



Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern

Nina Brlica

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
nina.brlica@ph-linz.at*

EINGELANGT 13 MAR 2018

ÜBERARBEITET 07 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Wie gestaltet sich der Berufseinstieg für Lehrerinnen und Lehrer im Pflichtschulbereich? Welche möglichen Schwierigkeiten und Hürden ergeben sich und welchen Stellenwert hat Fortbildung für die Lehrerneulinge? Diesen Fragen widmet sich eine qualitative Studie. Mittels 30 Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen innerhalb der ersten fünf Dienstjahre kann gezeigt werden, dass der Einstieg in den Lehrberuf nicht zwingend schwierig sein muss. Insbesondere im Volksschulbereich gibt es für die meisten genügend Unterstützung, um die anfänglichen Herausforderungen auch zu bewältigen. In der Neuen Mittelschule zeigt sich ein differenziertes Bild, hier spielt eine große Rolle, welche Aufgaben man bekommt. Teamteaching erleichtert vielen den Einstieg, während das Unterrichten von Fremdfächern einigen Schwierigkeiten bereiten. Abgesehen von der Fragestellung, wie die Lehrpersonen den Berufseinstieg erlebten, war auch die Bereitschaft zum Besuch von Fortbildungen von Interesse für diese Studie und es zeigte sich, dass diese bei den jungen Lehrkräften sehr groß ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsbeginn, Lehrpersonen, Praxisschock

1. Einleitung

Mehr als anderen Berufen wird dem Lehrberuf nachgesagt, dass – so gut und praxisorientiert eine Ausbildung auch immer sein mag – sich in der Realität des Schulalltags und des täglichen Unterrichts vieles anders gestaltet und oftmals ungeahnte Herausforderungen und Notwendigkeiten entstehen. Man spricht vom so genannten Praxisschock, wobei dieser keineswegs alle trifft. Die Installierung von Mentorinnen und Mentoren sowie das Angebot von Supervision kann die einzelnen auch unterstützen und in Problemfällen helfen. Als dauerhafte Unterstützung und Begleitung für ein langes Lehrerdasein kann und sollte auch die Fortbildung angesehen werden.

Aber wie ergeht es den Lehrerinnen und Lehrern nun tatsächlich beim Start in der Arbeitsrealität? In einer qualitativen Studie wurde der Frage nachgegan-

gen, wie Lehrerinnen und Lehrer den Berufseinstieg erleben, welche etwaigen Schwierigkeiten sie zu meistern, welche Hürden sie zu überwinden haben und wie sie das bewerkstelligen. Dazu wurden 30 qualitative Leitfadeninterviews unter Beachtung der wichtigsten Kriterien wie Offenheit, Flexibilität, deduktive wie induktive Kategorienbildung und Subjektbezogenheit geführt (Lamnek, 2005; Flick, 2000). Das qualitative Forschungsparadigma wurde aufgrund eben dieser Subjektbezogenheit gewählt, wonach die Befragten ihre Relevanzsysteme definieren und ihre Wirklichkeit beschreiben. Nach Flick (2008) soll qualitative Forschung Lebenswelten von innen heraus beschreiben. Dies stellt auch für diese Studie den wichtigsten Parameter da, dass die Betroffenen selbst definieren, was gute Arbeitsbedingungen und was Schwierigkeiten für sie bedeuten. Außerdem eröffnet die Offenheit eines qualitativen Forschungsdesigns die Möglichkeit, eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Einstellungen und Erfahrungen und auch Ambivalenzen aufzunehmen und zu bearbeiten.

Mittels Schneeballsystem konnten die Interviewpartnerinnen und -partner gefunden werden, das bedeutet, dass man mit einer für die Stichprobe passenden Person beginnt und diese dann nach weiteren möglichen Personen für eine Befragung fragt und diese wiederum nach weiteren Personen fragt und man sich so Stück für Stück ein Sampling erarbeitet (Merkens, 1997, S.102). Es ergab sich eine relativ ausgewogene Stichprobe von Lehrpersonen im oberösterreichischen Pflichtschulbereich, nämlich elf Volksschullehrerinnen, 13 Lehrkräfte aus der Neuen Mittelschule, darunter zwei männliche, zwei Sonderschullehrerinnen (beide in der NMS (= Neue Mittelschule) tätig), zwei Religionslehrerinnen (eine katholische und eine islamische), eine Muttersprachenlehrerin (Bosnisch-Serbisch-Kroatisch) sowie einen Lehrer einer Polytechnischen Schule. Das ausschlaggebende Kriterium war, dass sie sich alle innerhalb der ersten fünf Dienstjahre befanden.

Befragte Lehrerinnen und Lehrer: 30 Befragte, alle innerhalb der ersten fünf Dienstjahre, 27 weiblich, drei männlich, fünf mit Migrationshintergrund.

- Volksschule: elf Lehrerinnen
- Neue Mittelschule: elf Lehrerinnen und zwei Lehrer
- zwei Sonderschullehrerinnen (in der NMS)
- eine Muttersprachenlehrerin
- zwei Religionslehrerinnen (eine katholisch, eine islamisch)
- ein Lehrer einer Polytechnischen Schule

Die Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; 2016). Diese möchte:

- Kommunikation analysieren (und nicht Sprache/Texte an sich in Abgrenzung zur systematischen Textanalyse oder zur Inhaltsanalyse der Medienwissenschaft).
- fixierte Kommunikation analysieren.

- dabei systematisch vorgehen.
- dabei regelgeleitet vorgehen.
- dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Die Inhaltsanalyse Mayring (2015, S.13ff.) besteht aus den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

- (1) **Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung:** Material reduzieren (bzw. Brauchbares herausfiltern), etwaige neue Kategorien finden (induktiv), paraphrasieren und generalisieren
- (2) **Explikation:** erläutern, wenn nötig zusätzliches Material
- (3) **Strukturierung:** bestimmte Aspekte herausfiltern bzw. zuordnen und unter Ordnungskriterien/Kategorien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einschätzen

Die Interviews wurden sämtlich anonymisiert, alle hier genannten Namen sind erfunden.

Als wichtige deduktive Kategorien wurden für diese Studie nun – wie in den diversen anderen Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen – das Erleben des Berufseinstieges und etwaige Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf und die Beurteilung der Ausbildung gewählt (siehe Cloetta & Hedinger, 1981; Knauder, 1996; Wimmer, 2011; Smit, 2014; Lamy, 2015), ebenso die wichtigsten Eigenschaften für Lehrpersonen (Messner & Reusser, 2000). Die Auswertungskategorien zur Wahl des Lehrberufes und zu etwaigen Lehrervorbildern konnte induktiv gewonnen werden, da sich gleich bei den ersten Interviews zeigte, dass diese Kriterien durchaus Relevanz haben.

2. Wahl des Lehrberufes

Wie kam es nun dazu, dass die Befragten sich für den Lehrberuf entschieden? Bereits hier zeigt sich ein durchaus differenziertes Bild. Von den 30 Interviewten begann ein gutes Drittel die Ausbildung klassisch gleich nach der Matura, ein knappes Drittel entschied sich zunächst für ein anderes Studium (Jus, Wirtschaftspädagogik, Publizistik, Sozialpädagogik, Ernährungswissenschaft sowie Lehramtsstudien) und davon beendete ein Drittel dieses auch. Das letzte knappe Drittel kam überhaupt erst am zweiten Bildungsweg zum Lehrberuf, die ersten Berufe waren beispielsweise Kindergärtnerin (ohne Matura), Verkäuferin, Bürokraft, Bankmitarbeiterin, wobei drei Befragte als erste Berufsausbildung eine Lehre absolviert und damit auch noch keine Studienberechtigung hatten.

Als häufigste Gründe für die Wahl des Lehrberufes werden genannt, dass es schon in der Kindheit der Wunschberuf war und dass sie gerne Lehrerin gespielt

haben und dass sie immer schon gut mit Kindern umgehen konnten (z.B. Nora Z6ff., Veronika Z6ff. und Jana Z15ff.). So erzählt die VS-Lehrerin Nora:

„Ja, ich hab schon als Kind Lehrer gespielt mit meinen Freundinnen, und hab das aber zwischenzeitlich wieder bisschen aus den Augen verloren und ich war im Gymnasium und hab dann überlegt, was will ich werden und dann war natürlich überall in den Medien, als Lehrer kriegst keine Arbeit, kriegst keinen Job, nur in Großstädten und ich bin dann deshalb in die HAK gegangen, weil ich dann gesagt hab, dann kann ich arbeiten oder studieren und ja, nach der Matura war mir dann wieder klar, dass ich eigentlich wirklich Lehrer werden will und nicht ins Wirtschaftliche gehen mag.“

Erfahrungen mit Kindern in der Jungschar oder als Sporttrainer/-in oder auch in der Verwandtschaft spielen bei einigen eine mitentscheidende Rolle (z.B. Paul Z18ff. und Markus Z7ff.).

Ein Fünftel der Befragten kommt aus einer Lehrerfamilie, wobei manche sich zunächst diesem vermeintlichen „Schicksal“ entgegenstellen wollten, wie zum Beispiel die Volksschullehrerin Ruth, die vorher diverse andere Ausbildungswege probierte. Lachend meint sie: *„Das ist eine gemeine Frage, ich hab genügend Lehrer in meiner Familie, um zu wissen, dass ich das niemals machen wollte.“*

Die Sonderschullehrerin Veronika wiederum berichtet von der Ahnenforschung ihrer Mutter und von einem früheren verwandten Ahnenforscher, wonach sich in der Familiengeschichte gewisse Merkmale häufen und eben auch der Lehrberuf, weshalb man ihrer Ansicht nach durchaus von einem gewissen „Lehrergeng“ sprechen kann. Bei denjenigen, die sich erst nach mehreren Jahren im Erstberuf entschlossen haben, Lehrerin oder Lehrer zu werden, hat der Wunsch nach einer sinnvollen Tätigkeit eine deutlich größere Bedeutung (z.B. Aischa Z258ff., Jutta Z.231ff., Doris Z127ff.).

3. Lehrervorbilder

Alle Befragten hatten und haben vorbildliche Lehrerinnen und Lehrer „im Hinterkopf“, also vorbildliche Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit. Eine einzige Lehrerin meint, dass sie keine vorbildlichen Lehrerinnen und Lehrer hatte, allerdings war ihr die eigene Mutter, die Sonderschullehrerin ist, immer ein Vorbild in der Art, wie sie ihren Beruf lebt (Susanne Z203ff.). Drei weitere Interviewpartnerinnen erwähnen unter anderen Lehrervorbildern auch die eigene Mutter (Veronika Z.90ff, Lotta Z385ff. und Anita Z198ff.).

Von den befragten Volksschullehrerinnen geben alle bis auf eine einzige an, dass ihnen die eigene Volksschullehrerin als Vorbild dient, und diese einzige berichtet, dass sie mit ihrer Volksschullehrerin nicht gut zurecht kam, allerdings mit einer anderen Volksschullehrerin aus der Schule, mit der sie über die Musikerzie-

hung in Kontakt war, verstand sie sich ausgezeichnet, sodass der Kontakt auch heute noch aufrecht ist (Clara Z297ff.).

Manche wählten auch ihre ehemalige Lehrerin als Praxislehrerin (z.B. Christina Z574ff.). Die anderen Befragten (NMS u.a.) erinnern sich an Lehrerinnen und Lehrer aus den weiterführenden Schulen wie Hauptschule, Gymnasium, HTL etc. als vorbildhaft. Hier werden häufig Klassenvorstände angegeben oder Lehrkräfte mit den nun eigenen Fächern. Das heißt, Volksschullehrerinnen hatten vorbildliche Volksschullehrerinnen, Fachlehrerinnen und -lehrer wiederum vorbildliche Fachlehrerinnen und -lehrer. Hier gibt es auch eine Geschlechterkomponente: die drei befragten Lehrer haben männliche vorbildliche Lehrer, die Lehrerinnen meist weibliche. Bei Markus war zum Beispiel das große Vorbild sein Klassenvorstand in der Hauptschule, der auch die gleichen Fächer unterrichtete, wie er jetzt:

„Das war eigentlich so bissl auch das Zugpferd mitunter noch, an dem hab ich mich so festgehalten und ich hab mir immer gedacht, wenn ich mal Lehrer bin, wenn dieser Wunsch in Erfüllung geht, dann möchte ich das so ähnlich machen wie der.“

Bei der Spartenzuordnung gibt es eine Ausnahme: Die drei Lehrerinnen, die als Kinder aus einem anderen Land nach Österreich gekommen sind (eine nun VS, eine NMS, eine islam. Religion) schwärmen alle von ihrer Volksschullehrerin, die sie herzlich aufgenommen und ihnen in einer schwierigen verunsichernden Lage sehr geholfen hat. So berichtet zum Beispiel Alima, NMS-Lehrerin:

„Meine Volksschullehrerin, die mich sehr geprägt hat, weil ich selber in der Volksschulzeit als Migrantin hergekommen bin, mit kein Wort Deutsch und die hat mich sooo unterstützt und der bin ich eigentlich sehr dankbar dafür, dass ich jetzt diesen Weg gehen konnte.“

4. Wichtige Eigenschaften für den Lehrberuf

Eine nicht unwesentliche Frage, die im öffentlichen Diskurs immer wieder auftaucht, aber auch an den pädagogischen Hochschulen nicht zuletzt im Zusammenhang mit Aufnahmeverfahren auftritt, ist jene nach den wichtigsten Lehrer-eigenschaften. Bei der Befragung wurden am häufigsten fünf Eigenschaften als besonders wichtige für Lehrerinnen und Lehrer aufgezählt.

1. Liebe zu Kindern (z.B. Jana Z91ff., Doris Z370ff., Anita Z239ff.)
2. Geduld (z.B. Lotta Z439ff., Maria Z157ff., Tanja Z.73f.)
3. Gerechtigkeitssinn/Fairness (z.B. Nora Z496ff., Valentina Z241ff., Kerstin Z296ff.)
4. Spaß/Humor (z.B. Lotta Z439ff., Ulrike Z147ff., Tanja Z73f.)

5. Empathie/Einfühlungsvermögen (z.B. Markus Z131ff., Susanne Z483f., Christina Z585ff.)

Die Liebe zu Kindern wurde offenbar nicht nur deswegen am häufigsten genannt, weil sie ja tatsächlich als eine Art Grundvoraussetzung für einen pädagogischen Beruf angesehen werden kann, sondern auch, weil manche Befragten diese Eigenschaft bei Kolleginnen und Kollegen etwas vermissen. Das ärgert zum Beispiel die NMS-Lehrerin Andrea richtiggehend: „Was mich ganz viel ärgert, das sind Leute, die auf die PH gehen wegen Juli und August und das sind leider viel zu viele.“ Ihrer Meinung nach spielt es auch eine enorm große Rolle, dass man für den Beruf und für seine Fächer eine Leidenschaft in sich spürt. Nur so könne man einerseits selbst das Beste für den Unterricht geben, auch wenn das nicht immer dementsprechend gewürdigt wird, und andererseits verhindern, dass man selbst abstumpft oder gar „ausbrennt“, so Andrea, „und einfach, dass man es mag, nicht dass man es so halb mag, sonst hältst es nicht 40 Jahre aus, aber das ist in jedem Beruf so.“

Ganz ähnlich sieht das auch die islamische Religionslehrerin Sara. Sie nimmt auch den Lehrkörper in die Pflicht, für eine gute Lernatmosphäre zu sorgen und die Verantwortung für die Lehrer-Schüler-Kommunikation zu übernehmen.

„Das erste wäre einmal die Liebe zum Beruf, dass man wirklich mit Freude jeden Tag in die Schule geht und sich jeden Tag aufs Neue einstellt, so, heute möchte ich etwas bei den Kindern erreichen, das ist einmal das Erste. Natürlich gibt es immer wieder Situationen, wo man selber vielleicht nicht so gut drauf ist, wo ein Schüler vielleicht den Unterricht so stört, dass man halt selber die Fassung verlieren möchte. Aber ganz wichtig ist, dass man wirklich sich im Klaren ist, dass wir als Pädagogen die Erwachsenen sind und dass ich als erwachsene Person für die Kommunikation zwischen mir und dem Kind erstens einmal verantwortlich bin, weil ich es bewusst mache und das Kind eben vieles aus seiner Emotion heraus macht und zweitens, dass wir uns eigentlich freiwillig ausgesucht haben, Lehrer zu sein und die Kinder haben es sich nicht ausgesucht, die gehen vielleicht nicht freiwillig in die Schule, die sind schulpflichtig. Und ich glaub einfach, wenn man so eine positive Atmosphäre in der Klasse hat und das muss ein Lehrer können, das muss eine Eigenschaft sein, dass man wirklich Freude haben kann und persönlich ganz wichtig ist mir auch dieser wertfreie Umgang mit den Schülern.“
(Sara, islam. Religionslehrerin)

Die Freude am Beruf wurde auch von mehreren Befragten erwähnt, ebenso wie Respekt, Wertschätzung, Offenheit, Selbstbewusstsein und nicht zuletzt Fachwissen (z.B. Nora Z496ff., Sabrina Z420ff., Teresa Z119ff., Birgit Z448ff., Sara Z219ff. und Kerstin Z296ff.).

Messner und Reusser (2000, S.166) geben als die bekanntesten Kriterien für die berufliche Eignung verschiedene Aspekte der Lehrerpersönlichkeit an wie zum Beispiel die soziale Kontaktfähigkeit und Sensibilität, die Darstellungsfähigkeit, die Flexibilität, die Lernbereitschaft, die Initiative und Selbstständigkeit und nicht zuletzt die Belastungsfähigkeit. Allerdings sei die prognostische Gültigkeit dieser Kriterien empirisch kaum gesichert auch im Hinblick auf die Stabilität dieser Merkmale und die Möglichkeit der positiven Beeinflussung durch die Ausbildung.

5. Berufseinstieg

Wie war er nun wirklich, der Einstieg in den Lehrberuf? Es zeigt sich ein differenziertes Bild, insgesamt betrachtet können fast zwei Drittel der Befragten (19 Personen) auf einen durchaus positiven Start in den Lehrberuf, den sie selbst als gut oder sogar sehr gut bezeichnen, zurückblicken. Ein knappes Drittel (elf Personen) wiederum hatte tatsächlich mit Schwierigkeiten zu kämpfen.

Hier finden sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen. Bei den Volksschullehrerinnen hatten fast alle (neun von elf) einen guten Einstieg in der Schule, sei es als Sprachförderlehrerin in Teilzeitanstellung, sei es als Klassenlehrerin mit mehr Verantwortung und Arbeitsvolumen, was drei der Betroffenen als durchaus positiv betrachteten ganz unter dem Motto „Lieber gleich ganz“. Eine davon war Ruth, die gleich eine eigene Vorschulklasse bekam und diese Herausforderung mit großem Engagement annahm:

„Voll fein, das war echt voll gut, ich hab da wahnsinnig Glück gehabt, weil erstens hab ich die schönste Klasse der Schule, den besten Raum und ich hab eine Klasse gekriegt, die voll vorbereitet war.“

Dass im System Schule Personalentscheidungen oftmals sehr kurzfristig getroffen werden, kam Ruth zugute, denn die vorige Vorschullehrerin hatte zwar um Versetzung angesucht, aber erst zu Schulbeginn erfahren, dass diesem Gesuch auch stattgegeben wurde, dementsprechend war für den Start des Schuljahres schon alles vorbereitet. Ein weiteres „Glück“ stellte für Ruth die Tatsache dar, dass aufgrund der vielen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in der Klasse auch viele Sprachförderstunden zur Verfügung stehen und die Sprachförderlehrerin sie dann sozusagen einweisen konnte. Diese fruchtbare Zusammenarbeit war aber zeitlich begrenzt, da die Sprachförderlehrerin schwanger war. Dennoch haben genau diese Umstände Ruth den Anfang als Klassenlehrerin enorm erleichtert:

„Das war echt voll schön, weil du musst halt am Anfang, wenn du eine Klasse übernimmst, ein System aufbauen innerhalb der Klasse, wie das halt so funktioniert, welches Heft ist wofür, wie ist der Wochenrhythmus und ich bin halt superengagiert gekommen“

und hab mir nicht viel angetan, also ich hab mir voll viel angetan, aber ich hab nicht viel Angst gehabt.“

Für Valentina stellte es wiederum eine große Erleichterung dar, dass sie mit etwas reduzierter Stundenanzahl und lediglich Sprachförderstunden einsteigen konnte:

„Die haben mir den Einstieg voll schön gemacht. (...) Und ich glaub halt schon, dass das für den Einstieg schon was anderes ist, als wenn man gleich eine eigene Klasse hat. (...) Drum sag ich, der Einstieg war super, weil wenn man da so ganz frisch dazukommen, dann ist man wahrscheinlich eh gleich einmal überfordert.“

Nur zwei Volksschullehrerinnen begegneten Schwierigkeiten an ihrem ersten Arbeitsplatz. Clara begann ebenso als Sprachförderlehrerin und war als Teilzeitkraft nur dreimal die Woche an der Schule, allerdings musste sie für drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils ein eigenes Programm für die ganze Woche vorbereiten.

„Sie haben mich ganz nett aufgenommen, aber es ist schon voll reingegangen, das erste Jahr war wirklich der Sprung ins kalte Wasser. (...) Da war ich fertig, da hat spätestens mein Mann entschieden, ok, Lehrersein ist gar nicht so einfach. Ja, und dann ist es eh besser geworden und ich glaub auch, dass es vielen so geht, grad wenn du mit einer Klasse anfängst, das kann ich mir gar nicht vorstellen.“

Einen problematischen Start erlebte auch Jutta, die die ersten paar Monate als Krankenstandsvertretung nur Werken unterrichtete und dann eine eigene vierte Klasse bekam, die als äußerst anstrengend galt.

„Die Betonung liegt auf äußerst! Da waren so auffällige Kinder drin, die Kombination war einfach auch ein Wahnsinn. Die Kollegen haben mir erzählt, dass man schon geredet hat, die Lehrerin, die die Klasse mal kriegt, ist arm. Dann komm ich, sicher bin ich schon älter und hab schon Kinder und Erfahrung auch als Kindergärtnerin und Horterzieherin, aber das war dann trotzdem ein Sprung ins kalte Wasser.“

Jutta wollte zunächst wie ihre Vorgängerin mit Wochenplänen arbeiten und merkte, dass das bei dieser Klasse nicht zielführend ist und sie überhaupt keine Kontrolle über die Arbeit der Schülerinnen und Schüler hatte und stellte dann von einem Tag auf den anderen den ganzen Unterricht um, begann sehr viel frontal zu unterrichten, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen. *„Das war dann wirklich ganz viel Frontalunterricht, weil das war noch der Weg, wo man am ehesten arbeiten hat können.“*

Deutlich schwieriger gestaltete sich der Einstieg in den Lehrberuf für die befragten NMS-Lehrerinnen und Lehrer. Hier hatte fast die Hälfte gewisse Probleme zu Beginn, wobei es den Anschein macht, als hätte dies sehr viel mit Zufall und Glück zu tun, wo man hinkommt, wie man dort aufgenommen wird und vor allem welche Aufgaben einem zunächst übertragen werden.

Was den Lehrerinnen und Lehrern in der Neuen Mittelschule den Anfang sehr erleichtern kann und bei vielen zu einem angenehmen Berufsstart führt, ist das in der NMS charakteristische Team-Teaching. Hier kann man viel von den erfahreneren Kolleginnen und Kollegen profitieren und wenn man gut harmoniert, hat man als Neuling auch moralische Unterstützung durch den Teampartner und die Teampartnerin. Gleichzeitig bekommen die Neulinge auch genügend Freiraum, um etwas im Unterricht auszuprobieren und zum Kennenlernen des Fachunterrichts in der Praxis und zum Mitplanen.

So erlebten mehrere Berufseinsteigerinnen in der NMS, die noch keinerlei Unterrichtserfahrung hatten, einen sehr angenehmen Start (z.B. Sandra Z197ff., Kerstin Z95ff. und Alima Z348ff.), während zwei Befragte aus dem NMS-Bereich mit sehr viel Vorerfahrung dennoch vor großen Herausforderungen und Schwierigkeiten standen. Der Turn- und Mathematiklehrer Paul machte sich nicht die geringsten Sorgen bezüglich seines Beginns im Lehrberuf, da er während seiner Schul- und Studienzeit schon sehr viel Erfahrung als Fußballtrainer und Nachhilfelehrer gesammelt hatte. Ihm konnte eigentlich nichts mehr passieren, so seine Überzeugung, aber dann passierte es doch. In seinem ersten Job kam er an eine Polytechnische Schule, wo er mit der Aufgabe betraut wurde, einer Gruppe von Flüchtlingskindern Deutsch beizubringen, etwas völlig Neues für ihn.

Die Englischlehrerin Susanne unterrichtete, bevor sie ihr Studium beendete und in die Schule ging, einige Jahre in der Erwachsenenbildung und fühlte sich demnach auch nicht wirklich als Neuling in ihrem Beruf. Ihr erster Job führte sie aber an eine Schule, wo sie als Krankenstandsvertretung für einen Englischlehrer fungierte, der nicht gerne Englisch unterrichtete und demnach diverse andere Fächer innehatte.

„Mein Einstieg war total schräg, weil ich was gekriegt hab, womit ich gar nicht gerechnet hab, weil ich total viele Fremdfächer unterrichte (...), jetzt unterrichte ich Turnen, Physik, Chemie, Zeichnen, technisches Werken. (...) Ich habe das ganze Paket übernommen. Wie mich die Chefin angeschaut hat beim ersten Gespräch und gesagt hat, wir fangen am Montag an mit zwei Stunden Physik und Chemie in der vierten, da hab ich mir gedacht, oh, mein Gott, Physik und Chemie!“ (NMS-Lehrerin Susanne)

Mithilfe des Kollegiums schafft sie, die Fremdfächer zu unterrichten, wobei ihr eine Physiklehrerin immer zu Wochenbeginn Versuche zeigt, die sie dann in ihrem Unterricht nachmacht.

„Das ist anspruchsvoll, das ist zeitaufwendig, aber noch schlimmer ist eigentlich fast Werken und Zeichnen, weil ich so das Gefühl hab, mir fehlen so viele Ideen, die du wahrscheinlich hättest, wenn du das gemacht hast. (...) Und ich bin auch gänzlich un kreativ und hab zwei linke Hände und technisches Werken ist eigentlich, alles andere ist ok, aber technisches Werken find ich ganz schlimm.“ (NMS-Lehrerin Susanne)

Fremdfächer zu unterrichten, ist offenbar eine der größten Herausforderungen in der NMS (z.B. Susanne Z877ff. und Andrea Z261ff.).

Zwei Lehrerinnen berichten von ihrem Unbehagen mit Turnen als Fremdfach und ihren Ängsten, dass sich jemand verletzt und dass sie es nicht wagen, beispielsweise klassische Turngeräte wie Pferd und Bock zu verwenden (Ulrike Z209ff. und Maria Z6ff.). Bei einer geschah dann tatsächlich gleich zu Beginn ein Unfall, bei dem sich ein Mädchen die Hand brach.

Eine andere Problematik, die bei allen Neulingen mehr oder weniger stark auftritt, ist der Mangel an Informationen und die Notwendigkeit, ständig jemanden fragen zu müssen. Aischa erzählt beispielsweise, dass das Organisatorische so schwierig war an der großen NMS, an der sie gleich mit einer Vollzeitstellung begonnen hatte. Sie hatte oft das Gefühl „in der Luft zu hängen“ und dass sie aus der Kollegenschaft „die Informationen fast herausprügeln“ müsste.

Einen interessanten Berufsstart erlebte auch Ulrike das erste Mal in einer Stadtschule: *„Ich hab letztes Jahr angefangen und ich bin ja nur so Landschulen gewohnt, also da hab ich mal ziemlich einen Kulturschock gehabt, das war nicht leicht am Anfang, also grad mit konsequent sein und streng sein, da hab ich gemerkt, das fehlt mir voll, weil ich es noch nie so gebraucht habe.“* Sie konnte als Vertretung allerdings nur ein paar Monate bleiben und als nächste Stelle wurde ihr angeboten, in einer Sonderschule in einer Klasse für schwerbehinderte Kinder zu unterrichten, wofür sie sich gänzlich ungeeignet hielt und was sie sehr unglücklich machte. Auch das Schnuppern in dieser Klasse brachte keine Erleichterung, der Umgang mit Schülern und Schülerinnen, die weder sprechen noch gehen können, war ihr so fremd und sie konnte es sich einfach nicht vorstellen, sodass sie diese Stelle ablehnte, obwohl ihr rundherum alle zusprachen, sie solle es doch probieren. Zu ihrem Glück fand sie Verständnis bei ihrem Direktor, welcher sich dann dafür einsetzte, dass sie doch noch eine Stelle als NMS-Lehrerin bekam.

Von einem extrem „steilen“ Einstieg berichtete die NMS-Lehrerin Andrea, welche sich für alles bewarb, was ihr möglich erschien, sodass sie dann an einem Freitag von ihrer ersten Arbeitsstelle erfuhr, welche sie ab Montag anzutreten hatte. Allerdings befand sich die betreffende Schule in einem anderen Bezirk und so weit von ihrem Heimatort entfernt, dass sich Andrea gezwungen sah, bereits am Sonntag nach dem positiven Bescheid anzureisen und zunächst einmal in einem Hotel unterzukommen. Glücklicherweise war die betreffende Schulleiterin zu einem Erstgespräch am Sonntag bereit, sodass Andrea am Montag nach einer langen

Vorbereitungsnacht im Hotel bereits ihren Unterricht beginnen konnte. Da ihr niemand sagen konnte, wie lange sie diese Vertretungsstelle innehaben würde, das Hotel aber gleichzeitig keine Dauerlösung sein konnte, mietete sie sich dann vor Ort eine Ferienwohnung.

*„Ja, wenn du nichts hast, du kannst ja nicht sagen, ich komme erst in einer Woche oder so und das war eigentlich schon ein bisschen hart. Ich hätte dann auch noch beim Bezirksinspektor angerufen, ob ich nicht vielleicht doch erst am Donnerstag oder so kommen kann, nein, Montag, war ihnen komplett egal. Und ich hab eine recht liebe Direktorin gehabt, da hab ich eben ganz viel Deutsch und Biologie gehabt, sie selber hat Biologie und Mathe gehabt und ich hab von den Kollegen alles gekriegt, aber du kommst am Anfang wenig zum Schlafen, du arbeitest jeden Tag bis 2 Uhr in der Früh und es passt dann noch nicht, weil dir einfach die Routine und die Ruhe auch fehlt, weil du willst es perfekt machen und das war dann recht anstrengend. (...) Das war wirklich ein Sprung ins kalte Wasser, das war nicht lustig im ersten Jahr.“
(NMS-Lehrerin Andrea)*

Bei den sonstigen Lehrerinnen und Lehrern gestaltete sich der Arbeitsbeginn auch sehr gemischt. Der Lehrer einer polytechnischen Schule erlebte einen angenehmen Einstieg, zumal er bereits Kollegen von der Ausbildung her kannte und als Techniker einen Sonderstatus genoss. Von den beiden Sonderschullehrerinnen in der NMS wurde die eine sehr gut vom Kollegium aufgenommen und gestützt, während die andere einer Klassenlehrerin zugeteilt wurde, welche der Vorgängerin nachtrauerte und die neue Kollegin nicht positiv aufnehmen konnte und wollte. Die Situation war für Veronika so unangenehm und zunehmend unhaltbar, dass sie sich Hilfe in Form von Supervisionsseminaren an der PH holte und dort in der Gruppe auch ihr „Problemfall“ bearbeitet wurde und sie sich schließlich entschloss, der Kollegin einen Brief zu schreiben, um in weiterer Folge mit ihr ins Gespräch zu kommen, was die Beziehung der beiden tatsächlich verbesserte.

Die beiden Religionslehrerinnen hatten einen herausfordernden Start vor allem aufgrund der vielen Stunden und beide – sowohl die islamische als auch die katholische – mussten zunächst in mehreren Schulen unterrichten (Volksschule und Neue Mittelschule bzw. Neue Mittelschule und zwei Polytechnische Schulen). Während die katholische Religionslehrerin ihre Aufgaben noch als große Herausforderung ansehen und bewältigen konnte, weil es nicht so viele Stunden waren (weniger als Vollzeit), war das „Paket“ für die islamische Religionslehrerin, welches sie von ihrem Vorgänger übernehmen musste, doch zu groß (mehr als Vollzeit), noch dazu, wo es noch keine islamischen Religionsbücher gab und der Vorbereitungsaufwand enorm war. Außerdem befand sich letztere wie es bei islamischen Religionslehrerinnen und -lehrern nicht selten der Fall ist, noch im Studium und hatte bereits eine eigene Familie. Dementsprechend reduzierte Sara nach zwei ex-

trem stressigen Jahren ihre Stundenzahl und beschränkte sich auf eine Volksschule, wo sie sich im Kollegium sehr gut aufgenommen und wohl fühlt.

Die Muttersprachenlehrerin Sophia hat immer noch ein enormes Pensum zu erfüllen, sie unterrichtet in neun verschiedenen Schulen und ihr Unterricht erstreckt sich meist auf den ganzen Tag. Der Beginn war sehr hart, da sie auch noch damit zu kämpfen hatte, dass viele sich nicht auf eine neue Lehrerin und einen anderen Stil einstellen wollten und gleichzeitig der Muttersprachenunterricht auf freiwilliger Basis stattfindet, sodass auch hier Überzeugungsarbeit zu leisten ist, damit die Kinder überhaupt diesen Unterricht besuchen. Sophia musste vorher mehrere Jahre auf diese Möglichkeit, Muttersprache zu unterrichten sprich auf eine freie Stelle warten und dann, wie offenbar üblich, ganz schnell einspringen. Sie erzählt: „Der Beginn war sehr sehr stressig. Weil ich habe nicht gewusst, dass ich diesen Job bekommen werde und heute habe ich in einer Firma gearbeitet, morgen arbeite ich in der Schule und das war sehr sehr schwierig, dann habe ich meine Kolleginnen und Kollegen, die Muttersprache unterrichten, angerufen und sie haben zu mir gesagt, du wirst das sicher schaffen, du brauchst nur Zeit. Und es war so. Nach zwei, drei Monaten war es bisschen besser, jetzt hab ich meine Routine, aber am Anfang war so stressig.“ Sie hat noch immer einen großen Aufwand mit dem Unterricht, dem Vorbereiten und den vielen Fahrten von Schule zu Schule, aber es ist nun gut bewältigbar, sie räumte allerdings ein, dass sie nicht weiß, wie sie das einmal schaffen wird, wenn sie eigene Kinder hat.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Befragten, welche zu Beginn eine schwere Zeit und gewisse Probleme und Schwierigkeiten zu meistern hatten, diese Hürden genommen haben, sich der Herausforderung gestellt und nicht aufgegeben haben und in allen Fällen die Situation verbessert werden konnte. Teilweise geschah dies quasi automatisch durch die Routine wie bei Sophia oder dadurch, dass die problematische Stelle ohnehin nur befristet, eine Vertretungsstelle, war, teilweise aber wurde ganz gezielt vorgegangen, um die unangenehme problembehaftete Situation zu verbessern, indem Unterstützung gesucht und mit dieser Hilfe dann Lösungen gefunden wurden.

In Niederösterreich wurde die Berufseinstiegsphase im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ beforscht und als Ergebnis ein Lehrgang für Berufseinsteiger/-innen – als Alternative zur klassischen Berufseinstiegsphase – konzipiert. Eine besondere Rolle spielen bei der Sozialisierung im Lehrberuf Mentorinnen und Mentoren und natürliche oder installierte professional learning communities (Pind-Roßnagl 2015). Als Sozialisierung werden nach Lempert (2007, S.18) alle Einflüsse auf die Persönlichkeit, die Kompetenzen und Orientierungen verstanden, explizite und formelle wie implizite und informelle.

6. Zufriedenheit mit dem Lehrberuf und der Ausbildung

Nachdem alle, die in den ersten Monaten oder Jahren mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, diese überwinden konnten, gaben alle Befragten an, nun zufrieden oder gar sehr zufrieden in ihrem Lehrberuf zu sein.

Die Befragten scheinen ihre berufliche Tätigkeit als erfüllend zu empfinden und abgesehen von gewissen kleinen Ärgernissen, wie bürokratische Angelegenheiten Freude daran zu haben und es zu genießen, dass sie mit Kindern arbeiten können und ihre Arbeit sehr abwechslungsreich ist (z.B. Alima Z468ff., Aischa Z636ff., Lotta Z114ff.). Fast zwei Drittel der Befragten können sich außerdem nicht daran erinnern, bislang jemals wirklich mit ihrem Beruf gehadert oder an ihrer Berufswahl gezweifelt zu haben. Sehr eindrucksvoll beschreibt dies der NMS-Lehrer Markus:

„Eigentlich noch keine Minute. Nein, mir fällt jetzt konkret kein Punkt ein, natürlich es gibt immer schwierige, ich geh sicher nicht jeden Tag gleich gern in die Schule, das muss ich schon ganz offen und ehrlich sagen, dass ich immer den gleichen Spaß dabei habe, das, glaub ich, gibt es in keinem Beruf, aber der Grundgedanke, und beim Aufstehen, das Grundsätzliche ist immer gleich und heute taugts mir und dann taugts mir vielleicht weniger, aber generell überwiegt absolut das, dass ich sag, ich mach das gern und ich will das auch mein Leben lang machen.“

Gründe, warum es zu Zweifeln kam, waren folgende:

- Konkurrenzdenken unter Kolleginnen (Sabrina Z541ff.)
- Probleme mit Kolleginnen (Veronika Z369ff., Clara Z425ff.)
- eine überkritische Praxislehrerin bereits in der Ausbildung (Barbara Z478ff., Maria Z166ff.)
- schwierige Kinder (Tanja Z427ff.)
- das lange Vorbereiten und der hohe eigene Anspruch (Alima Z192ff., Kerstin Z309ff., Jana Z102ff.)
- die Mühe und Anstrengung, die Arbeit mit Kindern macht – auch im Vergleich zur Erwachsenenbildung (Susanne Z445ff., Anita Z333ff.).

Etwas mehr als ein Drittel kann sich allerdings gut vorstellen, später einmal auch einen anderen Beruf auszuüben, zum Beispiel Beratung und Coaching, etwas mit Kunsttherapie, Büroarbeit, etwas mit Therapiehunden, Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen oder mit Seniorinnen und Senioren, etwas mit politischer Bildung (z.B. Clara Z718ff., Anita Z385ff., Ruth Z453ff.). Ein knappes Drittel möchte das Lehrerdasein nicht mehr missen, hält es aber nicht für ausgeschlossen, eventuell später auch noch eine andere Tätigkeit zusätzlich auszuüben wie zum Beispiel Erwachsenenbildung und dabei auch die Lehre an einer Pädagogischen Hochschule (z.B. Barbara Z360ff., Paul Z861ff., Vera Z400ff.).

Ein weiteres gutes Drittel der Befragten kann sich beruflich nichts anderes mehr vorstellen als den Lehrberuf (z.B. Ulrike Z161, Valentina Z519ff., Sandra Z188f.), darunter natürlich insbesondere diejenigen, die davor schon einen anderen Beruf ausgeübt hatten und ganz bewusst einen zweiten Bildungsweg eingeschlagen und den Beruf gewechselt hatten, wie zum Beispiel die nun begeisterten Lehrerinnen Doris und Aischa.

„Ich war im ersten Dienstjahr so euphorisch und hab jedes Mal der Frau Direktor gesagt, wie schön es nicht war, wie die Kinder brav waren und dass die so anspringen auf mein Material, ich bin immer so beruhigt, ich hab viel Material, und im zweiten Jahr hat das nicht nachlassen, obwohl mir die Leute gesagt haben, ja, wirst es schon sehen, im zweiten Jahr. Ich bin jetzt im fünften Dienstjahr und ich bin noch immer euphorisch wie damals im ersten Dienstjahr. Es ist einfach meins, und was man gern tut, macht man gut.“ (VS-Lehrerin Doris)

„Also ich denk mir immer wieder, ich hab nie so viel gelacht in der Arbeit wie mit den Kindern, ich find sie einfach so witzig und ich mag sie auch sehr gern, alle Kinder, mir ist noch nie ein Kind begegnet, wo ich mir nicht irgendwie denk, eigentlich ist er eh lieb und wenn man dann mit den Kindern redet, weiß man eh, woher das kommt. Und ich glaub auch, darum hab ich auch fast keine disziplinären Probleme, weil sie das irgendwie merken, also ich bin auch sehr wertschätzend zu den Kindern und die merken das dann, glaub ich. Mir würd nie etwas Abfälliges einem Kind gegenüber rausrutschen, also hoffe ich mal.“ (NMS-Lehrerin Aischa)

Auf die Ausbildung angesprochen gehen alle Befragten auf Kritikpunkte ein. Natürlich war nicht alles schlecht, viel Gutes und Brauchbares dabei, aber erwähnt wird vor allem das Negative. Die VS-Lehrerinnen kritisieren insbesondere die vielen Seminare im Bereich Persönlichkeitsbildung mit viel Redundanz, die man eher zusammenfassen sollte zu einem oder wenigen größeren Blöcken (z.B. Lotta Z114ff., Clara Z1024ff., Doris Z1271ff.). Die NMS-Lehrer und -Lehrerinnen beurteilen den Fachunterricht mehrheitlich als interessant, aber zu oberflächlich. Alle sind sich einig, was die Praxis betrifft, das einzige, wo sie mit Sicherheit wissen, dass es ihnen enorm geholfen hat (z.B. Paul Z726ff., Vera Z722ff., Aischa Z295ff.).

7. Fortbildungsverhalten

Weiters von Interesse war das Fortbildungsverhalten der neuen Lehrpersonen. Besuchen die Lehrer/-innen in den ersten Dienstjahren Fortbildungen oder haben sie dafür gar keine Zeit und Energie? Welche Art Fortbildungen wünschen sich die neuen Lehrer/-innen?

Alle Befragten besuchen Fortbildungen und zeigen sich diesbezüglich auch sehr motiviert. Manche buchen die ersten Fortbildungsseminare, noch bevor sie ihre erste Arbeitsstelle haben (z.B. Sandra Z409ff.).

Das Interesse richtet sich verständlicherweise sehr nach den jeweiligen Aufgabenbereichen. Volksschullehrerinnen, welche Sprachförderung betreiben, bilden sich besonders hier weiter und besuchen Seminare zu Sprachförderung und DaF/DaZ. Klassenlehrerinnen wiederum interessierten sich für Seminare wie Elternarbeit, Klassenführung etc., machen aber auch gerne Fortbildungen zu den Bereichen im breiten Spektrum der Volksschullehre, wo sie sich eher unsicher fühlen und gerne noch mehr dazu lernen, sei es Musikerziehung, Sport, Leseförderung oder Mathematik etc. Wenn sie Kinder mit besonderen Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse haben, werden gerne Seminare dazu besucht (z.B. Clara Z1044ff. und Jutta Z454ff.).

Bei den NMS-Lehrerinnen und Lehrern oder den Religionslehrerinnen stehen an erster Stelle Fortbildungen zu den jeweiligen Fachbereichen, insbesondere Sport-Fortbildungen erfreuen sich hoher Beliebtheit. Seminare, die keinen Fachbezug haben, wie zum Beispiel Lerndesign oder Teamentwicklung werden eher kritisch gesehen und teilweise als sinnlos empfunden (z.B. Markus Z474ff.).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Lehrerinnen und Lehrern nicht der Wille und auch nicht unbedingt die Zeit für Fortbildungen fehlen. Wenn spezielle Seminare für „Junglehrer“ nicht sehr stark frequentiert werden, hat das eher andere Gründe, vor allem:

1. Andere Themen sind gerade dringender und werden aktuell mehr gebraucht (z.B. Interview mit Jutta Z454ff., Jana Z339ff., Lotta Z606ff., Ruth Z943ff., Clara Z1040ff., Barbara Z877ff., Teresa Z652ff., Kerstin Z697ff., Sandra Z409ff.).
2. Gerade in den ersten Dienstjahren befinden sich viele Lehrer/-innen noch nicht an der Schule, wo sie gerne sein würden, sprich viele haben einen relativ langen Dienstweg und möchten dann bei Fortbildungen nicht unbedingt auch noch nach Linz fahren, wenn es nicht sein muss. Es gibt hier ein großes Bedürfnis nach Schilfs und Schülfs (z.B. Interview mit Andrea Z543ff., Markus Z474ff., Maria Z436ff.).
3. Zeitmanagement spielt sehr wohl eine Rolle, in dem Sinne, dass manche ihre erste Stelle zu einem Zeitpunkt antreten, wo die Anmeldefrist für Fortbildungen schon verstrichen ist. Viele suchen um Versetzung an und wissen lange nicht, welche Aufgaben sie im nächsten Schuljahr innehaben werden, hier herrscht oft große Planungsunsicherheit, welche sich auf die Buchung von Fortbildungen auswirkt (z.B. Interview Paul Z790ff., Alima Z455ff., Anita Z869ff., Susanne Z838ff.).

8. Diskussion der Ergebnisse

Die Tatsache, dass ein Drittel der Befragten anfangs mit Schwierigkeiten umzugehen hatte, welche nun aber allesamt gelöst sind, lässt sich auch im Sinne der transaktionalen Stresstheorie von Richard Lazarus interpretieren, wonach die subjektive Bewertung einer potentiellen Stresssituation eine entscheidende Bedeutung für die weiteren Handlungen und für mögliche Stressreaktionen hat. Was für manche bloß eine Herausforderung darstellt, empfinden andere womöglich als Bedrohung oder gar Schädigung bzw. als Verlust. Lazarus differenzierte weiters zwischen primären und sekundären Einschätzungen einer potentiellen Stress-Situation bzw. zwischen Ereignis- und Ressourceneinschätzung (Lazarus, 1987; 1990; 2000; Kramis-Aebischer, 1995).

Hier zeigt sich eindeutig, dass Neulinge schwierige Situationen eher erwarten, dementsprechend anders bewerten und in den allermeisten Fällen zunächst einmal als Herausforderung ansehen. Gleichzeitig sind sie in der Anfängerposition auch noch eher gewillt, Hilfe zu suchen und anzunehmen als möglicherweise in späteren Jahren. Mit der Kraft des Neubeginns legen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger meist all ihre Energie in ihre neuen Aufgabenbereiche.

Eine Studie aus Luxemburg bei Lehrpersonen im ersten Dienstjahr bringt ähnliche Ergebnisse im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen: „Die befragten Lehrpersonen scheinen die Herausforderungen des Berufseinstieges durchaus erfolgreich zu bewältigen.“ (Lamy, 2015, S.361)

Die große Zufriedenheit der Befragten ist auch zurückzuführen auf ihre intrinsische Motivation am Lehrberuf. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan basiert intrinsische Motivation auf der Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllt haben (Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2008). Wenn auch die Ausbildung kritisch betrachtet wird, so sehen sich alle Befragten durchaus in der Lage, in der Schule zu unterrichten, zu planen und im Kollegium zu bestehen, so sie einigermaßen freundlich aufgenommen werden.

Interessant ist auch, wie Schule einerseits einem starken Wandel unterworfen ist und andererseits die größten Probleme von Berufseinsteiger/-innen möglicherweise doch relativ konstant bleiben. Eine Schweizer Studie zur Berufssituation junger Lehrer/-innen der Primarstufe aus den späten 1970er Jahren brachte in einigen Punkten sehr ähnliche Ergebnisse: Die größten Schwierigkeiten bereitet die Leistungsbeurteilung, gefolgt von Problemschülern und Problemschülerinnen sowie der Elternarbeit und den Fremdfächern (Cloetta & Hedinger 1981). Das Unterrichten von Fremdfächern, der Umgang mit schwierigen Schülern und vereinzelt auch die Leistungsbeurteilung wurden bei der vorliegenden Studie auch als Schwierigkeiten genannt (z.B. Ulrike Z209ff., Alima Z224ff., Andrea Z261ff. und Maria Z6ff.).

Insgesamt erleben die Befragten bei der Schweizer Studie den Berufseinstieg sehr unterschiedlich stark problembehaftet. Die Ausbildung wird ebenso kritisch

beurteilt und der Mehrwert hauptsächlich in den praktischen Bereichen gesehen (Cloetta & Hedinger 1981). Die Autoren Cloetta und Hedinger grenzen sich aber deutlich von diesen Wünschen an die Ausbildung ab. „Das Seminar darf sich aber diesem Anspruch nicht völlig unterwerfen, hier könnten ja andere Ausbildungsangebote wie eine Berufseinführungsphase oder eine Weiterbildungsphase wichtige und vielleicht teilweise auch wirksamere Ergänzungen leisten.“ (Cloetta & Hedinger 1981, S.93)

Ganz ähnliche Schlüsse zieht Elfriede Schludermann, die die österreichische Schulrealität und Lehrerausbildung ebenso in den 1970er Jahren untersuchte, auch wenn die neuen Lehrpersonen besonders jene Ausbildungsinhalte schätzen, welche sie dann in der Praxis umsetzen können, darf sich die Ausbildung nicht vollkommen an den in der Praxis bestehenden Problemen orientieren, weil diese Anpassung an die vorgefundene Situation in weiterer Folge auch ihre Festigung bedeuten würde. Weiterentwicklungen in Erziehung und Unterricht wären dann kaum möglich. Außerdem ergab diese Studie ebenso wie die aktuelle, dass viele Lehrer/-innen zu Beginn einen langen Dienstweg auf sich nehmen müssen und besonders unter den administrativen Aufgaben leiden (Schludermann, 1983).

Eine Erhebung zum Befinden der Lehrkräfte an österreichischen Schulen im Auftrag des Unterrichtsministeriums von 1995 ergibt ebenfalls, dass junge Lehrer/-innen ihre Ausbildung am meisten kritisieren, während Dienstältere die Aus- und Fortbildung wesentlich positiver sehen. Diese allerdings zeigen die „höchsten Befindlichkeitsstörungen“. Insgesamt ergab diese Fragebogenstudie für die psychischen und physischen möglichen Beeinträchtigungen keine überhöhten Belastungswerte im Lehrberuf, sehr wohl aber beim Burnout-Erleben (L&R Sozialforschung, 1995).

Die Studie zu Burn-out im Lehrberuf von Hannelore Knauder geht insbesondere auch auf Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ein. Die Autorin fand mehrere Faktoren, warum gerade Lehrpersonen relativ anfällig für dieses Ausbrennen zu sein scheinen, so zum Beispiel Autonomieverlust, fehlende Anerkennung, kaum vorhandene Aufstiegsmöglichkeiten und mangelndes Kompetenzgefühl, wenn man Fremdfächer unterrichten muss oder mit anderen Situationen umgehen muss, für die man sich nicht qualifiziert fühlt. Gerade die neuen Lehrpersonen sollten auf die Belastungen des Arbeitsalltags vorbereitet werden und mit Fähigkeiten „zur psychischen Selbstversorgung“ ausgestattet sein. Sehr hilfreich wäre hierbei, wenn die interne Hierarchie nach Dienstalter etwas aufgebrochen werden kann und die schwierigen Aufgaben nicht nur den Neuen übertragen werden (Knauder, 1996). Die große Bedeutung von Unterstützung durch das Kollegium für neue Lehrkräfte an österreichischen Hauptschulen erkannte auch Wimmer. Wem es an diesem Sozialkapital mangelt, der kann als Ausgleich sein Humankapital durch außerschulische Erfahrungen, z.B. im Bereich der Sozialarbeit, erhöhen (Wimmer, 2011).

Eine länderübergreifende Studie zur Lehrerkompetenz im ersten Berufsjahr ergab, dass lediglich jene Lehrpersonen, welche bereits vor der Lehrerausbildung ein

anderes Studium absolviert hatten, im ersten Berufsjahr einen deutlichen Kompetenzzuwachs verzeichnen konnten (Smit, 2014).

In einer deutschen Studie zur Belastung beim Start in den Lehrberuf zeigte sich, dass Stressmanagement-Training den Lehrerneulingen hilft, die emotionale Belastung zu reduzieren, während „classroom management-training“ wie erwartet die Selbstwirksamkeit erhöht, aber ebenso die emotionale Belastung mindert und sich insgesamt also als effektivere Unterstützungsmethode erwies. Die Untersuchungsgruppe ohne Training durchlief in der Regel im ersten Dienstjahr die Phasen des Praxisschocks wie Leistungs- und Motivationsabfall, Erschöpfung und dann Gewöhnung (Dicke, 2014).

9. Fazit

Beim Einstieg in den Lehrberuf erleben die Neulinge nicht unbedingt einen Praxisschock, vor allem in der Volksschule fühlen sich viele gut aufgehoben und eingeführt. In der Neuen Mittelschule sieht die Lage etwas anders aus, Teamteaching kann den Einstieg stark erleichtern, Fremdfächer hingegen stellen eine große Herausforderung dar. Auch wenn die Ausbildung im Rückblick sehr kritisch gesehen wird, fühlen sich die neuen Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen gewachsen und können etwaige Schwierigkeiten mit oder ohne Unterstützung von anderen bewältigen. Die Fortbildung wird als wichtig erachtet, aber auch kritisch betrachtet und sorgfältig gewählt.

Literatur

- Cloetta, B., & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Paul Haupt.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dicke, T. (2014). *The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers: Predictors, Interrelations and Individual Differences*. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: roro.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.

- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Notizen zu Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern-Stuttgart-Wien: Paul Haupt.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (4. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Lempert, W. (2007). Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 12–40.
- L&R Sozialforschung (Hrsg., 1995). *Eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild*. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, Bildungsforschung 9, Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (6. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). München: Juventa.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Pind-Roßnagl, S. (2015). Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich. Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebots. *Open Online Journal für Research an Education, Special Issue #3*, 1–12.
- Schludermann, E. (1983). *Schulrealität und Lehrerausbildung. Eine Studie zur schulpraktischen Situation junger Pflichtschullehrer*. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl.
- Smit, R. (2014). Individual differences in beginning teachers' competencies - a latent growth curve model based on video data. *Journal for educational research online*, 6(2), 21–43.
- Wimmer, E. (2011). *Lehrer(innen) (gem)einsam? Junglehrer(innen) an Hauptschulen und ihre Ressourcen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen*. Dissertation an der Universität Passau.

