absolvierte eine Ausbildung als Einzelhandels- und Großhandelskaufmann und schloss ein Studium der Kommunikationswissenschaften mit dem Zweitfach Politikwissenschaft ab und wurde von der ZKQ für Deutsch qualifiziert.

Obwohl er sich eigentlich in der Erhaltungsphase nach Super (1954) befand, wurde sein Wechsel in das Schulsystem durch seine Beteiligung am Coronastab des Landes Niederösterreich initiiert, wo er auf die Initiative „Klasse Job“ aufmerksam wurde. Dieser Anstoß, in Verbindung

mit seinem langjährigen Interesse am Lehrberuf und dem Wunsch, seine umfangreichen Erfahrungen weiterzugeben, führte ihn letztlich in die Lehrerkarriere. ID 55 verfügt zudem über pädagogische Vorerfahrungen, unter anderem in der Betreuung von Kindern, der Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche sowie in der Erwachsenenbildung.

Der Bewerbungsprozess für das Lehramt, der mit dem Erwerb eines Zertifikats endete, umfasste mehrere Stufen, darunter ein Assessment-Center und Gespräche mit der Bildungsdirektion. Derzeit unterrichtet ID 55 an einer Mittelschule in Niederösterreich mit einem regulären Stundenausmaß von 17 Stunden pro Woche, da an der Schule nicht mehr Stunden verfügbar waren. Er ist in verschiedenen Fächern tätig, sowohl in seinen Spezialgebieten als auch fachfremd, wie etwa Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Geografie und Technik.

ID 55 befindet sich in der 12-monatigen Induktionsphase, seit September 2023 wird er von einem Mentor begleitet und nimmt aktiv am Mentoring-Prozess teil. Das interne Mentoring erfolgt durch vereinbarte persönliche Gespräche und Hospitationen, bei denen der Mentor den Mentee im Unterricht besucht. Häufige Gesprächsthemen sind Klassenführung und die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, Mobbing und Unterrichtsstörungen, Reflexion und Feedback, Schulrecht sowie Strategien zur Bewältigung von Belastungen und zur Work-Life-Balance.

Seine bisherigen Erfahrungen im Schulsystem beschreibt er als überwiegend positiv. Er schätzt insbesondere die Unterstützung durch seine Kolleginnen und Kollegen sowie die gelungene Integration in die Schulkultur. ID 55 absolviert den HLG-Quereinstieg ohne Masterabschluss, zeigt eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung und empfindet den Lehrerberuf als sehr erfüllend. Er betrachtet den beruflichen Wechsel als sowohl persönliche als auch berufliche Bereicherung, auch wenn dieser mit Herausforderungen verbunden ist, wie etwa der Arbeit an einer Brennpunktschule, der Anpassung an die neue Lehrerrolle und dem notwendigen Maß an Strenge sowie der Vereinbarkeit der neuen Arbeitszeiten mit seinem Familienleben.

Insgesamt sieht er seinen Quereinstieg ins Lehramt als eine gelungene Entscheidung und fühlt sich in seinem neuen Berufsfeld bestätigt. ID 55 ist überzeugt von seiner Eignung für den Lehrer*innenberuf, was durch seine positive Selbsteinschätzung in verschiedenen Bereichen bestätigt wird. Dazu zählen die erfolgreiche Vermittlung des Lehrstoffs, sein erzieherisches Wirken sowie die Zusammenarbeit mit Kolleginnen, Kollegen und Erziehungsberechtigten. Trotz der Herausforderungen im Vergleich zur Privatwirtschaft, insbesondere hinsichtlich der formalen Anstellungsbedingungen, fühlt er sich gut auf den Schulalltag vorbereitet. Er wünscht sich weiterhin Unterstützung bei administrativen Aufgaben und konstruktives Feedback, um seine Fähigkeiten als Lehrer weiter auszubauen.

Abbildung 73 zeigt die Entwicklung des Integrationsstatus in Prozent für den Quereinsteiger QuI_ID55 über 19 Schulwochen im Wintersemester 2023/24. Der Integrationsstatus wird in vier verschiedenen Bereichen angezeigt: administrative Integration, soziale Integration, fachliche Integration und wertorientierte Integration, wobei jeder Bereich durch eine eigene Linie in der Grafik dargestellt ist.

Die administrative Integration (dargestellt durch die blaue Linie) zeigt einen deutlichen Aufwärtstrend. Sie beginnt in der ersten Schulwoche bei 10 % und steigt kontinuierlich an. Bis zur vierten Woche erhöht sich der Wert auf 32 %, bevor er in der siebten Woche auf 38 % fällt. Danach zeigt die Linie wieder eine steigende Tendenz, erreicht 45 % in der zehnten Woche, steigt weiter auf 60 % in der dreizehnten Woche und erreicht schließlich 85 % in der siebzehnten Woche. Am Ende der 19. Schulwoche erreicht der Integrationsstatus 100 %. Diese Entwicklung zeigt, dass die administrative Integration von QuI_ID55 im Laufe des Semesters kontinuierlich und deutlich gestiegen ist.

Die soziale Integration (dargestellt durch die rote Linie) beginnt bei 45 % in der ersten Woche und zeigt eine kontinuierliche Verbesserung über den Semesterverlauf. Nach einem leichten Anstieg auf 50 % in der vierten Woche gibt es einige kleinere Schwankungen, aber der Trend bleibt positiv. Der Wert steigt weiter an, erreicht 55 % in der zehnten Woche und klettert auf 70 % in der fünfzehnten Woche. Ab der sechzehnten Woche steigt der Integrationsstatus kontinuierlich weiter und erreicht am Ende des Semesters 85 %. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass die soziale Integration stetig zugenommen hat, wobei sich QuI_ID55 zunehmend in die Schulgemeinschaft integriert hat.

Die fachliche Integration (dargestellt durch die grüne Linie) beginnt bei 50 % in der ersten Woche und bleibt bis zur sechsten Woche relativ stabil. Danach gibt es einen leichten Anstieg auf 55 % in der siebten Woche und eine weitere Verbesserung auf 60 % in der zehnten Woche. In den folgenden Wochen zeigt die fachliche Integration einen stärkeren Anstieg, erreicht 75 % in der fünfzehnten Woche und stabilisiert sich auf 85 % in der siebzehnten Woche. Am Ende des Semesters erreicht die fachliche Integration 95 %. Diese positive Entwicklung zeigt, dass QuI_ID55 im Laufe des Semesters zunehmend kompetenter und sicherer im fachlichen Bereich geworden ist.

Die wertorientierte Integration (dargestellt durch die lila Linie) beginnt bei 30 % in der ersten Woche und zeigt ebenfalls eine stetige Verbesserung. Der Wert steigt bis zur vierten Woche

auf 33 %, fällt leicht auf 25 % in der fünften Woche, und steigt dann allmählich an. Ab der neunten Woche erhöht sich der Wert kontinuierlich, erreicht 55 % in der zehnten Woche und zeigt ab der zwölften Woche einen stärkeren Anstieg. Die Werte steigen weiter bis auf 75 % in der fünfzehnten Woche und erreichen 90 % in der siebzehnten Woche. In der letzten Schulwoche erreicht der Integrationsstatus schließlich 100 %. Diese Entwicklung verdeutlicht, dass QuI_ID55 zunehmend die Möglichkeit gefunden hat, seine persönlichen Werte und Vorstellungen in die Arbeit einzubringen und sich in der Schulumgebung zu verwirklichen.

Die Grafik lässt den Schluss zu, dass der Integrationsgrad des Quereinsteigers QuI_ID55 in allen vier Bereichen der schulischen Integration – administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert – im Verlauf des Semesters kontinuierliche Fortschritte gemacht hat. Die Werte in allen Bereichen zeigen einen positiven Trend, was darauf hindeutet, dass QuI_ID55 zunehmend besser integriert ist und sich in der schulischen Umgebung immer wohler und sicherer fühlt. Der deutliche Anstieg in den letzten Wochen des Semesters unterstreicht eine erfolgreiche Anpassung und Integration in das neue berufliche Umfeld.

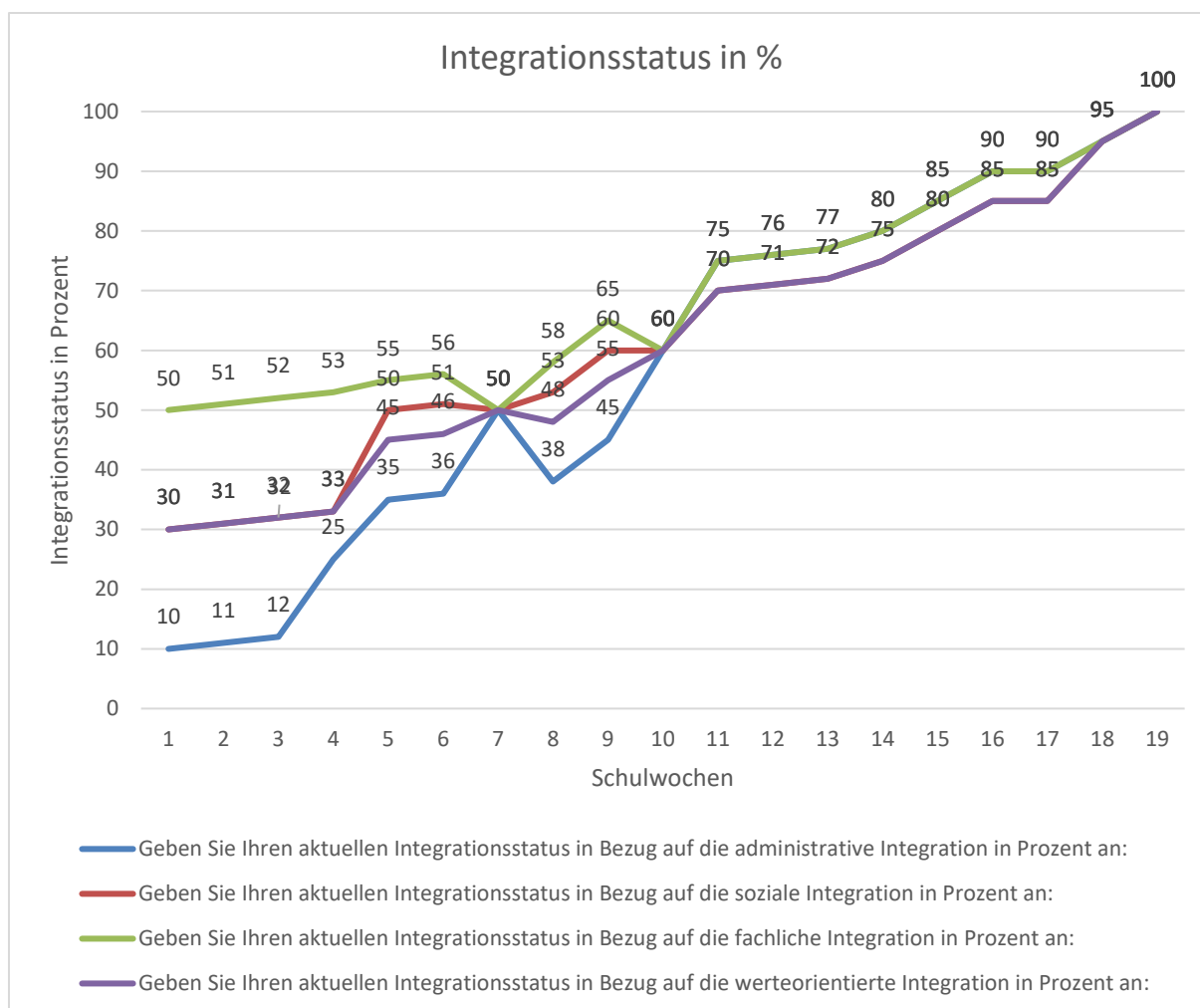


Abbildung 73: Integrationsentwicklung über die 19 Schulwochen im WiSe 23/24 von QuI_ID55 (eigene Darstellung)

Der Quereinsteiger QuI_ID55 hat im Selbstcheck nach Dreer (2018) seine Selbsteinschätzung zum Integrationsverlauf an seiner Schule beschrieben. Diese Selbsteinschätzung ergänzt die Analyse der Abbildung 73.

Die Selbsteinschätzung von QuI_ID55 zeigt eine insgesamt positive Integration in die schulische Umgebung. Die Lehrperson fühlt sich im Schulalltag und in der administrativen, sozialen und fachlichen Integration gut eingebunden und anerkannt. Sie schätzt die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Schülerinnen und fühlt sich in ihrer Rolle als Lehrkraft kompetent und wertgeschätzt. Im Bereich der wertorientierten Integration gibt es jedoch noch Einschränkungen, da die Lehrperson ihre persönlichen Stärken und Ideen nur teilweise umsetzen kann, was ihre Selbstverwirklichung etwas einschränkt. Es folgt eine Analyse der Onboarding-Maßnahmen der unterschiedlichen Ebenen im Detail.

11.2.1.1

Administrativ. Basierend auf der Typenbildung zum Quereinstieg nach Kamm & Kappler (2017) zeigt sich, dass Quereinsteigende wie ID 55 vor allem am

Anfang mit zahlreichen organisatorischen Herausforderungen konfrontiert sind. Der Lehrer beschreibt, dass er zu Beginn das Gefühl hatte, von der Administration „voll im Griff“ (Qu1_Wo1) zu sein, da er sich mit einer Vielzahl von administrativen Aufgaben wie dem Beschaffen von Schlüsseln, EDV-Zugängen und Lehrerexemplaren der Schulbücher auseinandersetzen musste. Diese Erfahrungen spiegeln den Bedarf an gezielter Unterstützung und klaren Strukturen wider, um die administrativen Abläufe effizienter zu gestalten. Die Teilnahme an diversen fakultativen Fortbildungsangeboten verdeutlicht die Bemühungen des Lehrers, sich gezielt mit den administrativen Anforderungen seiner neuen Rolle vertraut zu machen. Da der Lehrer kein Lehramtsstudium absolviert hat, fehlen ihm praktische Erfahrungen, um effektiv mit den benötigten IT-Systemen und dem Klassenmanagement umzugehen. Durch die Schulung erhält er die notwendigen Werkzeuge und Kenntnisse, die ihm helfen, administrative Aufgaben besser zu bewältigen und sich schneller in die organisatorischen Abläufe der Schule zu integrieren.

Die Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung und dem Mentor wird von ihm in diesem Kontext als besonders wichtig hervorgehoben. Kollegen werden als primäre Unterstützung bei administrativen Aufgaben wahrgenommen, da sie kontinuierlich bei organisatorischen Belangen helfen. Die Schulleitung spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, indem sie administrative Tipps gibt und Ressourcen wie Schlüssel und Computerzugänge zur Verfügung stellt. Der Mentor unterstützt den Quereinsteiger seit Schulbeginn, bei administrativen Fragen wie dem Notteneintrag in das System und der Bewältigung der Arbeitsbelastung. Diese Form der Unterstützung ist entscheidend für die administrative Eingliederung, da sie der neuen Lehrperson hilft, sich in den komplexen administrativen Strukturen der Schule zurechtzufinden. Trotz vieler positiver Aspekte werden auch Herausforderungen genannt, die die administrative Integration erschweren. Dazu gehören die verzögerte Bereitstellung von Grundressourcen wie Schlüsseln und Computerzugängen oder auch der unerwartete Wechsel der Schulleiterin in Schulwoche sieben. Er betont mehrfach, dass mehr administrative Unterstützung notwendig ist, einschließlich eines verstärkten Mentorings und zusätzlichen Verwaltungspersonals, um die Schulleitung und die Mitarbeitenden zu entlasten.

11.2.1.2 Sozial. Es wird deutlich, dass Quereinsteiger ID 55 die soziale Integration vor allem durch informelle Gespräche, aber auch formelle Unterstützungsmaßnahmen wahrnimmt. Die Erfahrungen von ID 55 verdeutlichen, wie wichtig ein herzliches und unterstützendes Umfeld für die erfolgreiche soziale Integration ist. Zu Beginn seiner Tätigkeit wurde ID 55 von der Schulleitung und dem Kollegium herzlich empfangen. Die Schulleiterin

und die Kollegen und Kolleginnen wurden als „sehr nett“ (Qu1_Wo1) beschrieben, und eine entspannte Atmosphäre mit einem „kollegialen Du“ (Qu1_Wo1) erleichterte den Einstieg. Solch eine offene und freundliche Begrüßung trägt wesentlich dazu bei, dass sich neue Lehrkräfte willkommen und als Teil der Gemeinschaft fühlen. Die Möglichkeit, neue Kolleg*innen kennenzulernen und bekannte Gesichter zu sehen, schafft ein Zugehörigkeitsgefühl, das die sozialen Bindungen innerhalb der Schule stärkt. Ein besonders wichtiger Aspekt der sozialen Integration ist der informelle Austausch, der oft außerhalb des formellen Schulkontextes stattfindet. Für ID 55 war beispielsweise das gemeinsame Treffen mit Kolleginnen und Kollegen in einer Pizzeria ein wertvoller Moment, um diese besser kennenzulernen. Solche informellen Zusammenkünfte ermöglichen es Quereinsteigenden, Beziehungen zu vertiefen, Vertrauen aufzubauen und ein besseres Verständnis für die Dynamik im Kollegium zu entwickeln. Dieser Austausch fördert nicht nur die soziale Integration, sondern auch die emotionale Bindung an die Schulgemeinschaft.

Darüber hinaus spielt das Kollegium eine zentrale Rolle in der sozialen Integration von Quereinsteiger ID 55. Es wird als unterstützend und integrativ beschrieben, und die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen hilft dem Lehrer, sich als Teil der Gemeinschaft zu fühlen. Regelmäßige Besuche der Schulleitung im Lehrerzimmer und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen tragen ebenfalls dazu bei, soziale und berufliche Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Aussagen wie diese „Es tat gut, mit wichtigen Tipps versorgt zu werden und ein Gespräch mit einem Kollegen auf Augenhöhe und in aller Ruhe führen zu können“ (Qu1_Wo5) unterstreichen die Wichtigkeit der sozialen Zusammengehörigkeit. Die Anerkennung durch Kolleginnen und Kollegen und Lob von der Schulleitung stärken das Selbstbewusstsein des Lehrers und fördern seine Integration in die Lehrer*innengemeinschaft. Ein nicht zu vernachlässigender Faktor für die soziale Integration der Lehrperson ID 55 sind die Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an Wertschätzung und Anerkennung signalisieren. Allerdings gibt es auch Herausforderungen bei der sozialen Integration. Mentoring, das von ihm als wertvoll für die fachliche und soziale Integration angesehen wird, kann aufgrund von administrativer Überlastung nicht immer regelmäßig stattfinden. Diese organisatorischen Schwierigkeiten, kurzfristige Ausfälle und Überstunden erschweren es dem Quereinsteiger, eine konsistente Unterstützung zu erhalten, die für eine vollständige Integration notwendig wäre. Zeitdruck und ein hektischer Schulalltag werden ebenfalls als Herausforderungen genannt, die die Organisation von Mentoring-Terminen und die allgemeine Unterstützung bei der sozialen Integration beeinträchtigt. Trotz dieser Schwierigkeiten fühlt sich ID 55 gut integriert, äußert jedoch den Wunsch

nach mehr Zeit und Raum für intensivere soziale Unterstützung durch das Mentoring. Die Möglichkeit, mit erfahrenen Lehrkräften und dem Mentor zu reflektieren, ermöglicht es ihm, sich besser in seine neue Rolle einzufinden und die sozialen Normen und Erwartungen der Schule zu verstehen.

11.2.1.3 Fachlich. Durch die sofortige Einbindung in die schulischen Aktivitäten und durch vielfältige Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung erlebte die Lehrperson ID 55 die fachliche als gelungen. Der Lehrer ID 55 wird sofort in die fachliche Arbeit der Schule eingebunden, was ein entscheidender Faktor für seine fachliche Integration ist. Er übernimmt Vertretungsstunden und bringt sich aktiv in die Öffentlichkeitsarbeit der Schule ein, indem er bei der Aktualisierung der Schulwebsite unterstützt. Diese unmittelbare Einbindung in schulische Tätigkeiten ermöglicht es ihm, seine beruflichen Fähigkeiten gewinnbringend einzusetzen und gleichzeitig das schulische Umfeld besser kennenzulernen. Seine Begeisterung für Geschichte wird deutlich, als er erfährt, dass er drei Stunden im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP) unterrichten darf. Diese Möglichkeit, seine Leidenschaft für Geschichte im Unterricht auszuleben, stärkt seine Identifikation mit der neuen beruflichen Rolle und fördert seine fachliche Integration. Für ID 55 sind die Unterstützung und der Erfahrungsaustausch mit den Kolleg*innen besonders wertvoll. Durch Beratung und praktische Tipps bei der Unterrichtsvorbereitung, insbesondere in schwierigen Fächern oder bei der Schularbeitsvorbereitung, wird er in die Lage versetzt, sich fachlich weiterzuentwickeln und Unsicherheiten zu überwinden. Diese kollegiale Unterstützung trägt maßgeblich dazu bei, dass sich der Lehrer fachlich sicherer fühlt und seine Unterrichtsmethoden kontinuierlich verbessern kann. Auch die Schulleitung ist für die fachliche Integration von großer Bedeutung. Die Unterstützung und das positive Feedback der Schulleitung tragen dazu bei, das Selbstvertrauen des Lehrers zu stärken und seine fachliche Entwicklung zu fördern. Die Anerkennung durch die Schulleitung bestärkt den Lehrer darin, seine Fähigkeiten aktiv einzusetzen und sich weiter zu professionalisieren. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der Mentoring-Prozess, er spielt eine wichtige Rolle bei seiner fachlichen Integration, insbesondere bei der Unterrichtsplanung und der didaktischen Umsetzung. Obwohl es aufgrund administrativer Überlastung nicht immer regelmäßig stattfinden kann, wird das Mentoring von ID 55 als bedeutende Stütze wahrgenommen. Der Austausch mit dem Mentor hilft ihm, eine klare Linie in seinem Unterrichtsansatz zu finden und seine pädagogischen Methoden zu verfeinern. Diese Klarheit trägt zur fachlichen Weiterentwicklung bei und unterstützt ihn dabei, eine konsistente und effektive Unterrichtsmethode zu etablieren. Fort- und Weiterbildungskurse sind ebenfalls wesentliche Elemente für die

fachliche Integration. Sie bieten dem Lehrer die Möglichkeit, neue didaktische Ansätze und fachspezifisches Wissen zu erwerben, was seine Unterrichtspraxis bereichert und ihn besser auf die schulischen Anforderungen vorbereitet. Besonders in Bereichen wie IT oder fachspezifischen Seminaren findet er wertvolle Unterstützung, um seine Kompetenzen zu erweitern. Herausforderungen bei der fachlichen Integration bestehen vor allem in Bezug auf Zeitmangel und die Unterstützung in fachfremden Fächern. Der hektische Schulalltag erschwert es, alle verfügbaren Ressourcen optimal zu nutzen, was den Wunsch nach mehr Zeit für die fachliche Integration verstärkt. Er merkt an, dass Lehrkräfte, die in fachfremden Bereichen unterrichten, zusätzliche Materialien und Unterstützung benötigen, was teilweise durch Peer-Netzwerke und das Kollegium abgedeckt wird. Trotz bestehender Herausforderungen zeigt die fachliche Integration von ID 55 eine dynamische Entwicklung, geprägt durch kontinuierliche Reflexion, Anpassung und die Nutzung innovativer Lehrmethoden.

11.2.1.4 Werteorientiert. Der Lehrer ID 55 nimmt seine werteorientierte Integration als eine aktive Auseinandersetzung mit seinen persönlichen und beruflichen Werten wahr, die durch gezielte Onboarding-Maßnahmen unterstützt wurden. Der Lehrer ID 55 zeigt eine starke Werteorientierung durch seine Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und aktiv am Schulleben teilzunehmen. Diese Haltung wird deutlich, als er sich „freut“, ins „kalte Wasser“ (Qu1_Wo1) geworfen zu werden, und den Unterricht aktiv gestaltet. Diese positive Einstellung gegenüber neuen Herausforderungen und seine Bereitschaft, sich voll und ganz auf seine Rolle als Lehrkraft einzulassen, spiegeln eine werteorientierte Integration wider, die durch Engagement und Eigeninitiative geprägt ist. Seine Freude an der Arbeit mit den Schüler*innen und seine spontane Bereitschaft, als Begleitperson bei einem Radfahrkurs zu assistieren, unterstreichen seinen Wunsch nach direktem „Kundenkontakt“ (Qu1_Wo1), was zeigt, dass er die pädagogische Arbeit als sinnstiftend und erfüllend empfindet. Die Unterstützung durch die Schulleitung spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle für die werteorientierte Integration. Durch das Vertrauen und die Offenheit der Schulleitung fühlt sich ID 55 ermutigt, seine Ideen und Kompetenzen einzubringen, was seine Identifikation mit der neuen Rolle stärkt. Die Schulleitung fördert damit nicht nur seine fachliche, sondern auch seine werteorientierte Entwicklung, indem sie seine Initiative anerkennt und schätzt. Das Kollegium trägt ebenfalls wesentlich zur werteorientierten Integration bei. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen, die auf gegenseitiger Wertschätzung basieren, unterstützen das Gefühl der Zugehörigkeit und ermöglichen es dem Lehrer, seine pädagogischen Überzeugungen in einem unterstützenden Umfeld weiterzuentwickeln. Diese kollegiale Atmosphäre fördert die Integration

von Werten und trägt dazu bei, dass sich Quereinsteiger wie ID 55 in ihrem neuen beruflichen Umfeld akzeptiert und anerkannt fühlen. Fort- und Weiterbildungen sowie Mentoring-Programme sind weitere zentrale Elemente, die die werteorientierte Integration unterstützen. Sie bieten ihm die Möglichkeit, sich weiterzubilden und die pädagogischen Kompetenzen zu vertiefen, insbesondere in Bereichen wie IT und Pädagogik. Die werteorientierte Integration des Quereinsteigenden, der „näher bei einer humanen Pädagogik“ (Qu1_Wo10) bleiben wird und „den einzelnen wichtig nimmt“ (Qu1_Wo10) wird durch eine Kombination aus persönlichem Engagement, Unterstützung durch die Schulleitung, das Kollegium und dem Mentor, sowie gezielte Weiterbildungsmaßnahmen gefördert. ID 55 zeigt mit folgender Aussage: „Die Hürde(n), die man selbst übersprungen hat und bei denen man das eine oder andere Mal hingefallen ist, sind für das Hineinwachsen in eine neue Aufgabe unersetzlich“ (Qu1_Wo19) wie wichtig ein proaktives Agieren für den Integrationsprozess ist.

11.2.2 QuII_ID36: ohne bzw. kaum pädagogische Vorerfahrungen/Pull Faktor

Der Quereinsteiger (QuII_ID36) des zweiten Quadranten, ein Mann im Alter zwischen 39 und 44 Jahren, hat seinen beruflichen Ursprung im Bereich Maschinen, Fahrzeuge und Metall. Er absolvierte ein Studium im Wirtschaftsingenieurwesen an einer Fachhochschule, das ihm eine solide Grundlage sowohl in technischen als auch in wirtschaftlichen Disziplinen verschaffte. Bevor er den Schritt ins Schulsystem wagte, sammelte er umfangreiche Berufserfahrungen in verschiedenen leitenden Positionen in der Wirtschaft, zuletzt als Group Senior Manager im Einkauf. Diese Karriere war geprägt von strategischer Planung, Verhandlungsführung und dem Management komplexer Projekte. Trotz seines beruflichen Erfolgs verspürte er den Wunsch nach einer beruflichen Veränderung, die ihm weniger Zeit vor dem Computer und mehr direkte Arbeit mit Menschen ermöglichen würde.

Der Wunsch, Lehrer zu werden, begleitet ihn bereits seit seiner Kindheit, geprägt durch seine Familie, in der der Lehrerberuf hoch angesehen war. Die Entscheidung, den Beruf zu wechseln und ins Schulsystem einzutreten, war von dem Ziel motiviert, Wissen und Lebenserfahrungen direkt an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. Diese Motivation verstärkte sich im Laufe der Jahre, insbesondere vor dem Hintergrund seines bisherigen Berufslebens, das zwar erfolgreich, aber auch stark von digitalen Kommunikationsmitteln und Bildschirmarbeit dominiert war.

Seinen neuen Berufsweg begann der Quereinsteiger an einer Mittelschule in Niederösterreich. Dort unterrichtet er in Vollzeit sein zertifiziertes Fach Mathematik sowie fachfremde Fächer wie Chemie, Physik und Englisch. Besonders die fachfremden Fächer stellten zu Beginn eine

Herausforderung dar, da ihm die pädagogischen Vorkenntnisse und spezifische Unterrichtserfahrungen in diesen Disziplinen fehlten. Dennoch gelang es ihm, sich durch intensive Vorbereitung und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen schnell in die neuen Aufgaben einzuarbeiten.

Die Integration in das Schulsystem verlief insgesamt positiv, obwohl sie mit einigen Herausforderungen verbunden war. Zu Beginn hatte er mit einer hohen Arbeitsbelastung zu kämpfen, die durch die Kombination von Unterrichtsvorbereitung, der Teilnahme am Hochschullehrgang und der notwendigen Einarbeitung in die schulischen Abläufe verursacht wurde. Zudem hat er keine pädagogische Vorerfahrung, was den Einstieg in den Schulalltag erschwerte. Trotz dieser Hürden fühlte er sich von Beginn an als Teil der Schulgemeinschaft. Seine Kompetenz als Lehrperson stützt sich auf seine Fähigkeit, komplexe Inhalte verständlich zu vermitteln und seine Schüler durch seine beruflichen Erfahrungen zu inspirieren.

Während der sechsmonatigen Induktionsphase wurde er von einer Mentorin begleitet, die ihm in verschiedenen Bereichen zur Seite stand. Die Mentoring-Gespräche umfassten Themen wie Klassenführung und Lehrer-Schüler-Beziehung, Elternarbeit, die Organisation innerhalb der Schule, Digitalisierung und Leistungsbeurteilung. Auch die Zusammenarbeit im Kollegium und Teamteaching wurden thematisiert. Obwohl er die Unterstützung durch die Mentorin als hilfreich empfand, sieht er dennoch Potenzial für Verbesserungen im Mentoring-Prozess und in der Unterstützung durch die Schule insgesamt. Insbesondere wünscht er sich mehr praxisorientierte Ratschläge und konkrete Hilfestellungen, um die Herausforderungen des Schulalltags noch besser meistern zu können.

Seine Erwartungen an den Hochschullehrgang und die Induktionsphase sind hoch. Er hofft, dadurch mehr Kenntnisse in Pädagogik und Didaktik zu erlangen und besser auf die Herausforderungen im Unterricht vorbereitet zu werden. Er strebt danach, seine Unterrichtskompetenz kontinuierlich zu verbessern und sich den Anforderungen des Lehrerberufs anzupassen.

Trotz der Herausforderungen, die der Berufswechsel mit sich brachte, fühlt sich der Quereinsteiger in seiner Rolle als Lehrperson bestätigt. Er genießt es, nah am Menschen zu arbeiten und sieht seine Entscheidung, in den Schuldienst zu wechseln, als die richtige Wahl an. Er erkennt, dass es noch viele Bereiche gibt, in denen er sich weiterentwickeln kann, ist jedoch fest entschlossen, diese Herausforderungen anzunehmen und die beste Version seiner selbst als Lehrer zu werden. Insgesamt überwiegt bei ihm die Freude daran, junge Menschen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und ihnen wichtige Kenntnisse und Werte für ihr späteres Leben zu vermitteln.

Abbildung 74 zeigt die Entwicklung des Integrationsstatus in Prozent für den Quereinsteigenden QuII_ID36 über 19 Schulwochen im Wintersemester 2023/24. Der Integrationsstatus wird in vier verschiedenen Bereichen gemessen: administrative Integration, soziale Integration, fachliche Integration und werteorientierte Integration, wobei jeder Bereich durch eine eigene Linie in der Grafik dargestellt ist.

Die administrative Integration (dargestellt durch die blaue Linie) beginnt in der ersten Schulwoche bei 50 % und bleibt bis zur dritten Woche konstant. In der vierten Woche steigt der Wert auf 70 % und bleibt bis zur neunten Woche stabil. Anschließend gibt es eine Schwankung: Der Wert fällt auf 60 % in der zehnten Woche, steigt dann in der elften Woche auf 85 % und bleibt bis zur vierzehnten Woche bei 80 %. Ab der fünfzehnten Woche fällt der Integrationsstatus auf 70 % und bleibt bis zum Ende des Semesters konstant. Dies zeigt, dass die administrative Integration anfänglich ansteigt, dann schwankt und sich schließlich stabilisiert.

Die soziale Integration (dargestellt durch die rote Linie) beginnt bei 80 % in der ersten Woche und bleibt stabil bis zur vierten Woche. Danach gibt es einen leichten Rückgang auf 70 % in der fünften Woche, gefolgt von einer Rückkehr auf 80 % in der siebten Woche. Ab der zehnten Woche schwankt die soziale Integration zwischen 70 % und 80 % und endet mit einem stabilen Wert von 80 % in den letzten Wochen des Semesters. Diese Entwicklung deutet auf eine insgesamt hohe und weitgehend stabile soziale Integration hin, mit nur geringfügigen Schwankungen im Semesterverlauf.

Die fachliche Integration (dargestellt durch die grüne Linie) zeigt größere Schwankungen. Sie beginnt bei 20 % in der ersten Woche, steigt stark auf 60 % in der zweiten Woche und fällt dann auf 50 % in der dritten Woche. Ab der vierten Woche stabilisiert sich der Wert bei 50 %, bleibt jedoch bis zur neunten Woche unverändert. Ab der zehnten Woche zeigt die fachliche Integration erneut Schwankungen, sinkt auf 40 % in der fünfzehnten Woche und steigt dann wieder auf 50 % ab der sechzehnten Woche bis zum Ende des Semesters. Diese Schwankungen deuten darauf hin, dass die Lehrperson Herausforderungen im fachlichen Bereich erlebt hat, jedoch auch Phasen der Stabilität.

Die werteorientierte Integration (dargestellt durch die lila Linie) beginnt bei 30 % in der ersten Woche und steigt auf 50 % in der zweiten Woche, wo sie bis zur sechsten Woche bleibt. Ab der siebten Woche sinkt der Wert auf 40 %, bevor er in der achten Woche auf 60 % steigt. Nach

einem deutlichen Rückgang auf 40 % in der fünfzehnten Woche steigt die wertorientierte Integration in den letzten Wochen des Semesters wieder auf 60 %. Diese Entwicklung zeigt, dass die wertorientierte Integration trotz Schwankungen tendenziell stabilisiert wird, jedoch mit einigen Rückschlägen.

Abbildung 74 spiegelt den Prozess von Quereinsteiger QuII_ID36 im Verlauf des Semesters in allen vier Integrationsbereichen Schwankungen wider. Die administrative und soziale Integration zeigen insgesamt eine höhere Stabilität und positive Entwicklung, während die fachliche und wertorientierte Integration größere Schwankungen aufweisen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lehrperson in einigen Bereichen gut integriert ist, während in anderen noch Herausforderungen bestehen.

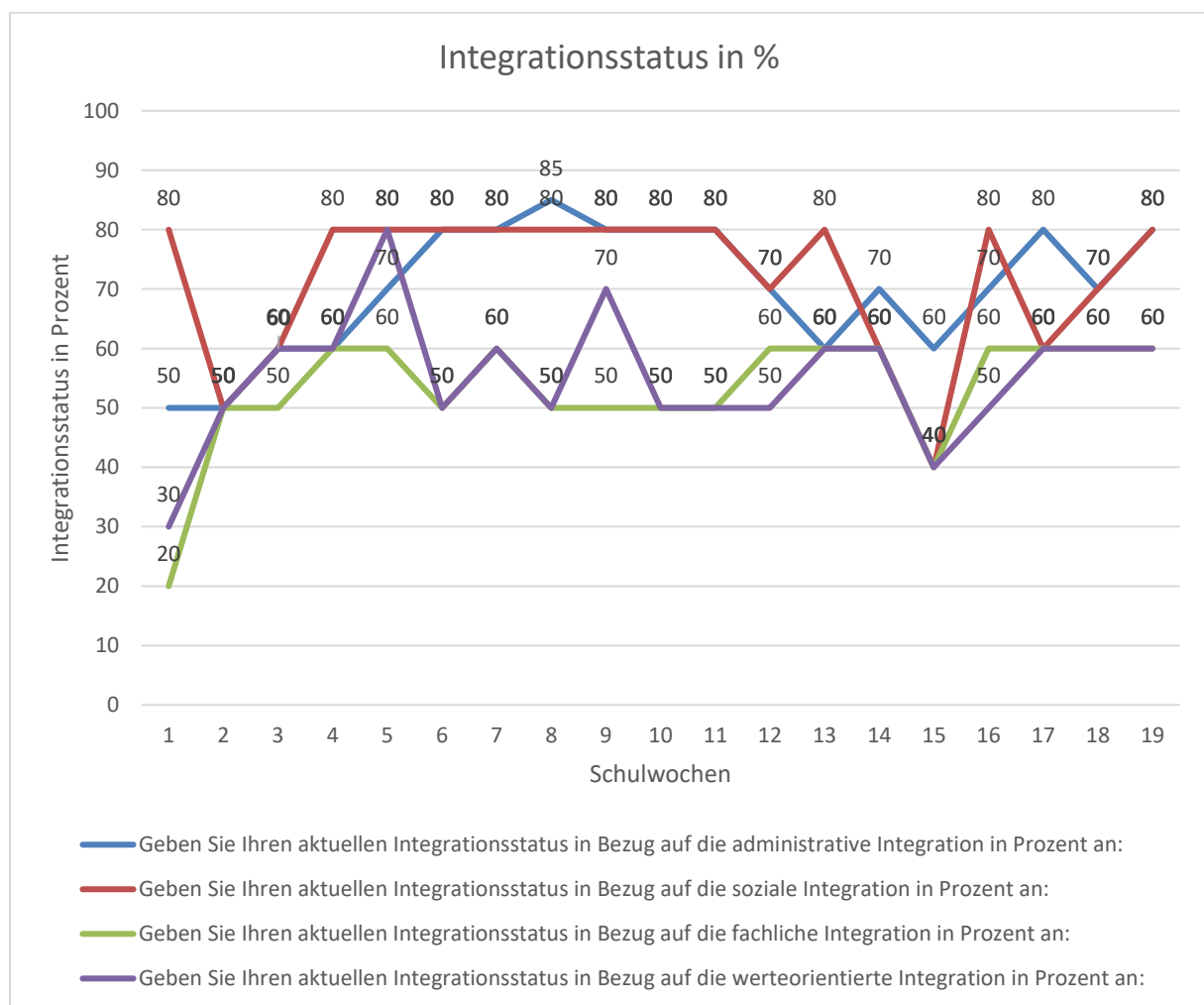


Abbildung 74: Integrationsentwicklung über die 19 Schulwochen im WiSe 23/24 von QuII_ID36 (eigene Darstellung)

Der Quereinsteiger QuII_ID36 hat im Selbstcheck nach Dreer (2018) seine Selbsteinschätzung bezüglich seines Integrationsverlaufs dargestellt, wobei seine Antworten auf Schwankungen und Unsicherheiten hinweisen. Diese Selbsteinschätzung ergänzt die Analyse der Abbildung 74 und veranschaulicht diese Auf und Abs.

Die Selbsteinschätzung von QuII_ID36 zeigt, dass der Quereinsteigende in seiner schulischen Integration nur teilweise zufrieden ist. In der administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration fühlt er sich nur teilweise gut eingebunden. Während er für seinen Einsatz gelobt wird, erlebt er Unsicherheiten bei der Orientierung in der Schule und bei der Identifikation der richtigen Ansprechperson. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und die Anerkennung durch Schüler*innen sind ebenfalls nur teilweise erfüllt, und er hat das Gefühl, seine Stärken und Kompetenzen nicht vollständig einbringen zu können. Insgesamt bleibt die Lehrperson im Lehrer*innenberuf nur teilweise erfüllt und erlebt seine Integration als schwankend. Es folgt eine Analyse der Onboarding-Maßnahmen der unterschiedlichen Ebenen im Detail.

11.2.2.1 Administrativ. Die administrative Integration von Quereinsteiger QuII_ID36 an der Schule zeigt einen komplexen Prozess, der von mehreren Faktoren beeinflusst wird. Zentrale Unterstützungsbereiche spielen dabei eine wichtige Rolle. Besonders das Kollegium wird häufig als die hilfreichste Ressource genannt. Die Kolleginnen und Kollegen unterstützen QuII_ID36 bei administrativen Aufgaben, helfen bei Fragen zur Orientierung im System und stehen bei spezifischen Herausforderungen zur Seite. Die Aussage „Das Kollegium ist wirklich sehr hilfsbereit“ (QuII_Wo1) verdeutlicht, wie wertvoll dieser Austausch für die Lehrperson ist. Die Mentorin trägt ebenfalls wesentlich zur administrativen Integration bei, insbesondere durch gezielte Anleitung und Unterstützung bei der Vorbereitung auf administrative Aufgaben wie Prüfungen oder Auswertungen. Ihre Rolle ist jedoch oft durch Zeitmangel begrenzt: „Meine Mentorin ist sehr hilfreich, aber oft stark eingebunden und hat daher wenig Zeit.“ (QuII_Wo8) Auch der Umstand der wertenden Hospitation durch die Mentorin, die mit einem ernüchternden Feedback verbunden ist, ist für den Quereinsteigenden schwierig, allerdings hilft die Rückendeckung der Schulleiterin. „Letzte Woche hatte ich eine Tiefgefühlphase. „Wegen meiner Bewertung durch die Mentorin. Ich war etwas überrascht über die Bewertung

(zwei Minus für Teamarbeit und Didaktik). Bis dahin hatte ich kein Feedback bekommen (obwohl ich sicher dreimal während des Semesters gefragt habe). Frau Direktorin hat mich sehr gelobt bei dem Gespräch mit der Mentorin.“ (QuII_Wo19)

Die Schulleitung hilft vor allem bei spezifischen administrativen Aufgaben, wie der Handhabung von Krankmeldungen oder dem Ausfüllen von Formularen. Allerdings ist der Kontakt zur Schulleitung weniger intensiv als zu den Kolleginnen und Mentor*innen: „Mit der Schulleitung habe ich weniger zu tun, außer es geht um formelle Angelegenheiten.“ (QuII_Wo2) Diese Aussage spiegelt eine eher sporadische Interaktion wider, die sich auf notwendige administrative Prozesse beschränkt.

Wiederkehrende Themen im Onboarding-Prozess sind die konstante Hilfsbereitschaft des Kollegiums und der Mentorin sowie die begrenzte Interaktion mit der Schulleitung. Trotz der regelmäßigen Unterstützung durch das Kollegium und der Mentorin gibt es einige Herausforderungen. Dazu gehören die begrenzte Verfügbarkeit der Mentorin und die unregelmäßige Unterstützung durch die Schulleitung. QuII_ID36 bemerkt, dass „die Schulleitung nicht immer erreichbar ist, was es manchmal schwer macht, schnell eine Lösung zu finden.“ (QuII_Wo9)

Zusätzliche Bedürfnisse werden ebenfalls angesprochen. QuII_ID36 äußert den Wunsch nach mehr Zeit mit der Mentorin und einer direkteren Kommunikation mit der Schulleitung, um die administrative Integration zu verbessern. Insgesamt zeigt sich, dass der Onboarding-Prozess gut unterstützt wird, insbesondere durch das Kollegium und die Mentorin, während die Schulleitung eine weniger prägnante Rolle spielt.

11.2.2.2 Sozial. Die soziale Integration von Quereinsteiger QuII_ID36 an der Schule ist ein facettenreicher Prozess, der stark vom Kollegium und seiner Mentorin beeinflusst wird. In den meisten Einträgen betont QuII_ID36, dass das Kollegium der wichtigste Faktor für seine soziale Integration ist. Besonders die Gespräche im Lehrer*innenzimmer sowie die Unterstützung bei der Arbeit mit Schüler*innen und Eltern spielen eine große Rolle. QuII_ID36 hebt hervor: „Die Gespräche im Lehrerzimmer sind entscheidend, um mich integriert zu fühlen und wertvolle Informationen über Schülerinnen, Eltern und schulische Abläufe zu erhalten.“ (QuII_Wo6)

Die Schulleitung trägt ebenfalls zur sozialen Integration bei, allerdings in geringerem Maße. Die Schulleitung ist zwar oft im Lehrerzimmer präsent und unterstützt in speziellen Fällen, wie

etwa bei der Integration von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (SPF), doch der Kontakt zu ihr ist seltener als zum Kollegium. „Die Unterstützung der Schulleitung ist hilfreich, aber im Alltag nicht immer präsent,“ (QuII_Wo14) bemerkt QuII_ID36.

Die Mentorin von QuII_ID36 spielt eine zentrale Rolle in seiner sozialen Integration, insbesondere bei praktischen Fragen und bei der allgemeinen Orientierung im Team. Ihre Unterstützung ist wertvoll, vor allem bei der Navigation durch schulische Strukturen und im Umgang mit Eltern. Jedoch wird gelegentlich erwähnt, dass die Mentorin aufgrund ihrer eigenen Verpflichtungen nicht immer ausreichend Zeit hat.

QuII_ID36 fühlt sich insgesamt gut im Kollegium aufgenommen, obwohl es Herausforderungen gibt, wie die begrenzte Zeit mit der Mentorin und die gelegentliche Abwesenheit der Schulleitung. Diese Aspekte beeinflussen seine soziale Integration, da er betont, dass mehr direkte Unterstützung von der Schulleitung oder mehr Zeit für tiefere Gespräche mit der Mentorin hilfreich wären. Dennoch zeigt sich, dass die soziale Integration von QuII_ID36 hauptsächlich durch das Kollegium und die Mentorin getragen wird, während die Rolle der Schulleitung weniger ausgeprägt ist.

11.2.2.3 Fachlich. Die fachliche Integration von Quereinsteiger QuII_ID36 an der Schule ist von zahlreichen Herausforderungen, aber auch von stetigen Fortschritten geprägt. Das Kollegium spielt eine zentrale Rolle bei seiner fachlichen Unterstützung, insbesondere in den Fächern Mathematik (M), Physik (PH) und Chemie (CH). Die Kolleginnen und Kollegen helfen ihm häufig mit Unterrichtsmaterialien, Ratschlägen und bei der Vorbereitung von Schularbeiten. Er betont: „Die Unterstützung durch meine Kolleginnen, besonders bei der Bereitstellung von Materialien, ist entscheidend für meine Unterrichtsvorbereitung.“ (QuII_Wo2)

Seine Mentorin ist ebenfalls eine wichtige Stütze, besonders bei der Abstimmung des Unterrichts in den Parallelklassen. Sie teilt ihre Vorbereitungen und arbeitet häufig im Team-Teaching-Modell mit ihm zusammen. Diese enge Zusammenarbeit erleichtert ihm die fachliche Integration, da er von ihrer Erfahrung profitieren kann. „Die Mentorin gibt mir viele hilfreiche Vorbereitungen weiter, was den Einstieg in die Fächerkombination deutlich erleichtert,“ (QuII_Wo6) berichtet er.

Die Schulleitung ist weniger stark in seine fachliche Integration eingebunden, bietet jedoch Unterstützung bei der Koordination, wie etwa beim Einfordern von Wochenplänen und durch

gelegentliches Feedback nach Hospitationen. Diese Rückmeldungen helfen ihm, seinen Unterricht kontinuierlich zu verbessern. Trotzdem bleibt die Interaktion mit der Schulleitung eher sporadisch: „Die Rückmeldungen der Schulleitung sind hilfreich, kommen jedoch selten.“ (QuII_Wo13)

Ein wiederkehrendes Thema ist die notwendige Abstimmung mit Kolleginnen und der Mentorin, insbesondere für Mathematik und die Vorbereitung von Schularbeiten. Doch Krankheiten und zeitliche Engpässe bei den Kolleginnen schränken diese Abstimmungsmöglichkeiten manchmal ein. QuII_ID36 merkt an: „Es ist oft schwer, gemeinsame Zeiten für Abstimmungen zu finden, besonders in stressigen Phasen.“ (QuII_Wo15)

Zudem erschweren die Kombination von Fächern wie Physik, Chemie und Mathematik und das Fehlen von Schulbüchern die fachliche Integration erheblich. „Die Vorbereitung auf den Unterricht in Fächern ohne ausreichende Ressourcen ist sehr zeitaufwendig,“ (QuII_Wo5) erklärt er. Der Mangel an Unterstützung und Ressourcen erfordert, dass er viele Inhalte eigenständig erarbeitet, was zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet.

Der Prozess der fachlichen Integration für QuII_ID36 zeigt eine dynamische Entwicklung, die durch eine Kombination aus unterstützenden Kollegen und der Mentorin sowie herausfordernden Bedingungen geprägt ist. Trotz der Schwierigkeiten zeigt QuII_ID36 stetige Fortschritte und ist bemüht, seine didaktischen Fähigkeiten und seine fachliche Kompetenz kontinuierlich zu verbessern.

11.2.2.4 Werteorientiert. Die werteorientierte Integration von Quereinsteiger QuII_ID36 an der Schule ist geprägt von einer ständigen Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und den eigenen pädagogischen Werten. Die Schulleitung vermittelt klare Vorgaben zu den schulischen Werten und unterstützt deren Umsetzung im Unterricht, etwa durch Aufgaben wie die Organisation des Tags der offenen Tür. Diese Vorgaben bieten jedoch wenig Raum für die Entwicklung eigener Ideen, was zu Spannungen führt. „Es ist nicht immer einfach, eigene Werte einzubringen, da oft an traditionellen Ansätzen festgehalten wird“ (QuII_Wo4), berichtet QuII_ID36.

Das Kollegium spielt eine entscheidende Rolle in der Wertevermittlung, wobei Unterschiede in den pädagogischen Ansätzen deutlich werden. Während einige Kolleginnen offen für neue Ideen sind, neigen andere dazu, bestehende Praktiken zu bewahren. Diese Haltung erschwert es dem Lehrer, seine eigenen Ideen und Werte zu verwirklichen. „Manchmal scheint es einfacher,

Dinge so zu lassen, wie sie sind“ (QuII_Wo17), reflektiert er. Die Mentorin bieten in diesem Prozess eine wichtige Unterstützung, indem sie ermutigt, den eigenen Weg zu finden und gleichzeitig beratend zur Seite steht.

Ein zentrales Hindernis bei der wertorientierten Integration ist der „Überlebenskampf“ (QuII_Wo8), den viele Lehrkräfte in ihrem Alltag erleben. Zeitmangel ist ein wiederkehrendes Thema, das sowohl die Umsetzung eigener Ideen als auch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit pädagogischen Werten behindert. QuII_ID36 merkt an: „Es bleibt kaum Zeit, um über wertorientierte Themen nachzudenken oder sie in den Unterricht zu integrieren.“ (QuII_Wo12)

Trotz dieser Herausforderungen zeigt QuII_ID36 Bemühungen, eigene pädagogische Werte zu integrieren, wie etwa bei der fairen Notenvergabe und der Entwicklung von fächerübergreifenden Projekten. Er sucht nach Möglichkeiten, Schüler*innen aktiv einzubinden und ihre individuellen Stärken zu nutzen, um eine motivierende Lernumgebung zu schaffen. Diese Bestrebungen werden jedoch durch die bestehenden schulischen Strukturen und Zeitknappheit erschwert.

Positives Feedback von Kolleginnen und Kollegen und gelegentlich auch von der Schulleitung gibt ihm Motivation, weiterhin seinen eigenen pädagogischen Weg zu verfolgen. Dennoch bleibt der Wunsch nach mehr Zeit und Unterstützung bestehen, um seine pädagogischen Ideale vollständig umzusetzen. Die wertorientierte Integration von QuII_ID36 ist eine ständige Balance zwischen den beruflichen Anforderungen und seinen eigenen pädagogischen Idealen. Zeitmangel und konservative Einstellungen im Kollegium erschweren die tiefergehende wertorientierte Arbeit, aber durch kontinuierliche Reflexion und das Streben nach einer gerechten Unterrichtspraxis versucht QuII_ID36, seine Werte im Schulalltag zu verwirklichen.

11.2.3 QuIII_ID47: mit pädagogischen Vorerfahrungen/Push Faktor

Die ausgewählte Quereinsteigerin des dritten Quadranten ist eine junge Frau im Alter zwischen 27 und 32 Jahren, die ihren beruflichen Ursprung im Bereich Erziehung, Bildung, Soziales und Religion hat. Sie besitzt bereits pädagogische Vorerfahrung, die sie durch die Betreuung von Kindern sowie Nachhilfeunterricht und Aufgabenbetreuung gesammelt hat. Ihre Entscheidung, ins Schulsystem zu wechseln, wurde durch die Werbekampagne „Klasse Job“ im Radio für den Lehrer*innenberuf inspiriert. Sie sah darin die Möglichkeit, örtlich näher an ihrem Wohnort zu arbeiten und ihre beruflichen Verpflichtungen besser mit ihrer eigenen familiären Situation und ihren Kindern zu vereinbaren. Zu Beginn des Schuljahres bemühte sich die Quereinsteigerin,

möglichst viele Informationen zu sammeln und sich intensiv mit ihren neuen Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Dies sollte ihr helfen, sich schnell in das neue Umfeld einzufinden. Die ersten Tage waren durch zahlreiche Konferenzen geprägt, und erst am zweiten Schultag erhielt sie die Fächerverteilung, was sie als herausfordernd empfand. In der ersten Woche unterrichtete sie vier Stunden allein in einer Klasse, während sie in den restlichen Stunden eher unterstützend tätig war und den erfahrenen Lehrkräften über die Schulter blickte. Diese Phase des Beobachtens half ihr, die Dynamik der Klassen zu verstehen und sich mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden vertraut zu machen. Ein wichtiges frühes Erlebnis war die Erkenntnis, dass die Klasse, die sie unterrichtete, sehr heterogen war, mit Schülerinnen und Schülern auf sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus. Dies stellte sie vor die Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass er für alle Schüler ansprechend und verständlich war. Zudem bemerkte sie, dass das Verbot, während des Unterrichts auf die Toilette zu gehen oder zu trinken, sinnvoll ist, ansonsten herrscht ständige Unruhe. In den folgenden Wochen fand die Lehrperson zu einer stabileren Routine, indem sie die Klassen in dem Stundenausmaß und den Fächern unterrichtete, wie es für das gesamte Schuljahr geplant war. Im Fach Mathematik arbeitete sie mit einer Integrationslehrerin zusammen, was sie als besonders angenehm empfand. Durch die Zusammenarbeit konnte sie jederzeit Fragen stellen und von der Erfahrung der Kollegin profitieren. In Biologie hingegen stellte sie fest, dass ihre geplante Einzelarbeit in einer Klasse nicht gut funktionierte. Stattdessen war sie in der anderen Klasse erfolgreicher, indem sie auf angeleitete Gruppenarbeit setzte. Während der dritten Woche musste sie einige Stunden supplieren, da die vierten Klassen auf einer Berufsorientierungswoche waren. Diese Vertretungen boten ihr die Möglichkeit, den Unterrichtsstil anderer Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und wertvolle Einblicke zu gewinnen. Auch das Korrigieren von Hausaufgaben offenbarte ihr große Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, was sie dazu veranlasste, ihre Unterrichtsmethoden weiter zu differenzieren und anzupassen.

Ab der siebten Schulwoche erhielt die Quereinsteigerin zusätzliche Unterstützung durch eine externe Mentorin, die sie in ihrer beruflichen Entwicklung begleitete. Diese Mentoring-Beziehung war besonders wertvoll, da sie auf Hospitationen basierte: Die Mentorin besuchte den Unterricht der Mentee und konnte so direktes Feedback und konkrete Anregungen geben. Diese Form der Begleitung ermöglichte es der Quereinsteigerin, ihre Stärken und Entwicklungsfelder im Unterricht direkt zu erkennen und gezielt daran zu arbeiten. Die Gespräche mit der Mentorin konzentrierten sich auf verschiedene zentrale Themen, die für den Erfolg im Schulalltag entscheidend sind. Ein wichtiger Schwerpunkt war das Zeitmanagement, das die Planung von

Stunden, Semestern und des gesamten Schuljahres umfasste. Diese Planungskompetenz half der Quereinsteigerin, ihre Unterrichtsvorbereitung effizienter zu gestalten und Stress zu reduzieren. Zudem wurden in den Mentoring-Gesprächen die Klassenführung und die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Schülern intensiv besprochen. Dies ermöglichte es der Lehrperson, ein besseres Verständnis für die Dynamik im Klassenzimmer zu entwickeln und ihre Strategien zur Aufrechterhaltung einer positiven Lernatmosphäre zu verfeinern. Ein weiteres Thema war die Methodenvielfalt im Unterricht. Die Quereinsteigerin lernte verschiedene didaktische Ansätze und Methoden kennen, die sie in ihrem Unterricht anwenden konnte, um den Unterricht abwechslungsreicher und motivierender zu gestalten. Besonders hilfreich waren auch die Reflexions- und Feedbackrunden, in denen die Lehrperson ermutigt wurde, ihre eigenen Unterrichtserfahrungen kritisch zu hinterfragen und daraus zu lernen. Diese Reflexionen förderten ihre Selbstwahrnehmung und trugen dazu bei, dass sie ihre Lehrkompetenzen kontinuierlich weiterentwickelte. Auch das Organisationsfeld Schule war ein zentrales Thema in den Mentoring-Gesprächen. Die Quereinsteigerin erhielt wertvolle Einblicke in die organisatorischen Abläufe der Schule, von der Stundenplangestaltung bis hin zu administrativen Aufgaben, die ebenfalls Teil des Lehrerberufs sind. Diese Kenntnisse halfen ihr, sich besser im Schulalltag zu orientieren und sich als Teil des Kollegiums zu etablieren. Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit dem Kollegium wurde in den folgenden Wochen immer deutlicher. In Mathematik profitierte die Lehrperson stark von der Unterstützung des erfahrenen Teamlehrers. In Biologie hingegen vermisste sie den Austausch mit anderen Fachlehrkräften und suchte aktiv nach Möglichkeiten, den Unterricht abwechslungsreicher und ansprechender zu gestalten, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.

Zum Ende des Jahres fühlte sich die Lehrperson bereits gut in das Kollegium integriert. Die Unterstützung durch die Integrationslehrkräfte erwies sich als besonders hilfreich, insbesondere in den Klassen, in denen sie alleine unterrichtete. Die Vorbereitung und Durchführung von Schularbeiten in Mathematik und Biologie verliefen ebenfalls erfolgreich, und auch der Elternsprechtag wurde zu einer positiven Erfahrung, bei der sie wertvolles Feedback erhielt. In den letzten Wochen des Halbjahres lag ihr Fokus verstärkt auf der Vorbereitung und Durchführung des Biologieunterrichts, insbesondere zum Thema Sexualpädagogik. Hier konnte sie erneut von der Unterstützung des Kollegiums profitieren. Auch in Mathematik zeigte sich, dass regelmäßige Lernzielkontrollen anstelle umfangreicher Tests sinnvoll sind, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler besser zu verfolgen. Insgesamt blickt die Quereinsteigerin auf ein erfolgreiches erstes Halbjahr zurück, in dem sie viele wertvolle Erfahrungen sammeln und

sich gut in das Kollegium integrieren konnte. Sie sieht den Wechsel ins Lehramt als eine lohnende Entscheidung und fühlt sich in ihrer neuen Rolle zunehmend sicher und kompetent.

Abbildung 75 zeigt die Entwicklung des Integrationsstatus in Prozent für die Quereinsteigende QuIII_ID47 über 19 Schulwochen im Wintersemester 2023/24. Der Integrationsstatus wird in vier verschiedenen Bereichen gemessen: administrative Integration, soziale Integration, fachliche Integration und wertorientierte Integration, wobei jeder Bereich durch eine eigene Linie in der Grafik dargestellt ist.

Im Bereich der administrativen Integration, dargestellt durch die blaue Linie, beginnt der Integrationsstatus bei 40 % in der ersten Schulwoche und bleibt konstant bis zur dritten Woche. Ab der vierten Woche steigt der Wert auf 50 % und bleibt dort bis zur siebten Woche stabil. Anschließend erhöht sich der Integrationsstatus weiter und erreicht ab der neunten Woche 60 %. Ab der 13. Woche gibt es einen weiteren Anstieg auf 70 %, und am Ende des Semesters erreicht der Wert 85 %, was auf eine stetige und signifikante Verbesserung der administrativen Integration im Verlauf des Semesters hinweist.

Die soziale Integration, dargestellt durch die rote Linie, zeigt eine stabile Entwicklung. Sie startet bei 80 % in der ersten Woche und bleibt konstant auf diesem Niveau bis zur 17. Schulwoche. In der 18. Woche gibt es einen leichten Anstieg auf 85 %, der bis zum Ende des Semesters in der 19. Woche anhält. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass die soziale Integration der Quereinsteigenden von Anfang an hoch war und über den Verlauf des Semesters weiterhin stabil blieb.

Die fachliche Integration, dargestellt durch die grüne Linie, beginnt bei 50 % in der ersten Woche und bleibt bis zur dritten Woche konstant. In der vierten Woche gibt es einen Anstieg auf 60 %, gefolgt von einem Rückgang auf 50 % in der fünften Woche. Nach einem erneuten Anstieg auf 60 % in der sechsten Woche bleibt der Wert bis zur elften Woche stabil. Danach bleibt der Integrationsstatus auf einem konstanten Niveau von 70 % bis zur 19. Woche. Dies zeigt eine anfängliche Schwankung, gefolgt von einer Stabilisierung auf einem höheren Niveau.

Die wertorientierte Integration, dargestellt durch die lila Linie, zeigt eine kontinuierlich positive Entwicklung. Sie beginnt bei 40 % in der ersten Woche, steigt auf 50 % in der zweiten Woche und bleibt dort bis zur fünften Woche stabil. In der sechsten Woche gibt es einen Anstieg auf 60 %, gefolgt von einer Stabilisierung auf diesem Niveau bis zur 12. Woche. Ab der 13. Woche steigt der Integrationsstatus weiter an und erreicht 70 %. In den letzten Schulwochen

gibt es einen deutlichen Anstieg, der schließlich in der 19. Woche 90 % erreicht. Diese Entwicklung deutet auf eine kontinuierliche Verbesserung und eine zunehmende werteorientierte Integration im Verlauf des Semesters hin. Es zeigt sich, dass die Quereinsteigende QuIII_ID47 in den Bereichen administrative, fachliche und werteorientierte Integration im Laufe des Semesters deutliche Fortschritte gemacht hat, während die soziale Integration bereits zu Beginn hoch war und stabil blieb. Die kontinuierliche Verbesserung in mehreren Bereichen weist auf eine erfolgreiche Integration im neuen beruflichen Umfeld hin.

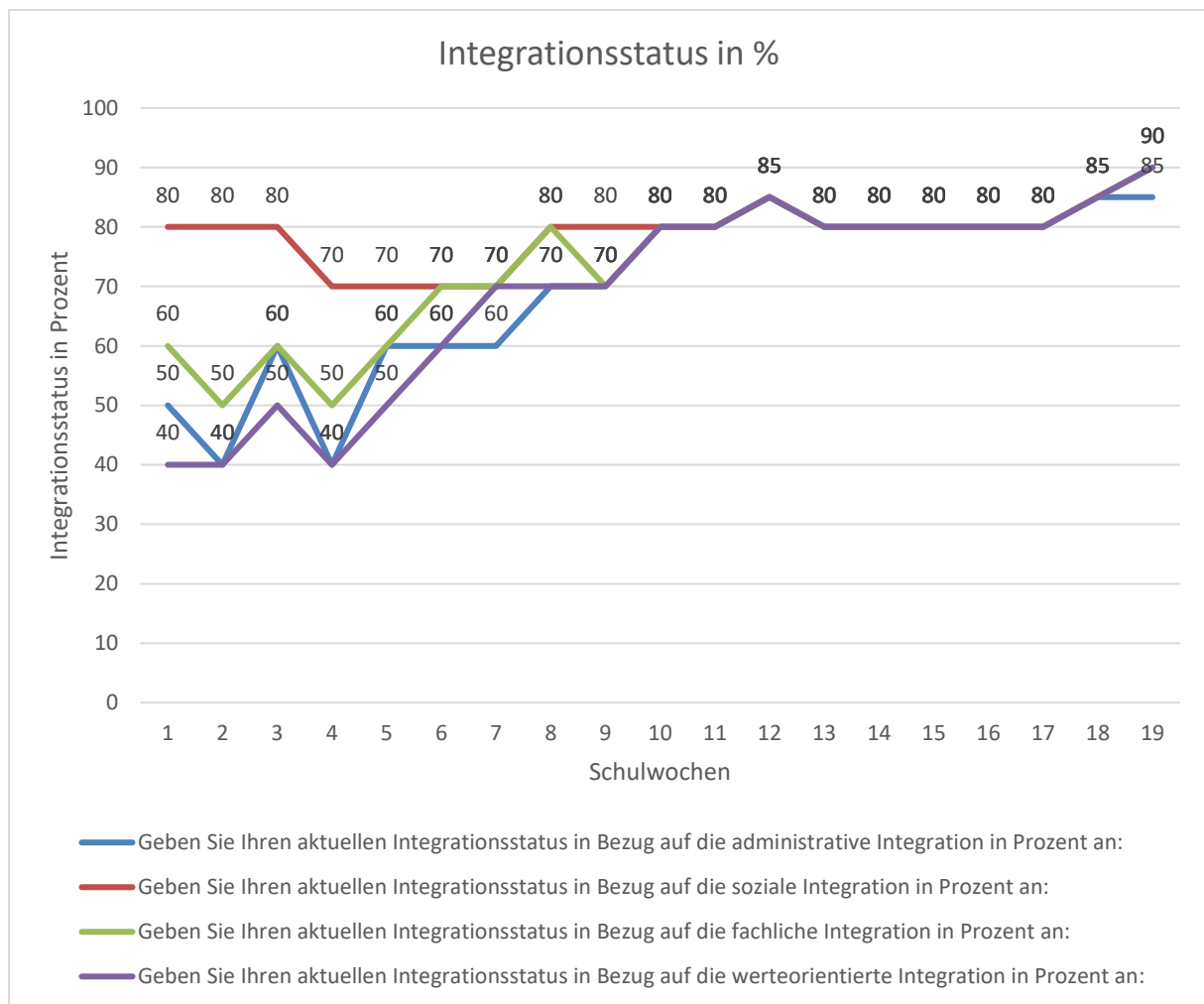


Abbildung 75: Integrationsentwicklung über die 19 Schulwochen im WiSe 23/24 von QuIII_ID47 (eigene Darstellung)

Die Selbsteinschätzung der Quereinsteigerin QuIII_ID47 im Selbstcheck nach Dreer (2018) zeigt Unterschiede zu ihrer Wahrnehmung des Integrationsverlaufs. Sie fühlt sich zwar in den schulischen Alltag integriert, jedoch sind ihre Bedürfnisse in den Bereichen administrative, soziale, fachliche und werteorientierte Integration nur teilweise erfüllt. Im administrativen Be-

reich findet sie sich gut im Schulgebäude zurecht, hat jedoch nur teilweise Klarheit über Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner*innen. Ihre soziale Integration ist ebenfalls eingeschränkt, da sie sich nur teilweise als Teil der Schulgemeinschaft fühlt und die Anerkennung durch Kolleginnen und Schüler*innen nur teilweise gegeben ist. In der fachlichen und wertorientierten Integration kann sie ihre Kompetenzen und Ideen nicht vollständig einbringen, empfindet den Lehrberuf aber dennoch als insgesamt erfüllend. Es folgt eine Analyse der Onboarding-Maßnahmen der unterschiedlichen Ebenen im Detail.

11.2.3.1 Administrativ. Der Prozess der administrativen Integration von Quereinsteigerin QuIII_ID47 zeigt über die 19 Schulwochen hinweg eine zunehmende Klarheit und Sicherheit in administrativen Belangen. Zu Beginn des Einführungsprozesses waren die Schulleitung, das Kollegium und die Induktionswochen von zentraler Bedeutung. Die Schulleitung sorgte durch gezielte Vermittlung von Informationen und die Klärung grundlegender Fragen dafür, dass die Lehrperson ein erstes Verständnis für die schulischen Abläufe entwickelte. Das Kollegium spielte dabei eine konstante und verlässliche Rolle, indem es der Lehrperson jederzeit als Ansprechpartner zur Verfügung stand und half, kleinere Unsicherheiten schnell zu klären.

Im Verlauf der Wochen verlagerte sich der Fokus der administrativen Unterstützung zunehmend auf das Kollegium. Während die Schulleitung hauptsächlich bei größeren oder komplexeren Fragen herangezogen wurde, diente das Kollegium als tägliche Unterstützung, besonders in der Bewältigung spezifischer administrativer Aufgaben. Zudem baute die Lehrperson durch die Einbindung des Sekretariats und der Mentorin ein breiteres Netzwerk an Unterstützungsmöglichkeiten auf, was die effektive Handhabung administrativer Aufgaben förderte.

Mit fortschreitender Zeit zeigte sich, dass die Lehrperson zunehmend selbstsicherer in administrativen Angelegenheiten wurde. Dies spiegelt sich in der abnehmenden Anzahl von zusätzlichen Anmerkungen und Bedürfnissen wider. Dennoch bleibt ein gewisser Wunsch nach einer strukturierten Übersicht über administrative Aufgaben und Hilfsmittel bestehen, wie etwa einer Liste mit Zuständigkeiten und relevanten E-Mail-Adressen. Die Lehrperson zeigt im Laufe der Zeit eine zunehmende Sicherheit und Routine in ihren administrativen Aufgaben, auch wenn es noch Potenzial für eine optimierte Unterstützung gibt.

11.2.3.2 Sozial. Die soziale Integration von Quereinsteigerin QuIII_ID47 entwickelte sich über die 19 Schulwochen hinweg zunehmend positiv, da sie sich immer besser

in das schulische Umfeld einlebte. Zu Beginn war die Unterstützung des Direktors von besonderer Bedeutung, da er durch eine offene und gleichwertige Kommunikation eine einladende Atmosphäre schuf, die der Lehrperson half, sich willkommen zu fühlen. Dies trug wesentlich dazu bei, ein positives Klima zu etablieren, in dem sich die Lehrperson schnell einleben konnte. Ebenso war das Kollegium von Anfang an ein entscheidender Faktor für die soziale Integration. Die Kolleginnen und Kollegen zeigten sich hilfsbereit und unterstützten die Lehrperson bei allen Fragen, was zu einem harmonischen und kooperativen Arbeitsumfeld beitrug. Im weiteren Verlauf der Wochen festigte sich das Kollegium als der zentrale Faktor für die soziale Integration. Die Lehrperson hatte im Alltag den meisten Kontakt zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die sich als wertvolle Unterstützung erwiesen und maßgeblich zur Schaffung einer angenehmen Arbeitsatmosphäre beitrugen. Besonders in den ersten Wochen war die kollegiale Zusammenarbeit wichtig, da die Lehrperson häufig auf Unterstützung angewiesen war, um sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen. Ab der Mitte des Semesters wurde auch das Sekretariat als unterstützende Instanz wahrgenommen, wenn auch in einem geringeren Maße als das Kollegium und die Schulleitung. Die Sekretärin wurde besonders für organisatorische Belange geschätzt und trug zum allgemeinen Wohlbefinden in der Schule bei. Die Rolle des Kollegiums als Hauptfaktor für die soziale Integration und das Wohlbefinden in der Schule blieb jedoch unangefochten. Die Schulleitung trug weiterhin zur positiven Grundstimmung bei, indem sie eine Atmosphäre des Respekts und der Gleichberechtigung förderte. Ab der siebten Schulwoche trat auch die Mentorin als Unterstützung auf, die bei weiteren Fragen half und somit die soziale und berufliche Integration weiter stärkte.

11.2.3.3 Fachlich. Die fachliche Integration der Quereinsteigerin QuIII_ID47 entwickelte sich über die 19 Schulwochen kontinuierlich, wobei die Lehrperson zunehmend ihre Methoden und Materialien an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpasste. In den ersten Wochen legte sie besonderen Wert auf die Nutzung des vorhandenen analogen und digitalen Schulmaterials, das eine entscheidende Grundlage für die Unterrichtsvorbereitung darstellte. Durch den intensiven Einsatz dieser Ressourcen und die Teilnahme an den Induktionswochen, die zahlreiche Ideen und Methoden für den Unterricht vermittelten, konnte sie erste wertvolle Erfahrungen im Schulalltag sammeln. Bereits ab der zweiten Schulwoche erwies sich das Kollegium als eine unverzichtbare Unterstützung. Der regelmäßige Austausch mit erfahrenen Kollegen ermöglichte der Lehrperson, gezielte Fragen zu stellen und praxisnahe Tipps zu erhalten, besonders zur Gestaltung des Unterrichts und zur Anpassung an den unterschiedlichen

Leistungsstand der Schüler. Dieser kollegiale Austausch war besonders in den Integrationsklassen von großer Bedeutung, da hier Teamarbeit und die gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte essenziell waren.

Im weiteren Verlauf der Wochen wurde deutlich, dass das Schulmaterial weiterhin eine zentrale Rolle in der Unterrichtsvorbereitung spielte. Gleichzeitig gewann das Feedback von Kolleginnen und Kollegen und der Mentorin zunehmend an Bedeutung. Die Lehrperson begann, die erhaltenen Rückmeldungen stärker in die Planung und Durchführung ihres Unterrichts zu integrieren, um ihre eigenen Methoden zu verfeinern und besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Darüber hinaus wurden Fort- und Weiterbildungen zu einem wichtigen Bestandteil ihrer beruflichen Entwicklung, da sie neue Impulse und Anregungen für die Verbesserung des Unterrichts boten.

11.2.3.4 Werteorientiert. Die werteorientierte Integration der Lehrperson in den schulischen Alltag zeigt eine Entwicklung, die stark von den Werten, Normen und dem sozialen Gefüge der Schule geprägt ist. Über die 19 Schulwochen hinweg wird deutlich, wie die Lehrperson diese Werte wahrnimmt, integriert und mit ihren eigenen Vorstellungen abgleicht. In den ersten Wochen spielte die Schulleitung eine entscheidende Rolle, um die grundlegenden Werte und Erwartungen der Schule zu kommunizieren. Die Direktion vermittelte, welche pädagogischen und sozialen Ziele im Fokus stehen, und legte großen Wert darauf, dass die neuen Lehrkräfte diese Ziele verstehen und umsetzen. Die Quereinsteigende lernte schnell, dass Werte wie Respekt, Zusammenarbeit und eine offene Kommunikation innerhalb der Schule zentral sind. Das Kollegium wirkte als Katalysator für die werteorientierte Integration, indem es nicht nur die Regeln und Normen vorlebte, sondern auch ein unterstützendes Umfeld schuf, in dem die Lehrperson ihre eigenen Werte und pädagogischen Vorstellungen einbringen konnte. Der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen half ihr dabei, die ungeschriebenen Regeln des Schulalltags zu verstehen und sich in den sozialen und kulturellen Kontext der Schule einzufügen. Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, Fragen zu beantworten und Erfahrungen zu teilen, stärkte das Gefühl der Zugehörigkeit und unterstützte QuIII_ID47 in ihrer sozialen und werteorientierten Eingliederung. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Rolle der Mentorin, die der Lehrperson half, die schulischen Werte in die eigene pädagogische Praxis zu integrieren. Durch Feedback und gezielte Hinweise konnte die Mentorin der Lehrperson aufzeigen, wie diese Werte im Unterricht und im Umgang mit den Schülern praktisch umgesetzt

werden können. Diese Unterstützung war besonders wertvoll, um Unsicherheiten zu klären und eine wertebasierte Unterrichtsführung zu entwickeln.

Die Teilnahme an Fortbildungen und der Austausch in den Lehrveranstaltungen des HLG Quereinstieg halfen ebenfalls, die wertorientierte Ausrichtung der Schule zu verstehen. Diese Schulungen boten nicht nur methodische und didaktische Unterstützung, sondern betonten auch die Bedeutung eines wertschätzenden und respektvollen Umgangs mit Schülerinnen und Schülern und Kollegen.

Im Laufe der Schulwochen wurde deutlich, dass die wertorientierte Integration nicht nur durch formelle Strukturen und Anweisungen gefördert wird, sondern vor allem durch die gelebte Praxis im Schulalltag. Die Lehrperson lernte, dass die Umsetzung der schulischen Werte im täglichen Miteinander, in der Unterrichtsgestaltung und in der Zusammenarbeit mit den Kollegen und der Schulleitung entscheidend ist.

11.2.4 QuIV_ID45: ohne bzw. kaum pädagogische Vorerfahrungen/Push Faktor

Die 42-jährige Quereinsteigerin mit einem universitären Abschluss, hat sich nach einer erfolgreichen Karriere in der Privatwirtschaft im Bereich Büro, Handel und Finanzen dazu entschlossen, eine neue berufliche Herausforderung im Schuldienst zu suchen. Inspiriert durch eine Radiowerbung für die Initiative „Klasse Job“, die Quereinsteigende für den Lehrer*innenberuf begeistern möchte, entschied sie sich, ihren bisherigen Beruf aufzugeben und eine Laufbahn im Schulwesen einzuschlagen. Ohne pädagogische Vorerfahrung, aber mit einem facheinschlägigen Studium ausgestattet, startete sie ihr erstes Dienstjahr an einer Mittelschule in Niederösterreich in Teilzeit. Sie unterrichtet dort sowohl ihr zertifiziertes Fach Mathematik als auch fachfremde Fächer.

Der Beginn ihrer neuen Tätigkeit als Lehrerin verlief nicht ohne Herausforderungen. In den ersten Wochen bemühte sie sich, sich mit den Schülerinnen und Schülern sowie dem Kollegium vertraut zu machen. Positiv überrascht war sie davon, wie gut der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern funktionierte und wie schnell sie in ihre Rolle als Lehrerin fand. Jedoch stieß sie auch auf unerwartete bürokratische Hürden und empfand das Chaos außerhalb des Klassenzimmers als hinderlich für einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Besonders schwierig gestaltete sich für sie das Unterrichten der fachfremden Fächer, da ihr hierfür die notwendige Vorbereitung und Erfahrung fehlte. Die Situation verschärfte sich weiter, als sie feststellte, dass an der

Schule ein erhebliches Disziplinproblem herrschte und Kinder mit besonderen Bedürfnissen kaum zusätzliche Unterstützung erhielten.

Obwohl sie die Unterstützung ihrer Mentorin als hilfreich empfindet, fühlt sie sich insgesamt nicht ausreichend integriert und unterstützt an ihrer Schule. Die externen Mentoring-Gespräche, die seit der zehnten Schulwoche stattfinden, bieten ihr die Möglichkeit, über verschiedene zentrale Themen zu sprechen. Diese umfassen Klassenführung und die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, Elternarbeit, Methodenvielfalt im Unterricht sowie Reflexion und Feedback zu ihrem Unterrichtsstil. Zudem werden auch Coaching und der Austausch in der Peer-Group thematisiert, ebenso wie Belastungen, Work-Life-Balance und Copingstrategien. Trotz der wertvollen Ratschläge und dem konstruktiven Feedback ihrer Mentorin bewertet die Quereinsteigerin die vorhandenen Ressourcen und das Onboarding an der Schule als unzureichend. Ihre Bedürfnisbefriedigung liegt bei 9,00, was darauf hinweist, dass ihre Erwartungen und Bedürfnisse im schulischen Alltag nur teilweise bzw. kaum erfüllt werden.

Im Verlauf der Zeit wird ihr immer klarer, dass die Mittelschule möglicherweise nicht der passende Schultyp für sie ist. Während ihr der Unterricht in Mathematik relativ leichtfällt und gut gelingt, bereiten ihr die fachfremden Fächer und die allgemeine Unterrichtssituation zunehmend Schwierigkeiten. Die mangelnde Unterstützung durch die Schulleitung und das Gefühl, unter Druck gesetzt zu werden, tragen zusätzlich zu ihrer Unzufriedenheit bei. Sie erkennt, dass ihre Stärken und Interessen eher im Unterrichten anspruchsvollerer Inhalte an berufsbildenden Schulen oder Gymnasien liegen könnten. Aus diesem Grund beschließt sie, sich um eine Versetzung an eine andere Schule zu bemühen, die besser zu ihren Fähigkeiten und Vorstellungen passt. Ein Hospitationspraktikum an einer anderen Schule bestärkt sie in ihrer Einschätzung und führt schließlich dazu, dass sie einen offiziellen Antrag auf Versetzung stellt. Trotz der Herausforderungen und der schwierigen Situation an ihrer aktuellen Schule gibt sie die Hoffnung nicht auf, ihren Platz als Lehrerin zu finden, solange sie den passenden Schultyp entdecken kann. Sie ist bereit, weiterhin im Schuldienst zu arbeiten und sieht in der Möglichkeit, an eine andere, für sie besser passende Schule oder Schulart zu wechseln, eine positive Perspektive für ihre berufliche Zukunft.

Abbildung 76 zeigt die Entwicklung des Integrationsstatus der Quereinsteigenden QuIV_ID45 über 19 Schulwochen im Wintersemester 2023/24, gemessen in den Bereichen administrative Integration, soziale Integration, fachliche Integration und wertorientierte Integration.

Im Bereich der administrativen Integration, dargestellt durch die blaue Linie, beginnt der Integrationsstatus bei 30 % in der ersten Schulwoche und bleibt bis zur neunten Woche konstant. Ab der zehnten Woche zeigt sich eine schrittweise Verbesserung: Der Wert steigt auf 35 % in der elften Woche, bleibt bis zur dreizehnten Woche stabil und erhöht sich dann weiter auf 40 % ab der vierzehnten Woche. In den letzten beiden Wochen des Semesters erreicht die administrative Integration schließlich 50 %. Dies deutet auf eine kontinuierliche Verbesserung der administrativen Integration im Laufe des Semesters hin.

Die soziale Integration, dargestellt durch die rote Linie, zeigt eine weniger konsistente Entwicklung. Sie beginnt bei 5 % in der ersten Woche, steigt auf 10 % in der zweiten und dritten Woche, fällt jedoch in der vierten Woche auf 0 %. Eine Erholung auf 10 % findet in der fünften Woche statt, bevor der Wert in den folgenden Wochen zwischen 5 % und 10 % schwankt. Ein kurzer Rückgang auf 3 % ist in der dreizehnten Woche zu beobachten, danach stabilisiert sich der Wert bis zum Ende des Semesters auf 10 %. Dies zeigt, dass die soziale Integration von QuIV_ID45 im Verlauf des Semesters zwar einige Schwankungen erlebt hat, jedoch auf niedrigem Niveau verbleibt.

Die fachliche Integration, die durch die grüne Linie dargestellt wird, zeigt die deutlichste positive Entwicklung. Sie startet bei 30 % in der ersten Woche und bleibt zunächst stabil, bevor sie in der fünften Woche einen starken Anstieg auf 50 % verzeichnet. Nach einem kurzen Rückgang auf 30 % in der siebten Woche steigt die fachliche Integration kontinuierlich an und erreicht schließlich in den letzten Wochen Werte von 80 %. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass QuIV_ID45 im fachlichen Bereich sehr gut integriert ist und im Laufe des Semesters signifikante Fortschritte gemacht hat.

Die wertorientierte Integration, dargestellt durch die lila Linie, bleibt über den gesamten Zeitraum auf einem sehr niedrigen Niveau. Sie beginnt bei 10 % in der ersten Woche, fällt auf 0 % in der vierten Woche und steigt dann langsam wieder auf 5 % bis zur neunten Woche. Ab der zehnten Woche bleibt der Wert konstant bei 10 %, was auf eine stagnierende Entwicklung in diesem Bereich hinweist. Die Quereinsteigende QuIV_ID45 erzielt vor allem im fachlichen Bereich große Fortschritte, während die Entwicklung in den Bereichen der administrativen, sozialen und wertorientierten Integration eher zurückhaltend und inkonsistent ist. Besonders die geringe Veränderung in der wertorientierten und sozialen Integration deutet darauf hin, dass hier noch Herausforderungen bestehen.

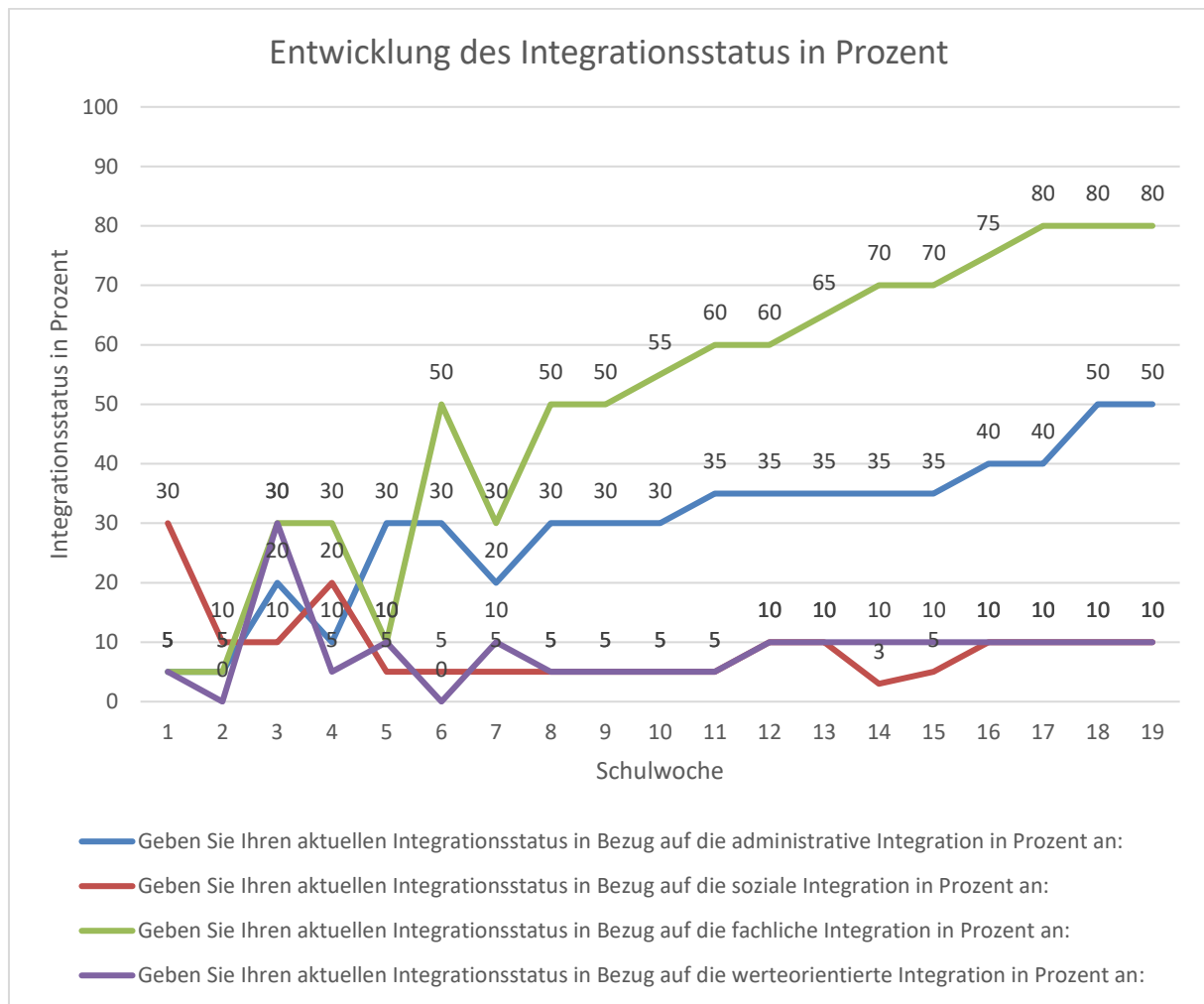


Abbildung 76: Integrationsentwicklung über die 19 Schulwochen im WiSe 23/24 von QuIV_ID45 (eigene Darstellung)

Die Antworten der Quereinsteigenden QuIV_ID45 im Selbstcheck nach Dreer (2018) (siehe Anhang G) betonen ihre Selbsteinschätzung bezüglich des Integrationsverlaufs. Die Quereinsteigerin schätzt ihre administrative Integration als teilweise erfolgreich ein; sie kennt einige Verantwortlichkeiten an ihrer Schule und findet sich im Schulgebäude gut zurecht, hat jedoch Schwierigkeiten, die richtigen Ansprechpersonen zu identifizieren. Sozial fühlt sie sich nicht vollständig als Teil der Schulgemeinschaft und findet kaum Raum für persönlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, obwohl sie von den Schüler*innen als Lehrerin anerkannt wird. Fachlich fühlt sie sich nur teilweise kompetent und hat Schwierigkeiten, ihre Fähigkeiten in typischen Lehrer*innensituationen zu zeigen; Möglichkeiten zur Mitbestimmung sind kaum vorhanden. Bei der wertorientierten Integration empfindet sie, dass sie kaum in der Lage ist, über die Ausbildungsaufgaben hinauszugehen oder ihre persönlichen Stärken einzubringen, und fühlt sich in ihrer Selbstverwirklichung stark eingeschränkt. Es folgt eine Analyse der Onboarding-Maßnahmen der unterschiedlichen Ebenen im Detail.

11.2.4.1

Administrativ. Die administrative Integration der Quereinsteigerin QuIV_ID45 war durch zahlreiche Herausforderungen und Schwierigkeiten geprägt, die ihre Eingliederung in die schulischen Abläufe erheblich erschwerten. Zu Beginn des Schuljahres erwies sich das Kollegium als wichtigste Unterstützung, insbesondere bei der Nutzung von EDV-Systemen, der Klärung allgemeiner Fragen und der Bewältigung organisatorischer Abläufe. Obwohl die Schulleitung gelegentlich unterstützend wirkte, geschah dies oft in Kombination mit der informellen Hilfe durch das Kollegium, und ihre Präsenz in administrativen Fragen war begrenzt.

Ein zentrales Problem war das Fehlen einer strukturierten administrativen Einführung. Die Lehrperson empfand die administrative Situation als chaotisch, gekennzeichnet durch „unnötige Listen“ (QuIV_Wo1), „einen nicht fertigen Stundenplan“ (QuIV_Wo1) und „Probleme bei der Schulbücherbestellung/Ausgabe“ (QuIV_Wo1). Diese Unklarheiten und das organisatorische Chaos erschwerten ihre Integration erheblich und führten zu einer ineffizienten Nutzung der für den Unterricht vorgesehenen Zeit. Die Lehrperson musste sich oft auf unvorhergesehene Änderungen einstellen, wie etwa zusätzliche Unterrichtsstunden pro Woche, was die Planung und Durchführung des Unterrichts beeinträchtigte.

Ein weiteres Hindernis war die mangelnde Unterstützung durch das Sekretariat und andere administrative Stellen, die selten als hilfreich wahrgenommen wurden. Die späte Zuweisung einer Mentorin und der fehlende Onboarding-Prozess führten dazu, dass die Lehrperson gezwungen war, viele administrative Details „mühsam zu erfragen“ (QuIV_Wo2), was ihre Unsicherheit verstärkte. Zudem fühlte sie sich durch die negativen Kommentare der Schulleitung, wie „Das ist das Problem mit euch Quereinsteigern, weil man euch für nichts einsetzen kann“ (QuIV_Wo5), weiter entmutigt. Diese Kritik und das mangelnde Vertrauen erschwerten die administrative Integration zusätzlich.

Die Lehrperson erkannte schließlich, dass die Schulform nicht zu ihren Fähigkeiten und Interessen passte, was zu frühen Überlegungen und Planungen für einen Schulwechsel führte. Ihre Entscheidung, einen Antrag auf Versetzung zu stellen, verdeutlicht die Unzufriedenheit mit der administrativen Integration an ihrer aktuellen Schule. Insgesamt war die administrative Eingliederung durch organisatorische Mängel, fehlende Unterstützung und ein belastetes Vertrauensverhältnis zur Schulleitung gekennzeichnet, was den Integrationsprozess erheblich beeinträchtigte.

11.2.4.2 Sozial. Die soziale Integration der Quereinsteigerin QuIV_ID45

an ihrer Schule verlief durchwachsen, geprägt von sowohl positiven als auch belastenden Erfahrungen. Zu Beginn konnte die Lehrperson schnell „einen guten Draht zu den Kindern“ (QuIV_Wo1) aufbauen, und auch das Kollegium zeigte sich unterstützend und hilfsbereit gegenüber der Quereinsteigerin. Der Austausch mit einer ebenfalls neuen Lehrerin half ihr, sich gegenseitig zu stützen und eine gemeinsame Grundlage für die sozialen Herausforderungen zu finden.

Jedoch gab es auch klare Schwierigkeiten. Besonders problematisch war die mangelnde Anerkennung und Unterstützung durch die Schulleitung, die sie „meidet“ (QuIV_4) und ihr keine positive Rückmeldung zu ihrer Arbeit gab. Diese fehlende Wertschätzung führte zu einem Gefühl der Isolation. Zusätzlich wurden Vorurteile und Feindseligkeit im Kollegium deutlich, was ihre soziale Integration erschwerte. Aussagen wie „Das Problem mit euch Quereinsteigern ist, dass ihr glaubt, ihr seid etwas Besseres“ (QuIV_Wo5) zeigten, dass sie sich nicht vollständig als Teil der Gemeinschaft anerkannt fühlte.

Trotz dieser negativen Erfahrungen gab es auch positive Momente, wie das „konstruktive und wertvolle Gespräch“ (QuIV_Wo8) mit einem ehemaligen Lehrer, das ihr half, ihre berufliche Situation besser zu reflektieren. Auch der Austausch mit ihrer Mentorin, die ihr wertvolle Tipps gab, stärkte ihr Gefühl der Zugehörigkeit. Allerdings fühlte sie sich durch die Erwartungen des Kollegiums, an außerschulischen Teambuilding-Aktivitäten teilzunehmen, unter Druck gesetzt, was ihre sozialen Grenzen überschritt. Insgesamt erlebte die Lehrperson ihre soziale Integration als ambivalent. Während einige Beziehungen unterstützend und konstruktiv waren, wurde sie durch negative Dynamiken im Kollegium, mangelnde Disziplin in den Klassen und fehlende Anerkennung der Schulleitung in ihrem sozialen Eingliederungsprozess deutlich belastet.

11.2.4.3 Fachlich. Die fachliche Integration der Quereinsteigerin

QuIV_ID45 war geprägt von einem Wechselspiel aus Erfolgserlebnissen und Herausforderungen, die sich durch den Unterricht in fachfremden Fächern und die Anpassung an unterschiedliche Lernniveaus zeigten. Zu Beginn der Schulwochen fiel der Lehrerin besonders der fachfremde Unterricht schwer, den sie als belastend empfand. Die spontane Zuteilung eines ihr „komplett artfremden Fachs“ (QuIV_Wo1) erforderte intensive Vorbereitung und führte zu Unsicherheiten hinsichtlich der Unterrichtsqualität. In ihrem zertifizierten Fach Mathematik fühlte sie sich hingegen sicher und erfolgreich, was durch positive Rückmeldungen ihrer Mentorin,

die ihren Unterricht als „super“ (QuIV_Wo10) bezeichnete, bestätigt wurde. Dies stärkte ihr Selbstvertrauen und zeigte, dass sie in ihrem Fachbereich gut integriert ist.

Eine besondere Herausforderung stellte die Heterogenität der Schüler*innen in Mathematik dar, die drei unterschiedliche Stundenvorbereitungen und differenzierte Hausaufgaben erforderte. Diese anspruchsvolle Arbeit verdeutlichte ihre Anpassungsfähigkeit, führte jedoch auch zu einer erheblichen Arbeitsbelastung. Darüber hinaus fühlte sich die Lehrerin in der Mittelschule fachlich unterfordert und stellte fest, dass ihre Fähigkeiten besser in einer „berufsbildenden Schule oder einem Gymnasium“ (QuIV_Wo7) zur Geltung kommen würden, wo sie komplexere Themen unterrichten könnte. Sie strebte nach einem Umfeld, das ihre fachlichen Kompetenzen besser anerkennt. Die Teilnahme an Fortbildungen und Hospitationen unterstützte ihre Weiterentwicklung und zeigte ihre Bereitschaft, ihre Unterrichtsmethoden weiter zu verbessern.

11.2.4.4 Werteorientiert. Die werteorientierte Integration der Quereinsteigerin QuIV_ID45 zeigt sich in einem intensiven Reflexionsprozess über ihre berufliche Rolle und den Wunsch, in einem Umfeld zu arbeiten, das ihren Werten und Fähigkeiten besser entspricht. Zu Beginn der 19 Schulwochen erlebte sie zahlreiche Herausforderungen durch bürokratische Hürden und ineffiziente Strukturen, die sie als Hindernis für die eigentlichen Kernaufgaben der Schule, nämlich die Wissensvermittlung und Erziehung, wahrnahm. Ihre Frustration äußerte sie durch Kritik an der „vielen Bürokratie, nicht funktionierenden EDV-Systemen und ineffizienten Strukturen“ (QuIV_Wo1). Dennoch war sie stets bemüht, den Schülerinnen und Schülern trotz der schwierigen Umstände „den besten Unterricht“ (QuIV_Wo2) zu bieten, wobei sie besonders die mangelnde Förderung guter Schüler*innen kritisierte.

Ein zentrales Thema für ihre werteorientierte Integration war das fachfremde Unterrichten, das sie als belastend und kontraproduktiv für eine qualitativ hochwertige Bildung wahrnahm. Sie zeigte sich „schockiert“ (QuIV_Wo3) über die Situation von Schülerinnen und Schülern, die keine angemessene Unterstützung erhielten, und forderte faire und bessere Bedingungen für den Unterricht.

Aufgrund der fehlenden Unterstützung und der schwierigen Schulkultur dachte die Lehrerin zeitig darüber nach, die Schule oder sogar den Beruf zu wechseln. Sie fühlte sich in der Mittelschule fehl am Platz und plante, an eine berufsbildende Schule oder ein Gymnasium zu wechseln, wo ihre Kompetenzen besser zur Geltung kommen könnten.

12 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Der Lehrkräftemangel stellt ein anhaltendes und komplexes Problem dar, das durch verschiedene Ursachen und regionale Unterschiede geprägt ist. Einer der Hauptfaktoren sind demografische Veränderungen, wie die bevorstehenden Pensionierungswellen in Österreich, Deutschland und der Schweiz, welche zu erheblichen Lücken im Lehrkräftebestand führen und führen werden (BMBWF, 2021; Huber & Lusnig, 2022). Zusätzlich erschweren veränderte Studienwahlinteressen und eine oft träge administrative Reaktion auf den Mangel einer passgenauen Besetzung offener Lehrstellen (Criblez, 2017; Tellisch, 2020). Während in Deutschland insbesondere naturwissenschaftlich-technische Fächer betroffen sind, zeigt sich in der Schweiz der Mangel vor allem in ländlichen Gebieten und spezifischen Schularten (Huber & Lusnig, 2022). Österreich steht vor der Herausforderung einer unausgewogenen Altersstruktur und einem regionalen Bedarf an Lehrkräften, besonders in den MINT-Fächern (Schnider & Braunsteiner, 2024). Diese Probleme werden durch den sogenannten „Schweinezyklus“ des Lehrkräftemangels verschärft – ein wiederkehrendes Wechselspiel zwischen Mangel und Überschuss, das bereits seit Jahrzehnten die Bildungspolitik beeinflusst (Gehrmann, 2023a, 2023b; Hanau, 1928). Frühere Versuche, diese Schwankungen durch strukturelle Maßnahmen, wie die Gründung neuer Ausbildungsinstitutionen in den 1960er und 1970er Jahren, zu stabilisieren, erwiesen sich als kurzfristige Lösungen (Criblez, 2017). Kurzfristige Reaktionen, wie die Verkürzung der Lehramtsausbildung, brachten nicht den gewünschten Effekt (Bauer & Kost, 2023). Vor diesem Hintergrund gewinnt der Einsatz alternativ qualifizierter Lehrpersonen zunehmend an Bedeutung.

Der Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf hat sich in der gesamten DACH-Region zu einer etablierten Maßnahme entwickelt, um den Lehrkräftemangel zu bekämpfen (Bauer & Kost, 2023; Berry & Shields, 2017; Gehrmann, 2023a, 2023b). Die konkrete Ausgestaltung des Quereinstiegs variiert jedoch: In der Schweiz können teilweise auch Personen ohne formalen Hochschulabschluss den Lehrer*innenberuf ergreifen (Keck Frei et al., 2017). In Deutschland und Österreich hingegen ist ein Hochschulabschluss in einem schulrelevanten Fach in der Regel Voraussetzung (Porsch & Reintjes, 2023). Trotz dieser Maßnahmen bleibt der Lehrkräftemangel bestehen. Daher sind verbindliche Qualitätsstandards, eine gezielte Personalplanung und spezielle Unterstützungsangebote für Quereinsteigende notwendig, um das Problem langfristig anzugehen (Huber & Lusnig, 2022; Porsch, 2021). Die Freiheit der Studienwahl und die daraus resultierende Diskrepanz zwischen Lehrkräfteangebot und -bedarf in bestimmten Regionen, Fächern und Schulformen verschärfen das Problem weiter (Porsch, 2021). Aus diesem Grund

wird der Seiten- und Quereinstieg zu einer kontinuierlichen Begleiterscheinung des Bildungssystems (Tillmann, 2019) und zu einem „zweiten Weg“ als Lehrperson in die Schule (Gehrmann, 2023b, S. 254). Quereinsteigende, die sich zu einem späteren Zeitpunkt für den Lehrer*innenberuf entscheiden, bringen oft wertvolle Vorerfahrungen aus anderen Berufsfeldern mit. Um diese Potenziale zu nutzen, benötigen sie jedoch spezielle Lerngelegenheiten, die sowohl ihre individuellen Lebenssituationen als auch die hohen Anforderungen des Lehrer*innenberufs berücksichtigen (Porsch et al., 2023).

Die Integration von Quereinsteigenden stellt eine besondere Herausforderung dar, da diese Gruppe sehr heterogen ist und vielfältige berufliche Vorerfahrungen mitbringt. Ein Vergleich zwischen Quereinsteigenden in Österreich und Seiteneinsteigenden in Deutschland ist aufschlussreich, da die Strukturen beider Systeme vergleichbar sind. Trotz ähnlicher akademischer Anforderungen existieren länderspezifische Unterschiede: In Österreich wird beispielsweise ein strenges Auswahlverfahren durch die Zertifizierungskommission Quereinstieg [ZKQ] eingeleitet, welches ein entsprechendes Vorstudium und mehrjährige Praxis voraussetzt. Die vorhandenen Studien zeigen, dass Quereinsteigende ähnliche individuelle Merkmale wie regulär ausgebildete Lehrkräfte besitzen, jedoch teilweise über ein geringeres pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen verfügen (Porsch, 2021). Darüber hinaus sind bisher nur wenige Studien zur Unterrichtsqualität von Quereinsteigenden im deutschsprachigen Raum verfügbar. Gleichzeitig betonen empirische Befunde, dass alternativ qualifizierte Lehrpersonen eine Bereicherung für den Schulalltag darstellen können, wenn sie durch passgenaue Programme und gezielte Reflexionsmöglichkeiten unterstützt werden. Allerdings bleibt die Frage, ob Quereinsteigende ausreichend qualifiziert sind und ob sie eine Bereicherung oder Belastung für Schulen darstellen, weiterhin kontrovers diskutiert. Bisherige Studien deuten darauf hin, dass sich die beruflichen Anforderungen von Quereinsteigenden bereits zwei Jahre nach Berufseintritt nicht signifikant von denen regulär ausgebildeter Lehrkräfte unterscheiden (Keller-Schneider et al., 2016). Zudem können Quereinsteigende durch ihre Vorerfahrungen aus anderen Berufsfeldern das Schulleben bereichern (Bauer, Trösch et al., 2017; Keller-Schneider & Schneider-Boye, 2023).

Die Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich, bekannt als „PädagogInnenbildung NEU“, führte zur Einführung eines 3-Phasen-Modells, das die Erstausbildung, die Berufseinführung und lebenslanges Lernen strukturiert (Schratz, 2012). Durch die Akademisierung und Anpassung an die Bologna-Struktur entstand ein neues Ausbildungssystem, das den Anforderungen

des österreichischen Schulsystems besser gerecht wird (Prenzel, 2019). Die verpflichtende Induktionsphase, eingeführt 2019, soll Lehrpersonen durch gezielte Maßnahmen, wie Mentoring, optimal auf den Berufseinstieg vorbereiten (BMBWF, 2024a). Seit dem Schuljahr 2023/24 absolvieren auch quereinsteigende Lehrpersonen in Österreich die Induktionsphase und werden in dieser Zeit von einer Mentoratsperson begleitet. Die effektive Gestaltung dieser Induktionsphase ist entscheidend für die Integration der Quereinsteigenden und wird durch individuelle Bedürfnisse und Herausforderungen geprägt.

Der Onboarding-Prozess von neuen Lehrpersonen, speziell von Quereinsteigenden, sollte verschiedene Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen umfassen. Auf administrativer Ebene ist es wichtig, wesentliche Informationen, z. B. in Form des Q-Handbuchs, bereitzustellen und ab dem ersten Tag eine schulstandort erfahrene Ansprechperson (Buddy) zuzuweisen, die auch über entsprechend zeitliche Ressourcen zu Schulbeginn verfügt. Zudem sollten technische und organisatorische Voraussetzungen, wie der Zugang zu notwendigen Arbeitsmitteln (Platz, Kopiercode, Passwörter etc.), rechtzeitig sichergestellt werden. Auf sozialer Ebene spielt die Vorstellung der neuen Lehrkraft im Kollegium eine große Rolle. Eine optimale Platzierung im Lehrer*innenzimmer und die Einbindung in soziale Aktivitäten, im Idealfall bereits vor Schulbeginn, fördern ein schnelles Zugehörigkeitsgefühl und erleichtern den Aufbau kollegialer Netzwerke. Fachlich betrachtet sollte ein überlegter Einsatz- und Fortbildungsplan entwickelt werden, der die Expertise der Quereinsteigenden in einem ausgewogenen Maß berücksichtigt und die Unterrichtsverpflichtung möglichst überwiegend fachkonform ist. Die Abstimmung mit der neuen Lehrkraft sowie der Austausch innerhalb der Fachgruppe sind hierbei entscheidend. Der Zugang zu fachspezifischem Material unterstützt zudem eine effektive Unterrichtsgestaltung. Auf werteorientierter Ebene ist die Einbindung der Quereinsteigenden in die pädagogischen Leitvorstellungen der Schule unerlässlich. Ein klares Verständnis der vorherrschenden Werte am Standort und das Vorleben der Werte fördern die Identifikation mit der Schule. Zudem ist es hilfreich, die Vorerfahrungen und die Vielfalt der Quereinsteigenden bewusst zu nutzen, um ein bereicherndes Arbeitsumfeld zu schaffen.

Die bisherige Forschung zeigt, dass eine flexible und bedürfnisorientierte Gestaltung des Onboarding-Prozesses notwendig ist, um Quereinsteigende erfolgreich in das Schulsystem zu integrieren. Die professionelle Reflexion und der kollegiale Austausch bieten dabei wichtige Ressourcen, um die emotionale Belastung zu reduzieren und die Zufriedenheit im Beruf zu steigern (Zaruba et al., 2023). Die Daten der vorliegenden Studie zeigen, dass auf allen Ebenen Kolleginnen und Kollegen die wichtigsten Ansprechpersonen für Quereinsteigende sind.

Die vorliegende Dissertation beleuchtet Onboarding-Maßnahmen für Quereinsteigende in der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Niederösterreich im Schuljahr 2023/24 und analysiert deren Wirkung in vier zentralen Integrationsbereichen: administrativ, sozial, fachlich und wertorientiert. Mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes konnten sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben werden, um ein umfassendes Bild der Onboarding-Erfahrungen zu gewinnen.

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Studie zielt auf die Maßnahmen ab, die Quereinsteigende während der Induktionsphase zur Integration in die verschiedenen Bereiche nutzen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein strukturierter Onboarding-Prozess auf allen vier Ebenen essenziell ist. Auf administrativer Ebene wird die frühzeitige Zuweisung einer Ansprechperson (oft im Rahmen eines Buddy-Systems) als besonders hilfreich wahrgenommen. Diese Maßnahme ermöglicht einen reibungslosen Übergang in die administrativen Abläufe der Schule, was für Quereinsteigende oft eine Herausforderung darstellt, da sie mit den bürokratischen Anforderungen häufig wenig vertraut sind (Huber & Lusnig, 2022).

In Bezug auf die soziale Integration spielen das Kollegium und insbesondere Mentor*innen eine entscheidende Rolle. Das Mentoring erweist sich als zentraler Faktor, um die Quereinsteigenden nicht nur fachlich, sondern auch emotional zu unterstützen. Dieser Aspekt ist besonders wichtig, da die sozialen Netzwerke in der Schule maßgeblich für den langfristigen Verbleib und das berufliche Wohlbefinden der Quereinsteigenden sind (Keller-Schneider, 2019). Die Studie unterstreicht, dass die Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte und eine gute Einbindung ins Kollegium die soziale Eingliederung erheblich fördern. Im Bereich der fachlichen Integration wird deutlich, dass Quereinsteigende von einem flexiblen Fortbildungsangebot profitieren, das ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen berücksichtigt. Gleichzeitig betonen die Ergebnisse der Dissertation, dass die fachliche Weiterbildung in der Schule stärker individualisiert werden sollte, um den unterschiedlichen Wissensständen der Quereinsteigenden gerecht zu werden. Die Bereitstellung von fachspezifischem Material und die Unterstützung durch die Fachgruppen spielen eine zentrale Rolle bei der Integration in den Unterrichtsalltag (Safi et al., 2017). Was die wertorientierte Integration betrifft, zeigt die Studie, dass Quereinsteigende häufig Schwierigkeiten haben, sich schnell mit den schulischen Werten zu identifizieren, besonders wenn diese stark von ihren bisherigen Berufserfahrungen abweichen. Hierbei ist eine klare Kommunikation der pädagogischen Leitvorstellungen durch die Schulleitung entscheidend. Die vorlie-

gende Dissertation zeigt, dass eine bewusste Vermittlung der schulischen Werte und die Einbindung der individuellen Erfahrungen der Quereinsteigenden eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche wertorientierte Integration darstellen.

Die zweite Forschungsfrage untersucht, wie Quereinsteigende auf der Typenbildung von Kamm und Kappler (2017) die Onboarding-Maßnahmen im Längsschnitt wahrnehmen. Die Analyse zeigt, dass deren administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Die vier untersuchten Quereinsteiger*innen in verschiedenen Quadranten erleben den Einführungsprozess je nach ihrer Vorerfahrung und Motivation anders.

Administrativ zeigt sich, dass die Quereinsteiger*innen zu Beginn mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind. Dies betrifft vor allem organisatorische Aufgaben, wie den Zugang zu notwendigen Ressourcen und den Umgang mit IT-Systemen. Positive Entwicklungen werden durch gezielte Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung erreicht, jedoch besteht häufig der Wunsch nach klareren Strukturen und zusätzlicher administrativer Unterstützung. Bei ID 55 und ID 36 zeigt sich eine kontinuierliche Verbesserung durch die gezielte Hilfe von Kolleg*innen, während ID 45, die ohne pädagogische Vorerfahrung in den Schuldienst wechselte, trotz Unterstützung durch das Kollegium auf erhebliche organisatorische Hindernisse stieß. Ihre administrative Integration blieb unvollständig, was zu Frustration und einem Versetzungsantrag führte. Sozial zeigt sich, dass ein unterstützendes Kollegium und eine wertschätzende Schulleitung maßgeblich zur erfolgreichen sozialen Integration beitragen. Während Quereinsteigende wie ID 55 und ID 47 von einem positiven sozialen Umfeld und einer hohen Bereitschaft zur Unterstützung durch Kolleg*innen profitieren, erleben andere, wie ID 45, einen mangelnden Rückhalt seitens der Schulleitung und teils sogar Vorurteile gegenüber Quereinsteigenden, was zu Isolation und geringem Zugehörigkeitsgefühl führt. Die soziale Integration von ID 36 blieb stabil, obwohl er Verbesserungen in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen anstrebt. Fachlich zeigt sich eine überwiegend positive Entwicklung, besonders durch die schnelle Einbindung in den Unterricht und die Unterstützung durch Kolleg*innen und Mentor*innen. ID 55 und ID 47 konnten durch regelmäßiges Feedback und Beratung von erfahrenen Lehrkräften ihre fachlichen Fähigkeiten verbessern. ID 45 hingegen, deren Bereitschaft, fachfremd zu unterrichten, gering ist, fühlt sich durch das positive Feedback ihrer Mentorin im fachkonformen Unterricht bestätigt. Die Tatsache, dass sie sich im fachlichen Bereich unterfordert und nicht ausreichend gefördert fühlt, verstärkte ihren Wunsch, an eine andere Schulform zu wechseln, die besser zu ihren fachlichen Kompetenzen passt und sie stärker herausfordert.

Werteorientiert zeigte sich eine gemischte Bilanz. Quereinsteiger*innen wie ID 55 und ID 47, die starkes Engagement und Eigeninitiative in die neue berufliche Rolle einbrachten, entwickelten im Laufe der Zeit eine stärkere Werteorientierung, unterstützt durch Reflexionen im Mentoring und Feedback der Schulleitung. ID 36 und ID 45 hingegen empfanden es als schwierig, ihre eigenen pädagogischen Werte und Vorstellungen vollständig zu verwirklichen. Insbesondere ID 45 erlebte einen starken Widerspruch zwischen ihren eigenen Ansprüchen an den Unterricht und den tatsächlichen Gegebenheiten an ihrer Schule, was zu beruflicher Unzufriedenheit führte.

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich mehrere praxisrelevante Implikationen ableiten. Zunächst zeigt sich, dass der Onboarding-Prozess ganzheitlich angelegt sein muss, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Quereinsteigenden gerecht zu werden. Ein gut strukturiertes Mentoring-Programm ist hierbei unerlässlich, da es sowohl fachliche als auch soziale und emotionale Unterstützung bieten kann (Keller-Schneider, 2019). Eine enge Begleitung in der Anfangsphase ermöglicht es den Quereinsteigenden, sich schneller in das schulische Umfeld einzugliedern und ihre neue Rolle als Lehrkraft zu festigen.

Ein weiterer zentraler Punkt ist die Flexibilität der Fortbildungsangebote. Die Ergebnisse der Dissertation zeigen, dass starre Weiterbildungsprogramme, die nicht auf die individuellen Vorerfahrungen und Bedarfe der Quereinsteigenden eingehen, den Integrationsprozess erschweren können (Bauer & Kost, 2023). Es bedarf daher einer differenzierten Planung, die sowohl die berufliche Expertise der Quereinsteigenden berücksichtigt als auch ihre pädagogischen Defizite gezielt adressiert.

Auf wertorientierter Ebene ist die klare Kommunikation der schulischen Leitvorstellungen von großer Bedeutung. Die Dissertation zeigt, dass die Identifikation mit den schulischen Werten eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Integration ist (Gehrmann, 2023a, 2023b). Schulen sollten daher verstärkt auf die Vermittlung ihrer pädagogischen Werte achten und den Quereinsteigenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen beruflichen Erfahrungen in den Schulalltag einzubringen.

Insgesamt bleibt der Bedarf an Lehrkräften aufgrund der freien Studienwahl und der damit einhergehenden mangelnden Passgenauigkeit von Lehrkräfteangebot und -bedarf auch in Zukunft bestehen. Dabei entsteht nicht nur ein allgemeiner Lehrkräftemangel, sondern ein regionaler, schulart- und fachspezifischer Lehrkräftefachmangel. Um diesem entgegenzuwirken, ist es

wichtig, motivierte Quereinsteigende sorgfältig auszuwählen, ihre Integration durch gezielte Maßnahmen zu unterstützen und ihre berufliche Bindung zu stärken. Die beschriebenen Strategien und ein flexibles, bedarfsorientiertes Onboarding können wesentlich dazu beitragen, Quereinsteigende als wertvolle Ressource im Bildungssystem zu etablieren. Gehrmann prognostiziert in diesem Zusammenhang eine „expandierende zweite Phase“ (2023b, S. 255) voraus. Dabei ist jedoch ungewiss, wie sich dieser Bereich in Zukunft entwickeln wird, wodurch auch die Rolle der Institutionen im Unklaren bleibt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Quereinsteigende eine Bereicherung für das Schulwesen darstellen können, wenn ihre Integration durch gezielte, auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Maßnahmen unterstützt wird. Die Heterogenität der Quereinsteigenden, sowohl hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen als auch ihrer individuellen Herausforderungen, verlangt jedoch eine flexible, bedürfnisorientierte Gestaltung des Onboarding-Prozesses. Die vorgestellten Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit eines lückenlosen Informations- und Begleitangebots sowie einer professionellen Reflexionskultur, um die Verweildauer und Zufriedenheit der Quereinsteigenden im Lehrberuf nachhaltig zu erhöhen.

Der Einsatz von regulär ausgebildeten Lehramtsstudierenden, die eine wissenschaftlich fundierte Lehrer*innenbildung absolviert haben (DGfE, 2024), sollte priorisiert werden. Alternativ qualifizierte Lehrkräfte sind gezielt und bedarfsorientiert unter Berücksichtigung regionaler und fachlicher Erfordernisse einzusetzen. Dabei gilt es, eine sorgfältige Auswahl bei der Aufnahme neuer Lehrpersonen sicherzustellen, deren Übergang in den Beruf bedürfnisorientiert zu fördern und die Bindung der Lehrkräfte langfristig zu stärken. Solange keine umfassenden Studien zur Unterrichtsqualität und den damit verbundenen Effekten von quereinsteigenden Lehrkräften vorliegen, wird davon ausgegangen, dass Lehramtsabsolvent*innen primär in den Klassen einzusetzen sind, „um die umfassenden Aufgaben und Herausforderungen des Bildungssystems nachhaltig zu bewältigen“ (DGfE, 2024, S. 1).

Die entscheidenden Erfolgsfaktoren beim Quereinstieg in den Lehrer*innenberuf lassen sich in drei zentralen Konzepten zusammenfassen: *Selektion*, *Transition* und *Retention*. Eine sorgfältige Selektion gewährleistet die Auswahl geeigneter Lehrkräfte, während eine bedürfnisorientierte Förderung der Transition den erfolgreichen Einstieg in den Schulalltag unterstützt. Die langfristige Stärkung der Retention sichert schließlich die Bindung der Lehrkräfte an den Lehrer*innenberuf.

13 LIMITATION UND AUSBLICK

Die vorliegende Studie weist verschiedene Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse und der Planung zukünftiger Forschungen berücksichtigt werden sollten. Eine zentrale Einschränkung besteht darin, dass die Studie ausschließlich in einem Bundesland, nämlich in Niederösterreich, durchgeführt wurde und sich auf eine spezifische Lehrveranstaltung sowie eine einzelne Kohorte von Quereinsteigenden konzentriert. Aufgrund dieser regionalen Begrenzung besteht das Risiko, dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Bundesländer und Länder oder unterschiedliche Bildungs- und Fortbildungsszenarien übertragbar sind.

Ein weiteres methodisches Limit ergibt sich aus der fehlenden Vergleichsgruppe. Die Studie fokussiert sich ausschließlich auf Teilnehmende der Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“, ohne dabei eine Vergleichsgruppe von Quereinsteigenden zu berücksichtigen, die den Berufseinstieg ohne das Verfassen der Pro-Jos absolviert haben. Dies erschwert die Beurteilung des tatsächlichen Mehrwerts der Pro-Jos im Vergleich zu regulären Weiterbildungsformaten und reduziert die Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Settings.

Zudem basiert die Datenerhebung auf einer retrospektiven Abfrage. Die Reflexionen der Teilnehmenden wurden zeitnah, aber rückblickend abgefragt, was potenzielle Erinnerungsverzerrungen oder selektive Berichterstattung nicht ausschließen kann. Obwohl die Pro-Jo-Einträge zeitnah, jedoch retrospektiv, verfasst wurden, bleibt unklar, inwieweit die empfohlene handschriftliche Abfassung tatsächlich umgesetzt wurde. Auch die Nachsendung einzelner TANs, um die Vollständigkeit der Pro-Jos zu gewährleisten, stellt eine weitere Limitation dar, da hierdurch mögliche Verzerrungen in der Datenqualität entstehen könnten.

Zusätzlich stellt die verpflichtende Teilnahme an der Studie eine Limitation dar, da die Freiwilligkeit fehlte. Die gezielte Akquise von Quereinsteigenden, die im ersten Jahr im Schuldienst in Niederösterreich starteten, führte zudem zu einer deutlichen Eingrenzung der Stichprobe: Das Sample reduzierte sich von 91 auf 69 Personen, da nur Ergebnisse jener Quereinsteigenden einbezogen wurden, die ihr erstes Dienstjahr in Niederösterreich absolvierten, alle 19 Pro-Jos vollständig abgaben, Studierende des HLG Quereinstieg sind und der Teilnahme an der Studie zustimmten. Diese spezifischen Einschlusskriterien beeinflussen die Repräsentativität der Stichprobe und damit die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Auch die Dauer der Längsschnittstudie, die nur ein halbes Jahr umfasst, ist als Einschränkung zu betrachten. Diese relativ kurze Beobachtungszeit ermöglicht zwar Momentaufnahmen, lässt jedoch keine umfassenden Rückschlüsse auf langfristige Entwicklungen oder die Auswirkungen der Einarbeitungsmaßnahmen auf die Bedürfnisbefriedigung und die Retention der Quereinsteigenden zu. Eine längere Beobachtungsdauer wäre notwendig, um Veränderungen über einen größeren Zeitraum zu erfassen. Die Längsschnittstudie besitzt explorativen Charakter und umfasst lediglich die Daten von vier Quereinsteigenden.

Ein weiterer kritischer Aspekt betrifft die Reflexionstiefe der Teilnehmenden. Obwohl die Reflexionen mit authentischen Handlungssituationen aus dem Unterricht verknüpft waren (Bertold, 2006), fehlt eine detaillierte Bewertung der Reflexionstiefe durch die Begleitveranstaltung auf Grund mangelnder Ressourcen. Die reine Selbsteinschätzung der Quereinsteigenden zeigt nur eine eindimensionale Sicht auf die Ergebnisse. Eine tiefere und umfassendere Analyse, z. B. der Einbezug der Mentor*innen und Schulleitungen, hätte dazu beitragen können, den Onboarding-Prozess der Quereinsteigenden hinsichtlich der administrativen, sozialen, fachlichen und wertorientierten Integration besser zu verstehen.

Zusätzlich zu den bereits genannten Limitationen zeigt sich, dass Methodenkombinationen sowohl in der praktischen Umsetzung als auch bei ihrer theoretischen Reflexion einen erheblichen Arbeitsaufwand erfordern. Die vorliegende Studie ist ein Beispiel für ein Mixed-Methods-Design, das quantitative und qualitative Ansätze kombiniert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass gegenüber der euphorischen Forderung nach Mehrmethodendesigns eine gewisse Skepsis angebracht ist (Loosen & Scholl, 2012). Mit dem Einsatz mehrerer Methoden steigt der materielle und immaterielle Aufwand, und es wird eine höhere methodische Kompetenz vom Forschenden oder Forscherteam verlangt. Zudem muss die Kombination verschiedener Methoden sorgfältig und präzise geplant werden, um ein Sammelsurium von Daten zu vermeiden, deren Vergleichbarkeit nicht gesichert oder plausibel gemacht werden kann. Diese methodischen Herausforderungen wurden auch in der vorliegenden Studie deutlich, insbesondere bei der Integration von beschreibender Statistik und qualitativer Inhaltsanalyse.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Studie aufgrund ihrer methodischen und methodologischen Grenzen nur eingeschränkte Schlussfolgerungen über die Onboarding-Maßnahmen der Quereinsteigenden in Bezug auf die Integration ermöglicht. Künftige Studien sollten daher darauf abzielen, eine breitere Datenbasis zu schaffen, indem mehrere Bundesländer, Vergleichsgruppen und eine längere Beobachtungsdauer einbezogen werden, um umfassendere

und generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen. Die Erfahrungen aus dieser Studie verdeutlichen die Notwendigkeit, Methodenkombinationen in zukünftigen Forschungen mit einer kritischen Perspektive zu betrachten und ihre Machbarkeit im Hinblick auf die Forschungsziele und die verfügbaren Ressourcen sorgfältig abzuwägen.

Angesichts der genannten Limitationen der Studie ergeben sich verschiedene Forschungsdesiderate, die in zukünftigen Untersuchungen aufgegriffen werden können. Ein zentrales Anliegen ist es, die Situation von Quereinsteigenden im Schuldienst intensiver zu erfassen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht und die Schulqualität zu evaluieren.

Der Einsatz von Quereinsteigenden im Schuldienst, wie Seiten-, Quer- oder Direkteinstieg sowie Studierende als Vertretungslehrkräfte oder duale Studiengänge für das Lehramt, wird teilweise kritisch (DGfE, 2024) eingeschätzt. Zwar wird dadurch eine kurzfristige Unterrichtsversorgung ermöglicht, doch bleiben Fragen zur langfristigen Sicherung der Unterrichts- und Beziehungsqualität offen (DGfE, 2024). Dazu ist es erforderlich, die Auswirkungen des Unterrichts von Quereinsteigenden auf die Schüler*innenleistungen zu erforschen. Hierbei geht es nicht nur um die kurzfristigen Lernerfolge, sondern auch um die längerfristigen Effekte auf das Lernverhalten und die Schulleistungen der Schüler*innen. Eine solche Untersuchung könnte aufzeigen, ob und inwiefern der Unterricht von Quereinsteigenden vergleichbare Lernergebnisse erzielt wie der von Lehrkräften mit grundständiger Ausbildung.

Angesichts dieser Ausgangslage ist es empfehlenswert zu untersuchen, inwieweit Quereinsteigende zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit – häufig noch ohne spezifische Lehramtsqualifikation – vergleichbare berufliche Handlungskompetenzen aufweisen wie Lehrkräfte, die eine reguläre Lehramtsausbildung absolviert haben (Schauer et al., 2024). Dies gewinnt besonders an Bedeutung, wenn man die Herausforderungen betrachtet, denen Quereinsteiger*innen im Schulalltag begegnen, sowie die Frage, inwiefern aktuelle curriculare Vorgaben mögliche Kompetenzlücken ausgleichen können. Ebenso erscheint es naheliegend anzunehmen, dass andere individuelle Eigenschaften, wie beispielsweise Persönlichkeitsmerkmale, eine entscheidende Rolle für einen erfolgreichen Berufseinstieg spielen (Keller-Schneider, 2010; Richter et al., 2022). In Zukunft könnte es lohnend sein, individuelle Merkmale, die für einen gelungenen Berufseinstieg maßgeblich sind (Bauer & Erdogan, 2011; Keller-Schneider, 2010), in größerem Umfang zu erfassen. Dies könnte helfen, zu ermitteln, welche Faktoren besonders relevant für die Selbstwirksamkeit und das Risiko emotionaler Erschöpfung sind. Eine mögliche Forschungsrichtung wäre eine qualitative Studie, die Quereinsteiger*innen detailliert zu ihrer Selbstwirksamkeit,

emotionalen Erschöpfung und den als wichtig empfundenen Ressourcen für einen erfolgreichen Berufseinstieg befragt (Zaruba et al., 2023).

Ein weiteres Desiderat betrifft die Retention von Quereinsteigenden im Schuldienst. Es bedarf einer länderübergreifenden Untersuchung darüber, wie lange Quereinsteigende im Schulwesen verbleiben und welche Faktoren ihre langfristige Bindung an den Lehrer*innenberuf beeinflussen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen bei dieser dritten Kohorte in NÖ eine hohe Verbleibquote auf, allerdings fehlen die Zahlen am Ende des Schuljahres 2023/24.

Langfristige Erkenntnisse könnten dazu beitragen, spezifische Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, die nicht nur die Berufszufriedenheit, sondern auch die Qualität des Unterrichts und die pädagogische Wirksamkeit erhöhen. Ein wesentlicher Schwerpunkt zukünftiger Forschung sollte daher auf der detaillierten Auswertung qualitativer repräsentativer Daten liegen, um ein tieferes Verständnis für die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse von Quereinsteigenden im Schulalltag zu entwickeln. Hierbei wäre es sinnvoll, die Perspektiven der verschiedenen Akteure im Schulsystem zu berücksichtigen. Die Erfahrungen und Einschätzungen von Schüler*innen, Kolleg*innen, Mentor*innen und Schulleitungen in Bezug auf die Integration der Quereinsteigenden, ihre Unterrichtsqualität und ihre wahrgenommene Selbstwirksamkeit könnten wertvolle Einblicke liefern. Diese vielfältigen Perspektiven ermöglichen es, ein umfassendes Bild der Wirkungsweise von Quereinsteigenden in Schulen zu zeichnen und mögliche Ansatzpunkte für die Verbesserung ihrer Weiterbildungs- und Onboarding-Prozesse zu identifizieren.

Insgesamt wird deutlich, dass eine umfassende und differenzierte Erforschung des Quereinstiegs in den Lehrer*innenberuf unerlässlich ist. Denn wenn das „Prinzip der freien Studien- und Berufswahl“ weiterhin bestehen bleiben soll (Porsch, 2021, S. 215), muss der Lehrkräftemangel zukünftig weniger als ein „zyklisches Krisenphänomen, sondern vielmehr als kontinuierliche Begleiterscheinung einer normalen Schulentwicklung betrachtet werden“ (Tillmann, 2019, S. 13). In diesem Kontext rücken alternative Maßnahmen, wie der Quereinstieg, in den Fokus und sollten als „dauerhafte[s] Konzept“ etabliert und systematisch untersucht werden (Tillmann, 2019, S. 11). Zudem gilt es, die langfristigen Auswirkungen des Quereinstiegs auf Unterrichtsqualität, Schüler*innenleistungen und die Retention im Lehrer*innenberuf zu untersuchen. Nur durch eine systematische Erfassung dieser Aspekte können fundierte Schlussfolgerungen zur Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Onboarding-Prozessen und curricularen Vorgaben für Quereinsteigende gezogen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abs, H. J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 489–510. Waxmann.
- Akremit, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl.), 405–423. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_26
- Alter, G., Baumann, S., & Wurzlner, A. (2024). Selbstwirksamkeit zwischen Autonomie und Zuschreibung: Reflexion und Proflexion. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagungsband*, 14–26. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376.
- Arbeiterkammer Oberösterreich (2023, Mai 05). *Der Österreichische Arbeits-klima Index zeigt: Bereitschaft zum Jobwechsel ist hoch, besonders in der Gastronomie*. https://ooe.arbeiterkammer.at/service/presse/Bereitschaft_zum_Jobwechsel_ist_hoch_.html
- Austria Presse Agentur (2023a). *Lehrer machten 2021/22 deutlich mehr Überstunden*. <https://science.apa.at/power-search/1519374979110675715>
- Austria Presse Agentur (2023b). *Lehrermangel – Noch rund 200 Stellen unbesetzt*. <https://science.apa.at/power-search/15062702948766777980>
- Arbeitsmarktservice Karrierekompass (2022, Oktober 19). *Schwerpunkt: Quereinstieg in den Lehrer_innenberuf*. <https://www.karrierekompass.at/schwerpunktthemen/quereinstieg-in-den-lehrer-innenberuf>
- Aygen, N. (2015). *Die Besten für den Vertrieb: So nutzen Sie erfolgreiche Sales-Strategien zur Rekrutierung von Top-Mitarbeitern* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Baar, R., & Mladenovska, B. (2023). „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer.“ Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 385–404. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>

- Barany, Th., & Hoischen, J. (2023). Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 240–258. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Bartscher, T., & Huber, A. (2007). *Praktische Personalwirtschaft*. (2. Aufl.). GWV Fachverlag.
- Bauer, T. (2010). *Onboarding New Employees: Maximizing Success*. SHRM Foundation. <https://www.shrm.org/foundation/ourwork/initiatives/resources-from-past-initiatives/Documents/Onboarding%20New%20Employees.pdf>.
- Bauer, C., E., Aksy, A., Troesch, L. M., & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf. Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In Bauer, C., Bieri Buschor, E., C., & Safi, N., (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (1. Auflage), 118–140. hep der bildungsverlag.
- Bauer, C. E., Bieri Buschor, Ch., & Bürgler, B. (2019). Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. In C. Bühler & B. Pflanzl (Hrsg.) *Journal für LehrerInnenbildung* (2) 2019, 14–27. Klinkhardt.
- Bauer, C. E., Bieri Buschor, Ch., & Safi, N., (2017). Berufswechsel in den Lehrberuf. Hintergründe – Themen – Relevanz. In Bauer, C. E., Bieri Buschor, Ch., & Safi, N., (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (1. Auflage). hep der bildungsverlag. 9–20.
- Bauer, C. E., & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 2023, 388–403.
- Bauer, C. E., Trösch, L., & Aksoy, D. (2017). *Über Umwege zum Lehrberuf: Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg*. hep.
- Bauer, C. E., Trösch, L., & Aksoy, D. (2021): „So I had to give up“: the role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43 (3), 464–475.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (Hrsg.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization (S. 51–64). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12171-002>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.

- Beaten, M., & Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? Educational Process: *International Journal*, 5(3), 173–201. <http://dx.doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Beck, Th. (2023). Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise – eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 333–350. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisations-entwicklung in Theorie und Praxis*. (6. Aufl.). Schäfer Poeschel.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Behrens D., Forell M., Idel, T.-S., & Pauling S. (2023). In Behrens, D., Forell, M., Idel, T.S., Pauling, S. (Hrsg.). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Programme – Positionierungen – Empirie. Verlag Julius Klinkhardt 2023.
- Beijaard, D. (2019). *Teacher learning as identity learning*. Teachers and Teaching 25, 1–6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C., & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *DDS – Die Deutsche Schule* 112 (4), 399–413.
- Bellenberg, G., Demski, D., & Reintjes, Chr. (2023). Lehrkräfteversorgung steuerungs-theoretisch diskutiert. Ein Systematisierungsvorschlag in Anlehnung an den Governance-Equalizer. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, S. Paulin (Hrsg.): *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Programme – Positionierungen – Empirie. Verlag Julius Klinkhardt 2023, 97–114. <https://doi.org/10.25656/01:26913>
- Beller, T., & Hoffmeister-Schönfelder, G. (2016). *Mentoring. Im Tandem zum Erfolg*. Gabal Verlag GmbH.
- Bergmann, G., Daub, J., & Meurer, G. (2004). *Die relationale Kompetenzentwicklung - Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Kompetenz und Selbstorganisation* QUEM Berlin 11.
- Berlin Universities Publishing. (2024, Mai 2). *Handreichung zur Zitation von KI-Tools*. https://www.berlin-universities-publishing.de/_media/policies/ki-handreichung.pdf
- Berry, B., & Shields, P. (2017). *Solving the teacher shortage: Revisiting the lessons we've learned*. Phi Delta Kappan, 98 (8), 8–18.

- Bertelsmann Stiftung (2019). *Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet/>
- Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Überarb. Deutschsprachige Ausg. Von „Visible Learning“ von John Hattie). Schneider Verlag Hohengehren.
- Besa, K.-St., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 785–790). utb/Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Besa, K.-St., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 68, 869–892. <https://doi.org/10.3262/ZP0000008>
- Besa, K.-St., Müller, F.H., Kleinert, S. I., Rothland, M., & Wilde, M. (2024). Lehrer:in werden: Eingangsvoraussetzungen, Motivationen, Studienverläufe und Quereinstiege. In Th. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (Band 3: Professionalität entwickeln und Schulsysteme verstehen). Verlag Julius Klinkhardt. [accepted / in Press (not yet published)]
- Beyermann, S. (2015). *Onboarding neuer Mitarbeiter und der Honeymoon-Hangover-Effekt. Ein systematisches Review des Forschungsstandes zur Rolle der Führungskräfte*. Grin Verlag.
- Berufsinformationscomputer (2024). *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Berufsgruppen*. <https://www.bic.at/berufsgruppen.php>
- Bildungsdirektion Niederösterreich (2020, Dezember 1). *Online Vortrag von SQM Adrigan N., Fachbereich Ressourcenbewirtschaftung, Zahlen und Daten. Zahlen Allgemein bildende Pflichtschule*.
- Bildungsdirektion Niederösterreich (2022). *Grundlegende Neugestaltung der Induktionsphase und des Mentorings; Einführungslehrveranstaltungen; Dienstrechts-Novelle 2022, BGBl. I Nr. 137/2022. Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase (§ 39 Abs. 4 oder 4 VBG) Unterlage Mentoring*.
- Bildungsdirektion Niederösterreich (2024). *Schulen in Niederösterreich. Schulführer*. https://schulfuehrer.noeschule.at/?rewrite491=1 & reason747sha=302_redirection_of_url_rewriting

- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. [Dissertation Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen].
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen. Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Haupt.
- Bieri Buschor, C., Kocher, M., Keck Frei, A., Bürgler, B., & Hürlimann, R. (2024). Berufsin-
tegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. *Workplace Learning im Fukos. Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum, 74–81.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Billich-Knapp, M., Küsting, J., & Lipowsky, F. (2012). Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 696–719.
- Bittendorfer, D. (2019, September 18). *Der Arbeitsklima Index zeigt die hohe Dynamik auf dem Arbeitsmarkt auf: Ein Fünftel will den Job wechseln!*
https://www.ots.at/amp/pr/OTS_20190918_OT0072/
- Böhmman, M. (2011): *Das Quereinsteigerbuch. So gelingt der Start in den Lehrberuf*. Beltz.
- Böhmman, M. (2020). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrberuf*. (2. Aufl.). Beltz.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach. Student Concerns and process education*. McGraw Hill.
- Bos, F.-J., & Grossmann, G. F. (2010). *Schulleitung und Berufseinsteiger – ein spezielles Verhältnis*. In M. Dammann (Hrsg.) *Neu im Lehrberuf*. Bergmann + Helbig, 31–43.
- Bosse, M. (2017). *Mathematik fachfremd unterrichten*. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15599-5>
- Brand, A. (2021). *Deutsches Schulportal. PISA-Spitzenreiter. Finnland: Eine Lehrerausbildung der anderen Art*. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/finnland-eine-lehrerausbildung-der-anderen-art/>
- Brandstädter, S., Schleiting, Y., & Sonntag, K. (2018). Interdisziplinäre Kompetenz in der Wirtschaft. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 72 (1), 35–43.
- Braun, H., & Jonach, M. (2021). Vorwort. *Erziehung und Unterricht*, 171 (9–10), 3–9.
- Braunsteiner, M.-L., & Spiel, C. (2019) (Hrsg.). *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider*, 13–16. Be & Be Verlag.
- Brenner, D. (2014). *Onboarding – Als Führungskraft neu Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren*. Springer Gabler.

- Bressler, C., & Rotter, C. (2018). Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Klinkhardt, 223–233.
- Brinkmann, B., Rischke, M., & Schutz, N. (2022). *Flexible Wege ins Lehramt?! - Qualifizierung für einen Beruf im Wandel. Von Monitor Lehrkräftebildung*: <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/schwerpunkte/flexible-wege-ins-lehramt/>
- Broucek, S. (2024, April 24). *Entwicklung von Teach for Austria*. Dialog mit Geschäftsführer Broucek Severin am 24.04.2024 online via Zoom.
- Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Organisation Schule*. Springer.
- Buchheim, C., & Weiner, M. (2014). *HR-Basics für Start-ups. Recruiting und retention im Digitalen Zeitalter*. Springer Gabler.
- Buckley, J., Letukas, L. & Wildavsky, B., (2018). *Measuring Success: Testing, Grades, and the Future of College Admissions*. JHU Press.
- Bühning, G. (2011). Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. In S. Volkmann-Raue, H.E. Lück (Hrsg.), *Bedeutende Psychologinnen des 20. Jahrhunderts* (2. überarb. Aufl.), 153–164. Springer.
- Bundesamt für Statistik (2017). *Szenarien 2016–2025 für das Bildungssystem: Bildungsperspektiven*. Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik (2022). *Szenarien 2022–2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Bundesamt für Statistik.
- Bundesgesetzblatt (2013, Dezember 27). *Bundesgesetzblatt Nr. 201 I Nr. 124/ 211. Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. Bundeskanzleramt, 1– 3. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth & Dokumentnummer=BGBLA_2013_I_211](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2013_I_211)
- Bundeskanzleramt Österreich (2023). *Bildung und Ausbildung. Hochschulen. Universität. ECTS-Anrechnungspunkte*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/hochschulen/universitaet/Seite.160120.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Schritt für Schritt zur neuen Lehrkraft. Ein anwendungsorientierter Leitfaden für Schulleitungen*. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/spe/leitfa-den_ausw_lk.pdf?6eiq65

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Teil 2 – Bildungsindikatoren*. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Hochschulsystem. Statistisches Taschenbuch*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Hochschulstatistik---unidata/StatTB2021.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023, Juli 23). *Poster Induktion 2023/24 – Onboarding in den Lehrer/innenberuf*. E-Mail Versand von Sektion II – Personalentwicklung, Pädagogische Hochschulen, Schulerhaltung und Logistik, Gruppe II/B – Personalentwicklung von Pädagog/innen an Rektorat der PH NÖ.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023a). *Handbuch Induktion 2023 – Onboarding in den Lehrer*innenberuf*. Information für Bildungsdirektionen & Pädagogische Hochschulen. [file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20(2).pdf)_20.März. 2024.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023b). *Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023c). *Quereinstieg. Von Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023d). *Handbuch Induktion 2023 – Onboarding in den Lehrer*innenberuf*. Information für Bildungsdirektionen & Pädagogische Hochschulen. [file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20(2).pdf)_20.März. 2024.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a). *Induktionsphase*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b). *Hajek-Studie. JunglehrerInnenbefragung 2023*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26afc7da-0986-4f3e-84e3-a0b0d743c555/20240424_junglehrerInnenbefragung_2023_haupterg.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024c). *Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer*. In Druck
- Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212–217.

- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Christiansen, M. A. (2010). *Successful Onboarding*. Kaiser Associates.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., 857–875). VS.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Cramer, C., & Neugebauer, M. (2023). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. Aufl.), 295–311. UTB.
- Criblez, L. (2014). *Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren*. Universität Zürich.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er- Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C.E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Saf (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*, 21–38. Hep.
- Crow, G., Levine, L., & Nager, N. (1990). No more business as usual: Career changers who become teachers. *American Journal of Education*, 98(3), 197–223.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- Dammerer, J. (2019a). Mentoring in der Induktionsphase der Pädagog*innenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R & E-SOURCE*, Internationale Woche. <https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/686>
- Dammerer, J. (2019b). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie. *R & E-Source*, 12. <https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/667>
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. *Schulheft* 180, 106–117.
- 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*. Professionalisi-

- sierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. *Pädagogik für Niederösterreich*, Band 12, 145–166. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Dammerer, J., & Kuntner, T. (2020). Mentoring als Instrument der Personalentwicklung zur Unterstützung beginnender Lehrpersonen bei der Entwicklung von Copingstrategien für berufsbezogene Belastung. Eine empirisch-qualitative Studie. *R & E-Source*, 14. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/796>, ISSN 2313-1640.
- Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.), (2020). Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. *Pädagogik für Niederösterreich* (Band 10). StudienVerlag.
- Dammerer, J., & Zeilinger, H. (2022). Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innenkompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase : Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier. *R & E-SOURCE*, 22. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1025>
- Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123–154.
- Dauer, D. (2022, Juni 26). *Bildungspolitik: Warum den heimischen Schulen die Lehrer ausgehen*. Kurier. <https://kurier.at/chronik/oesterreich/bildungspolitik-warum-den-heimischen-schulen-die-lehrer-ausgehen/402054037?fbclid=IwAR2ilw7B6xGICZGdFYBE7HqHUGTV3-wNp3Fam92HU158yp-vDb6y2kq7wmk>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dedering, H. (1972). Arbeitsmobilität – Diskussion und Systematik ihrer Begriffsinhalte. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 24 (1), 46–67.
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112 (1), 97–104.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2024). *Stellungnahme zur Lehrer.innenbildung*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.02_DGfE-Stellungnahme_Lehrer.innenbildung.pdf
- Dieckmann, A. (2011). Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen, (5. Aufl.). *Rowohlt's Enzyklopädie*.
- Dirks, S. (2017). *Onboarding. Zukünftige Ausrichtung und Senkung der Frühfluktuation eine empirische Analyse mit Experteninterviews*. (Studienarbeit) Grin.
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 284–301.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung. Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz Verlag.
- Dreer, B. (2019). Den Praxishunger stillen. Eine empirische Untersuchung zum Potenzial der Erfüllung psychologischer Bedürfnisse für die erfolgreiche Realisierung von Schulpraktika. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven*, 47–70). Hep Bildungsverlag.
- Dreer, B. (2023). Mentoring als Mittel zur Förderung des Wohlbefindens von erfahrenen und angehenden Lehrkräften. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 14, 371–380. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985a). ‚Entwicklungsaufgabe‘ – theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*, 30–61. Edition Psychologie.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985b). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepman & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*, 56–70. Hogrefe.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1991). Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 24–33.
- Drewe, U. (2002). *Anfänge: Lust und Frust junger Lehrer* (1. Aufl). Cornelsen.
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die deutsche Schule* 112(4), 414–427.

- Druschke, D., & Seibt, R. (2016). *Einmal Lehrer – immer Lehrer?: Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf* (Originalarbeit). *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(3), 193–202.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Franz Steiner Verlag.
- Ebenberger, A. (2014). Erleben der Schulleitung – gelungenes „Onboarding“? In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl, Ch. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg – eine multiperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts*, 217–236. LIT Verlag.
- Ehlers, U.-D. (2022). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Emberger, W. (2020). Teach For X: Recht auf Bildung und faire Chancen. Wer ist und was will TFA? In Ch. Hansen & W. Gusterer. *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*, 41–61. Peter Lang.
- Emmerling, N. (2023). *Mentoring in der Schule*. Beltz Verlagsgruppe, 69, 469, ISSN: 0933-422X, 2023 #11, 6–9.
- Engel, I., & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. In C. Bühler & B. Pflanzl (Hrsg.) *Journal für LehrerInnenbildung* (2) 2019, 50–57. Klinkhardt.
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69.
- Europäische Kommission (2010). *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger*, S. 23. Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission (SEK 2010) 538 endgültig.
- Eurostat, (2021). *Labour Force Survey*. Zeitreihenbruch aufgrund Erhebungsumstellung.
- EvaSys (2024). *Evaluationssystem EvaSys*. Befragungs- und Prüfungssoftware. Onlinehilfe [https://help.evasys.de/evasys/de/admin/index.html#Help= & rhsearch=TAN & rhhl-term=TAN & rhsyns=%20 & t=Help%2FBefragungprozess%2FOnlineumfrage_-_TAN-basiert.htm](https://help.evasys.de/evasys/de/admin/index.html#Help=&rhsearch=TAN&rhhl-term=TAN&rhsyns=%20&t=Help%2FBefragungprozess%2FOnlineumfrage_-_TAN-basiert.htm)
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés’ classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304. <https://doi.org/10.1080/00220670009598721>

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnis-bestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, 82–100. Klinkhardt.
- Farrell, T. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press.
- Flick, U. (2017). *Triangulation: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N., Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33
- Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- Frei, C., & Koch, F. (2022). *Agilität und Schulen – ein passendes Doppel*. IQES. <https://www.iqesonline.net/schulentwicklung/schulen-agil-entwickeln/agilitaet-und-schulen/>
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 30–46. Beltz.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 712–744. Waxmann.
- Gehrmann, A. (2019). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? [The Way of Career Changers into the Teaching Profession – an Alternative Pathway or a Dead End?] *Bildung und Erziehung*, 72. Jahrgang, 215–229.
- Gehrmann, A. (2023a). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf. Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Programme – Positionierungen – Empirie, 25–53. Klinkhardt.
- Gehrmann, A. (2023b). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Lehrkräftemangel eröffnet „zweiten Weg“ in die Schule. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung*. Befunde – Beispiele – Vorschläge, 240–257. Beltz Juventa.

- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (2020). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels*. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. <https://www.gebf-ev.de/>
- Gewerkschaft öffentlicher Dienst (2013). *Stellungnahme zur Dienstrechtsnovelle 2013*, Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst, GZ: BKA-920.196/0004-III/1/2013. <http://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/Stellungnahme%20zur%20Dienstrechtsnovelle%202013.pdf>
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, Jahrg. 38 (1), 2007, 43–47.
- Gläser-Zikuda, M. (2012). Self-reflecting methods of learning research. In N. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 3011–3015. Springer.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2022). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda, *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.), 563–575). UTB.
- Goetz, D., & Reinhardt, E. (2017). *Führung: Feedback auf Augenhöhe: wie Sie Ihre Mitarbeiter erreichen und klare Ansagen mit Wertschätzung verbinden*. Springer Gabler.
- Graf, M. (2014). *Faktoren bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter*. Leitfaden für den Onboarding Prozess. Grin Verlag.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies. A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31 (1), 72–92.
- Gröschner, A., & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In M. Rothland & C. Cramer (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, 629–634. Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Handbuch Schulpädagogik* (652–664). Waxmann.
- Groß Ophoff, J., & Pfurtscheller, J. (2023). Neue Wege gehen. Quereinstieg als professionelle Herausforderung. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7-8/2023, 576–586. ÖBV.
- Gruber, H., & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen* (18–34). VS.

- Grützner, N. (2023). „Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses Überleben in der Schule.“ – Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in Sachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 351–366. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Gusterer, W. (2020). Wohnt allem Anfang ein Zauber inne? Akteurinnen und Akteure der professionellen Zusammenarbeit. In Ch. Hansen & W. Gusterer. *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*, 63–82. Peter Lang.
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform. Educational systems development as development of human being*, 359–380. Peter Lang.
- Hafner, S. (2019). Qualitätskonventionen in der Lehrer*innenbildung. Quereinstiegsprogramme aus konventionensoziologischer Sicht. *Journal für lehrerInnenbildung* (2) 2019. Quereinsteiger*innen. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>
- Hänsel, D. (1994). Die Karriere der Lehrerin. *Neue Sammlung*, 34, 417–439.
- Hansen, C., & Gusterer, W. (2020). *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*. Peter Lang.
- Harfmann, M., & Schober S. (2023, September 18). *Lehrkräftemangel. Quereinstieg verschärft Rumoren im System*. <https://orf.at/stories/3330748/>.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 30–45. <https://doi:10.7892/boris.52475>.
- Hass, F, Öttler, J., & Thomale, R. (2008). *Lehrerausbildung in der Schule*. Ernst Klett Verlag.
- Haufe. (2023). *Onboarding von Mitarbeiter:innen – 10 Erfolgsfaktoren. Für einen strukturierten und begeisternden Onboardingprozess*. Von Haufe: https://assets.website-files.com/5f1ea52502ec682f20f6d179/6544ccdf0362add1a26ebb5d_Haufe_Onboarding_10Erfolgsfaktoren.pdf
- Haufe (2022, Juni 24). *Webinar mit Weibeler Reiner. Begeisterndes Onboarding mit Haufe*.
- Haug, R. (2015). Jedem Anfang wohnt Verwirrung inne. Ein exemplarisches Einführungsgepräch zwischen Schulleitung und neuer Kollegin. *Lernende Schule*, 70, 34–36.

- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, 105–140. Springer VS.
- Hericks, U. (2004). Den Anfang gestalten – Begründung, Forschung und Konzepte für eine begleitete Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Beek & K. H. Jahn (Hrsg.), *Personalentwicklung im Berufseinstieg*, 13–50. Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 64 (5), 42–43.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, 597–607. Waxmann utb.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.), 647–658. Waxmann utb.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf*. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Waxmann.
- Herzog, S., & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Haupt.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Haupt.
- Hesse, H. (1987). *Das Glasperlenspiel*. Taschenbibliothek der Weltliteratur.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Schmelzer, R. (2021). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief* 05/2022, 1–12. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D., & Spangenberg, H. (2003). *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200205.pdf

- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Waxmann.
- Hirsch, G., Ganguillet, G., & Trier, U. P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Verlag Paul Haupt.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369–383.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A. (2015). Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. In Zihlmann, R. (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*. 4. Auflage. SDBB.
- Hirschi, A., & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann, & S. Rahn, *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 31–42. Waxmann.
- 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, 207–216.
- Hodel, G. (2005). *Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner*. Peter Lang.
- Hofmann, F., Hagenauer, G., & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 227–236. Verlag Julius Klinkhardt.
- Höllersdorfer, M. (2014). *Berufseinführungsphase – Tutoring Mentoring von Neulehrerinnen und Neulehrern*. Akademiker Verlag.
- Hollerer, L., Kleißner, E., & Seel, A. (2013). Der Blick auf den Professionalisierungsprozess Coaching in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 2, 31–34.
- Holzinger, A., & Riegler, B. (2020). Lesson Studies im Berufseinstieg. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung*. Springer VS.
- Hopf, C., & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>

- Huber, S. G. , Obermayr, Ch., & Zins, I. (2024, Februar 15). Pressegespräch. *JKU Studie zu aktuellen Befunden des Schulleitungs-Barometers Austria 2024*.
https://www.jku.at/fileadmin/marketing/Presse_Savoy/News/2024/Februar/jku-Schulleitungs-Barometer-finale-version.pdf
- Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schuleverantworten*, 2(3), 49–64.
<https://doi.org/10.53349/sv2022.i3.a244>
- Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *#schuleverantworten*, 3(1), 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023i1.a308>
- Hyry-Beihammer, E. K., Bruch S., & Busch, K. (2022). Professionelle Entwicklung während des Lehramtsstudiums – Erzählungen von Quereinsteiger*innen. In: G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & Chr. Weber (Hrsg.), *ÖFEB. Beiträge zur Bildungsforschung. Einstiege, Umstiege, Aufstiege Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Band 9, 109–139. Waxmann.
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In: Ch. Reintjes, T. S. Idel, G. Bellenberg & K. Thönes (Hrsg.) (2021). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf, Schriftenreihe der IGSP*, Band 6, 243–258. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4433>
- Ingersoll, R. M. (2003). Turnover and Shortages among Science and Mathematics Teachers in the United States, In J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Science Teacher Retention: Mentoring and Renewal* (1–12). National Science Education Leadership Association and National Science Teachers Association Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 2007; 1; 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581–617.
- Joller-Graf, K. (2000). Selbstwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs. *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), 192–198.
- Jung, H. (2017). *Personalwirtschaft* (10. Aufl.), Oldenbourg Verlag.
- Jusline (2023). § 63 GehG Vergütung für Mentorinnen und Mentoren. <https://www.jusline.at/gesetz/gehg/paragraf/63>
- Jusline (2024). §5 LVG Induktionsphase. LVG – Landesvertragslehrpersonengesetz 1966. <https://www.jusline.at/gesetz/lvg/paragraf/5>
- Kamm, E., & Kappler, C. (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. hep.
- Kappler, C. (2016). „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 31–49.
- Kaufman, J., Master, B., Huguet, A., Youngmin You, P., Faxon-Mills, S., Schulker, D., & Grimm, G. (2020). *Growing teachers from within: Implementation, impact, and cost of an alternative teacher preparation program in three urban school districts*. RAND Corporation.
- Keck Frei, A., Kocher, M., Biaggi-Schurter, S., Bieri Buschor, C., & Kamm, E. (2018). *Second Career Teachers' Workplace Learning– an Innovative Model of Teacher Training*. Paper presented at the ECER Conference, July 3–7, 2018 in Bolzano.
- Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C., & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen. In C.E. Bauer, C. Bieri-Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*, 141–157. Hep.
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A worthwhile endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur, J. Blasius. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.), 159–172. Springer.
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur, J. Blasius. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl.), 163–178. Springer.

- Keller, D. (2024). *Statistische Datenanalyse – die Grundlagen. E-book Grundlagen* <https://statistik-und-beratung.de/wp-content/uploads/2020/10/E-book-Grundlagen-21.pdf>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase - In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 157–185. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14719
- 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*, 231–254. Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren*, 145–160. Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen – Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Artikel 23, 1–32.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in 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. Pädagogik für Niederösterreich* (Band 12), 133–144. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Keller-Schneider, M. (2023a). Berufseinstieg in der Schweiz: Herausforderungen und institutionelle Angebote. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7-8/2023, 596–604. ÖBV.
- Keller-Schneider, M. (2023b). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (i.E.). Studien Verlag.

- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2020). Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, 339–344. Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, W. Helsper & T.S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.), 1231–1250. Springer VS.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7-8/2023, 513–521. ÖBV.
- Keller-Schneider, M., & Schneider-Boye, S. (2023). Lehrpersonenmangel - Fakten, Mythen, Leerstellen - In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (3), 355–368. <https://doi.org/10.25656/01:28652>
- Kessler, C., & Gromes, K. (Hrsg.). (2013). *Bausteine zum Berufseinstieg in die Schule: Einarbeitungskonzepte für neue Lehrkräfte erstellen*. Link.
- Kipker, A., & Seibt, H. (2019). Das Warum ist wichtig, nicht nur das Wie. In: *Pädagogik* 6/2019, S. 29–30.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage
- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 305–316. Waxmann.
- Klein, H. J., Polin, B., & Sutton, K. L. (2015). Specific onboarding practices for the socialization of new employees. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(3), 263–283. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12113>
- Klemm, K. (2019). Lehrkräfte-mangel – eine unendliche Geschichte. *Pädagogik*, 19 (6), 9–10.

- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). <https://bildungspolitik.blog.rosalux.de/2022/09/25/studie-von-klaus-klemm-und-dem-vbe-zum-lehrkraeftebedarf/>
- Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Demographische Entwicklung adé*. Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demographische-rendite-ade/>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Knabenreich, H. (2015). *Karriere-Websites: Auf einen Blick, mit einem Klick*. In Alphajump GmbH (Hrsg.), *Kompodium Personalgewinnung*, 6–9. Koblenz.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2012). *Quereinstieg in den Lehrberuf*. www.edudoc.ch/record/103392/files/education-2-2012-d.pdf
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2019). *Quereinstieg. Lehrerin/Lehrer werden als Zweitausbildung*. <http://www.edk.ch/dyn/27569.php>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2023a). *Lehrerin, Lehrer werden*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/lehrer>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2023b). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- König, J., & Rothland, M. (2013). Motivationale Bedingungen von Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*, 88–103. Klinkhardt.
- Korneck, F. (2024). Lehrkräftebildung in Deutschland. Mängelverwaltung im Widerspruch zu KMK-Standards? *Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum, 16–27.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 265–274.

- Kraler, Ch. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *SchulVerwaltung Spezial* (1). Kompetenzen, 4–7.
- Kraler, Ch., Dammerer, J., Haas, E., Schreiner, C., & Wiesner, Ch. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor:innenausbildung. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7-8/2023, 537–545. ÖBV.
- Kramer, M. (2017). *Salutogenes Schulleitungshandeln: Der gelungene Einstieg in die Berufslaufbahn als Lehrperson*. Schönau i. M.: Eigenverlag. http://www.vereinnlg.at/fileadmin/medien-verein-nlg/Broschuere_Salutogenes_Schulleitungshandeln_Oktober_2017.pdf
- Krammer, G., & Pflanzl, B. (2019). Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung* (2) 2019. Quereinsteiger*innen, 28–39. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>
- Kratz, H.-J. (1997). *Neue Mitarbeiter erfolgreich integrieren. Nutzen Sie ein praxiserprobtes Einführungskonzept*. Ueberreuter.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 1. Auflage. Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, St. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Auflage. Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2013a). *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Einstellung der Lehrkräfte 2012, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 199. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_199_EvL_2012.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2013b). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-vonSondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- Kultusministerkonferenz (2014a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.

- www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- Kultusministerkonferenz (2014b). *Einstellung von Lehrkräften 2013*. Tabellenauszug: Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EVL_2013.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2021). *Einstellung von Lehrkräften 2021*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2021.pdf
- Kultusministerkonferenz (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2023 – Tabellenauszug*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL2023_Tabellenwerk.pdf
- Kunz, A. M. (2018). *Einführung in Diary-Verfahren: Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Beltz Juventa.
- Kurier (2023, Jänner 22). *Lehrermangel: 5.400 Quereinsteiger und Studierende an Pflichtschulen*. <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-5400-quereinsteiger-und-studierende-an-pflichtschulen/402300416>
- Laming, M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>
- Lamprecht, J. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz*. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik. Logos.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer VS.
- Lange, T. (2004). *Die Integration neuer Mitarbeiter: Ein Leitfaden für die praktische Anwendung*. Tectum-Verl.

- Lazarsfeld, P. F., Berelson, B., & Gaudet, H. (1944). *The People's Choice. How the Voter Makes Up his Mind in a Presidential Campaign*. Duell, Sloan and Pearce. Columbia University Press.
- Lemke, V., Birmele, C., Bömers, J., Merklin-Wendle, A., & Pohl, F. (2020). *Crashkurs Mitarbeiter– Onboarding* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Haufe.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). *Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Lichtenschopf, P., & Schwarz, J. (2023). Berufseinstieg - motivationsförderlich durch Onboarding. *Schuleverantworten* 2023 (1). <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a311>
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Lohaus, D., & Habermann, W. (2016). *Integrationsmanagement – Onboarding neuer Mitarbeiter*. V & R. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.13109/9783666403774>
- Lombardo, MM., & Eichinger, RW. (1996) *The career architect development planner*, 1. Aufl. Lominger.
- Lorenz, M. & Rohrschneider, U. (2013). *Praxishandbuch Mitarbeiterführung. Grundlagen - Führungstechniken - Gesprächsleitfäden* (Haufe Fachbuch, 0003rd ed.). Haufe Lexware Verlag.
- Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A., & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf*, 55–71. Hep-verlag.
- Losek, A. (2019). Analysefeld 3: *Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors*. In *KulturKontakt Austria* (Hrsg.). Unterstützung von jungen Lehrpersonen – Ein Kooperationsprojekt von KulturKontakt Austria zwischen St. Petersburg und Niederösterreich, 21–28. o.A.
- Loosen, W., & Scholl, A. (2012). Theorie und Praxis von Mehrmethodendesigns in der Kommunikationswissenschaft in W. Loosen & A. Scholl (Hrsg.), *Methodenkombinationen in der Kommunikationswissenschaft. Methodologische Herausforderungen und empirische Praxis*, 9–26. Halem.
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S., & Richter, D. (2023). *Does traditional teacher training matter? Differences in teaching quality between alternatively certified and traditionally certified teachers* (Preprint). Center for Open Science.

- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36, 263–278.
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L., & Richter, D. (2022). *How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession*. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103784.
- Macha, H., & Klinkhammer, M. (1997). Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 569–583. Juventa Verlag.
- Martin, R., & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, S. 241–249.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, 2nd ed., Harper & Row Publishers.
- Mattarozzi Laming, M. H., & Horne, M. (2013). Career change teachers: pragmatic choice or a vocation postponed?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 326–343.
- Mauritsch, T., & Loidhold, R. (2024). Evaluation der Induktion-Einführungswoche August 2023 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R & E Source - Konferenzband zum Tag der Forschung*, 11 (3), S. 459–470. <https://doi.org/10.53349/re-source.2024.i3.a1343>
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Mayr, J. (2020). Die Fellows von Teach For Austria: Führungskräfte im Klassenzimmer. Eine Studie zum pädagogischen Handeln sowie dessen Voraussetzungen und Wirkungen In Ch. Hansen & W. Gusterer. *Erfolgsfaktor Quereinstieg. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Schule*, 171–191. Peter Lang.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativer Denken. Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Beltz.

- McNeil, M., Hood, A. W., Kurtz, P. Y., Thousand, J. S., & Nevin, A. 1. (2006). *A self actualization model for teacher induction into the teaching profession: accelerating the professionalization of beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children, CA.
- Meier, C. (2022). *Lehrermangel: Basel und Zürich atmen auf, Lage in Bern angespannt*. <https://www.nau.ch/news/schweiz/lehrermangel-basel-und-zurich-atmen-auf-lage-in-bern-angespannt66235134>
- Meier, R. (2011). *Einführung neuer Mitarbeiter*. Fünf Schritte zu einer professionellen Einführung neuer Mitarbeiter. Gabal Verlag.
- Melzer, W., Pospiech, G., & Gehrmann, A. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf*. Abschlussbericht 2014. TU Dresden. www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16710/QUER_Abschlussbericht.pdf
- Merian, N. (Hrsg.) (2007). *Zitate für jeden Anlass*. Eine Fundgrube der Lebensweisheit. Weltbild.
- Meyer, B. E., & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 23–41.
- Mohr, S., & Ittel, A. (2011). Zum Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und individuellen Merkmalen bei Lehramtsstudierenden technisch-orientierter Fächer. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 303–318.
- Morgenstern-Einkel, A., & Rädiker, St. (2021). *Im Team arbeiten mit MAXQDA: Organisation, Arbeitsteilung und Umsetzung in sieben Phasen*. MAXQDA Press.
- Moser, K., Soucek, R., Galais, N., & Roth, C. (2018). *Onboarding - Neue Mitarbeiter integrieren* (1. Auflage). Hogrefe.
- Müller, F. H., & Hanfstingl, B. (2018). Lehrertypen: Selbststeuerung, Motivation und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmungstheorie*, 157–180. Waxmann.
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*, 27–52. Schneider.

- Müller, S. (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*, 173–185. Klinkhardt.
- Ng, J., & Thomas, K. (2007). Cultivating the cream of the crop: A case study of urban teachers from an alternative teacher education program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 3–19.
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*, Band 10, 275–280. StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Nehfort, R. (2022). Ich bin neu! „Neu“ ist kein Defizit. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 12, 259–262. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB* (1–26). LIT.
- Nicolai, C. (2021). *Personalmanagement* (7., neubearb. Aufl). Lucius & Lucius.
- Oberösterreichische Nachrichten (2023, Jänner 20) *Pflichtschullehrer: Viele noch ohne Studienabschluss. Oberösterreichische Nachrichten.* auf <https://www.nachrichten.at/politik/innenpolitik/pflichtschullehrer-viele-noch-ohne-studienabschluss;art385,3778461>.
- Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2017, September 21). *Ethische Grundsätze für die bildungswissenschaftliche Forschung der ÖFEB*. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/Ethische_Grundsaeetze_oefeb.pdf
- Oldehaver, U. (2015, Dezember 2). *Bleiben Sie im Flow – Burn-out Gefahr sicher erkennen*. Abgerufen von <http://www.business-netz.com/Mitarbeiterfuehrung/Burn-out-Gefahr-sicher-erkennen>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2021, September 16). *OECD Studie. Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2021_626b1ac1-de
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2024, September 10). *OECD Studie. Bildung auf einen Blick 2024. OECD-Indikatoren*.

https://www.oecd.org/de/publications/bildung-auf-einen-blick-2024_e7565ada-de.html

OTS (2024, Juni 3). *Entlastungspaket zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen*.

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240603_OTS0148/bm-polaschek-und-lehrervertreter-kimberger-praesentieren-umfassendes-entlastungspaket-zur-unterstuetzung-von-paedagoginnen-und-paedagogen

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2022). *Induktionsphase 2022/23*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/fortbildung/spezifische-bereiche/induktionsphase-2022-23>

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2022, Juni 24). *News. Lehrkräftebedarf in Niederösterreich*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/news/news-detail/lehrkraeftebedarf-in-nieder-eroesterreich>

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2023a). *Curriculum Hochschullehrgang. QUEREINSTIEG LEHRAMT SEKUNDARSTUFE (ALLGEMEINBILDUNG)*. Version 1.2, 31.05.2023. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. [aufhttps://www.phnoe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/735_Quereinstieg_Sekundarstufe_Allgemeinbildung.pdf](https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/735_Quereinstieg_Sekundarstufe_Allgemeinbildung.pdf).

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2023b). *Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. QUEREINSTIEG LEHRAMT SEKUNDARSTUFE (ALLGEMEINBILDUNG)*. Version 1.2 vom 31.05.2023. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/745_Quereinstieg_Sekundarstufe_Allgemeinbildung.pdf.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2023c). *Spezifische Bereiche. Induktionsphase und Berufseinstieg*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/fortbildung/spezifische-bereiche/induktion>.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2024a). *Spezifische Bereiche. Induktionsphase und Berufseinstieg*. <https://www.ph-noe.ac.at/de/fortbildung/spezifische-bereiche/induktion>

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2024b). *Department6. Induktion. Peer, Mentoring und Coaching*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Induktion/202425_PEER_MENTORING_UND_COACHING.pdf

Parlament Österreich (2022). Schriftliche parlamentarische Anfragebeantwortung 115/AB (2021, 13.09) zu 11897/J (XXVII.GP). <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/J/11897?selectedStage=100>

- Palak, Z., & Papuda-Dolinska, B. (2015). Self-actualisation as an essential dimension of professional competence of special teacher. *Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska*, 17(2), 9–27.
- Peitz, J., & Haring, J. (2020). *Das Referendariat*. Waxmann.
- Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A., & Berthold, K. (2022). Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2022 (69), 262–277. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art21d>
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73.
- Porsch, R. (2021). Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In C. I. Reintjes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. *Fachportal Pädagogik*, 207–222. Waxmann.
- Porsch, R. (2023). Fachfremdes Unterrichten als ‚Boundary Crossing Event‘ – Befunde einer Interviewstudie mit Grundschullehrkräften. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf*. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung, 69–90.
- Porsch, R., Baumgarten, M., & Jahn, R. W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 277–296. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Porsch, R., & Reintjes, Ch. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies*, 339–363. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004678545_014
- Porsch, R., & Whannell, R. (2019). Out-of-Field Teaching Affecting Students and Learning: What Is Known and Unknown. In: Hobbs, L., Törner, G. (eds) *Examining the Phenomenon of “Teaching Out-of-field”*, 179–191. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7

- Prenzel, M. (2019). Warum eine neue Pädagog*innenbildung? Die Sicht der Bildungsforschung. In M.-L. Braunsteiner und C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung*. Festschrift für Andreas Schnider, 18–32. Be & Be Verlag.
- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- Die Presse (2024, Juni 10). *Teach for Austria: Nun auch Quereinsteiger für Volksschulen*. <https://www.diepresse.com/18552028/teach-for-austria-nun-auch-quereinsteiger-fuer-volksschulen>
- Die Presse (2021, September 21). *Überstunden und Studenten sollen Engpass bei Lehrern abfedern*. [https://www.diepresse.com/6036617/uberstunden-und-studenten-sollen-engpass-bei-lehrern-abfedern?utm_medium=Social & utm_source=Facebook & xor=CS1-15 & fbclid=IwAR2_82kdI-TeuL6F2HkplP1TsU8OXWw5kSWBAQ5MHaMVQW0bgsq8yxMRHZrg#Echo-box=1632202335](https://www.diepresse.com/6036617/uberstunden-und-studenten-sollen-engpass-bei-lehrern-abfedern?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&xor=CS1-15&fbclid=IwAR2_82kdI-TeuL6F2HkplP1TsU8OXWw5kSWBAQ5MHaMVQW0bgsq8yxMRHZrg#Echo-box=1632202335)
- Pudersbach, R. (2024). Äquivalent aber ganz anders? Die Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen in Deutschland. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung*. Tagungsband, S. 92–95. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- 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*, 354–359. Verlag Julius Klinkhardt.
- Pudersbach, R., Stein, K., & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.). *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1(9), 5–30.
- Qualitätsmanagementsystem für Schulen (2021). *Qualitätsrahmen. Qualitätsrahmen für Schulen*. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>
- Qualitätsmanagementsystem für Schulen (2024). *Qualitätsrahmen. Qualitätsrahmen für den Pädagogischen Dienst*. https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_Paed-Dienst_online.pdf

- Qualitätssicherungsrat (2020). Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. Berichtszeitraum 2019. Beschluss des OSR am 22.04.2020. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/III/160/imfname_814186.pdf
- Qualitätssicherungsrat (2021). *Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat*. Berichtszeitraum 2020. Beschluss des OSR am 21.06.2021. https://www.qsr.or.at/dokumente/1875-20210715-094128-Bericht_des_QSR_an_den_NR_2020_QSR_21062021_Beschlussversion.pdf
- Rath, E. (2024). *Quereinstieg in den Lehrberuf. Erkennen von Kompetenzen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit, untersucht bei Teilnehmer*innen des Hochschullehrganges Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach) der PH NÖ*. Masterarbeit. PH NÖ
- Raufelder, D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (2), 147–160.
- Rechtsinformation des Bundes (2019a). *Induktionsphase*. BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40160594/NOR40160594.html>
- Rechtsinformation des Bundes (2019b). *Mentorinnen und Mentoren*. BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40160595/NOR40160595.html>
- Rechtsinformation des Bundes (2019c). *Vertragsbedienstetengesetz (VBG)*, BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 58/2019. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen & Gesetzesnummer=10008115>
- Redding, C., & Smith, T. M. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: Evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, 121(11), 110307. <https://doi.org/10.1177/016146811912101107>
- Reif, F., & Böhmman, M. (2001). «Windfall profit» für die Schule. Erfahrungen abseits der normalen Lehrer-Biografie. *Pädagogik*, 53 (2), 23–27.
- Reintjes, Ch., & Bellenberg, G. (2016). Der Vorbereitungsdienst als Professionalisierungsphase für angehende Lehrkräfte. Empirische Befunde zu mentorierten Lerngelegenheiten. In N. Beremeyer, B. Hermstein & V. Manitijs (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*, 224–250. Beltz.

- Reintjes, Ch., & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. *Schulverwaltung*, 12, Ausgabe NRW, 329–332.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G., Kiso, C., & Korte, J. (2020). Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen: Notlösungen als Dauerzustand. *Pädagogik*, 20, 7–8, 75–79.
- Reiß, H. (2020). *Onboarding für Führungskräfte*: So starten Sie optimal in eine neue Führungsrolle. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30985-5>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16B, 139–173. Emerald.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). ‘I’ve decided to become a teacher’: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475–489.
- Richter, E., Klusmann, U., & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. In A. Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7–8/2023, 605–615. ÖBV.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Richter, D., & Lucksnat, Ch. (2023). *Studie „Quereinsteiger sind besser als ihr Ruf“*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/studie-dirk-richter-christin-lucksnat-quereinsteiger-sind-besser-als-ihr-ruf/>
- Richter-Kruse, J. (2019). Auch von Seiteneinsteigern kann man lernen. Vom Lehrer zum Mentor zum Schüler. In: *Pädagogik* 6/2019, 26–28.
- Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & Terhart, E. (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale, Wege und Werkzeuge*, 90–94. Friedrich.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 319–348. Waxmann.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch, 351–369. Waxmann UTB.

- Rothland, M., & Klusmann, U. (2022). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch, 2. Aufl., 407–434. Waxmann UTB.
- Rothland, M., & Pflanzl, B. (2016). Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Zur Einführung in das Themenheft. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen?! Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1(9), 1–4.
- Rotter, C. (2023). Die Krux mit der Praxis – oder wofür ist die hochschulische Lehramtsausbildung da? In: R.-T. Kramer. Aktuelle Herausforderungen für Lehrkräftebildung, Qualifizierung und Professionalisierung. *Erziehungswissenschaft*, Heft 67, Jg. 34, 23–30. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.03>
- Rütten, L. (2015). *Kreative Mitarbeiter*. Wegweiser für Führungskräfte zu mehr Kreativität und Innovation. Springer.
- Safi, N., Quesel, C., Neuber, D., & Schweinberger, K. (2017). Schulpraxis und professionelle Handlungskompetenz bei verschiedenen Varianten des Quereinstiegs im Bildungsraum. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf*, 95–118. Hep-verlag.
- Sandmeier, A., & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel: Fakten, Gründe, Massnahmen*. Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6983545>
- Sandmeier, A., & Herzog, S. (2024). Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel in der Schweiz. Eine empirische Perspektive. *Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum, 28–39.
- Savickas ML. (2002). *Reinvigorating the study of careers*. J. Vocat. Behav. 61, 381–85.
- Savickas ML. (2005). *The theory and practice of career construction*. See Brown & Lent 2005, 42–70.
- Schauer, G., Groß Ophoff, J., Gamsjäger, M., Himmelsbach, M., Roy, B., Pfurtscheller, J., Frey, A., & Weber, Ch. (2024). Zurück an die Hochschule – was soll das bringen? Befunde zur Professionalisierung durch den österreichischen Hochschullehrgang Quereinstieg. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung*. Tagungsband, 63–76. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Schett, St. (2023, Feber 9). *Österreich gehen die Lehrkräfte aus – Materie*. <https://materie.at/a/oesterreich-gehen-die-lehrkraefte-aus/Materie>.

- Schiefele, U., & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In: D. H. Rost. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.), 336–344. Beltz.
- Schiffer, O. (2017). *Onboarding - Optimale Einarbeitung für neue Mitarbeiter*. Amazon Fulfillment.
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 10(3), 56–60.
- Schmid, B., & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systematische Mentoring*. Carl-Auer.
- Schmid, K., Winkler, B., & Gruber, B. (2016). *Skills for the Future*. IBW-Forschungsbericht. <https://www.ibw.at/bibliothek/id/269/>
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis*. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements [Universität Tübingen]. Data-Cite.
- Schnider, A. (2024, Feber 21). Telefonat mit Vorsitzenden der Zertifizierungskommission Quereinstieg (ZKQ) Schnider Andreas bezüglich Zertifizierung Quereinstieg in Österreich.
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum, 40–49.
- Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B., & Spiel C. (Hrsg.). (2023). *PädagogInnenbildung*. Evaluationen und Analysen. Be & Be Verlag.
- Schnider, A., Spiel, C., Braunsteiner, M.-L., & Zisterzienserabtei Stift Heiligenkreuz Wirtschaftsbetriebe GmbH. (2019). *PädagogInnenbildung Festschrift für Andreas Schnider*. Be & Be.
- Schoch, S. , Keller, R., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen - die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*. Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf, 37 (2)., 192–210.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Goethe Institut Inter Nationes.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Teil 1. Analysen, Perspektiven und Forschung, 93–108. Prolog Verlag.

- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – um denken – neu denken*. Impulse für next practice im Lehrerberuf. facultas.wuv.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). *Domänen der Lehrer/innen/professionalität*: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*, 123–138. Waxmann.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>
- Schrittmesser, I. (2023). Mentor*innen als „Teacher Educators“. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 14, 179–186. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Schuhmacher, F., & Geschwill, R. (2009). *Employer Branding*. Human Resource Management für die Unternehmensführung. Springer.
- Schwalbe, A., & Puderbach, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 367–384. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Schwarz, C. (2021, April 20). *Schule.at. Mein digitales Schulportal*. Bildungsnews. Neue Lehrpläne bringen auch neue Bezeichnungen der Unterrichtsfächer. <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/neue-lehrplaene-bringen-auch-neue-bezeichnungen-der-unterrichtsfacher#:~:text=Im%20Herbst%202023%20bekommen%20die%20Volks-%20und%20Mittelschulen>
- Schwarz, C. (2024, August 23). *Schule.at. Bildungspolitik*. Lehrermangel. Polaschek: 100 Lehrerposten österreichweit noch offen. <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/polaschek-100-lehrerposten-oesterreichweit-noch-unbesetzt>
- Schwarz, J., & Weinzettl, C. (2020). Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*.

- Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10, 175–186. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2006/bildungsbericht_06_de.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2010/bildungsbericht_10_de.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbfc-sre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_d.pdf
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbfc-sre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbfc-sre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/#c217>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Statistik Austria (2023a). *Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2021/22*. Bildung in Zahlen. Tabellenband, 357–360). https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Tabellenband.pdf
- Statistik Austria (2023b). *Bevölkerung und Soziales*. Bildung. Lehrpersonalstatistik. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>
- Statistik Austria (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23*. Schlüsselindikatoren und Analysen. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf
- Statistik Austria (2024, Juli 18). *Studierende, belegte Studien*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/studierende-belegte-studien>

- Steiner-Khamsi, G. (2011). Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 39–52.
- Stock-Homburg, R. (2010). *Personalmanagement: Theorien –Konzepte – Instrumente* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Stöger, H., Ziegler, A., & Schimke, D. (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst Science Publisher.
- Strobl, Th. (2024, Februar 1). *Mein digitales Schulportal*. Bildungsnews. Lehrergewerkschaft will wieder Pflicht zum Hauptfach-Studium. <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/lehrausbildung-lehrergewerkschaft-will-wieder-pflicht-zum-hauptfach-studium>
- Sulimma, M. (2012). *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. Hampp.
- Super, D. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (2. Aufl.), 211–280. Klett-Cotta.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching?* Teacher supply, demand, and shortages in the U.S. Learning Policy Institute.
- Teach for Austria (2023). *Jahresbericht 2022*. Teach For Austria.
- Tellisch, Ch. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements*. Verlag Barbara Budrich.
- Tellisch, Ch. (2023). Quereinsteigende unterstützen. Quereinsteigende durchlaufen beim Berufseinstieg verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen. Mentoring kann hier einen wertvollen Beitrag leisten. *Pädagogik*, 11 (2023), 21–23.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen*, 10–17. Friedrich Ebert-Stiftung.
- Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnenbildung und Lehrerbildung* (2023) 41 (3), 435–445.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Peter Lang.
- Thomae, H., & Petermann, F. (1983). Biographische Methode und Einzelfallanalyse. In H. Feiger & J. Bredenkamp (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich B: Methodologie und Methoden. Serie 1. Forschungsmethoden der Psychologie. Band 2: Datenerhebung, 362–400. Verlag für Psychologie.

- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Tigchelaar, A., & Melief, K. (2017). Kontinuität und Diskontinuität: Erfahrungen von Quereinsteigenden im Lehrberuf. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf*, 43–52. Hep-verlag.
- Tillmann, K.-J. (2019). Von der Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrberuf. *Pädagogik*, 71 (6), 11–14.
- Trautmann, M. (2019). Seiten- und Quereinsteiger in der Schule. Neue alte Wege in den Lehrberuf. *Pädagogik*. Seiten- und Quereinsteiger in den Lehrberuf 71 (6), 2019, 6–8.
- Trachsler, E., Nido, M., & Medici, E. G. (2014). *Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Schlussbericht, Band 1. Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Trindade Pereira, I. (2024, September 2). *Schlecht bezahlt und überlastet: Lehrer - ein Albtraumberuf?* Euronews. <https://de.euronews.com/my-europe/2024/09/02/eu-lehrerbildung>
- Trösch, L. M., & Bauer, C. E., (2017). Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechslern und Berufswechslerinnen in den Lehrberuf in Bauer, C. E., Bieri Buschor, C., & Safi, N., (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (1. Auflage), 161–178. Hep der Bildungsverlag.
- Universität Wien (2024). *Lehramt. Sekundarstufe Allgemeinbildung Wien/Niederösterreich*. https://lehramt-nordost.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/e_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramtbroschuere_2024.pdf
- Varadharajan, M., Buchanan, J., & Schuck, S. (2018). Changing course: the paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education*, 44(5), 738–749. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369>
- Vasile, C., Margaritoiu, A., & Eftimie, S, (2011). Security needs among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1251–1356.
- Vögeli-Mantovani, U. (2012). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. SKBF Staff Paper; 6. <https://doi.org/10.25656/01:5370>

- Vogl, S. (2022). Qualitative Panelbefragungen. In N. Baur, J. Blasius. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl.), 935–946. Springer.
- Voigt, M., & Engel, I. (2018). Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? In: bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 63–79.
- Walm, M., & Wittek, D. (2014). *Lehrerinnenbildung in Deutschland im Jahr 2014*. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (2. überarbeitete Auflage). GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. www.gew-online.de/dms_extern/download.php?id=232321
- Walter, C., & Matar, Z. (2023). *Internationale Fachkräfte für die DACH-Region*. Finden, binden und entwickeln in einer Arbeitswelt der Zukunft. Springer.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408–428.
- Webb Wright, K. (2023, Februar 22). 550+ *Journal Prompts*. The Ultimate List. <https://day-oneapp.com/blog/journal-prompts/#the-benefits-of-using-journaling-prompts>
- Weber, A., Gehrmann, A., & Puderbach, R. (2016). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In N. Beremeyer, B. Hermsstein & V. Manitius (Hrsg.). *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*, 251–273. Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, 45–65. Hogrefe & Huber.
- Weinmann-Lutz, B. (2006). «Jetzt noch studieren ...» *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- Weinmann-Lutz, B., & Ammann, T. (2007). *Studienabbruch nach einem Berufswechsel in den Lehrerberuf: Häufigkeit und subjektive Deutungen* [Einzelbeitrag] - In: *Bildungsforschung* 4 (2007) 2. <https://doi.org/10.25656/01:4617>
- Weinzettl, C., & Zeilinger, H. (2023). Berufseinstieg quer – aller Anfang ist schwer? Der formale Übergang quereinsteigender Lehrpersonen exemplarisch beleuchtet. In A.

- Frey & S. Pichler, *Erziehung & Unterricht* - Der Berufseinstieg von Lehrer*innen, 7-8/2023, 567–575. ÖBV.
- Weinzettl, C., & Zenz, S. (2023). Quereinstieg in das Lehramt. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende der Sekundarstufe Allgemeinbildung. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner, (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Band 14, 318–326. Studien Verlag.
- Weinzettl, C. (2019). *Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Grin.
- Weinzettl, C. (2024). Quer? Woher? – Wohin? Gewinn? Verantwortung der Schulleitung! Die Rolle der Schulleitung, um das Erfahrungspotential quereinsteigender Lehrkräfte für den Schulstandort effektiv nutzbar zu machen. *Schulverwaltung aktuell* (Ausgabe 1), 10–12. Wolters Kluwer.
- Wenzel, J. (2022, September 22). *Der Quereinstieg in die Schule verläuft holprig*. Die Presse. <https://www.diepresse.com/6192506/der-quereinstieg-in-die-schule-verlaeuft-holprig>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review* 66, 279–333.
- Wiese, B. S. , Seiger, C. P., Schmid, C. M., & Freund, A. M. (2010). Beyond conflict. Functional facets of the work-family interplay. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 104–117. Beltz.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In: J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Wahrnehmen, wie wir bilden, 213–241. StudienVerlag
- Wikipedia (2024a). ChatGPT. <https://de.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>
- Wikipedia (2024b). DeepL. unter <https://de.wikipedia.org/wiki/DeepL>
- Wikipedia (2024c). MAXQDA. <https://de.wikipedia.org/wiki/MAXQDA>
- Wikipedia (2024d). Zotero. <https://de.wikipedia.org/wiki/Zotero>
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95–108.

- Winter, I., Reintjes, Ch., & Nonte, S. (2023). Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme zur studienunabhängigen Vertretungslehrertätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*, 133–155. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-08>
- Wintersteller, A. (2023, Juni 17). *Lehren ohne Lehramt. Vom Labor ins Klassenzimmer*. Mit Quereinsteigern will das Bildungsministerium den Lehrermangel bekämpfen. Kann das funktionieren? <https://www.profil.at/oesterreich/lehren-ohne-lehramt-von-der-pharmafirma-ins-klassenzimmer/402489545>
- Wirtschaftskammer Österreich (2024, Februar 5). *Service. Sparten und Fachorganisation*. <https://www.wko.at/service/t/Sparten-und-Fachorganisationen.html>
- Wissinger, J. (2016). Schulleitung im Fokus des Schulqualitätsdiskurses. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.). *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven Grundlagen der Qualität von Schule 1*, 257–276. Waxmann.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 196–203. Verlag Julius Klinkhardt.
- Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einsteigen. Herausforderungen annehmen, Lösungen finden*. Kohlhammer.
- Wittek, D., tePoel, K., Lischka-Schmidt, R., & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*, 39–57. Verlag Julius Klinkhardt.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1). <https://doi.org/10/cmz4>
- Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R., & Richter D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf*. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung, 345–366. Waxmann.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching*. An introduction. Lawrence Erlbaum.
- Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen - Professionalität weiterentwickeln*. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen. Beltz Juventa.

- Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung*. Tagungsband, 122-126. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Zweites Deutsches Fernsehen heute (2024, August 20). *Laien an der Tafel?: Zunehmend Quereinsteiger in Schulen – ZDF heute*. Lehrermangel im Klassenzimmer: Immer mehr Quereinsteiger an deutschen Schulen. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/quereinsteiger-lehrer-immer-mehr-100.html>
- Ziegler, V., Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>
- Zimmermann, M., & Welzel, M. (2008). *Reflexionskompetenz - ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz* (NFFK). *Perspektiven*, 74, 29–36.
- Zertifizierungskommission Quereinstieg (2024). *Häufig gestellte Fragen und Antworten*. <https://www.zkq.or.at/?content/faq/index>
- Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2014). Turning to Teaching: Second Career Student Teachers' Intentions, Motivations, and Perceptions about the Teaching Profession. *International Education Research*, 2(3), 1–77.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DER SCHWEINEZYKLUS (GEHRMANN, 2023A, S. 28)	22
ABBILDUNG 2: NICHT-GRUNDSTÄNDIGE WEGE IN DEN LEHRER*INNENBERUF IN DEUTSCHLAND (PUDERBACH ET AL., 2016, S. 10.)	27
ABBILDUNG 3: WEGE IN DEN LEHRER*INNENBERUF IN DEUTSCHLAND (PUDERBACH ET AL., 2016, S. 12)	30
ABBILDUNG 4: REGIONALE VERTEILUNG DER NEU EINGESTELLTEN ALTERNATIV QUALIFIZIERTEN LEHRKRÄFTE AN SCHULEN 2023 (KMK 2023 IN ZWEITES DEUTSCHES FERNSEHEN [ZDF] HEUTE, 2024)	33
ABBILDUNG 5: ANZAHL DER AQ-LEHRPERSONEN IN DEN DEUTSCHEN BUNDESLÄNDERN IN PROZENT (EIGENE DARSTELLUNG, DATEN AUS KMK, 2023)	34
ABBILDUNG 6: ALTERSSTRUKTUR DER LEHRKRÄFTE IM SCHULJAHR 2022/23 (EXKL. KARENZIERTE) EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN STATISTIK AUSTRIA, 2024)	40
ABBILDUNG 7: VERGLEICH DER LEHRKRÄFTE MIT LEHRAMTSSTUDIERENDEN NACH SCHULTYPEN (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN SCHETT, 2023)	41
ABBILDUNG 8: STUDIERENDENANZAHL DER EINZELNEN FÄCHER IM LEHRAMTSSTUDIUM SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG NACH ABZUG DER DROPOUT-QUOTE (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN SCHETT, 2023).	42
ABBILDUNG 9: ENTWICKLUNG DER LEHRKRÄFTEZAHLEN (INKL. KARENZIERTE) IN NIEDERÖSTERREICH SEIT 1923/24 (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN STATISTIK AUSTRIA 2023B)	44
ABBILDUNG 10: ALTER DER LEHRKRÄFTE IN NIEDERÖSTERREICH IM SCHULJAHR 2021/22 (STATISTIK AUSTRIA 2023A, S. 356)	47
ABBILDUNG 11: AUSGESCHRIEBENE STELLEN IN DEN BUNDESLÄNDERN FÜR DAS SCHULJAHR 2023/24 (ANGELEHNT AN APA, 2023B)	48
ABBILDUNG 12: ZUSÄTZLICHE LEHRKRÄFTE 2023/24 NACH BUNDESLAND (HARFMANN & SCHOBER, 2023)	52
ABBILDUNG 13: HIRING VON TFA (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BROUCEK, 2024)	54
ABBILDUNG 14: PROJEKtablauf „KLASSE JOB“ - BEREICH QUEREINSTIEG (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BMBWF, 2023 JULI 23, S. 13)	57
ABBILDUNG 15: BEREITSCHAFT ZUM BERUFSWECHSEL IN ÖSTERREICH 2016 (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN MARKTMEINUNGSMENSCH, 2016)	59
ABBILDUNG 16: BETRIEBLICHER LEBENSZYKLUS VON MITARBEITENDEN (LOHAUS & HABERMANN, 2016, S. 25 VERÄNDERT NACH STOCK-HOMBURG, 2010, S. 209)	61
ABBILDUNG 17: BEDÜRFNISPYRAMIDE NACH MASLOW (MASLOW 1970 IN NICOLAI, 2021, S. 142)	65
ABBILDUNG 18: DYNAMISCHE BETRACHTUNG DER BEDÜRFNISSE (NICOLAI, 2021, S. 144)	66
ABBILDUNG 19: TYPISCHE VERLAUFSKURVE DER PERSÖNLICHEN ZUFRIEDENHEIT IM ERSTEN BERUFSJAHR (LAMY, 2015, S. 221)	67
ABBILDUNG 20: TYPISCHE VERLAUFSKURVE DER PERSÖNLICHEN ZUFRIEDENHEIT IM ERSTEN BERUFSJAHR (LAMY, 2015, S. 221)	82
ABBILDUNG 21: WEG IN DEN QUEREINSTIEG SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN ZKG, 2024B)	87
ABBILDUNG 22: EIGNUNGSFESTSTELLUNGSVERFAHREN FÜR DEN QUEREINSTIEG (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BMBWF, QUEREINSTIEG, 2023A)	90
ABBILDUNG 23: INHALTLICHE EBENEN BEIM ONBOARDING-PROZESS (EIGENE DARSTELLUNG)	117
ABBILDUNG 24: PHASEN DES ONBOARDING-PROZESSES (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BRENNER, 2014 UND WALTER & MATAR, 2023)	122
ABBILDUNG 25: IWG MODELL (WEINZETTL, 2019, S. 28 IN ANLEHNUNG AN MOSER ET AL., 2018, S. 109)	124
ABBILDUNG 26: ONBOARDING-MAßNAHMEN (WEINZETTL, 2019, S. 26 NACH MOSER ET AL., 2018, S. 63)	125
ABBILDUNG 27: EFFEKTE EINES STRUKTURIERTEN ONBOARDINGS (HAUFE, 2022)	127
ABBILDUNG 28: ERFOLGSKRITERIEN FÜR DIE INTEGRATION VON QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN LOHAUS & HABERMANN, 2016, S. 29; NICOLAI, 2021, S. 187)	133
ABBILDUNG 29: FLOW-MODELL (OLDEHAVER, 2015 IN ANLEHNUNG AN CSIKSZENTMIHALYIS, 1990)	135
ABBILDUNG 30: QUALITÄTSRAHMEN FÜR SCHULEN. 2. DIMENSION – FÜHREN UND LEITEN. 2.3 QUALITÄTSBEREICH – PERSONAL AUSWÄHLEN UND ENTWICKELN (QMS, 2021)	137
ABBILDUNG 31: BEISPIEL FÜR DIE ZEITLICH GESTAFFELTEN ELEMENTE EINER GELINGENDEN INTEGRATION (LOHAUS & HABERMANN, 2016, S. 43)	139
ABBILDUNG 32: LEHRER*INNENBILDUNG - PROFESSIONSKONTINUUM (BEHR, 2017, S. 25 IN ZEILINGER & DAMMERER, 2024)	143
ABBILDUNG 33: MENTORING IM KONTEXT PERSONALENTWICKLUNG (WEINZETTL, 2019, S. 29)	152
ABBILDUNG 34: MENTORING-PROZESS (EMMERLING, 2023, S. 9)	154

ABBILDUNG 35: MENTORING – ELEMENTE DER BEDÜRFNISORIENTIERTEN BEGLEITUNG (ZIEGLER ET AL., 2023, S. 4)	156
ABBILDUNG 36: ARBEIT IM TANDEM (ADAPTIERTE VERSION VON WEINZETTL, 2019, S. 46 ANGELEHNT AN GRAF & EDELKRAUT, 2017, S. 169)	159
ABBILDUNG 37: BAUM MIT FLÜGELN UND WURZELN	166
ABBILDUNG 38: FORSCHUNGSPROZESS – MIXED-METHODS DESIGN (ANGELEHNT AN KUCKARTZ, 2012)	175
ABBILDUNG 39: ABLAUF DER TYPENBILDENDEN QUALITATIVEN INHALTSANALYSE (KUCKARTZ, 2012, S. 124)	179
ABBILDUNG 40: ABLAUF EINER TYPENBILDENDEN QUALITATIVEN INHALTSANALYSE IN 9 PHASEN (KUCKARTZ & RÄDIKER, 2024, S. 186)	181
ABBILDUNG 41: UMSETZUNG DES KODIERUNGSPROZESSES (ANGELEHNT AN MORGENSTERN-EINEKEL & RÄDIKER, 2021)	182
ABBILDUNG 42: DARSTELLUNG DER QUEREINSTEIGENDEN NACH GESCHLECHT (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	193
ABBILDUNG 43: VERTEILUNG DER QUEREINSTEIGENDEN NACH ALTERSGRUPPEN (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	194
ABBILDUNG 44: ALTERSVERTEILUNG DER QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG – ROTE MARKIERUNG = WEIBLICH, OHNE MARKIERUNG = MÄNNLICH)	195
ABBILDUNG 45: EINTEILUNG DER QUEREINSTEIGENDEN NACH DEN ENTWICKLUNGSPHASEN NACH SUPER (1994), (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	196
ABBILDUNG 46: VORBERUFE DER QUEREINSTEIGENDEN (N = 63) (EIGENE DARSTELLUNG)	198
ABBILDUNG 47: STRUKTURMUSTER FÜR DIE WAHL DES QUEREINSTIEGS (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	201
ABBILDUNG 48: UNTERRICHTSDEPUTATE DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	204
ABBILDUNG 49: ANZAHL DER FACHFREMD UNTERRICHTENDEN GEGENSTÄNDE DER QUEREINSTEIGENDEN (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	206
ABBILDUNG 50: UNTERRICHTSVERPFLICHTUNG NACH ANZAHL DER SCHULSTUFEN (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	207
ABBILDUNG 51: FUNKTIONEN UND AUFGABEN DER QUEREINSTEIGENDEN (N = 69, MEHRFACHNENNUNG MÖGLICH) (EIGENE DARSTELLUNG)	208
ABBILDUNG 52: ENTWICKLUNG DER GEFÜHLSLAGE DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 2023/24 (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	210
ABBILDUNG 53: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION (EIGENE DARSTELLUNG)	211
ABBILDUNG 54: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION, UNTERTEILT IN DIE EBENEN (EIGENE DARSTELLUNG)	212
ABBILDUNG 55: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION AUF ADMINISTRATIVER EBENE (EIGENE DARSTELLUNG)	214
ABBILDUNG 56: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION AUF SOZIALER EBENE (EIGENE DARSTELLUNG)	215
ABBILDUNG 57: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION AUF FACHLICHER EBENE (EIGENE DARSTELLUNG)	216
ABBILDUNG 58: WAHL DER ONBOARDING-MAßNAHMEN DER QUEREINSTEIGENDEN IM WS 23/24 IN BEZUG AUF IHRE INTEGRATION AUF FACHLICHER EBENE (EIGENE DARSTELLUNG)	217
ABBILDUNG 59: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG DER QUEREINSTEIGENDEN AM ENDE DES ERSTEN SEMESTERS DES SJ 23/24 (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	219
ABBILDUNG 60: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG UND QUADRANTLAGE DER QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG)	222
ABBILDUNG 61: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG IN BEZUG AUF DIE ADMINISTRATIVE INTEGRATION (EIGENE DARSTELLUNG)	224
ABBILDUNG 62: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG IN BEZUG AUF DIE SOZIALE INTEGRATION (EIGENE DARSTELLUNG)	225
ABBILDUNG 63: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG IN BEZUG AUF DIE FACHLICHE INTEGRATION (EIGENE DARSTELLUNG)	226
ABBILDUNG 64: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG IN BEZUG AUF DIE WERTEORIENTIERTE INTEGRATION (EIGENE DARSTELLUNG)	228
ABBILDUNG 65: ENTWICKLUNG DES INTEGRATIONSSTATUS IM WS 23/24 IN PROZENT (N = 69) EIGENE DARSTELLUNG)	229
ABBILDUNG 66: ZUSTIMMUNG ZU DEN PRO-JOS (EIGENE DARSTELLUNG)	230

ABBILDUNG 67: MENTORING-START (EIGENE DARSTELLUNG)	231
ABBILDUNG 68: INTENSITÄT DER THEMEN IM MENTORING-PROZESS (EIGENE DARSTELLUNG)	233
ABBILDUNG 69: MODUS DER BETREUUNG DER QUEREINSTEIGENDEN DURCH MENTOR*INNEN (EIGENE DARSTELLUNG)	234
ABBILDUNG 70: EINSCHÄTZUNG DER MENTORING-BEZIEHUNG AUS DER SICHT DER QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG)	236
ABBILDUNG 71: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER QUEREINSTEIGENDEN BEZÜGLICH IHRER WEITERVERWENDUNG (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	237
ABBILDUNG 72: BEDÜRFNISBEFRIEDIGUNG UND QUADRANTLAGE DER VIER AUSGEWÄHLTEN QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG)	330
ABBILDUNG 73: INTEGRATIONSENTWICKLUNG ÜBER DIE 19 SCHULWOCHEN IM WISE 23/24 VON QUI_ID55 (EIGENE DARSTELLUNG)	334
ABBILDUNG 74: INTEGRATIONSENTWICKLUNG ÜBER DIE 19 SCHULWOCHEN IM WISE 23/24 VON QUII_ID36 (EIGENE DARSTELLUNG)	342
ABBILDUNG 75: INTEGRATIONSENTWICKLUNG ÜBER DIE 19 SCHULWOCHEN IM WISE 23/24 VON QUIII_ID47 (EIGENE DARSTELLUNG)	351
ABBILDUNG 76: INTEGRATIONSENTWICKLUNG ÜBER DIE 19 SCHULWOCHEN IM WISE 23/24 VON QUIV_ID45 (EIGENE DARSTELLUNG)	358
ABBILDUNG 77: SCREENSHOT DES ARBEITSBEREICHES IN CHAT GPT 4.0 FÜR DIE TEXTKORREKTUR	475

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: BEDARFSZYKLEN NACH HODEL IM LEHRER*INNENBERUF AM BEISPIEL SCHWEIZ (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN HODEL 2005 ERGÄNZT UM SKBF 2007, 2010, 2014, 2018, 2023).	35
TABELLE 2: BEDARF EINZELNER GEGENSTÄNDE IN WOCHENSTUNDEN FÜR DAS SCHULJAHR 2020/21 (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BD NÖ, 2020)	45
TABELLE 3: ÜBERSICHT ÜBER DIE VIER DIMENSIONEN PSYCHOLOGISCHER BEDÜRFNISSE NACH DREER (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN DREER, 2019, S. 49).	64
TABELLE 4: QUALITATIVE FORMEN DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BIERI, 2006 IN LAMY, 2015, S. 44)	68
TABELLE 5: ÜBERBLICK ÜBER DIE FÜNF ENTSCHEIDUNGSTYPEN (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN WEINMANN-LUTZ, 2006, S. 151).	73
TABELLE 6: ÜBERSICHT ÜBER DIE VIER BERUFSWECHSELTYPEN EINGETEILT NACH MOTIV UND PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNG (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN KAMM & KAPPLER, 2017, S. 178–180).	75
TABELLE 7: HAUPTMOTIVE DER ARBEITNEHMENDEN (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN JUNG, 2017 IN NICOLAI, 2021, S. 204)	79
TABELLE 8: AUSBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN FÜR DIE SEKUNDARSTUFE ALLGEMEINBILDUNG (SJ 2023/24) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN HOFMANN ET AL., 2020, S. 234; PH NÖ, 2023A, 2023B; UNIVERSITÄT WIEN, 2024).	86
TABELLE 9: BEWERBUNGSVERFAHREN UND ANZAHL DER BEWERBER*INNEN AUF DER JEWEILIGEN VERFAHRENSSTUFE (STAND 24.11.23) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN SCHNIDER & BRAUNSTEINER, 2024, S. 46).	91
TABELLE 10: MODULÜBERSICHT HLG QUEREINSTIEG (SJ 2023/24) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN PH NÖ, 2023A, 2023B)	93
TABELLE 11: INHALTLICHE EBENEN DES ONBOARDING-PROZESSES (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN WALTER & MATAR, 2023; BRENNER, 2014).	117
TABELLE 12: ÜBERSICHT DER INSTITUTIONELLEN RAHMUNG VON DER AUSBILDUNG IN DEN BERUF (KELLER-SCHNEIDER, 2022, S. 135; KELLER-SCHNEIDER & HERICKS, 2023, S. 1233)	141
TABELLE 13: UNTERSTÜTZUNGSMAßNAHMEN FÜR DEN BERUFSEINSTIEG VON QUEREINSTEIGENDEN (SJ 2023/24) (EIGENE DARSTELLUNG)	145
TABELLE 14: ÜBERSICHT DER EINFÜHRENDEN VERANSTALTUNGEN FÜR QUEREINSTEIGENDE FÜR DAS SJ 23/24 (UE = UNTERRICHTSEINHEIT) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BMBWF, 2024A, S. 10)	147
TABELLE 15: MODULÜBERSICHT HLG QUEREINSTIEG (SJ 2023/24) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BMBWF, 2023D, S. 8)	148
TABELLE 16: MODULÜBERSICHT HLG QUEREINSTIEG (SJ 2023/24) (EIGENE DARSTELLUNG, ANGELEHNT AN BMBWF, 2023B, S. 10)	149
TABELLE 17: CODIERENDEN-ÜBEREINSTIMMUNG FÜR DIE ERSTE WOCHEN	182
TABELLE 18: FRAGENKATALOG (G = GESCHLOSSEN, H = HALBOFFEN, O = OFFEN)	190
TABELLE 19: MOTIVLAGE DER QUEREINSTEIGENDEN FÜR EINEN BERUFSWECHSEL IN DAS SCHULSYSTEM (EIGENE DARSTELLUNG)	200
TABELLE 20: Einteilung der Quereinsteigenden nach der Typenbildung nach Kamm & Kappler (2017) (N = 69) (EIGENE DARSTELLUNG)	203
TABELLE 21: Deskriptive Werte zu den pädagogischen Vorerfahrungen der Quereinsteigenden (N = 42, Mehrfachnennung möglich) (EIGENE DARSTELLUNG)	203
TABELLE 22: GEGENÜBERSTELLUNG DER DATEN DER VIER AUSGEWÄHLTEN QUEREINSTEIGENDEN (EIGENE DARSTELLUNG)	241
TABELLE 23: GENANNTEN ONBOARDING-MAßNAHMEN VON QUI_ID55 FÜR SEINE ADMINISTRATIVE, SOZIALE, FACHLICHE UND WERTEORIENTIERTE INTEGRATION IM WISE 23/24 (EIGENE DARSTELLUNG)	258
TABELLE 24: GENANNTEN ONBOARDING-MAßNAHMEN VON QUII_ID36 FÜR SEINE ADMINISTRATIVE, SOZIALE, FACHLICHE UND WERTEORIENTIERTE INTEGRATION IM WISE 23/24 (EIGENE DARSTELLUNG)	277
TABELLE 25: GENANNTEN ONBOARDING-MAßNAHMEN VON QUIII_ID47 FÜR SEINE ADMINISTRATIVE, SOZIALE, FACHLICHE UND WERTEORIENTIERTE INTEGRATION IM WISE 23/24 (EIGENE DARSTELLUNG)	296
TABELLE 26: GENANNTEN ONBOARDING-MAßNAHMEN VON QUIV_ID45 FÜR SEINE ADMINISTRATIVE, SOZIALE, FACHLICHE UND WERTEORIENTIERTE INTEGRATION IM WISE 23/24 (EIGENE DARSTELLUNG)	319
TABELLE 27: DARSTELLUNG DER VIER AUSGEWÄHLTEN QUEREINSTEIGENDEN NACH DER Typenbildung nach Kamm & Kappler (2017) (EIGENE DARSTELLUNG)	327

ANHANG:

A Handbuch zur Induktion 2023/24

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Induktion 2023/24 –

Onboarding in den Lehrer/innenberuf

Information für Bildungsdirektionen & Pädagogische Hochschulen

Inhaltsverzeichnis

1 Grundsätzliches	3
2 Rechtlicher Rahmen	4
2.1 Geltungsbereich	4
2.2 Sonderbestimmungen über die Verwendung der Junglehrer/innen in der Induktionsphase	5
2.3 Pflichten der Lehrperson in der Induktionsphase	5
2.4 Aufgaben der Schulleitung	5
2.5 Mentorinnen und Mentoren	5
3 Einführungsveranstaltungen vor dem Schulstart	7
3.1 Inhalt und Organisation der Einführungsveranstaltungen	7
3.2 Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche– InduktionPLUS (+ 40 UE)	8
3.3 Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche (40 UE)	10
3.4 Umfang der zu absolvierenden Einführungsveranstaltungen und Anrechnungsmöglichkeiten	14
4 Workflow – Aufgaben und Pflichten Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen	16
4.1 Notwendige Vorarbeiten im jeweiligen Bundesland bis 20. Juni 2023	16
4.2 Meldung der Junglehrer/innen an die Pädagogischen Hochschulen bis 10. Juli 2023	17
4.3 Durchführung der Einführungsveranstaltungen	18
Kontaktstellen der Pädagogischen Hochschulen für Teilnehmer/innen der Einführungswochen im Rahmen der Induktionsphase 2023/24	20

1 Grundsätzliches

Im Jahr 2020 wurde die Induktionsphase im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und des Qualitätssicherungsrats für PädagogInnenbildung (QSR) von der Universität Wien evaluiert. Es zeigen sich folgende zentralen Ergebnisse:

1. **Problemfelder:** unzureichende, inkonsistente, späte **Kommunikation** z.B. zur Zuordnung von Junglehrerinnen/Junglehrern und Mentorinnen/Mentoren, zu deren Pflichten, Abläufen und Beurteilungsgesichtspunkten
2. **Begleitseminare** werden von Junglehrerinnen/Junglehrern oft als wenig nützlich, praxisfern, abgehoben und organisatorisch aufwändig gesehen
3. Hohe Lehrverpflichtung reduziert die Spielräume für eine gründliche Vor- und Nachbereitung sowie für eine Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren
4. Unterschiedliche **Arbeitsbedingungen**:
 - a. ein oder mehrere Standorte
 - b. wenige oder viele Fächer und Schulstufen, Unterricht in Fächern, für die man nicht ausgebildet wurde (fachfremder Einsatz)
5. Insgesamt positive **Beurteilung der Betreuungsqualität** (trotz unterschiedlicher Wahrnehmung des zeitlichen Umfangs)
6. **Problematisch:** Ämterhäufung, wenn Mentorinnen/Mentoren gleichzeitig die Schulleitung innehaben; **Doppelrolle der Mentorinnen/Mentoren:** Unterstützung und Bewertung
7. Das **(Fach-)Kollegium** wird als sehr **wichtig** angesehen, als Ergänzung und teilweise Kompensation des Mentoring

Auf Basis dieser Forschungsergebnisse wurden eine Reihe von dienstrechtlichen Neuerungen gesetzlich vorgenommen:

1. Anwendungsbereich, Beginn und Dauer der Induktionsphase wurden angepasst.
2. Spezielle Pflichten von Mentorinnen/Mentoren und Lehrpersonen in der Induktionsphase sowie Aufgaben der Schulleitung wurden spezifiziert.
3. Die bisherigen Begleitlehrveranstaltungen wurden als Einführungsveranstaltungen vor dem Start der Induktionsphase gelegt.
4. Spezielle Regelungen zum Schutz von Junglehrer/innen wurden festgelegt.

Der Einstieg von Junglehrerinnen/Junglehrern wird seit 2020 jährlich vom BMBWF im Rahmen einer Junglehrer/innenbefragung beleuchtet.

2 Rechtlicher Rahmen

2.1 Geltungsbereich

Alle neu in den Schuldienst eintretenden Lehrpersonen (Junglehrer/innen) im neuen Dienstrecht haben unabhängig vom Beschäftigungsausmaß die Induktionsphase zu absolvieren. Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet spätestens nach 12 Monaten (bei Dienstantritt bis spätestens dem ersten Unterrichtstag nach den Herbstferien mit dem Ende des betreffenden Schuljahres).

Die Schulleitung hat die Möglichkeit, der Personalstelle frühestens nach einer sechsmonatigen unterrichtlichen Verwendung der Lehrperson vorzeitig über deren positiven Verwendungserfolg zu berichten. Der Vertragslehrperson ist im Vorfeld Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben. Ergibt sich daraus für die Personalstelle ein positives Gesamtbild über den Verwendungserfolg der Lehrperson, hat sie die Induktionsphase vorzeitig zu beenden und die betroffene Vertragslehrperson sowie die Schulleitung davon zu verständigen. Damit enden für die Lehrperson die speziellen Pflichten in der Induktionsphase, mit Ausnahme der Verpflichtung zur Teilnahme an den Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen. Ebenso endet (bezüglich dieser betreuten Vertragslehrperson) die lehrverpflichtungs- und besoldungsrechtliche Berücksichtigung der Funktion Mentoring.

Ausgenommen sind Vertragslehrpersonen, die

1. die Induktionsphase bereits erfolgreich abgeschlossen haben oder
2. eine mindestens einjährige Lehrpraxis in einem Beschäftigungsausmaß von mindestens 25 % an einer Schule gemäß SchOG, Bundessportakademiegesezt, land- u. forstwirtschaftliches Bundesschutzgesetz oder an einer vergleichbaren Schule in einem EWR-Vertragsstaat, in der Türkischen Republik oder der Schweizerischen Eidgenossenschaft aufweisen oder
3. ein Lehramtsstudium abgeschlossen und das Unterrichtspraktikum absolviert haben.

Besonderheiten:

Durch Zeiten eines Beschäftigungsverbotes nach dem MSchG wird der Ablauf der Induktionsphase gehemmt; die Induktionsphase ist im Dienstverhältnis zum selben Dienstgeber bis zum vorgesehenen Zeitraum von längstens 12 Monaten fortzusetzen.

Hat das Dienstverhältnis vor der Erreichung der für die Induktionsphase vorgesehenen Dauer geendet, ist die Induktionsphase im Dienstverhältnis zum selben Dienstgeber in einem späteren Dienstverhältnis bis zum vorgesehenen Zeitraum von längstens 12 Monaten fortzusetzen.

2.2 Sonderbestimmungen über die Verwendung der Junglehrer/innen in der Induktionsphase

Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase, die über eine Lehramtsausbildung verfügen,

- sind im Rahmen ihrer Lehrbefähigung zu verwenden (Verbot des fachfremden Einsatzes),
- sind nicht für die Wahrnehmung der Funktion einer Klassenvorständin/eines Klassenvorstandes heranzuziehen (der Einsatz als klassenführende Lehrperson an Volks- und Sonderschulen ist zulässig),
- dürfen nicht zu dauernden Mehrdienstleistungen herangezogen werden.

Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase ist für die Erfüllung ihrer (aus der Induktionsphase resultierenden) zusätzlichen Aufgaben eine Wochenstunde der weiteren zwei zu erbringenden Wochenstunden (23./24. Wochenstunde) anzurechnen.

2.3 Pflichten der Lehrperson in der Induktionsphase

- Unterrichtserteilung entsprechend dem Beschäftigungsausmaß
- Zusammenarbeit mit der Mentorin/dem Mentor
- Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrpersonen nach Möglichkeit
- Besuch der Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen (drei- bis viermal je Semester)
- gegebenenfalls Teilnahme an einem durch die Pädagogischen Hochschulen angebotenen Coaching

2.4 Aufgaben der Schulleitung

- Einteilung und Koordination: Einteilung einer Mentorin/eines Mentors (schulübergreifende Einteilung möglich, bei anderem Dienort ist die Zustimmung der Mentorin/des Mentors erforderlich)
- Einberufung von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen drei- bis viermal je Semester, mit allen Mentorinnen/Mentoren und Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase
- Hospitation, Beratung und Unterstützung
- Vorlage des Berichts über den Verwendungserfolg an die Bildungsdirektion

2.5 Mentorinnen und Mentoren

Die Bestellung erfolgt durch die Schulleitung, maximal können drei Vertragslehrpersonen betreut werden. Voraussetzungen für die Bestellung:

eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson (an einer Schule gemäß SchOG oder an einer land- und forstwirtschaftlichen Schule)

die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ oder eines vergleichbaren Hochschullehrganges im Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten

Übergangsbestimmung bis zum Schuljahr 2029/30: ein Einsatz als Mentorin oder Mentor ist auch ohne Hochschulelehrgang möglich. Die Schulleitung muss jedoch die besondere Eignung auf Grund der bisherigen Verwendung, insbesondere in den Bereichen der Team- und Personalentwicklung, sowie auf Grund der Kommunikationsfähigkeit der Lehrperson bestätigen.

Der Einsatz von Schulleitungen als Mentorinnen/Mentoren ist für Lehrpersonen an der von ihnen geleiteten Schule im Bundesbereich nicht möglich. Es wird im Landeslehrer/innenvollzug eine analoge Vorgangsweise empfohlen.

Vergütung: Mentorin/Mentor im alten Dienstrecht: Fixbetrag, gestaffelt nach Anzahl der betreuten Lehrpersonen (geregelt im Gehaltsgesetz 1956), Mentorin/Mentor im neuen Dienstrecht: Mentoring zählt als 23. bzw. 24. Wochenstunde, zusätzlich gebührt eine Dienstzulage (geregelt im Vertragsbedienstetengesetz 1948)

Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (wie bisher, § 39a Abs. 3 VBG)

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung,
- erforderliche Anleitung,
- Unterstützung in der beruflichen Entwicklung (und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen) sowie
- Hospitation im erforderlichen Ausmaß.

3 Einführungsveranstaltungen vor dem Schulstart

Voraussetzung für die Anstellung als Vertragslehrperson ist die Absolvierung einer bis zu zweiwöchigen Einführungsveranstaltung. Damit erhalten die angehenden Lehrpersonen noch vor dem eigentlichen Start an der Schule wertvolle fachliche und pädagogische Grundlagen durch die Pädagogische Hochschule des jeweiligen Bundeslandes. Diese Grundlagen werden den Lehrpersonen während max. zweier Einführungswochen vermittelt.

Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche (InduktionPLUS)

Für Einsteiger/innen, die zwei Wochen Einführungsveranstaltungen zu absolvieren haben, wird die erste Woche als zeit- und ortsunabhängiger E-Learning-Lehrgang (MOOC¹) stattfinden. Dieser beinhaltet Themen wie: Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht, Diversität/Inklusion, Classroom Management, Digitalisierung, Sprache.

Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche

Die Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche wird verpflichtend in Präsenz abgehalten. Sie beinhaltet Themen wie: Recht, Professionsbewusstsein, Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften, Organisationsfeld Schule, Projektmanagement.

Im Sinne einer guten Zusammenarbeit von PHs und BDs wird vor allem in den Bereichen Schulrecht/Dienstrecht und Schulpsychologie/Unterstützungsangebote ein Mitwirken der Expertinnen und Experten der Bildungsdirektion erforderlich und gewährleistet. Es soll dabei auch die Perspektive der Personalvertretung Einzug finden.

Lehrpersonen, die diese Einführungsveranstaltungen besuchen, erhalten ein Entgelt in der Höhe von 6,25% des für die Entlohnungsstufe 1 im Schema pd vorgesehenen Monatsentgelts pro Woche. Ein Anspruch auf Abgeltung von Reisegebühren besteht nicht.

3.1 Inhalt und Organisation der Einführungsveranstaltungen

Pädagogische Hochschulen haben auf Basis der nachstehenden Rahmenstruktur die Einführungsveranstaltungen zu planen und zu organisieren. Nachdem für viele Junglehrer/innen die Einführungsveranstaltungen der erste Kontakt mit dem Fort- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen ist, haben die Pädagogischen Hochschulen darauf zu achten, dass sowohl Vortragende, Inhalte als auch Organisation den Vorgaben des Bundesqualitätsrahmens entsprechen.

Eine jährliche Evaluierung der Einführungsveranstaltungen, beginnend mit dem Schuljahr 2023/24, ist dem Hochschulrat sowie dem BMBWF von jeder Pädagogischen Hochschule vorzulegen.

¹ MOOC – Was ist das? Die Abkürzung MOOC steht für Massive Open Online Course – es handelt sich also um einen Kurs auf einer Lernumgebung, an dem eine (in der Regel) uneingeschränkte Anzahl an Personen teilnehmen kann. Die Teilnahme ist sehr niederschwellig und einfach: Sie kann zeit- und ortsunabhängig sowie im eigenen Tempo erfolgen (self-paced).

In den einführenden Lehrveranstaltungen wird den Bildungsdirektionen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Als (zukünftige) Dienstgeber fungieren sie als Nahtstelle. Im Besonderen können Schulqualitätsmanager/innen im Rahmen ihrer Dienstverpflichtung als Referentinnen und Referenten ihre fachliche Expertise einbringen. Gemeinsam mit der Schulleitung können auch Einheiten der Einführungsveranstaltungen der letzten Ferienwoche direkt an der Schule geplant werden. Somit ist ein erstes Kennenlernen gesichert und eine gute Betreuung durch alle beteiligten Personen ab dem ersten Dienstjahr gewährleistet. Zusätzlich zu den Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschulen können auch Mentorinnen und Mentoren, die den Hochschullehrgang „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ absolviert haben, in den Modulen „Professionsbewusstsein“ sowie „Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften“ eingesetzt werden.

Die Veranstaltungen können an Pädagogischen Hochschulen und/oder Schulstandorten in den Regionen abgehalten werden. Somit besteht für Flächenbundesländer die Möglichkeit, örtlich flexibel in Bildungsregionen zu planen. Die Einführungsveranstaltung InduktionPLUS darf nicht verändert werden und wird österreichweit in Form eines zeit- und ortsunabhängigen E-Learning-Angebots (MOOC InduktionPLUS) angeboten.

3.2 Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche– InduktionPLUS (+ 40 UE)

Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche - InduktionPLUS 2023/24: gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von +5 Tagen (+40 UE)			
Inhalt	UE	Asynchron / Online	Schultyp
Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht (Unterrichtsmethoden, Medienwahl und -einsatz, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Diversität/Inklusion (Heterogenität als Potential und Ressource erkennen, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Classroom Management (Organisationsstruktur Klasse, Methoden und Rituale, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Digitalisierung (Digitale Tools im Unterricht, kollaboratives Arbeiten, digitale Grundkompetenzen, Mediendidaktik, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Sprachenbildung in jedem Unterricht (sprachsensibler Unterricht, DaZ, Lesekompetenz, alltagsintegrierte Sprachförderung, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
	40 UE		

Inhaltliche Ausgestaltung der 5 Module

- a) Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht (8 UE)
 - Anwendung unterschiedlicher Modelle der Unterrichtsplanung
 - Lernvoraussetzungen
 - Lehrplan/Curriculum, Lehr- und Lernziele
 - Unterrichtsmethoden, Medienwahl und -einsatz
 - Sozialformen
 - Lehr-Lern-Folge planen
 - Lehrerpersönlichkeit - förderliche Eigenschaften und Einstellungen der Lehrkraft

- b) Diversität/Inklusion (8 UE)
 - Begriffsbestimmung Inklusion
 - Dimensionen der Diversität
 - Inklusive Bildung als Antwort auf Diversität in der Schule
 - Kompetenzen für Inklusive Bildung
 - Dimensionen inklusiver Schule
 - Multiprofessionelle und interdisziplinäre Kooperationen
 - Individuelle Förderung (Pädagogische Diagnostik, Lernumgebung, pädagogisches Handeln)

- c) Classroom Management (8 UE)
 - Organisationsstruktur Klasse
 - Dokumentationsmöglichkeiten
 - Methoden und Rituale
 - Nonverbale Kommunikation im Unterrichtsalldag

- d) Digitalisierung (8 UE)
 - Unterrichtsvorbereitung und Planung (Unterrichtsinhalte recherchieren, selektieren & bewerten, OER, Urheberrecht, DSGVO)
 - Arbeiten in der Cloud
 - Lernplattformen
 - Mediennutzung & Medienbiografie
 - Individualisierungs- & Differenzierungsmöglichkeiten durch digitale Medien
 - Mobile Learning
 - Innovation in Methodik und Didaktik
 - Kollaboratives Arbeiten
 - Lernertragssicherung und Feedback mit digitalen Tools

- e) Sprachenbildung in jedem Unterricht (8 UE)
 - Sprachliche Heterogenität in Lerngruppen
 - Sprachsensibler Unterricht
 - Deutsch als Zweitsprache (DAZ)
 - Alltagsintegrierte Sprachförderung
 - Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen

Seite 9

3.3 Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche (40 UE)

Die untenstehende Tabelle ist ein Rahmen - individuelle Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Modulen sind möglich, die Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern muss gegeben sein. Das Angebot ist je nach Schultyp individuell zu gestalten, d.h., die Module sind je nach Besonderheit des Schultyps schulartenspezifisch auszugestalten.

Als Schultypen werden die allgemein bekannten Schulformen Primarstufe, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2 und Berufsschulen verstanden. Lehrpersonen in Schulclustern können sich nach dem jeweiligen Einsatz am Standort zuordnen.

Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche: gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von 5 Tagen (= 40 UE)			
Inhalt	UE	Präsenz / Online	Schultyp
Recht (Rechte und Pflichten im Unterrichtsaltag, Schulrecht, Dienst- und Besoldungsrecht, LBVO – Aspekte von Leistung, mögliche Bezugsnormen, ...)	8 UE	A / P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Professionsbewusstsein (Rolle der Lehrperson, Beziehungsarbeit, Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Gesprächsführungsmöglichkeiten, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften (Begleiteter Schuleinstieg, Coaching, Reflexion, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Organisationsfeld Schule (Administrative Tätigkeiten, Schulveranstaltungen, Schulverwaltungsprogramme, Aufgaben als Pädagoge/in, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
Projektmanagement (u.a. Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen, Lehrausgänge, QMS, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
	40 UE		

Inhaltliche Ausgestaltung der 5 Module

a) Recht (8 UE)

Dienst- und Besoldungsrecht, Schulrecht, B-PVG

- Für das Dienst- und Besoldungsrecht können Expertinnen und Experten aus den Personalabteilungen der Bildungsdirektionen eingesetzt werden, für das Schulrecht Expertinnen und Experten aus den Schulrechtsabteilungen der Bildungsdirektionen. In diesem Modul soll auch die Perspektive der Personalvertretung Einzug finden.

Leistungsfeststellung

- Begriffe „Leistungsfeststellung“, „Leistungsbeurteilung“ und „Lernstandserhebung“
- Aspekte von Leistung sowie mögliche Bezugsnormen
- Statischer versus dynamischer Leistungsbegriff
- Einblick in die gesetzlichen Grundlagen (z.B. Leistungsbeurteilungsverordnung)
- Mögliche Beurteilungsformen wie Notengebung oder alternative Leistungsbeurteilung samt gesetzlicher Vorgaben und Rahmenbedingungen
- Fallbeispiele

Angewandtes Schulrecht

- Auffinden schulrechtlich relevanter Bestimmungen im Internet
- Rechte und Pflichten im Unterrichtsalltag
- Aufsichtspflicht in der Praxis
- Grundlagen des Urheberrechts im Unterricht
- Grundlagen des Datenschutzrechts an Schulen
- Grundlagen des Dienstrechts
- Interessenvertretung

b) Professionsbewusstsein (8 UE)

Rolle der Lehrperson

- Professionsverständnis
- Rolle der Lehrperson
- Unterschied Bildungssprache und Alltagssprache
- Die Schulqualitätsmanager/innen können ihre Expertise zu Themen wie z.B. Organisation der pädagogischen Abteilung in den Bildungsdirektionen, Organisation und Aufbau der Bildungsregionen, Schulqualität, sowie Informationen zum Diversitätsmanagement, zu Beratungssystemen im Pflichtschulbereich, zu möglichen Fortbildungen in den Regionen, etc. einbringen.

Umgang mit Unterrichtsstörungen

- Erscheinungsformen und mögliche Ursachen von Unterrichtsstörungen
- Mögliche Präventionsmaßnahmen (positive Autorität, kollegialer Grundriss, professionelle Klassenleitung, Resilienz)

Seite 11

- Gesetzeskonforme Interventions- sowie Sanktionsmöglichkeiten
- Supportmöglichkeiten im Schulsystem
- Fallbeispiele

Elternarbeit

- Einblick in die Rahmenbedingungen und theoretischen Grundlagen der Elternarbeit
- Kommunikationsformen und Gesprächsführung für Elterngespräche wie z.B. Beratungs-, Informations- und Konfliktgespräche
- Planung und Durchführung von Informationsveranstaltungen (z.B. Elternabend, Klassenforum, ...)
- Fallbeispiele

Mobbing und Konfliktmanagement

- Unterschied zwischen Mobbing (Cyber-Mobbing) und Konflikt
- Einblick in Unterstützungsmöglichkeiten und Interventionsmethoden
- Konfliktanalyse- und Diagnose-Instrumente (Gewaltfreie Kommunikation, Aktives Zuhören, Körpersprache, ...) im Überblick
- Fallbeispiele

Kommunikations- und Gesprächsführungsmöglichkeiten

- Coaching und professionelle Gesprächsführung
- Bewusstmachen der inneren Haltung und Persönlichkeitsentwicklung
- Fallbeispiele
- Datenschutzgrundverordnung / Umgang mit sensiblen Daten

c) Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften (8 UE)

Begleiteter Schuleinstieg (4UE)

- Dienstpflichten (SchUG, SchOG, LBVO)
- PD-Stunden
- Fort- und Weiterbildung
- Jahres- und Unterrichtsplanungen
- Selbstfürsorge und Work-Life-Balance, Stress Management
- Lehrer/innenrolle finden – Distanz und Nähe

Professionelle Lerngemeinschaften (4UE)

- Bilden von Peergroups unter Mitwirkung von Mentorinnen und Mentoren (regionale Gesichtspunkte sollen Berücksichtigung finden)
- Betreuung durch Coaches (z.B. die für pädagogisch-praktische Studien ausgebildeten Lehrpersonen, ...)

Fortbildung

- Vorstellen der Fortbildungsangebote für Berufseinsteiger/innen

Reflexion

- Verschriftlichung der persönlichen Weiterentwicklung im ersten Dienstjahr
- Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrer/innenpersönlichkeit
- Erkannte Verbesserungsmöglichkeiten
- Zukunftsvisionen

d) Organisationsfeld Schule (8 UE)

- Organisation einer Schule (z.B. Stundenplan, Kustodiate, PD-Stunden, Ansprechpartner/innen)
- Personal einer Schule (z.B. Schulleitung, Hauspersonal, pädagogisches Supportpersonal)
- Aufgaben als Pädagogin/Pädagoge (z.B. Aufsichtserlass, Fort- und Weiterbildungen, Dokumentationen)
- Schulverwaltungsprogramme
- Verwaltungstätigkeiten (z.B. Klassenbuch, Gruppenbuch, SchE-Bogen, Protokolle)
- Planungstätigkeiten (z.B. Stundenplanungen, Jahresplanungen, Lehrausgänge, Projekte, ...)
- Die Schulqualitätsmanager/innen können ihre Expertise für Themen wie z.B. Organisation der pädagogischen Abteilung der Bildungsdirektionen, Organisation und Aufbau der Bildungsregionen, Schulqualität, sowie Informationen zum Diversitätsmanagement, Infos zu Beratungssystemen im Pflichtschulbereich, zu möglichen Fortbildungen in den Regionen, einbringen.

e) Projektmanagement (8 UE)

- Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen/schulbezogenen Veranstaltungen
- Gruppendynamische Prozesse durch Projektarbeit gezielt anregen, begleiten und nachbereiten
- Inklusive Planung für diverse Schüler/innengruppen – partizipatives Miteinander ermöglichen und unterstützen
- Händreichung/Sammlung: Lokale Ziele für dislozierte Schulveranstaltungen/Lehrausgänge/Projektbereiche

3.4 Umfang der zu absolvierenden Einführungsveranstaltungen und Anrechnungsmöglichkeiten

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den notwendigen Tagen an Einführungsveranstaltungen in Abhängigkeit des Anstellungsverhältnisses:

Kategorie	Einführungsveranstaltungen
Lehramtsabsolvent/in (unabhängig ob Bachelor- oder Masterabschluss) inkl. Absolventinnen / Absolventen eines Unterrichtspraktikums	5 Tage
Polyvalente Stud. Religion	5 Tage
Polyvalente Stud. WIPÄD mit zwei Jahren Berufspraxis (Pflichtschulbereich)	5 Tage
Polyvalente Stud. WIPÄD mit zwei Jahren Berufspraxis (Bundesschulbereich)	5 Tage
Verwendung in BE/WE oder in musikalischen Gegenständen (ohne Lehramt, aber L 2a 2-Erfordernisse erfüllt)	10 Tage
Quereinsteiger/innen:	
mit einem der Verwendung entsprechenden Masterstudium und 3 Jahren Berufspraxis - Allgemeinbildung	10 Tage
mit einem der Verwendung entsprechenden Masterstudium und 3 Jahren Berufspraxis - Berufsbildung	10 Tage
mit einem für die Verwendung fachlich geeigneten Masterstudium und 3 Jahren Berufspraxis („Quereinstieg Neu“) - Allgemeinbildung	10 Tage
mit einem für die Verwendung fachlich geeigneten Masterstudium und 3 Jahren Berufspraxis („Quereinstieg Neu“) - Berufsbildung	10 Tage

Seite 14

mit einem der Verwendung entsprechenden oder fachlich geeigneten Bachelorstudium und 3 Jahren Berufspraxis („Quereinstieg Neu“) - Allgemeinbildung	10 Tage
mit einem der Verwendung entsprechenden oder fachlich geeigneten Bachelorstudium und 3 Jahren Berufspraxis („Quereinstieg Neu“) - Berufsbildung	10 Tage
Fachtheologie	10 Tage
Studierende im Lehramtsstudium:	
Studienfortschritt unter 120 ECTS	10 Tage
Studienfortschritt mind. 120 ECTS	10 Tage
Fachpraktiker/innen; Übungskindergärtner/innen, Didaktik/Pädagogik, sozialfachliche Gegenstände; Fachtheoretiker/innen für Berufsschulen und die Lehrpersonen für allgemeinbildenden und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände an Berufsschulen	10 Tage
Alle übrigen Anstellungen	5 Tage, wenn lehramtliche Vorbildung; sonst 10 Tage

Die beiden Wochen der Einführungsveranstaltungen sind in Summe mit 5 ECTS-Anrechnungspunkten (EC) bewertet. Für die Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche (40 UE) 2 EC, für die Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche (40 UE) 3 EC, ein entsprechender Workload ist berücksichtigt.

Prinzipiell sollen die 5 EC allen Berufseinsteiger/innen, die eine entsprechende zusätzliche Fort-/Weiterbildung (HLG Quereinstieg/ Fortbildungsverpflichtung im Rahmen des Sondervertrags) zu absolvieren haben, auf Antrag bei der jeweiligen PH, angerechnet werden.

Generell sind auf die Verpflichtung von Lehramtsstudierenden zur Absolvierung der einführenden Lehrveranstaltung fünf Tagen aus Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums anzuerkennen. Es ist somit nur die Präsenzwoche im Ausmaß von 3 EC zu absolvieren.

4 Workflow – Aufgaben und Pflichten Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen

Grundsätzlich gilt, dass die Bildungsdirektionen sämtliche Auskünfte zum **rechtlichen Rahmen der Induktionsphase den Junglehrer/innen** geben. Fragen zur **Begleitlehrveranstaltung sowie zur Organisation und den Inhalten** werden über die zuständigen Ansprechpersonen an der Pädagogischen Hochschule erteilt.

Wichtig: Fragen von Junglehrerinnen/Junglehrern sind professionell, rasch und klar zu beantworten. Sollten Inhalte zu klären sein, so sind die Rückantworten an die Junglehrerinnen/Junglehrer zeitnah zu erteilen.

4.1 Notwendige Vorarbeiten im jeweiligen Bundesland bis 20. Juni 2023

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
April	Pädagogische Hochschulen unter Einbindung der BD	Konzeption, Planung und Organisation der Begleitwochen und Einbeziehung der Bildungsdirektionen
Mai	Pädagogische Hochschulen	Konzeption, Planung und Organisation der Coaching-Angebote für Junglehrer/innen in den Regionen sowie der Begleitmaßnahmen für Schulleitungen und Mentorinnen/Mentoren in Abstimmung mit den Bildungsdirektionen. Besonderes Augenmerk sollte dabei auch auf Schulstandorte mit Quereinsteigerinnen/Quereinsteigern gelegt werden. Vorlage der Konzepte bis 20. Juni 2023
Mai	BD unter Einbindung der Pädagogischen Hochschulen	Erstellung eines Informationsblatts, das den Junglehrerinnen/Junglehrern mit der Zusage übergeben wird mit folgenden Inhalten: • Am Beginn jeder Einführungsveranstaltungswoche hat zur Feststellung des Dienstantrittes eine synchrone Online-Veranstaltung oder eine Präsenzveranstaltung zu stehen. Bei dieser ist von der PH die Anwesenheit zu erfassen und an die BD weiterzuleiten. • Rechtlicher Rahmen, Vergütung der Einführungsveranstaltungswoche • Registrierung in PH-Online • Anrechnungsmöglichkeiten • Ansprechpartner/in an der Päd. Hochschule • Für Quereinsteiger/innen: HLG Info

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
mit Zusage zur Stelle	Bildungsdirektion	Information der Junglehrer/innen über das Ausmaß der Einführungsveranstaltungen (siehe 2.6) sowie über die Anmeldung zu PH-Online – Übergabe des durch die PH erstellten Informationsblattes
Juni	Bildungsdirektionen	Infoveranstaltungen für Schulleitungen gemeinsam mit Päd. Hochschulen mit folgenden Botschaften: • Qualitativ gutes Mentoring ist erfolgskritisch für die Induktion, Sicherstellung, dass Mentor/in Tätigkeit nachkommt – gemeinsame Besprechung in den ersten Wochen organisieren („Vernetzungs- und Beratungsveranstaltung“). • Für Quereinsteiger/innen ist ein fachbezogenes Mentoring empfehlenswert. • Frühzeitige Meldung an Bildungsdirektion, wenn Mentoring nicht funktioniert. • Information von Schulleitungen im Juni an Junglehrer/innen inkl. Quereinsteiger/innen, in welchen Fächern sie welche Jahrgänge unterrichten werden (siehe dazu 2.2 Sonderbestimmungen über die Verwendung von Junglehrerinnen/Junglehrern in der Induktionsphase). • Junglehrerinnen/Junglehrern nicht vorrangig jene Klassen mit besonderen Herausforderungen zuteilen. • Quereinsteiger/innen bitte auch vorab über organisationale Themen wie Zusammenarbeit im Lehrerkollegium, Führung des Klassenbuchs, Elterngespräche, Aufsichtsregelungen, Supplierungen, ... informieren und wenn möglich vorab an den Schulstandort einladen (ggf. im Rahmen der Einführungsveranstaltungswoche) • Junglehrer/innen vorab über den Ablauf der ersten Schulwoche informieren

4.2 Meldung der Junglehrer/innen an die Pädagogischen Hochschulen bis 10. Juli 2023

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
bis 10.7.	Bildungsdirektion	Meldung der Junglehrer/innen mittels Liste an die Pädagogischen Hochschulen bis 10. Juli 2023. Damit erfolgt

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
		auch der Dienstauftrag an Lehrer/innen. Diese Liste hat zu umfassen: • Vor- und Nachname • E-Mail-Adresse • Name der Schule samt Schulkennzahl • Fächer, bei Quereinsteigerinnen/Quereinsteigern jenes Fach, in dem die Person vorrangig im Unterricht eingesetzt wird und in dem der HLG zu absolvieren ist. • Anzahl der vorgeschriebenen Einführenden Lehrveranstaltungen (10 bzw. 5 Tage)
Juli	Pädagogische Hochschule	Spätester Zeitpunkt für die Anlage der Einführungsveranstaltungen in PH-Online. Die Lehrveranstaltung, über die InduktionPLUS abgelegt wird, ist an der „örtlichen“ PH anzulegen. Es ist keine weitere Registrierung der Junglehrer/innen an der VPH vorzusehen. Die Anmeldung zu den Lehrveranstaltungen hat durch die PH ohne Dienstauftragsverfahren zu erfolgen.
Juli	Junglehrer/innen	Registrierung in PH-Online
Juli	Pädagogische Hochschule	Übermittlung der Registrierung an die Virtuelle PH für jene Junglehrer/innen, welche die Einführungsveranstaltung InduktionPLUS besuchen müssen.

4.3 Durchführung der Einführungsveranstaltungen

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
Anfang August	BMBWF	Information zum fertiggestellten MOOC sowie Übermittlung des Links an die Pädagogischen Hochschulen sowie Bildungsdirektionen.
August	PH	Rechtzeitig vor Beginn der Einführungsveranstaltungen übermittelt die PH des jeweiligen Bundeslandes den Junglehrerinnen/Junglehrern die Information zum MOOC (Link, Login, etc.)
August	Pädagogische Hochschulen	Planung und Organisation der Coaching-Angebote für Junglehrer/innen in den Regionen sowie der Begleitmaßnahmen für Schulleitungen und Mentorinnen/Mentoren in Abstimmung mit den Bildungsdirektionen.

Zeit	Verantwortlich	Aufgabe
		Spezielle Angebote gibt es für Schulstandorte mit besonders hohem Anteil an Quereinsteigerinnen/Quereinsteigern, Lehramtsstudierenden sowie Sondervertragslehrerinnen und -lehrern.
Beginn 1. Einführungswoche	Pädagogische Hochschulen	Für die Teilnehmer/innen an der ersten Einführungsveranstaltung der vorletzten Ferienwoche (InduktionPLUS) ist am Montag (21.8.2023 in W, NÖ, B bzw. 28.8.2023 in restlichen Bundesländern) eine synchrone Online-Lehrveranstaltung durchzuführen um, in Abstimmung mit der BD, den Dienstantritt festzustellen. Die PH meldet die Anwesenheiten an die BD. Nachmeldung jeweils noch am Folgetag möglich.
Beginn 2. Einführungswoche	Pädagogische Hochschulen	Die PH meldet die Anwesenheit jener Personen, die nur an der Präsenzwoche teilnehmen müssen, am Montag (28.8.2023 in W, NÖ, B bzw. 4.9.2023 in restlichen Bundesländern) an die BD. Nachmeldung jeweils noch am Folgetag möglich.
zum Dienstantritt	Bildungsdirektionen	Anmeldung zur Sozialversicherung
unverzüglich nach Dienstantritt	Bildungsdirektionen	Vertragsausstellung
nach Abschluss der Einführungsveranstaltung	VPH, PH	Übermittlung der erfolgreichen Teilnahmen an InduktionPLUS an die örtliche PH. Diese stellt umgehend die Teilnahmebestätigungen aus.
nach Abschluss der Einführungsveranstaltungen	Pädagogische Hochschulen	PH meldet an BD die Personen, die die Einführungsveranstaltungen nicht absolviert haben. Diese Personen haben die Einführungsveranstaltungen zum ehest möglichen Zeitpunkt nachzuholen. Die PH hat dafür ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.

Kontaktstellen der Pädagogischen Hochschulen für Teilnehmer/innen der Einführungswochen im Rahmen der Induktionsphase 2023/24

Pädagogische Hochschulen	Name	Email-Adresse
Pädagogische Hochschule Kärnten	Prof. ⁱⁿ Mag.a Dr. ⁱⁿ Maria Angelika Trattnig	angelika.trattnig@ph-kaernten.ac.at
	Prof. Dipl.-Päd. MMag. Dr. Peter Gurmann	Peter.gurmann@ph-kaernten.ac.at
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	MEd. HS-Prof. Mag. Dr. Johannes Dammerer, BEd.	johannes.dammerer@ph-noe.ac.at
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	Karin Ettl, MA (AB)	karin.ettl@ph-ooe.at
	IL ⁱⁿ Prof. ⁱⁿ Dipl.-Päd. ⁱⁿ Klaudia Lettmayr, BEd MSc (BB)	klaudia.lettmayr@ph-ooe.at
Pädagogische Hochschule Salzburg	Mag. ^a Svenja Draxl-Sommerbichler	berufseinstieg@phsalzburg.at
	Mag. ^a Cordula Süß	berufseinstieg@phsalzburg.at
Pädagogische Hochschule Steiermark	HS-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Silke Luttenberger, BEd	silke.luttenberger@phst.at
Pädagogische Hochschule Tirol	Mag. ^a Gabriele Rathgeb, PhD	berufseinstieg@ph-tirol.ac.at
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	Rene Muxel, BEd, MA	berufseinstieg@ph-vorarlberg.ac.at

Pädagogische Hochschule Wien	Thomas Gril, Bed. MA	induktion@phwien.ac.at
Private Pädagogische Hochschule Burgenland	Mag. Gerhard Frasz	gerhard.frasz@ph-burgenland.at
	Dr. Karin Schmidtbauer	karin.schmidtbauer@ph-burgenland.at
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	IL ⁱⁿ Mag. ^a Christine Mitterweissacher	Christine.mitterweissacher@ph-linz.at
	Eva Freilinger	Eva.freilinger@ph-linz.at
Private Pädagogische Hochschule Augustinum	Dr. Christian Brunnthaler	christian.brunnthaler@pph-augustinum.at
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein	Prof. ⁱⁿ Dipl.Päd. ⁱⁿ Mag. ^a Elisabeth Haas, BEd, PhD.	elisabeth.haas@kph-es.at
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems	IL ⁱⁿ Dipl.-Päd. ⁱⁿ Heidemarie Svehla	heidemarie.svehla@kphvie.ac.at

B Fragebogen

1. Teil (Einmalig, vor Beginn der Unterrichtstätigkeit)





PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

Padagogische Hochschule NO

1. Einverständniserklärung

1.1 Um zum Fragebogen zu gelangen bitten wir Sie, uns Ihr Einverständnis für die Verwendung Ihrer Antworten zu geben.
Ich bin damit einverstanden, dass in diesem Forschungsprojekt Daten von mir verwendet und anonym gespeichert werden. Die von mir gemachten Angaben werden streng vertraulich behandelt und werden in anonymisierter Form ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.
Hinweis: Wenn Sie Ihre Einwilligung erteilen, werden Ihre Angaben im Rahmen dieser Lehrveranstaltung anonymisiert für Forschungszwecke herangezogen.

☐ Ja, ich stimme der Einverständniserklärung zu und willige ein meine Daten für die Studie zur Verfügung zu stellen.

☐ Nein, ich stimme der Einverständniserklärung nicht zu.

1.2 Wir bedauern und respektieren Ihre Entscheidung. Bitte begründen Sie Ihre Nichtteilnahme. Sollten Sie zu einem späteren Zeitpunkt an einer Teilnahme interessiert sein, senden Sie bitte eine Nachricht an: evaluation@ph-noe.ac.at. Vielen lieben Dank. Sie können das Fenster nun schließen.

2. Demografische Angaben

2.1 Bitte tragen Sie Ihr persönliches Kennwort in die Kästchen ein. Ihre Eingaben werden anonym verarbeitet. Das persönliche Kennwort ermöglicht eine Längsschnittverknüpfung.
Beispiel: Mi06 - 03/GI
1. Die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters, z.B. MICHAEL - MI
2. Ihr Geburtstag, z.B. 06.03.1983 - 06
3. Ihr Geburtsmonat, z.B. 06.03.1983 - 03
4. Die beiden ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter, z.B. GISELA - GI

*

/ - /

2.2 Wie alt sind Sie?

2.3 Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers ☐ kein Eintrag

3. Ausbildung

3.1 Was ist ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?
Bitte geben Sie nur jene Ausbildung an, die Sie auch
abgeschlossen haben.

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Berufsbildende mittlere Schule ohne Matura
- ☐ Allgemeinbildende höhere Schule mit Matura
- ☐ Berufsbildende höhere Schule mit Matura
- ☐ Pädagogische Hochschule
- ☐ Fachhochschule
- ☐ Universität
- ☐ Sonstige:

3.3 Welche Ausbildung(en) haben Sie abgeschlossen?

3.4 Haben Sie Fort- und Weiterbildungen(en)
abgeschlossen? Wenn ja, welche?

4. Vorberuf

4.1 Welche berufliche Tätigkeit, die als Voraussetzung für den Quereinstieg gilt, haben Sie vor dem Wechsel in das Schulsystem ausgeübt?

- ☐ Bau / Architektur / Gebäudetechnik
- ☐ Büro / Handel / Finanzen
- ☐ Chemie / Kunststoff
- ☐ Elektrotechnik / Elektronik
- ☐ Erziehung / Bildung / Soziales / Religion
- ☐ Freizeitwirtschaft / Sport
- ☐ Gesundheit / Medizin / Pflege
- ☐ Holz / Papier / Glas / Keramik
- ☐ Informatik / IT / Kommunikationstechnik
- ☐ Körperpflege / Schönheit
- ☐ Kultur / Sprachen / Gesellschaft
- ☐ Kunst / Kunsthandwerk
- ☐ Land- und Forstwirtschaft / Tiere / Pflanzen
- ☐ Lebens- und Genussmittel / Ernährung
- ☐ Maschinen / Fahrzeuge / Metall
- ☐ Medien / Druck / Design
- ☐ Mode / Textil / Leder
- ☐ Naturwissenschaften / Mathematik
- ☐ Recht / Sicherheit / Verwaltung
- ☐ Tourismus / Gastgewerbe / Hotellerie
- ☐ Transport / Verkehr / Lager
- ☐ Umwelt / Energie / Rohstoffe
- ☐ Sonstige

4.3 Skizzieren Sie Ihren bisherigen beruflichen Werdegang?

4.4 Erzählen Sie von Ihren bisherigen positiven Berufserfahrungen.

4.5 Erzählen Sie von Ihren bisherigen negativen Berufserfahrungen.

5. Pädagogische Vorerfahrung

5.1 Verfügen Sie über pädagogische Vorerfahrungen?

☐ Ja ☐ Nein

5.2 Über welche pädagogischen Vorerfahrungen verfügen Sie?

- ☐ Betreuung von Kindern
- ☐ Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche
- ☐ Nachhilfeunterricht/Aufgabenbetreuung
- ☐ Trainertätigkeit im Vereinswesen
- ☐ Freiwilliges soziales Jahr im pädagogischen Bereich
- ☐ Sonstige

6. Berufswechsel

6.1 Was war der Auslöser für Ihren Berufswechsel?

6.2 Nennen Sie Ihre persönlichen Gründe für den Berufswechsel in das Schulsystem.

6.3 Beschreiben Sie den Prozess des Berufswechsels.

7. Einstiegsbedingungen

7.1 Welche gesetzlichen Vorgaben mussten Sie für den Quereinstieg erfüllen?

7.2 Welche Herausforderungen stellten sich für Sie für den Quereinstieg in das Schulsystem?

7.3 Welche Auswirkungen hat der Quereinstieg für Sie (und Ihre Familie)?

7.4 Anmerkungen zu den Einstiegsbedingungen/formalen Anstellungsbedingungen

8. Berufswahlmotiv(e)

Ich habe mich für den Lehrer*innenberuf entschieden, weil ...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
8.1 ... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	☐	☐	☐	☐
8.2 ... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien hätte wie im Lehrer*innenberuf.	☐	☐	☐	☐
8.3 ... mein Unterrichtsfach wichtig ist.	☐	☐	☐	☐
8.4 ... ich denke, dass die meisten meiner Freunde und Bekannten den Lehrer*innenberuf schätzen.	☐	☐	☐	☐
8.5 ... ich gut erklären kann.	☐	☐	☐	☐
8.6 ... ich als Lehrer*in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	☐	☐	☐	☐
8.7 ... ich als Lehrer*in finanziell abgesichert bin.	☐	☐	☐	☐
8.8 ... es für mich wichtig ist, einen Beitrag zur Ausbildung von Kindern und Jugendlichen zu leisten.	☐	☐	☐	☐
8.9 ... mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.	☐	☐	☐	☐
8.10 ... Ich denke, dass ich eine gute Lehrerin bzw. ein guter Lehrer sein werde.	☐	☐	☐	☐

8.11 . . . ich schon häufiger für meine Geduld beim Erklären von Sachverhalten gelobt wurde.	☐	☐	☐	☐
8.12 . . . mir in der Familie nahe gelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen.	☐	☐	☐	☐
8.13 . . . ich einen Beruf ausüben möchte, in dem ich die Erziehung von Jugendlichen mitgestalten	☐	☐	☐	☐
8.14 . . . ich denke, dass meine Familie und meine Freunde den Lehrer*innenberuf am besten geeignet für mich halten	☐	☐	☐	☐
8.15 . . . ich mich gern mit dem Inhalten meines Faches beschäftige	☐	☐	☐	☐
8.16 . . . ich als Lehrer*in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	☐	☐	☐	☐
8.17 . . . ich die Inhalte meines Faches interessant finde.	☐	☐	☐	☐
8.18 . . . ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	☐	☐	☐	☐
8.19 . . . ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.	☐	☐	☐	☐
8.20 . . . ich in meinem Fach viel Wissen erwerben möchte.	☐	☐	☐	☐

9. Erwartungen

9.1 Welche Erwartungen haben Sie an die Induktionsphase?

9.2 Welche Erwartungen haben Sie an den Hochschuleingang Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung?

9.3 Welche Erwartungen haben Sie an den Mentoringprozess?

9.4 Welche Unterstützungsmaßnahmen/-angebote wünschen Sie sich und in welchem Ausmaß?

9.5 An dieser Stelle ist für sonstige Anmerkungen Platz.

10. Dienstverrichtung

10.1 Geben Sie an, in welchem Schultyp Sie (hauptsächlich) tätig sind.

- ☐ AHS ☐ ASO ☐ BS ☐ HAK ☐ HTL ☐ HUM
☐ MS ☐ PTS ☐ VS

10.2 Geben Sie an, in welchem Bundesland Sie (hauptsächlich) tätig sind.

- ☐ BGLD ☐ KTN ☐ NO ☐ OÖ ☐ SBG ☐ STMK
☐ T ☐ VBG ☐ W

10.3 Geben Sie an, in welcher Bildungsregion Sie tätig sind.

- ☐ BR 1 (Horn, Gmünd, Krems-Land, Krems-Stadt, Waidhofen/Thaya, Zwettl)
☐ BR 2 (Gänserndorf, Hollabrunn, Korneuburg, Mistelbach)
☐ BR 3 (Amstetten, Melk, Scheibbs, Waidhofen/Ybbs)
☐ BR 4 (Lilienfeld, St. Pölten-Land, St. Pölten-Stadt, Tulln)
☐ BR 5 (Baden, Bruck/Leitha, Möding)
☐ BR 6 (Neunkirchen, Wr. Neustadt-Land, Wr. Neustadt-Stadt)

10.4 Geben Sie Ihr Beschäftigungsausmaß für das Schuljahr 23/24 an:

- ☐ voll (100 %) ☐ reduziert

10.5 Geben Sie Ihr tatsächliches Stundenausmaß und die Begründung für Ihre Reduzierung an:

11. Induktionsphase

11.1 Ich startete in die Induktionsphase ...

- ☐ am 21. August 23 online
☐ am 28. August 23 in Präsenz
☐ im September 23
☐ im Oktober 23
☐ im November 23
☐ im Dezember 23
☐ im Jänner 24
☐ Ich habe die Induktionsphase bereits erfolgreich absolviert.

11.2 Ich bin Quereinsteiger*in

- ☐ Ja (ich absolviere den HLG mit Masterabschluss)
☐ Ja (ich absolviere den HLG ohne Masterabschluss)
☐ Ja (ich absolviere den HLG für Sondervertrag)
☐ Nein

11.3 Ich bin Quereinsteiger*in im ...

- ☐ ersten Dienstjahr ☐ zweiten Dienstjahr ☐ dritten Dienstjahr
☐ sonstiges

11.4 Ich wurde im Zuge der Induktionsphase offiziell mittels Mentor*in begleitet.

- ☐ Ja ☐ Nein

11.5 Ich bin/war im Austausch mit meiner Mentor*in/meinem Mentor seit ...

- ☐ August 23 ☐ September 23 ☐ Oktober 23 ☐ November 23
☐ Dezember 23 ☐ Jänner 24 ☐ Februar 24 ☐ nie

11.6 Folgendes Fach/folgende Fächer
unterrichte/unterrichtete ich **fachgerecht** im 1. Halbjahr
des Schuljahres 23/24:

- ☐ Religion
 - ☐ Deutsch
 - ☐ Englisch
 - ☐ andere Fremdsprache
 - ☐ Mathematik
 - ☐ Digitale Grundbildung
 - ☐ Chemie
 - ☐ Physik
 - ☐ Biologie und Umweltkunde
 - ☐ Geschichte und Politische Bildung
 - ☐ Geografie und wirtschaftliche Bildung
 - ☐ Musik
 - ☐ Kunst und Gestaltung (textiles Werken)
 - ☐ Technik und Design (technisches Werken)
 - ☐ Bewegung und Sport
 - ☐ Ernährung und Haushalt
 - ☐ Sonstige
-

11.7 Folgendes Fach/folgende Fächer
unterrichte/unterrichtete ich **fachfremd** (zumindest über
einen Zeitraum von 3 Wochen - keine
Einzelsupplierung) im 1. Halbjahr des Schuljahres
23/24:

- ☐ keines
 - ☐ Religion
 - ☐ Deutsch
 - ☐ Englisch
 - ☐ andere Fremdsprache
 - ☐ Mathematik
 - ☐ Digitale Grundbildung
 - ☐ Chemie
 - ☐ Physik
 - ☐ Biologie und Umweltkunde
 - ☐ Geschichte und Politische Bildung
 - ☐ Geografie und wirtschaftliche Bildung
 - ☐ Musik
 - ☐ Kunst und Gestaltung (textiles Werken)
 - ☐ Technik und Design (technisches Werken)
 - ☐ Bewegung und Sport
 - ☐ Ernährung und Haushalt
 - ☐ Sonstige
-

11.8 Im Rahmen meiner Induktionsanstellung unterrichtete/unterrichtete ich in ...

- ☐ einer Schulstufe
☐ drei Schulstufen
☐ mehr als vier Schulstufen

- ☐ zwei Schulstufen
☐ vier Schulstufen

11.9 Im Rahmen meiner Induktionsanstellung unterrichtete/unterrichtete ich in ...

- ☐ einer Klasse
☐ drei Klassen
☐ mehr als vier Klassen

- ☐ zwei Klassen
☐ vier Klassen

11.10 Im Rahmen meiner Induktionsanstellung übernehme/übernahm ich folgende Rollen und Aufgaben ...

- ☐ Klassenvorstand
☐ Sprachförderlehrer*in
☐ Q-SK
☐ Mentor*in
☐ Schülerberater*in
☐ Fachkoordinator*in
☐ Inklusionslehrer*in
☐ Abteilungsleiter*in
☐ Beauftragte*r für ein Kussodiat
☐ Lehrkraft für verbindliche oder unverbindliche Übungen
☐ keine
☐ Sonstige

2. Teil (wöchentlich, über 19 Wochen)

12. Onboardingphase der letzten Woche

12.1 Die vergangene Woche schreibe ich (eher) ... zu *

- ☐ einer Hochgefühlphase
☐ einer Tiefgefühlphase
☐ weder einer Hoch- noch einer Tiefgefühlphase

12.2 Journeleintrag: Erläutern Sie Ihre konkreten Onboardingschritte der vergangenen Woche für Ihre administrative, soziale, fachliche und wertorientierte Integration.

- Was führte bzw. führte nicht zu einer tieferen Integration?
 - Wie könnte Ihr Onboardingprozess optimiert werden?
 - Was könnte helfen Ihre Integration zu forcieren?
- *

12.3 Unterricht vergangene Woche (bitte ankreuzen):
Ich habe ... Stunden unterrichtet.
Falls Sie mehr Stunden (Supperstunden, EMDL oder DMOL) unterrichtet haben, geben Sie die Gesamtstundenanzahl der Mehrleistung an

- ☐ weniger ☐ die stundenplanmäßigen
☐ mehr

13. Administrative Integration - Einführung in den Schulalltag umfasst eine räumliche und organisationsbezogene Orientierung (Überblick diverser Verantwortlichkeiten/wer, was, wo, wie und wann)

13.1 Bitte ordnen Sie **mind. 3 Aspekte** für Ihre administrative Integration der vergangenen Woche in der Reihenfolge der Wichtigkeit an. *

Zur Sortierung können die Elemente von der ersten in die zweite Liste gezogen werden.

Auswahl

- + Schulleitung
- + Kollegium
- + Sekretariat/admin. Personal
- + analoges/digitales Schulinfomaterial
- + Induktion-Einführungswochen
- + Mentor*in
- + fakultatives Peer Mentoring & Coaching
- + Fort- und Weiterbildung
- + Peer-Netzwerk
- + Social Media

Reihenfolge:

Begründen Sie Ihre Wahl der drei wichtigsten Aspekte für Ihre administrative Integration der vergangenen Woche.

13.2 Begründung meiner Wahl für den **wichtigsten Aspekt meiner administrativen Integration** der vergangenen Woche: *

13.3 Begründung meiner Wahl für den **zweitwichtigsten Aspekt meiner administrativen Integration** der vergangenen Woche: *

13.4 Begründung meiner Wahl für den **drittwichtigsten Aspekt meiner administrativen Integration** der vergangenen Woche: *

13.5 Folgendes hätte ich für meine **administrative Integration** in der vergangenen Woche noch gebraucht

13.6 Sonstige Anmerkungen zu meiner **administrativen Integration** der vergangenen Woche:

14. Soziale Integration - Einbindung in die Lehrer-, Schüler- und Elternschaft umfasst die Wahrnehmung als professionelle Lehrkraft (als Teil der Gemeinschaft fühlen, als Mitglied wahrgenommen zu werden)

14.1 Bitte ordnen Sie **mind. 3** Aspekte für Ihre soziale Integration der vergangenen Woche in der Reihenfolge der Wichtigkeit an. *

Zur Sortierung können die Elemente von der ersten in die zweite Liste gezogen werden

Auswahl:

- + Schulleitung
- + Kollegium
- + Sekretariat/admin. Personal
- + analoges/digitales Schulinfomaterial
- + Induktion-Einführungswochen
- + Mentor*in
- + fakultatives Peer Mentoring & Coaching
- + Fort- und Weiterbildung
- + Peer-Netzwerk
- + Social Media

Reihenfolge:

Begründen Sie Ihre Wahl der drei wichtigsten Aspekte für Ihre soziale Integration der vergangenen Woche.

14.2 Begründung meiner Wahl für den **wichtigsten Aspekt meiner sozialen Integration** der vergangenen Woche: *

14.3 Begründung meiner Wahl für den **zweitwichtigsten Aspekt meiner sozialen Integration** der vergangenen Woche: *

14.4 Begründung meiner Wahl für den **drittwichtigsten Aspekt meiner sozialen Integration** der vergangenen Woche: *

14.5 Folgendes hätte ich für meine **soziale Integration** in der vergangenen Woche noch gebraucht:

14.6 Sonstige Anmerkungen zu meiner **sozialen Integration** der vergangenen Woche:

15. Fachliche Integration - Selbsterprobung umfasst eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Vorbereiten, Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht (als Lehrperson fachlich kompetent auftreten)

15.1 Bitte ordnen Sie **mind. 3** Aspekte für Ihre fachliche Integration der vergangenen Woche in der Reihenfolge der Wichtigkeit an. *

Zur Sortierung können die Elemente von der ersten in die zweite Liste gezogen werden.

Auswahl

- ☐ Schulleitung
- ☐ Kollegium
- ☐ Sekretariat/admin. Personal
- ☐ analoges/digitales Schulmaterial
- ☐ Induktion-Einführungswochen
- ☐ Mentor*in
- ☐ fakultatives Peer Mentoring & Coaching
- ☐ Fort- und Weiterbildung
- ☐ Peer-Netzwerk
- ☐ Social Media

Reihenfolge

Begründen Sie Ihre Wahl der drei wichtigsten Aspekte für Ihre fachliche Integration der vergangenen Woche.

15.2 Begründung meiner Wahl für den **wichtigsten Aspekt meiner fachlichen Integration** der vergangenen Woche: *

15.3 Begründung meiner Wahl für den **zweitwichtigsten Aspekt meiner fachlichen Integration** der vergangenen Woche: *

15.4 Begründung meiner Wahl für den **drittwichtigsten Aspekt meiner fachlichen Integration** der vergangenen Woche: *

15.5 Folgendes hätte ich für meine **fachliche Integration** in der vergangenen Woche noch gebraucht:

15.6 Sonstige Anmerkungen zu meiner **fachlichen Integration** der vergangenen Woche:

16. Werteorientierte Integration - Selbstverwirklichung umfasst das Ausschöpfen des eigenen Potenzials im Rahmen des Lehrberufs in Bezug auf die standortspezifischen Bedingungen (Einbringen eigener Ideen, der Kompetenzen und Stärken im Sinne des Schulstandorts und seinem Leitbild, die Ausübung einer sinnstiftenden Tätigkeit)

16.1 Bitte ordnen Sie **mind. 3** Aspekte für Ihre werteorientierte Integration der vergangenen Woche in der Reihenfolge der Wichtigkeit an.

Zur Sortierung können die Elemente von der ersten in die zweite Liste gezogen werden.

Auswahl:

+ Schulleitung
+ Kollegium
+ Sekretariat/admin. Personal
+ analoges/digitales Schulinfomaterial
+ Induktion-Einführungswochen
+ Mentor*in
+ fakultatives Peer Mentoring & Coaching
+ Fort- und Weiterbildung
+ Peer-Netzwerk
+ Social Media

Reihenfolge:

Begründen Sie Ihre Wahl der drei wichtigsten Aspekte für Ihre werteorientierte Integration der vergangenen Woche.

16.2 Begründung meiner Wahl für den **wichtigsten Aspekt meiner wertorientierte Integration** der vergangenen Woche: *

16.3 Begründung meiner Wahl für den **zweitwichtigsten Aspekt meiner wertorientierte Integration** der vergangenen Woche: *

16.4 Begründung meiner Wahl für den **drittwichtigsten Aspekt meiner wertorientierte Integration** der vergangenen Woche: *

16.5 Folgendes hätte ich für meine **wertorientierte Integration** in der vergangenen Woche noch gebraucht:

16.6 Sonstige Anmerkungen zu meiner **wertorientierten Integration** der vergangenen Woche:

17. Aktueller Integrationsstatus

17.1 Geben Sie Ihren **aktuellen Integrationsstatus** in Bezug auf die **administrative Integration** in Prozent an: *

17.2 Geben Sie Ihren **aktuellen Integrationsstatus** in Bezug auf die **soziale Integration** in Prozent an: *

17.3 Geben Sie Ihren **aktuellen Integrationsstatus** in Bezug auf die **fachliche Integration** in Prozent an: *

17.4 Geben Sie Ihren **aktuellen Integrationsstatus** in Bezug auf die **wertorientierte Integration** in Prozent an: *

18. Onboardingphase der vergangenen Woche

18.1 Das ist mir in der vergangenen Woche besonders gut gelungen: *

18.2 Rückblick auf mein(e) Ziel(e) der vergangenen Woche(n): *

18.3 Das nehme ich mir als Ziel(e) für die nächste(n) Woche(n) vor:

3. Teil (Einmalig, am Ende der Lehrveranstaltung Beziehungsberuf Lehrer*in, nach der 19. Schulwoche)

19. Onboardingprozess gesamt

	sehr	etwas	weder noch	weniger	gar nicht
19.1 Ich erachte die Pro-Jos als ... hilfreich für meinen Integrationsprozess:	☐	☐	☐	☐	☐
19.2 Ich erachte die Pro-Jos als ... hilfreich für meine Professionalisierung:	☐	☐	☐	☐	☐
19.3 Folgende Vorschläge für eine Optimierung der Pro-Jos bzw. Feedback möchte ich angeben:					
19.4 Das Kollegium tat sein Bestes, damit ich mich schon vor meinem ersten Tag willkommen fühle:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐
19.5 Ich erhielt im Voraus eine klare Vorstellung vom Einarbeitungsprozess:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐
19.6 Alle erforderlichen Dokumente zur Einstellung konnte ich ohne Probleme ausfüllen:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐
19.7 Meine Vorgesetzte*r stand mir vor meinem Starttermin für Fragen zur Verfügung:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐
19.8 Meine Vorgesetzte*r schien auf meinen ersten Tag vorbereitet zu sein:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐
19.9 Mein Arbeitsplatz und die technische Ausstattung (PC, etc.) waren an meinem ersten Tag für mich bereit:	stimme vollg. zu ☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu ☐

19.10 Alle erforderlichen Unterlagen für die ersten Tage waren vorhanden und leicht verständlich.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.11 Der Einstieg in die Software und die Tools, die ich für meine Arbeit benötige, war einfach.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.12 Das Kollegium war für alle Fragen und Anliegen jederzeit erreichbar.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.13 Ich hatte eine klare Vorstellung davon, was ich an meinem ersten Tag tun (und wohin ich gehen) sollte.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.14 Ich habe eine klare Vorstellung davon, was von mir in meiner derzeitigen Rolle erwartet wird.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.15 Ich habe alle Ressourcen, die ich brauche, um meine Arbeit erfolgreich zu erledigen.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.16 Ich habe alle Ressourcen, die ich brauche, um in meiner Rolle erfolgreich zu sein.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.17 Ich habe das Gefühl, Teil der Institution zu sein.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.18 Das Onboarding, das ich erhalten habe, hat mich gut auf meine Aufgabe vorbereitet.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.19 Ich habe das Gefühl, dass ich die Schulkultur gut verstehe.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.20 Ich bin mit meiner Arbeit an meiner Schule zufrieden.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.21 Meine Rolle entspricht meinen Erwartungen.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu

19.22 Ich würde die Schule weiterempfehlen.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
19.23 Weiteres zum Onboardingprozess:						

20. Mentoring

20.1 Meine Induktionsphase läuft ...	☐ 6 Monate ☐ 12 Monate ☐ kann ich nicht beantworten ☐ gar nicht (durchlaufe keine Induktionsphase (mehr))
20.2 Meine Mentorin/mein Mentor unterrichtet ...	☐ in der gleichen Schulart als ich ☐ in einer anderen Schulart als ich
20.3 Meine Mentorin/mein Mentor unterrichtet ...	☐ am selben Schulstandort als ich ☐ an einem anderen Schulstandort als ich
20.4 Meine Mentorin/mein Mentor unterrichtet ...	☐ die gleichen Fächer als ich ☐ andere Fächer als ich ☐ eines meiner Fächer ☐ weiß ich nicht

Im Rahmen des Mentorings werden/wurden folgende Bereiche thematisiert:

20.5 Zeitmanagement (Stunden-, Semester-, Jahresplanung)	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.6 Klassenführung und Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.7 Elternarbeit	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.8 Mobbing/Unterrichtsstörungen	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.9 Methodenvielfalt	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.10 Reflexion und Feedback	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.11 Coaching und Austausch in der Peer group	oft	☐	☐	☐	☐	nie

20.12 Organisationsfeld Schule	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.13 Schullecht	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.14 Digitalität/Digitalisierung	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.15 Leistungsbeurteilung	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.16 Zusammenarbeit im Kollegium/Teamlaching	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.17 Belastungen/Work-Life-Balance/Copingstrategien	oft	☐	☐	☐	☐	nie
20.18 Sonstiges:	oft	☐	☐	☐	☐	nie

20.19 Bitte führen Sie Sonstiges aus:

20.20 Die Zusammenarbeit mit meiner Mentorin/meinem Mentor findet/land statt ...

- ☐ durch beiläufigen persönlichen Austausch
- ☐ durch vereinbarte persönliche Gespräche
- ☐ durch vereinbarte virtuelle Gespräche
- ☐ durch Austausch per Mail oder Telefon
- ☐ durch Hospitationen: Mentor*in besucht Mentee
- ☐ durch Hospitationen: Mentee besucht Mentor*in
- ☐ Sonstiges:

20.22 Ich fühle/fühle mich durch meine Mentorin/meinen Mentor gut unterstützt.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
20.23 Ich kann/konnte meine Anliegen offen mit meiner Mentorin/meinem Mentor besprechen.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
20.24 Meine Mentorin/mein Mentor nimmt sich ausreichend Zeit für meine Anliegen.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
20.25 Ich empfinde/empefind die Anregungen meiner Mentorin/meines Mentors als hilfreich.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
20.26 Ich erhalte/erhielt konstruktives Feedback.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu

21. Selbsteinschätzung in Bezug auf den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre persönliche Einschätzung in Bezug auf den Verwendungserfolg für sich selbst als Vertragslehrperson in der Induktionsphase (Grundlagen sind Beilage 2 & 3 der Induktionsphase). Bitte schätzen Sie sich selbst in den vorgegebenen Bereichen ein und geben Sie eine Bewertung ein.

Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes unter Berücksichtigung der dem Unterrichtsgegenstand entsprechenden didaktischen und methodischen Grundsätze

Ich habe mich mit dem Bereich ... auseinander gesetzt.

21.1 Lehrplan-Klassensituation: Abstimmung des Lehrplans auf die jeweilige Klassensituation mit realitätscher und transparenter Zielsetzung	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.2 Unterrichtsplanung und -vorbereitung: Zielformulierung im Sinne von Kompetenzorientierung	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.3 Jahresplanung	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	mangelhaft
21.4 Unterrichtsgestaltung	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	unzureichend
21.5 Unterrichtsform	der Lernsituation angepasst	☐	☐	☐	☐	fast immer monomethodisch
21.6 Förderung der Eigenaktivität der Schüler*innen	besonders fördernd	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.7 Üben/Wiederholen/Festigen	der Lernsituation entsprechend	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.8 Überprüfung von schriftlichen Arbeiten	regelmäßig und sorgfältig	☐	☐	☐	☐	fehlend
21.9 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	vorbildlich	☐	☐	☐	☐	unzulänglich

Erzieherisches Wirken

Ich habe mich mit dem Bereich ... auseinander gesetzt.

21.10 effiziente Arbeitsatmosphäre	dem jeweiligen Unterricht sehr gut angepasst	☐	☐	☐	☐	völlig unzureichend
21.11 Motivationsfähigkeit, Lernförderung	ausgeprägt	☐	☐	☐	☐	nicht wahrnehmbar
21.12 Umgang mit Fehlern	vorbildlich	☐	☐	☐	☐	unzureichend
21.13 Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston	vorbildlich	☐	☐	☐	☐	nicht akzeptabel
Ich habe mich mit dem Bereich ... auseinander gesetzt.						
21.14 Vorbildwirkung (Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Auftreten, Konsequenz, Resilienz ...)	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.15 Förderung demokratischer Umgangsformen (Mitgestaltung, Kritikfähigkeit ...)	stark fördernd	☐	☐	☐	☐	unterdrückend, hemmend
21.16 Wertschätzung für Schülerinnen und Schüler, Sensibilität für ihre Probleme	angemessen	☐	☐	☐	☐	nicht optimal
21.17 Konfliktlösungskultur	hoch ausgeprägt	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden

Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten

Ich habe mich mit dem Bereich ... auseinander gesetzt.

21.18 Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit	sehr gut	☐	☐	☐	☐	kaum
21.19 Kooperationsbereitschaft mit Kolleginnen und Kollegen	stark ausgeprägt	☐	☐	☐	☐	fehlt
21.20 Beratung von Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern	ausgezeichnet	☐	☐	☐	☐	unzureichend
21.21 Mitgestaltung des schulischen Lebens; Engagement und Aktivität	in hohem Maße	☐	☐	☐	☐	mangelhaft
21.22 Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Teams; Teamfähigkeit	optimal	☐	☐	☐	☐	nicht vorhanden
21.23 Auf Grund meiner Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
21.24 Auf Grund meines Erzieherischen Wirkens erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu
21.25 Auf Grund meiner Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten erachte ich mich für eine Weiterverwendung geeignet.	stimme völlig zu	☐	☐	☐	☐	stimme gar nicht zu

22. Onboarding-Selbstcheck nach Dreer (2018): Einführung in den Schulalltag

22.1 Ich weiß über die Verantwortlichkeiten an meiner Schule Bescheid.	☐	☐	☐	☐
22.2 Im Schulgebäude meiner Schule finde ich mich gut zurecht.	☐	☐	☐	☐
22.3 Ich durchschaue, welche Fach- und Arbeitsgruppen es im Kollegium gibt.	☐	☐	☐	☐
22.4 Es fällt mir leicht, die richtigen Ansprechpartner*innen für Fragen und Probleme an der Schule zu identifizieren.	☐	☐	☐	☐
22.5 Wenn ich beim Einkaufen zufällig eine Person treffen würde, die an meiner Schule arbeitet, würde ich sie sicher erkennen.	☐	☐	☐	☐
22.6 Mir fällt es nicht schwer, Personen, die mir im Schulhaus begegnen, ihren Funktionen zuzuordnen (z.B. Fachlehrer*in, Klassenlehrer*in, Beratungslehrer*in, Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, Schulleitung).	☐	☐	☐	☐
22.7 Mein(e) Bedürfnis(se) nach Einbindung in den Schulalltag wurde(n) ...	voll und ganz erfüllt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht erfüllt			

23. Onboarding-Selbstcheck nach Dreer (2018): Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft

23.1 In der Schule fühle ich mich als Teil einer Gemeinschaft.	☐	☐	☐	☐
23.2 Ich bin gern mit Lehrer*innen meiner Schule zusammen.	☐	☐	☐	☐
23.3 In meiner Schule kann ich mich mit Lehrer*innen über Themen austauschen, die mir am Herzen liegen.	☐	☐	☐	☐
23.4 Die Schüler*innen erkennen mich als Lehrer*in an.	☐	☐	☐	☐
23.5 Die Schüler*innen freuen sich darauf, mit mir zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐
23.6 Die Schüler*innen schenken mir viel Beachtung.	☐	☐	☐	☐
23.7 Mein(e) Bedürfnis(se) nach Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft wurde(n) ...	voll und ganz erfüllt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gar nicht erfüllt			

24. Onboarding-Selbstcheck nach Dreer (2018): Selbsterprobung

24.1 Ich fühle mich als Lehrperson kompetent.	☐	☐	☐	☐							
24.2 An meiner Schule bekomme ich viel Lob für meinen Einsatz.	☐	☐	☐	☐							
24.3 An meiner Schule kann ich vieles von dem zeigen, was ich kann.	☐	☐	☐	☐							
24.4 An meiner Schule kann ich mich in typischen Situationen des Lehrberufs gut bewähren.	☐	☐	☐	☐							
24.5 An meiner Schule erhalte ich ausreichend Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung.	☐	☐	☐	☐							
24.6 Lehrpersonen meiner Schule nehmen meine Vorschläge ernst.	☐	☐	☐	☐							
24.7 Mein(e) Bedürfnis(se) nach Selbsterprobung wurde(n) ...	voll und ganz erfüllt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gar nicht erfüllt

25. Onboarding-Selbstcheck nach Dreer (2018): Selbstverwirklichung als Lehrperson

25.1 An meiner Schule werde ich dann bestärkt, persönlichen Ideen und Vorhaben nachzugehen, die über die Ausbildungsaufgaben hinausgehen.	☐	☐	☐	☐							
25.2 An meiner Schule kann ich genau so agieren, wie ich es mir für meine berufliche Zukunft vorstelle.	☐	☐	☐	☐							
25.3 An meiner Schule erhalte ich das Gefühl, meine persönlichen Kompetenzen und Stärken voll zum Einsatz bringen zu können.	☐	☐	☐	☐							
25.4 An meiner Schule erhalte ich viel Vertrauen und verantwortungsvolle Möglichkeiten der Mitgestaltung.	☐	☐	☐	☐							
25.5 Ich erhalte die Möglichkeit, mich stets mit all meinen Interessen und Vorlieben in die schulische Arbeit einzubringen.	☐	☐	☐	☐							
25.6 Der Lehrberuf füllt mich voll und ganz aus.	☐	☐	☐	☐							
25.7 Mein(e) Bedürfnis(se) nach Selbstverwirklichung wurde(n) ...	voll und ganz erfüllt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gar nicht erfüllt

26. Anmerkungen

26.1 Das möchte ich noch anmerken:

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Fenster schließen

Impressum | Datenschutzerklärung

C Selbstcheck nach Dreer (2018)

Selbstcheck: Einführung in den Schulalltag (Dreer, 2018, S. 50)

Selbstcheck: Einführung in den Schulalltag **S**

Bitte beurteilen Sie die einzelnen Aspekte aus heutiger Perspektive.		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt eher nicht	stimmt nicht
01	Ich weiß über die Verantwortlichkeiten an meiner Schule Bescheid.	☐	☐	☐	☐
02	Im Schulgebäude meiner Schule finde ich mich gut zurecht.	☐	☐	☐	☐
03	Ich durchschaue, welche Fach- und Arbeitsgruppen es im Kollegium gibt.	☐	☐	☐	☐
04	Es fällt mir leicht, die richtigen Ansprechpartner/Innen für Fragen und Probleme an der Schule zu identifizieren.	☐	☐	☐	☐
05	Wenn ich beim Einkaufen zufällig eine Person treffen würde, die an meiner Schule arbeitet, würde ich sie sicher erkennen.	☐	☐	☐	☐
06	Mir fällt es nicht schwer, Personen, die mir im Schulhaus begegnen, ihren Funktionen zuzuordnen (z. B. Fachlehrer, Klassenlehrer, Beratungslehrer, Sonderpädagogen, Schulleitung).	☐	☐	☐	☐

Auswertung

A.	Summe der gesetzten Kreuze pro Spalte				
B.	Multiplikationsfaktor	3	2	1	0
C.	Ergebnisse aus Zeile A x B				
D.	Gesamtsumme aus Zeile C				

Zur Auswertung des Selbstchecks gehen Sie nun wie folgt vor:

- Zählen Sie die Kreuze für jede der vier Antwortspalten (stimmt genau, stimmt weitgehend, stimmt eher nicht, stimmt nicht) des Fragebogens und tragen Sie die Summe in die dafür vorgesehene Tabellenzeile A des Auswertungsbogens ein.
- Multiplizieren Sie nun die Summe der jeweiligen Spalte mit dem dazugehörigen Multiplikationsfaktor in Zeile B und tragen Sie das Produkt in die Tabellenzeile C ein.
- Addieren Sie die Ergebnisse der einzelnen Spalten in Zeile C und tragen Sie die Gesamtsumme in die Tabellenzeile D ein.
- Setzen Sie nun ein Kreuz bei der erreichten Summe in der untenstehenden Grafik. Dort können Sie den Erfüllungsgrad Ihres Bedürfnisses ablesen.

18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01
Bedürfnis erfüllt					Bedürfnis weitgehend erfüllt					Bedürfnis kaum erfüllt					Bedürfnis unerfüllt		

Selbstcheck: Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft

Bitte beurteilen Sie die einzelnen Aspekte aus heutiger Perspektive.		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt eher nicht	stimmt nicht
01	In der Schule fühle ich mich als Teil einer Gemeinschaft.	☐	☐	☐	☐
02	Ich bin gern mit Lehrern/innen meiner Schule zusammen.	☐	☐	☐	☐
03	In meiner Schule kann ich mich mit Lehrern/innen über Themen austauschen, die mir am Herzen liegen.	☐	☐	☐	☐
04	Die Schüler/innen erkennen mich als Lehrer/in an.	☐	☐	☐	☐
05	Die Schüler/innen freuen sich darauf, mit mir zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐
06	Die Schüler/innen schenken mir viel Beachtung.	☐	☐	☐	☐

Auswertung

A.	Summe der gesetzten Kreuze pro Spalte				
B.	Multiplikationsfaktor	3	2	1	0
C.	Ergebnisse aus Zeile A x B				
D.	Gesamtsumme aus Zeile C				

Zur Auswertung des Selbstchecks gehen Sie nun wie folgt vor:

- Zählen Sie die Kreuze für jede der vier Antwortspalten (stimmt genau, stimmt weitgehend, stimmt eher nicht, stimmt nicht) des Fragebogens und tragen Sie die Summe in die dafür vorgesehene Tabellenzeile A des Auswertungsbogens ein.
- Multiplizieren Sie nun die Summe der jeweiligen Spalte mit dem dazugehörigen Multiplikationsfaktor in Zeile B und tragen Sie das Produkt in die Tabellenzeile C ein.
- Addieren Sie die Ergebnisse der einzelnen Spalten in Zeile C und tragen Sie die Gesamtsumme in die Tabellenzeile D ein.
- Setzen Sie nun ein Kreuz bei der erreichten Summe in der untenstehenden Grafik. Dort können Sie den Erfüllungsgrad Ihres Bedürfnisses ablesen.

18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01
Bedürfnis erfüllt				Bedürfnis weitgehend erfüllt				Bedürfnis kaum erfüllt				Bedürfnis unerfüllt					

Selbstcheck: Selbsterprobung **S**

Bitte beurteilen Sie die einzelnen Aspekte aus heutiger Perspektive.		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt eher nicht	stimmt nicht
01	Ich fühle mich als Lehrer/in kompetent.	☐	☐	☐	☐
02	An meiner Schule bekomme ich viel Lob für meinen Einsatz.	☐	☐	☐	☐
03	An meiner Schule kann ich vieles von dem zeigen, was ich kann.	☐	☐	☐	☐
04	An meiner Schule kann ich mich in typischen Situationen des Lehrerberufs gut bewähren.	☐	☐	☐	☐
05	An meiner Schule erhalte ich ausreichend Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung.	☐	☐	☐	☐
06	Lehrer/innen meiner Schule nehmen meine Vorschläge ernst.	☐	☐	☐	☐

Auswertung

A. Summe der gesetzten Kreuze pro Spalte				
B. Multiplikationsfaktor	3	2	1	0
C. Ergebnisse aus Zeile A x B				
D. Gesamtsumme aus Zeile C				

Zur Auswertung des Selbstchecks gehen Sie nun wie folgt vor:

- Zählen Sie die Kreuze für jede der vier Antwortspalten (stimmt genau, stimmt weitgehend, stimmt eher nicht, stimmt nicht) des Fragebogens und tragen Sie die Summe in die dafür vorgesehene Tabellenzeile A des Auswertungsbogens ein.
- Multiplizieren Sie nun die Summe der jeweiligen Spalte mit dem dazugehörigen Multiplikationsfaktor in Zeile B und tragen Sie das Produkt in die Tabellenzeile C ein.
- Addieren Sie die Ergebnisse der einzelnen Spalten in Zeile C und tragen Sie die Gesamtsumme in die Tabellenzeile D ein.
- Setzen Sie nun ein Kreuz bei der erreichten Summe in der untenstehenden Grafik. Dort können Sie den Erfüllungsgrad Ihres Bedürfnisses ablesen.

18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01
Bedürfnis erfüllt					Bedürfnis weitgehend erfüllt					Bedürfnis kaum erfüllt				Bedürfnis unerfüllt			

Selbstcheck: Selbstverwirklichung als Lehrperson

Bitte beurteilen Sie die einzelnen Aspekte aus heutiger Perspektive.		stimmt genau	stimmt weitgehend	stimmt eher nicht	stimmt nicht
01	An meiner Schule werde ich darin bestärkt, persönlichen Ideen und Vorhaben nachzugehen, die über die Ausbildungsaufgaben hinausgehen.	☐	☐	☐	☐
02	An meiner Schule kann ich genau so agieren, wie ich es mir für meine berufliche Zukunft vorstelle.	☐	☐	☐	☐
03	An meiner Schule erhalte ich das Gefühl, meine persönlichen Kompetenzen und Stärken voll zum Einsatz bringen zu können.	☐	☐	☐	☐
04	An meiner Schule erhalte ich viel Vertrauen und verantwortungsvolle Möglichkeiten der Mitgestaltung.	☐	☐	☐	☐
05	Ich erhalte die Möglichkeit, mich stets mit all meinen Interessen und Vorlieben in die schulische Arbeit einzubringen.	☐	☐	☐	☐
06	Der Lehrerberuf füllt mich voll und ganz aus.	☐	☐	☐	☐

Auswertung

A. Summe der gesetzten Kreuze pro Spalte				
B. Multiplikationsfaktor	3	2	1	0
C. Ergebnisse aus Zeile A x B				
D. Gesamtsumme aus Zeile C				

Zur Auswertung des Selbstchecks gehen Sie nun wie folgt vor:

- Zählen Sie die Kreuze für jede der vier Antwortspalten (stimmt genau, stimmt weitgehend, stimmt eher nicht, stimmt nicht) des Fragebogens und tragen Sie die Summe in die dafür vorgesehene Tabellenzeile A des Auswertungsbogens ein.
- Multiplizieren Sie nun die Summe der jeweiligen Spalte mit dem dazugehörigen Multiplikationsfaktor in Zeile B und tragen Sie das Produkt in die Tabellenzeile C ein.
- Addieren Sie die Ergebnisse der einzelnen Spalten in Zeile C und tragen Sie die Gesamtsumme in die Tabellenzeile D ein.
- Setzen Sie nun ein Kreuz bei der erreichten Summe in der untenstehenden Grafik. Dort können Sie den Erfüllungsgrad Ihres Bedürfnisses ablesen.

18	17	16	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01
Bedürfnis erfüllt					Bedürfnis weitgehend erfüllt				Bedürfnis kaum erfüllt				Bedürfnis unerfüllt				

D Kodierleitfaden

Integration, operationalisiert über die Unterkategorie „Compliance“ (administrative Ebene)	
Dimension	
Ausprägung	
Inhaltliches Kriterium	
Analyseeinheit	Codiereinheit
	Kontexteinheit
	Auswertungseinheit
Definition	
Codierregeln	
Ankerbeispiel(e)	

Integration, operationalisiert über die Unterkategorie „Connection“ (soziale Ebene)		
Dimension		Ausprägung
Inhaltliches Kriterium		Quereinsteigende beschreiben die genutzten Onboarding-Maßnahmen in Bezug auf ihre soziale Integration und geben Beispiele für förderliche und nicht förderliche Einarbeitungsmaßnahmen.
Analyseeinheit	Codiereinheit	Schriftlich: ein Lexem, das eine Äußerung zur Förderung bzw. Nichtförderung der sozialen Integration enthält.
	Kontexteinheit	Schriftlich: eine pragmatische Äußerung zu einer Onboarding-Maßnahme auf sozialer Ebene.
	Auswertungseinheit	Ein studentisches Arbeitsprodukt (ein Pro-Jo einer Schulwoche einer*eines Quereinsteigenden)
Definition	Die soziale Integration beginnt bereits bei der ersten Begegnung und schließt den Umgang mit allen Personen am Schulstandort ein, darunter das administrative Personal, Lehr- und Hilfskräfte, die Schulleitung sowie die Schülerinnen und Schüler. Es gilt, die spezifischen sozialen Strukturen zu erkunden, zu verstehen und zu akzeptieren (Brenner, 2014). Walter und Matar (2023) beschreiben diese Phase der sozialen Eingliederung als Connection, bei der es darum geht, Anschluss zu finden und sich aktiv in die Gemeinschaft einzubinden. Die soziale Integration ist entscheidend für die Mitarbeiter*innenbindung (Keller-Schneider, 2010; Haufe, 2023) und umfasst sowohl die zwischenmenschlichen Beziehungen im Team als auch das Netzwerk innerhalb und außerhalb des Schulstandorts (Christiansen, 2010). Ziel ist das Erreichen eines Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühls auf beiden Seiten (Schiffer, 2017, S. 9-10) und eine Positionierung als integriertes Mitglied in der Gemeinschaft.	
Codierregeln	Die Kategorie wird angewendet, wenn Studierende 1. Über soziale Beziehungen zu der Schulleitung, den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern, den Erziehungsberechtigten, den außer- und innerstandortspezifischen Partnern schreiben und diese im Zusammenhang mit ihrer sozialen Integration stehen. 2. Onboarding-Maßnahmen wie Schulleitung, Kollegium, administratives Personal, Schulinformationsmaterial, die einführenden Induktionsveranstaltungen, den Mentoring-Prozess, das Coaching Angebot, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, das Peernetzwerk oder Social Media (deduktiv) als hilfreich oder hinderlich für ihre soziale Integration beschreiben. 3. Andere Onboarding-Maßnahmen (induktiv) für Ihre soziale Integration als unterstützend erwähnen.	
Ankerbeispiel(e)	„Gute Zusammenarbeit mit dem Kollegium, es kümmert sich darum, dass der Unterricht auch bei Ausfall von den Lehrkräften, die mit mir die Stunde halten, gut funktionieren kann.“ (QuIII_Wo18)	

Integration, operationalisiert über die Unterkategorie „Clarity“ (fachliche Ebene)		
Dimension		Ausprägung
Inhaltliches Kriterium		Quereinsteigende beschreiben die genutzten Onboarding-Maßnahmen in Bezug auf ihre fachliche Integration und geben Beispiele für förderliche und nicht förderliche Einarbeitungsmaßnahmen.
Analyseeinheit	Codiereinheit	Schriftlich: ein Lexem, das eine Äußerung zur Förderung bzw. Nichtförderung der fachlichen Integration enthält.
	Kontexteinheit	Schriftlich: eine pragmatische Äußerung zu einer Onboarding-Maßnahme auf fachlicher Ebene.
	Auswertungseinheit	Ein studentisches Arbeitsprodukt (ein Pro-Jo einer Schulwoche einer*eines Quereinsteigenden)
Definition	Der Fokus bei der fachlichen Integration liegt hier auf dem spezifischen Fachgebiet, dem Austausch innerhalb der fachlichen Community sowie der Erarbeitung der Unterrichtsinhalte, einschließlich der relevanten gesetzlichen Grundlagen und der Klärung der Lehrer*innenpersönlichkeit. Walter und Matar (2023) betonen in der Phase Clarity die Notwendigkeit eines kollegialen Austauschs. Die Kommunikation innerhalb der Fachgruppe und das konstruktive Feedback sind hierbei grundlegende Elemente. Die Klarheit über Aufgaben und Erwartungen (Brenner, 2014), ergänzt durch frühzeitige Zielvereinbarungen und regelmäßige Feedbackgespräche, fördert eine schnelle Einarbeitung und adressiert Kompetenzlücken (Schiffer, 2017). Der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren und eine strukturierte, dosierte Informationsvermittlung sind entscheidend, um Rollenklarheit sicherzustellen und die Bedürfnisse in diesem Bereich zu erfüllen.	
Codierregeln	Die Kategorie wird angewendet, wenn Studierende 1. Über ihre Funktion als neue Lehrkraft mit fachlicher Expertise (Verfassen und Bewerten von Schüler*innenleistungen, Förderung und Forderung, Differenzierung und Individualisierung, analoge und digitale Unterrichtsmethoden, fachliche, fachdidaktische und pädagogische Methoden) schreiben und diese im Zusammenhang mit ihrer fachlichen Integration stehen. 2. Onboarding-Maßnahmen wie Schulleitung, Kollegium, administratives Personal, Schulinformationsmaterial, die einführenden Induktionsveranstaltungen, den Mentoring-Prozess, das Coaching Angebot, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, das Peernetzwerk oder Social Media (deduktiv) als hilfreich oder hinderlich für ihre fachliche Integration beschreiben. 3. Andere Onboarding-Maßnahmen (induktiv) für Ihre fachliche Integration als unterstützend erwähnen.	
Ankerbeispiel(e)	„In Mathematik haben wir Dividieren gestartet - 3 Schüler sind ganz schwach. Man zerbricht sich den Kopf wie man ihnen helfen kann. Wichtig wäre Mentorin Physik Kollege mit mehr Zeit.“ (QuII_Wo16)	

Integration, operationalisiert über die Unterkategorie „Culture“ (werteorientierte Ebene)		
Dimension		Ausprägung
Inhaltliches Kriterium		Quereinsteigende beschreiben die genutzten Onboarding-Maßnahmen in Bezug auf ihre werteorientierte Integration und geben Beispiele für förderliche und nicht förderliche Einarbeitungsmaßnahmen.
Analyseeinheit	Codiereinheit	Schriftlich: ein Lexem, das eine Äußerung zur Förderung bzw. Nichtförderung der werteorientierten Integration enthält.
	Kontexteinheit	Schriftlich: eine pragmatische Äußerung zu einer Onboarding-Maßnahme auf werteorientierter Ebene.
	Auswertungseinheit	Ein studentisches Arbeitsprodukt (ein Pro-Jo einer Schulwoche einer*eines Quereinsteigenden)
Definition	Der komplexeste Bereich ist die werteorientierte Ebene. Sie besteht darin, die eigenen Werte und Überzeugungen mit den pädagogischen Leitprinzipien, Werten und Zielen des Standorts in Einklang zu bringen (Brenner, 2014). Die Identifikation mit der Philosophie, den Werten und Zielen einer Organisation (Schiffer, 2017) ist von entscheidender Bedeutung. Die Schulidentität, also das Selbstverständnis des Standorts, nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Eine wertorientierte Integration ist ein mittel- bis langfristiger Prozess, der nicht nur durch pädagogische Leitvorstellungen, sondern vor allem durch gelebte Werte dem neuen Mitarbeitenden nähergebracht wird (Brenner, 2014, S. 8). Die kulturelle Ebene des Onboardings Culture (Walter & Matar, 2023), die alle Unternehmenswerte und Normen umfasst, erfordert eine werteorientierte Einarbeitung, die nicht nur über Informationen, sondern vor allem durch gelebte Werte in regelmäßigen Gesprächen und Feedbacks vermittelt wird, wobei Mentor*innen und Führungskräfte eine zentrale Rolle spielen.	
Codierregeln	Die Kategorie wird angewendet, wenn Studierende 1. Über ihre Rolle als neue Lehrkraft mit zielgerichteter, außerschulischer Expertise (Teilnahme an Ausschreibungen, Initiierung von Projekten, Einbringung außerschulischer Aspekte und für den Standort nützliche Effekte aus der Privatwirtschaft) schreiben und diese im Zusammenhang mit ihrer werteorientierten Integration stehen. 2. Onboarding-Maßnahmen wie Schulleitung, Kollegium, administratives Personal, Schulinformationssysteme, die einführenden Induktionsveranstaltungen, den Mentoring-Prozess, das Coaching Angebot, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, das Peernetzwerk oder Social Media (deduktiv) als hilfreich oder hinderlich für ihre werteorientierte Integration beschreiben. 3. Andere Onboarding-Maßnahmen (induktiv) für Ihre werteorientierte Integration als unterstützend erwähnen.	
Ankerbeispiel(e)	„Ich bin mit Unterrichten, Stundenvorbereitungen und Arbeit und Vorlesungen an der PH beschäftigt. Die Vorlesung 'Bildung und Entwicklung' empfinde ich als sehr wertvoll. Es beeinflusst v.a. meine Unterrichtsgestaltung.“ (QuIV_Wo11)	

Subkategorien angelehnt an Moser et al., 2018

Onboarding-Maßnahmen

[SL] Schulleitung: Die Schulleitung spielt eine zentrale Rolle im Onboarding, indem sie durch regelmäßige, strukturierte Gespräche klare Erwartungen und Zielsetzungen vermittelt und die Integration neuer Lehrkräfte fördert.

[Koll] Kollegium: Das Kollegium unterstützt die neuen Lehrkräfte niederschwellig durch Teamentwicklung und Patensysteme, die eine schnelle Eingewöhnung und kontinuierliche Hilfe im Schulalltag gewährleisten.

[Admin] Administratives Personal (Sekretariat, Kustoden, Schulwart, etc.): Das administrative Personal stellt sicher, dass neue Lehrkräfte Zugang zu notwendigen Ressourcen, Materialien und IT-Systemen erhalten, um eine effektive Einarbeitung zu ermöglichen.

[Schulinfo] Schulinformationsmaterial (Onboarding-Mappe, Schulordnung, Q-Handbuch, etc.): Schulinformationsmaterialien bieten neuen Lehrkräften umfassende Informationen über schulische Abläufe, Richtlinien und Strukturen, um eine schnelle Orientierung zu erleichtern.

[Induk] Einführende Induktionsveranstaltungen (LVen der Induktionsphase PH): Diese strukturierten Einführungsprogramme bieten neuen Lehrkräften erste Einblicke in die schulischen Abläufe und ermöglichen ein gezieltes Lernen zu Beginn ihrer Tätigkeit.

[Ment] Mentoring-Prozess: Der Mentoring-Prozess gilt als effektivste Onboarding-Maßnahme, bei der erfahrene Lehrkräfte neuen Kollegen und Kolleginnen kontinuierliche Unterstützung und regelmäßiges Feedback zur beruflichen Entwicklung geben.

[Coach] Coaching-Angebot (fakultatives Zusatzangebot PH speziell für Berufseinsteigende): Coaching und Supervision bieten neuen Lehrkräften regelmäßiges Feedback und Unterstützung zur beruflichen Weiterentwicklung und helfen, ihre Rolle effektiv auszufüllen.

[Fort/Weitbild] Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (fakultatives Zusatzangebot PH speziell für alle Lehrkräfte): Diese Maßnahmen fördern die kontinuierliche berufliche Entwicklung aller Lehrkräfte durch strukturierte Lernmöglichkeiten und gezielte Trainings der PH NÖ.

[Peer] Peernetzwerk (Quereinsteigende in der Induktionsphase): Ein Peernetzwerk ermöglicht neuen Lehrkräften den Aufbau wichtiger Beziehungen inner- und außerhalb der Schule mit Personen in einer gleichen oder ähnlichen Situation und fördert den Austausch von Erfahrungen und Wissen.

[Social] Social Media: Social Media unterstützt den Rekrutierungsprozess und bietet neuen Lehrkräften Vorabinformationen, die zur Vorbereitung auf ihre Aufgaben und zur schnelleren Integration in die Schulgemeinschaft beitragen.

E Codebuch in MAXQDA

Codesystem

1 ad	0
1.1 INDUK_BD	4
1.2 Peer (2)	2
1.3 Fort/Weiterbild (2)	3
1.4 Coach (2)	0
1.5 Ment (2)	8
1.6 Induk (2)	5
1.7 Admin (2)	1
1.8 Koll (2)	15
1.9 SL (2)	38
1.10 social (2)	0
1.11 Schulinfo (2)	5
2 so	0
2.1 INDUK_Eltern	5
2.2 INDUK_SuS	19
2.3 Peer (1)	7
2.4 Fort/Weiterbild (1)	0
2.5 Coach (1)	0
2.6 Ment (1)	13
2.7 Induk (1)	2
2.8 Admin (1)	0
2.9 Koll (1)	42

2.10 SL (1)	16
2.11 social (1)	1
2.12 Schulinfo (1)	3
3 fa	0
3.1 INDUK_Eltern	3
3.2 INDUK_extern	4
3.3 INDUK_Funk	2
3.4 INDUK_SuS	12
3.5 social	0
3.6 Peer	3
3.7 Fort/Weiterbild	2
3.8 Coach	0
3.9 Ment	17
3.10 Induk	5
3.11 Schulinfo	10
3.12 Admin	0
3.13 Koll	58
3.14 SL	17
4 we	0
4.1 INDUK SuS	1
4.2 Peer (3)	5
4.3 Fort/Weiterbild (3)	1
4.4 Coach (3)	0

4.5 Ment (3)	9
4.6 Induk (3)	2
4.7 Admin (3)	0
4.8 Koll (3)	6
4.9 SL (3)	14
4.10 social (3)	0
4.11 Schulinfo (3)	0

F Prompts in CHAT GPT

In diesem Anhang werden die 13 Prompts *Textkorrektur* zur Verdeutlichung der Eingabeprozesse aufgelistet; die dazugehörigen Outputs hingegen werden aufgrund von Platzbeschränkungen und dem Charakter der reinen Textgenerierung nicht abgebildet.

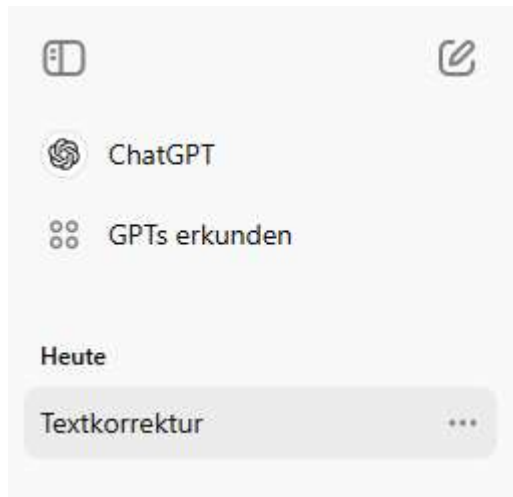


Abbildung 77: Screenshot des Arbeitsbereiches in CHAT GPT 4.0 für die Textkorrektur

1. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Einleitung* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
2. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Der Lehrpersonenmangel in der DACH-Region* Orthografie, Grammatik und Syntax.
3. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Motivlage/Berufswechsel* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
4. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Quereinstieg* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
5. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Onboarding* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
6. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Integration neuer Lehrpersonen* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.

7. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Berufseinstieg Pädagogischer Dienst (PD)* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
8. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Zwischenfazit* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
9. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Forschungsmethodologische und -methodische Konzeption* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
10. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Datendarstellung* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
11. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Dateninterpretation und Beantwortung der Forschungsfragen* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
12. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Zusammenfassung und Fazit* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.
13. Überprüfe und verfeinere das Kapitel *Limitation und Ausblick* auf Orthografie, Grammatik und Syntax.

G Ergebnisse/Selbstcheck nach Dreer (2018)

Quartal		1	2	3	4
ID		ID 55	ID 36	ID 47	ID 45
Geschlecht		männlich	männlich	weiblich	weiblich
Pädagogische Vorerfahrungen		viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich	wenig oder keine Erfahrungen im pädagogischen Bereich	viele Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich	wenig oder keine Erfahrungen im pädagogischen Bereich
Motivlage/Berufswechsel		Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein)	Pull-Faktoren (in den neuen Beruf hinein)	Push-Faktoren (aus dem jetzigen Beruf heraus)	Push-Faktoren (aus dem jetzigen Beruf heraus)
Schulalltag/administrative I.	Ich weiß über die Verantwortlichkeiten an meiner Schule Bescheid.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	Im Schulgebäude meiner Schule finde ich mich gut zurecht.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt
	Ich durchschaue, welche Fach- und Arbeitsgruppen es im Kollegium gibt.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	Es fällt mir leicht, die richtigen Ansprechpartner*innen für Fragen und Probleme an der Schule zu identifizieren.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	voll und ganz erfüllt	teilweise nicht erfüllt
	Wenn ich beim Einkaufen zufällig eine Person treffen würde, die an meiner Schule arbeitet, würde ich sie sicher erkennen.	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt

	Mir fällt es nicht schwer, Personen, die mir im Schulhaus begegnen, ihren Funktionen zuzuordnen (z. B. Fachlehrer*in, Klassenlehrer*in, Beratungslehrer*in, Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, Schulleitung).	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt
Einbindung in die Lehrer/sozi-	In der Schule fühle ich mich als Teil einer Gemeinschaft.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise nicht erfüllt
	Ich bin gern mit Lehrern*innen meiner Schule zusammen.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	In meiner Schule kann ich mich mit Lehrern*innen über Themen austauschen, die mir am Herzen liegen.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt
	Die Schüler*innen erkennen mich als Lehrer*in an.	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt
	Die Schüler*innen freuen sich darauf, mit mir zu arbeiten.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	Die Schüler*innen schenken mir viel Beachtung.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	voll und ganz erfüllt
Selbsterprobung/fachliche I.	Ich fühle mich als Lehrperson kompetent.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	An meiner Schule bekomme ich viel Lob für meinen Einsatz.	voll und ganz erfüllt	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	An meiner Schule kann ich vieles von dem zeigen, was ich kann.	voll und ganz erfüllt	teilweise nicht erfüllt	teilweise nicht erfüllt	gar nicht erfüllt
	An meiner Schule kann ich mich in typischen Situationen des Lehrerberufs gut bewähren.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
	An meiner Schule erhalte ich ausreichend Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt
	Lehrpersonen meiner Schule nehmen meine Vorschläge ernst.	voll und ganz erfüllt	teilweise nicht erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt
Selbst-	An meiner Schule werde ich darin bestärkt, persönlichen Ideen und Vorhaben nachzugehen, die über die Ausbildungsaufgaben hinausgehen.	voll und ganz erfüllt	teilweise nicht erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt

An meiner Schule kann ich genau so agieren, wie ich es mir für meine berufliche Zukunft vorstelle.	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt
An meiner Schule erhalte ich das Gefühl, meine persönlichen Kompetenzen und Stärken voll zum Einsatz bringen zu können.	teilweise erfüllt	teilweise nicht erfüllt	teilweise nicht erfüllt	gar nicht erfüllt
An meiner Schule erhalte ich viel Vertrauen und verantwortungsvolle Möglichkeiten der Mitgestaltung.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt
Ich erhalte die Möglichkeit, mich stets mit all meinen Interessen und Vorlieben in die schulische Arbeit einzubringen.	teilweise erfüllt	teilweise nicht erfüllt	teilweise erfüllt	gar nicht erfüllt
Der Lehrberuf füllt mich voll und ganz aus.	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt	voll und ganz erfüllt	teilweise erfüllt

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle all jenen Personen meinen herzlichen Dank aussprechen, die maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zunächst danke ich der Universität Wien und den Verantwortlichen im Fachbereich Bildungswissenschaft für die wertvollen Lehrveranstaltungen, Angebote und Unterstützungen, die es mir ermöglichten, dieses Vorhaben zu realisieren. Ein besonderer Dank gilt den Professorinnen und Professoren der Bildungswissenschaften sowie meinen Mitstudierenden, allen voran Kerstin Schmidt-Hönig und Elisabeth Baumgartner für die bereichernden Inputs und Diskussionen während der DissertantInnen-Seminare und Konferenzen.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig (Institut für Bildungswissenschaft) für die hervorragende Betreuung meiner Arbeit. Ich schätze sowohl die große Freiheit und das Vertrauen, das sie mir als junge Wissenschaftlerin im Rahmen dieser Forschungsarbeit entgegenbrachte, als auch die Gewissheit, jederzeit ihren erfahrenen Rat in Anspruch nehmen zu können.

Ebenso möchte ich der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich danken, unter der visionären Leitung von Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher, die mir den Freiraum zum Forschen gewährte und den nationalen und internationalen kollegialen Austausch förderte. Diese Möglichkeit ist für mich von unschätzbarem Wert und keineswegs selbstverständlich.

Mein größter Dank gilt der Leitung des Departments für Schulentwicklung (ehemals Qualität), wo ich durchgehend Empathie, Vertrauen, Kollegialität und großartige Unterstützung erfahren durfte. Der erste Dank geht an Mag. Ulrike Koglbauer, die mich von Beginn an mit all den Höhen und Tiefen meines Vorhabens sowohl fachlich als auch mental unterstützte, und an HS-Prof. Mag. Dr. Johannes Dammerer, der mit seinem Know-how und seiner Kollegialität zum Abschluss meines Dissertationsprozesses beiträgt.

Ich danke auch Prof. Mag. Dr. Sabine Zenz, der Leiterin des Zentrums Quereinstieg. Ohne Ihre Unterstützung wäre es nicht möglich gewesen, eine so große Stichprobe zu beforschen und das Thema Quereinstieg intensiv zu bearbeiten.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die zahlreichen Diskussionen, Hilfestellungen und den mo-

tivierenden Zuspruch. Hiermit möchte ich die zahlreichen wertvollen Unterstützerinnen namentlich (in alphabetischer Reihenfolge) hervorheben und ihnen meinen tiefen Dank aussprechen: Pia Glaeser, Petra Lichtenschopf, Irene Maderbacher, Evelyn Rath, Johanna Schwarz, Christina Schweiger, Hannelore Zeilinger und Verena Ziegler.

Mein persönlicher Dank gebührt meiner Familie, insbesondere meinem Mann Andreas, der die herausfordernden Phasen mit viel Geduld ertragen hat, mir stets den nötigen Freiraum sowie die zeitlichen Ressourcen ermöglichte und dafür sorgte, dass ich die Balance und Erholung fand. Meine Gedanken gehen auch an meinen Sohn Stefan und meine Tochter Nora, die mein Leben bereichern und mich emotional und mental großartig unterstützt haben.

Abschließend möchte ich meiner treuen Begleiterin Flauschi gedenken, die in besonders schwierigen Zeiten immer an meiner Seite war, jedoch leider nicht mehr miterleben kann, wie mein langjähriger Traum nun in Erfüllung geht.

D A N K E 🎓