

Jochum, Angela; Brühwiler, Christian; König, Johannes
**Lernen im Berufseinstieg. Herausforderungen in der Klassenführung als
Impuls für informelle Lerngelegenheiten**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 3, S. 328-344



Quellenangabe/ Reference:

Jochum, Angela; Brühwiler, Christian; König, Johannes: Lernen im Berufseinstieg. Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls für informelle Lerngelegenheiten - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 43 (2025) 3, S. 328-344 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349755 - DOI: 10.25656/01:34975; 10.36950/bzl.43.3.2025.10402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349755>

<https://doi.org/10.25656/01:34975>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Übergang in den Beruf II

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgebende und Redaktion

Dorothee Brovelli, Pädagogische Hochschule Luzern, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 52, dorothee.brovelli@phlu.ch

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St.Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Doreen Flick-Holtsch, Universität Zürich, Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik unter besonderer Berücksichtigung des digitalen Lernens, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Tel. 044 634 66 31, doreen.flick-holtsch@ife.uzh.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 04, sandra.moroni@phnmsbern.ch

Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien, Schrift, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Tel. 056 202 80 23, afra.sturm@fhnw.ch

Markus Weil, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 63 84, markus.weil@phzh.ch

Redaktionsassistentz

Amina Kadic, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, amina.kadic@phnmsbern.ch

Louise Christen, Pädagogisches Hochschulinstitut NMS Bern, Forschung und Entwicklung, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern, Tel. 031 310 85 10, louise.christen@phnmsbern.ch

Manuskripte

In der Regel fragt die Redaktion potenzielle Autorinnen und Autoren für Beiträge in einem Themenheft an. Es besteht aber auch die Möglichkeit, in Absprache mit den für das Themenheft zuständigen Redaktionsmitgliedern ergänzende Beiträge einzureichen. Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Beitragseinreichung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten strikt eingehalten werden.

Externe Mitarbeitende

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 031 302 55 86, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement für Lehrpersonenbildung, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Abonnementanfragen, Versand und Bestellungen

Brunau-Stiftung, Giesshübel-Office, Kaufmännische Dienstleistungen, Ausbildung – Arbeit – Integration,
Edenstrasse 20, 8027 Zürich, Tel. 044 285 10 70, bzl@goffice.ch

Inserate und Prospektbeilagen

Nicole Berger, nic.berger@bluewin.ch

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch

Layout

Nicole Berger, St.Gallen und Sabrina Niederer, Winterthur

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abonnementspreise

Das Abonnement ist in der SGL-Mitgliedschaft enthalten.

Das Jahresabonnement ohne Mitgliedschaft dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei gedruckte Ausgaben. Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

- Jahresabonnement Einzelpersonen: CHF 80.–
- Jahresabonnement Institutionen: CHF 100.–
- Institutionen ausserhalb der Schweiz: zzgl. CHF 15.– Versandkostenanteil
- Einzelnummern: CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten; solange Vorrat)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die SGL, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, ist die gesamtschweizerische Organisation der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Universitäten, Institute). Seit ihrer Gründung 1992 hat sie sich zu einer anerkannten Partnerin in der schweizerischen Bildungslandschaft und zu einer Austauschplattform über die einzelnen Hochschulen hinaus entwickelt. Die SGL vertritt die fachbezogenen Anliegen der Mitarbeitenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der schweizerischen Hochschulpolitik.

Editorial

- Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtz, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 313

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf II

- Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** Begleitung des
vorgezogenen Berufseinstiegs im Quereinstiegsstudium: Schnittstellen-
management beim schulseitigen Mentorat 315

- Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** Lernen
im Berufseinstieg: Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls
für informelle Lerngelegenheiten 328

- Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König**
Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg:
Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf 345

- Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** Berufseinstieg
und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen mit ausländischem
Lehrdiplom in der Schweiz 363

Forum

- Flurina Alther und Dominik Helbling** Zwischen Intuition und
empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von
Figuren in Zyklus 1 378

- Christina Huber und Peter Tremp** Eine Palette an grundlegenden
Fragen und anregenden Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts
«Lehrerbildung von morgen» 393

Rubriken

Buchbesprechungen

- Vogel, D. & Rüst, M. (2023). Besser unterrichten durch Beziehung.
Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten
umgehen. Hamburg: Scolix (Anna Carina Locher) 409

Reimann, D. (2024). Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch. Band III: Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto (Mirjam Egli Cuenat)	411
Reichenbach, R. (2024). Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart: Kohlhammer (Michael Fuchs)	413
Merz-Atalik, K. (2025). Die inklusive Lehrperson. Leitgedanken transformativer Lehrkräftebildung. Stuttgart: Kohlhammer (Monika T. Wicki)	415
Bader, N. & Schmidt-Wetzel, M. (Hrsg.). (2024). Wirksamer Kunstunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Stefanie Johns)	417
Huwer, J., Becker-Genschow, S., Thyssen, C., Thoms, L.-J., Finger, A., von Kotzebue, L., Kremser, E., Meier, M. & Bruckermann, T. (Hrsg.). (2024). Kompetenzen für den Unterricht mit und über Künstliche Intelligenz. Perspektiven, Orientierungshilfen und Praxisbeispiele für die Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann (Josiane Tardent und Christoph Gut)	419
Neuerscheinungen	421
Zeitschriftenspiegel	423

Editorial

Mit dem vorliegenden zweiten Teil der Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» setzen die BzL die Auseinandersetzung mit einer Phase fort, die für die Professionalisierung von Lehrpersonen wie auch für die institutionelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von zentraler Bedeutung ist. Nachdem im ersten Themenheft unterschiedliche Perspektiven auf den Berufseinstieg eröffnet wurden, rücken im vorliegenden Heft weitere Analysen und empirische Befunde in den Vordergrund, die die Vielfalt der Wege in den Lehrberuf und deren institutionelle Gestaltung beleuchten. Auch in diesen Beiträgen wird deutlich, dass der Übergang in die Berufstätigkeit längst kein linearer Prozess mehr ist und vielfältige Ausbildungsmodelle, durchlässige Strukturen und hybride Formen des Berufseinstiegs die heutige Situation prägen.

Die im zweiten Themenheft versammelten Beiträge greifen verschiedene Aspekte auf. Der Beitrag von **Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerenwinkel** beschäftigt sich mit der Koordination von Schnittstellen, die bei der Integration eines vorgezogenen Berufseinstiegs in das Curriculum der Lehrpersonenausbildung entstehen. Im Fokus des Beitrags steht die Einführung eines schulseitigen Mentorats in einem neuen Studiengang für Quereinsteigende mit studienintegriertem Berufseinstieg. Aus diesem Fallbeispiel wird ein Analyseraster abgeleitet, mit dessen Hilfe förderliche Faktoren für das Schnittstellenmanagement identifiziert werden können.

Der Beitrag von **Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** rückt informelle Lerngelegenheiten («opportunities to learn») beim Berufseinstieg ins Zentrum. Die vorgestellte Studie beschreibt, welche informellen Lerngelegenheiten Lehrpersonen im ersten Berufsjahr nutzen und inwiefern diese Lerngelegenheiten zur Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen bei der Klassenführung beitragen.

Im Beitrag von **Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König** werden Erfahrungen mit alternativen Qualifikationswegen in den Lehrberuf adressiert. In der dargelegten Studie wird untersucht, wie Seiteneinsteigende in Nordrhein-Westfalen den vorgezogenen Übergang in die professionelle Unterrichtstätigkeit persönlich erleben. Dabei werden Beanspruchung, Wohlbefinden und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase fokussiert. Der Beitrag diskutiert, wie berufliche und personale Ressourcen den Seiteneinstieg beeinflussen.

Im Beitrag von **Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen mit ausländischem Diplom den Eintritt in das Schweizer Schulsystem erleben, welche beruflichen Anpassungen sie leisten und welche Laufbahnhürden sie nehmen müssen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung beschreiben die Autorinnen individuelle, kontextuelle und motivationale Faktoren der Professionalisierung.

tätsentwicklung und des Wohlbefindens. Zudem diskutieren sie die Relevanz institutioneller und kollegialer Anerkennung.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet die vorliegende Nummer auch zwei Forumsbeiträge. Der Beitrag von **Flurina Alther und Dominik Helbling** thematisiert den Einsatz von Figuren wie Handpuppen, Stofftieren und Marionetten im Unterricht mit jungen Lernenden. Ausgehend von einer explorativen Studie, die untersucht, wie Lehrpersonen aus Zyklus 1 den Einsatz von Figuren begründen, regt der Beitrag dazu an, das Figurenspiel in der Lehrpersonenbildung stärker fachdidaktisch zu reflektieren und eine evidenzbasierte Didaktik dafür zu entwickeln.

Der Beitrag von **Christina Huber und Peter Tremp** nimmt das 50-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts zum Anlass, auf dieses bedeutende Dokument in der Geschichte der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzublicken. Der Beitrag geht in einem ersten Teil auf den Bericht, seine Entstehung und die unmittelbaren Reaktionen ein. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, welche Antworten der Bericht auf konzeptionelle Fragen liefert, die die Lehrpersonenbildung bis heute beschäftigen. In einem dritten Teil wird dargestellt, wie der LEMO-Bericht in der weiteren Diskussion rezipiert und referenziert wurde.

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

Lernen im Berufseinstieg: Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls für informelle Lerngelegenheiten

Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König

Zusammenfassung Der Berufseinstieg von Lehrpersonen mit der Übernahme eigenverantwortlicher Lehrtätigkeit ist geprägt von einer hohen Komplexität und zahlreichen Herausforderungen. Ziel dieser Studie ist es, deskriptiv zu erfassen, welche informellen Lerngelegenheiten («opportunities to learn») Lehrpersonen im ersten Berufsjahr im Kontext der Klassenführung nutzen. Unterrichtssituationen, wie sie von 69 Lehrpersonen im ersten Berufsjahr berichtet wurden, sind hauptsächlich mit den Klassenführungsaspekten «Intervention bei Störungen» und «Arbeit mit Regeln» verknüpft. Informelle Lerngelegenheiten unterstützen die Bewältigung solcher Situationen, etwa durch Wissensaustausch und Reflexion.

Schlagwörter Berufseinstieg – Professionalisierung – informelle Lerngelegenheiten – Klassenführung

Learning at career entry: Challenges in classroom management as a stimulus for informal opportunities to learn

Abstract The early career phase of teaching, when teachers take on independent classroom responsibilities, is characterised by considerable complexity and numerous challenges. This study explores which informal opportunities to learn first-year teachers use in the context of classroom management, using a descriptive approach. The teaching situations reported by 69 novice teachers were primarily linked to classroom management dimensions such as «intervening in disruptions» and «working with rules». Informal opportunities to learn supported teachers in addressing these challenges, particularly through knowledge exchange and reflective practices.

Keywords career entry – professional development – informal opportunities to learn – classroom management

1 Einleitung

Der Berufseinstieg stellt eine entscheidende Phase im lebenslangen Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen dar (Keller-Schneider, 2020). Diese Professionalisierung beginnt bereits mit der Ausbildung und setzt sich in der Berufspraxis fort (Schneider, 2021; Voss, 2019). Es handelt sich um einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess (Cramer, Richter & Röhl, 2024), der sich über die gesamte Berufsbiografie erstreckt (Röhl, Groß Ophoff, Johannmeyer & Cramer, 2023; Wittek & Keller-Schneider, 2023). Die Phase des Berufseinstiegs ist geprägt von einem sprunghaften Anstieg der Anforderungen, die eigenverantwortliche Entscheidungen und die Entwicklung einer professionellen Identität erfordern (Keller-Schneider & Hericks, 2021). Als besonders prägend erweisen sich Anforderungsbereiche wie adressat:innenbezogene Vermittlung, eine effektive Klassenführung, identitätsstiftende Rollenfindung und mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution «Schule», die in Studien zum Berufseinstieg als zentral in der Wahrnehmung von Lehrpersonen identifiziert wurden (Wittek & Keller-Schneider, 2023).

Während im Studium formelle Lerngelegenheiten eine grosse Rolle spielen, gewinnen in der Phase des Berufseinstiegs informelle Lerngelegenheiten («opportunities to learn», OTL) an Bedeutung. Informelles Lernen erfolgt häufig situativ und selbstgesteuert (Büchel, Kruse & Brühwiler, 2023; Cramer et al., 2024; Röhl et al., 2023; Rohs, 2016). Wesentliche Elemente dieses Prozesses sind die Reflexion und der Austausch mit Kolleg:innen (Heise, 2009; Röhl et al., 2023; Rosemann, 2022), die praxisnahe Unterstützung bieten und neue Perspektiven eröffnen (Frank, Gutschow & Münchhausen, 2005; Schneider, 2021). Informelle OTL zeichnen sich durch Flexibilität und unmittelbare Anwendbarkeit aus, da sie häufig durch konkrete berufliche Herausforderungen, Problemstellungen oder kritische Situationen angestossen werden (Affolter, Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2016; Decius, 2020) und so die kontinuierliche Weiterentwicklung von Kompetenzen ermöglichen (Decius, 2024; Röhl et al., 2023).

Eine effektive Klassenführung, das heisst Lehrhandlungen, die eine intensive Mitarbeit der Schüler:innen zeitlich ermöglichen und Störungsaufkommen wirkungsvoll unterbinden (bereits Kounin, 1970), stellt einen essenziellen Faktor für erfolgreichen Unterricht dar (Doyle, 2006; Helmke, 2017) und gilt als eine der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme & Rakoczy, 2008; Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018). Für die Bewältigung dieser Anforderung benötigen Lehrpersonen professionelle Kompetenzen (u.a. Wissen, situationsspezifische Fähigkeiten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, Selbstwirksamkeit; König & Kramer, 2016). Aufgrund der hohen Komplexität von Unterricht gibt es allerdings kein einheitliches Erfolgsrezept für eine gelungene Klassenführung (Doyle, 2006; Klieme & Rakoczy, 2008), sondern erforderlich ist stattdessen situativ angepasstes Handeln (Biedermann, 2011).

Da es bislang kaum empirische Forschungsbefunde zu informellen Lerngelegenheiten im Berufseinstieg gibt, wurde ein neues Instrument zur Erfassung und Nutzung informeller Lerngelegenheiten im Bereich der Klassenführung entwickelt. Dieses Erhebungsinstrument wurde im Rahmen einer Teilstudie von berufseinsteigenden Lehrpersonen getestet. Im vorliegenden Beitrag werden erste deskriptive Ergebnisse zum Erleben herausfordernder Situationen und zum Umgang damit durch die Nutzung von informellen OTL aufgezeigt. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, informelle OTL im Berufseinstieg besser zu identifizieren und für die Professionalisierung gezielt nutzbar zu machen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Professionalisierungsprozess im Berufseinstieg

Der Berufseinstieg stellt für Lehrpersonen eine kritische Phase dar, in der sie – stärker als in den Schulpraktika ihrer Ausbildung – mit den realen Anforderungen des Lehrberufs konfrontiert werden, erstmals volle Verantwortung für das eigene pädagogische Handeln übernehmen müssen und in der Kultur des Lehrberufs sowie der Schule als Arbeitsplatz sozialisiert werden. Trotz der Schwierigkeiten in dieser Anfangsphase erleben Lehrpersonen häufig eine in der Berufstätigkeit erfahrene Befriedigung, sodass diese Phase nicht zwangsläufig negativ im Sinne eines Praxisschocks verlaufen muss (Biedermann, 2011). Die Berufseinstiegsphase ist somit nicht nur eine Zeit der Anpassung an die beruflichen Herausforderungen, sondern auch eine entscheidende Phase für die Entwicklung professioneller Kompetenz (Schneider, 2021). Dabei ist es entscheidend, dass Lehrpersonen fähig und bereit sind, 1) problematische Zwischenfälle als zu bewältigende Herausforderungen mit persönlichem Entwicklungspotenzial zu erkennen, 2) ihre eigenen Ressourcen als ausreichend zur wirksamen Problembewältigung einzuschätzen und dadurch Zutrauen in ihre Fähigkeiten zu gewinnen, 3) ihr Unterrichtshandeln auf den Lernprozess der Schüler:innen auszurichten und dabei ein gewisses Mass an Unsicherheit bezüglich der Handlungswirkung zuzulassen sowie 4) Selbst- und Fremdbewertungen als Quellen für die eigene Entwicklung zu akzeptieren und aktiv zu nutzen (Biedermann, 2011). Angesichts dieser vielfältigen Anforderungen kommt der Unterstützung durch erfahrene Kolleg:innen und Mentor:innen in dieser Phase eine zentrale Rolle zu, die bei der Bewältigung der Herausforderungen hilfreich bzw. zielführend sein kann. Eine Begleitung durch die genannten Personen in der Berufseinstiegsphase kann die weitere Entwicklung der Lehrkompetenz unterstützen. Soziale Netzwerke gelten als wichtige Sozialisationsinstanzen und können emotionale sowie fachliche Unterstützung bieten (Keller-Schneider & Hericks, 2021; Schneider, 2021).

Neben dieser personellen Begleitung wird der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen und der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Berufsalltags ein hoher Stellenwert für die weitere Professionalisierung beigemessen (Wittek & Keller-

Schneider, 2023). Reflexion sollte dabei nicht auf der Ebene der individuellen Selbstreflexion verbleiben, sondern weitere Systemebenen einbeziehen und somit multiperspektivisch ausfallen (Schratz et al., 2008). Im Sinne des EDAMA-Modells¹ (Aeppli & Löttscher, 2016) wird Reflexion als phasenstrukturierter Prozess verstanden. Die Anwendung des Reflexionsprozesses mit der Erweiterung der eigenen Kompetenzen findet sich auch bei der Konzeption professioneller Lernkerne (Biedermann, 2011), die davon ausgeht, dass Lehrpersonen durch die aktive Auseinandersetzung mit Herausforderungen im Unterricht ihre professionelle Handlungsfähigkeit weiterentwickeln. Professionelle Lernkerne entstehen durch das Spannungsverhältnis zwischen Unterrichtsbruch (Problem/Schwierigkeit) und Unterrichtserfolg (Lösungsansätze) und dienen als zentrale Lerngelegenheiten für Lehrpersonen. Die Untersuchung von Biedermann (2011) zeigt zudem, dass es von zentraler Bedeutung ist, ob Lehrpersonen Unterrichtsbrüche als demotivierend oder als herausfordernd im Sinne professioneller Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen.

2.2 Bedeutung von informellen Lerngelegenheiten ausgehend von herausfordernden Unterrichtssituationen

Situationen im Bereich der Klassenführung, die von Lehrpersonen als herausfordernd wahrgenommen werden, gehören in der Berufseinstiegsphase zum schulischen Alltag (Affolter et al., 2016). Die von König et al. (2024) dargestellte Prozessperspektive zur Klassenführung verdeutlicht deren Komplexität, da Lehrpersonen kontinuierlich zwischen präventiven Massnahmen, Monitoring und intervenierenden Handlungen dynamisch navigieren müssen, um den Unterrichtsfluss und die Lernprozesse aufrechtzuhalten sowie Störungen gezielt zu erkennen und angemessen zu bewältigen. Damit ergeben sich potenzielle Lerngelegenheiten primär aus situativen Anforderungen und nicht aus vorab strukturierten Formaten. Hier setzt das Konzept informeller OTL an, die speziell darin bestehen, dass im Arbeitsalltag häufig spontan und unvorhergesehen konkrete Herausforderungen oder Interaktionen angestossen werden (Decius, Schaper & Seifert, 2019; Marsick & Watkins, 1990; Rohs, 2016). In der Folge können Lehrkräfte Wissen und Fähigkeiten identifizieren, diese mit bestehenden Anforderungen abgleichen und die Anforderungen bei fehlender Übereinstimmung als Ausgangspunkt für informelles Lernen nutzen (Werquin, 2010). Oser und Spychiger (2005) betonen, dass auch das Lernen aus Fehlern ein zentraler Bestandteil von Lernprozessen sei und häufig in informellen Kontexten stattfinde.

Obwohl international unterschiedliche Definitionen existieren, lassen sich bestimmte Merkmale von informellen OTL identifizieren, die weitgehend übereinstimmend beschrieben werden:

¹ Das EDAMA-Modell enthält die fünf Phasen «Erleben», «Darstellen», «Analysieren», «Massnahmen entwickeln, planen» und «Anwenden» (Aeppli & Löttscher, 2016).

Informelles Lernen am Arbeitsplatz (1) ist nicht formal bzw. institutionell organisiert, (2) ist wenig strukturiert, (3) kommt in alltäglichen Arbeitsprozessen und -situationen vor, (4) wird von der lernenden Person selbst gesteuert und kontrolliert, (5) wird nicht pädagogisch unterstützt oder begleitet, (6) beinhaltet das Lernen aus Erfahrungen und Handlungen sowie Reflexion, (7) ist ein bewusster bzw. intentionaler Prozess, (8) hat eine Handlung bzw. Problemlösung zum Ziel, nicht das Lernen selbst, (9) ist oftmals in einen sozialen Kontext eingebunden. (Decius, 2020, S. 34)

Richter (2011) unterstreicht die Relevanz, dass informelle OTL, wie kollegiale Zusammenarbeit und der informelle Austausch mit Mentor:innen, insbesondere in der frühen Berufseinstiegsphase eine zentrale Rolle spielen, um Lehrpersonen bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen zu unterstützen.

3 Fragestellungen

In diesem Beitrag soll die Bedeutung informeller Lerngelegenheiten während des Berufseinstiegs genauer untersucht werden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass herausfordernde Unterrichtssituationen potenziell als «professionelle Lernkerne» fungieren (Biedermann, 2011), das heisst als situative Anlässe professioneller Entwicklung, die – sofern sie durch informelle OTL aufgegriffen und bearbeitet werden – zum Aufbau professioneller Klassenführungs Kompetenzen beitragen können. Konkret geht diese Studie den folgenden Forschungsfragen nach:

1. *Zu welchen Aspekten der Klassenführung nehmen Lehrpersonen im ersten Berufsjahr herausfordernde Situationen wahr?* Es ist anzunehmen, dass berufseinsteigende Lehrpersonen insbesondere Schwierigkeiten bei der erfolgreichen Bewältigung typischer Anforderungen einer effektiven Klassenführung wahrnehmen, zum Beispiel bei der Disziplinierung von Schüler:innen oder bei der Organisation von Unterrichtsabläufen (Biedermann, 2011; Richter, 2011). Diese Aspekte werden häufig als zentrale Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase beschrieben und sollten somit auch in den vorliegenden Daten nachweisbar sein.
2. *Wie erleben berufseinsteigende Lehrpersonen herausfordernde Situationen und welche Zusammenhänge bestehen zwischen diesen Wahrnehmungen?* Es wird erwartet, dass die Lehrpersonen diese Situationen teils als belastend und überfordernd, teils aber auch als herausfordernd oder sogar lernförderlich erleben (Biedermann, 2011; Schneider, 2021).
3. *Setzen sich berufseinsteigende Lehrpersonen mit herausfordernden Unterrichtssituationen auseinander und, wenn ja, welche informellen Lerngelegenheiten nutzen sie?* Es wird angenommen, dass Lehrpersonen vor allem informelle Lerngelegenheiten – etwa kollegialen Austausch, Unterrichtshospitationen und strukturierte Selbstreflexion – nutzen, um ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (Richter, 2011; Röhl et al., 2023).

4 Methode

4.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

Datengrundlage für die Untersuchung ist die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, Projektnummer: KO3947/11-1) und vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF, Projektnummer: 100019E_205484) geförderte trinationale Studie «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften für effektive Klassenführung» («Teacher Classroom Management», TCM; König et al., 2024). In einer Teilstudie wurden berufseinstiegende Lehrpersonen mit Lehrdiplom «Primarstufe» in der Deutschschweiz während ihres ersten Berufsjahres im November 2024 befragt. Eine Ausgangsteilstichprobe von 119 Personen aus dem Gesamtprojekt wurde für die Befragung berücksichtigt. Während des laufenden Schuljahres wurde an drei aufeinanderfolgenden Freitagen jeweils ein Online-Fragebogen zur Einschätzung der zurückliegenden Schulwoche verschickt. An den darauffolgenden Sonntagen erfolgte der Versand einer Erinnerungs-E-Mail an alle Teilnehmenden.

Der Rücklauf lag je nach Befragungszeitpunkt zwischen 37% und 53%. Insgesamt beteiligten sich 69 Personen an mindestens einer Erhebung (vgl. Tabelle 1). Die Teilnehmenden sind zwischen 21 und 37 Jahre alt ($M = 23.57$, $SD = 2.48$); 84% der Teilnehmenden sind weiblich. In Zyklus 1 (Kindergarten, 1./2. Schuljahr Primarstufe) unterrichten 27%, in Zyklus 2 (3.–6. Schuljahr Primarstufe) 70% und in Zyklus 3 (1.–3. Schuljahr Sekundarstufe I) 3% der Lehrpersonen. 74% der Teilnehmenden gehen einer Vollzeitbeschäftigung nach.

Tabelle 1: Rücklauf zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten (BZ)

<i>N</i>	<i>BZ 1: n</i>	Rück- laufquote <i>BZ 1</i>	<i>BZ 2: n</i>	Rück- laufquote <i>BZ 2</i>	<i>BZ 3: n</i>	Rück- laufquote <i>BZ 3</i>	<i>n</i> Anzahl Personen total
119	63	53%	46	39%	44	37%	69

Alle 69 Lehrpersonen, die an mindestens einem der drei Befragungszeitpunkte an der Studie teilgenommen hatten, wurden in die Analysen einbezogen. Wie Tabelle 1 entnommen werden kann, beruht die Datengrundlage auf einer Fallzahl (n_{Fall}) von insgesamt 153 Teilnehmenden (BZ 1: $n = 63$; BZ 2: $n = 46$; BZ 3: $n = 44$). Der zeitliche Verlauf und die Frage, ob eine Lehrperson mehrmals teilgenommen hatte oder nicht, werden bei der Bearbeitung der Forschungsfragen im vorliegenden Beitrag ausgeklammert, da insbesondere deskriptive Ergebnisse mit dem Fokus auf die Situationen angestrebt werden.

Die Daten wurden mit SPSS 28 analysiert, indem deskriptive Methoden und bivariate Korrelationen verwendet wurden. Zentrale Kennwerte der deskriptiven Statistik sowie

Korrelationen zur Analyse der verschiedenen Formen von Wahrnehmungen wurden berechnet.

4.2 Erhebungsinstrument

Das Instrument zur Erfassung informeller Lerngelegenheiten legt den Fokus auf das Erleben herausfordernder Situationen, die im Sinne «professioneller Lernkerne» (Biedermann, 2011) Ausgangspunkt dafür sind (vgl. Tabelle 2). Für die Befragung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt:

- 1) Zuordnung der herausfordernden Situation zu Aspekten der Klassenführung (1 Mehrfachantwort-Item, in Anlehnung an König et al., 2024);
- 2) Erleben herausfordernder Situationen (7 Items auf einer 11-Punkte-Likert-Skala, in Anlehnung an Biedermann, 2011);
- 3) Auseinandersetzung mit dieser Situation und Nutzung informeller Lerngelegenheiten (5 Mehrfachantwort-Items, in Anlehnung an Röhl et al., 2023 und Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2016)

Das Befragungsinstrument wurde im Rahmen einer Pilotstudie mit 64 tätigen Lehrpersonen sowie durch ein Expert:innen-Review mit vier Dozierenden der Lehrpersonenbildung und Forschenden im Bereich der Klassenführung auf Verständlichkeit und Anwendbarkeit überprüft.

Tabelle 2: Instrument zur Erfassung herausfordernder Situationen, ihrer Wahrnehmung und der informellen Lerngelegenheiten

Inhalt		Beschreibung	(Beispiel-)Item
Zuordnung der herausfordernden Situation zu Aspekten der Klassenführung	König et al. (2024)	Nach der Beschreibung einer herausfordernden Situation in Bezug auf die Klassenführung in den letzten Schultagen ordneten die Lehrpersonen diese verschiedenen Aspekte der Klassenführung zu.	Welchem Aspekt der Klassenführung würden Sie Ihre herausfordernde Klassensituation zuordnen? Kreuzen Sie jeweils an (Mehrfachantworten möglich). – Monitoring von Schüler:innenverhalten – Arbeit mit Regeln – Standardisierung von Prozeduren/Routinen – Intervention bei Störungen – Verknüpfung von Aktivitäten/Übergängen – Strukturierung des Unterrichts – Unterrichtsfluss – Klarheit der Instruktion – Gruppenmobilisierung – Anderer Aspekt und zwar:

Inhalt		Beschreibung	(Beispiel-)Item
Wahrnehmung der Situation	Biedermann (2011)	Die Wahrnehmung der Situation wurde anhand der folgenden Aspekte auf einer Skala von 0 bis 10 eingeschätzt: – beschäftigt mich (nicht) – (nicht) herausfordernd – (nicht) überfordernd – (nicht) belastend – (nicht) lernmotivierend – (nicht) gestresst	Wie haben Sie die Situation primär wahrgenommen? Die Situation war ... 0 = «nicht lernmotivierend» bis 10 = «lernmotivierend»
		Wahrnehmung, inwieweit eine ähnliche Situation künftig besser bewältigt werden kann: – (nicht) kompetent	Wenn eine solche (ähnliche) Situation wieder auftreten würde: Wie kompetent fühlen Sie sich nun, um die (ähnliche) Situation besser zu bewältigen? 0 = «gar nicht kompetent» bis 10 = «sehr kompetent»
Umgang mit dieser Situation und Nutzung informeller Ressourcen	Evers et al. (2016); Röhl et al. (2023)	Zur Nutzung informeller Lerngelegenheiten wurden fünf Items zur möglichen Auseinandersetzung mit der Situation sowie der Nutzung informeller Lerngelegenheiten vorgelegt.	Welche Ressourcen (informelle OTL) haben Sie gezielt genutzt (Mehrfachantworten möglich)? – Informationen im Internet suchen und lesen – Lesen von praxisnahen Fachbeiträgen – Lesen von wissenschaftlichen Fachbeiträgen – Die Situation reflektieren, um sie zukünftig besser bewältigen zu können (Filterfrage) – Über die Situation gezielt Feedback einholen (Filterfrage) – Wissensaustausch oder Diskussion mit anderen Personen (Filterfrage) – Erproben neuer Methoden oder Vorgehensweisen – Inhaltsbezogene digitale Medien nutzen – Sonstiges (mehrere Nennungen möglich)

5 Ergebnisse

5.1 Zuordnung von herausfordernden Situationen zu Aspekten der Klassenführung

Das erste Berufsjahr stellt Lehrpersonen vor vielfältige Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Klassenführung. In diesem Abschnitt wird aufgezeigt, welche Aspekte der Klassenführung als herausfordernd wahrgenommen werden. Abbildung 1 sind die prozentualen Anteile der Nennungen zu entnehmen, die den verschiedenen Aspekten der Klassenführung auf der Grundlage der beschriebenen Situationen zugeordnet wurden. Eine beschriebene Situation konnte mehreren Aspekten zugewiesen werden.

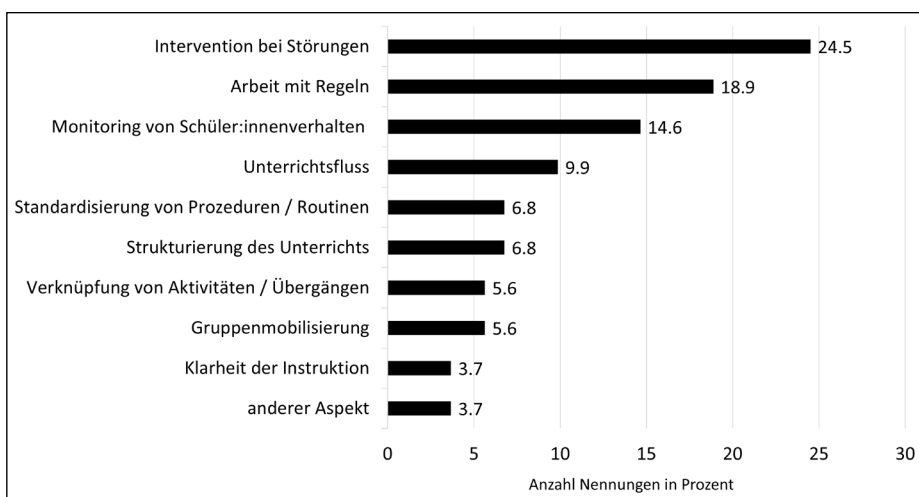


Abbildung 1: Zuordnung der erlebten Situation zu Aspekten der Klassenführung ($n_{\text{Fall}} = 355$).

Gut ein Viertel der Nennungen betrifft die Kategorie «Intervention bei Störungen» ($n_{\text{Fall}} = 87$, 24.5%). Eine ebenfalls häufig zugeordnete Kategorie ist «Arbeit mit Regeln» ($n_{\text{Fall}} = 67$, 18.9%). Die wenigsten Nennungen betreffen die Kategorie «Klarheit der Instruktion» ($n_{\text{Fall}} = 13$, 3.7%). Unter «Anderer Aspekt» wurden vereinzelte Antworten wie «Schneefall», «räumliche Organisation» oder «Tagesabhängigkeit» genannt. Es zeigt sich ebenfalls, dass berufseinsteigende Lehrpersonen Situationen erleben, die aus ihrer Perspektive ausschliesslich einem Aspekt der Klassenführung zuzuordnen sind ($n_{\text{Fall}} = 45$). 50 beschriebene Situationen werden zwei Aspekten der Klassenführung zugeordnet. Weitere 33 Situationen werden jeweils drei Aspekten und 16 Situationen vier Aspekten zugeordnet. Acht Situationen wurden von den Lehrpersonen fünf bis acht Aspekten der Klassenführung zugeordnet. Somit ergibt sich eine grosse Varianz in den Zuordnungen. Der Aspekt «Intervention bei Störungen» wird am

häufigsten in Verbindung mit «Arbeit mit Regeln» genannt; darauf folgt «Monitoring von Schüler:innenverhalten».

5.2 Erleben von herausfordernden Situationen

Bei der zweiten Fragestellung geht es darum, wie berufseinsteigende Lehrpersonen herausfordernde Situationen im Unterricht erleben. Um die Lesbarkeit der Ergebnisse zum Erleben der herausfordernden Situationen zu erhöhen, sind die Abstufungen der Likert-Skala in Abbildung 2 in drei Abschnitte mit dem Label «trifft nicht zu» (0–3), «trifft teilweise zu» (4–6) bzw. «trifft zu» (7–10) eingeteilt. Die Analyse der subjektiven Einschätzungen der berufseinsteigenden Lehrpersonen zeigt unterschiedliche Wahrnehmungen der jeweiligen Situation. Die Mehrheit setzt sich noch teilweise ($n_{\text{Fall}} = 31.6\%$) oder stark ($n_{\text{Fall}} = 26.9\%$) mit der Klassensituation auseinander («Situation beschäftigt mich noch sehr», $M = 4.42$). Im Mittel empfinden die Lehrpersonen die Situation als eher «herausfordernd» ($M = 6.16$) und teilweise auch als «überfordernd» ($M = 4.79$). 27% der geschilderten Klassensituationen erleben Berufseinsteigende als «belastend» ($M = 4.88$) und 41% als «stressreich» ($M = 5.57$). Es zeigt sich aber auch, dass die Situation für 20% der Lehrpersonen «lernmotivierend» wirkt ($M = 4.63$).

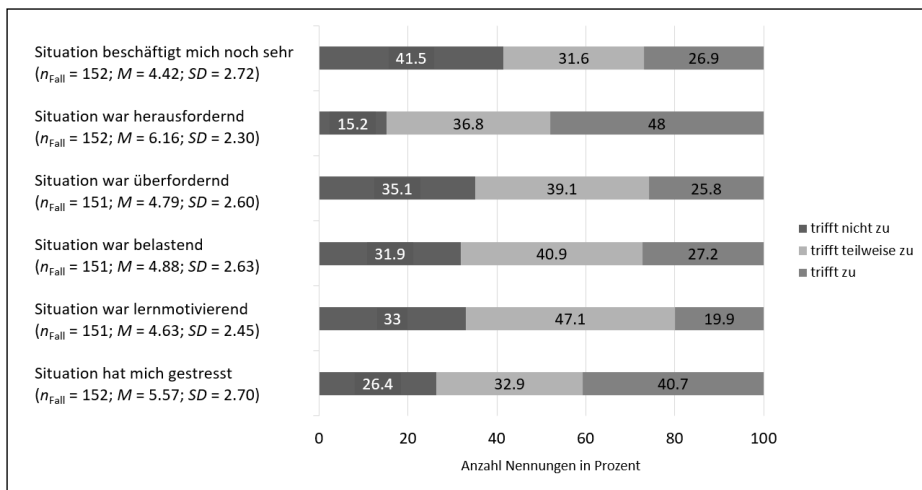


Abbildung 2: Erleben der herausfordernden Situationen durch die Lehrpersonen ($n_{\text{Fall}} = 151-152$).

In Tabelle 3 sind die Zusammenhänge zwischen Beschäftigung, Herausforderung, Überforderung, Belastung, Lernmotivation, dem empfundenen Stress und der subjektiven Kompetenzeinschätzung, eine ähnliche Situation künftig besser bewältigen zu können, dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass bei den geschilderten Situationen Überforderung und Belastung ($r = .76, p < .01$), Überforderung und Stress ($r = .65, p < .01$) sowie Belastung und Stress ($r = .62, p < .01$) stark positiv miteinander korrelieren. Die Lernmotivation hängt hingegen nur schwach mit Beschäftigung ($r = .20, p < .05$), vor allem aber nicht signifikant mit Überforderung ($r = .07, p \geq .05$), Belastung ($r = .10, p \geq .05$) oder Stress ($r = -.08, p \geq .05$) zusammen.

Tabelle 3: Korrelationen zwischen dem Erleben herausfordernder Situationen und der subjektiven Kompetenzeinschätzung

		1	2	3	4	5	6	7
1	Beschäftigung							
2	Herausforderung	.45**						
3	Überforderung	.51**	.70**					
4	Belastung	.60**	.68**	.76**				
5	Lernmotivation	.20*	-.00	.07	.10			
6	Stress	.30**	.66**	.65**	.62**	-.08		
7	Kompetenzeinschätzung	-.36**	-.37**	-.47**	-.38**	.17*	-.33*	

Anmerkungen: Pearson-Korrelationen auf Individualebene; $N = 151-153$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Untersucht wurde zudem, in welchem Zusammenhang das Erleben von Klassenführungssituationen mit der wahrgenommenen Kompetenz, das heisst mit der Einschätzung der Lehrpersonen, ob sie ähnliche Situationen künftig besser bewältigen können, steht. Hier zeigen sich moderate bis starke negative Korrelationen mit Überforderung ($r = -.47, p < .01$), Belastung ($r = -.38, p < .01$) und Stress ($r = -.33, p < .05$). Dies zeigt, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen, die eine Situation als überfordernd, belastend oder stressreich erlebt haben, tendenziell eine geringere Kompetenzwahrnehmung für den Umgang mit ähnlichen Herausforderungen berichten. Lernmotivation steht in einem schwachen, aber signifikant positiven Zusammenhang ($r = .17, p < .05$) mit der subjektiven Kompetenzeinschätzung.

5.3 Nutzung informeller Lerngelegenheiten

Bei der dritten Fragestellung geht es darum, ob sich Lehrpersonen mit herausfordernden Klassenführungssituationen auseinandersetzen und welche informellen Lerngelegenheiten sie nutzen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit der Lehrpersonen bereits intensiv mit der herausfordernden Unterrichtssituation auseinandergesetzt hat. In

zwei Dritteln der geschilderten Fälle ($n_{\text{Fall}} = 104$, 68%) geben Lehrpersonen an, sich bereits mit der Situation auseinandergesetzt zu haben. Ein Viertel ($n_{\text{Fall}} = 38$, 25%) hat dies hingegen noch nicht getan. Zudem äussern 7% ($n_{\text{Fall}} = 11$), dass sie sich mit der Situation nicht weiter auseinandersetzen möchten.

Bei der Nutzung informeller Lerngelegenheiten (vgl. Abbildung 3) stehen die Dimensionen «Wissensaustausch oder Diskussion mit anderen Personen» ($n_{\text{Fall}} = 82$, 32%) sowie «Die Situation reflektieren, um sie zukünftig besser bewältigen zu können» ($n_{\text{Fall}} = 79$, 30%) im Vordergrund. Bei Lehrpersonen, die «Wissensaustausch oder Diskussion mit anderen Personen» angekreuzt und die anschliessende Filterfrage beantwortet haben, erfolgt der Austausch knapp zur Hälfte im Lehrpersonenteam ($n_{\text{Fall}} = 74$, 48%); darauf folgt der Austausch mit den Mentoratspersonen ($n_{\text{Fall}} = 28$, 18%). «Reflexionen» finden zu über einem Drittel ebenfalls im Lehrpersonenteam (Filterfrage; $n_{\text{Fall}} = 56$, 37%) und zu einem Drittel allein (Filterfrage; $n_{\text{Fall}} = 45$, 30%) statt. Auch «Über die Situation gezielt Feedback einholen» ($n_{\text{Fall}} = 45$, 17%) sowie «Erproben neuer Methoden oder Vorgehensweisen» ($n_{\text{Fall}} = 31$, 12%) werden von einigen Lehrpersonen genutzt, allerdings in geringerem Masse. Wenn Feedback eingeholt wird, dann ebenfalls am häufigsten vom Lehrpersonenteam (Filterfrage; $n_{\text{Fall}} = 35$, 23%). Weniger verbreitet sind individuelle Recherchestrategien wie «Lesen von praxisnahen Fachbeiträgen» ($n_{\text{Fall}} = 3$, 1%) oder «Lesen von wissenschaftlichen Fachbeiträgen» ($n_{\text{Fall}} = 2$, 1%) sowie die Strategie «Inhaltsbezogene digitale Medien nutzen» (YouTube oder Social Media) ($n_{\text{Fall}} = 1$, 0.4%).

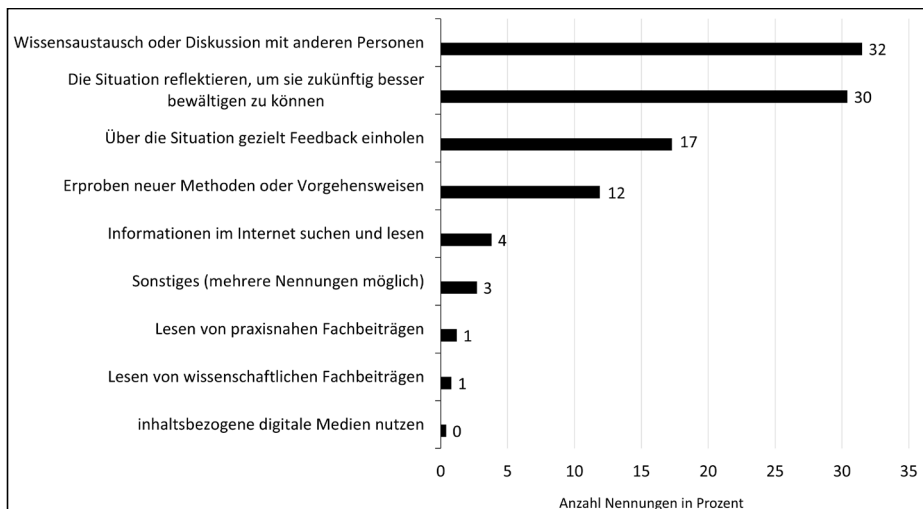


Abbildung 3: Nutzung von informellen Lerngelegenheiten durch die Lehrpersonen ($n_{\text{Fall}} = 260$).

6 Diskussion

Der Beitrag situiert den Berufseinstieg im Kontext der Professionalisierung und untersucht deskriptiv, in welchen Bereichen der Klassenführung berufseinstiegende Lehrpersonen Herausforderungen erleben, wie sie diese wahrnehmen und welche informellen OTL sie nutzen. Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage in Bezug auf die Zuordnung von herausfordernden Situationen zu Aspekten der Klassenführung zeigen, dass berufseinstiegende Lehrpersonen insbesondere in den Bereichen «Intervention bei Störungen» und «Arbeit mit Regeln» gefordert sind und diese Situationen vermehrt als herausfordernd und teilweise belastend wahrnehmen. Dies deutet darauf hin, dass organisationale Aspekte der Klassenführung (König et al., 2024) besonders häufig als herausfordernd wahrgenommen werden. Mit dem am häufigsten genannten Bereich «Intervention bei Störungen» (jede vierte Nennung) spiegelt sich zunächst die Dominanz eines reaktiv geprägten Verständnisses von Klassenführung in der Unterrichtspraxis wider.

Die Tatsache, dass eine beschriebene Situation oft mehreren Aspekten der Klassenführung zugeordnet wird, weist auf die Mehrdimensionalität der herausfordernden Klassenführungssituationen hin. Dies bestätigen theoretische Ansätze zur Professionalisierung wie Biedermann (2011), der die aktive Auseinandersetzung mit komplexen Unterrichtssituationen als zentral für die Kompetenzentwicklung beschreibt, und Marusic (2024), die betont, dass implizite Handlungsorientierungen und situative Kontextfaktoren flexible Strategien im Umgang mit Herausforderungen erfordern. Nicht zuletzt gilt es zu berücksichtigen, dass die von den Lehrpersonen referenzierten Situationen von ihnen jeweils individuell erfahren wurden, weshalb die in der Folge möglicherweise entstandenen informellen OTL nur bedingt standardisiert erfasst werden können.

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage zeigen, dass berufseinstiegende Lehrpersonen herausfordernde Unterrichtssituationen unterschiedlich erleben und sie sowohl als belastend und stressend als auch als herausfordernd wahrnehmen. Solche Unterrichtssituationen scheinen ihre Lernmotivation weder zu mindern noch zu fördern, da keine signifikanten Korrelationen zwischen Lernmotivation und Überforderung, Belastung oder Stress bestehen. Allerdings steht die Auseinandersetzung mit der herausfordernden Situation in einem kleinen signifikant positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation. Eine mögliche Erklärung könnte in der Selbstwirksamkeitserwartung liegen, die mit der Bereitschaft verknüpft ist, sich herausfordernden Situationen aktiv zu stellen und daraus Entwicklungsmöglichkeiten abzuleiten (Bach, 2022). Laut Büchel et al. (2023) und Schneider (2021) spielt eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung eine zentrale Rolle, da sie Lehrpersonen dazu befähigt, Herausforderungen nicht als Belastung, sondern als Chancen zur Weiterentwicklung wahrzunehmen. Dies steht im Einklang mit der Theorie der professionellen Lernkerne (Biedermann, 2011), nach der die aktive Auseinandersetzung mit komplexen Unterrichtssituationen die berufliche

Kompetenz stärkt – vorausgesetzt, die betreffende Situation wird nicht als überfordernd erlebt. In zukünftigen Analysen soll daher auch geprüft werden, ob der Selbstwirksamkeitserwartung eine moderierende Funktion zwischen anfallender Lerngelegenheit und ihrer Nutzung für die Professionalisierung zukommt.

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage zeigen die Ergebnisse, dass Lehrpersonen interpersonelle Interaktionen und (Selbst-)Reflexion als bevorzugte Lerngelegenheiten betrachten. Dies korrespondiert mit theoretischen Ansätzen zum informellen Lernen, die betonen, dass Lernen in alltäglichen Arbeitsprozessen durch soziale Interaktion und Reflexion angeregt werde (Decius et al., 2019; Marsick & Watkins, 1990). Die schnelle Verfügbarkeit von Feedback und der soziale Austausch spielen eine zentrale Rolle bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen (Eraut, 2004; Wittek & Keller-Schneider, 2023). Die Forschung zur informellen Professionalisierung im Lehrberuf legt zudem die Vermutung nahe, dass informelle OTL insbesondere in der frühen Berufseinstiegsphase entscheidend sind (Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2017). Soziale Netzwerke und Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen fördern die soziale Einbettung von Lehrpersonen in den Beruf und tragen zur Reduktion von Belastung und Unsicherheit der Junglehrpersonen bei (Keller-Schneider & Hericks, 2021).

6.1 Limitationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen zu beachten. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist durch die Stichprobengröße von 153 Fällen eingeschränkt. Unberücksichtigt blieb auch die Abhängigkeit der «Fälle» durch Mehrfachmessung bei den Teilnehmer:innen: Die Teilstichprobe setzt sich aus denjenigen Teilnehmer:innen zusammen, die sich am Ende ihres Studiums bereit erklärt haben, in ihrem ersten Berufsjahr kontaktiert zu werden ($N = 119$); die Teilnahme an den drei Befragungszeitpunkten war unterschiedlich hoch. Dadurch könnte eine individuelle Selbstselektion der Teilnehmenden allgemein und bezüglich der Mehrfachmessung vorliegen, wodurch möglicherweise besonders reflektierte oder engagierte berufseinsteigende Lehrpersonen überrepräsentiert sind. Dies könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen (z.B. eingeschränkte Varianzen und Standardfehler). Die berichteten Korrelationen wurden nicht um Abhängigkeiten der Fälle bzw. Mehrfachnennungen korrigiert, was ebenfalls eine Verzerrung (z.B. Überschätzung tatsächlicher Zusammenhänge) nach sich ziehen könnte. Da die Datenerhebung auf selbstberichteten Angaben basiert und retrospektiv am Ende der Schulwoche erfolgte, besteht das Risiko von Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit, Erinnerungslücken oder subjektive Interpretationen. Inhaltlich ist zu berücksichtigen, dass sich die Kategorien der Klassenführung situativ überlappen können (z.B. Informationen im Internet/digitale Medien, Feedback/Wissensaustausch) und dass Begriffe unterschiedliche konnotiert werden (z.B. «herausfordernd» und «überfordernd»). Beides kann Mehrfachzuordnungen fördern und die Trennschärfe der Kategorien begrenzen.

6.2 Implikationen für die Praxis und Forschungsausblick

Das grundlegende Ziel dieser Studie war es, zu erfassen, in welchen Bereichen der Klassenführung berufseinsteigende Lehrpersonen Herausforderungen erleben, wie sie diese wahrnehmen und welche informellen OTL sie dafür nutzen. Gleichzeitig unterstreichen die Befunde die Bedeutung der informellen OTL und verdeutlichen, dass die aktive Beschäftigung mit Herausforderungen zu Lernprozessen führen könnte.

Das entwickelte Erhebungsinstrument bietet eine erste Grundlage, um informelle OTL als einen Prädiktor für die Entwicklung von Klassenführungs Kompetenzen am Übergang in den Beruf zu untersuchen. So könnte etwa geprüft werden, ob die intensive Nutzung von informellen OTL als aktiver Lernanlass zu Kompetenzzuwächsen führt. Zudem besteht die Möglichkeit, die Wechselwirkungen zwischen informellen Lerngelegenheiten und dem Professionalisierungsprozess im Berufseinstieg zu erfassen. Im Rahmen des Projekts «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften für effektive Klassenführung» wird das skizzierte Forschungsdesiderat längsschnittlich weiterverfolgt. Besonders interessant ist die Frage, wie sich die informellen Lerngelegenheiten auf die professionelle Entwicklung auswirken und welche weiteren Faktoren wie zum Beispiel die Selbstwirksamkeit eine nachhaltige Lernbereitschaft begünstigen können.

Für den Berufseinstieg bedeuten die Befunde, dass Lehrpersonen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und motivational auf herausfordernde Unterrichtssituationen vorbereitet bzw. dabei begleitet werden sollten. Bestehende Unterstützungsformate wie Peer-Coaching oder Mentoring sollten im Bewusstsein um die Professionalisierungschancen informeller Lerngelegenheiten erweitert werden. Gerade im Berufseinstieg scheint es wichtig zu sein, Raum für Reflexion zu schaffen, in dem die individuelle Wahrnehmung herausfordernder Situationen aufgegriffen und in professionelle Lernprozesse überführt werden kann.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C. (2017). Lerngelegenheiten in der Berufseinstiegsphase und der Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 506–523.
- Affolter, B., Hollenstein, L., Brühwiler, C. & Biedermann, H. (2016). Misslingen als Lernchance: Der Einfluss kritischer Unterrichtssituationen auf berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen beim Berufseinstieg. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Biedermann, H. (2011). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit* [Habilitationsschrift]. Fribourg: Universität Fribourg.

- Büchel, S., Kruse, F. & Brühwiler, C.** (2023). Zur Bedeutung von inhaltsbezogenem Interesse und professionellem Weiterentwicklungsverhalten für das Professionswissen von Sportlehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 45 (2), 138–150.
- Cramer, C., Richter, D. & Röhl, S.** (2024). *Qualität im beruflichen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Decius, J.** (2020). *Informelles Lernen im Kontext industrieller Arbeit – Konzeptualisierung, Operationalisierung, Antezedenzen und Lernergebnisse* [Habilitationsschrift]. Paderborn: Universität Paderborn.
- Decius, J.** (2024). Das Potenzial des informellen Lernens am Arbeitsplatz: Ein Überblick zum Status Quo und eine Forschungsagenda. *Psychologische Rundschau*, 76 (4), 247–265.
- Decius, J., Schaper, N. & Seifert, A.** (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30 (4), 495–535.
- Doyle, W.** (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (S. 97–125). Mahwah: Erlbaum.
- Eraut, M.** (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247–273.
- Evers, A. T., Kreijns, K. & Van der Heijden, B. I. J. M.** (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38 (2), 162–178.
- Frank, I., Gutschow, K. & Münchhausen, G.** (2005). *Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heise, M.** (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Keller-Schneider, M.** (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen: Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (3), 64–73.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.) *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. & Rakoczy, K.** (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 54 (2), 222–237.
- König, J., Bach, A., Brühwiler, C., Heine, S., Hollenstein, L., Jochum, A., Katstaller, M., Sachs, I., Volk, S. & Biedermann, H.** (2024). Professionelle Lehrkompetenz für eine effektive Klassenführung. Konzeption im Projekt TCM zur Untersuchung von Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.), *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 31–54). Münster: Waxmann.
- König, J. & Kramer, C.** (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM – Mathematics Education*, 48 (1), 139–151.
- Kounin, J. S.** (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Marsick, V. & Watkins, K.** (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marusic, C.** (2024). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine Studie mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F. & Spychiger, M.** (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P.** (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50 (3), 407–426.

- Richter, D.** (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C.** (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51 (3), 395–421.
- Rohs, M.** (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS
- Rosemann, T.** (2022). *Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag. Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen*. Bielefeld: wbv.
- Schneider, K.** (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A.** (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Voss, T.** (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb – Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holpappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 17–33). Münster: Waxmann.
- Werquin, P.** (2010). *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.
- Wittek, D. & Keller-Schneider, M.** (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einstiegen. Herausforderungen angehen, Lösungen finden*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autorin und Autoren

Angela Jochum, M.Sc., Pädagogische Hochschule St.Gallen, angela.jochum@phsg.ch
Christian Brühwiler, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, christian.bruehwiler@phsg.ch
Johannes König, Prof. Dr., Universität zu Köln, johannes.koenig@uni-koeln.de