

Garger, Katrin

Konflikte im Lehrer*innenalltag. Eine qualitative Analyse der Konfliktbewältigungsstrategien von Lehrkräften beim Berufseinstieg

2026, ii, 127 S. - (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, 2026)



Quellenangabe/ Reference:

Garger, Katrin: Konflikte im Lehrer*innenalltag. Eine qualitative Analyse der Konfliktbewältigungsstrategien von Lehrkräften beim Berufseinstieg. 2026, ii, 127 S. - (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, 2026) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357754 - DOI: 10.25656/01:35775

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357754>

<https://doi.org/10.25656/01:35775>

Nutzungsbedingungen

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Katrin GARGER, BEd MA

*Konflikte im Lehrer*innenalltag: Eine qualitative
Analyse der Konfliktbewältigungsstrategien von
Lehrkräften beim Berufseinstieg*

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

im Hochschullehrgang Mentoring

vorgelegt an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Begutachterin: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Julia Seyss-Inquart

Institut für Praxislehre und Praxisforschung

Graz, Jänner 2026

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit ist das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema, das mich sowohl persönlich als auch fachlich sehr beschäftigt hat: die Konflikte im Lehrer*innenalltag und insbesondere die Konfliktbewältigungsstrategien von Lehrkräften im Berufseinstieg. Als angehende Lehrkraft habe ich selbst erfahren, wie herausfordernd der Start ins Berufsleben sein kann und wie wichtig es ist, in schwierigen Momenten geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln. Diese persönlichen Erfahrungen haben mich dazu motiviert, mich mit der Frage auseinanderzusetzen, mit welchen Konflikten Berufseinsteiger*innen in ihren ersten Jahren als Lehrkraft konfrontiert sind und welche Strategien sie einsetzen, um diese zu bewältigen. Die qualitative Analyse gibt nicht nur einen Überblick über die spezifischen Konflikte im Lehrer*innenalltag, sondern stellt auch die Wirksamkeit der eingesetzten Konfliktbewältigungsstrategien in den Mittelpunkt. Mein Ziel war es, praxisnahe und fundierte Erkenntnisse zu gewinnen, die dazu beitragen können, den Einstieg in den Lehrberuf für zukünftige Generationen von Lehrkräften zu erleichtern.

An dieser Stelle bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Julia Seyss-Inquart für ihre kompetente Unterstützung und Begleitung. Vor allem ihre motivierenden und aufbauenden Worte haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ein besonderes Dankeschön gilt den Lehrer*innen in der Praxis, welche mich bei der Durchführung meiner Forschungsarbeit unterstützt haben.

Mein größter Dank gebührt meiner Familie und meinen Freunden, die mich die letzten zwei Jahre begleitet und motiviert sowie viel Verständnis für meine wenige freie Zeit gezeigt haben. Sie trugen wesentlich zum Gelingen der Arbeit und zum erfolgreichen Abschluss des Masterstudiengangs bei.

Katrin Garger

Graz, 01. Februar 2026

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	3
Abstract	5
1 Einleitung.....	7
1.1 Frage- und Problemstellung	9
1.2 Zielsetzung und Nutzen der Arbeit	10
1.3 Vorgehensweise.....	11
1.4 Aufbau	12
2 Theoretische Grundlagen	15
2.1 Stand der Forschung.....	15
2.1.1 Begriffsdefinition: Berufseinstieg	17
2.1.2 Die Induktionsphase unter Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen.....	20
2.1.3 Anforderungen beim Berufseinstieg	24
2.2 Konflikte im Lehrer*innenalltag	28
2.2.1 Begriffsdefinition: Konflikt	31
2.2.2 Konflikte in der beruflichen Praxis	33
2.3 Modelle zur Konfliktanalyse und -bearbeitung	35
2.3.1 Fünf-Kategorien-System nach Thomas und Kilmann.....	36
2.3.2 Phasenmodell der Eskalation nach Glasl	38
2.3.3 Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg	41
2.3.4 Harvard-Konzept nach Fisher und Ury	43
2.3.5 Kooperatives Konfliktgespräch nach Berkel	45
3 Empirisches Forschungsdesign.....	49
3.1 Herangehensweise	49
3.2 Darstellung der Erhebungsmethode	51
3.3 Pretest.....	58
3.4 Auswertungsmethode	59
3.5 Vorgehen im Forschungsprozess.....	61
4 Auswertung	67
4.1 Konflikte im Lehrer*innenalltag	67
4.2 Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag.....	73
4.3 Unterstützung und Ressourcen	77

4.4	Reflexion und Verbesserungspotential	81
5	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	83
5.1	Beantwortung der Hauptforschungsfragen.....	87
5.2	Beantwortung der Subfragen.....	91
5.3	Handreichung	96
6	Zusammenfassung und Ausblick	109
7	Literatur	113
	Abbildungsverzeichnis.....	119
	Tabellenverzeichnis.....	120
	Anhang A	121
	Anhang B	122
	Anhang C.....	125
	Eidesstattliche Erklärung	127

Kurzfassung

Die Einführung der Induktionsphase in Österreich im Jahr 2019, im Zusammenhang mit der Pädagog*innenbildung NEU und der Änderung des Dienstrechts, hat den Berufseinstieg für Lehrkräfte strukturiert und unterstützt diese. Diese Phase, die in der Regel zwölf Monate dauert, zielt darauf ab, Berufseinsteiger*innen in ihrem Tun durch Mentoring, Unterrichtsbeobachtungen und Vernetzungsveranstaltungen zu unterstützen. Das Mentoring konzentriert sich auf Analyse, Reflexion, Anleitung und Unterstützung im Berufseinstieg. Allerdings wird in der ersten Evaluation der Induktionsphase eine Vielzahl von Herausforderungen für Berufseinsteiger*innen aufgezeigt, wie zum Beispiel die Übernahme einer vollen Lehrverpflichtung. Diese Belastungen können zu Unsicherheit, zu Konflikten mit Kolleg*innen und einem Gefühl der Isolation führen.

Konflikte im Lehrer*innenalltag sind alltäglich, und der konstruktive Umgang mit ihnen wird als entscheidend für die berufliche Weiterentwicklung angesehen. Die Fähigkeit, Konflikte zu managen, fördert nicht nur das Arbeitsklima, sondern auch die langfristige Resilienz und Professionalität von Lehrkräften. Diese Arbeit untersucht, welche Konflikte Lehrkräfte in ihren ersten Dienstjahren erleben und welche Konfliktbewältigungsstrategien sie anwenden, sowie deren subjektiv wahrgenommene Effektivität.

Die Masterarbeit hat zum Ziel, die spezifischen Konflikte zu identifizieren, mit denen berufseinsteigende Lehrkräfte in der Primarstufe konfrontiert sind, und zu analysieren, welche Unterstützungssysteme und Ressourcen benötigt werden. Durch die Identifikation und Analyse dieser Konflikte soll ein besseres Verständnis für die praktischen Herausforderungen des Lehrberufs entwickelt werden, um konkrete Empfehlungen zur Verbesserung der beruflichen Integration und langfristigen Unterstützung von Lehrkräften zu formulieren.

Die empirische Untersuchung erfolgt mittels qualitativer Sozialforschung, wobei sechs Berufseinsteiger*innen zu ihren Konflikten und Bewältigungsstrategien

befragt werden. Die gewonnenen Daten werden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und auf Basis der Ergebnisse wird eine Handreichung zu Konfliktlösungsstrategien entwickelt.

Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen, dass berufseinsteigende Lehrkräfte der Primarstufe mit unterschiedlichen Konflikten im Schulalltag konfrontiert sind und dass sie aus Eigeninteresse diverse Konfliktbewältigungsstrategien anwenden.

Abstract

The introduction of the induction phase in Austria in 2019, in connection with the NEW teacher training and the change in service law, has structured and supported the entry into the profession for teachers. This phase, which usually lasts twelve months, aims to support newcomers in their work through mentoring, classroom observations and networking events. The mentoring focuses on analysis, reflection, guidance and support at the start of their career. However, the first evaluation of the induction phase highlights several challenges for newcomers, such as taking on a full teaching commitment. These stresses can lead to uncertainty, conflicts with colleagues and a feeling of isolation.

Conflicts in everyday teaching life are commonplace, and dealing with them constructively is seen as crucial for professional development. The ability to manage conflicts not only promotes the working atmosphere, but also the long-term resilience and professionalism of teachers.

This work examines which conflicts teachers experience in their first years of service and which conflict resolution strategies they use, as well as their effectiveness. The aim of the master's thesis is to identify the specific conflicts that new teachers in primary school face and to analyse which support systems and resources are needed. By identifying and analysing these conflicts, a better understanding of the practical challenges within the teachers profession is to be developed. As a result, concrete recommendations for improving professional integration and long-term support for teachers can be formulated.

The empirical study is carried out using qualitative social research, with six teachers being interviewed about their conflicts and coping strategies. The data obtained are evaluated using qualitative content analysis and a manual on conflict resolution strategies is developed based on the results.

The results of the empirical research show that new teachers in primary school face various conflicts in their everyday school life and that they use a range of conflict resolution strategies out of self-interest.

1 Einleitung

Gemeinsam mit der Pädagog*innenbildung NEU und der Änderung des Dienstrechts im Jahr 2019 wurde in Österreich die sogenannte Induktionsphase für den Berufseinstieg in das Lehramt eingeführt (vgl. Prenzel et al., 2021, S. 7). Die Induktionsphase ist für Lehrpersonen im Pädagogischen Dienst vorgesehen und erstreckt sich im Allgemeinen über einen Zeitraum von zwölf Monaten. Ziel der Induktionsphase ist es, gemeinsam mit einer Mentorin beziehungsweise einem Mentor zusammenzuarbeiten, nach Möglichkeit den Unterricht anderer Lehrpersonen zu beobachten und an Beratungs- und Vernetzungsveranstaltungen teilzunehmen. Der Fokus des Mentoring liegt auf der Analyse, der Reflexion, der Anleitung sowie der Unterstützung im Berufseinstieg (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024b, o. S.). Keller-Schneider (2020) beschreibt die Berufseinstiegsphase als die Phase der ersten beruflichen Tätigkeiten im Schulumfeld, welche eigenverantwortlich ausgeübt werden. Diese Phase beginnt mit dem Studienabschluss und der Übernahme der ersten Anstellung und endet mit dem subjektiv wahrgenommenen Ankommen im Lehrberuf (S. 65). Jedoch ist der Berufseinstieg von Junglehrer*innen täglich von neuen Anforderungen und Herausforderungen geprägt, welche im Studium nicht erlernt werden können (vgl. Helsper, 2016, S. 103). Lehrer*insein ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess und erfordert es, nicht nur eine Professionalität aufzubauen, sondern diese stetig weiterzuentwickeln und zu erhalten, um die sich verändernden beruflichen Anforderungen bewältigen zu können (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 302f.). Die erste Evaluation der Induktionsphase im Zuge der Pädagog*innenausbildung NEU zeigt die Vielfalt der Anforderungen in der Induktionsphase. Die Befragung ergab, dass Berufseinsteiger*innen die Übernahme einer vollen Lehrverpflichtung sowie einer Klassenführung im ersten Dienstjahr als problematisch ansehen. Dies nehmen Mentor*innen ebenfalls wahr und merken an, dass eine hohe Anzahl an Unterrichtsstunden die fachliche und persönlich hochwertige Betreuung erschwere. Hinzu kommt das Ergebnis, dass Berufseinsteiger*innen daran zweifeln, ob sich Mentor*innen ausreichend

mit ihren Pflichten auskennen und beobachten, dass Mentor*innen mit ihren zugeordneten Aufgaben überfordert sind (vgl. Prenzel et al, 2021, S. 69ff). Diese Überforderungen führen dazu, dass viele Berufseinsteiger*innen sich in ihrer neuen Rolle unsicher fühlen und Unterstützung vermissen. Darüber hinaus treten Konflikte auch auf der zwischenmenschlichen Ebene auf, insbesondere im Umgang mit Kolleg*innen. Mangelnde Kommunikation und Ungewissheiten in der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften können dazu führen, dass berufseinstiegende Lehrkräfte sich nicht ausreichend eingebunden fühlen oder sogar als Außenseiter*innen wahrgenommen werden. Diese Dynamik kann bestehende Spannungen verstärken und ein Gefühl der Isolation hervorrufen (vgl. Keller-Schneider, 2011 & Prenzel et al, 2021). Glasl (2024) zählt Reibungen, Spannungen und Konflikte zu alltäglichen Erscheinungen des Arbeitslebens und betont die Wichtigkeit, fachkundig und konstruktiv mit diesen umgehen zu können (S. 13). Auch Waffner (2024) betont die Tatsache, dass in der dynamischen Umgebung moderner Arbeitsplätze, wo unterschiedliche Persönlichkeitstypen, Arbeitsstile und Ziele aufeinandertreffen, Konflikte unvermeidlich sind. Es bedarf der Fähigkeit, diese Konflikte zu managen, um eine produktivere Arbeitsumgebung zu schaffen. Dies wiederum fördert die Innovation durch die Zusammenführung verschiedener Ideen und trägt zur Entwicklung einer gesunden Unternehmens- bzw. Schulkultur bei. Teams, welche effektiv Konflikte lösen, arbeiten kohäsiver zusammen und erreichen Ziele schneller und effizienter (S. 5f).

Um solche Konflikte zu entschärfen und das Arbeitsklima zu verbessern ist es notwendig, dass die betroffenen Konfliktbeteiligten Vertrauen aufbauen können. Vertrauen gilt als wesentliche Komponente für eine offene Kommunikation. Es soll ein strukturierter Rahmen geschaffen werden, in dem alle beteiligten Personen ihre Perspektiven offenlegen können. Dadurch wird nicht nur die Kommunikation gefördert, sondern es können Missverständnisse geklärt und gemeinsam Lösungen erarbeitet werden. Dies trägt dazu bei, Spannungen abzubauen und das Miteinander am Arbeitsplatz zu stärken (vgl. Koschany-Rohbeck, 2018).

Die Motivation für das Schreiben dieser Arbeit resultiert zum einen aus dem Interesse an den Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn konfrontiert sind, und zum anderen aus der Bedeutung, die der Umgang mit Konflikten im Lehrer*innenalltag für die berufliche Entwicklung hat. Die Verfasserin stellt sich die Frage, welche spezifischen Konflikte Berufseinsteiger*innen erleben und welche Strategien sie einsetzen, um diese zu bewältigen. Dabei wird besonders darauf geachtet, wie diese Konfliktbewältigungsstrategien nicht nur die berufliche Integration der Lehrkräfte fördern, sondern auch deren langfristige Resilienz und Professionalität im Umgang mit schwierigen Situationen stärken können.

1.1 Frage- und Problemstellung

Im Verlauf der Recherchen und der Erstellung der Masterarbeit kristallisierten sich zwei zentrale Forschungsfragen heraus. Die erste betrifft Konflikte von berufseinsteigenden Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren, während die zweite die spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien von berufseinsteigenden Lehrkräften sowie deren Effizienz thematisiert. Eine genauere Auseinandersetzung führt zu der Frage, mit welchen Konflikten Berufseinsteiger*innen in ihrer Anfangsphase konfrontiert werden und welche Konfliktlösungsstrategien Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren einsetzen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Hauptforschungsfragen:

- Welche Konflikte erleben berufseinsteigende Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren?
- Welche spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien wenden berufseinsteigende Lehrkräfte an, und wie effektiv empfinden sie diese?

Darüber hinaus entstanden Subfragen, die für die Beantwortung der Hauptforschungsfragen von Bedeutung sind. Diese Unterfragen beziehen sich einerseits auf die Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien von berufseinsteigenden Lehrkräften und andererseits auf den Nutzen von Unterstützungssystemen und Ressourcen. Die daraus resultierenden spezifischen Fragestellungen lauten:

- Inwiefern können Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis der berufseinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen?
- Welche Unterstützungssysteme oder Ressourcen nutzen neu eingestellte Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Konfliktbewältigungsfähigkeiten?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden sowohl theoretische Begriffsklärungen als auch eine empirische Untersuchung herangezogen.

1.2 Zielsetzung und Nutzen der Arbeit

Ziel der Masterarbeit ist es, die spezifischen Konflikte zu identifizieren, mit denen berufseinsteigende Lehrkräfte in der Primarstufe konfrontiert sind, um ein tieferes Verständnis für deren Herausforderungen im Schulalltag zu gewinnen. Die Arbeit soll untersuchen, welche Unterstützungssysteme oder Ressourcen von den Lehrkräften gebraucht werden und wie sich diese durch diverse Konfliktlösungsstrategien beeinflussen. Basierend auf den Forschungsergebnissen sollen konkrete Empfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen für berufseinsteigende Lehrkräfte formuliert werden.

Der Nutzen dieser Masterarbeit liegt darin, ein besseres Verständnis für die spezifischen Herausforderungen zu entwickeln, mit denen berufseinsteigende Lehrkräfte in der Primarstufe konfrontiert sind. Durch die Identifizierung und Analyse von Konflikten, die in ihrem Schulalltag auftreten, bietet die Arbeit wertvolle Einsichten in die praktischen Anforderungen des Lehrberufs. Zudem wird untersucht, welche Unterstützungssysteme und Ressourcen für diese Lehrkräfte notwendig sind, um ihre beruflichen Herausforderungen zu meistern. Die Arbeit zeigt auf, wie unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien die Arbeit der Berufseinsteiger*innen beeinflussen können und liefert auf dieser Basis konkrete Empfehlungen für Maßnahmen und Unterstützungsangebote. Dies trägt zur Verbesserung der beruflichen Integration und zur langfristigen Stärkung der Lehrkräfte im Schulalltag bei.

In der vorliegenden Masterarbeit wird auf die Arten von Konflikten bei berufseinsteigenden Lehrpersonen in der Primarstufe Bezug genommen. Ein Nicht-Ziel der Masterarbeit ist es, die allgemeinen Herausforderungen des Lehrberufs oder die spezifischen Probleme anderer Bildungsbereiche zu untersuchen. Ein weiteres Nicht-Ziel ist eine umfassende Analyse von pädagogischen Konzepten oder Lehrmethoden durchzuführen, die über die Konfliktbewältigung hinausgehen.

1.3 Vorgehensweise

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden zu Beginn der Masterarbeit die notwendigen Begriffsdefinitionen präsentiert, die sich an wissenschaftlichen Überlegungen orientieren. Der aktuelle Stand der Forschung wird umfassend dargestellt. In den empirischen Kapiteln liegt der Fokus auf der qualitativen Sozialforschung sowie der Auswertung der leitfadengestützten Interviews.

Sechs ausgewählte Berufseinsteiger*innen werden mittels leitfadengestützten Interviews zu auftretenden Konflikten in den ersten Dienstjahren sowie ihren Konfliktbewältigungsstrategien befragt. Die Berufseinsteiger*innen werden ermutigt, über ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Erkenntnisse zu berichten. Die Forschung erfolgt somit qualitativen Kriterien. Die Interviews werden zunächst transkribiert und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews geben Rückschlüsse auf vorhandene Konflikte in der Berufseinstiegsphase. Daher wird im weiteren Verlauf auf Basis der Dokumentation der Forschungsergebnisse eine Handreichung über Konfliktlösungsstrategien für Berufseinsteiger*innen entwickelt.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Bestandteile der vorliegenden Masterarbeit.

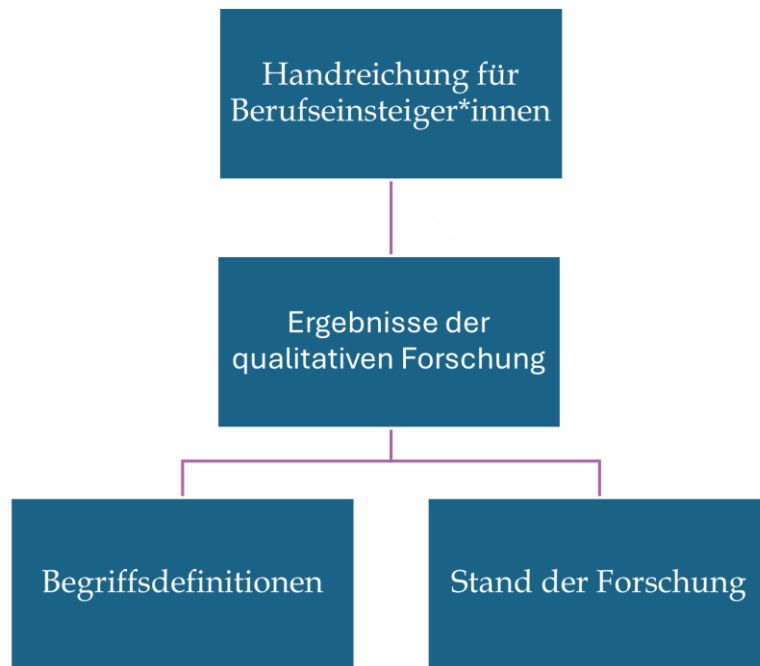


Abbildung 1: Bestandteile der Masterarbeit

1.4 Aufbau

Die Einleitung stellt das erste Kapitel der Masterarbeit dar und umfasst die Darstellung der Ausgangssituation, die Zielsetzung und den Nutzen der Arbeit, die Formulierung der Forschungsfragen sowie die Methodik und den Aufbau der Arbeit.

Im zweiten Kapitel werden der aktuelle Stand der Forschung sowie der theoretische Hintergrund erläutert. Die Schwerpunkte liegen auf der Definition der Berufseinstiegsphase, deren Anforderungen mit möglichen Konfliktpotentialen sowie diversen Konfliktlösungsstrategien. Diese Darstellung ist von zentraler Bedeutung, um die empirische Untersuchung im weiteren Verlauf der Arbeit besser zu verstehen und einordnen zu können.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der empirischen Untersuchung, die im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung durchgeführt wurde. Der Fokus liegt auf der Beschreibung der angewandten Methodik und der detaillierten Darstellung des gesamten Forschungsprozesses.

Kapitel vier widmet sich der Auswertung der Forschungsergebnisse.

Das fünfte Kapitel präsentiert die Ergebnisse und es werden die Schlussfolgerungen aus der Arbeit gezogen. Dabei wird insbesondere auf die Beantwortung der beiden Hauptforschungsfragen sowie der Subforschungsfragen eingegangen.

Ein zentrales Augenmerk wird auf die entstandene Handreichung über Konfliktlösungsstrategien für Berufseinsteiger*innen im sechsten Kapitel gelegt.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem kurzen Ausblick, der die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zusammenführt.

In der vorliegenden Masterarbeit wurden Künstliche-Intelligenz (KI)-Technologien zur Unterstützung verschiedener Aspekte der Forschung eingesetzt (Anhang C). Dabei diente die KI lediglich als Werkzeug und nicht als Ersatz für das kritische und analytische Denken der Forschenden. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die endgültige Verantwortung für die inhaltliche Richtigkeit, die kritische Reflexion und die Interpretation der Ergebnisse bei der Autorin dieser Arbeit liegen.

2 Theoretische Grundlagen

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und den aktuellen Stand der Forschung, die für das Verständnis des Berufseinstiegs von Lehrpersonen und den damit verbundenen Herausforderungen und Konfliktpotentialen notwendig sind. Zu Beginn werden die relevanten theoretischen Konzepte skizziert, die die Grundlage für die weitere Analyse bilden. Im Anschluss wird der Stand der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen beleuchtet, wobei insbesondere die Induktionsphase und die damit verbundenen Anforderungen im Berufsalltag thematisiert werden. Ein zentraler Fokus liegt auf den Konflikten, die Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag erleben, sowie den unterschiedlichen Konfliktarten, die im beruflichen Kontext auftreten können. Abschließend werden Konfliktlösungsstrategien untersucht, die zur Bewältigung dieser Herausforderungen beitragen können. Ziel dieses Kapitels ist es, die relevanten Aspekte zu systematisieren und die Basis für die weiterführende Analyse zu legen.

2.1 Stand der Forschung

Die Induktionsphase ist eine systematische Einführung in das Lehramt, die durch Mentoring unterstützt wird. Sie dauert in der Regel zwölf Monate, mit der Möglichkeit einer Verkürzung auf sechs Monate. Während dieser Phase arbeitet die Vertragslehrperson mit einer Mentorin oder einem Mentor zusammen, beobachtet den Unterricht anderer Lehrpersonen und nimmt an Vernetzungs- sowie Beratungsveranstaltungen teil. Ziel ist es, den Berufseinstieg zu reflektieren und die berufliche Entwicklung zu fördern. Das Mentoring fokussiert auf Analyse, Reflexion und Unterstützung und wird durch Gruppencoaching-Angebote ergänzt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024b, o. S.).

Die Anforderungen, die an Lehrpersonen im Berufsalltag gestellt werden, können je nach Berufserfahrung und individuellen Perspektiven unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Dabei spielen persönliche sowie kontex-

tuelle Ressourcen eine wichtige Rolle. Die Studie „Wahrgenommene Anforderungen von Lehrpersonen in der Induktionsphase“ (WAI_n) untersucht, wie Lehrpersonen in der Induktionsphase diese Anforderungen erleben, wie sie mit ihnen umgehen und inwieweit sie von diesen belastet werden (vgl. Keller-Schneider, Malkoc & Luttenberger, 2023, S. 513). Von überdurchschnittlicher Wichtigkeit werden die Anforderungen der Klassenführung mit den Bereichen, eine Klassenkultur aufzubauen und Unterrichtsabläufe sicherzustellen, genannt. Eine identitätsstiftende Rollenfindung ist genauso wichtig wie den eigenen Ansprüchen entsprechend wirksam zu handeln, eigene Ressourcen zu nutzen und zu schützen sowie die Berufsrolle einzunehmen und entsprechend zu kommunizieren. Von hoher Wichtigkeit wird zudem eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung wahrgenommen. Die Pflege von Elternkontakten, die eigene Positionierung im Kollegium und der Umgang mit Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems werden als weniger bedeutend betrachtet (vgl. ebd., S. 517).

Prenzel, Huber et al. untersuchten im Jahr 2021 zentrale Herausforderungen und Problemlagen, mit denen Junglehrer*innen und Mentor*innen während dieser Phase konfrontiert sind. In der Studie wurden 51 Interviews durchgeführt und die von den Befragten explizit genannten Probleme erfasst und dargestellt. Die Interviewstudie zur Induktionsphase identifiziert zehn zentrale Herausforderungen, mit denen Berufseinsteiger*innen beschäftigt sind. Ein erstes, häufig genanntes Problem ist die zeitliche Ressourcenknappheit, welche zu einer Mehrfachbelastung führt. Eine weitere Herausforderung stellt die inkonsistente und unzureichende Bereitstellung von Informationen bezüglich der Induktionsphase, aber auch hinsichtlich der Schulverwaltung dar. Dies führt in weiterer Folge zu Unsicherheiten und erschwert den Berufseinstieg. Hinzu kommt in der Sekundarstufe I und II das Phänomen des fachfremden Mentorings, bei dem Mentor*innen nicht immer über die notwendige Fachkompetenz im Bereich des jeweiligen Fachs verfügen. Berufseinsteiger*innen äußerten in der Studie, dass die Inhalte der Begleitseminare und Fortbildungsangebote als fragwürdig zu betrachten sind, da sie keinen Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis erkennen las-

sen. Weitere Herausforderungen betreffen Organisations- und Verwaltungsaufgaben, die Rolle der Schulleitung sowie die Beziehungsebene zwischen Berufseinsteiger*innen und deren Mentor*innen (S. 88ff).

Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Junglehrer*innenbefragung der Peter Hajek Public Opinion Strategies GmbH im Jahr 2021. Die Befragten äußerten die Notwendigkeit, mehr Informationen zur Induktionsphase, deren Ablauf sowie transparente Leistungserwartungen zu erhalten. Bemängelt wurden in der Umfrage der hohe Zeitaufwand sowie die Doppelbelastung durch den Beruf und das Studium. Es wurde eine Reduktion der Lehrveranstaltungen und Fortbildungsstunden gefordert, da viele Inhalte bereits aus dem Studium bekannt waren und die Inhalte der Begleitlehrveranstaltungen daher eher als Wiederholung empfunden wurden. Einige der befragten Personen äußerten den Wunsch nach einer stärkeren Praxisrelevanz und praxisnahen Themen in den Lehrveranstaltungen. Befragte betonen außerdem die Notwendigkeit einer intensiveren Unterstützung durch die Mentor*innen (S. 5).

Die aufgelisteten Anforderungs- und Problembereiche spiegeln die komplexen Herausforderungen wider, mit denen Lehrpersonen in der Induktionsphase konfrontiert sind und zeigen einen Handlungsbedarf auf, um die Phase zu optimieren und die Eingliederung in den Lehrberuf zu erleichtern.

Die nachfolgenden Unterkapitel befassen sich mit der Begriffsdefinition des Berufseinstiegs, der Induktionsphase unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den spezifischen Anforderungen, die in der Anfangsphase des Berufs zu bewältigen sind.

2.1.1 Begriffsdefinition: Berufseinstieg

Die Berufseinstiegsphase bezeichnet die Zeit der ersten Anstellung im Schulbereich, in der die Lehrtätigkeit eigenverantwortlich ausgeübt wird. Dabei wird die Tätigkeit während der Ausbildung, wie in Praktika oder im Vorbereitungsdienst, nicht als Teil des Berufseinstiegs betrachtet, auch wenn diese Tätigkeiten bereits eigenverantwortliches Unterrichten umfassen können. Eigenverantwortliche Be-

rufstätigkeit geht jedoch weit über das Unterrichten hinaus. Die Berufseinstiegsphase beginnt mit dem Abschluss der Ausbildung und der Übernahme der ersten Anstellung als ausgebildete Lehrperson und endet mit dem subjektiven Gefühl, im Beruf angekommen zu sein (Keller-Schneider, 2020, S. 65).

Dem gegenüber stellt Behr (2017) fest, dass keine lehrerbildende Institution eine „fertige“ Lehrperson hervorbringen kann. Er hebt hervor, dass der Berufseinstieg als zweite Phase nach der Ausbildung gesehen wird, die nicht isoliert betrachtet werden kann und betont, dass Lehrer*insein eine fortlaufende Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt, die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung erfordert. Der Berufseinstieg ist dabei nur der Beginn eines lebenslangen Lernprozesses, der in die dritte Phase der beruflichen Weiterbildung übergeht (S. 25f).

Die Kulturministerkonferenz (2008) in Deutschland definiert die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anforderungen im Berufsfeld sowie die notwendigen Kompetenzen, wie Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die Lehrkräfte für ihre Aufgaben benötigen. Diese Kompetenzen werden in drei verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung erworben:

- Grundlegende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen werden hauptsächlich im Lehramtsstudium vermittelt.
- Praktische unterrichtsbezogene Kompetenzen werden im Vorbereitungsdienst¹ erlernt, wobei einige Grundlagen bereits im Studium gelegt werden.
- Die Weiterqualifizierung im Beruf erfolgt durch Fort- und Weiterbildung, um die erworbenen Kompetenzen an neue bildungspolitische Herausforderungen anzupassen.

¹ Der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat in Deutschland lässt sich hinsichtlich der zeitlichen Einordnung mit der Induktionsphase in Österreich vergleichen, obwohl das Referendariat als zweite Ausbildungsphase betrachtet wird, während die Induktionsphase zeitlich nach der Ausbildung folgt (vgl. Schneider, 2021, S. 23).

Trotz der phasenbezogenen Differenzierung müssen die Anforderungen an die Lehrer*innenbildung über alle Phasen hinweg betrachtet werden, um die Lehrkräfte auf eine kompetente Berufsausübung vorzubereiten. Dies erfordert eine enge Verzahnung der Studieninhalte mit den späteren Phasen der Lehrer*innenbildung. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen tragen dazu bei, dass Lehrkräfte sich fachlich und persönlich weiterentwickeln (S. 3).

Der Berufseinstieg ist eine zentrale, biografische Phase, die eng mit der Bewältigung neuer Aufgaben verknüpft ist und zahlreiche prägende sowie herausfordernde Erfahrungen mit sich bringt. Aufgrund individueller Wahrnehmungsmuster, Kompetenzen und Beurteilungstendenzen gilt diese Phase als entscheidend für die weitere berufliche Entwicklung von Lehrpersonen (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000, S. 54 ff.).

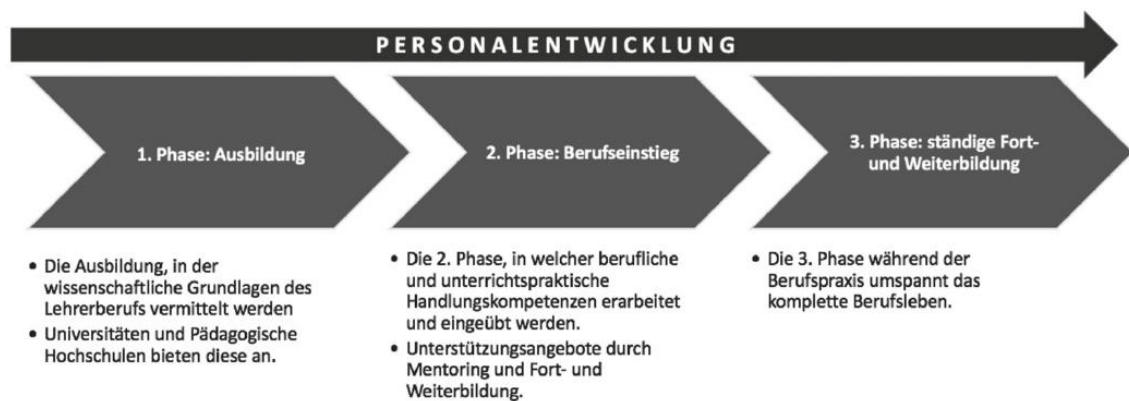


Abbildung 2: Personalentwicklung im Lehrberuf (Dammerer, 2020, S. 60)

Die Abbildung stellt die Personalentwicklung bei Lehrpersonen schematisch dar. Es werden drei Phasen abgebildet, welche als Bestandteil eines Prozesses der Personalentwicklung zugeordnet werden. Die erste Phase beschreibt die Phase der Ausbildungen, welche von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Die zweite Phase ist die Phase des Berufseinstiegs. Sie ist gekennzeichnet von Unterstützungsangeboten durch Mentoring sowie Fort- und Weiterbildungen. Die dritte Phase umspannt das komplette Berufsleben und ist von ständigen Fort- und Weiterbildungen geprägt (vgl. Dammerer, 2020, S. 60f).

Schneider (2021) definiert den Berufseinstieg als Phase, in der Berufsanfänger*innen von erfahrenen Lehrpersonen oder Mentor*innen unterstützt werden. Sie kann als ein Modell der Professionalisierung verstanden werden, das über das Erlernen standardisierten Wissens hinausgeht. Im Mittelpunkt dieser Phase steht der kreative Umgang mit Herausforderungen und Krisen (S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Definitionen den Berufseinstieg als einen dynamischen und fortlaufenden Prozess begreifen, der mit der ersten Anstellung beginnt und durch ständige Weiterbildung und professionelle Reflexion weitergeführt wird. Alle genannten Autor*innen unterstreichen die Bedeutung von praktischer Erfahrung, Mentoring und fortlaufender beruflicher Entwicklung im Lehrberuf.

2.1.2 Die Induktionsphase unter Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen

Die Induktionsphase stellt einen integralen Bestandteil der beruflichen Einführung in das Lehramt dar und begleitet den Berufseinstieg von Lehrpersonen durch ein systematisches Mentoring. Sie ist für alle Lehrkräfte im pädagogischen Dienst vorgesehen und dauert in der Regel zwölf Monate, wobei eine Verkürzung auf sechs Monate unter bestimmten Bedingungen möglich ist. Während dieser Phase arbeitet die Vertragslehrperson eng mit einer Mentorin oder einem Mentor zusammen. Ein wesentlicher Bestandteil der Induktionsphase ist zudem die Möglichkeit, den Unterricht erfahrener Lehrkräfte zu beobachten und an Weiterbildungs- sowie Vernetzungsveranstaltungen teilzunehmen. Diese Maßnahmen dienen der Reflexion und professionellen Weiterentwicklung im Kontext des Berufseinstiegs. Das Mentoring konzentriert sich auf die Analyse, Reflexion sowie die gezielte Anleitung und Unterstützung der Lehrperson. Zusätzlich werden Gruppencoaching-Angebote bereitgestellt, um den Austausch und die kollegiale Unterstützung zu fördern. Die Anforderungen an die Bestellung von Mentor*innen wurden flexibilisiert, um den Bedürfnissen der Lehrkräfte und der Schulen gerecht zu werden. Die Schulleitung ist für die Überprüfung des Ver-

wendungserfolgs der Vertragslehrperson verantwortlich und ergreift gegebenenfalls Maßnahmen zur Förderung weiterer beruflichen Entwicklungen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024b, o. S.).

Die Induktionsphase stellt eine berufsbegleitende Einführung in das Lehramt dar. Wichtige rechtliche Grundlagen hierzu umfassen:

- Einführungslehrveranstaltungen: §38 Abs. 12 VBG, §3 Abs. 12 LVG
- Induktionsphase: §39 VBG, §5 LVG
- Mentorinnen und Mentoren: §39a VBG, §6 LVG
- Dienstpflichten: §40a VBG, §8 LVG
- Dienstzulagen und Vergütung: §46a VBG, §19 LVG, §63 GehG
(vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024a, S. 4)

Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a) beginnt die Induktionsphase mit dem Dienstantritt der Lehrperson und endet spätestens nach zwölf Monaten. Nach sechs Monaten unterrichtlicher Tätigkeit kann die Schulleitung frühestens über den positiven Verwendungserfolg berichten, wobei die Lehrperson zuvor die Möglichkeit zur Stellungnahme erhält. Bei positivem Feedback kann die Induktionsphase vorzeitig beendet werden, wodurch die spezifischen Pflichten, außer der Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen, entfallen. Endet das Dienstverhältnis vor Erreichung der vorgesehenen Dauer, wird die Induktionsphase in einem späteren Dienstverhältnis bis maximal zwölf Monate fortgesetzt (vgl. ebd. S. 5).

Mentor*innen brauchen für die Betreuung von Berufseinsteiger*innen eine fünfjährige Berufserfahrung sowie den Abschluss eines Hochschullehrgangs mit dem Titel „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 60 ECTS. Übergangsweise, bis zum Schuljahr 2029/30, können gemäß Gesetz auch Lehrpersonen als Mentor*innen fungieren, die als Betreuungslehrkräfte im Unterrichtspraktikum oder der schulpraktischen Ausbildung tätig sind oder einen entsprechenden Lehrgang mit mindestens 30 ECTS abgeschlossen haben. Einer*m Mentor*in dürfen von der Schulleitung maximal drei Vertragslehrpersonen gleichzeitig zugewiesen werden (vgl. Prenzel et al., 2021, S. 13).

Lehrpersonen in der Induktionsphase haben neben ihrer Tätigkeit als Lehrkraft folgende Pflichten:

- Zusammenarbeit mit der*dem Mentor*in: Im Vordergrund steht die gemeinsame Reflexion des Unterrichts und die Rollenfindung als Lehrperson. Der regelmäßige Austausch soll auch außerhalb der offiziellen Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen der Schulleitung gepflegt werden.
- Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrpersonen: Der Unterricht von Kolleg*innen sollte nach Möglichkeit beobachtet und in die Reflexion mit der Mentorin oder dem Mentor einbezogen werden.
- Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen: Diese werden von der Schulleitung drei bis vier Mal pro Semester organisiert und dienen dem Austausch sowie der Besprechung organisatorischer und inhaltlicher Aspekte der Induktionsphase.
- Nutzung von Coachingangeboten: Das Coachingangebot der Pädagogischen Hochschulen soll besonders in herausfordernden Phasen genutzt werden, um Unterstützung zu erhalten (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024a, S. 6f).

Das Mentoring umfasst laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a) folgende Aufgaben:

- Beratung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase hinsichtlich der Planung und Gestaltung des Unterrichts.
- Gemeinsame Analyse und Reflexion der unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeit der Vertragslehrperson.
- Unterstützung und Anleitung bei der beruflichen Weiterentwicklung sowie der Bewältigung der beruflichen Anforderungen.
- Einführung in die Besonderheiten und aktuellen Schwerpunkte des jeweiligen Schulstandorts.

Bei der Bestellung zur*zum Mentor*in verpflichtet sich die Lehrperson, den Unterricht der betreuten Vertragslehrperson im notwendigen Umfang zu hospitieren und regelmäßigen Kontakt mit ihr zu pflegen (S. 9).

Doch nicht nur Berufseinsteiger*innen müssen in ihre neue Rolle hineinwachsen, sondern auch Mentor*innen stehen in ihrer Rolle vor Entwicklungsaufgaben, die denen der Berufseinsteiger*innen ähneln, auch wenn sich die Aufgaben und das Gegenüber unterscheiden. Diese Entwicklungen betreffen insbesondere die berufliche Identität der Mentor*innen, die Vermittlung von Fachwissen, die Anerkennung der Mentees sowie die Kooperation mit der Institution Schule. In empirischen Untersuchungen von Keller-Schneider (2022) werden diese Aufgaben für Berufsanfänger*innen konkretisiert. Für sie besteht die Herausforderung in der Rollenfindung, der adressatenbezogenen Vermittlung, der anerkennenden Führung und der Mitgestaltung der Zusammenarbeit innerhalb der Schule. Mentor*innen begleiten neu in den Beruf eingetretene Lehrpersonen und unterstützen diese bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und ihrer Professionalisierung. Diese Aufgabe ist für Mentor*innen neu und erfordert eine spezifische Entwicklung, um ihre Rolle professionell auszufüllen. Sie müssen ihre Identität als Mentor*innen finden und sich mit Fragen der Einflussnahme und des Abwägens von Lenkung und Freiraum auseinandersetzen. Die Expertise der Mentor*innen dient dazu, das Handeln der Mentees zu beobachten, deren Absichten zu erkennen und zu verstehen, welche Art der Einflussnahme die Entwicklung der Mentees fördert. Sie müssen ihre Vermittlungsstrategien auf die Bedürfnisse der Berufseinsteiger*innen anpassen, die richtigen Arten der Förderung, Rückmeldung und Beurteilung finden und eine Balance zwischen Eigenverantwortung und Unterstützung schaffen. Dabei ist eine anerkennende Führung erforderlich, die den Mentees den Freiraum für Selbstständigkeit lässt, gleichzeitig aber Unterstützung bietet, wenn notwendig. Mentor*innen müssen zudem die Anforderungen der Kooperation sowohl mit der Institution Schule als auch mit der Induktionsphase verstehen. Sie haben die Aufgabe, die Berufseinsteiger*innen zu fördern und ihnen zu helfen, ihre beruflichen Aufgaben professionell zu

erfüllen, während sie gleichzeitig die Erwartungen der Schule, der Induktionsinstitution und der Mentees berücksichtigen. Dies stellt eine bedeutende Herausforderung dar (S. 144f).

2.1.3 Anforderungen beim Berufseinstieg

In den letzten fünfzig Jahren hat sich das Verständnis des Berufseinstiegs verändert. Die Phase des Berufseinstiegs wird nicht mehr nur als eine Zeit der Defizitbewältigung betrachtet, sondern als eine Phase, die die weiterführende Professionalisierung von Lehrpersonen anstößt. In dieser Phase werden Berufseinsteigende als voll ausgebildete Lehrpersonen mit spezifischen Bedürfnissen anerkannt. Professionalisierung geschieht jedoch nicht automatisch, sondern erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit den jeweils auftretenden Anforderungen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 307).

Angehende Lehrpersonen bereiten sich auf den Berufseinstieg vor, indem sie die Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs im Hinblick auf ihr eigenes Wissen und Können kritisch reflektieren. Dabei interpretieren sie Lerngelegenheiten als Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und sammeln gezielt praktische Erfahrungen. Die bisher eher beobachtende und tastende Haltung im sicheren Rahmen des Unterrichtspraktikums wandelt sich angesichts der bevorstehenden Übernahme beruflicher Verantwortung. Dies zeigt sich zum einen in der Bereitschaft, sich mit den Anforderungen des Berufs auseinanderzusetzen, und zum anderen in einer veränderten Selbstwahrnehmung der eigenen Rolle: Aus dem vorherigen passiven Mitmachen wird nun ein orientiertes Nachmachen erfahrener Kolleg*innen oder ein eigenes aktives Gestalten des Unterrichts (vgl. Košinár, 2024, S. 52).

Dreer (2018) analysiert im Rahmen seiner Tätigkeit an der Universität Erfurt ebenso den Übergang von Lehramtsstudierenden aus dem Praktikum hin zum Berufseinstieg und richtet dabei ein besonderes Augenmerk auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Belastungssituationen. Während hochschulbezogene Anforderungen wie Prüfungen oder Seminare in einem planbaren und kontrollierbaren Rahmen ablaufen – wobei Studierende in der Regel selbst über ihr

Maß an Beteiligung entscheiden können –, stellt sich die Situation im Unterricht als deutlich herausfordernder dar. Die aktive Arbeit in der Klasse ist geprägt durch eine hohe Komplexität und Unvorhersehbarkeit: Mehrere Prozesse laufen simultan ab, Entscheidungen müssen häufig ohne ausführliche Analyse oder längere Reflexionszeit getroffen werden. Die Lehrkraft muss jederzeit aufmerksam, flexibel und in der Lage sein, spontan auf unvorhergesehene Ereignisse zu reagieren. Diese Anforderungen erzeugen eine besondere Form von Belastung, da sie eine sofortige Handlungsfähigkeit in Echtzeit erfordern (S. 12).

Die zunehmende Komplexität der Anforderungen, die beim Berufseinstieg gleichzeitig gemeistert werden müssen, geht jedoch über das reine Unterrichten hinaus. Der Fokus verschiebt sich zunehmend von der eigenen Tätigkeit als Lehrperson hin zum Lernen und der Entwicklung der Schüler*innen. Es reicht nicht mehr aus, nur den Stoff zu vermitteln, sondern es ist auch notwendig, die Lernprozesse der Lernenden zu beobachten und eine Arbeitskultur zu schaffen, die effektives Lernen ermöglicht. Diese Veränderungen stellen Entwicklungsaufgaben dar, die als Herausforderungen angenommen werden müssen, um in der Profession zu wachsen. Obwohl der Berufseinstieg mit der Freude verbunden ist, eigenständig zu unterrichten und die Berufsrolle nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten, können auch Zweifel an der Qualität der eigenen Arbeit auftreten. Lehrpersonen im Berufseinstieg müssen nun selbst einen Qualitätsmaßstab entwickeln, da die Unterstützung und Beurteilung durch Ausbildungspersonen wegfallen. Gleichzeitig fehlt die Peergruppe aus dem Studium, das bedeutet, dass Berufseinsteiger*innen neue soziale Ressourcen erschließen müssen, um sich als gleichwertiges Mitglied im Kollegium zu integrieren. Die Lösung der berufsphasen-spezifischen Entwicklungsaufgaben führt zu neuen Perspektiven, die auch nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Kontext stellen. Diese Erfahrungen müssen aktiv und unter hohem Aufwand erworben werden, da sie nicht einfach übernommen oder weitergegeben werden können. Professionalisierung findet durch eine aktive Auseinandersetzung mit den wahrgenom-

menen Anforderungen statt. Dabei müssen Ansprüche und Ressourcen sorgfältig reguliert werden, um langfristig leistungsfähig zu bleiben (vgl. Keller-Schneider, 2020, S. 65f).

Die Anfangszeit im Beruf wird oft als Phase des Überlebens und Entdeckens beschrieben. Freude und Enthusiasmus, Verantwortung zu übernehmen, helfen den Lehrpersonen, die anspruchsvolle Anfangsphase zu bewältigen (Fuller & Brown, 1975; Huberman et al., 1989; Huberman, 1991; zitiert nach Keller-Schneider, 2008). Diese Phase ist auch eine Zeit der Selbstfindung, in der Berufseinsteigende ihre eigenen Fähigkeiten, Strategien, Ressourcen und Grenzen entdecken. Der Berufseinstieg stellt eine Balance zwischen Ansprüchen und Grenzen sowie zwischen Belastung und Erholung dar. Der Wunsch, wirksam zu sein und die eigenen Fähigkeiten anzuwenden (Deci & Ryan, 1993; zitiert nach Keller-Schneider, 2008), ist ein wichtiger Antrieb bei der Bewältigung der Anforderungen zu Beginn der Berufslaufbahn. Berufseinsteigende entwickeln Strategien, um die Herausforderungen, die durch die hohe Komplexität und Menge der Aufgaben entstehen, zu bewältigen. Gleichzeitig lernen sie, ihre eigenen Ressourcen sorgfältig einzusetzen, um diese anspruchsvolle Zeit zu überstehen. Eine Strategie besteht darin, die Erwartungen an die Verhaltensweisen der Schüler*innen anzupassen. Eine andere Strategie ist der interne Umgang mit eigenen Ansprüchen, Ressourcen und der Bereitschaft zur Verausgabung. In diesem Kontext geht es darum, die eigenen Ziele an die vorhandenen Ressourcen anzupassen. Studien von Albisser et al. (2006) und Schaarschmidt & Fischer (2001) zeigen, dass Lehrpersonen im Berufseintritt Arbeitsanforderungen häufig mit geringerer Verausgabungsbereitschaft, weniger Perfektionismus, weniger Ehrgeiz und einer größeren Fähigkeit zur Distanzierung bewältigen als Lehrpersonen in späteren Berufsjahren (S. 8f; zitiert nach Keller-Schneider, 2008, S. 8f).

Der Einstieg in den Lehrberuf ist somit mit einer Vielzahl an Anforderungen verbunden, die sowohl auf fachlich-pädagogischer als auch auf persönlicher Ebene herausfordernd sein können. Lehrpersonen müssen sich in kurzer Zeit in eine neue, verantwortungsvolle Rolle einfinden und dabei häufig mit Situationen umgehen, die sie als belastend empfinden. Besonders relevant ist der Aufbau einer

positiven Beziehung zu den Schüler*innen, der in hohem Maße über das Erleben des Berufseinstiegs mitentscheidet. Gelingt dies rasch, und ist die Klassensituation stabil sowie von wenigen sozialen oder emotionalen Störungen geprägt, wird der Einstieg meist als positiv und motivierend erlebt. Demgegenüber stehen zahlreiche mögliche Belastungsfaktoren, die den Übergang in die Berufspraxis erschweren können. Dazu zählen unter anderem der Rollenwechsel vom Lernenden zur verantwortlichen Lehrperson, der Umgang mit heterogenen Schülergruppen, der hohe zeitliche Aufwand für die Planung und Nachbereitung des Unterrichts, der Druck durch schulinterne Erwartungen und Kontrollmechanismen sowie fehlende kollegiale Unterstützung. Diese Bedingungen können nicht nur die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz behindern, sondern auch zu emotionaler Belastung führen. Insbesondere die Angst vor negativer Bewertung oder dem eigenen Versagen stellt ein ernstzunehmendes Hindernis dar, das zu Überforderungs- und Erschöpfungsempfindungen führen kann (vgl. Dammerer & Schwab, 2019, S. 4f).

Albisser (2009) beschreibt, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst wird. Dazu gehören persönliche schulische Vorerfahrungen und deren Reflexion, fachliches und didaktisches Wissen sowie entwickelte Handlungskompetenzen im Unterricht. Ebenso bedeutsam sind die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheiten, die Nutzung unterstützender Ressourcen, die schulischen Rahmenbedingungen, die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen sowie individuelle berufliche Erwartungen und Motivation (S. 104). Seine Studie zeigt auf, dass Lehrpersonen insbesondere zu Beginn und am Ende ihres Berufseinstiegs mit einer Vielzahl an Belastungen konfrontiert sind. Besonders herausfordernd wird der Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen wahrgenommen, insbesondere in Bezug auf deren unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Auch systembedingte Anforderungen wie Reformen und strukturelle Veränderungen im Schulsystem tragen zur Belastung bei. Darüber hinaus werden Verhaltensauffälligkeiten und Motivationsprobleme einzelner Schüler*innen als zentrale Herausforderungen im Unterrichtsalltag benannt. Zusätzlich wirken sich außerunterrichtliche Aufgaben

wie administrative Tätigkeiten und schulinterne Verpflichtungen belastend auf das Berufsleben aus. Der Umfang des zu vermittelnden Lernstoffs wird ebenfalls als anspruchsvoll erlebt, ebenso wie die Verantwortung, die mit der Gestaltung individueller Bildungschancen einhergeht. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern wird als komplex und mitunter konfliktbeladen beschrieben (vgl. ebd. S. 105).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Berufseinstieg für Lehrpersonen eine Phase der intensiven Auseinandersetzung mit den vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs darstellt. Sie bringt sowohl fachliche als auch persönliche Belastungen mit sich. Diese Zeit erfordert daher eine aktive Auseinandersetzung mit den vielfältigen Anforderungen und eine kontinuierliche Anpassung an die neue Rolle. Wesentlich für einen erfolgreichen Übergang sind die Reflexion der eigenen Praxis und die Nutzung vorhandener Ressourcen. Die Professionalisierung erfolgt durch die aktive Bewältigung von Herausforderungen, wobei die Unterstützung durch Kolleg*innen und die Schulleitung eine zentrale Rolle spielt.

2.2 Konflikte im Lehrer*innenalltag

Die Herausforderungen beim Berufseinstieg von Lehrpersonen sind vielfach und betreffen sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen. So können die anfänglichen Schwierigkeiten in spezifische, alltagsbezogene Konflikte im Lehrer*innenalltag münden, die sowohl das individuelle Wohlbefinden als auch die Qualität der Unterrichtsarbeit beeinträchtigen können.

Der Begriff des Konflikts umfasst unterschiedliche Formen von Auseinandersetzungen, die sowohl zwischen Nationen, Regionen oder Völkergruppen (wie in Kriegen oder Verhandlungen) als auch innerhalb von Personengruppen (z. B. zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften bei Tarifverhandlungen) auftreten. Konflikte können auch kurze Streitigkeiten zwischen Individuen, etwa in zwischenmenschlichen Beziehungen wie Ehe, Freundschaften oder am Arbeitsplatz, umfassen. Darüber hinaus kann der Begriff auch auf innere Konflikte angewen-

det werden, die eine Person aufgrund von Rollenkonflikten oder widersprüchlichen Erwartungen innerhalb einer bestimmten sozialen Rolle erlebt (vgl. Thiel, 2003, S. 5).

Konflikte sind eine unvermeidbare Erscheinung des menschlichen Zusammenlebens und resultieren aus unterschiedlichen Bedürfnissen, Wertvorstellungen, Überzeugungen und Zielsetzungen. Aufgrund ihrer allgegenwärtigen Präsenz ist es notwendig, Mechanismen zur Konfliktbewältigung anzuwenden. Die Kompetenz, Konflikte konstruktiv zu lösen, ist von zentraler Bedeutung in nahezu allen Lebensbereichen. Sie befähigt Individuen dazu, Spannungen effektiv zu managen, zwischenmenschliche Beziehungen zu festigen und sowohl persönliches als auch gemeinschaftliches Wachstum zu fördern (vgl. Waffner, 2024, S. 5).

Das Berufsfeld von Lehrer*innen ist laut Becker (2012) stark konfliktbelastet. Ihr Alltag in der Schule ist geprägt von zahlreichen Auseinandersetzungen, Herausforderungen und Belastungen, die oft eine intensive emotionale Betroffenheit hervorrufen. Obwohl es Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen gibt, etwa zwischen ländlichen Schulen und Brennpunktschulen in städtischen Gebieten, sind Konflikte überall ein fester Bestandteil des Berufslebens, und Lehrkräfte müssen lernen, mit diesen umzugehen. Gesellschaftliche Veränderungen bringen neue Konflikte mit sich und beeinflussen die Dynamik im Unterricht. Themen wie Wohlstandsverwahrlosung, Kinderarmut, problematische Mediennutzung, Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Sprachbarrieren sowie der schwierige Ausbildungsmarkt stellen Herausforderungen dar, die früher in dieser Form nicht existierten. Andere Konfliktfelder hingegen bleiben beständig: Jugendliche in der Pubertät testen nach wie vor Grenzen aus, missachten Regeln und provozieren Lehrkräfte. Auch der Umgang mit Drogen hat sich nur hinsichtlich der konsumierten Substanzen verändert, während die Problematik selbst weiterhin präsent ist. Ähnliches gilt für Konflikte mit schwierigen Schüler*innen, unruhigen Klassen sowie Auseinandersetzungen mit Kolleg*innen, Eltern oder Vorgesetzten (S. 7).

Die Berufseinsteigerphase von Lehrkräften ist durch zahlreiche Herausforderungen geprägt, die vielfältige Konfliktpotenziale bergen. Eine Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien im Jahr 2023 stellt die Ergebnisse aus 210 Interviews zum Berufsalltag von Lehrpersonen dar. Junglehrer*innen berichten sowohl über förderliche als auch herausfordernde Erfahrungen während ihrer ersten Jahre im Beruf. Eine zentrale Spannungsquelle stellt das Verhältnis zur Schulleitung dar, insbesondere in Bezug auf die Erwartungshaltungen, Rollenklärung und Unterstützung. Kollegiale Beziehungen können durch unterschiedliche Lehrstile, Meinungsverschiedenheiten über pädagogische Konzepte und mangelnde Kooperationsbereitschaft belastet sein. Konflikte mit Schüler*innen ergeben sich oft aus mangelnder Erfahrung im Klassenmanagement, bei Disziplinproblemen und bei der Bewältigung von Störungen im Unterricht. Die Zusammenarbeit mit Eltern erfordert diplomatisches Geschick und kann durch differierende Ansichten über die schulische Leistung und bezüglich der Erziehung der Kinder konfliktbelastet sein. Die Heterogenität und Diversität der Schülerschaft führt zu Herausforderungen im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, kulturellen Hintergründen und sprachlichen Barrieren. Administrative und organisatorische Aufgaben, einschließlich der Einhaltung schulischer Richtlinien und bürokratischer Anforderungen, erzeugen zusätzlichen Druck, der zu Frustration und Konflikten führen kann. Weiterhin sind Unterrichtsplanung und -vorbereitung konfliktanfällig, da zeitliche Ressourcen begrenzt sind und die Balance zwischen Theorie und Praxis schwieriger zu gestalten ist. Das berufliche Image und der Status von Junglehrer*innen beeinflussen ihre Akzeptanz im Kollegium und bei den Eltern. Fehlende Anerkennung oder unterschwellige Hierarchiekonflikte können Spannungen auslösen (vgl. Nairz-Wirth et al., 2023, S. 11ff).

Hericks und Keller-Schneider (2017) identifizieren auf theoretischer und empirischer Grundlage vier zentrale Entwicklungsaufgaben, die für Berufseinsteigende von besonderer Bedeutung sind. Zum Ersten wird die identitätsstiftende Rollenfindung beschrieben, die den Aufbau einer beruflichen Identität und die Übernahme der Rolle als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson darstellt. Als

zweites wird die adressatenbezogene Vermittlung genannt, welche die Entwicklung einer erweiterten Perspektive auf das Lernen von Schüler*innen und deren individuelle Förderung einschließt. Die anerkennende Klassenführung beinhaltet die Gestaltung einer förderlichen Lern- und Arbeitskultur sowie die Sicherstellung eines strukturierten Unterrichtsverlaufs. Abschließend wird die mitgestaltende Kooperation in der Institution Schule genannt, welche die aktive Mitwirkung im schulischen Kollegium und die Übernahme gemeinsamer Verantwortung umfasst. Diese Entwicklungsaufgaben prägen den Berufsalltag von Lehrpersonen, insbesondere im Unterrichtsgeschehen, und erfordern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen des Berufseinstiegs (S. 306f).

Die folgenden Unterkapitel beleuchten die Begriffsdefinition von Konflikt und analysieren typische Konflikte in der beruflichen Praxis.

2.2.1 Begriffsdefinition: Konflikt

Der Begriff Konflikt leitet sich etymologisch vom lateinischen Wort *conflictus* ab, was so viel wie Zusammenstoß bedeutet. Es stammt vom Verb *confligere*, dessen Partizip Perfekt Passiv *conflictum* mit zusammenschlagen oder zusammenprallen übersetzt werden kann. Der Duden der Cornelsen Verlag GmbH (2024) definiert den Konflikt als eine schwierige Situation, die durch das Aufeinandertreffen gegensätzlicher Auffassungen, Interessen oder Ziele entsteht und potenziell in einem Zerwürfnis münden kann (o. S.).

Becker (2012) bezeichnet den Konflikt als eine Auseinandersetzung, Belastung oder Schwierigkeit, die bei einer Person oder mehreren beteiligten Personen emotionale Betroffenheit und Beeinträchtigungen unterschiedlicher Intensität hervorruft. Je nach Ausmaß der Relevanz lassen sich Konflikte in verschiedene Kategorien einteilen, darunter Scheinkonflikte, Randkonflikte, Zentralkonflikte und Extremkonflikte (Becker, Dietrich & Kaier, 1982, S. 23 ff.; Becker & Stadler, 1982; Becker, 1983 zitiert nach Becker, 2012). Scheinkonflikte verursachen eine kurzfristige emotionale Reaktion ohne bleibende Beeinträchtigungen, während Randkonflikte zu einer vorübergehenden, milden emotionalen Betroffenheit mit

geringen, kurzfristigen Auswirkungen führen. Zentralkonflikte lösen eine intensive emotionale Betroffenheit aus, die langfristige Folgen und deutliche Beeinträchtigungen nach sich zieht. Extremkonflikte hingegen hinterlassen eine äußerst starke und dauerhafte emotionale Betroffenheit sowie irreversible Beeinträchtigungen. Das zentrale Merkmal eines Konflikts ist das Ausmaß der emotionalen Betroffenheit sowie die daraus resultierenden psychischen, physischen, sozialen und kognitiven Beeinträchtigungen (vgl. Becker, 2012, S. 18).

Dahrendorf (1972) definiert den Begriff wie folgt: *„Ein Konflikt ist jede Beziehung von Elementen [...] , die sich durch objektive („latente“) oder subjektive („manifeste“) Gegensätzlichkeit kennzeichnen läßt [sic]. [...] Der Gegensatz zwischen den jeweiligen Elementen [...] kann bewußt [sic] oder bloß erschließbar, gewollt oder nur situationsbedingt sein; auch der Grad des Bewußtseins [sic] ist für die Bestimmung von Beziehungen als Konflikten nicht relevant. Jedoch läßt [sic] jeder Konflikt sich auf eine Beziehung von zwei und nur zwei Elementen zurückführen. Wo mehrere „Parteien“ an ihm beteiligt sind, schaffen „Koalitionen“ den Konflikt als solchen zwischen zwei Elementen, das heißt, die Elemente gegebener Konflikte können in sich selbst durchaus vielgestaltig sein.“* (S. 23f)

Er schreibt, dass Konflikte auf unterschiedliche Weise verlaufen können. Zur Beschreibung und Einordnung dieser Verläufe entwickelte Dahrendorf sogenannte Konfliktdimensionen, die die Variabilität von Konflikten abbilden. Dabei hebt er insbesondere zwei zentrale Dimensionen hervor: die Intensität, die er anhand der für die Beteiligten entstehenden Kosten im Falle einer Niederlage misst, sowie den Grad der Gewaltsamkeit des Konflikts (vgl. Dahrendorf, 1972, S. 37).

Glasl (2024) definiert soziale Konflikte als Interaktionen zwischen Akteur*innen (wie Individuen, Gruppen oder Organisationen), bei denen mindestens eine Akteurin bzw. ein Akteur Unterschiede oder Unvereinbarkeiten in der Wahrnehmung, den Gedanken oder den Zielen im Vergleich zu einer anderen Akteurin oder einem anderen Akteur empfindet. Diese Differenzen werden als hinderlich erlebt, da die Umsetzung der eigenen Vorstellungen oder Wünsche durch die andere Akteurin bzw. den anderen Akteur beeinträchtigt wird (S. 17).

Alle Definitionen betonen, dass Konflikte aus einem Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Interessen oder Wahrnehmungen entstehen. Während der Duden und Dahrendorf den Konflikt als eine schwierige Situation oder Beziehung zwischen Elementen mit einer objektiven oder subjektiven Gegensätzlichkeit betrachten, geht Becker stärker auf die emotionalen Auswirkungen und die unterschiedlichen Intensitätsstufen ein. Dahrendorf und Glasl fokussieren sich auf die Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Akteur*innen. Glasl beschreibt dies als ein interaktives Geschehen, bei dem eine Beeinträchtigung der eigenen Vorstellungen durch den anderen wahrgenommen wird, was ein zentrales Merkmal in seiner Definition darstellt. Dahrendorf unterscheidet noch zwischen der Intensität der Beeinträchtigungen und dem Grad der Gewalttätigkeit, was als zusätzliche Differenzierungsebene zu den anderen Definitionen hinzukommt (vgl. Becker, 2012; Cornelsen Verlag GmbH, 2024; Dahrendorf, 1972; Glasl, 2024).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Konflikte in den verschiedenen Definitionen stets als eine Form der Auseinandersetzung verstanden werden, die durch unterschiedliche Wahrnehmungen und Interessen entstehen und in verschiedenen Formen, Intensitäten und Auswirkungen auftreten können.

2.2.2 Konflikte in der beruflichen Praxis

Konflikte sind in allen Institutionen, wie Schulen, Verwaltungen, Wirtschafts- und Industriebetrieben, sowie in Vereinen, Verbänden und Parteien zu finden. Sie treten ebenso in verschiedenen Gesellschaftssystemen, Staaten und auf zwischenstaatlicher Ebene, beispielsweise bei kriegerischen Konflikten, auf (vgl. Becker, 2012, S. 21).

Auch Hartung (2025) betont, dass Konflikte ein unvermeidlicher Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens sind, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich. Sie entstehen, wann immer unterschiedliche Interessen, Werte, Bedürfnisse oder Perspektiven aufeinandertreffen (o. S.).

In der komplexen und dynamischen Struktur moderner Arbeitswelten, in denen vielfältige Persönlichkeiten, Arbeitsweisen und Zielvorstellungen aufeinandertreffen, sind sie eine unausweichliche Erscheinung (vgl. Waffner, 2024, 5).

Je nach den bestehenden Interaktionskonstellationen lassen sich im Berufsfeld Schule verschiedene Konflikttypen unterscheiden: Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Konflikte unter Schüler*innen, Konflikte zwischen Lehrkräften, Auseinandersetzungen zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung sowie zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht, ebenso wie Konflikte zwischen Lehrpersonen und Eltern (vgl. Becker, 2012, S. 20).

Daher ist die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung auch im beruflichen Kontext von essenzieller Bedeutung. Ein kompetentes Konfliktmanagement trägt dazu bei, ein produktives Arbeitsklima zu schaffen, indem es den kreativen Austausch unterschiedlicher Perspektiven fördert und somit Innovation begünstigt. Darüber hinaus unterstützt es die Etablierung einer konstruktiven Unternehmenskultur. Teams, die über effektive Strategien zur Konfliktlösung verfügen, zeichnen sich durch höhere Kohäsion aus und erreichen ihre gesetzten Ziele sowohl schneller als auch effizienter (vgl. Waffner, 2024, 5f).

Demzufolge müssen Mentor*innen ihre Mentees aktiv unterstützen, insbesondere in herausfordernden Situationen und Konflikten. Die Unterstützung umfasst verschiedene Aspekte des Lehrberufs, wie die Schulorganisation, die Unterrichtsplanung, fachliche Aspekte des Unterrichts, die Förderung des Schüler*innenlernens, die Klassenführung, Elternarbeit, das allgemeine Arbeitsmanagement, organisatorische Aufgaben und die Integration im Kollegium. In all diesen Bereichen ist es notwendig, dass Mentor*innen eine proaktive Rolle einnehmen und den Berufseinsteiger*innen entgegenkommen, indem sie gezielt Unterstützung leisten. Zusätzlich dazu beinhaltet die Unterstützung auch das Schützen und Bewahren, was bedeutet, mögliche Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und durch vorbereitende Gespräche Lösungen zu finden, um Überforderung zu vermeiden. Diese Unterstützung ist besonders in herausfordernden Situationen wichtig, in denen sich Mentees in Konflikten oder komplexen Aufgaben wiederfinden. Schließlich ist auch das „Da sein“ als emotionale Unterstützung ein wesentlicher Aspekt der Mentor*innenrolle. Dies bedeutet, für die Mentees erreichbar zu sein, ihnen als Vertrauensperson zur Seite zu stehen und ihnen das Gefühl zu geben, nicht allein zu sein. Diese emotionale Unterstützung ist besonders

wertvoll, wenn die Mentees mit beruflichen Schwierigkeiten oder Konflikten konfrontiert sind und die Hilfe ihrer Mentor*innen benötigen, um Herausforderungen zu bewältigen und Konflikte konstruktiv zu lösen (vgl. Keller-Schneider, 2023, S. 252).

Angesichts der komplexen sozialen Interaktionen und unterschiedlichen Interessen innerhalb von Schulen ist ein effektiver Umgang mit Konflikten unerlässlich, um ein konstruktives Arbeitsumfeld zu fördern und die Qualität der Bildungsarbeit zu sichern. Das nächste Kapitel befasst sich mit verschiedenen Ansätzen und Methoden, die zur Bewältigung von Konflikten im schulischen Kontext eingesetzt werden können.

2.3 Modelle zur Konfliktanalyse und -bearbeitung

In diesem Kapitel werden verschiedene Modelle zur Konfliktanalyse und -bearbeitung dargestellt, die dazu beitragen, Konflikte konstruktiv zu bewältigen und nachhaltige Lösungen für die beteiligten Parteien zu entwickeln. Zuerst wird der Begriff der Konfliktlösung definiert, um ein klares Verständnis für die nachfolgenden Strategien und deren Anwendung zu ermöglichen.

In der Fachliteratur und im alltäglichen Sprachgebrauch gibt es zahlreiche Begriffe für Eingriffe in eine Konfliktsituation, wie zum Beispiel Konfliktlösung, Konfliktmanagement oder Konfliktregelung. Konfliktlösung beschreibt den Prozess, bei dem Auseinandersetzungen zwischen zwei oder mehreren Parteien durch unterschiedliche Methoden und Ansätze bearbeitet und gelöst werden. Das Ziel ist es, eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel ist und die Beziehung zwischen den Konfliktparteien zu verbessern. Es geht nicht darum, einen Sieger und einen Verlierer zu bestimmen, sondern eine Win-Win-Situation zu schaffen, bei der beide Seiten ihre Bedürfnisse und Interessen anerkannt und berücksichtigt sehen (vgl. Hartung, 2025, o. S.).

Es ist laut Glasl (2024) ratsam, Begriffe wie Konfliktlösung, Konfliktmanagement und Konfliktregelung nicht als synonym und austauschbar zu betrachten, sondern sie für spezifische Formen der Intervention zu verwenden. Der allgemeine Begriff für alle Arten von Eingriffen ist die Konfliktbehandlung. Dieser Begriff

umfasst sämtliche Bemühungen, auf einen Konflikt Einfluss zu nehmen. Er ist neutral und sagt nichts darüber aus, ob die Beteiligten lediglich mit dem Konflikt umgehen, ob sie ihn unter Kontrolle halten wollen oder ob sie die zugrunde liegenden Probleme tatsächlich lösen. Konfliktbehandlung bezieht sich lediglich auf das aktive Handeln einer Konfliktpartei, mehrerer Parteien, einer Interessensvertreterin bzw. eines Interessenvertreters oder einer neutralen Drittpartei (S. 21f).

In der Konfliktbehandlung wird zwischen präventiver und kurativer Konfliktbehandlung unterschieden. Präventive Konfliktbehandlung zielt darauf ab, Konflikte frühzeitig zu erkennen und durch geeignete Maßnahmen zu verhindern, dass sie überhaupt entstehen oder eskalieren. Der Fokus liegt auf der Vermeidung von Spannungen und der Schaffung eines Umfeldes, das Konflikten von vornherein entgegenwirkt. Kurative Konfliktbehandlung hingegen kommt zum Einsatz, wenn ein Konflikt bereits entstanden oder eskaliert ist und eine Lösung gefunden werden muss. Hierbei geht es darum, den Schaden zu minimieren, den Konflikt zu deeskalieren und eine Lösung zu erarbeiten, die die Interessen aller beteiligten Parteien berücksichtigt (vgl. Glasl, 2024, S. 21).

2.3.1 Fünf-Kategorien-System nach Thomas und Kilmann

Thomas und Kilmann definieren 1975 ein Fünf-Kategorien-System für zwischenmenschliche Konflikte. Diese Kategorien lauten competing, collaborating, avoiding, accommodating und compromising (vgl. Thomas & Kilmann, 1975, S. 743).

Diese fünf Modi zur Konfliktbewältigung sind in der folgenden Abbildung wiedergegeben:

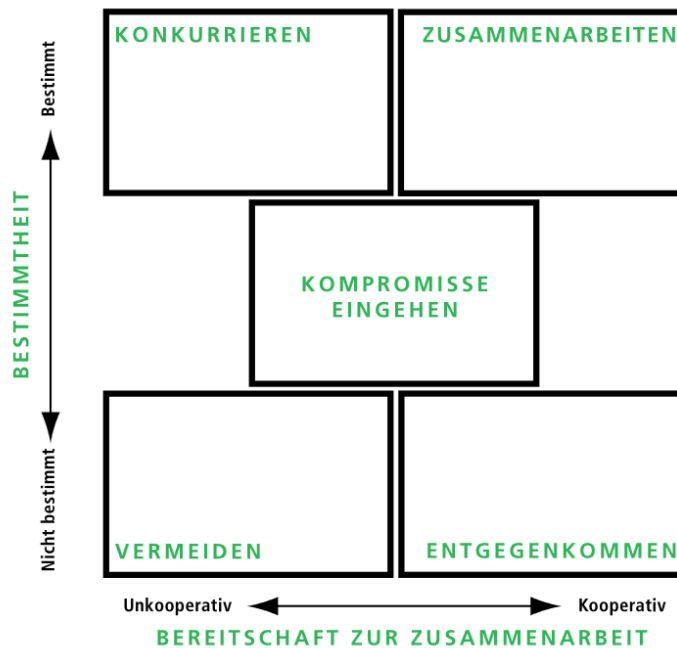


Abbildung 3: Kategorien der Konfliktlösung nach Thomas & Kilmann (o. J., S. 7)

Konkurrieren (competing) ist eine durchsetzungsstarke und wenig kooperative Strategie, die auf Macht ausgerichtet ist. Hierbei verfolgt eine Person ihre eigenen Ziele zulasten der Interessen einer anderen, wobei sie die für sie passende Macht einsetzt, um ihre Position zu sichern. Diese Vorgehensweise kann darin bestehen, die eigenen Rechte zu verteidigen, einen als richtig empfundenen Standpunkt zu bekräftigen oder einfach darauf abzu zielen, zu gewinnen (vgl. Thomas & Kilmann, o. J., S. 8).

Zusammenarbeiten (collaborating) ist eine kooperative und bestimmte Strategie, bei der zwei Personen gemeinsam nach einer Lösung suchen, die die Bedürfnisse beider vollständig erfüllt. Dabei wird das Problem gründlich untersucht, um die zugrunde liegenden Anliegen zu verstehen und eine Lösung zu finden, die beide Seiten berücksichtigt. Dies kann in Form einer eingehenden Auseinandersetzung mit einer Meinungsverschiedenheit, einer Klärung von Ressourcenkonflikten oder durch kreative Lösungsansätze für zwischenmenschliche Probleme geschehen (vgl. ebd.).

Vermeiden (avoiding) ist eine unbestimmte und unkooperative Strategie, bei der eine Person ihre eigenen oder die Anliegen der anderen nicht aktiv verfolgt und

den Konflikt nicht ansprechen möchte. Dies kann sich in Form einer diplomatischen Umgehung, einer zeitlichen Verschiebung des Problems oder eines Rückzugs aus einer bedrohlichen Situation äußern (vgl. ebd.).

Entgegenkommen (accommodating) ist eine unbestimmte und kooperative Strategie, bei der eine Person ihre eigenen Anliegen zugunsten der Zufriedenheit der anderen vernachlässigt, was ein Element der Selbstaufopferung umfasst. Diese Strategie kann sich in selbstloser Großzügigkeit, Gehorsam oder Nachgeben gegenüber dem Standpunkt der anderen Person äußern, auch wenn man eigentlich nicht einverstanden ist (vgl. ebd.).

Kompromisse (compromising) eingehen ist eine Strategie, die zwischen Durchsetzung und Kooperationsbereitschaft liegt. Ziel ist es, eine akzeptable Lösung zu finden, die beide Seiten teilweise zufriedenstellt. Diese Strategie verfolgt einen Mittelweg zwischen Konkurrieren und Entgegenkommen, bei dem mehr als beim Konkurrieren, aber weniger als beim Entgegenkommen aufgegeben wird. Das Problem wird direkt angegangen, jedoch nicht so gründlich wie beim Zusammenarbeiten. Kompromisse können bedeuten, Zugeständnisse zu machen oder schnell eine Zwischenlösung zu finden (vgl. ebd.).

2.3.2 Phasenmodell der Eskalation nach Glasl

Friedrich Glasl (2024) wiederum definiert in seinem Phasenmodell der Eskalation den Verlauf von Konflikten und unterteilt ihn in neun Eskalationsstufen, um die Dynamik und Intensität von Konflikten zu verstehen und entsprechende Deeskalationsstrategien anzuwenden. Glasl differenziert zwischen drei Hauptphasen, die sich durch unterschiedliche Konfliktintensitäten und Lösungsmöglichkeiten kennzeichnen: Win-Win (Stufen 1-3), Win-Lose (Stufen 4-6) und Lose-Lose (Stufen 7-9). Jede Stufe hat einen Wendepunkt, der von den Beteiligten als kritische Schwelle bzw. als point of no return empfunden wird (S. 243ff). Die nachfolgende Grafik zeigt die ersten fünf Eskalationsstufen:



Abbildung 4: Die neun Stufen der Konflikteskalation (Glasl, 2024, S. 244)

In der ersten Stufe, die als „Verhärtung“ bezeichnet wird, treten geringe Spannungen und Unstimmigkeiten auf, die in alltäglichen Situationen vorkommen können. Beide Seiten versuchen noch, eine Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten und sind der Ansicht, dass die Spannungen durch Gespräche gelöst werden können. In der zweiten Stufe nimmt die Polarisierung zu, und es kommt zu schärferen verbalen Auseinandersetzungen. Aus ursprünglichen Gesprächen entwickeln sich hitzige Debatten, in denen egoistische Positionen und eine erhöhte Reizbarkeit die Oberhand gewinnen. Es wird zunehmend versucht, die andere Partei zu beeindrucken und von der eigenen Sichtweise zu überzeugen. Wenn es den Parteien in der dritten Phase nicht gelingt, ein gemeinsames Ziel zu finden, geht es nun mehr um Handlungen als um Worte. Jede Seite versucht, die andere in der Verwirklichung ihrer Ziele zu bremsen, um die eigenen Interessen durchzusetzen. Der Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gruppe verstärkt sich. Ab

der vierten Stufe (Image und Koalition) wird der Konflikt als ein Kampf um Gewinn oder Verlust wahrgenommen. Es besteht kaum noch der Glaube an eine friedliche Lösung. Die Wahrnehmung wird durch selbsterfüllende Prophezeiungen bestimmt, und es entstehen stereotype Selbst- und Fremdbilder. Jede Seite versucht, Unterstützer*innen zu gewinnen, und übt Druck auf unabhängige Dritte aus, sich für eine Seite zu entscheiden. In der fünften Phase geht es zunehmend um Angriffe auf die Würde des Gegners und den Verlust des „Gesichts“. Vertrauen ist mittlerweile zerstört, und die Parteien sind bereit, einander Schaden zuzufügen. Der Gesichtsverlust des Gegners führt zu einem Moment der Entlarvung und dem Gefühl des Sieges. In Stufe sechs nehmen Gedanken und Handlungen im Zusammenhang mit Gewalt zu. Drohungen dominieren das Geschehen, wodurch die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien nahezu unmöglich wird (vgl. Glasl, 2024, S 246ff).

Die folgende Abbildung veranschaulicht weitere vier Eskalationsstufen:

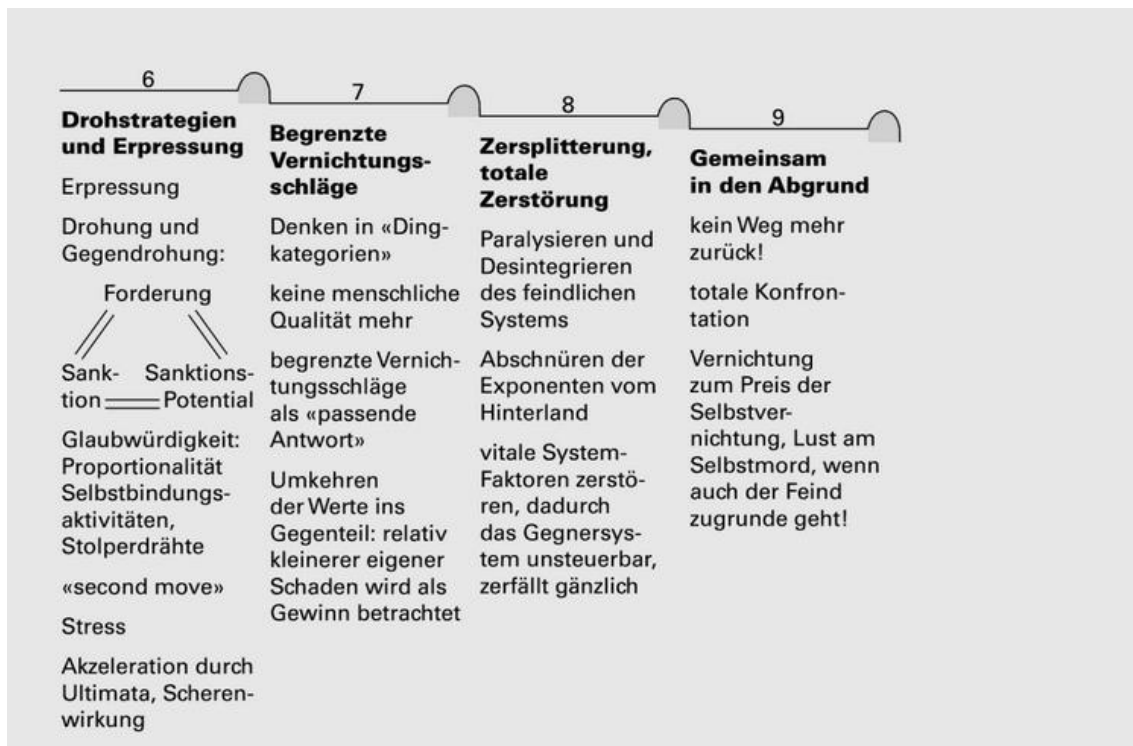


Abbildung 5: Die neun Stufen der Konflikteskalation (Glasl, 2024, S. 245)

In den letzten drei Stufen geht es nicht mehr um einen Sieg, sondern um die völlige Zerstörung des Gegners. Diese Phasen treten in Organisationen eher selten

auf, da der Ablauf innerhalb der Institution bereits stark gestört ist und die Verantwortlichen spätestens an diesem Punkt den Konflikt autoritär von oben entscheiden. Diese Phasen können jedoch auftreten, wenn keine externe Instanz zur Entscheidungsfindung vorhanden ist. Mit dem Eintritt in Phase sieben verändert sich das Feindbild entscheidend. Die Gegner sehen sich gegenseitig als entmenslichte Objekte ohne Würde. Es werden gezielte Schläge zum Zwecke der Zerstörung eingesetzt, wobei die Zerstörungsmaßnahmen auf das Sanktionspotenzial des Gegners abzielen. Der Wille, Schaden zuzufügen, dominiert. In Phase acht eskalieren die Vernichtungsaktionen weiter, und es wird darauf abgezielt, die Macht- und Existenzgrundlagen der anderen Partei zu zerstören und zu zerschlagen. Die neunte Stufe ist von einer völligen Zerstörung geprägt, bei der die Devise „Gemeinsam in den Abgrund“ lautet – auch wenn dies den eigenen Untergang mit sich bringt (vgl. Glasl, 2024, S. 306ff).

Werden das Thomas-Kilmann-Modell und das Phasenmodell von Glasl gegenübergestellt, kann erkannt werden, dass Glasl beschreibt und zeigt, wie sich Konflikte von sachlichen Auseinandersetzungen zu destruktiven und gewaltsamen Formen entwickeln. Das Thomas-Kilmann-Modell fokussiert sich auf die unterschiedlichen Strategien der Konfliktbewältigung, die von den Parteien in jeder Phase eines Konflikts angewendet werden können. Glasls Modell ist eher prozessual und beschreibt die Dynamik eines Konflikts, während Thomas-Kilmann konkrete Verhaltensoptionen zur Konfliktlösung bietet.

2.3.3 Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg

In Konfliktsituationen ist die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren, entscheidend für eine konstruktive Lösung. Häufig führen Missverständnisse, Bewertungen und verletzende Äußerungen zu einer Eskalation von Auseinandersetzungen. Marshall B. Rosenberg entwickelte die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) als ein Modell, das darauf abzielt, Konflikte auf eine respekt-

volle und empathische Weise zu lösen. Sie fördert ein Miteinander, das auf Verständigung, Kooperation und Achtsamkeit basiert und dabei sowohl die eigenen Bedürfnisse als auch die des Gegenübers berücksichtigt. Im Gegensatz zu herkömmlichen Kommunikationsmustern, die oft durch Schuldzuweisungen und Rechthaberei geprägt sind, betont die GFK eine klare, wertfreie und gleichzeitig mitfühlende Ausdrucksweise (vgl. Rosenberg, 2004, S. 21f). Die Gewaltfreie Kommunikation ist ein Kommunikationsansatz, der darauf abzielt, Konflikte ohne Gewalt und mit Empathie zu lösen. Sie fördert ein respektvolles Miteinander und basiert auf vier zentralen Schritten:

1. Beobachtung: Zunächst nimmt die Person wahr, was in einer bestimmten Situation objektiv geschieht. Sie achtet darauf, was andere sagen, was sie sieht und was andere tun, wobei sie reflektiert, ob diese Handlungen ihr Leben bereichern oder nicht. Der entscheidende Aspekt besteht darin, diese Beobachtungen der anderen bzw. des anderen, ohne jegliche Beurteilung oder Wertung zu kommunizieren - es geht darum, schlicht und neutral zu beschreiben, was eine Person tut, also die persönliche Reaktion darauf, sei es positiv oder negativ (vgl. Rosenberg, 2004, S. 25).
2. Gefühle: Im nächsten Schritt drückt die Person aus, welche Gefühle sie als Reaktion auf die beobachtete Handlung empfindet. Sie benennt ihre emotionalen Reaktionen, wie etwa Verletztheit, Erschrecken, Freude, Amüsement, Irritation oder ähnliche Empfindungen (vgl. Rosenberg, 2004, S. 25).
3. Bedürfnisse: Im dritten Schritt benennt die Person die Bedürfnisse, die den zuvor beschriebenen Gefühlen zugrunde liegen. Das Bewusstsein für diese drei Komponenten - Beobachtung, Gefühl und Bedürfnis - ist zentral, wenn die GFK angewendet wird, um auf klare und ehrliche Weise auszudrücken, wie die Person sich in der jeweiligen Situation fühlt (vgl. Rosenberg, 2004, S. 25).
4. Bitten: Das vierte Element bezieht sich auf die konkrete Bitte, die an die andere bzw. den anderen gerichtet wird, um das Leben beider Parteien zu bereichern. Es geht darum, aufzuzeigen, welche spezifischen Handlungen

die eine Person vornehmen kann, um die Lebensqualität der anderen Person, die die GFK anwendet, zu verbessern (vgl. Rosenberg, 2004, S. 25).

Dieser kommunikative Prozess fördert ein respektvolles Miteinander und trägt dazu bei, Konflikte konstruktiv zu lösen, indem er die Bedürfnisse aller Parteien anerkennt und klare, lösungsorientierte Handlungen fordert. Die GFK stärkt die zwischenmenschliche Kommunikation und trägt zur Schaffung eines empathischen Dialogs bei, der sowohl das individuelle als auch das gemeinschaftliche Wohl fördert (vgl. ebd., S. 25f).

2.3.4 Harvard-Konzept nach Fisher und Ury

Das Harvard-Konzept wurde von Roger Fisher und William Ury entwickelt, zwei Forschern des Harvard Negotiation Project. Es ist ein Konzept der Verhandlungsführung, das auf einer kooperativen und problemlösungsorientierten Herangehensweise basiert und darauf abzielt, Win-Win-Lösungen zu finden, bei denen beide Parteien von der Vereinbarung profitieren. Es betont die Bedeutung der Trennung von Menschen und Problemen, der Fokussierung auf Interessen statt Positionen und der Entwicklung von Alternativen zu einer Einigung (vgl. Fisher et al., 2015, S. 39). Das Konzept basiert auf vier grundlegenden Prinzipien:

1. Trennung von Menschen und Problemen: Ein fundamentales Prinzip des Harvard-Konzepts ist, dass die Verhandlungen nicht auf persönlichen Auseinandersetzungen basieren, sondern sich auf die sachlichen Probleme konzentrieren sollten. Es wird empfohlen, persönliche Angriffe oder emotionale Konflikte zu vermeiden, um die zwischenmenschliche Beziehung nicht zu belasten. Stattdessen soll der Fokus auf der objektiven Betrachtung des Problems liegen, was eine sachliche und produktive Diskussion fördert.
2. Fokus auf Interessen, nicht auf Positionen: Im Harvard-Konzept wird geraten, den Fokus nicht auf die Positionen der Parteien (d.h. deren festgelegte Forderungen) zu legen, sondern auf die zugrunde liegenden Interes-

sen. Dies fördert eine flexiblere und kreativere Konfliktlösung, da die Parteien ihre eigentlichen Bedürfnisse und Wünsche klarer ausdrücken können. Eine solche Herangehensweise eröffnet die Möglichkeit, Lösungen zu entwickeln, die den Interessen beider Parteien gerecht werden.

3. Entwicklung von Optionen zum beiderseitigen Nutzen: Statt sich auf eine einzelne Lösung zu beschränken, empfiehlt das Harvard-Konzept, mehrere Lösungsansätze zu entwickeln, die für beide Parteien vorteilhaft sind. Dieser kreative Prozess erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Win-Win-Lösung, bei der beide Seiten profitieren. Indem verschiedene Optionen in Betracht gezogen werden, können Lösungen gefunden werden, die die Bedürfnisse aller Beteiligten bestmöglich berücksichtigen.
4. Verwendung objektiver Kriterien: Um eine faire und akzeptable Lösung zu finden, empfiehlt das Harvard-Konzept, dass Entscheidungen auf der Basis objektiver Kriterien getroffen werden. Diese Kriterien können auf bestehenden Normen, Standards, sowie rechtlichen oder ethischen Grundsätzen beruhen. Durch den Einsatz solcher objektiven Maßstäbe wird sichergestellt, dass die Lösung gerecht und für beide Seiten akzeptabel ist. Das Harvard-Konzept fördert eine kooperative Haltung und zielt darauf ab, langfristige Beziehungen zwischen den Parteien zu erhalten, indem es fair und auf die Interessen beider Seiten ausgerichtet ist. Es ist besonders effektiv in Situationen, in denen beide Parteien weiterhin miteinander arbeiten müssen und eine nachhaltige, konstruktive Lösung angestrebt wird (vgl. Fisher et al., 2015, S. 39ff).

Die vier Konzepte zur Konfliktlösung - das Harvard-Konzept, die Gewaltfreie Kommunikation (GFK), das Phasenmodell der Eskalation nach Glasl und das Thomas-Kilmann-Modell - bieten unterschiedliche, aber komplementäre Ansätze, um Konflikte effektiv zu bearbeiten und zu lösen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle vier Konzepte auf ihre Weise zur Konfliktlösung beitragen. Sie fördern den Dialog, die Empathie und das Verständnis für die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten.

Ein entscheidender Faktor ist effektive Kommunikation konkret, kontinuierlich und mit klar definierten Rollen zu sprechen. Dies gilt sowohl für die Gestaltung der Zusammenarbeit als auch für die Lösung von Problemen, das Geben von Feedback oder den Umgang mit Störungen. Dabei ist es wichtig, jederzeit respektvoll, wertschätzend, offen, vertrauensvoll und lösungsorientiert zu bleiben (vgl. Poelke, 2017, S. 5).

Je nach Art und Schwere des Konflikts kann eine Kombination dieser Modelle zur effektiven Bewältigung von Konflikten und zur Förderung einer konstruktiven Zusammenarbeit genutzt werden.

2.3.5 Kooperatives Konfliktgespräch nach Berkel

Das Modell der kooperativen Konfliktbewältigung lässt sich als ein zyklischer Prozess beschreiben, bei dem die individuelle Auseinandersetzung mit dem Konflikt sowohl den Ausgangs- als auch den Endpunkt des Bewältigungsvorgangs bildet. Ziel dieses Gesprächsmodells ist es, dass die beteiligten Personen in die Lage versetzt werden, den Konflikt gemeinsam so zu bearbeiten, dass sie in der konkreten Situation wieder handlungsfähig sind und ihr Verhalten an einem klaren Ziel ausrichten können (vgl. Berkel, 1997; Böhm, 2018).

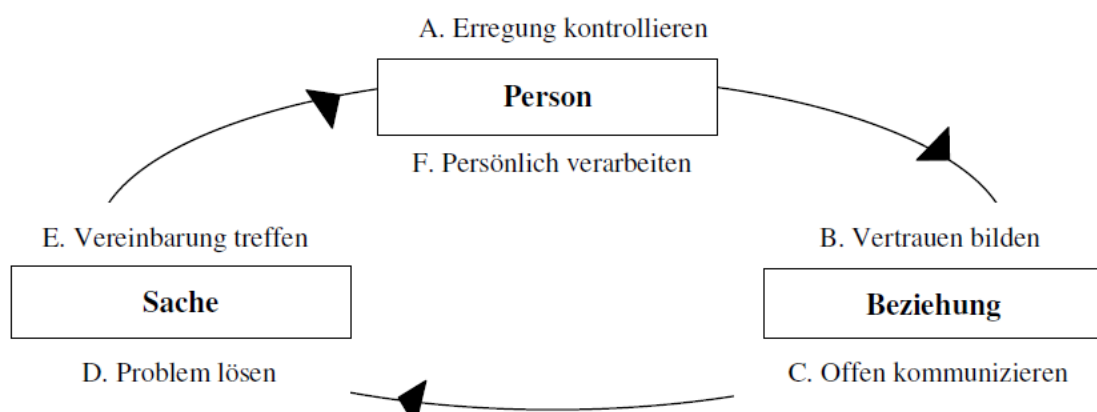


Abbildung 6: Phasen des Kooperativen Konfliktgesprächs (Berkel, 1997, S. 103)

Die kooperative Bearbeitung von Konflikten lässt sich in sechs aufeinanderfolgende Handlungsphasen gliedern, die sowohl emotionale als auch kommunikative und kognitive Prozesse umfassen.

1. Regulierung emotionaler Erregung: Zu Beginn steht die Kontrolle eigener affektiver Reaktionen im Vordergrund. Betroffene Personen nehmen innere Spannungszustände sowie körperliche Warnsignale bewusst wahr und bemühen sich, ihre emotionale Erregung zu regulieren. Dabei ist es wesentlich, sich nicht durch Vorwürfe destabilisieren zu lassen und zwischen der eigenen Perspektive und der der anderen Konfliktpartei differenzieren zu können.
2. Vertrauensaufbau: Im nächsten Schritt wird der Kontakt zur anderen Konfliktpartei gesucht, mit dem Ziel, ein vertrauensvolles Gesprächsklima zu schaffen. Dazu gehört, eigene Gefühle, Vorstellungen sowie Beweggründe transparent zu machen und realistische Erwartungen zu formulieren.
3. Offene Kommunikation: Die Konfliktpunkte werden im Rahmen eines offenen Dialogs thematisiert. Dabei sind aktives Zuhören, präzises Nachfragen und regelmäßige Zusammenfassungen des Gesprächsverlaufs zentrale Elemente. Ein gelassener Gesprächsstil, der auch Humor zulässt, kann zur Entspannung der Situation beitragen.
4. Kooperative Problemlösung: Darauf aufbauend wird gemeinsam an einer Lösung gearbeitet, die für beide Seiten akzeptabel ist. Dabei werden sowohl die Vorteile einer Einigung als auch die Risiken eines Scheiterns offen benannt. Der gegenseitige Austausch von Interessen, Forderungen und Zugeständnissen bildet die Grundlage der Lösungsfindung.
5. Abschluss durch Vereinbarung: Die Konfliktparteien formulieren eine verbindliche und verständliche Regelung, die den weiteren Umgang miteinander bestimmt. Auch Teilerfolge werden anerkannt. Gleichzeitig ist es wichtig, spontane oder einseitige Entscheidungen zu vermeiden.

6. Persönliche Verarbeitung: Ein vollständiger Konfliktbearbeitungsprozess schließt mit der individuellen Aufarbeitung des Erlebten. Dazu gehört, negative Emotionen wie Rache oder Enttäuschung zu reflektieren und abzubauen sowie die getroffene Vereinbarung innerlich zu akzeptieren und zu bejahen (vgl. Berkel, Berkel, 1997, S. 77; Böhm, 2018, S. 64f).

Die vorgestellten Modelle verdeutlichen, dass Konflikte nicht als Störungen, sondern als Chancen für Entwicklung, Klärung und Beziehungsarbeit verstanden werden können. Durch strukturierte Analyse- und Handlungsschritte eröffnen sich Wege, Konflikte professionell und reflektiert zu bearbeiten. Insbesondere im pädagogischen Kontext leisten diese Ansätze einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Dialogfähigkeit, Empathie und Eigenverantwortung. Damit schaffen sie nicht nur Lösungen für akute Spannungen, sondern auch eine Grundlage für langfristig tragfähige Beziehungen und ein kooperatives Miteinander.

3 Empirisches Forschungsdesign

Das Kapitel „Theoretische Grundlagen“ liefert das fachliche Fundament der Arbeit und gliedert sich in drei zentrale Bereiche: den Stand der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen, die Auseinandersetzung mit Konflikten im schulischen Alltag sowie die Darstellung verschiedener Konfliktlösungsstrategien. Gemeinsam bilden diese theoretischen Grundlagen die Basis für die anschließende empirische Untersuchung.

Erkenntnisse über Konflikte und deren Bearbeitung lassen sich nicht ausschließlich auf theoretischer Ebene gewinnen. Die empirischen Wissenschaften, als Teil der Human- und Sozialwissenschaften, zielen darauf ab, durch systematische Beobachtung und Auswertung erfahrungsbasierter Daten zu fundierten Aussagen zu gelangen. Die Aussagekraft solcher Daten hängt dabei maßgeblich von ihrer sachgerechten Erhebung im Rahmen eines klar definierten Forschungsproblems und unter Anwendung geeigneter wissenschaftlicher Methoden, wie etwa Interviews, Beobachtungen oder Fragebögen, ab (vgl. Döring & Bortz, 2023, S. 5).

Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel die empirische Untersuchung vorgestellt, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Ziel der Forschung ist es, mithilfe qualitativer Interviews Einblicke in die beruflichen Erfahrungen von Lehrpersonen zu erhalten und zentrale Aspekte ihres Umgangs mit Konflikten im schulischen Alltag herauszuarbeiten.

In diesem Kapitel wird zunächst das methodische Vorgehen der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit erläutert. Darauf aufbauend erfolgt eine präzise Darstellung der gewählten Forschungsmethode. Abschließend werden das Erhebungsdesign sowie die Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung ausführlich beschrieben.

3.1 Herangehensweise

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Methode der qualitativen Forschung angewandt, die in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert wird. Zunächst wurden Forschungsfragen formuliert, ein Interviewleitfaden erstellt und sechs

Lehrpersonen zu ihren Konfliktlösungsstrategien befragt. Die Interviews sollen aufzeigen, welche Konfliktarten berufseinsteigende Lehrpersonen in der Primarstufe erleben und wie diese mit Hilfe von Konfliktbewältigungsstrategien geklärt werden können. Die Interviews wurden durch eine Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015, S. 115) ausgewertet. Expert*inneninterviews sind in der vorliegenden Arbeit die wesentlichen Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen.

Die Forschungsfragen sind breit angelegt, da diese Arbeit ein umfangreiches Thema behandelt. Ziel des empirischen Teils der Masterarbeit ist es, die folgenden Hauptforschungsfragen zu beantworten:

- Welche Konflikte erleben berufseinsteigende Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren?
- Welche spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien wenden berufseinsteigende Lehrkräfte an und wie effektiv empfinden sie diese?

Es entstanden zusätzliche Unterfragen, deren Beantwortung für die Lösung der Hauptforschungsfragen von Bedeutung sind:

- Inwiefern können Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis der berufseinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen?
- Welche Unterstützungssysteme oder Ressourcen nutzen neu eingestellte Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Konfliktbewältigungsfähigkeiten?

Die Forschungsstrategie folgt einem klar strukturierten Ablauf mit einer Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase, wobei relevante Teilergebnisse und Erkenntnisse schriftlich dokumentiert werden.

In der Vorbereitungsphase wurden die Hauptforschungsfragen sowie die Unterfragen und klare Ziele für die Forschung formuliert. Es wurde festgelegt, welche Themen behandelt werden sollen. Anschließend wurde der Interviewleitfaden erstellt, welcher die relevantesten Themen und Fragen umfassen. Dieser dient als Struktur für das Interview, lässt aber den notwendigen Spielraum für spontane Fragen und Vertiefungen. Im Jänner 2025 wurden acht Pädagog*innen aus der

Steiermark persönlich mittels einer Ausschreibung zur Teilnahme an einer Masterarbeit eingeladen, die sich mit Konflikten im Lehrer*innenalltag auseinandersetzt (Anhang A). Zusätzlich wurden im Rahmen einer Fortbildung 26 Berufseinsteiger*innen zur Mitwirkung an der Forschung angesprochen. Es wurden Lehrkräfte ausgewählt, die sich derzeit in der Berufseinstiegsphase befinden. Sechs Lehrkräfte nahmen sowohl telefonisch als auch schriftlich in Form von E-Mails und Nachrichten Kontakt mit der Verfasserin auf und erklärten ihre Bereitschaft, an der Forschung teilzunehmen. Nach einer detaillierten Absprache der Vorgangsweise erhielten die Lehrpersonen im Februar Gesprächstermine mitgeteilt, an denen die leitfadengestützten Interviews stattfinden sollten. Das erste Interview fand gemäß dem vereinbarten Termin im Februar 2025 statt, die anderen Interviews folgten in den nächsten Monaten. Mitte Juni wurde das sechste und somit letzte Interview geführt. Zu Beginn eines jeden Interviews wurde das Ziel des Interviews erneut erläutert, um sicherzustellen, dass die interviewte Person den Zweck der Forschung versteht. Die Interviews folgten im Wesentlichen dem Leitfaden, wobei die Verfasserin der vorliegenden Arbeit flexibel auf die Antworten eingegangen ist, um relevante Themen weiter zu erkunden. Nach dem ersten Interview wurde eine Anpassung am Interviewleitfaden vorgenommen, um auf neue Erkenntnisse und Themen einzugehen, welche sich aus dem ersten Gespräch ergaben.

Insgesamt erfolgte die Durchführung der leitfadengestützten Interviews in einem gut strukturierten, aber flexiblen Prozess, der Raum für Anpassungen ließ und gleichzeitig sicherstellte, dass alle relevanten Themen systematisch behandelt wurden.

3.2 Darstellung der Erhebungsmethode

Wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben, basiert die empirische Forschung dieser Masterarbeit auf einem qualitativen Forschungsansatz. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Expert*inneninterviews, um vertiefte Einblicke in die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der befragten Lehrpersonen zu gewinnen. Die Interviews wurden auf Basis eines halbstrukturierten

rierten Interviewleitfadens durchgeführt, der es ermöglichte, zentrale Themenbereiche gezielt anzusprechen, gleichzeitig aber auch Raum für individuelle Ausführungen und spontane Vertiefungen ließ.

Die Komplexität und Vielfalt der erlebten Konflikte sowie der angewandten Konfliktbewältigungsstrategien erfordern eine qualitative Erhebung, um vielschichtige und persönliche Einsichten zu gewinnen. Im Gegensatz zu standardisierten Fragebögen erlauben leitfadengestützte Interviews den Befragten, ihre Erfahrungen und Strategien im Detail zu schildern, wodurch ein tieferes Verständnis für die spezifischen Herausforderungen und Lösungsansätze der Lehrkräfte entsteht (vgl. Braunecker, 2021; Hussy et al., 2010).

Mittels der geführten Gespräche sollen wie eingangs erwähnt Konfliktsituationen von berufseinsteigenden Lehrpersonen und deren Lösungsstrategien erörtert werden. Insbesondere wurde dabei auf folgende Themenbereiche eingegangen:

- allgemeine Informationen zu den befragten Lehrpersonen wie zum Beispiel das Dienstalter
- persönliche Konflikte im Lehrer*innenalltag
- Strategien zur Konfliktlösung sowie Methoden und Herangehensweisen
- Arten der Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten
- Reflexion und Verbesserungspotential hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten des Systems

Insbesondere die Fragen nach den erlebten Konflikten und den eingesetzten Bewältigungsstrategien beinhalten sowohl subjektive Wahrnehmungen als auch individuelle Lösungsansätze, die sich in standardisierten Antworten nur schwer abbilden lassen. Durch die offene Struktur der Interviews können die Befragten ihre eigenen Worte verwenden, um ihre Erfahrungen zu schildern und dabei relevante Aspekte und Nuancen hervorzuheben, die in einer quantitativen Erhebung möglicherweise nicht zur Sprache kämen.

Darüber hinaus ermöglicht das Interviewformat, auf spontane und unerwartete Themen oder Unterfragen einzugehen, die für die Beantwortung der Hauptforschungsfragen von Bedeutung sind, wie etwa die Auswirkungen der Konfliktbewältigung auf die berufliche Entwicklung oder die Nutzung von Unterstützungssystemen. Durch die Flexibilität des Leitfadens können tiefergehende Themen exploriert werden, die von den Lehrkräften als wichtig erachtet werden, was zu einer reichhaltigeren und umfassenderen Analyse führt.

Das Expert*inneninterview ist eine qualitative Forschungsmethode, die darauf abzielt, subjektive Wahrnehmungen, Deutungen und Einstellungen von Personen zu rekonstruieren. Die Befragten werden als Expert*innen für ein spezifisches Themengebiet betrachtet und repräsentieren eine breitere Gruppe. Als Expert*innen gelten Personen, die über fundiertes Wissen und Erfahrungen zu sozialen Situationen und Prozessen verfügen und dieses Wissen für Forschungszwecke zur Verfügung stellen. Die befragten Personen sind demnach nicht Objekte der Forschung, sondern Fachleute, die relevante Prozesse und Situationen beobachten und dem Forscher wertvolle Erkenntnisse vermitteln (vgl. Flick, 2021; Gläser & Laudel, 2010).

Es wird zwischen Leitfadeninterviews, offenen Interviews und narrativen Interviews unterschieden (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 42).

Für die Gesprächsmethode wurde das Leitfadeninterview ausgewählt, da es den Befragten erlaubt, ihre Gedanken frei zu äußern. Mithilfe eines Interviewleitfadens wurden die Expert*innen in Einzelgesprächen gebeten, von ihren Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken zu berichten. Die Formulierungen der Fragen sowie deren Reihenfolge orientierten sich dabei am Verlauf des Gesprächs. Falls erforderlich, wurden Fragen ergänzt oder die Forscherin stellte vertiefende Nachfragen, um detailliertere Antworten zu erhalten (vgl. Braunecker, 2021, S. 34). Im Mittelpunkt des Interesses stand die individuelle Perspektive der Expert*innen. Eine Herausforderung bestand darin, durch gezieltes Nachfragen und Äußerungen der Interviewerin sicherzustellen, dass das Bild des eigentlichen Forschungsgegenstands nicht verfälscht wurde und die Gesprächspartner*innen nicht unbeabsichtigt beeinflusst wurden. Für die Forschungsarbeit

wurden Berufseinsteiger*innen aus unterschiedlichen Volksschulen der Steiermark ausgewählt. Fünf der befragten Lehrpersonen sind weiblich, eine befragte Lehrperson ist männlich. Sie unterscheiden sich sowohl in Alter als auch in Dienstjahren, in denen sie an Volksschulen tätig sind. Die Interviewpartner*innen wurden ausgewählt, da sie über die spezifischen, präzisen und aktuellen Informationen verfügen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen erforderlich sind (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 117). Die Forscherin wählt speziell diese Lehrpersonen aus, da sie sich einerseits in der Anfangsphase ihres Berufslebens befinden, andererseits zurzeit in der Praxis tätig sind, was die Durchführung der Forschung ermöglicht.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen steht zu Beginn der Erhebung bereits fest. Folgende Lehrpersonen nehmen an der Forschung teil:

Pädagogin 1 ist eine Lehrerin im zweiten Dienstjahr, welche die Induktionsphase erfolgreich absolvierte. Sie befindet sich derzeit im Masterstudium für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt (vgl. I1, Z28). Ihre praktische Erfahrung ergibt sich aus der Arbeit an einer Volksschule im Bezirk Graz-Umgebung, wobei sie sowohl im Fachbereich Werken als auch in der Durchführung von Schuleingangsstunden tätig war. Der Schwerpunkt ihrer Unterrichtstätigkeit lag in der Vermittlung praktischer, handwerklicher Fähigkeiten sowie in der Unterstützung der Schüler*innen beim Übergang in die schulische Laufbahn. Aktuell ist sie als Vertretung in einer 4. Klasse an einer Landschule tätig und hat aussichtsreiche Perspektiven auf die Übernahme der Klassenführung einer zukünftigen 1. Klasse, was auf ihre wachsende Verantwortung und die Möglichkeit hinweist, weiterführende Führungs- und Koordinationsaufgaben zu übernehmen (vgl. I1, Z11ff).

Pädagogin 2 ist eine ca. 23 Jahre alte Lehrerin, die an einer steirischen Landschule unterrichtet und seit wenigen Monaten im Lehrberuf tätig ist (vgl. I2, Z9). Sie befindet sich in der Induktionsphase und wird von einer Mentorin betreut. Ihre Anstellung wurde sehr kurzfristig vergeben. Die Lehrerin unterrichtet einmal wöchentlich und ist zurzeit im 8. Semester ihrer Ausbildung an der Privaten Pä-

dagogischen Hochschule Augustinum (vgl. I2, Z22ff). Bereits früh war der Pädagogin bewusst, dass sie eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Arbeit mit Kindern anstreben wollte. Zu Beginn ihrer Überlegungen stellte die Elementarpädagogik einen Traumberuf dar, jedoch entschied sie sich gegen diese Richtung. Die Wahl fiel stattdessen auf den Beruf der Volksschullehrerin, da ihr die Arbeit mit der Altersgruppe der Volksschüler*innen besonders zusagte (vgl. I2, Z26ff).

Pädagoge 3 ist ein Klassenlehrer einer 3. Klasse einer Grazer Stadtschule und unterrichtet im zweiten Dienstjahr. Der gelernte Koch entschied sich auf seinem zweiten Bildungsweg, die Matura nachzuholen und an der Pädagogischen Hochschule Steiermark Volksschullehramt zu studieren (vgl. I3, Z25ff). Die Induktionsphase absolvierte der Lehrer an einer Schule im Bezirk Steiermark Umgebung und wurde dort hauptsächlich als Werklehrer eingesetzt (vgl. I3, Z43f).

Bei der vierten Interviewpartnerin handelt es sich um eine etwa 23-jährige Volksschullehrerin, die sich aktuell im ersten Dienstjahr befindet. Sie unterrichtet an einer Landschule in der Steiermark mit einem Beschäftigungsausmaß von zehn Wochenstunden (vgl. I4, Z22). Ihr Berufseinstieg erfolgte kurzfristig nach einer erfolgreichen Bewerbung über das offizielle Ausschreibungsportal, wobei sie zuvor bereits durch persönliche Kontakte auf die Stelle aufmerksam gemacht wurde (vgl. I4, Z10ff). Die Interviewpartnerin begann nach der Matura direkt mit dem Lehramtsstudium und befindet sich derzeit im vierten Jahr ihres Bachelorstudiums, das sie demnächst abschließen wird. Anschließend wird sie berufsbeleitend das Masterstudium fortsetzen (vgl. I4, Z25ff). Die Entscheidung für den Lehrberuf fiel bereits in der Volksschule, wobei zwischenzeitlich auch Überlegungen zur Arbeit im Kindergarten oder in der Sekundarstufe bestanden (vgl. I4, Z31ff).

Die fünfte Interviewpartnerin ist eine etwa 23-jährige Volksschullehrerin, die sich im ersten Dienstjahr befindet und an einer Landschule in der Steiermark unterrichtet. Sie nahm im September 2024 ihre Tätigkeit als Lehrperson auf (vgl. I5, Z8). Bereits zuvor war sie im Freizeitbereich mit Kindern tätig, unter anderem als Skilehrerin, wodurch sie bereits pädagogische Vorerfahrungen sammeln konnte (vgl. I5, Z10ff). Nach dem Besuch der Volksschule in Stallhofen absolvierte sie

das Gymnasium in Köflach, wo sie im Jahr 2021 maturierte. Direkt im Anschluss begann sie mit dem Lehramtsstudium für die Primarstufe, das sie im Juni 2025 abschloss. Der Einstieg ins Berufsleben erfolgte unmittelbar nach Studienende. Aktuell plant die Interviewpartnerin im Herbst 2025 ein Masterstudium berufsbegleitend zu beginnen, abhängig vom künftigen Beschäftigungsausmaß und Schulstandort (vgl. I5, Z29ff).

Die sechste Interviewpartnerin ist eine etwa 24-jährige Volksschullehrerin, die sich im dritten Dienstjahr befindet und an einer Landschule in der Steiermark unterrichtet. Bereits in ihrer Kindheit entwickelte sie den Wunsch, Lehrerin zu werden, und sammelte erste Erfahrungen im pädagogischen Bereich durch ihre Tätigkeit in einem Kindergarten und einer Kinderkrippe (vgl. I6, Z22ff). Nach der Matura begann sie ihr Lehramtsstudium an der Privaten Pädagogischen Hochschule. Aktuell befindet sie sich im Abschluss des berufsbegleitenden Masterstudiums: Die Lehrveranstaltungen sind bereits absolviert, die Masterarbeit steht noch aus (vgl. I6, Z27ff). Die Motivation für den Beruf liegt für sie vor allem im sozialen Aspekt, im Arbeiten mit Kindern sowie in der Möglichkeit, Wissen weiterzugeben und die kindliche Neugier zu fördern (vgl. I6, Z39ff).

Das Interview mit Pädagogin 1 wurde in der Wohnung der Forscherin geführt, in einer ruhigen und entspannten Umgebung. Das Interview mit Pädagogin 2 fand im Klassenraum der zu Interviewenden statt. Mit Pädagoge 3 wurde das Interview in seinem Klassenraum an seiner Stammschule abgehalten. Er herrschte ebenso eine ruhige Atmosphäre und das Interview konnte ohne Unterbrechungen stattfinden. Die Pädagoginnen 4, 5 und 6 wurden im Klassenraum der Interviewerin befragt. Es wurde die Möglichkeit angeboten, die Pädagoginnen in ihrer jeweiligen Schule zu befragen, oder sie in der Stammschule der Forschenden willkommen zu heißen. Die drei Pädagoginnen entschieden sich unabhängig voneinander für die Schule der Interviewerin. Alle sechs Expert*inneninterviews verliefen störungsfrei und ohne Unterbrechungen. Zu Beginn jedes Gesprächs wurden die Expert*innen über das Thema der Forschungsarbeit informiert, wobei besonders betont wurde, dass das Gespräch sich auf Erfahrungen,

Erlebnisse und Perspektiven konzentriert. Es wurde die Möglichkeit der Anonymisierung angeboten und darauf hingewiesen, dass das Gespräch zur späteren Transkription aufgezeichnet wird. Die Einführung in die Situation war bei allen Interviews identisch. Die Expert*innen wurden zu ihren Dienstjahren, ihrem Motiv, Lehrer*in zu werden, ihrem persönlichen Werdegang und den Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase befragt. Diese Fragen hatten zum einen den Zweck, die Lehrpersonen zu beschreiben, zum anderen dienten sie als Auflockerung, da keine der sechs Lehrpersonen zuvor an einem Interview für eine Masterarbeit teilgenommen hatte. Die Forscherin konnte bei allen sechs Interviews dem Leitfaden folgen, da die Gesprächspartner*innen nur selten vom Thema abschweiften und die Fragen klar und strukturiert beantworteten. Die Dauer der Gespräche war im Voraus nicht genau festgelegt, da das Ziel war, alle vorbereiteten Leitfragen zu behandeln. Insgesamt variierten die Interviewlängen zwischen 24 und 38 Minuten, wobei die Dauer keinen Rückschluss auf die Qualität der Interviews zulässt. Der Hauptteil der Gespräche bestand aus den Ausführungen der Interviewpartner*innen zu den vorbereiteten Themen sowie deren Eindrücken und Beobachtungen dazu. Um bestimmte, besonders interessante Themen weiter zu vertiefen, stellte die Forscherin gezielte Nachfragen. Dabei wurde beobachtet, dass die Lehrpersonen nach den Aufnahmestopps erneut begannen, über ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Interessen zu sprechen, wobei diese Erzählungen nun detaillierter, jedoch auch weniger fokussiert waren.

Eine Einschränkung dieser Arbeit liegt in der begrenzten Stichprobengröße von sechs befragten Lehrpersonen. Aufgrund der kleinen und spezifischen Gruppe lassen sich die Ergebnisse nur wenig auf alle Berufseinsteiger*innen in Österreich verallgemeinern. Eine weitere Restriktion dieser Arbeit betrifft die Auswahl der Interviewpartner*innen sowie die damit verbundene Nähe zwischen Verfasserin und Befragten. Die interviewten Lehrpersonen sind entweder ehemalige Studierende der Verfasserin oder stehen in einem persönlichen bzw. beruflichen Bekanntschaftsverhältnis zu ihr. Diese Auswahl erfolgte gezielt, da sich die Befrag-

ten in ihren ersten drei Dienstjahren befinden und sich im Rahmen der Ausschreibung zur Masterarbeit selbst bei der Verfasserin gemeldet haben. Dadurch konnte eine für die Fragestellung relevante Zielgruppe erreicht werden.

Gleichzeitig ist diese Nähe kritisch zu reflektieren, da sie potenziell zu Verzerrungen im Forschungsprozess führen kann. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass die Interviewpartner*innen ihre Aussagen sozial erwünscht formulieren oder sensible Aspekte ihres beruflichen Handelns bewusst auslassen, um sich in einem positiven Licht darzustellen. Andererseits kann auch die Verfasserin aufgrund bestehender Beziehungen unbewusst Einfluss auf den Interviewverlauf, die Nachfragen oder die Interpretation der Aussagen nehmen. Insbesondere bei einem sensiblen Thema wie Konflikten im schulischen Kontext ist nicht auszuschließen, dass nicht alle relevanten Erfahrungen oder Unsicherheiten offen thematisiert werden. Diese potenzielle Verzerrung schränkt die Objektivität der Ergebnisse ein und ist bei der Interpretation der Forschungsergebnisse entsprechend zu berücksichtigen.

3.3 Pretest

Jede empirische Forschung bedarf vor der Durchführung einer gewissenhaften Planung sowie Vorbereitung. Um dies bei der vorliegenden Forschungsarbeit gewährleisten zu können, wurde darauf besonders Wert gelegt und ein Pretest mit einer Berufseinsteiger*in durchgeführt. Beim sogenannten Pretest wird das Erhebungsinstrument, in diesem Fall der Interviewleitfaden, auf seine Praxistauglichkeit überprüft. Funktioniert das Interview dabei nicht zufriedenstellend, muss der Leitfaden noch einmal überarbeitet werden. Wird das Erhebungsinstrument vom Pretest freigegeben, kann mit der Datenerhebung begonnen werden (vgl. Braunecker, 2021, S. 11).

Aufgrund des starken inhaltlichen Themenbezugs kann es im Zuge der Forschung vorkommen, dass Forscher*innen Formulierungen verwenden, welche ein spezifisches Vorwissen voraussetzen, welches Befragte nicht besitzen. Ebenfalls könnte es vorkommen, dass Fragen anders verstanden werden, als es bei der

Konzeption des Leitfadens beabsichtigt war. Damit Fehler dieser Art nicht passieren, wurde ein Pretest durchgeführt.

Neben der Dauer des Interviews wurde der Leitfaden vor allem auf seine Verständlichkeit und Praxistauglichkeit überprüft.

- Sind alle Fragen sprachlich gut formuliert und eindeutig?
- Liefert der Leitfaden die notwendigen Antworten für die Forschungsfragen?
- Ist der Aufbau logisch und schlüssig?
- Sind die Fragen verständlich?

Anhand dieser Fragen wurde der Leitfaden genau unter die Lupe genommen (vgl. ebd. S. 133).

Während des Pretest-Interviews wurden von der Verfasserin Schwierigkeiten während des Interviews dokumentiert und diese im Anschluss mit der Interviewpartnerin besprochen und evaluiert. In einem nächsten Schritt wurde der Interviewleitfaden gemeinsam mit der interviewten Person hinsichtlich Verständlichkeit überprüft und überarbeitet.

Durch den Pretest soll sichergestellt werden, dass der Forschungsablauf reibungslos funktioniert. Nach der Überarbeitung des Leitfadens konnte die Erhebung gestartet und die sechs leitfadengestützten Interviews konnten durchgeführt werden.

3.4 Auswertungsmethode

Die aus den Interviews gewonnenen Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Ziel ist es, die Transkripte so zu analysieren, dass Rückschlüsse auf die Beantwortung der Haupt- und Subforschungsfragen möglich sind.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring lässt sich in drei grundlegende Formen der Interpretation unterteilen, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen

verfolgen: die Strukturierung, die Zusammenfassung und die Explikation (vgl. Mayring, 2015, S. 67).

Bei der Strukturierung wird das Textmaterial systematisch nach bestimmten inhaltlichen Kriterien durchsucht, um relevante Aspekte gezielt herauszufiltern. Ziel ist es, das Material anhand definierter Kategorien zu ordnen und vergleichbar zu machen. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse eignet sich insbesondere zur Auswertung umfangreicher Textmengen. In einem mehrstufigen Reduktionsprozess wird das Material auf wesentliche Inhalte verdichtet, ohne dabei den ursprünglichen Sinngehalt zu verändern. Demgegenüber verfolgt die explizierende Inhaltsanalyse das Ziel, unklare oder mehrdeutige Textstellen durch kontextbezogene Zusatzinformationen zu erschließen. Dadurch können Begriffe oder Aussagen differenzierter interpretiert und eingeordnet werden (vgl. Mayring, 2016, S. 58ff).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen bei der Bildung von Kategorien. Die deduktive Kategorienbildung erfolgt auf Basis theoretisch vorab definierter Hauptkategorien, die aus dem Forschungskontext oder aus der Fragestellung abgeleitet werden (vgl. Mayring, 2015, S. 83f). Ergänzend dazu können induktiv Unterkategorien gebildet werden, die unmittelbar aus dem Textmaterial entwickelt werden. Diese entstehen ohne Rückgriff auf theoretische Konzepte, sondern ergeben sich direkt aus den Aussagen der Interviewten (vgl. Mayring, 2016, S. 74ff).

In der vorliegenden Arbeit werden sowohl deduktiv als auch induktiv Kategorien gebildet, die sich aus den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Daten ergeben. Wichtig ist, dass durch die Reduzierung der Daten keine Verzerrung des Inhalts und der Aussagen erfolgt, sondern eine bessere Übersichtlichkeit geschaffen wird. Inhaltlich relevante Teile der Transkripte werden extrahiert, zusammengefasst und den entsprechenden Kategorien zugeordnet beziehungsweise kodiert. Das Codieren ist ein flexibles und weit verbreitetes Verfahren zur Analyse der Bedeutung von verbalen Inhalten und wird häufig in qualitativen Auswertungen verwendet. Dabei wird die Bedeutung relevanter Textpassagen

erfasst, indem dem Text ein zusammenfassendes Etikett zugewiesen wird. Die Codierung kann entweder direkt und nah am Textmaterial oder auch abstrakter durchgeführt werden. In der Regel werden die Codes induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Die Codierung konzentriert sich darauf, Texte aus einer spezifischen Perspektive zu analysieren, die durch die Forschungsfragen vorgegeben ist (vgl. Hussy et al., 2010, S. 243).

Während in diesem Kapitel die methodischen Grundlagen der Untersuchung sowie das Vorgehen bei der Auswertung der Interviews erläutert wurden, befasst sich das folgende Kapitel mit der konkreten Durchführung des Forschungsprozesses.

3.5 Vorgehen im Forschungsprozess

Die Interviews werden mithilfe eines Diktiergeräts sowie zusätzlich zur Sicherheit mit einem Smartphone elektronisch aufgezeichnet und anschließend auf den Computer übertragen. Um die Vergleichbarkeit des gesprochenen Textes mit der Literatur zu gewährleisten, wird eine Transkription erstellt. Diese Transkription ermöglicht es, einzelne Aussagen im Kontext zu betrachten und bildet die Grundlage für eine detaillierte Auswertung und Interpretation. Laut Philipp Mayring (2016) ist eine Transkription, wenn *„gesprochene Sprache, beispielsweise aus Interviews oder Gruppendiskussionen, in eine schriftliche Fassung gebracht wird [...]“* (S. 89)

Da der inhaltlich-thematische Aspekt im Vordergrund stand, wurden die Transkripte in eine formelle Umgangssprache übertragen. Der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler korrigiert, der Stil geglättet und Füllwörter sowie Geräusche wie Räuspern entfernt, um die Lesbarkeit des Transkripts zu verbessern (vgl. Mayring, 2016, S. 91). Anschließend wurden die Transkripte lektoriert und hinsichtlich Sprache und Inhalt korrigiert.

Ausgewertet wurden die Interviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche in Kapitel 3.4 näher erläutert wird. Dabei wird eine Reduzierung der Komplexität des Materials angestrebt. Die Kategorienbildung erfolgte

sowohl deduktiv als auch induktiv. Vorher definierte Hauptkategorien ermöglichen es der Verfasserin, den Überblick zu bewahren und sich auf die Leitthemen zu fokussieren. Bei der Auswertung der Interviewdaten ergaben sich Kategorien, die im Vorhinein von der Verfasserin nicht bedacht und berücksichtigt wurden.

Die Codierung für die vorliegende Masterarbeit erfolgt mit der Software MAXQDA, die für die computergestützte qualitative Daten- und Textanalyse genutzt wird. Um die Vollständigkeit der gesammelten Daten zu gewährleisten, wird das Kategoriensystem überprüft und die Transkripte werden erneut durchgesehen. Die reduzierten Informationen werden schließlich mit der vorhandenen Literatur in Verbindung gebracht und die Ergebnisse interpretiert (vgl. Mayring, 2016, S. 114ff).

Schon vor der Durchführung der Interviews hatte die Verfasserin eine grobe, handschriftliche Struktur möglicher Haupt- und Subkategorien erstellt. Schrittweise und zeilenweise wurden die Aussagen der Lehrpersonen in den Transkriptionen zunächst den Hauptkategorien zugeordnet (vgl. Mayring, 2016, S. 115). Die Hauptkategorien wurden basierend auf den thematischen Schwerpunkten des Interviewleitfadens entwickelt, der zentrale Kapitel des theoretischen Teils abdeckt und auf die Beantwortung der Forschungsfragen ausgerichtet ist. Falls während des Analyseprozesses eine Textstelle auftauchte, die keiner zuvor definierten Subkategorie zugeordnet werden konnte, wurde eine neue Kategorie formuliert (vgl. ebd. S. 117). Die Subkategorien wurden größtenteils direkt aus den Expert*inneninterviews abgeleitet. Die Lehrpersonen berichteten von Erlebnissen, Beispielen und Beobachtungen, die die Forscherin dazu anregten, diese Informationen zu kategorisieren und die zuvor notierten Subkategorien zu überarbeiten, zu erweitern oder neu zu formulieren.

Um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden die Auswertungskategorien in der Arbeit mithilfe einer Tabelle präsentiert. Die Datenquellen sind durch eine Kodierung mit Buchstaben und Zahlen gekennzeichnet: I1, I2, I3, I4, I5 und I6 stehen für die Expert*inneninterviews. Neue Themen und Aspekte, die nicht in

den Forschungsfragen berücksichtigt wurden, werden handschriftlich festgehalten. Relevante Zusammenhänge werden erschlossen und in den folgenden Kapiteln dargestellt sowie interpretiert. Im abschließenden Auswertungsschritt wird überprüft, inwiefern die Forschungsfragen beantwortet werden können.

Nach mehrfacher Überarbeitung der Auswertungsbögen ergeben sich die folgenden Haupt- und Subkategorien:

Hauptkategorien	Subkategorien	Kategorienbildung
Konflikte im Lehrer*innenalltag	• Welche Herausforderungen ergeben sich für Berufseinsteiger*innen?	induktiv
	• In welchen Bereichen und mit welchen Akteur*innen treten Konflikte im Arbeitsalltag auf?	deduktiv
	• Welche spezifischen Konfliktsituationen sind für Berufseinsteiger*innen besonders herausfordernd?	induktiv
	• Welche Situationen gelten als Auslöser für Konflikte?	
	• Inwiefern verändern sich Konflikte im Laufe der Zeit oder treten sie in unterschiedlichen Kontexten immer wieder auf?	induktiv induktiv

	• Welche spezifischen Ressourcen im Umgang mit Konflikten werden als besonders wertvoll empfunden?	
Reflexion und Verbesserungspotential	• Welche Situationen im Berufseinstieg würden Berufseinsteiger*innen im Nachhinein anders gestalten?	induktiv
	• Welche weiteren Strategien und Schulungen wünschen sich Berufseinsteiger*innen zur Konfliktlösung?	induktiv
	• Wie kann in der Schule und im Kollegium ein besseres Umfeld für die Konfliktbewältigung geschaffen werden?	induktiv

Tabelle 1: Haupt- und Subkategorien der Forschung (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel wurde der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit umfassend dargestellt. Zunächst wurde die gewählte Herangehensweise erläutert. Im Anschluss wurden die Erhebungsmethode, das Pretest-Verfahren sowie die Auswertungsmethode detailliert beschrieben. Abschließend wurde das konkrete Vorgehen im Forschungsprozess dargelegt, von der Transkription der Interviews über die Codierung bis hin zur Kategorisierung der Inhalte.

Auf Basis dieser methodischen Grundlagen folgt im nächsten Kapitel die Auswertung der empirischen Daten. Ziel ist es, zentrale Aussagen der Interviewpartner*innen herauszuarbeiten und im Hinblick auf die Forschungsfragen systematisch zu analysieren.

4 Auswertung

In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Erkenntnisse aus der qualitativen Forschung zusammengefasst und inhaltlich strukturiert präsentiert. Die Auswertung erfolgt anhand von vier Hauptkategorien mit insgesamt 17 Subkategorien.

Die Ergebnisse gliedern sich in folgende Themenbereiche:

4.1 Konflikte im Lehrer*innenalltag

4.2 Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag

4.3 Unterstützung und Ressourcen

4.4 Reflexion und Verbesserungspotential

Diese Strukturierung ermöglicht eine differenzierte Betrachtung jeder einzelnen Kategorie sowie einen themenübergreifenden Vergleich. So können Zusammenhänge sichtbar gemacht und zentrale Erkenntnisse im Kontext der Forschungsfragen eingeordnet werden.

4.1 Konflikte im Lehrer*innenalltag

Die Berufseinstiegsphase von Lehrkräften stellt eine besonders sensible und zugleich konfliktträchtige Phase im professionellen Werdegang dar. Der Übergang von der Ausbildung in den schulischen Alltag ist mit vielfältigen Anforderungen verbunden, die Junglehrer*innen vor pädagogische, organisatorische und soziale Herausforderungen stellen. Diese Herausforderungen bergen ein hohes Konfliktpotenzial und prägen maßgeblich die berufliche Entwicklung sowie das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren (vgl. Nairz-Wirth et al., 2023, S. 11ff). Ähnliches berichten die sechs befragten Interviewpartner*innen. Sie zählen organisatorische Aufgaben, die eine effiziente Strukturierung des Unterrichts erfordern, sowie die Rollenfindung, bei der Berufseinsteiger*innen ihre eigene Position im Kollegium und im schulischen Umfeld definieren müssen, als besondere Herausforderungen. Schließlich müssen Berufseinsteiger*innen ihre Stellung im Team finden, sich Anerkennung ver-

schaffen und gleichzeitig konstruktiv mit Kolleg*innen, Schulleitung und anderen schulischen Akteur*innen interagieren. Hericks und Keller-Schneider (2017) nennen diese Entwicklungsaufgabe die Phase der identitätsstiftenden Rollenfindung. Sie stellt den Aufbau einer beruflichen Identität und die Übernahme der Rolle als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson dar (S. 306). Eng damit verknüpft sind Zeitmanagement und Unterrichtsplanung, die es ermöglichen, pädagogische Aufgaben mit administrativen Pflichten zu verbinden. Die befragten Lehrpersonen berichten, dass Bürokratie und Verwaltungsaufgaben Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchen. Auch die Leistungsbeurteilung der Schüler*innen stellt laut den Interviewpartner*innen eine zentrale Anforderung dar, ebenso wie der Umgang mit Inklusion und der Heterogenität der Lerngruppen. Die adressatenbezogene Vermittlung wird von Hericks und Keller-Schneider (2017) als weitere Entwicklungsaufgabe genannt. Lehrpersonen sind gefordert, Lernprozesse differenziert zu gestalten und Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass sie für alle Lernenden zugänglich und anschlussfähig sind (S. 306).

Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Kollegium erweisen sich als entscheidend für die Zusammenarbeit und das Einfinden in schulische Strukturen. Hinzu kommt die Induktionsphase selbst, die durch zahlreiche neue Anforderungen und Beobachtungsprozesse geprägt ist (vgl. I1-I6). Die Aussagen der interviewten Lehrpersonen lassen darauf schließen, dass die Berufseinstiegsphase von Lehrkräften, wie in der Literatur beschrieben, als besonders vulnerable und herausfordernde Phase betrachtet werden muss. Die Subkategorien dieses Kapitels gehen der Frage nach, welche Herausforderungen sich ergeben, mit welchen Akteur*innen Konflikte im Arbeitsalltag auftreten, welche Konfliktsituationen als besonders herausfordernd wahrgenommen werden, welche Situationen als Auslöser für Konflikte gelten und wie sich Konflikte im Laufe der Zeit verändern.

Welche Herausforderungen ergeben sich für Berufseinsteiger*innen?

Alle sechs interviewten Lehrpersonen berichten, unabhängig ob städtische, periphere oder ländliche Ansiedelung der Volksschule, im Interview von Konflikten

und Herausforderungen während der Berufseinstiegsphase. Wie sich in den Interviews zeigt, liegen diese Herausforderungen nicht ausschließlich im unterrichtlichen Handeln. So verweist Pädagogin 1 im Konkreten darauf, dass sie weniger der Unterricht selbst, sondern vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen als belastend erlebte. Insbesondere Konferenzen, hausinterne Regeln und Abläufe sowie schulspezifische Begrifflichkeiten, etwa der sogenannte C-Topf, werden als schwer zugänglich und herausfordernd beschrieben (vgl. I1 Z46ff). Pädagogin 2 schildert hingegen vor allem innere Konflikte im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Situation. Sie äußerte Zweifel daran, ob sie den richtigen Beruf gewählt habe, und beschreibt wiederkehrende Gedanken über ihre berufliche Entscheidung. Diese Unsicherheit bezieht sich auf die Gesamtheit der Anforderungen im schulischen Alltag und führt zu einer kritischen Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Belastbarkeit und Eignung für den Lehrberuf (vgl. I2 Z31ff). Pädagoge 3 berichtet im Interview von seinen Erfahrungen während des Berufseinstiegs, insbesondere im Rahmen des Induktionsjahres. Er beschreibt, dass diese Phase stark von administrativen Anforderungen geprägt war. Dazu zählt er das Ausfüllen zahlreicher Dokumente sowie die Teilnahme an diversen Gesprächen, wodurch der Fokus weniger auf dem Unterrichten selbst lag. Darüber hinaus schildert der Pädagoge Schwierigkeiten bei der Unterrichtsvorbereitung, die durch zeitliche Einschränkungen und zusätzliche organisatorische Aufgaben verstärkt werden. Zudem berichtet er von einer fehlenden offenen Kommunikation mit den beteiligten Akteur*innen, insbesondere mit Kolleg*innen und der Direktion (vgl. I3 Z13ff). Pädagogin 4 berichtet von einem Mangel an relevanten Informationen zu Beginn ihres Berufseinstiegs. Sie beschreibt diesen als „*Sprung ins kalte Wasser*“ (I4 Z43) und äußert Hemmungen, offene Kommunikation zu suchen oder Fragen zu stellen (vgl. I4 Z39ff). Pädagogin 5 beschreibt im Interview erhebliche strukturelle Herausforderungen im Berufsalltag. Sie berichtet von einem Mangel an klaren Ordnungs- und Ablagesystemen, wodurch es ihr schwerfällt, relevante Unterlagen systematisch zu verwalten und den Überblick zu behalten. Insbesondere das Finden geeigneter Ablagestrukturen stellt für sie eine wiederkehrende Schwierigkeit dar. Darüber hinaus thematisiert sie Unsicherheiten im Bereich der Leistungsbeurteilung von

Schüler*innen. Die Benotung von Schüler*innenleistungen sowie die Dokumentation von Lernständen werden als komplex und wenig transparent erlebt. Auch die Unterrichtsplanung wird von ihr als herausfordernd beschrieben, da fehlende Strukturen und klare Vorgaben den Planungsprozess erschweren (vgl. I5 Z43ff). Pädagogin 6 nennt die heterogene Klassenzusammensetzung als zentrale Herausforderung, insbesondere in Bezug auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen. Zudem verweist sie auf Lücken in ihrer eigenen Ausbildung, die bestimmte fachliche und pädagogische Bereiche betreffen und im Schulalltag auffallen. Darüber hinaus thematisiert sie die Teamzusammensetzung und die unterschiedlichen Vorstellungen ihrer Kolleg*innen von Unterricht (vgl. I6 Z9ff). Hericks und Keller-Schneider (2017) zählen diese, von den Befragten subjektiv wahrgenommenen Anforderungen, zu zentralen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. Wie die befragten Pädagog*innen schildern sie die Klassenführung, mit all ihren Pflichten, als entscheidende Entwicklungsaufgabe, damit zunehmend eine lernförderliche Arbeitskultur und eine Sicherstellung eines strukturierten Unterrichtsverlaufs gewährleistet werden können. Ebenso definieren sie das Mitgestalten und das aktive Mitwirken in der Schulgemeinschaft, welches von den Befragten zum Teil als herausfordernd erlebt wird, als Entwicklungsaufgabe (S. 306f).

In welchen Bereichen und mit welchen Akteur*innen treten Konflikte im Arbeitsalltag auf?

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass Konflikte in der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften in unterschiedlichen Bereichen des schulischen Alltags auftreten und verschiedene Akteur*innen betreffen. Sie entstehen sowohl im direkten schulischen Handeln als auch im inneren Erleben der Berufseinsteiger*innen. Konflikte treten insbesondere in der Interaktion mit Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen auf (vgl. I1 Z87; I1, I2, I5 & I6). Darüber hinaus berichten die Berufseinsteiger*innen von Spannungen im Kontakt mit Eltern (vgl. I2, I3 & I6), im kollegialen Austausch sowie im Verhältnis zu Vorgesetzten und schulischen Trägerstrukturen wie Schulleitung, Schulträger oder Gemeinde (vgl. I2 Z56ff).

Ergänzend verweisen die Interviews auf innere Konflikte, in denen Lehrpersonen mit eigenen Erwartungen, professionellen Rollenbildern und Unsicherheiten ringen (vgl. I1, I3, I4, I5 & I6). Diese wirken häufig verstärkend auf externe Konfliktsituationen und beeinflussen den Umgang mit herausfordernden Situationen im Schulalltag. Die empirischen Befunde stehen im Einklang mit der Literatur. Becker (2012) beschreibt das Berufsfeld von Lehrkräften als stark konfliktbelastet und hebt hervor, dass Lehrpersonen im schulischen Alltag regelmäßig mit unterschiedlichen Konfliktformen konfrontiert sind, insbesondere mit Schüler*innen, unruhigen Klassen sowie mit Kolleg*innen, Eltern und Vorgesetzten (S. 7).

Insgesamt verdeutlicht die Zusammenführung von Empirie und Literatur, dass Konflikte im Arbeitsalltag von Berufseinsteiger*innen ein strukturelles Merkmal schulischer Praxis darstellen und verschiedene Akteurinnen sowie persönliche Anforderungen umfassen.

Welche spezifischen Konfliktsituationen sind für Berufseinsteiger*innen besonders herausfordernd?

Für Berufseinsteiger*innen zeigen sich spezifische Konfliktsituationen in verschiedenen Bereichen des schulischen Alltags als besonders herausfordernd. Pädagogin 1 betont Konflikte durch das Verhalten von Schüler*innen, Unterrichtsstörungen, fehlende Einsicht seitens der Eltern sowie Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen (vgl. I1 Z94ff). Pädagogin 2 hebt die Kooperation mit der Nachmittagsbetreuung und schulexternen Akteur*innen wie dem Bürgermeister hervor und verweist auf unterschiedliche Wahrnehmungen in der Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. I2 Z56ff). Pädagoge 3 nennt Missverständnisse in der Kommunikation mit Eltern, insbesondere bedingt durch Sprachbarrieren, sowie eine unzureichende Unterstützung durch die Mentorin im Induktionsjahr (vgl. I3 Z81ff). Pädagogin 4 fokussiert auf die Vermittlung des Lehrstoffes innerhalb der vorgegebenen Zeit (vgl. I4 Z82ff). Pädagogin 5 beschreibt Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit Diagnosen wie Epilepsie, fehlendem

Arbeitswillen der Schüler*innen, unvollständigen Hausaufgaben sowie Schwierigkeiten in der Elternkommunikation (vgl. I5 Z97ff). Schließlich nennt Pädagogin 6 ebenfalls die Kommunikation mit den Eltern und deren Anzweiflung des eigenen Unterrichtsstils als herausfordernd (vgl. I6 Z76ff).

Albisser (2009) kommt in seiner Studie zu ähnlichen Ergebnissen und stellt fest, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg mit einer Vielzahl von Belastungen konfrontiert sind. Besonders herausfordernd wird in seiner Studie der Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen eingeschätzt, vor allem hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Zusätzlich werden Verhaltensauffälligkeiten und Motivationsprobleme einzelner Schüler*innen, wie sie auch Pädagogin 1 und Pädagogin 5 schildern, als zentrale Herausforderungen im Unterrichtsalltag genannt. Die Kooperation mit Eltern wird sowohl von Albisser, also auch von fünf der befragten Lehrpersonen als komplex und mitunter konfliktbehaftet beschrieben (vgl. ebd., S. 105).

Insgesamt lassen sich die Hauptkonfliktfelder auf Schüler*innenverhalten, Unterrichtsgestaltung, Elternkommunikation, Zusammenarbeit im Kollegium und externe Kooperationen zusammenfassen.

Welche Situationen gelten als Auslöser für Konflikte?

Obwohl Keller-Schneider, Malkoc & Luttenberger (2023) in ihrer Studie schreiben, dass die eigene Positionierung im Kollegium sowie die Pflege von Elternkontakten von Berufseinsteiger*innen als wenig bedeutend betrachtet werden (S. 517), berichten zwei befragte Lehrpersonen, dass sich vor allem Elternverhalten und die Zusammenarbeit im Kollegium als Auslöser für Konflikte im Berufseinstieg von Lehrkräften identifizieren lassen. Pädagogin 5 hebt insbesondere die mangelnde Unterstützung seitens der Eltern hervor, etwa wenn Hilfeleistungen ausbleiben oder Schüler*innen nicht ausreichend zu Hause begleitet werden (vgl. I5 Z115ff). Pädagogin 6 verweist auf unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht innerhalb des Kollegiums, die zu Spannungen führen können. Hinzu kommt, dass sich manche Kolleg*innen schnell persönlich angegriffen fühlen, nicht offen für Rückmeldungen sind oder Tipps nicht annehmen (vgl. I6 Z104ff).

Inwiefern verändern sich Konflikte im Laufe der Zeit oder treten sie in unterschiedlichen Kontexten immer wieder auf?

Die Interviews verdeutlichen, dass Konflikte im Berufsalltag von Lehrkräften sowohl wiederkehrend als auch situativ wandelbar sind. Einerseits berichten die Befragten von regelmäßig auftretenden Konfliktlagen, etwa in Form innerer Spannungen, im Umgang mit Eltern, mit verhaltensauffälligen Schüler*innen oder im Zusammenhang mit Zeitmanagement und organisatorischen Anforderungen (vgl. I1 Z129ff; I2 Z86ff; I4 Z90ff). Andererseits zeigen die Aussagen, dass Konflikte maßgeblich durch veränderte Rahmenbedingungen geprägt sind, etwa durch wechselnde Aufgabenbereiche, Dynamiken innerhalb von Lerngruppen, strukturelle Veränderungen im schulischen Umfeld oder personelle Fluktuation (vgl. I3 Z110ff; I5 Z133ff; I6 Z110ff).

Die empirischen Befunde machen deutlich, dass Konflikte nicht statisch sind, sondern sich im Verlauf des Schuljahres sowie in Abhängigkeit von situativen und organisationalen Faktoren verändern. Diese Ergebnisse lassen sich mit der Literatur verbinden: Waffner (2024) beschreibt Konflikte als unvermeidbaren Bestandteil menschlichen Zusammenlebens, der aus unterschiedlichen Bedürfnissen, Wertvorstellungen, Überzeugungen und Zielsetzungen resultiert (S. 5). Die Aussagen der Berufseinsteiger*innen spiegeln diese Vielschichtigkeit wider, indem sowohl individuelle als auch kontextuelle Ursachen für wiederkehrende und neu entstehende Konflikte sichtbar werden.

4.2 Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag

Das folgende Kapitel widmet sich der Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag. Sowohl die Interviewergebnisse als auch die Literatur zeigen, dass Konflikte im schulischen Alltag für Lehrkräfte allgegenwärtig sind und häufig als belastend oder mühsam erlebt werden. Sie entstehen auf unterschiedlichen Ebenen, sei es im Umgang mit Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen oder innerhalb der eigenen Reflexion, und können die berufliche Handlungssicherheit sowie das Wohlbefinden der Lehrkräfte beeinflussen. Gleichzeitig wird deutlich, dass

Kommunikation eine zentrale Rolle bei der Lösung von Konflikten spielt. Den interviewten Lehrer*innen ist es besonders wichtig, Konflikte konstruktiv zu klären, Missverständnisse auszuräumen und eine gemeinsame Basis für Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. I1-I6).

Die nachfolgenden Subkategorien beschäftigen sich mit den Themen, wie Berufseinsteiger*innen im Allgemeinen mit Konflikten umgehen, welche Strategien zur Konfliktlösung sich für Berufseinsteiger*innen als besonders hilfreich herausstellen, welche Methoden und Herangehensweisen Berufseinsteiger*innen in konfliktreichen Situationen nutzen sowie in welchen Situationen Berufseinsteiger*innen das Gefühl haben, dass Konfliktbewältigungsstrategien nicht funktionieren.

Wie gehen Berufseinsteiger*innen im Allgemeinen mit Konflikten um?

Berufseinsteiger*innen begegnen Konflikten auf unterschiedliche Weise, wobei Kommunikation eine zentrale Funktion in der Konfliktbewältigung einnimmt. Sie wird von den fünf Interviewpartnerinnen genannt (vgl. I1, I2, I4, I5 & I6). Pädagoge 3 betont eher das Lernen durch die Erfahrungen anderer (vgl. I3 Z122). Fünf der befragten Personen geben an, den Konflikt direkt anzusprechen, um gemeinsam eine Lösung zu finden (vgl. I1, I2, I4, I5 & I6). Dabei ziehen zwei Lehrkräfte die Ideen und Meinungen anderer Kolleg*innen oder erfahrener Personen hinzu, um die Situation besser einordnen zu können (vgl. I3 & I6). Diese Form der Konfliktbewältigung lässt sich im Sinne von Berkel (1997) als kooperatives Konfliktgespräch verstehen, bei dem beteiligte Personen den Konflikt gemeinsam bearbeiten (Kapitel 2.3.5). Es wird angestrebt, mit der zweiten Person zusammenzuarbeiten und gemeinsam nach einer Lösung gesucht, die die Bedürfnisse beider erfüllt (vgl. Kapitel 2.3.1). Pädagogin 2 setzt zudem auf Konfliktvermeidung, wenn eine direkte Auseinandersetzung als belastend empfunden wird (vgl. I2 Z97f). Thomas und Kilmann (1975) beschreiben diese Art der Konfliktbewältigung als Vermeiden, da die Person den Konflikt nicht ansprechen möchte (Kapitel 2.3.1).

Pädagogin 5 hält es für wichtig, dass Konflikte auch „*einmal hochkochen*“ (I5 Z175) dürfen, um sie dann auszutragen und zu klären (vgl. ebd.). Pädagogin 6 ergänzt, dass sie Konflikten durch Ablenkung, etwa Spaziergänge oder Ausflüge in die

Natur, begegnet, um Distanz zu gewinnen und die Situation entspannter zu reflektieren (vgl. I6 Z123).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Berufseinsteiger*innen eine Mischung aus direkter Ansprache, Reflexion, Austausch und teilweise bewusster Distanzierung nutzen, um Konflikte zu bewältigen.

Welche Strategien zur Konfliktlösung stellen sich für Berufseinsteiger*innen als besonders hilfreich heraus?

Für die befragten Berufseinsteiger*innen erweisen sich verschiedene Strategien zur Konfliktlösung als besonders hilfreich. Kommunikation wird in diesem Zusammenhang von sechs der befragten Lehrpersonen als zentrale Methode genannt, um Konflikte anzusprechen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln (vgl. I1-I6).

Zwei der Befragten betonen die Bedeutung, Kompromisse zu schließen, um einen für alle Beteiligten akzeptablen Ausgleich zu finden (vgl. I1 & I2). Thomas und Kilmann (1975) beschreiben das Schließen von Kompromissen als Strategie, die zwischen Durchsetzung und Kooperationsbereitschaft liegt, um eine akzeptable Lösung für beide Konfliktparteien zu finden (vgl. Kapitel 2.3.1).

Zwei Lehrkräfte setzen darauf, Konflikte zu ignorieren, um sich zeitweise Abstand zu verschaffen und emotionale Eskalationen zu vermeiden (vgl. I2 & I3), während eine Lehrperson Konflikte generell versucht zu vermeiden (vgl. I4 Z137ff). Zwei Personen nennen das Formulieren von Ich-Botschaften als hilfreiches Mittel, um eigene Bedürfnisse klar zu äußern, ohne andere anzugreifen (vgl. I4 & I6). Hier lässt sich auf die Konfliktbearbeitung mittels gewaltfreier Kommunikation nach Rosenberg schließen. Schließlich hebt Pädagogin 4 das Hinzuziehen einer neutralen dritten Person hervor, um eine objektive Vermittlung zu ermöglichen.

Welche Methoden und Herangehensweisen nutzen Berufseinsteiger*innen in konfliktreichen Situationen?

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass Berufseinsteiger*innen in konfliktreichen Situationen überwiegend auf kommunikative, reflexive und deeskalierende

Herangehensweisen zurückgreifen. Zentrale Handlungsstrategien sind das zeitliche Entschärfen von Konflikten, die bewusste Entscheidung zur Thematisierung oder Nicht-Thematisierung sowie das Einholen externer Unterstützung. Ein wiederkehrendes Muster ist die zeitliche Distanzierung, bei der Konflikte zunächst beobachtet, reflektiert und erst zu einem späteren Zeitpunkt angesprochen werden. Dies geht häufig mit der bewussten Akzeptanz einher, nicht jeden Konflikt unmittelbar oder vollständig zu bearbeiten. Darüber hinaus spielt kommunikative Konfliktbearbeitung eine zentrale Rolle. Diese äußert sich in offenen Gesprächen, dem Einsatz von Ich-Botschaften sowie der gemeinsamen Suche nach Lösungen. Mehrere Befragte betonen dabei die Bedeutung von Ruhe, Zeit und einer wertschätzenden Gesprächsführung. Als weitere Strategie der Befragten lässt sich die Nutzung kollegialer und institutioneller Ressourcen identifizieren. Berufseinsteiger*innen greifen bei Unsicherheiten oder eskalierenden Situationen auf den Austausch im Kollegium oder auf externe Fachstellen zurück, um Entlastung zu erhalten und Handlungssicherheit zu gewinnen (vgl. I1-I6).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass Berufseinsteiger*innen konfliktreiche Situationen weniger durch autoritäres Eingreifen als vielmehr durch reflexive, kommunikative und adaptive Strategien bewältigen, wobei situative Abwägung und professionelle Unterstützung zentrale Gelingensbedingungen darstellen.

In welchen Situationen haben Berufseinsteiger*innen das Gefühl, dass Konfliktbewältigungsstrategien nicht funktionieren?

Die Interviews zeigen, dass Berufseinsteiger*innen ihre Konfliktbewältigungsstrategien insbesondere dann als wenig wirksam erleben, wenn individuelle, emotionale oder kommunikative Barrieren den Konfliktbearbeitungsprozess überlagern. Auffälliges Verhalten sowie hohe emotionale Belastungen erschweren dabei eine strukturierte und lösungsorientierte Intervention. Ein zentrales Hindernis stellt die eingeschränkte Emotionsregulation dar, sowohl auf Seiten der Pädagog*innen als auch der der Konfliktbeteiligten. Schwierigkeiten, eigene

Gefühle zu kontrollieren oder Konflikte offen anzusprechen, führen laut Aussagen der Interviewpartner*innen dazu, dass kommunikative Strategien nicht greifen. Zudem wird misslingende Kommunikation in Form von Missverständnissen oder fehlender Gesprächsbereitschaft als hemmender Faktor benannt. Darüber hinaus erweisen sich rigide Haltungen der Beteiligten, etwa Sturheit oder mangelnde Kompromissbereitschaft, als wiederkehrende Barriere für eine erfolgreiche Konfliktlösung. Besonders belastend werden Situationen erlebt, in denen persönliche Grenzen überschritten oder ein als ungerecht empfundenes Feedback geäußert wird, da diese die professionelle Handlungsfähigkeit der Berufseinsteiger*innen zusätzlich einschränken (vgl. I1-I6).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass Konfliktbewältigungsstrategien vor allem dann an ihre Grenzen stoßen, wenn emotionale Dynamiken, kommunikative Störungen und persönliche Grenzverletzungen zusammenwirken.

4.3 Unterstützung und Ressourcen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Unterstützung von Berufseinsteiger*innen im Umgang mit Konflikten. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Lehrkräfte während der Berufseinstiegsphase vielfach auf intuitives Handeln angewiesen sind, da eine gezielte Vorbereitung seitens der Hochschule in der Ausbildung oft als nicht vorhanden beschrieben wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Unterstützung durch das Kollegium und der Rückhalt der Direktion eine zentrale Rolle spielen, ebenso wie die Hilfe externer Personen, beispielsweise durch Mentoring oder schulpsychologische Beratung. Dieses Kapitel untersucht, wie Berufseinsteiger*innen die Unterstützung durch das schulische System wahrnehmen, wer ihnen als Unterstützung dient, welche Formen der Unterstützung als besonders hilfreich empfunden werden, in welchen Bereichen Unterstützung fehlt und welche Ressourcen im Umgang mit Konflikten von den Lehrkräften als besonders wertvoll beschrieben werden. Ziel ist es, ein differenziertes Bild über die Unterstützungsmöglichkeiten und deren Wirksamkeit für die Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag zu bekommen.

Wie nehmen Berufseinsteiger*innen die Unterstützung vom System zur Lösung von Konflikten wahr?

Die Berufseinsteiger*innen nehmen die Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten insgesamt als uneinheitlich und stark kontextabhängig wahr. Während einzelne Befragte von verlässlichem Rückhalt durch Kollegium und Schulleitung berichten, erleben andere eine deutliche Unterstützungslücke, insbesondere im Hinblick auf die hochschulische Ausbildung und strukturelle Vorgaben (vgl. I1 Z182ff; I4 Z148ff).

Mehrere Interviewpartner*innen verweisen auf einen Mangel an gezielter Vorbereitung auf Konfliktsituationen während der Ausbildung und beschreiben ihr Handeln im Schulalltag als überwiegend intuitiv und situationsabhängig (vgl. I2 Z140ff; I3 Z149ff; I5 Z231f). Gleichzeitig wird die wahrgenommene Unterstützung maßgeblich vom schulischen Klima, dem eigenen Wohlbefinden sowie der Qualität des kollegialen Austauschs bestimmt (vgl. I1 Z182ff; I3 Z213; I5 Z234f).

Als zentraler Unterstützungsfaktor erweist sich in nahezu allen Interviews das Kollegium, das sowohl fachliche Orientierung als auch emotionale Entlastung bietet. Ergänzend wird der Bedarf nach klareren institutionellen Rahmenbedingungen, verbindlichen Leitfäden sowie einer stärkeren Einbindung schulischer Unterstützungsstrukturen wie Schulsozialarbeit und Beratungslehrpersonen deutlich (vgl. I5 Z237f; I6 Z187ff).

Diese empirischen Befunde stehen im Einklang mit der Literatur. Keller-Schneider (2023) hebt die zentrale Rolle von Mentor*innen hervor und betont, dass diese Berufseinsteiger*innen proaktiv und umfassend unterstützen müssen, um deren professionelle Handlungsfähigkeit nachhaltig zu stärken (S. 252).

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass die systemische Unterstützung zur Konfliktlösung unzureichend vorbereitet, aber im schulischen Alltag teilweise kompensiert wahrgenommen wird, vor allem durch kollegialen Rückhalt und informelle Unterstützungsnetzwerke.

Wer dient den Berufseinsteiger*innen als Unterstützung?

Als Unterstützung im Berufsalltag nennen die Berufseinsteiger*innen vor allem personelle Ressourcen innerhalb der Schule. Vier der befragten Lehrpersonen geben an, dass ihnen insbesondere die*der Mentor*in in der Berufseinstiegsphase als wichtige Unterstützung dient (vgl. I2, I4, I5 & I6). Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a) betont die Wichtigkeit der Mentor*innen für die berufliche Weiterentwicklung der Mentees (S. 9). Ebenso häufig wird das Kollegium genannt, das durch Austausch, Beratung und Rückhalt zur Bewältigung von Herausforderungen beiträgt (vgl. I2, I4, I5 & I6). Zwei Personen heben zudem die Direktion als unterstützende Instanz hervor (vgl. I4 & I5). Darüber hinaus werden auch externe bzw. schulinterne Fachstellen als hilfreich beschrieben, wobei jeweils eine Person die Schulpsychologie (vgl. I1 Z190) und die Schulsozialarbeit (vgl. I6 Z242) nennt. Gleichzeitig wird von einer Lehrperson betont, dass keine Unterstützung seitens der Bildungsdirektion wahrgenommen wird (vgl. I1 Z191).

Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass Berufseinsteiger*innen Unterstützung vor allem auf der schulischen Mikroebene erfahren, während übergeordnete institutionelle Ebenen kaum als unterstützend erlebt werden.

Welche Art der Unterstützung empfinden Berufseinsteiger*innen als hilfreich?

Keller-Schneider (2022) betont, dass Mentor*innen eine ausgewogene Balance zwischen Unterstützung und Eigenverantwortung schaffen müssen, indem sie angemessene Förderung, Rückmeldung und Beurteilung bieten. Dabei kommt einer anerkennenden Führung eine zentrale Rolle zu, die sowohl Selbstständigkeit ermöglicht als auch bedarfsgerechte Unterstützung sicherstellt (S. 144f). Berufseinsteiger*innen empfinden jene Formen der Unterstützung als besonders hilfreich, die von Wertschätzung, Offenheit und Zusammenarbeit geprägt sind. Als zentral wird erlebt, wie eine vollwertige Lehrperson behandelt und auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden (vgl. I1 Z196ff). Eine private und zwischenmenschliche Verbindung (vgl. I1 Z196) sowie der persönliche Austausch in Ge-

sprächen (vgl. I4 & I6) tragen dazu bei, Vertrauen aufzubauen und Unsicherheiten abzubauen. Als unterstützend wird zudem das offene Ansprechen von Konflikten erlebt (vgl. I1 Z197), ebenso wie die Möglichkeit, die eigene Meinung einzubringen und Rückmeldungen einzuholen (vgl. ebd. Z199f). Große Bedeutung hat auch die konkrete Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung, etwa durch Tipps und Tricks aus der Praxis (vgl. I1, I5 & I6). Gleichzeitig wird es als hilfreich empfunden, Freiraum für das eigene pädagogische Handeln zu erhalten (vgl. I1 Z205f). Der kollegiale Austausch und die Zusammenarbeit im Team werden als entlastend und stärkend beschrieben (vgl. I1, I4 & I6), ebenso wie das Angebot ständiger Erreichbarkeit bei Fragen oder Unsicherheiten (vgl. I4 Z158f). Darüber hinaus wird auch Unterstützung bei Übergängen, etwa beim Wechsel an eine andere Schule als wertvoll genannt (vgl. I5 Z248ff).

Zusammenfassend wird Unterstützung dann als wirksam wahrgenommen, wenn sie zur Bestätigung des eigenen Handelns beiträgt und Berufseinsteigerinnen in ihrer professionellen Entwicklung stärkt.

In welchen Bereichen fehlt Unterstützung?

Die Aussagen der Berufseinsteiger*innen zeichnen hinsichtlich fehlender Unterstützung ein uneinheitliches Bild. Während zwei Pädagoginnen keinen Unterstützungsbedarf wahrnehmen und sich insgesamt ausreichend begleitet fühlen (vgl. I1 & I2), berichten andere von strukturellen Defiziten, insbesondere in der Induktionsphase, die als wenig unterstützend und unzureichend organisiert erlebt wird (vgl. I4 & I6). Ergänzend wird ein Mangel an hochschulischer Vorbereitung genannt, insbesondere im Bereich der Werkplanungen für die dritte Klasse, der als unzureichend erlebt wurde (vgl. I5 Z264).

Welche spezifischen Ressourcen im Umgang mit Konflikten werden als besonders wertvoll empfunden?

Die Berufseinsteiger*innen benennen unterschiedliche Ressourcen als besonders wertvoll für den Umgang mit Konflikten. Hervorgehoben werden dabei Fort- und Weiterbildungsangebote, darunter Fortbildungen und Online-Seminare zur Konfliktbewältigung, sowie der Wunsch nach einer stärkeren hochschulischen

Verankerung entsprechender Inhalte zur gezielten Vorbereitung auf konflikt-hafte Situationen (vgl. I1, I2 & I6; I4 & I5). Als zentrale Praxisressource erweist sich zudem der kollegiale Austausch, der eine unmittelbare Reflexion und Beratung im Team ermöglicht (vgl. I1, I5 & I6).

Ergänzend werden strukturierende Materialien wie Skripten, Checklisten oder digitale Leitfäden als hilfreich für Orientierung und Handlungssicherheit benannt (vgl. I4 & I5), während einzelne Befragte keinen zusätzlichen Ressourcenbedarf äußern (vgl. I3 Z263).

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass sowohl formalisierte Weiterbildungsangebote als auch informelle kollegiale Unterstützungsformen als zentrale Ressourcen im Umgang mit Konflikten wahrgenommen werden.

4.4 Reflexion und Verbesserungspotential

Das folgende Unterkapitel widmet sich dem Thema Konfliktmanagement im Lehrer*innenalltag, das von den befragten Berufseinsteiger*innen als besonders wichtig erachtet wird. Die Interviews verdeutlichen, dass es einen Wunsch nach mehr Schulungen und gezielter Vorbereitung gibt, da die Hochschulen bislang kaum Unterstützung in diesem Bereich bieten. Gleichzeitig wird betont, dass es persönliche Überwindung erfordert, Konflikte aktiv anzusprechen, und dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Situation oft vorausgeht, bevor das direkte Gespräch gesucht wird. Darüber hinaus zeigt sich die Notwendigkeit, sowohl die eigenen Ressourcen als auch die der Schule zu erkennen und gezielt zu nutzen, um Konflikte erfolgreich zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel untersucht, welche Situationen im Berufseinstieg Lehrpersonen im Nachhinein anders gestalten würden, welche Strategien und Schulungen sie sich zur Konfliktlösung wünschen und wie in Schule und Kollegium ein besseres Umfeld für die Konfliktbewältigung geschaffen werden kann.

Welche Situationen im Berufseinstieg würden Berufseinsteiger*innen im Nachhinein anders gestalten?

Die Interviews zeigen, dass Berufseinsteiger*innen unterschiedliche Aspekte ihres Einstiegs im Nachhinein anders gestalten würden. Pädagogin 1 betont, dass

sie sich früher mehr Zeit für Besprechungen im Kollegium nehmen würde, um besser vernetzt zu sein (vgl. I1 Z121ff). Pädagoge 3 würde seine Kommunikation verändern und sich früher mit Fragen an Kolleg*innen wenden, um Unsicherheiten schneller zu klären (vgl. I3 Z168ff). Pädagogin 4 wünscht sich, mehr Zeit für die mentale Vorbereitung auf den Berufseinstieg gehabt zu haben (vgl. I4 Z192), während Pädagogin 5 betont, dass sie sich weniger Stress machen und entspannter an die neuen Aufgaben herangehen würde (vgl. I5 Z290ff). Pädagogin 6 würde Eltern von Anfang an stärker in den Unterrichtsprozess einbeziehen, mehr für sich selbst einstehen, nicht alles hinnehmen und häufiger Unterstützung bei der Schulleitung suchen (vgl. I6 Z259f). Pädagogin 2 hingegen beschreibt ihren Einstieg als positiv und würde rückblickend nichts ändern (vgl. I2 Z110).

Welche weiteren Strategien und Schulungen wünschen sich Berufseinsteiger*innen zur Konfliktlösung?

Die Interviews zeigen, dass Berufseinsteiger*innen unterschiedliche Wünsche hinsichtlich Strategien und Schulungen zur Konfliktlösung haben. Drei Pädagoginnen wünschen sich gezielte Fortbildungen, um ihre Kompetenzen im Umgang mit Konflikten zu erweitern (vgl. I1, I2 & I4). Zwei Lehrkräfte betonen die Bedeutung von Supervision, um Konfliktsituationen zu reflektieren und Unterstützung bei der Lösungsfindung zu erhalten (vgl. I1 & I6). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a) sieht vor, dass Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase Coachingangebote der Pädagogischen Hochschulen nutzen, um vor allem in herausfordernden Phasen zusätzlich unterstützt zu werden (S. 6f). Zudem werden von zwei Personen konkrete Fallbeispiele und praxisnahe Lösungsstrategien als hilfreich angesehen, um besser auf reale Konfliktsituationen vorbereitet zu sein (vgl. I1 & I5). Eine Lehrkraft wünscht sich Lehrveranstaltungen an der Hochschule während der Ausbildung, um bereits vor dem Berufseinstieg Konfliktmanagement zu trainieren (vgl. I4 Z112f). Eine Person äußerte keine weiteren Wünsche.

Wie kann in der Schule und im Kollegium ein besseres Umfeld für die Konfliktbewältigung geschaffen werden?

Die Berufseinsteiger*innen schlagen mehrere Maßnahmen vor, um die Konfliktbewältigung im schulischen Alltag zu verbessern. Zentrale Ansatzpunkte sind die Stärkung der Zusammenarbeit im Kollegium durch Workshops, Teambuilding und regelmäßige Austauschformate sowie eine transparentere Thematisierung von Konflikten im Schulalltag (vgl. I1, I2, I3, I4 & I6). Ergänzend werden gezielte Schulungen, insbesondere im Umgang mit Eltern, sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote zur Weiterentwicklung konfliktspezifischer Kompetenzen als notwendig erachtet (vgl. I2 & I6).

Darüber hinaus wird die Bedeutung einer offenen Kommunikationskultur betont, die durch schulinterne Fortbildungen, Teamtreffen und informelle Austauschformate unterstützt werden soll (vgl. I1, I3, I4 & I6). In herausfordernden Einzelfällen wird zudem die Einbindung externer Fachpersonen als sinnvolle Ergänzung zur professionellen Begleitung genannt (vgl. I4 Z223ff).

5 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung im Hinblick auf die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen sowie der Subfragen analysiert und interpretiert. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wird zuvor ein kurzer Überblick über die methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung gegeben. Die empirische Forschung dieser Arbeit folgt einem qualitativen Ansatz, der es ermöglicht, die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der befragten Lehrpersonen detailliert zu erfassen. Grundlage der Datenerhebung sind leitfadengestützte Expert*inneninterviews. Durch den halbstrukturierten Aufbau des Interviewleitfadens konnten zentrale Themenbereiche gezielt angesprochen werden, während gleichzeitig ausreichend Raum für individuelle Ausführungen und spontane Vertiefungen blieb. Ziel der geführten Gespräche war es demnach, die Konfliktsituationen von Berufseinsteiger*innen systematisch zu erfassen und die von ihnen eingesetzten Lösungsansätze zu analysieren, um daraus Rückschlüsse für die Unterstützung und Begleitung in der Anfangsphase des Lehrberufs ziehen zu können.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Berufseinstiegsphase von Lehrkräften durch ein breites Spektrum an Herausforderungen geprägt ist, die über die Unterrichtstätigkeit hinausgehen. Dazu zählen laut Interviewpartner*innen unter anderem organisatorische Aufgaben, die Klärung der eigenen Rolle im schulischen Umfeld, Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Kollegium, effektives Zeitmanagement und Unterrichtsplanung, die Leistungsbeurteilung von Schüler*innen sowie die Bewältigung bürokratischer und verwaltungsbezogener Anforderungen. Die von den Befragten genannten Anforderungen im Berufseinstieg decken sich mit den von Dammerer, Wiesner und Windl (2023) erläuterten zentralen Aufgabenfeldern beim Berufseinstieg. Dazu zählen die Rollenfindung, der Umgang mit eigenen Ansprüchen und Ressourcen sowie die Ausgestaltung der Berufsrolle. Im unterrichtlichen Bereich stehen Unterrichtsgestaltung, Leistungsbeurteilung, individuelle Förderung und Klassenführung im Mittelpunkt. Darüber hinaus sind die Zusammenarbeit mit Eltern, die

Kooperation im Kollegium, der Austausch mit der Schulleitung sowie die Orientierung im Schulsystem wesentliche Anforderungen (S. 287). Die Analyse der Interviews verdeutlicht zudem, dass an den Konflikten unterschiedliche Akteur*innen beteiligt sind. So entstehen Spannungen nicht nur im Umgang mit Schüler*innen und Eltern, sondern auch innerhalb des Kollegiums sowie in der Interaktion mit der Schulleitung. Becker (2012) spricht im Allgemeinen davon, dass das Berufsfeld von Lehrpersonen stark konfliktbelastet ist (S. 7). Darüber hinaus berichten Berufseinsteiger*innen von inneren Konflikten, die sich aus der Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Rolle und den eigenen Erwartungen an die Tätigkeit ergeben. Thiel (2003) schreibt, dass innere Konflikte dann auftreten, wenn Personen widersprüchliche Erwartungen innerhalb ihrer sozialen Rolle erleben (S. 5). Hinzu kommt die Anforderung, einerseits stabile Beziehungen zu den Schüler*innen zu pflegen und andererseits die Mentoring-Beziehung im Rahmen des Induktionsprogramms zu nutzen. Für Berufseinsteiger*innen sind diese Beziehungen sowie Fortbildungen besonders entscheidend, da sie Unterstützung bei der Klassenführung bieten, fachliche und pädagogische Kompetenzen stärken und helfen, herausfordernde Situationen im Schulalltag zu bewältigen (vgl. Pichler & Frey, 2023, S. 288). Diese vielfältigen, von den befragten Berufseinsteiger*innen genannten Belastungen verdeutlichen den Bedarf nach gezielter Unterstützung und Begleitung während der Berufseinstiegsphase. In diesem Kontext wird die Rolle der*des Mentor*in besonders relevant. Wie Dammerer (2020) beschreibt, übernimmt die*der Mentor*in in der Induktionsphase zentrale Aufgaben. Sie*er berät bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, analysiert und reflektiert die Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung, leitet sie im erforderlichen Ausmaß an und unterstützt sie in ihrer beruflichen Entwicklung (S. 63). Der Einsatz von Mentor*innen, bei dem erfahrene Fachpersonen weniger erfahrene Berufseinsteiger*innen begleiten, hat sich als wirkungsvolles Instrument zur professionellen Unterstützung etabliert und ist insbesondere in der Wirtschaft ein zentraler Bestandteil von sogenannten Onboarding-Programmen (vgl. Nicolai, 2018, S. 167). Angesichts der spezifischen Anforderungen und Belastungen des Berufseinstiegs im Lehrberuf erscheint die Übertragung dieses Ansatzes auf den schulischen Kontext relevant. In Österreich

wurde Mentoring im Zuge der Pädagog*innenbildung NEU durch die Einführung der Induktionsphase institutionalisiert, die erstmals im Schuljahr 2019/20 umgesetzt wurde (vgl. Frey & Pichler, 2022, S. 1). Die Erfahrungen der interviewten Lehrpersonen stehen im Einklang mit den Befunden der Literatur und unterstreichen die Notwendigkeit eines solchen Mentoring-Systems. Die befragten Lehrpersonen sehen in ihrer*ihrem Mentor*in durch eine strukturierte Begleitung sowie kontinuierliche Reflexionsprozesse eine wesentliche Unterstützung beim Berufseinstieg.

5.1 Beantwortung der Hauptforschungsfragen

Welche Konflikte erleben berufseinsteigende Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren? Dieser Frage wird nun nachgegangen und sie wird anhand der Forschungsergebnisse beantwortet.

Die Berufseinstiegsphase von Lehrkräften ist eine besonders sensible und konfliktanfällige Phase, geprägt von vielfältigen pädagogischen, organisatorischen und sozialen Anforderungen. Keller-Schneider (2022) schreibt, dass der Berufseinstieg als Lehrperson Anforderungen mit sich bringt, auf die die Ausbildung nur begrenzt vorbereitet. Durch die rapide steigende Komplexität der beruflichen Aufgaben entstehen spezifische Entwicklungsaufgaben, die im Rahmen des Professionalisierungsprozesses bewältigt werden müssen (S. 133). Interviewte Lehrpersonen berichten übereinstimmend, dass Herausforderungen wie Rollenfindung, Unterrichtsplanung, Klassenführung, Leistungsbeurteilung, Umgang mit Heterogenität, Kooperation im Kollegium, Kommunikation mit Eltern sowie die administrative Bürokratie zentrale Belastungsfelder darstellen. Forschungsergebnisse von Zeilinger und Dammerer (2023) zeigen ähnliche Erkenntnisse. Bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten haben sich vor allem Kompetenzen in den Bereichen Individualisierung und Differenzierung, Organisationsfähigkeit, Transparenz des Lehrer*innen-Handelns sowie Zeitmanagement als besonders relevant erwiesen. Für das erzieherische Wirken der Lehrperson sind zusätzlich die Gestaltung einer lernförderlichen Arbeitsatmosphäre, die Bereitstellung geeigneter Materialien und Arbeitsmittel, die professionelle Haltung der Lehrperson sowie die Orientierung an den verfügbaren Ressourcen entscheidend für die

Bewertung durch Mentor*innen. Bezüglich der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten zeigen sich Reflexions- und Kritikfähigkeit, die sorgfältige Dokumentation von Arbeitsprozessen, Eigeninitiative sowie Teamfähigkeit als besonders bedeutsam (S. 86f).

Das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften ist nach Becker (2012) von hoher Konflikanfälligkeit geprägt. Der schulische Alltag ist durch vielfältige Herausforderungen und Belastungen gekennzeichnet, die häufig eine starke emotionale Betroffenheit auslösen (S. 7). Die Interviewpartner*innen berichten zudem, dass Konflikte auf mehreren Ebenen auftreten: zwischen Schüler*innen, mit Eltern, Kolleg*innen, der Schulleitung, Schulerhalter*innen und als innere Konflikte der Lehrkräfte selbst. Besonders herausfordernd werden dabei Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen, Unterrichtsstörungen, unzureichende Unterstützung durch Eltern, divergierende Vorstellungen im Kollegium sowie die Vermittlung von Unterrichtsstoff unter Zeitdruck wahrgenommen. Als Auslöser identifizieren die Lehrkräfte vor allem fehlende Unterstützung durch Eltern und Spannungen im Kollegium. Konflikte zeigen sich sowohl wiederkehrend, etwa durch innere Unsicherheiten oder sich verändernde Aufgabenbereiche, als auch kontextabhängig, zum Beispiel durch Personalwechsel, Umzüge oder sich entwickelnde Schüler*innenverhaltensweisen. Damit wird deutlich, dass Konfliktsituationen im Berufseinstieg vielschichtig, dynamisch und stark von äußeren sowie inneren Faktoren geprägt sind.

Die ersten Dienstjahre sind von einer hohen Konfliktdichte geprägt, die sowohl interne Unsicherheiten als auch externe Spannungsfelder umfasst. Die Bearbeitung dieser Konflikte erfordert ein Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen, struktureller Unterstützung und professioneller Reflexion, wodurch langfristig eine stabile Basis für professionelles Lehrer*innenhandeln geschaffen wird (vgl. Albisser, 2009; Becker, 2012; Dammerer, 2020; Frey & Pichler, 2022; Keller-Schneider, 2022; Zeilinger & Dammerer, 2023).

Die zweite Hauptforschungsfrage lautet „Welche spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien wenden berufseinsteigende Lehrkräfte an, und wie effektiv empfinden sie diese?“, und wird im Folgenden beantwortet.

Lehrkräfte berichten, dass es ihnen besonders wichtig ist, Konflikte konstruktiv anzusprechen, Missverständnisse auszuräumen und eine gemeinsame Basis für Zusammenarbeit zu schaffen (vgl. I1-I6). Aber Berufseinsteiger*innen begegnen, wie auch von Thomas und Kilmann definiert, Konflikten auf unterschiedliche Weise. Die Mehrheit der Befragten wählt die direkte Ansprache, um Probleme offen zu thematisieren und gemeinsam Lösungen zu entwickeln (vgl. I1, I2, I4, I5 & I6). Dabei werden oft die Perspektiven anderer Kolleg*innen oder erfahrener Fachkräfte einbezogen, um die Situation besser einordnen zu können (vgl. I3 & I6). Dieses Vorgehen entspricht der kooperativen Strategie des Zusammenarbeitens (collaborating) nach Thomas und Kilmann (o. J.), bei der zwei Personen gemeinsam nach Lösungen suchen, die die Bedürfnisse beider Seiten berücksichtigen (S. 8). Einige Lehrkräfte setzen hingegen auf Konfliktvermeidung oder räumliche und emotionale Distanz, etwa durch Spaziergänge oder andere Formen der Ablenkung, um die Situation reflektierter betrachten zu können (vgl. I2 & I6). Hierbei handelt es sich um einen Konfliktlöse-Stil, bei dem weder die eigenen Interessen noch die der anderen Konfliktpartei aktiv verfolgt werden. Konflikte werden umgangen, ignoriert oder deren Lösung aufgeschoben (vgl. Schmidt, 2021, S. 38). Andere wiederum sehen es als sinnvoll an, Konflikte „hochkochen“ zu lassen, um sie anschließend bewusst und lösungsorientiert auszutragen (vgl. I5 Z175). Diese sogenannten heißen Konflikte zeichnen sich durch eine offene und stark emotionale Austragung aus. Sie entstehen häufig aus Meinungsunterschieden, Auseinandersetzungen oder aus Missverständnissen und sind oftmals von intensiven Gefühlsreaktionen begleitet (vgl. Scholz, 2024, o. S.). Dem gegenüber stehen kalte Konflikte, welche sich meist in verdeckten Spannungen zeigen, die nicht offen angesprochen werden und über längere Zeit bestehen bleiben. Sie entstehen häufig aus früheren Missverständnissen, unausgesprochenen Erwartungen oder vergangenen Verletzungen (vgl. ebd.)

Die Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass bestimmte Strategien zur Konfliktlösung für Berufseinsteiger*innen als besonders hilfreich wahrgenommen werden. Kommunikation wird fast durchgehend als zentrale Methode genannt, um Konflikte zu thematisieren und Lösungen gemeinsam zu erarbeiten

(vgl. I1-I6). Ähnlich sieht das Marshall B. Rosenberg, dem Begründer der Gewaltfreien Kommunikation (GFK), einem Modell, das darauf abzielt, Konflikte respektvoll und empathisch zu lösen. Die GFK fördert ein Miteinander, das auf Verständigung, Kooperation und Achtsamkeit basiert, wobei sowohl die eigenen Bedürfnisse als auch die des Gegenübers berücksichtigt werden (vgl. Rosenberg, 2004, S. 21ff). Daneben erweisen sich Kompromissbereitschaft, die Nutzung von Ich-Botschaften zur klaren, wertschätzenden Formulierung eigener Bedürfnisse sowie das Hinzuziehen neutraler Dritter als wirkungsvolle Ansätze (vgl. I1, I2, I4 & I6). Diese Vorgehensweisen lassen sich dem kompromissorientierten Stil zuordnen, bei dem sowohl eigene als auch fremde Interessen teilweise berücksichtigt werden, um eine für beide Seiten akzeptable Lösung zu erzielen (vgl. Thomas & Kilmann, o. J.; Schmidt, 2021).

Die konkreten Methoden im Umgang mit konfliktreichen Situationen variieren. Einige der interviewten Berufseinsteiger*innen holen Rat im Kollegium ein, setzen konsequente Maßnahmen bei Konflikten zwischen Schüler*innen um oder schließen wie bereits erwähnt Kompromisse (vgl. I1 & I4). Andere geben im Interview an, zunächst die Situation zu beobachten, zu reflektieren, zu akzeptieren, dass nicht alle Konflikte sofort bearbeitet werden müssen, und nutzen bei Bedarf neutrale Ansprechpersonen wie Schulpsychologie oder erfahrene Kolleg*innen (vgl. I2 & I3). Entscheidend ist dabei, dass die moderierende Person eine unparteiische Haltung einnimmt und den Prozess anhand wertorientierter Prinzipien wie Selbstverantwortung, Gleichwertigkeit, Offenheit und Klarheit begleitet (vgl. EFAS, o. J., S. 23). Offenheit in der Kommunikation und die gemeinsame Lösungsfindung stehen bei Pädagogin 6 im Vordergrund (vgl. I6 Z126ff).

Es zeigen sich jedoch auch Situationen, in denen Konfliktbewältigungsstrategien nur begrenzt wirksam sind. Schwierigkeiten entstehen durch Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen, eigene emotionale Belastungen, misslingende Kommunikation, Sturheit der Beteiligten oder das Überschreiten persönlicher Grenzen (vgl. I1, I2, I5 & I6). Lehrkräfte berichten, dass sie in solchen Fällen oft das

Gefühl haben, dass ihre Ansätze nicht greifen, was zu zusätzlicher Anspannung und Unsicherheit führen kann (vgl. I3 Z190ff).

5.2 Beantwortung der Subfragen

Die Subforschungsfragen dieser vorliegenden Masterarbeit werden folglich anhand der Forschungsergebnisse beantwortet und interpretiert.

Der Frage, inwiefern Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis der berufseinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen können, wurde im Zuge der Forschung nachgegangen. Die Ergebnisse der Forschung zeigen auf, dass Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis berufseinsteigender Lehrkräfte in hohem Maße beeinflussen. Die Interviewaussagen zeigen, dass Konflikte und der Umgang mit ihnen zentrale Lern- und Entwicklungsanlässe darstellen, die rückblickend zu veränderten Haltungen, Prioritäten und Handlungsmustern führen. Alle sechs Berufseinsteiger*innen reflektieren ihre Anfangszeit kritisch und erkennen, dass eine frühere, offenere Kommunikation sowie das aktive Einholen von Unterstützung ihre Handlungssicherheit gestärkt hätten (vgl. I1 Z121ff & I3 Z168ff). Von Aufschnaiter, Fraij und Kost (2019) definieren diese Form der Reflexion als einen Prozess, der darauf abzielt, aktuelle Herausforderungen oder Probleme zu lösen. Es wird davon ausgegangen, dass durch das Reflektieren eine Lösung oder Anpassung gefunden wird, oder dass zumindest durch nachträgliches Nachdenken über die Situation Lösungen oder Alternativen für ähnliche zukünftige Situationen entstehen. In beiden Fällen liegt der Fokus vor allem auf der Sicherung und Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht (S. 146).

Diese Einsicht der Befragten deutet auf eine zunehmende Professionalisierung hin, bei der Lehrkräfte lernen, Konflikte nicht als persönliches Scheitern, sondern als Bestandteil des Berufsalltags zu begreifen. Das Berufsfeld von Lehrer*innen ist laut Becker (2012) besonders konfliktbelastet, da ihr Alltag in der Schule von vielen Auseinandersetzungen, Belastungen und Herausforderungen geprägt ist, die häufig mit intensiven emotionalen Reaktionen verbunden sind (S. 7).

In vielen Fällen besteht laut dem evangelischen Fachverband für Arbeit und soziale Integration (o.J.) die Tendenz, solchen Auseinandersetzungen aus dem Weg zu gehen und Spannungen zu verdrängen. Diese Konfliktvermeidung führt jedoch nicht zu einer nachhaltigen Lösung, sondern verstärkt oft die zugrunde liegenden Probleme. Sie kann als eine Form der Ignoranz gegenüber den betroffenen Personen interpretiert werden, was sowohl als respektlos als auch als wertschätzungslos wahrgenommen wird. Solche Verhaltensweisen tragen in der Regel zur Eskalation der Situation bei. In diesem Kontext wird es besonders relevant, die potenziellen Vorteile einer aktiven und konstruktiven Konfliktbewältigung zu erkennen. Erfolgreiche Lösungen bieten nicht nur die Möglichkeit, Spannungen abzubauen, sondern eröffnen auch Chancen für eine vertiefte Zusammenarbeit und ein respektvolles Miteinander im schulischen Alltag (S. 15). Zugleich zeigen die Erfahrungen der Befragten, dass der Umgang mit Konflikten ihr Selbstverständnis nachhaltig prägt. Der Wunsch, gelassener zu reagieren, sich weniger unter Druck zu setzen oder sich mental besser auf den Berufseinstieg vorzubereiten (vgl. I4 Z192 & I5 Z290ff), könnte auf eine wachsende Selbstkompetenz und ein realistischeres Bild der eigenen Rolle hindeuten. Besonders deutlich wird dies bei Pädagogin 6, die rückblickend stärker für sich selbst eintreten, Grenzen klarer setzen und Unterstützung durch die Schulleitung früher einfordern würde (vgl. I6 Z259f). Konflikterfahrungen tragen somit zur Entwicklung eines selbstbewussteren, autonomeren professionellen Selbstverständnisses bei. Gleichzeitig zeigt das Beispiel von Pädagogin 2, dass positive Erfahrungen im Umgang mit Konflikten auch zur Stabilisierung des beruflichen Selbstbildes beitragen können, da sie ihren Einstieg insgesamt als gelungen erlebt und keine Änderungen vornehmen würde (vgl. I2 Z110). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Lewrick, Link und Leifer (2017). Sie geben an, dass Konflikte trotz ihrer oft als belastend empfundenen Natur vielfältige Chancen für individuelle und institutionelle Weiterentwicklung bieten. Durch eine konstruktive Auseinandersetzung können bestehende Spannungen abgebaut und Missverständnisse geklärt werden. Zudem ermöglichen Konflikte das bewusste Setzen von Grenzen sowie die Wahrung eigener Interessen, was zu mehr Klarheit in Beziehungen beiträgt. Sie fördern ein besseres gegenseitiges Kennenlernen und unterstützen den Abbau

von Missständen, indem problematische Strukturen oder Verhaltensweisen sichtbar gemacht werden. Nicht zuletzt kann eine erfolgreiche Konfliktbewältigung das Selbstvertrauen stärken und zu einem reflektierteren sowie professionelleren Handeln führen (vgl. Lewrick, Link & Leifer, 2017, zitiert nach EFAS, o. J., S. 15f).

Darüber hinaus könnten die Wünsche nach Fortbildungen, Supervision, praxisnahen Fallbeispielen und einer stärkeren Verankerung von Konfliktmanagement in der Ausbildung (vgl. I1, I2 & I4) dahingehend interpretiert werden, dass Berufseinsteiger*innen Konfliktbewältigung zunehmend als professionelle Schlüsselkompetenz begreifen. Diese Lernprozesse fördern laut Schneider (2021) nicht nur fachliche Handlungssicherheit, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur aktiven Gestaltung von Beziehungen im schulischen Kontext. Durch das bewusste Wahrnehmen von Situationen und das anschließende reflektierende Nachdenken kann sich schrittweise professionelles Denken entwickeln. Auf diese Weise wird die Ausbildung eines professionellen Lehrer*innenhabitus angestoßen und die berufliche Professionalität insgesamt gefördert (S. 58).

Aus den Ergebnissen der Forschung ergibt sich diesbezüglich die Beantwortung der zweiten Subforschungsfrage, nämlich welche Unterstützungssysteme oder Ressourcen neu eingestellte Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Konfliktbewältigungsfähigkeiten nutzen. Die Interviews ergaben, dass die befragten Berufseinsteiger*innen im Umgang mit Konflikten häufig auf intuitives Handeln angewiesen sind, da sie sich durch die Hochschulausbildung nur unzureichend vorbereitet fühlen (vgl. I2 Z140ff; I3 Z149ff & I5 Z231f). Gigerenzer (2007) beschreibt Intuition als ein schnell auftretendes Urteil, dessen zugrunde liegende Gründe dem Bewusstsein nur teilweise zugänglich sind und das dennoch handlungsleitend wirkt (S. 25). Hänsel, Zeuch et al. (2015) halten fest, dass die Intuition eine sinnvolle Ergänzung zum rational-analytischen Problemlösen darstellt. Sie trägt dazu bei, professionelles Handeln wirksamer und effizienter zu gestalten, als dies durch ausschließlich rationales Denken möglich wäre. Darüber hinaus ist Intuition als grundlegende menschliche Fähigkeit zu verstehen, die entwickelt

und gezielt geschult werden kann (S. 1). Die wahrgenommene Unterstützung selbst wird insgesamt als uneinheitlich und stark vom jeweiligen schulischen Kontext abhängig beschrieben. Besonders zentral sind dabei der Rückhalt durch das Kollegium sowie die Unterstützung durch Mentor*innen und die Direktion (vgl. I1 Z182ff; I4 Z148ff & I5 Z234f), während übergeordnete Institutionen wie die Bildungsdirektion kaum als unterstützend erlebt werden (vgl. I1 Z191). Die Studie von Prenzel, Huber et al. (2021) zeigt, dass das Gelingen der Induktionsphase maßgeblich die spätere Qualität professionellen Unterrichtshandelns beeinflusst. Eine erfolgreiche Induktionsphase zeichnet sich durch persönliche, soziale und fachliche Unterstützung aus, die insbesondere durch Mentoring sowie durch kollegialen Austausch gewährleistet wird. Voraussetzung für eine wirksame Umsetzung sind zudem ausreichende finanzielle Ressourcen, klar definierte Rollen und Zuständigkeiten sowie eine abgestimmte Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur*innen. Darüber hinaus bedarf es einer unterstützenden Lernkultur und einer klaren Ausrichtung auf Qualität (S. 7f).

Als wichtigste Unterstützungsressourcen nennen die Berufseinsteiger*innen vor allem Personen innerhalb der Schule, insbesondere Mentor*innen und Kolleg*innen (vgl. I2, I4, I5 & I6), ergänzt durch die Direktion (vgl. I4 & I5) sowie vereinzelt durch Schulpsychologie und Schulsozialarbeit (vgl. I1 Z190; I6 Z242). Hilfreich wird Unterstützung dann empfunden, wenn sie wertschätzend, kooperativ und auf Augenhöhe erfolgt, Raum für Austausch bietet und konkrete Hilfe im Schulalltag, etwa bei der Unterrichtsvorbereitung oder beim Ansprechen von Konflikten, ermöglicht (vgl. I1 Z196ff; I4 Z158f & I5 Z248ff). Im Handbuch zur Induktionsphase vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a) ist verankert, dass das Mentoring die fachliche Beratung während der Induktionsphase, insbesondere in Bezug auf Unterrichtsplanung und -gestaltung, sowie die gemeinsame Analyse und Reflexion des pädagogischen Handelns umfasst. Darüber hinaus unterstützt es die berufliche Entwicklung, hilft bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und führt in die Besonderheiten

des jeweiligen Schulstandorts ein. Zur Umsetzung dieser Aufgaben sind Hospitationen, regelmäßiger Austausch sowie die Teilnahme an von der Schulleitung organisierten Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen erforderlich (S. 9).

Gleichzeitig zeigen sich Unterstützungsdefizite insbesondere in der Induktionsphase sowie in der hochschulischen Vorbereitung auf konflikthafte Situationen (vgl. I4, I5 & I6). Als besonders wertvolle Ressourcen werden Fort- und Weiterbildungen, Online-Seminare, kollegiale Beratung sowie strukturierende Materialien wie Leitfäden oder Checklisten genannt (vgl. I1, I2, I4, I5 & I6), während eine Lehrperson keinen zusätzlichen Bedarf äußert (vgl. I3 Z263). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025) sieht vor, dass Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase zur Teilnahme an Einführungslehrveranstaltungen verpflichtet sind, da diese Einführungslehrveranstaltungen eine Voraussetzung für die Gültigkeit des Dienstvertrags darstellen. In diesen Veranstaltungen erhalten die angehenden Lehrkräfte laut Ministerium zentrale fachliche und pädagogische Informationen, die sie für ihren Start an der Schule und den Beginn der Unterrichtstätigkeit vorbereiten sollen. Gleichzeitig lernen sie die Pädagogischen Hochschulen als zentrale Einrichtungen für Fort- und Weiterbildung kennen und erhalten die Gelegenheit, sich mit anderen Berufseinsteiger*innen zu vernetzen und Peer-Gruppen zu bilden (S. 10). Inhalte dieser Einführungslehrveranstaltungen sind unter anderem Schulrecht, Strukturen des Schulwesens, Professionsbewusstsein, Kommunikation und das Organisationsfeld Schule (vgl. ebd., S. 13).

Während in der Literatur des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025) davon ausgegangen wird, dass die von den Hochschulen angebotenen Fort- und Weiterbildungen die Berufseinsteiger*innen in der Anfangsphase unterstützen, zeigen die Interviews, dass sich die befragten Lehrpersonen (vgl. I1-I6) sich nicht ausreichend unterstützt fühlen. Die angebotenen Einführungslehrveranstaltungen und Unterstützungsmaßnahmen sollen zwar grundlegende fachliche und pädagogische Inhalte vermitteln und Vernetzung sowie Orientierung im Schulalltag fördern, dennoch bestehen insbesondere in der Induktionsphase und in der Vorbereitung auf konflikthafte Situationen

wahrgenommene Unterstützungsdefizite. Dies unterstreicht die Bedeutung ergänzender Angebote wie praxisnaher Fort- und Weiterbildungen, kollegialer Beratung oder strukturierender Materialien, um die Berufseinsteiger*innen effektiv bei der Bewältigung schulischer Herausforderungen zu unterstützen.

Zusammenfassend zeigt die Forschung, dass Erfahrungen mit Konfliktbewältigung die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis von Berufseinsteiger*innen maßgeblich beeinflussen. Konflikte werden als zentrale Lerngelegenheiten wahrgenommen, die Reflexion und Unterstützung erfordern und zur Entwicklung von Handlungssicherheit, Selbstkompetenz und einem professionellen Selbstverständnis beitragen. Positive Erfahrungen stabilisieren das berufliche Selbstbild, während konstruktiver Umgang mit Konflikten Spannungen abbaut, Grenzen klärt, Missstände aufzeigt und das Selbstvertrauen stärkt. Die Forschung zeigt außerdem, dass die hochschulische Vorbereitung auf Konflikte häufig unzureichend ist, sodass Berufseinsteiger*innen oft auf Intuition angewiesen sind. Mentoring, kollegiale Beratung, Hospitationen und strukturierende Materialien werden als besonders wertvolle Unterstützungsressourcen gesehen, während übergeordnete Institutionen kaum unterstützend wirken. Die bestehenden Einführungslehrveranstaltungen werden von den Lehrkräften nicht immer als ausreichend wahrgenommen, insbesondere für die Induktionsphase und den Umgang mit Konflikten. Ergänzende praxisnahe Fortbildungen und gezielte Unterstützungsangebote sind daher notwendig, um die Professionalisierung und Handlungsfähigkeit der Berufseinsteiger*innen zu fördern.

5.3 Handreichung

In vielen Praxisfeldern besteht ein Bedarf an klar strukturierten und verlässlichen Orientierungshilfen, die Fachpersonen bei der Planung und Umsetzung ihres Handelns unterstützen. Insbesondere offizielle Dokumente wie Handreichungen, Checklisten oder Schritt-für-Schritt-Anleitungen können dazu beitragen, Unsicherheiten zu reduzieren und Handlungssicherheit zu erhöhen.

Der Begriff Handreichung wird im Duden (2026) als eine Empfehlung beziehungsweise Richtlinie verstanden, die Hinweise für ein bestimmtes Verhalten,

den Umgang mit konkreten Sachverhalten oder den Gebrauch bestimmter Materialien gibt und damit als unterstützende Orientierungshilfe dient (o. S.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verdeutlichen diesen Bedarf einer Orientierungshilfe. Mehrere befragte Lehrpersonen äußerten den Wunsch nach verbindlichen und übersichtlichen Materialien, die praxisnah aufbereitet sind und als Unterstützung im beruflichen Alltag dienen können (vgl. I4 & I5).

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen dieser Masterarbeit eine Handreichung entwickelt. Ziel dieser Handreichung ist es, zentrale Erkenntnisse aus der Forschung systematisch zusammenzuführen und praxisorientiert aufzubereiten. Die Konzeption basiert auf den theoretischen Grundlagen sowie den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 2 und 4) und verfolgt das Ziel, eine evidenzbasierte und anwendungsorientierte Unterstützung bereitzustellen.

Zu Beginn der Handreichung wird die Verfasserin vorgestellt sowie die Intention und die Notwendigkeit der Handreichung erläutert. Es wird begründet, warum die Handreichung insbesondere für Berufseinsteiger*innen wichtig ist. Dabei wird verdeutlicht, dass Konflikte ein fester Bestandteil des schulischen Alltags sind und kaum vermieden werden können. Es wird dargelegt, dass in der vorliegenden Handreichung gängige Konfliktlösungsstrategien vorgestellt werden, die beim konstruktiven Lösen von Konflikten unterstützen sollen. Am Ende werden die Kontaktdaten der Verfasserin aufgelistet, welche für die Inhalte verantwortlich ist. In der folgenden Abbildung wird diese Seite präsentiert.



Liebe Kolleg*innen!

Im Lehrer*innenalltag sind Konflikte ein unvermeidlicher Bestandteil. Lehrkräfte sehen sich in ihrer täglichen Praxis mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Dies können Konflikte mit Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern oder der Schulleitung sein. Diese Auseinandersetzungen entstehen häufig aufgrund unterschiedlicher Erwartungen, Werte oder von Missverständnissen bei der Kommunikation und können in verschiedenen Kontexten auftreten, sei es im Klassenzimmer, in der Teamarbeit oder bei der Zusammenarbeit mit der Schule und dem Elternhaus. Ungelöste Konflikte können das Arbeitsklima negativ beeinflussen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen beeinträchtigen, weshalb es notwendig ist, effektive Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und anzuwenden.

In dieser Handreichung werden gängige Konfliktlösungsstrategien vorgestellt, welche Lehrer*innen dabei unterstützen sollen, Konflikte konstruktiv zu lösen und ihre beruflichen Beziehungen zu stärken. Das Ziel ist es, den Lehrkräften konkrete Werkzeuge in die Hand zu geben, um sowohl präventiv als auch reaktiv in Konfliktsituationen agieren zu können. Die vorliegende Handreichung bietet praxisorientierte Hilfestellungen und soll ein besseres Verständnis dafür fördern, Konflikte nicht nur als Herausforderung, sondern als Chance für persönliches und berufliches Wachstum zu sehen.

Abbildung 7: Vorstellung der Verfasserin (eigene Darstellung)

Daran anschließend erfolgt eine kurze theoretische Darstellung zum Thema Konflikte im schulischen Kontext. Die Berufseinsteiger*innen sollen einen kurzen Überblick zu den theoretischen Inhalten bekommen. Was ist ein Konflikt? Was zeichnet einen Konflikt aus? Das Verstehen der theoretischen Grundlagen kann Unterstützung bieten, Konfliktsituationen besser einzuordnen und nachvollziehen zu können. Durch die Klärung zentraler Begriffe und Merkmale von Konflikten wird ein Verständnis geschaffen, das als Grundlage für den praktischen Umgang mit Konflikten dient. Für Lehrpersonen in der schulischen Praxis ist es besonders wichtig, einen kompakten und gut strukturierten Gesamtüberblick über das Thema Konflikte zu erhalten. Der schulische Alltag ist häufig von Zeitdruck und spontanen Herausforderungen geprägt, sodass es meist nicht möglich ist, sich ausführlich in theoretische Fachliteratur einzulesen. Umso notwendiger

ist eine kurze, verständliche und praxisnahe Darstellung, die die wesentlichen Aspekte von Konflikten zusammenfasst.

Konflikte im schulischen Kontext

Begriff des Konflikts:

Konflikte umfassen unterschiedliche Formen von Auseinandersetzungen. Dies reicht von internationalen und gesellschaftlichen Konflikten über Gruppen- und Organisationskonflikte bis hin zu zwischenmenschlichen Streitigkeiten im Alltag. Auch innere Konflikte können entstehen, etwa durch widersprüchliche Erwartungen innerhalb sozialer Rollen (vgl. Thiel, 2003, S. 5).

Ursachen und Bedeutung von Konflikten:

Konflikte sind ein unvermeidbarer Bestandteil menschlichen Zusammenlebens. Sie entstehen aus unterschiedlichen Bedürfnissen, Werten, Überzeugungen und Zielen. Aufgrund ihrer Allgegenwärtigkeit ist die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktbewältigung zentral. Sie trägt dazu bei, Spannungen zu reduzieren, Beziehungen zu stärken und persönliches sowie gemeinschaftliches Wachstum zu ermöglichen (vgl. Waffner, 2024, S. 5).

Konflikte im Lehrer*innenberuf:

Der schulische Alltag gilt als besonders konfliktbelastet. Lehrkräfte sind regelmäßig mit Auseinandersetzungen, Herausforderungen und emotionalen Belastungen konfrontiert. Unabhängig von Schulform oder Standort gehören Konflikte zum Berufsalltag und erfordern professionelle Bewältigungsstrategien (vgl. Becker, 2012, S. 7).

Abbildung 8: Konflikte im Schulischen Umfeld (eigene Darstellung)

Im weiteren Verlauf werden fünf unterschiedliche Modelle zur Konfliktanalyse und -bearbeitung dargestellt. Die in der Handreichung dargestellten Modelle orientieren sich am Kapitel 2.3 der Masterarbeit, nämlich an den Modellen zur Konfliktanalyse und -bearbeitung. Exemplarisch wird hier das Modell von Thomas und Kilmann dargestellt. Es wird ein Einblick gegeben, welche Grundannahmen dem Modell zugrunde liegen. Zudem werden die einzelnen Konfliktstile kurz erläutert und in Bezug auf den schulischen Alltag eingeordnet. Dadurch erhalten

die Berufseinsteiger*innen ein praxisnahes Instrument, um eigenes Konfliktverhalten sowie das Verhalten anderer zu reflektieren und situationsangemessen zu handeln. Am Ende finden die Leser*innen weiterführende Literatur zum vorliegenden Thema.

Konfliktbewältigungsstile nach Thomas & Kilmann

Im Jahr 1975 entwickelten Thomas und Kilmann ein Modell mit fünf grundlegenden Stilen zur Bewältigung zwischenmenschlicher Konflikte: Konkurrieren, Zusammenarbeiten, Vermeiden, Entgegenkommen und Kompromisse eingehen.

Konkurrieren (competing):

Das Konkurrieren ist eine stark durchsetzungsorientierte und wenig kooperative Strategie. Ziel ist es, die eigenen Interessen mit Hilfe von Macht oder Autorität durchzusetzen. Das geht zum Teil auf Kosten von anderen Beteiligten. Sie wird genutzt, um zum Beispiel eigene Rechte zu verteidigen oder einen als richtig empfundenen Standpunkt durchzusetzen.

Zusammenarbeiten (collaborating):

Das Zusammenarbeiten ist eine kooperative und zugleich durchsetzungsstarke Strategie. Beide Konfliktparteien suchen gemeinsam nach einer Lösung, die die Bedürfnisse aller vollständig berücksichtigt. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem Problem und zielt auf nachhaltige Lösungen ab.

Vermeiden (avoiding):

Das Vermeiden ist eine wenig kooperative und wenig durchsetzungsstarke Strategie. Der Konflikt wird nicht aktiv angesprochen oder bearbeitet. Etwa durch Rückzug, Aufschub oder diplomatisches Umgehen der Situation wird die Konfrontation vermieden. Eigene wie fremde Anliegen bleiben dabei unberücksichtigt.

Entgegenkommen (accommodating):

Das Entgegenkommen ist eine kooperative, aber wenig durchsetzungsstarke Strategie. Die eigenen Interessen werden zugunsten der anderen zurückgestellt, um Harmonie zu wahren. Dies kann sich in Nachgeben, Anpassung oder selbstloser Großzügigkeit äußern, auch wenn man inhaltlich nicht einverstanden ist.

Kompromisse eingehen (compromising):

Das Kompromisseingehen ist eine Strategie zwischen Durchsetzung und Kooperation. Beide Seiten machen Zugeständnisse, um eine für alle akzeptable, aber nicht optimale Lösung zu finden. Der Konflikt wird direkt bearbeitet, jedoch weniger tiefgehend als beim Zusammenarbeiten.

Keiner der Konfliktstile ist grundsätzlich richtig oder falsch. Entscheidend ist die situationsangemessene Auswahl, abhängig vom Zeitdruck, von der Beziehungsebene und dem pädagogischen Ziel.

Thomas, K. & Kilmann, R. (1975). The Social Desirability Variable in Organizational Research: An Alternative Explanation for Reported Findings. *The Academy of Management Journal*, 18(4), 741–752. <https://doi.org/10.2307/255376>

Thomas, K. & Kilmann, R. (o.J.) *Das Thomas-Kilmann-Modell der Konfliktlösung*. The Myers-Briggs Company.

Abbildung 9: Konfliktbewältigungsstile nach Thomas und Kilmann (eigene Darstellung)

Ebenfalls exemplarisch ist die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg aufgelistet. Die Auswahl der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg für die Handreichung ist insbesondere deshalb begründet, weil die befragten Lehrpersonen Kommunikation als eine der wesentlichen Strategien zur Konfliktlösung benennen. Auch hier finden die Berufseinsteiger*innen eine kurze Erläuterung der Konfliktlösungsstrategie mit ihren vier zentralen Schritten. Sie verdeutlichen, wie durch eine bewusste, wertschätzende Sprache Eskalationen vermieden und Konflikte konstruktiv gelöst werden können. Berufseinsteiger*innen erhalten so ein konkretes Kommunikationswerkzeug, das sie im schulischen Alltag gezielt einsetzen können. Mit blauer Markierung wird die Methode zusammengefasst und am Ende findet sich eine Quellenangabe, um bei Bedarf in der Literatur nachlesen zu können.

Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg

Die Art der Kommunikation in Konfliktsituationen spielt eine zentrale Rolle. Missverständnisse, Bewertungen und verletzende Aussagen können zu Eskalationen führen. Die von Marshall B. Rosenberg entwickelte Gewaltfreie Kommunikation (GFK) bietet einen Ansatz, Konflikte respektvoll, empathisch und lösungsorientiert zu bearbeiten. Ziel ist es, ein Miteinander zu erreichen, das auf Verständigung, Kooperation und Achtsamkeit basiert und sowohl eigene als auch fremde Bedürfnisse berücksichtigt. Im Gegensatz zu kommunikativen Mustern, die von Schuldzuweisungen und Rechthaberei geprägt sind, setzt die GFK auf eine klare, wertfreie und zugleich mitfühlende Ausdrucksweise.

Die Gewaltfreie Kommunikation beruht auf vier zentralen Schritten:

Beobachtung:

sachliche Beschreibung dessen, was konkret wahrgenommen wird, ohne Bewertung oder Interpretation; entscheidend ist die Trennung von Beobachtung und persönlicher Bewertung

Gefühle:

Benennung der eigenen Gefühle, die als Reaktion auf die beobachtete Situation entstehen (z. B. Irritation, Freude, Verletztheit)

Bedürfnisse:

Darstellung der Bedürfnisse, die den Gefühlen zugrunde liegen; das Bewusstmachen von Beobachtung, Gefühl und Bedürfnis ermöglicht einen klaren und ehrlichen Selbstausdruck

Bitten:

Formulierung einer konkreten, realisierbaren Bitte an das Gegenüber; sie soll dazu beitragen, die Bedürfnisse aller Beteiligten zu berücksichtigen und das gemeinsame Miteinander zu verbessern

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) unterstützt Lehrkräfte im schulischen Alltag dabei, Konflikte wertschätzend, klar und deeskalierend zu bearbeiten. Entscheidend ist die situationsangemessene Anwendung durch die Trennung von Beobachtung und Bewertung sowie die Benennung von Gefühlen und Bedürfnissen. So fördert die GFK konstruktive Konfliktlösungen, soziale Kompetenzen der Lernenden und ein respektvolles Klassen- und Schulklima.

Rosenberg, M. (2004). *Gewaltfreie Kommunikation* (10. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Abbildung 10: Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (eigene Darstellung)

Im dritten Teil der Handreichung finden Lehrkräfte zahlreiche praxisorientierte Beispiele zur Konfliktanalyse, zur Konfliktbearbeitung, zur positiven Konflikt-handhabung sowie zur gewaltfreien Kommunikation. Ergänzt wird dies durch Fallbeispiele und weitere praxisnahe Materialien, die eine konkrete Unterstützung im schulischen Alltag bieten. Das nachfolgende Beispiel veranschaulicht eine Methode der systematischen Konfliktanalyse. Mithilfe gezielter Analysefragen lassen sich die am Konflikt beteiligten Akteur*innen identifizieren, zentrale Konfliktursachen herausarbeiten sowie Ort, Zeitpunkt und Verlauf des Konflikts rekonstruieren. Ausgewählt wurde dieses Praxisbeispiel insbesondere deshalb, weil es bei Streitereien unter Schüler*innen schnell und unkompliziert angewendet werden kann. Gerade im schulischen Alltag müssen Lehrkräfte häufig spontan auf Konfliktsituationen reagieren. Die Tabelle bietet Lehrpersonen eine strukturierte Übersicht dieser Analysefragen und ergänzt diese durch exemplarische Beispiele zur praktischen Anwendung.

Konfliktstruktur analysieren

Jeder Konflikt hat eine Konfliktstruktur, die einfach oder komplex sein kann. Einfache Konfliktstrukturen sind oft informationsarm.

Beispiel: Ein*e Schüler*in provoziert den*die Lehrer*in, verweigert Mitarbeit oder missachtet Regeln.

Solche Situationen geben zunächst wenig Aufschluss über die tieferliegenden Ursachen. Die Konfliktstruktur muss stets vervollständigt werden, um den Konflikt zu analysieren und beraten zu können. Dabei helfen die folgenden Fragen:

Wer?	z.B. Schüler*in A und Schüler*in B
Was?	z.B. prügeln sich
Wann?	z.B. in den Pausen, vor und nach dem Unterricht
Wo?	z.B. im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und dem Schulweg
Wie oft?	z.B. täglich, seit Wochen
Ablauf?	z.B. fast immer beginnt Schüler*in A, er*sie ist der*die Stärkere
Betroffenheit?	z.B. die Betroffenheit des Opfers erscheint hoch, verschmutzte und zerrissene Kleidung
Derzeitiger Stand?	z.B. Schüler*in B wendet sich an die Lehrperson, Schüler*in A verstärkt Prügelei, Schüler*in B beschwert sich erneut

Abbildung 11: Konfliktstruktur analysieren (eigene Darstellung)

Die Lehrpersonen finden in der Handreichung eine leere Tabelle mit den entsprechenden Analysefragen, die unmittelbar in der Praxis eingesetzt werden kann. Dadurch entsteht kein zusätzlicher Vorbereitungsaufwand, da das Instrument jederzeit flexibel und situationsbezogen zur Verfügung steht. Nachfolgend wird die Tabelle dargestellt.

Wer?	
Was?	
Wann?	
Wo?	
Wie oft?	
Ablauf?	
Betroffenheit?	
Derzeitiger Stand?	

Abbildung 12: Kopiervorlage der Analysefragen (eigene Darstellung)

Im schulischen Alltag sind Lehrpersonen häufig mit Konflikten unter Schüler*innen konfrontiert und übernehmen dabei eine begleitende Rolle. Um Kinder in solchen Situationen angemessen zu unterstützen, benötigen Lehrpersonen geeignete und altersgerechte Methoden der Konfliktbearbeitung. Im folgenden Abschnitt wird die Friedensbrücke, eine praxisnahe Methode, vorgestellt, die den Fokus auf einen respektvollen Umgang miteinander sowie auf eine lösungsorientierte Bearbeitung von Konflikten legt. Ausgewählt wurde diese Methode, weil sie altersgerecht, leicht verständlich und sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Schüler*innen eingesetzt werden kann. Sie ist speziell auf Konflikte unter Schüler*innen zugeschnitten ist und wird im Anschluss dargestellt.

Die Friedensbrücke

Die Friedensbrücke, entwickelt von Brigitte Zwenger-Balink und für die Schule angepasst, unterstützt Kinder dabei, Konflikte respektvoll und lösungsorientiert zu bearbeiten. Ziel ist es, alle Beteiligten mit ihren Bedürfnissen unabhängig von der Schuldfrage wahrzunehmen.

Die Schüler*innen bearbeiten ihr Problem in vier Schritten. Jede Phase kann durch eine Karte symbolisiert werden, die auf den Boden gelegt wird, sodass der Prozess auch physisch erlebbar wird.

1. Was ist passiert?

- Konfliktparteien berichten möglichst objektiv, was passiert ist
- Vermeiden von Verallgemeinerungen wie *immer* oder *nie*
- genaues Benennen von Zeit und Häufigkeit
- Sätze beginnen mit *Ich...* (z.B. *Ich habe gesehen, dass du mich geschubst hast.*)

2. Wie fühlst du dich?

- die Schüler*innen benennen ihre Gefühle und begründen sie (z.B. *Ich bin traurig, weil ich nicht mitspielen durfte.*)
- Lehrkräfte können Formulierungshilfen oder Adjektivkarten anbieten

Abbildung 13: Die Friedensbrücke (eigene Darstellung)

Bei der Friedensbrücke bearbeiten die Schüler*innen ihr Problem in vier aufeinander aufbauenden Schritten, die ihnen helfen, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu benennen, die Perspektive des Gegenübers einzubeziehen und gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln. Die detaillierte Anleitung zur Umsetzung der Methode kann in der Handreichung nachgelesen werden.

Auch zur Friedensbrücke steht den Lehrpersonen ein Arbeitsblatt zur Verfügung, das sofort im Unterricht eingesetzt werden kann, sodass keine zusätzliche Vorbereitung erforderlich ist.

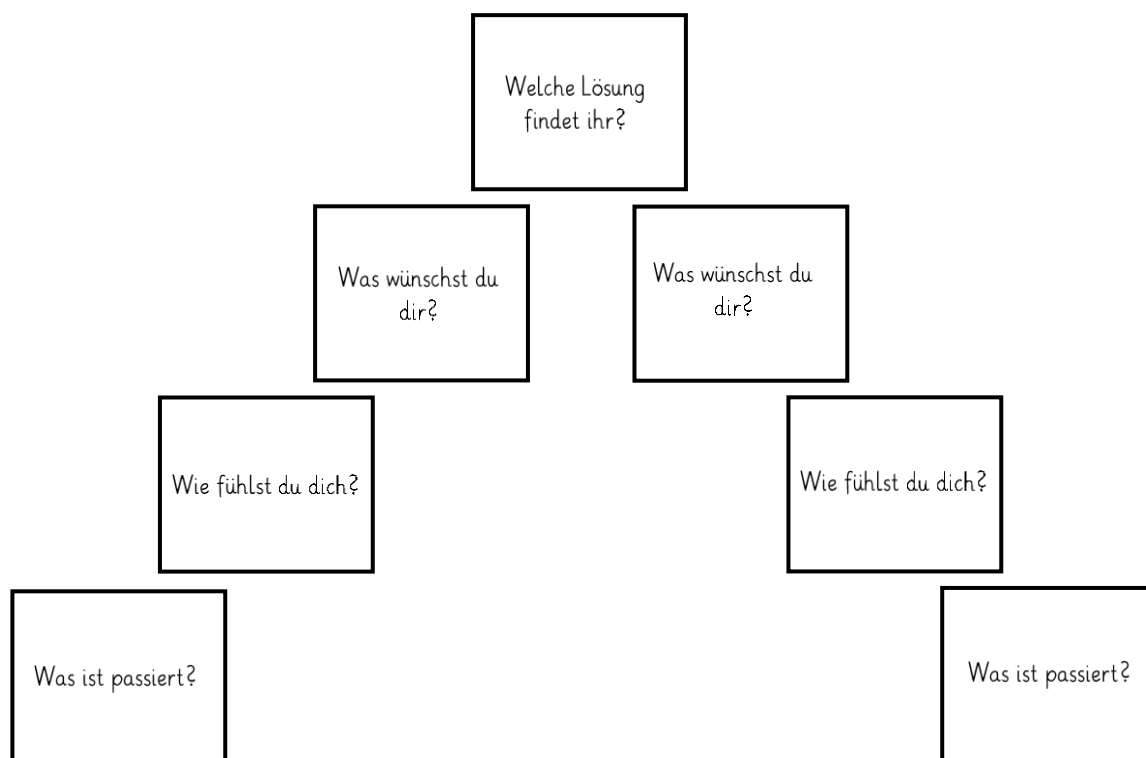


Abbildung 14: Kopiervorlage Friedensbrücke (Kretzschmar, M., Kretzschmar, H. & Schütz, S., 2022)

Die Handreichung zielt darauf ab, insbesondere Berufseinsteiger*innen in der Berufseinstiegsphase bei der Analyse und Bewältigung von Konflikten zu unterstützen und ihnen eine praxisnahe Orientierungshilfe für den schulischen Alltag aufzuzeigen. Die Handreichung ist so konzipiert, dass sie unmittelbar in der Praxis eingesetzt werden kann. Die angegebenen Literaturverweise dienen dazu, zentrale Inhalte und Methoden bei Interesse vertiefend nachzulesen. Am Ende der Handreichung findet sich ein Literaturverzeichnis, das weiterführende Literaturempfehlungen bietet und den Lehrpersonen die Möglichkeit gibt, sich gezielt mit theoretischen Grundlagen und praxisnahen Ansätzen zur Konfliktbearbeitung auseinanderzusetzen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Pädagog*innenbildung NEU und der Änderung des Dienstrechts 2019 wurde in Österreich die Induktionsphase für den Berufseinstieg in das Lehramt eingeführt. Diese Phase von in der Regel zwölf Monaten dient dazu, Berufseinsteiger*innen durch Mentoring, Unterrichtshospitationen sowie Beratungs- und Vernetzungsveranstaltungen beim Einstieg in den Schulalltag zu unterstützen. Ziel ist es, die berufliche Entwicklung zu fördern, Reflexionsprozesse anzustoßen und den Aufbau eines professionellen Lehrer*innenhabitus zu unterstützen. Der Berufseinstieg ist jedoch durch vielfältige Herausforderungen geprägt, die im Studium nicht vermittelt werden können, etwa die Übernahme einer vollen Lehrverpflichtung, Klassenführung und zwischenmenschliche Konflikte mit Kolleg*innen. Evaluationen der Induktionsphase zeigen, dass Berufseinsteiger*innen diese Anforderungen häufig als belastend empfinden, Unterstützung vermissen und sich in ihrer Rolle unsicher fühlen. Auch Mentor*innen stehen teilweise vor Überforderungen, was die Qualität der Begleitung einschränkt. Die Arbeit untersucht vor diesem Hintergrund, welche Konflikte Berufseinsteiger*innen erleben, welche Bewältigungsstrategien sie entwickeln und wie diese Strategien ihre berufliche Integration und Professionalität fördern.

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird aufgezeigt, welche Konflikte berufseinsteigende Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren erleben und welche spezifischen Konfliktbewältigungsstrategien berufseinsteigende Lehrkräfte anwenden. Für die Beantwortung der Subforschungsfragen wird ermittelt, inwiefern Erfahrungen mit Konfliktbewältigungsstrategien die berufliche Entwicklung und das Selbstverständnis der berufseinsteigenden Lehrkräfte beeinflussen können und welche Unterstützungssysteme oder Ressourcen neu eingestellte Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Konfliktbewältigungsfähigkeiten nutzen.

Für die Beantwortung der Haupt- und Subforschungsfragen erfolgt nach der ausführlichen Literaturrecherche eine empirische Untersuchung. Für diese Masterarbeit wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dabei wurden zunächst die Forschungsfragen entwickelt, anschließend ein Interviewleitfaden erstellt und schließlich sechs Lehrpersonen zu ihren Strategien der Konfliktbewältigung

befragt. Die qualitativen Daten der Interviews wurden mit dem Auswertungsprogramm MAXQDA verarbeitet und ausgewertet. Die Ergebnisse der Forschung fließen in die Erstellung einer praxisorientierten Handreichung ein. In dieser werden bewährte Konfliktlösungsstrategien vorgestellt, die Lehrer*innen dabei unterstützen sollen, Konflikte konstruktiv zu bewältigen und ihre beruflichen Beziehungen zu stärken. Ziel ist es, den Lehrkräften konkrete Werkzeuge bereitzustellen, um sowohl vorbeugend als auch im akuten Konfliktfall handlungsfähig zu sein. Die Handreichung soll zudem ein besseres Verständnis dafür vermitteln, wie Konflikte nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Chance für persönliche und berufliche Weiterentwicklung genutzt werden können.

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, die beruflichen Herausforderungen von Lehrer*innen beim Einstieg ins Berufsleben besser zu verstehen und aufzuzeigen, wie Konflikte im Schulalltag bewältigt werden können. Sie zielt darauf ab, die Strategien, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe von Berufseinsteiger*innen empirisch zu erfassen und deren Einfluss auf die berufliche Entwicklung, und das Selbstverständnis zu analysieren. Auf Basis dieser Erkenntnisse soll die Handreichung praxisnahe Empfehlungen liefern, die Lehrkräfte in der Konfliktbewältigung stärken, die Zusammenarbeit im Kollegium fördern und die Professionalisierung im Lehrberuf unterstützen. So leistet die Arbeit sowohl einen theoretischen Beitrag zur Forschung im Bereich der Lehrer*innenbildung als auch einen praktischen Beitrag durch die Entwicklung einer Handreichung für die schulische Praxis.

Die Arbeit spiegelt vor allem subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen wider, die stark vom individuellen schulischen Kontext und den persönlichen Bedingungen der Befragten geprägt sind.

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, ist die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße und der gezielten Auswahl der Interviewpartner*innen eingeschränkt. Die Nähe zwischen Verfasserin und Befragten ermöglicht zwar den Zugang zu einer relevanten Zielgruppe, birgt jedoch zu-

gleich das Risiko potenzieller Verzerrungen, etwa durch sozial erwünschte Aussagen oder unbewusste Einflussnahmen im Forschungsprozess. Für zukünftige Forschungen wäre es daher sinnvoll, die Untersuchung auf größere und diversere Stichproben auszuweiten, um ein umfassenderes Bild der Konfliktbewältigungsstrategien und den Unterstützungsbedarf von Berufseinsteiger*innen zu gewinnen. Ebenso könnten Längsschnittstudien wertvolle Einblicke in die langfristige Entwicklung von Professionalisierung und Handlungssicherheit im Umgang mit Konflikten bieten. Ergänzend könnte die Wirksamkeit spezifischer Unterstützungsmaßnahmen wie Mentoring, Fortbildungen oder Handreichungen systematisch evaluiert werden, um evidenzbasierte Empfehlungen für die Gestaltung der Induktionsphase abzuleiten.

Der persönliche Nutzen dieser Arbeit liegt darin, ein besseres Verständnis für die Herausforderungen von Berufseinsteiger*innen im Lehrberuf zu entwickeln und aufzuzeigen, welche Strategien sie im Umgang mit Konflikten anwenden. Sie liefert praxisrelevante Erkenntnisse über effektive Konfliktbewältigungsstrategien und die Bedeutung von Unterstützungssystemen wie Mentoring oder kollegialem Austausch. Auf dieser Grundlage wurde eine praxisorientierte Handreichung erstellt, die Lehrkräfte dabei unterstützt, Konflikte konstruktiv zu lösen, ihre beruflichen Beziehungen zu stärken und ihre Professionalisierung im Schulalltag zu fördern. Damit verbindet die Arbeit theoretische Einsichten mit konkreten Werkzeugen für die schulische Praxis und die Gestaltung der Induktionsphase.

7 Literatur

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (2009) 3, S. 104-107. DOI: 10.25656/01:3182.
- Becker, G. (2012). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berkel, K. (1997): *Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen* (5. Aufl.). Heidelberg: Sauer Verlag.
- Böhm, R. (2018). *Konfliktmanagement. Eine Einführung zur Praxis und Philosophie von Konflikten*. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.
- Braunecker, C. (2021). *How to do empirische Sozialforschung. Eine Gebrauchsanleitung*. Wien: Facultas Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a). *Handbuch zur Induktionsphase 2024/25. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025). *Handbuch zur Induktionsphase 2025/26. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b). *Induktionsphase*.
Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
[zuletzt abgerufen am 15.12.2024]

- Cornelsen Verlag GmbH (2026). *Handreichung, die*. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Handreichung> [zuletzt abgerufen am 05.01.2026]
- Cornelsen Verlag GmbH (2024). *Konflikt, der*. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Konflikt> [zuletzt abgerufen am 05.01.2025]
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich*. In R&E-SOURCE. Ausgabe Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). *Entwicklungsmodelle von beginnenden Lehrpersonen. Eine vergleichende qualitative Untersuchung zum Phasenmodell nach Huberman und Stufenmodell nach Fuller & Brown*. In R&E-SOURCE - Online Journal for Research and Education. Ausgabe 12, Oktober 2019.
- Döring, N. & Bortz, J. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- EFAS Evangelischer Fachverband für Arbeit und soziale Integration e. V. (o. J.). *Handout Grundlagen Konfliktbearbeitung/Konfliktmanagement*. Stuttgart: EFAS.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2015). *Das Harvard-Konzept: Die unschlagbare Methode für beste Verhandlungsergebnisse* (25. Auflage). Frankfurt: Campus Verlag.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Frey, A. & Pichler, S. (2022). *Mentoring in der Induktionsphase - Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs*. Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewußten und die Macht der Intuition* (14. Auflage). München: Goldmann Verlag.
- Glasl, F. (2024). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation* (13. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hänsel, M., Zeuch, A. & Schweitzer, J. (2015). Erfolgsfaktor Intuition. Geistesblitze in Organisationen. In: *Zeitschrift für Organisationsentwicklung* 3-2002, Heft 1. Abgerufen von <https://markus-haensel.de/publikation/> [zuletzt abgerufen am 03.01.2026]
- Hartung, F. (2025). *Konfliktlösung*. Abgerufen von <https://www.streitvermittler-mediator.de> [zuletzt abgerufen am 05.01.2025]
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität-Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.). *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 104–127). Münster: Waxmann Verlag.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? In *Die Deutsche Schule* 92, 1, S. 54-65
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen-Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- 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* (S. 133-144). Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung*. Journal für LehrerInnenbildung, 3(20), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Keller-Schneider, M. (2011). *Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase*. Deleted Journal, 4(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Keller-Schneider, M. (2023). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.). *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 243-267). Innsbruck: Studien Verlag.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. In *Erziehung & Unterricht österreichische pädagogische Zeitschrift*, 173(7-8), 513–521. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10599922>.
- Koschany-Rohbeck, M. (2018). *Praxishandbuch Wirtschaftsmediation*. In Springer e-Books. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19694-3>.
- Košinár, J. (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte [Hrsg.], D. Wittek [Hrsg.] & J. Schröder [Hrsg.]. *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 27-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kretzschmar, M., Kretzschmar, H. & Schütz, S. (2022). Die Friedensbrücke. Abgerufen von <https://grundschul-universum.de/friedensbruecke/>
- Kultusministerkonferenz (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin: KMK.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Lehner, S. (2023). *Praxisschock? - Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nicolai, C. (2018). *Personalmanagement* (5. Auflage.). UVK Verlagsgesellschaft/UTB.
- Peter Hajek Public Opinion Strategies (2021). *Berufseinstieg von JunglehrerInnen. Rückblick aufs Studium, Ausblick aufs Berufsleben*. Peter Hajek Public Opinion Strategies.
- Pichler, S. & Frey, A. (2023). Ich habe den Weg finden müssen, wie ich die Schuler*innen führen kann. Eine Interviewstudie zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.) (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 282-301). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Höfer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Poelke, K. (2017). *Konflikte im Kollegium souverän lösen. Erfolgreiche Personalpraxis für den Schulleiter*. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
- Reichel, R. & Rabenstein, R. (2001). *kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Rosenberg, M. (2004). *Gewaltfreie Kommunikation* (10. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schmidt, J. (2021). *Welche Chancen und Grenzen hat der Einsatz der Big Five im Rahmen des innerbetrieblichen Konfliktcoachings bei zwischenmenschlichen Persönlichkeitskonflikten?*. Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner Verlag.

- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt.
- Scholz, C. (2024). *Kalte und heiße Konflikte: 2 x 5 Strategien für ein harmonisches Miteinander*. Proconsens.
- Thiel, A. (2003). *Soziale Konflikte*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Thomas, K. & Kilmann, R. (1975). The Social Desirability Variable in Organizational Research: An Alternative Explanation for Reported Findings. *The Academy of Management Journal*, 18(4), 741–752. <https://doi.org/10.2307/255376> .
- Thomas, K. & Kilmann, R. (o.J.) *Das Thomas-Kilman-Modell der Konfliktlösung*. The Myers-Briggs Company.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Waffner, J. (2024). *Verständnis: Der Weg zur Konfliktlösung. Mit Einsicht und Strategien vom Gegenüber zum Miteinander*. Norderstedt: BoD.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). Zur Modellierung von Lehrer*innen- Kompetenz im Berufseinstieg. Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.) (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 84-98). Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bestandteile der Masterarbeit	12
Abbildung 2: Personalentwicklung im Lehrberuf (Dammerer, 2020, S. 60)	19
Abbildung 3: Kategorien der Konfliktlösung nach Thomas & Kilmann (o. J., S. 7).....	37
Abbildung 4: Die neun Stufen der Konflikteskalation (Glasl, 2024, S. 244)	39
Abbildung 5: Die neun Stufen der Konflikteskalation (Glasl, 2024, S. 245)	40
Abbildung 6: Phasen des Kooperativen Konfliktgesprächs (Berkel, 1997, S. 103)	45
Abbildung 7: Vorstellung der Verfasserin (eigene Darstellung)	98
Abbildung 8: Konflikte im Schulischen Umfeld (eigene Darstellung)	99
Abbildung 9: Konfliktbewältigungsstile nach Thomas und Kilmann (eigene Darstellung).....	101
Abbildung 10: Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (eigene Darstellung).....	102
Abbildung 11: Konfliktstruktur analysieren (eigene Darstellung).....	104
Abbildung 12: Kopiervorlage der Analysefragen (eigene Darstellung)	105
Abbildung 13: Die Friedensbrücke (eigene Darstellung).....	106
Abbildung 14: Kopiervorlage Friedensbrücke (Kretzschmar, M., Kretzschmar, H. & Schütz, S., 2022)	107

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Haupt- und Subkategorien der Forschung (eigene Darstellung)	65
--	----

Anhang A

Ausschreibung der Masterarbeit



Masterarbeit

WARUM | WER | WAS

Konflikte im Lehrer*innenalltag: Eine qualitative Analyse der Konfliktbewältigungsstrategien bei Lehrkräften im Berufseinstieg

Konflikte im Lehrer*innenalltag sind alltäglich, und der konstruktive Umgang mit ihnen wird als entscheidend für die berufliche Weiterentwicklung angesehen. Die Fähigkeit, Konflikte zu managen, fördert nicht nur das Arbeitsklima, sondern auch die langfristige Resilienz und Professionalität von Lehrkräften.

Aus diesem Grund möchte ich, Volksschullehrerin und Studentin des Masterstudienganges *Mentoring* an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, im Zuge der Masterarbeit analysieren, welche Arten von Konflikten Berufseinsteiger*innen in ihrer täglichen Praxis erleben und welche Strategien zur Konfliktlösung sie anwenden.



Was wären Ihre Aufgaben?

- Kontaktaufnahme per Telefon oder E-Mail
 - leitfadengestütztes Interview
- ca. 60 Minuten



Was bringen Sie mit?

- Sie sind Lehrperson in der Berufseinstiegsphase
- Interesse am Thema

Die Masterarbeit wird von Mag.^a Dr.ⁱⁿ Julia Seyss-Inquart (PPH Augustinum) betreut.

Kontakt:
Karin GÄRGER

 0664/9132471

 k.garger@vsprem.at

Anhang B

Konflikte im Lehrer*innenalltag: Eine qualitative Analyse der Konfliktbewältigungsstrategien von Lehrkräften beim Berufseinstieg

Beginn

- Begrüßung, Wiederholung des Themas
- Bitte – Aufnahmebewilligung
- Garantie der Anonymisierung

Einstieg

1. Seit wie vielen Jahren sind Sie im Lehrberuf tätig?
2. Wie haben Sie Ihren Berufseinstieg erlebt?

Konflikte im Lehrer*innenalltag

Reibungen, Spannungen und Konflikte zählen zu alltäglichen Erscheinungen des Arbeitslebens. Im schulischen Kontext treffen unterschiedliche Persönlichkeitstypen, Arbeitsstile und Ziele aufeinander.

Hauptfrage

3. Welche Herausforderungen ergeben sich für Sie dadurch persönlich?

Unterfragen

4. In welchen Bereichen oder mit welchen Akteur*innen treten Konflikte in Ihrem Arbeitsalltag auf? (z.B. mit Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, der Schulleitung)
5. Können Sie spezifische Konfliktsituationen beschreiben, die für Sie besonders herausfordernd waren?
6. Was war der Auslöser des Konflikts?
7. Haben sich diese Konflikte im Laufe Ihrer Tätigkeit verändert oder sind sie in unterschiedlichen Kontexten immer wieder aufgetreten?

Konfliktbewältigung im Lehrer*innenalltag:

Hauptfrage

8. Wie gehen Sie im Allgemeinen mit Konflikten um?

Unterfragen

9. Welche Strategien zur Konfliktlösung haben sich für Sie als besonders hilfreich herausgestellt?
10. Welche Methoden oder Herangehensweisen haben Sie in konfliktreichen Situationen genutzt, um eine Lösung zu finden? (z.B. Kommunikationstechniken, Mediation, Kompromisse)
11. In welchen Situationen haben Sie das Gefühl, dass Ihre Konfliktbewältigungsstrategien nicht funktioniert haben?
12. Was wäre aus Ihrer Sicht hilfreich, um solche Situationen konstruktiver zu meistern?

Unterstützung und Ressourcen:

Hauptfrage

13. Inwiefern werden Ihrer Meinung nach Lehrer*innen beim Lösen von Konflikten unterstützt?

Unterfragen

14. Haben Sie in Ihrem Berufseinstieg Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten erhalten?
15. Wenn ja, welche und von wem? (z.B. Kolleg*innen, Mentor*innen, Fortbildungen)
16. Wenn nein, woran könnte das liegen?
17. Welche Art von Unterstützung haben Sie als hilfreich empfunden und warum?
18. Gab es Bereiche, in denen Ihnen Unterstützung gefehlt hat?
19. Gibt es spezifische Ressourcen, die Sie im Umgang mit Konflikten als besonders wertvoll empfunden haben (z.B. Fortbildungen, Literatur, kollegiale Beratung)?

Reflexion und Verbesserungspotential:

Hauptfrage

20. Wenn Sie auf Ihren Berufseinstieg zurückblicken, gibt es Situationen, die Sie heute anders machen würden, wenn es um Konfliktbewältigung geht?

Unterfragen

- 21. Wenn ja, was genau?
- 22. Wenn nein, warum nicht?
- 23. Welche weiteren Strategien oder Schulungen würden Sie sich wünschen, um Ihre Konfliktbewältigungsfähigkeiten zu verbessern?
- 24. Wie könnte Ihrer Meinung nach die Schule oder das Kollegium insgesamt ein besseres Umfeld für die Konfliktbewältigung schaffen?

Zusammenfassender Abschluss

- 25. Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema hinzufügen möchten oder das Sie in diesem Interview gerne besprechen wollten?
- 26. Haben Sie abschließend Tipps für Lehrkräfte, die sich noch im Berufseinstieg befinden und Konflikte besser bewältigen möchten?

Danke!

Anhang C

Arbeits-schritt	Beschreibung der Verwen-dung	genutztes KI- / IT- System	Datum	zusätzliche Informationen
Literatursu-che	Suche wissen-schaftlicher Arti-kel zum Thema	Google Scholar	2024, 2025	https://scholar.google.com/
Literatursu-che	Suche wissen-schaftlicher Arti-kel zum Thema	Google Books	2024, 2025	https://books.google.de/
Interviewleit-faden	ChatGPT wurde nach geeigneten Fragestellungen befragt. Auf Basis der Antworten wurde von der Verfasserin ein Interviewleitfa-den entwickelt.	ChatGPT	Nov. 2024	https://chat.openai.com
Transkription	3 Interviews wur-den mit aTrain transkribiert	aTrain	April-Juni 2025	https://apps.microsoft.com/de-tail/9n15q44szns2?hl=de-de&gl=US
Datenanalyse Interviews	Auswertung der Expert*innenin-terviews	MAXQDA	2025	https://www.maxqda.com kostenfreie Testversion
Überset-zungshilfe	Hilfe zur Über-setzung des eng-lischen Abstracts	DeepL.Translate	Nov. 2024	https://www.deepl.com
Redigieren des Textes	Sprachliche Über-arbeitung des Do-kuments	DeepL.Write	2024, 2025, 2026	https://www.deepl.com/de/write
Redigieren des Textes	Schreibunterstüt-zung	Microsoft Copi-lot	2024, 2025, 2026	Microsoft Office

Redigieren des Textes	Schreibunterstüt- zung	ChatGPT von O- penAI	2024, 2025, 2026	https://chatgpt.com/
Redigieren des Textes	Schreibunterstüt- zung	Perplexity AI	2024, 2025, 2026	https://www.perplexity.ai/

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre außerdem, dass die vorliegende Arbeit bei keiner anderen Institution (Fachhochschule, Universität, Pädagogische Hochschule oder vergleichbare Bildungseinrichtung) zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde.

Graz, am 21.01.2026

Ort, Datum



Unterschrift