



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Ich bin dann mal Lehrer/in.

Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges
von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule“

verfasst von

Liesa Plattner BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, die hier vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst zu haben und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Sowohl wortwörtlich als auch inhaltlich entnommene Passagen wurden als solche erkennbar gemacht.

Ich bestätige, dass diese Masterarbeit in keiner Form zum Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung eingereicht wurde.

Ort, Datum

Liesa Plattner

INHALT

EINLEITUNG.....	6
1 FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSZIEL.....	8
2 THEORETISCHER ZUGANG	11
2.1 Zugänge der Forschung zum Berufseinstieg als Phase und Übergang in der Biographie	11
2.2 Der Berufseinstieg von Lehrkräften	15
2.2.1 Anfangsschwierigkeiten und Belastungen im Berufseinstieg von Lehrkräften.....	22
2.2.2 Kriterien eines erfolgreichen Berufseinstieges von Lehrkräften	35
2.2.3 Aus- und Weiterbildung unter dem Blickwinkel des Berufseinstieges von Lehrkräften.....	37
2.2.4 Aktuelle empirische Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften in Österreich	38
2.3 Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften	44
2.3.1 Berufseinführung für Lehrkräfte im internationalen Vergleich	48
2.3.2 Berufseinführung für Lehrkräfte in der Schweiz	50
2.3.3 Berufseinführung für Lehrkräfte in Österreich	56
3 METHODISCHER ZUGANG.....	64
3.1 Grounded Theory	65
3.2 Das problemzentrierte Interview	70
4 ANLAGE UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG.....	78
4.1 Das Sample	78
4.2 Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews	80
4.3 Auswertung des Datenmaterials.....	84
5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG.....	86
5.1 Schlüsselkategorie: Sozio-emotionales Klima im Kollegium.....	88

5.2	Empfang in der Schule und im Kollegium	92
5.3	Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit	95
5.4	Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils	96
5.5	Ansprechperson(en) im Kollegium	98
5.6	Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment	101
5.7	Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal	104
5.8	„Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen	107
5.9	Kleiner Staat Schule	109
5.10	Das Aufarbeiten von Problemen	113
5.11	Erschöpfungs- und Belastungserleben	115
5.12	Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit	117
5.13	Schulische Ausflüge als Bereicherung	119
5.14	Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung ...	120
5.15	Das Verhältnis zum/zur Direktor/in	124
5.16	Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung	125
5.17	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung	130
6	RESÜMEE	151
	LITERATURVERZEICHNIS	A
	KURZZUSAMMENFASSUNG	B
	ABSTRACT	C
	ANHANG	D

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Hierarchie der vier idealtypischen Modelle der Berufseinführung (EDK 1996, S. 37)	45
Abbildung 2: Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion inkl. Herleitung (EDK 1996, S. 44)	47
Abbildung 3: Elemente der Berufseinführung für Lehrpersonen im Kanton St. Gallen (vgl. Benz et al. 2005, S. 10)	52
Abbildung 4: Vier Säulen der Berufseinstiegsphase (Pind-Roßnagl 2013, S. 5)	58
Abbildung 5: Topical Guide des problemzentrierten Interviews	82

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Anfangsschwierigkeiten im Sekundarschulbereich nach Veenman (1984, S. 154) und Anfangsschwierigkeiten im Bereich der Hauptschule nach Terhart et al. (1994, S. 75)	25
Tabelle 2: Anfangsschwierigkeiten nach Martinuzzi (2005, S. 174)	26
Tabelle 3: Übersicht der Untersuchungsergebnisse	87

EINLEITUNG

„Ich bin dann mal Lehrer/in“ – Mit positivem Abschluss der Lehrer/innenbildung geht die Berechtigung als Lehrperson tätig zu sein einher. Bei Berufsantritt wird der oder die bislang Studierende zur Lehrperson. Aber was kommt nun auf diese Person im Berufseinstieg zu? Ist die Person darauf vorbereitet was kommt – was kommt eigentlich? Genau dieser letzten Frage soll im vorliegenden Forschungsvorhaben nachgegangen werden. Das Zentrum bildet die Erforschung des subjektiven Erlebens des ersten Berufsjahres von Lehrpersonen der österreichischen neuen Mittelschule. Den Anstoß, die Thematik des Berufseinstieges in den Mittelpunkt dieser Masterarbeit zu stellen, lieferte ein Artikel in der Zeitschrift für Pädagogik. Dieser behandelte den Themenbereich *Mobbing am Arbeitsplatz Schule*, wobei ein kurzer Absatz in diesem Artikel von einer möglichen Mobbinggefährdung von Berufseinsteigenden handelte (vgl. Rothland 2003, S. 247). Dieser kurze Absatz warf einiges an Fragen auf, vor allem jene Frage, was denn noch so alles im Berufseinstieg auf eine Lehrperson zukommt. Daraus entwickelte sich das Interesse für den Forschungsbereich des Berufseinstieges und anschließend die vorliegende Forschungsarbeit. Konkret wurde folgende Forschungsfrage verfolgt: *Wie erleben Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg?*. Durch das Fragen nach dem subjektiven Erleben des ersten Berufsjahres von Berufseinsteigenden soll erforscht werden, welche Problemfelder, Handlungsstrategien oder Einflüsse, in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, in den Blick geraten. Dass der Berufseinstieg eine wichtige Phase im Berufsleben von Lehrpersonen darstellt, ist nicht zu leugnen. Im Berufseinstieg bilden sich „(...) personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität (...)“ (Terhart 2000, S. 128). Zur empirischen Erschließung des angesprochenen Themenbereiches wurden fünf problemzentrierte Interviews geführt. Den methodologischen Rahmen bildet der Forschungsstil der Grounded Theory.

Um das Forschungsinteresse und das Forschungsziel dieser Arbeit ausreichend entfalten zu können, wurde das erste Kapitel verfasst. Das darauf folgende Kapitel zeichnet theoretische Grundlagen, die für dieses Forschungsvor-

haben relevant sind nach und konzentriert sich dabei auf drei Themenbereiche. Zum einen wird auf unterschiedliche Zugänge der Forschung zum Berufseinstieg eingegangen und der Versuch unternommen, die vorliegende Forschungsarbeit darin einzuordnen. Eine grundlegende Erörterung des Terminus Berufseinstieg von Lehrkräften erfolgt im zweiten Themenbereich. Hier werden aktuelle Studien zu verschiedenen Problemstellungen rund um den Berufseinstieg von Lehrkräften mit einbezogen. Es wird auf Anfangsschwierigkeiten, Kriterien eines erfolgreichen Berufseinstieges sowie Aus- und Weiterbildung unter dem Blickwinkel des Berufseinstieges eingegangen. Des Weiteren erfolgt die Erläuterung aktueller empirischer Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften in Österreich und die Abgrenzung dieser Forschungsarbeit dazu. Den dritten und zugleich letzten Themenbereich des theoretischen Zuganges bildet die Beschreibung unterschiedlicher Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften. Konkret wird die Berufseinführung im internationalen Vergleich betrachtet um darauf folgend auf zwei Länder näher einzugehen: die Schweiz und Österreich. Österreich wurde gewählt, da die empirische Untersuchung dieses Forschungsvorhabens auf Interviews mit Berufseinsteigenden aus Österreich basiert. Die Schweiz zeichnete sich durch zahlreiche Programme für den Berufseinstieg von Lehrkräften aus, die teilweise schon evaluiert sind und sich bewährt haben. Das dritte große Kapitel macht die methodischen Grundlagen dieser Forschungsarbeit zum Thema. Es wird die Grounded Theory und das problemzentrierte Interview erläutert. Die genaue Umsetzung und Anwendung dieser wird im darauf folgenden Kapitel beleuchtet. Auf diese Basis fußend, erfolgt in Kapitel fünf die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung. Das herausgearbeitete Kategoriensystem steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung. Darauf aufbauend erfolgt eine Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung. Hier wird das Kategoriensystem in Rückbezug auf den theoretischen Zugang analysiert und Folgerungen angedacht. Den Abschluss bildet das Resümee, in dem Platz für eine Zusammenfassung der zentralen Gedanken und Erkenntnisse sowie eine Reflexion der vorliegenden Forschungsarbeit eingeräumt wird.

1 FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSZIEL

In diesem Forschungsvorhaben steht die Thematik des Berufseinstieges von Lehrpersonen im Mittelpunkt. Dieser stellt einen bedeutenden Abschnitt im Leben von Lehrern/Lehrerinnen dar, wie im theoretischen Zugang dieser Arbeit (Kapitel 2) noch ausführlich beschrieben wird. Besonderes Interesse gilt in dieser Forschungsarbeit vor allem dem subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule. Der Berufseinstieg dieser speziellen Untersuchungsgruppe erfolgte bis jetzt mit nur spärlicher Begleitung und ohne Absolvierung eines Unterrichtspraktikums, wie es zum Beispiel nach dem Abschluss eines Lehramtsstudiums an der Universität in Österreich der Fall ist. Das Ziel der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit ist es, auf Basis problemzentrierter Interviews, das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen der österreichischen Neuen Mittelschule zu rekonstruieren und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten. Durch das Fragen nach dem subjektiven Erleben soll erforscht werden, wie es Lehrpersonen in ihrem ersten Berufsjahr an einer österreichischen Neuen Mittelschule ergeht, mit welchen Schwierigkeiten und eventuellen Problemen sie sich konfrontiert sehen, was krisenhaft oder überfordernd erlebt wird, welche Bewältigungsmuster in den Blick kommen oder was sich gegebenenfalls als positiv darstellt. Es können verschiedene Aspekte wie etwa Problemfelder, Handlungsstrategien, Einflüsse von sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, in den Blick geraten. Dahingehend wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie erleben Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg?

Zentral ist hier der Begriff des Erlebens, der sich auf die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen bezieht. Es sollen somit die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse rekonstruiert werden. Dies geschieht auf einer subjektiven Ebene, da die Interviewpartner/innen in problemzentrierten Interviews ihr individuelles Erleben nacherzählen. Durch das Fragen nach dem Erleben der Betroffenen, soll die Offenheit für jeden möglichen Aspekt, der sich in den Daten zeigt, gewährleistet sein. Des Weiteren ist auch im Interview eine

gewisse Offenheit gegeben, damit die befragten Lehrpersonen alles erzählen können, was ihnen in Bezug auf ihren Berufseinstieg als wichtig erscheint. Aufgrund dieser großen Offenheit erschien das Format der *explorativen* Studie für dieses Forschungsvorhaben als passend. Es sollen nicht zuvor eingegrenzte Bereiche im Berufseinstieg näher erfasst werden und im Vorhinein Hypothesen oder Theorien festgelegt werden. Vielmehr sollen das subjektive Bild und die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse im Berufseinstieg der befragten Personen im Mittelpunkt stehen und daraus Theorien generiert werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen erscheint die Grounded Theory einen geeigneten methodologischen Rahmen zu bieten. Das individuelle Erleben der Interviewpartner/innen soll hinsichtlich verschiedener sich ergebender Kategorien ausgewertet und somit auf eine Metaebene gehoben werden. Es ist zu beachten, dass es sich bei den Erzählungen stets um Erinnerungen der Interviewpartner/innen handelt und nicht um direkte Tatsachenberichte. Dies stellt jedoch keinen Nachteil, sondern gerade den Eckpfeiler der Vorgangsweise dar. Steinke (1999, S. 34) schreibt dazu, dass Bedeutungen von Erfahrungen, Handlungen und Ereignissen, so wie sie durch die Augen der jeweiligen Untersuchungspartner/innen und -gruppen interpretiert werden den Ausgangspunkt qualitativer Forschung darstellen würden. Qualitative Forschung hat „(...) den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2008, S. 14). Dies soll Möglichkeiten der Erkenntnis eröffnen und „(...) zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (ebd.). Konkret werden fünf Lehrkräfte anhand problemzentrierter Interviews befragt, die im Jahr 2013 ihre Ausbildung zur Lehrperson einer Neuen Mittelschule an der KPH (Kirchlichen Pädagogischen Hochschule) Krems abgeschlossen haben und nun seit einem Jahr im Lehrberuf an einer Neuen Mittelschule stehen. Die Spezialisierung auf Lehrkräfte der Neuen Mittelschule erfolgte, da die Berufseinführung dieser Gruppe an Lehrpersonen zurzeit eher ansatzweise vorhanden ist und die Erforschung des Erlebens des Berufseinstieges dieser Personengruppe durchaus Erkenntnisse, die für die Entwicklung bzw. Einführung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich beachtenswert sein könnten, liefern könnte. Eine genauere Beschreibung der Anlage und des Verlaufes der Untersuchung erfolgt in Kapitel vier.

Diese Arbeit soll einen weiteren Beitrag zur Theoriegenerierung über den Berufseinstieg darstellen, sowie möglicherweise dienlich für die Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sein. Erkenntnisse dieser Arbeit könnten gegebenenfalls für die Entwicklung von Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Berufseinsteigenden, beitragen. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten sich ferner, wie bereits erwähnt, für die Planung und Durchführung der Berufseinstiegsphase der Pädagog/innenbildung NEU als durchaus hilfreich erweisen. Bildungswissenschaftliche Relevanz erzielt diese Masterarbeit vor allem durch die Beschäftigung mit der Thematik des Berufseinstieges, die in der bildungswissenschaftlichen Diskussion durchaus Beachtung findet. Relativ wenig erforscht ist der Berufseinstieg von Lehrkräften an Neuen Mittelschulen, wodurch hier durchaus von einer Forschungslücke die Rede sein kann.

2 THEORETISCHER ZUGANG

Dieses Kapitel dient der Ausführung des theoretischen Zuganges, der dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegt. Es soll verdeutlicht werden, von welcher theoretischen Grundlage ausgegangen wird. Dazu werden zu allererst die verschiedenen Zugänge der Forschung zum Thema Berufseinstieg erläutert, um einen Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven zu schaffen und eine Einordnung dieser Forschungsarbeit in die verschiedenen Zugänge anzustreben. Daraufhin wird der Begriff des Berufseinstieges von Lehrkräften beleuchtet und mehrperspektivisch betrachtet. Dazu wird speziell auf Anfangsschwierigkeiten und Belastungen von Lehrkräften im Berufseinstieg und auf Kriterien für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Lehrkräften eingegangen. Des Weiteren wird erläutert welche Rolle der Aus- und Weiterbildung für den Berufseinstieg zukommt sowie aktuelle empirische Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften in Österreich beleuchtet und die vorliegende Forschungsarbeit davon abgegrenzt. Das dritte und zugleich letzte Unterkapitel des theoretischen Zuganges macht unterschiedliche Modelle der Berufseinführung von Lehrkräften zum Thema. Das Ziel ist es, einen kurzen internationalen Überblick über die Umsetzung der Berufseinführung zu schaffen und ferner auf die Berufseinführungsprogramme zweier Länder speziell einzugehen. Zum einen wurde die Schweiz ausgewählt, da es hier zahlreiche Programme zur Berufseinführung von Lehrkräften gibt, die teilweise schon evaluiert wurden und sich bewährt haben. Zum anderen wird die Berufseinführung von Lehrkräften des Landes Österreich beleuchtet, da die empirische Untersuchung dieses Forschungsvorhabens auf Interviews mit österreichischen Berufseinsteigern/-einstiegerinnen basiert.

2.1 Zugänge der Forschung zum Berufseinstieg als Phase und Übergang in der Biographie

Bei der Erforschung rund um das berufliche Leben und die Berufsbiographie von Lehrpersonen werden unterschiedliche Perspektiven und Betrachtungsschwerpunkte eingenommen. Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Zugänge herausgearbeitet und beschrieben, um so einen Überblick über mögliche Forschungsansätze schaffen zu können und erläutern zu können, inwieweit

die Berufseinstiegsphase Teil dieses Ganzen ist. Dies geschieht vor allem in Anlehnung an Silvio Herzog (2011) und Keller-Schneider & Hericks (2011), die dies in ihren Beiträgen zu dem Sammelband „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Terhart 2011) dargestellt haben. Anhand von Herzog (2011) erfolgt eine allgemeine Einteilung der Forschung zu Berufsbiographien von Lehrpersonen und in Anlehnung an Keller-Schneider und Hericks (2011) erfolgt eine Beschreibung der unterschiedlichen Zugänge speziell bezogen auf den Berufseinstieg.

Bezüglich der Einteilung der Berufsbiographie von Lehrpersonen in unterschiedliche Stufen oder Phasen wurden in verschiedenen Projekten bzw. Forschungen *Stufen- und Phasenmodelle* erstellt. Es zeigt sich, dass bezüglich der Anzahl und der Länge der Phasen Unterschiede in den Forschungen bestehen. Hubermann (1989 zit. n. Herzog 2011, S. 318) beispielsweise beschreibt fünf Phasen: den Berufseinstieg (1-3 Berufsjahre), die Phase der Stabilisierung (4-6 Berufsjahre), die Zeit der Experimente und des Aktivismus *oder* die Phase des Selbstzweifels und der Neubewertung des Berufs (7-18 Berufsjahre) – je nachdem welche Phase auf die zweite folgte, ist die vierte Phase entweder geprägt durch Gelassenheit und Distanz *oder* durch Konservatismus (19-30 Berufsjahre). In der fünften Phase folgt laut Hubermann (1989 zit. n. Herzog 2011, S. 318) entweder der Rückzug aus dem Berufsleben mit Gelassenheit *oder* die Bitterkeit (31-40 Berufsjahre). Anhand der Festlegung von Phasen kann die Thematik der Berufsbiographie von Lehrkräften strukturiert werden. Es ist dennoch zu beachten, dass solche zeitlichen Einteilungen aufgrund der Individualität von Personen eher schwierig sind und diese Art der Zeitpläne deshalb vor allem als Orientierung gesehen werden sollte (vgl. Herzog 2011, S. 319). An den Phasen- und Stufenmodellen orientieren sich *Phasenanalysen*, welche einen bestimmten Abschnitt der Biographie beleuchten. Diese Abschnitte werden weitgehend unabhängig von den davor und danach liegenden Phasen analysiert. Bezogen auf die frühe Berufsphase (0-10 Berufsjahre) weist Herzog (2011, S. 320) darauf hin, dass „keine Phase der Berufskarriere von Lehrpersonen intensiver erforscht worden ist als die ersten Jahre im Beruf“. Die mittlere Berufsphase (10-30 Berufsjahre) ist dann schon eher weniger Gegenstand von Forschungsarbeiten. Was die späte Berufsphase (30-40 Berufsjahre) betrifft,

sind wiederum kaum Studien zu finden, die explizit ältere Lehrpersonen zum Thema machen. Diese Phase in der Lehrerbiografie wird meist nur im Falle von Burn-out erforscht (vgl. ebd.). Herzog (2011, S. 322) beschreibt bei den Phasenanalysen zwei mögliche Schwierigkeiten: Erstens sind Vergleiche zwischen unterschiedlichen Forschungen schwierig, da – wie bereits erwähnt – die Einteilung der Lehrerbiografie in Phasen bzw. Stufen schwer einheitlich gemacht werden kann. Zweitens besteht die Problematik der Effektbestimmungen (z.B. Lebensjahre versus Berufsjahre; Alterseffekt versus Kohorteneffekt), die bei solchen Untersuchungen oft wenig unterschieden werden. Ein weiterer Ansatzpunkt der Forschung zur Berufsbiographie von Lehrpersonen besteht in der Beschreibung *beruflicher Übergänge* (vgl. ebd., S. 322). Ein beruflicher Übergang findet dann statt, wenn „(...) eine Person ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereich oder beider verändert“ (ebd.). Da es zahlreiche Übergänge in der Berufsbiographie von Lehrpersonen geben kann, systematisiert Herzog (2011, S. 323) diese und unterscheidet zwischen *mikroperspektivischen* und *makrohistorischen* Übergängen. Bei den mikroperspektivischen Übergängen lässt sich wiederum weiter differenzieren: *Diachrone, lebenslaufnormierte Übergänge* sind stark durch die Institutionalisierung des Lebenslaufes geprägt und betreffen z.B. den Übergang von der Ausbildung in den Beruf oder von diesem in den Ruhestand. *Diachrone, wenig normierte Übergänge* sind wiederum durch berufliche Veränderungen, wie z.B. Berufs- oder Stellenwechsel geprägt. Sie werden deshalb als wenig normiert bezeichnet, da es hier größere individuelle Unterschiede geben kann. Ereignisse wie Erwerbslosigkeit oder Krankheit kommen meist unerwartet und die Dauer ist oft ungewiss, weshalb diese Übergänge als *diachrone, nicht-normierte Übergänge* bezeichnet werden (vgl. ebd.). *Synchrone Übergänge* ergeben sich „(...) durch das Bewegen in unterschiedlichen Mikrosystemen wie z.B. Erwerbstätigkeit, Familie oder Freizeit“ (ebd.) und sind mit unterschiedlichen Bedingungen, Aufgaben und Rollen verbunden. Neben den gerade beschriebenen mikroperspektivischen Übergängen stehen die *makrohistorischen Übergänge*, bei denen die „(...) gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Zustandswechsel und deren Auswirkungen auf einzelne Biografien“ (ebd.) in den Blick geraten. Am meisten erforscht wurde wiederum der Übergang von der Ausbildung in den Lehrberuf, der zu den *diachronen, lebenslaufnormierten Übergängen* zählt, wohingegen

die Übergänge über den Berufseinstieg hinaus eher selten Gegenstand der Forschung sind (vgl. ebd., S. 327). Da bei dem Forschungszugang dieser Arbeit der Fokus auf dem Berufseinstieg liegt, ist noch hervorzuheben, dass „Studien, die den Berufseinstieg *als Übergang* erfassen, sich von phasenspezifischen Studien (...) dahingehend unterscheiden, als dass sie in ihre Analysen die Erfahrungen und Bedingungen der jungen Lehrperson während der Grundausbildung explizit einbeziehen und ins Verhältnis zur erlebten Berufspraxis setzen.“ (ebd., S. 324). Als letzter Gesichtspunkt soll noch das Blickfeld der *Verbleibs- und Mobilitätsforschung* in der Lehrerbiographie erwähnt werden. Hier wird der Frage nachgegangen, was aus Studierenden mit abgeschlossener Lehrausbildung geworden ist, ob, wie und weshalb berufliche Veränderungen passiert sind. Der Trend geht dahingehend zu eher entstandardisierten Lebensläufen (vgl. ebd.).

Um die Forschungen zum Berufseinstieg nun zu systematisieren, wird auf den Beitrag von Keller-Schneider und Hericks (2011) zurückgegriffen, in dem drei Eckpfeiler der Forschung zum Berufseinstieg beschrieben werden: der strukturorientierte Ansatz, der kompetenzorientierte Ansatz und die Bildungsgangforschung als sogenannter „mittlerer Weg“. Die *strukturorientierte Professionsforschung* kennzeichnet eine life-span-Orientierung bei der Biographien von Menschen und die typischen Handlungsanforderungen des Lehrberufes, die diesen von anderen Berufen unterscheiden, rekonstruiert werden. Es wird gefragt, „(...) wie solche Handlungsanforderungen von den Lehrpersonen subjektiv erfahren und gedeutet werden und wie sie sich unter dem ‚Druck‘ dieser Anforderungen verändern“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 299). Bei der kompetenzorientierten Professionsforschung geht es vor allem um die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und um Forschung „(...) zum professionellen Wissen und Können von Lehrern, zu dessen Struktur und mentalen Repräsentation als Aspekte von Professionalität“ (ebd., S. 300). Hier dominieren eher quantitative Erhebungsverfahren. Auf diesem Gebiet wurden schon zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen zum Berufseinstieg von Lehrkräften durchgeführt. Keller-Schneider und Hericks (2011) differenzieren die kompetenzorientierte Professionsforschung weiter in Studien zur Übergangsproblematik, Studien zur Belastung und Bewältigungsverhalten sowie persönlichkeitsorientierte Studien.

Die Studien zur Übergangsproblematik könnten wiederum nach Herzogs (2011) *diachronen, lebenslaufnormierten Übergängen benannt* werden. Der dritte Eckpfeiler, auch der „mittlere Weg“ genannt, ist nach Keller-Schneider und Hericks (2011) die Bildungsgangforschung. Die Bildungsgangforschung rekonstruiert „(...) biographische Entwicklungsprozesse als Lern- und Bildungsprozesse“ und fragt „(...) wie sich biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als *Habitus* – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirken“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 301).

Die Einordnung dieser Masterarbeit gestaltet sich als ein nicht allzu leichtes Unterfangen. Die dem vorliegenden Vorhaben zugrunde liegende Forschungsfrage lässt sich unter mehreren Perspektiven betrachten. Unter der Perspektive der Phasenanalyse stellt sich das Problem, dass nicht nur die Phase des Berufseinstieges, also das erste Dienstjahr, die ersten Dienstjahre, isoliert betrachtet werden, sondern auch noch Aspekte der Ausbildung miteinbezogen werden. Die Perspektive der diachronen, lebenslaufnormierten Übergänge nimmt den Übergang von der Ausbildung in den Beruf, also von der Hochschule in den Lehrberuf, in den Blick, der institutionell geprägt ist. Da jedoch nicht der Übergang die zentrale Thematik dieser Masterarbeit darstellt, sondern das Erleben des ersten Dienstjahres von Lehrkräften, bietet sich der Blickwinkel der strukturorientierten Professionsforschung an, da es hier darum gehen soll, subjektiv erfahrene und gedeutete Handlungsanforderungen von Lehrpersonen zu untersuchen.

2.2 Der Berufseinstieg von Lehrkräften

Der Terminus *Berufseinstieg* von Lehrkräften umfasst die erste Zeit der beruflichen, eigenständigen Tätigkeit des Unterrichtens von ausgebildeten Lehrkräften an einer Schule. Den Gebrauch des Wortes *die erste Zeit* genauer zu definieren stellt sich als gar nicht so einfach dar, zieht man Literatur zu Rate. Es bestehen unterschiedliche Ansichten bezüglich des zeitlichen Rahmens der Berufseingangsphase. In Stufen- und Phasenmodellen ist teilweise von einem Jahr, von vier bis sechs Jahren, aber auch von keiner expliziten zeitlichen Rahmung die Rede (vgl. Lipowsky 2003, S. 7). Hubermann (1989 zit. n. Herzog 2011, S. 318)

spricht zum Beispiel in seinem Projekt – befragt wurden hierzu 160 Schweizer Sekundarlehrpersonen anhand biografischer Interviews – von einer Berufseinstiegsphase von ein bis drei Berufsjahren, bei der das „Entdecken“ und „Überleben“ zentrale Motive darstellen. Diese Differenzen können gewiss auch durch die unterschiedlichen Lehrer/innenbildungssystemen bedingt sein, da bei manchen Ausbildungen ein verpflichtendes Unterrichtspraktikum oder Referendariat von einem (z.B. Lehramtsstudium an der Universität Wien) oder mehreren Jahren besteht, bei anderen wiederum der Berufseinstieg direkt nach der Hochschule ohne Unterrichtspraktikum oder Referendariat erfolgt (z.B. Berufseinsteiger/innen an einer Neuen Mittelschule oder Volksschule in Österreich) (vgl. Lipowsky 2003, S. 7). Darüber hinaus ist sicher anzumerken, dass die zeitliche Rahmung in Stufen- und Phasenmodellen eher als Konstrukt zu verstehen ist, da Entwicklungsverläufe sich immer individuell unterschiedlich gestalten. Vielmehr ist der Mehrwert solcher Stufen- und Phasenmodelle, dass durch die Festlegung von Phasen im Berufsverlauf von Lehrpersonen auf mögliche sich ergebende Problemfelder hingewiesen werden kann (vgl. Herzog 2011, S. 319). In dieser Forschungsarbeit werden Berufseinsteigende befragt, die ihr erstes Berufsjahr an einer Schule absolviert haben und es wird somit die Zeitspanne von einem Jahr als Berufseinstieg erforscht. Diese zeitliche Rahmung wurde deshalb festgelegt, da erstens in der vorliegenden Arbeit auf den direkten Berufseinstieg nach dem Absolvieren der Pädagogischen Hochschule eingegangen werden soll und das erste Berufsjahr bei jeder Lehrperson sicher noch die Phase des Berufseinstieges darstellt. Vor allem im ersten Dienstjahr ist alles völlig neu und es treten unterschiedliche Herausforderungen in Bezug auf den Einstieg in den Beruf auf. Zweitens soll hier nicht das Herausbilden von Handlungskompetenzen untersucht werden, was gewiss länger als ein Jahr dauern kann (vgl. Lipowsky 2003, S. 7), sondern direkt das Erleben, die Schwierigkeiten und auch Positives im Berufseinstieg. Deshalb erscheint die Zeitspanne von einem Jahr für diese Arbeit als passend. Drittens ist die Präsenz der Ereignisse beim Berufseinstieg ein wichtiges Kriterium dieser Arbeit, weshalb einmal mehr die zeitliche Rahmung von einem Jahr adäquat erscheint, bzw. vor allem die zeitnahe Befragung der Berufsneulinge ein wichtiges Kriterium darstellt. Trotz der zeitlichen Rahmung von einem Jahr in dieser Forschungsarbeit soll das nicht bedeuten, dass der Berufseinstieg nur auf ein Jahr begrenzt ist, diese

Phase ist sicherlich individuell unterschiedlich bzw. überhaupt schwierig einheitlich festzulegen. Die zeitliche Begrenzung ist für diese Forschungsarbeit jedoch sicherlich aufgrund der eben genannten Gründe nachvollziehbar.

Aufgrund der Wichtigkeit der Berufseinstiegsphase für die jeweilige Person und den Lehrberuf und auch aufgrund der aktuellen Erneuerung der Lehrer/innenbildung in Österreich (und nicht nur in Österreich) ist der Berufseinstieg von Lehrkräften ein aktueller Themenbereich wissenschaftlicher Forschung. Der Berufseinstieg stellt eine wichtige Phase der Biographie dar. Diese Zeit ist für die weitere Entwicklung der Lehr- als auch Privatperson von grundlegender Bedeutung. Berufsbiographisch laufen Sozialisationsprozesse sowie Lernprozesse bezüglich berufsbezogener Einstellungen und Kompetenzen ab. Aber nicht nur die berufsbiographische, sondern auch die privatbiographische Situation betreffende Prozesse wohnen der Berufseingangsphase inne (wie z.B. Auszug aus dem Elternhaus, Partnerschaft, ...) (vgl. Martinuzzi 2007, S. 68). Sozialisations- und Entwicklungsprozesse im Zusammenhang mit der neuen Rolle „(...) prägen die Weiterentwicklung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlage der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit“ (Keller-Schneider 2010, S. 14). Der Phase des Berufseinstieges wohnen berufliche Entwicklungsaufgaben inne, die Berufseinsteiger/innen im Lehrberuf individuell wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Der Berufseinstieg birgt Anforderungen an die Lehrpersonen, die im Vorhinein nicht in ihrer gesamten Komplexität erfasst bzw. bearbeitet werden können (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297). Es ist vor allem die „(...) Diskrepanz zwischen den bereits aufgebauten und den aktuell geforderten Kompetenzen (...)\", die Kompetenzentwicklung als Adaption notwendig macht (ebd.). Um die wahrgenommenen Herausforderungen zu bewältigen, werden Handlungsschritte gesetzt, die Erfahrungen mit sich bringen und wiederum einen Beitrag zur Bewältigung der beruflichen Entwicklungsaufgaben leisten. Für diese Bewältigung werden einerseits vorhandene Ressourcen vorausgesetzt, andererseits neue Ressourcen aufgebaut. Das Professionswissen definiert sich somit immer neu, da immer wieder neu definiert, gedeutet und gewichtet wird (vgl. ebd., S. 301).

„Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entwickeln sich die professionellen Kompetenzen der Lehrperson, welche im Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten entstehen“ (ebd.).

Ob diese beruflichen Entwicklungsaufgaben als Herausforderung oder als Belastungen wahrgenommen werden „(...) wird durch Einschätzungen der *subjektiven Kompetenz*, durch *Selbstregulationsprozesse* sowie zusätzlich durch individuelle *Wertorientierungen* und *Überzeugungen* gelenkt“ (ebd.). Wie diese beruflichen Entwicklungsaufgaben während des Berufseinstieges aussehen können haben Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010 und 2009) in jeweils eigenen Studien untersucht und kommen zu durchaus ähnlichen Ergebnissen. Hericks (2006) arbeitete auf Basis rekonstruktiver Einzelfallstudien über Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften der Sekundarstufe I und II. Keller-Schneider (2010 und 2009) arbeitete anhand eines Fragebogens und Gesprächsnotizen von Supervisionsprozessen von Volksschullehrkräften. Vier berufliche Entwicklungsaufgaben konnten identifiziert werden: *Rollenfindung als Berufsperson*, *Vermittlung von Sach- und Fachinhalten*, *Anerkennung bzw. Führung* sowie *Kooperation in der Institution Schule*. Bei der dritten Entwicklungsaufgabe – *Anerkennung bzw. Führung* – spalten sich die Ergebnisse der Studien. Während Hericks (2006) die *Anerkennung* als Entwicklungsaufgabe sieht, die eher als Fremdwahrnehmung der Schüler/innen interpretiert werden kann – sieht Keller-Schneider (2010 und 2009) die *Führung* und damit aktive Gestaltung des Aufbaues und der Lenkung der Klasse als Entwicklungsaufgabe (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 306). Jede Lehrperson stellt sich diesen Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf bestimmt individuell unterschiedlich. Hermann und Hertrampf (2000, S. 174) argumentieren, dass sich bei erfolgreichem Berufseinstieg in den ersten Berufsjahren „Zufallsroutinen fürs schlichte Überleben entwickeln müssen“. Diese Zufallsroutinen ergeben sich automatisch aufgrund des Handlungsdruckes unter dem eine Lehrkraft klarerweise steht und entwickeln sich deshalb meist unreflektiert. Die Reflexion dieser Handlungskonzepte geschieht meist im Nachhinein, wo bewusst gemacht, bearbeitet und korrigiert wird. Diese in unkontrollierten Lernprozessen angeeigneten Routinen werden meist in den nachfolgenden Jahren beibehalten und das berufliche Selbstverständnis entsteht (vgl. ebd.).

Nach Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978, S. 21) würden Berufseinsteiger/innen im Lehrberuf auf Erfahrungen der eigenen Schulzeit zurückgreifen. Auch Terhart et al. (1994, S. 22) erwähnen, dass zum Überwinden der anfänglichen Unsicherheiten Berufsanfänger oft auf aus eigener Schulzeit erfahrene Handlungsmuster oder Disziplinierungsmaßnahmen zurückgreifen, sei es auf jene, die man als Schüler/in erfahren oder von Lehrkräften beobachtet hat. Daraus kann gefolgert werden, dass das Erleben der eigenen Schulzeit sowie Lehrkräfte der eigenen Schulzeit, unter Umständen Einfluss darauf haben, welche Handlungskonzepte im Berufseinstieg stehende Lehrpersonen entwickeln. Hieraus könnte eventuell gefolgert werden, dass beispielsweise Lehrpersonen der eigenen Schulzeit negative Vorbilder darstellen, welche für Berufseinsteigende als abschreckendes Beispiel in Erinnerung sind. Dies stellt jedoch nur eine Mutmaßung dar, die noch wissenschaftlich fundiert werden müsste. Des Weiteren ist anzumerken, dass sich der Berufseinstieg von beispielsweise Lehrkräften der Neuen Mittelschule in Österreich insofern von z.B. Ärzten, Theologen, Juristen usw. unterscheidet, als dass nicht schrittweise in den Beruf eingeführt wird, sondern Berufsanfänger/innen des Lehrberufes vom ersten Tag an alle Tätigkeiten ausführen müssen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 14). Trepow (2006, S. 48) schreibt überdies, dass die „Anfangsschwierigkeiten (...) u.U. größer als in vielen anderen Berufszweigen sind, da die Interaktion mit den verschiedenen Elementen des Systems Schule vom ersten Tag an eine komplexe Handlungskompetenz und ein großes Maß an Flexibilität verlangt“.

Trotz der Aktualität dieser Thematik besteht die Problematik des Berufseinstieges seit es Lehrkräfte gibt und wurde im Jahr 1978 unter anderem von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann behandelt. Obwohl diese Literatur über 30 Jahre alt ist, kann durchaus auf manche Ausführungen zurück gegriffen werden, da diese nicht viel an Aktualität eingebüßt haben. Bei Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S. 21f) ist von einem Phänomen von Lehrpersonen im Berufseinstieg die Rede, das idealerweise nicht auftreten sollte, aber dennoch oft beobachtbar ist: der

„Praxisschock bei jungen Lehrern“¹. Dieser ist gekennzeichnet durch eine verunsichernde und zermürbende Praxis, Überforderung, sowie der Differenz zwischen an der Hochschule gelernter Theorie und schulischer Praxis. Auch Hermann und Hertrampf (2000, S. 178) sprechen von einer „(...) ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wird“ und psychische Belastung mit sich bringt. Einen großen Belastungsfaktor für die Lehrkraft zu Beginn der Berufszeit können bürokratische Strukturen darstellen, da die Angst zu bestehen scheint, gegen Regeln zu verstoßen oder diese nicht einzuhalten. Natürlich stellen Schüler/innen, das Lehrkräfteteam und Eltern Faktoren dar, die für Berufseinsteiger/innen große Herausforderungen bergen können. Darüber hinaus stellt der plötzliche Wechsel von der Schüler/in-Rolle in die Lehrer/in-Rolle eine Schwierigkeit dar, die teilweise überfordern kann (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978, S. 24f). Als mögliche Ursachen für einen Praxisschock nennen Müller-Fohrbrodt et al. (1978, S. 59) personale und situative Bedingungen. Personale Bedingungen betreffen die subjektive Ebene einer Person und stellen Berufswahlmotive, Einstellungen und Persönlichkeit dar. Situative Bedingungen beziehen sich auf Ausbildung und Beruf und betreffen Ausbildungsbedingungen, Bedingungen der Schulsituation und allgemeine Rahmenbedingungen des Berufsanfängers/der Berufsanfängerin. Es können durchaus mehrere Ursachen verantwortlich für einen Praxisschock sein (vgl. ebd., S. 59f). Des Weiteren ist von einem Einstellungswandel bezüglich der Unterrichtstätigkeit und Lehrer/innenrolle die Rede, der sich aufgrund der verunsichernden Praxis ergibt und im Rückgriff auf die eigene Schulzeit erfolgt (vgl. ebd., S. 21f). Es kann gesagt werden, dass Untersuchungen aus den 70er und 80er Jahren, die sich mit der beruflichen Sozialisation von Junglehrern/-lehrerinnen beschäftigen, größtenteils zu einem ähnlichen Ergebnis kommen. Nämlich, dass

¹ Anzumerken ist hier, dass der Wortlaut „Praxisschock“ in weiterer Folge in der Literatur teilweise durchaus kritisch beleuchtet und hinterfragt wurde bzw. durch andere, den Autoren/Autorinnen (z.B. von Hauser/Mayring 1982 oder Gebhart 1982) passender erscheinende Bezeichnungen ersetzt wurde (vgl. Müller 2012, S. 75). Dies wird hier jedoch nicht näher erläutert, da es vor allem um die Klärung der Charakteristika und Besonderheiten des Berufseinstieges von Lehrpersonen geht.

„(...) die Einstellungen und Haltungen der Junglehrer in der Phase des Berufseinstiegs konservativer und permissiver werden. Während in der Phase des Hochschulstudiums liberalere, idealistische und reformorientierte Haltungen dominieren, vollzieht sich (...) eine Rückentwicklung zu einem eher konservativen Schüler-Lehrerbild des Berufsanfängers, das bereits die Haltung des Studienanfängers kennzeichnete.“ (Lipowsky 2003, S. 49).

Diese Entwicklung wird in der Literatur schlichtweg durch das Symbol einer Wanne oder durch den Buchstaben *U* versinnbildlicht (vgl. Lipowsky 2003, S. 49). Das Symbol der Wanne wurde vor allem durch die Forschungsgruppe der Universität Konstanz geprägt, deshalb wird der beschriebene Einstellungswandel auch oft mit dem Begriff „Konstanzer Wanne“ beschrieben (vgl. Terhart et al. 1994, S. 22). Solch eine Entwicklung kann ebenso bei anderen akademischen Berufen beobachtet werden, welche durch kaum praktische Erfahrungen während der Ausbildungszeit charakterisiert sind (vgl. ebd., S. 16). Klarerweise sind in der Literatur auch Kritikpunkte und Re-Interpretationen der Konstanzer Studie zu finden. Dagmar Hänsel (1985) resümierte in ihrer Re-Interpretation der Konstanzer Studie, dass die besagte Konstanzer Wanne als Lernprozess gesehen werden kann, „(...) welcher von einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit im Studium erworbenen illusionären Vorstellungen zeugt, die nach und nach durch realitätsgerechte ersetzt werden“ (Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297). Keller-Schneider und Hericks (2011, S. 297) führen als Kritikpunkt an, dass in der Konstanzer Studie vor allem der Einfluss der Schule auf die Lehrperson und eher weniger der eigenaktiv-konstruktive Anteil der Lehrpersonen, der durchaus zu einem befriedigendem Ergebnis für die Akteure führen kann, herausgearbeitet wurde.

Da aus den vorangegangenen Ausführungen anzunehmen ist, dass sich die Erfahrungen, Erlebnisse, entwickelnden Kompetenzen der Berufseingangsphase als besonders prägend für die weitere Lehrer/innenkarriere darstellen, darf diese Phase der Lehrer/innenlaufbahn nicht unterschätzt werden. Ein beachtenswertes Ergebnis zeigt Herzog (2007 zit. n. Herzog 2011, S. 328) in seiner Studie auf, nämlich „(...) dass Gedanken an den Ausstieg mehrheitlich in der Berufseinstiegsphase gehegt werden“. Dies verweist noch einmal auf die Bedeutsamkeit dieser Phase in der Berufsbiographie und auf die Wichtigkeit der

Beachtung und Erforschung der Phase des Berufseinstieges. Im folgenden Kapitel wird nun genauer auf mögliche Anfangsschwierigkeiten und Belastungen, die der Phase des Berufseinstieges von Lehrkräften inne wohnen können, eingegangen.

2.2.1 *Anfangsschwierigkeiten und Belastungen im Berufseinstieg von Lehrkräften*

Anfangsschwierigkeiten und Belastungen sind eng miteinander verbunden und können nicht streng voneinander getrennt werden. Eine erlebte Anfangsschwierigkeit kann sich beispielsweise leicht zu einer Belastung entwickeln. Deshalb wird folgend auf unterschiedliche Studien zu Anfangsschwierigkeiten und Belastungen von Berufseinsteigenden im Lehrberuf eingegangen. Es wird jede Forschungsarbeit einzeln erläutert, um auf die jeweiligen Untersuchungsdesigns kurz eingehen zu können und damit die Grundlage der jeweiligen Untersuchung klar darzulegen. Bei Anfangsschwierigkeiten handelt es sich um Anforderungen, die in ihrer Komplexität im Vorhinein nicht erfasst werden können, die kann daher zu einer Diskrepanz zwischen bereits aufgebauten und aktuell geforderten Kompetenzen führen (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297). Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan und Schmidt (1994, S. 70) griffen in ihrer Untersuchung unter anderem die Frage auf, wie Lehrer/innen den Praxisschock im Nachhinein beurteilen. Dazu wurden Lehrer/innen dreier Altersgruppen (30-35 Jahre, 40-45 Jahre, 55-60 Jahre) und aus vier Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) aus Niedersachsen quantitativ mit Hilfe eines Fragebogens befragt, und bei Bedarf durch Interviews ergänzt. Es standen 514 Fragebögen zur Auswertung (vgl. Terhart et al. 1994, S. 36). Insgesamt ergab sich das Bild, dass ein Großteil der befragten Lehrer/innen aus nachträglicher Sicht Anfangsprobleme als weniger gegeben bzw. möglicherweise nur in kurzen Episoden als gegeben ansehen. Anzumerken ist hier jedoch, dass es sich durchaus so darstellen könnte, dass die Befragten ihre individuellen Anfangsprobleme nicht in den vorgegebenen Items wiederfanden, wenngleich diese anhand von empirischen Studien zum Berufseinstieg entwickelt wurden – z.B. anhand der Studie von Veenman (1984), die folgend noch beschrieben wird (vgl. Terhart et al. 1994, S. 71f). Insgesamt kann gleichwohl

ausgeführt werden, dass „die Turbulenzen des Beginns (...) im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt“ werden (ebd., S. 72). Das heißt, in der Retrospektive gesehen, erscheint der Berufseinstieg bzw. Praxisschock als nicht mehr so schockierend. Nach Terhart et al. (1994, S. 75) würde vermutlich die zeitliche Distanz sowie vor allem der mit den Jahren erfolgende Zugewinn an beruflicher Sicherheit und Kompetenz dazu führen, die Anfangsschwierigkeiten in ein milderes Licht zu tauchen. Betrachtet man die Anfangsschwierigkeiten differenzierter, kann gesagt werden, dass geschlechtsspezifisch gesehen für Lehrerinnen die Schülerbeurteilung die größte Anfangsschwierigkeit darstellt, für Lehrer wiederum die mangelhafte Ausstattung die problematischste Position des Berufseinstieges zu sein scheint. Terhart et al. (1994, S. 79) beleuchteten zudem Anfangsschwierigkeiten unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Schulformen. Da in dieser Forschungsarbeit die Neue Mittelschule im Zentrum der Betrachtung steht, wird hier vor allem auf die Ausführungen in Bezug auf die Hauptschule (Hauptschule ist das Vorläufermodell der Neuen Mittelschule) eingegangen. Lag der fachfremde Einsatz der befragten Hauptschullehrer/innen auf Rang 1 der Probleme, stellte dies bei den Gymnasiallehrkräften kein Problem dar, da hier so gut wie kein fachfremder Einsatz von Lehrpersonen besteht. In der Hauptschule nehmen, im Vergleich zu den anderen Schultypen, Disziplinprobleme den höchsten Rang ein. Der Erwartungsdruck von Eltern stellt in der Hauptschule eine vergleichsweise geringe Anfangsschwierigkeit dar, in der Volksschule hingegen eine relativ hohe. Terhart et al. (1994, S. 79) führen das darauf zurück, dass das Interesse der Eltern an der Schullaufbahn ihrer Kinder in der Schulform der Hauptschule kein allzu großes darstellt. Terhart et al. (1994, S. 137) lassen die befragten Lehrkräfte in der Untersuchung eigene Kurven zeichnen, die das Auf-und-Ab im Berufsleben kennzeichnen sollen. Oft wurden private Gründe für das Absinken der Kurve genannt, daneben waren jedoch zwei nicht-private Gründe von hoher Bedeutung: eine „schwierige“ Klasse zu bekommen und ein gespanntes Verhältnis zum Kollegium zu haben (vgl. ebd., S. 137).

Die Studie von Veenman stammt aus dem Jahre 1984, soll aber trotz des Alters dieser Forschungsarbeit erwähnt werden, da hier 83 empirische Studien aus unterschiedlichsten Ländern zu Problemen des Berufsbeginns von Lehrkräften

gesichtet und deren Kernaussagen zusammenfassend diskutiert wurden. Ziel war, einen Eindruck der Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften der Primarstufe aus internationaler Perspektive zu gewinnen. Die herangezogenen Studien sind zumeist fragebogenbasiert und stammen größtenteils aus den USA, aber auch aus Westdeutschland, Großbritannien, Niederlande, Australien, Kanada, Österreich, der Schweiz und Finnland (vgl. Veenman 1984, S.148). Die größten von Veenman (1984, S. 154) identifizierten Anfangsschwierigkeiten hängen mit Schülern/Schülerinnen zusammen. Auf Platz eins steht die Klassenführung/-disziplin, gefolgt von der Motivierung der Schüler und dem Umgang mit individuellen Unterschieden von Schülern/Schülerinnen.

In Tabelle 1 werden die identifizierten Anfangsschwierigkeiten von Berufseinsteigenden im Lehrberuf von Veenman (1984) und Terhart et al. (1994) gegenübergestellt. Da der Schwerpunkt dieser Masterarbeit auf Lehrkräften der Neuen Mittelschule liegt, wird aus den beiden Studien speziell dieser Bereich herausgegriffen: Veenman (1984) arbeitete die Anfangsschwierigkeiten unter anderem speziell für den Sekundarschulbereich heraus und Terhart et al. (1994) speziell für den Bereich der Hauptschule. Es ist noch einmal heraus zu streichen, dass die befragten Personen bei Terhart et al. (1994) ihre Anfangsprobleme in der Rückschau bewerten und dies das Bild etwas verzerren kann, da die Turbulenzen des Beginns mit zunehmender Berufserfahrung und –zeit als weniger gravierend wahrgenommen werden. Es ist ferner zu beachten, dass die führende Erhebungsmethode bei diesen Studien meist quantitative Fragebögen mit vorgegebenen Items sind, die nur vorgefertigte Antworten möglich machen, die durch die Möglichkeit des Ankreuzens bewusst gemacht werden und keine individuellen Antworten zulassen. Weiters ist nicht zu vergessen, dass die Untersuchungsgruppe von Terhart et al. (1994) aus Deutschland stammt und Veenman (1984) empirische Studien aus unterschiedlichen Ländern untersuchte. Trotzdem erscheint die Gegenüberstellung der Anfangsschwierigkeiten, die in diesen Studien identifiziert wurden als durchaus illustrativ und es kann ersichtlich gemacht werden, welche Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften im Zuge des Berufseinstieges wahrgenommen werden (vgl. Hericks 2006, S. 39f).

Tabelle 1: Anfangsschwierigkeiten im Sekundarschulbereich nach Veenman (1984, S. 154) und Anfangsschwierigkeiten im Bereich der Hauptschule nach Terhart et al. (1994, S. 75)

Rang platz	Veenman (1984)²	Rang platz	Terhart et al. (1994)
1	Klassenführung/-disziplin	1	Fachfremder Unterrichtseinsatz
2	Motivierung der Schüler	2	Unzureichende materielle Ausstattung der Schule/des Schulmaterials
3	Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler	3	Schülerbeurteilung
4.5	Einschätzen/Bewerten von Schülerarbeiten	4	Disziplinprobleme
4.5	Umgang mit Problemen einzelner Schüler	5	Schülerdesinteresse
4.5	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen	6	Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler
7	Mangelnde Vorbereitungszeit	7	Organisatorisches
8.5	Unzureichende materielle Ausstattung der Schule/ des Schulmaterials	8	Druck durch Vorgesetzte
8.5	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden	9	Fachwissen zu gering
10.5	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen	10	Kolleginnen und Kollegen
10.5	Beziehungen zu Eltern	11	Anforderungen der Eltern
12	Arbeitsorganisation im Unterricht	12	Probleme der Schüler/innen

² Jene Rangplätze, welche die gleiche Ziffer innehaben (z.B. 4.5; 8.5; 10.5), weisen jeweils dieselbe Häufigkeit auf.

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass in diesen beiden Studien zentrale Anfangsschwierigkeiten vor allem in Zusammenhang mit dem Umgang mit Schülern/Schülerinnen identifiziert wurden. Hierzu kann das Bewerten der Schüler/innen (Rangplatz vier bei Veenman (1984, S. 154) und Rangplatz drei bei Terhart et al. (1994, S. 75)), Disziplinprobleme (Rangplatz eins bei Veenman (1984, S. 154) und Rangplatz vier bei Terhart et al. (1994, S. 75)) sowie das individuelle Eingehen auf Schüler/innen genannt werden. Der Kontakt mit Eltern stellt hingegen eine geringere Anfangsschwierigkeit in beiden Studien dar (Rangplatz 10 bei Veenman (1984, S. 154) und Rangplatz 11 bei Terhart et al. (1994, S. 75)).

Nun wird kurz auf zwei Studien aus Österreich eingegangen, die sich mit Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften im Berufseinstieg auseinander setzen. Martinuzzi (2005) identifizierte in ihrer Forschungsarbeit unter anderem Anfangsschwierigkeiten von Volksschullehrkräften der Stadt Wien, die nun nachgezeichnet werden sollen. Die Hauptuntersuchung bestand aus einer schriftlichen Befragung mit geschlossenen Fragen bzw. Behauptungen, die anhand einer 6-teiligen Skala eingestuft werden konnten (vgl. ebd., S. 161). Bezüglich der Anfangsschwierigkeiten beim Berufseinstieg von Volksschullehrkräften zeigten sich folgende Ergebnisse:

Tabelle 2: Anfangsschwierigkeiten nach Martinuzzi (2005, S. 174)

Rangplatz	Anfangsschwierigkeiten nach Martinuzzi (2005)
1	Elternarbeit
2	Durchführung des Unterrichts
3	Leistungsbeurteilung
4	Umgang mit Problemschüler/innen
5	Unterrichtsplanung/-analyse
6	Erziehungsziele/-vorstellungen
7	Disziplin der Schüler/innen

Hier wird ersichtlich, dass die Elternarbeit die größte Anfangsschwierigkeit darstellt. Dies deckt sich mit dem Ergebnis von Terhart et al. (1994, S. 79), der schreibt, dass der Erfolgsdruck der Eltern in der Volksschule eindeutig höher ist

als in der Hauptschule. Eine Begründung könnte das geringere Interesse der Eltern an der Schullaufbahn ihrer Kinder in der Hauptschule darstellen (vgl. ebd.).

Beer (2014b) schreibt zusammenfassend zu einem Forschungsprojekt zu Mentoring (methodische Vorgehensweise wird in Kapitel 2.2.4 noch näher erläutert) resümierend über die Problemfelder von Berufseinsteigenden im Lehrberuf. Eine große Unbekannte würden vor allem der administrative Bereich und die Elternarbeit darstellen (vgl. ebd., S. 287). Als belastend wurden auch schulspezifische Rahmenbedingungen und Anstellungsmodalitäten von den Berufsneulingen empfunden. Tendenziell wurden diese Anfangsschwierigkeiten eher tabuisiert und es erfolgte eine Anpassung an das System (vgl. Beer 2014b, S. 290f). „Zu weiteren Problemfeldern von Berufseinsteigenden zählen mangelnde Erfahrung im Classroom-Management und im Umgang mit Konflikten, ebenso Probleme mit der Disziplin wie auch der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler/innen“ (ebd., S. 288). Darüber hinaus entpuppte sich auch die Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium als Herausforderung. Als erschwerend erwies sich das Unterrichten in einem anderen Schultyp als studiert oder in anderen Fächern als studiert (vgl. Beer 2014b, S. 288). Die fehlende Fachkompetenz führt oft zu einer höheren Belastung der Lehrkraft, da dadurch eine geringere Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz gegeben ist (ebd., S. 289).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine unzureichende Ausstattung der Schule, der Umgang mit Schülern/Schülerinnen sowie die Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium bei allen drei Studien als Anfangsschwierigkeiten genannt werden. Der fachfremde Unterrichtseinsatz steht bei Terhart et al. (1994, S. 75) auf Rangplatz eins der Anfangsschwierigkeiten und wird auch bei Beer (2014b) als erschwerender Faktor beim Berufseinstieg genannt. Veenman (1984, S. 154) und Terhart et al. (1994, S. 75) identifizierten die Elternarbeit als Anfangsschwierigkeit, wenn auch eher auf höheren Rangplätzen. Beer (2014b, S. 287f) beschrieb die Elternarbeit ebenso als schwierig, aber gerade deshalb weil sie eine große Unbekannte für Berufseinsteiger/innen darstellte und somit vor allem zu Beginn Stress verursachte. Dem

sollte vor allem durch eine Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung in diese Richtung entgegengewirkt werden (vgl. ebd.).

Stephan Stumpner (2014, S. 159) beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den erlebten Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigenden des Pflichtschullehramtes in Österreich und zog dazu 28, für diese Forschungsarbeit erhobene, Interviewprotokolle heran. Methodisch wird hier so vorgegangen, dass Theorien anhand von Literatur erarbeitet und diese durch Interviewprotokolle veranschaulicht werden. Es zeigt sich – wie zu erwarten war – dass Berufseinsteiger/innen Belastungen und Bedrohungen individuell unterschiedlich wahrnehmen und bewältigen. Äußert prekär erscheint das Ergebnis, dass der Berufseinstieg von den Schulorganisationen wenig bis gar keine Beachtung findet und Tabuisierung durchaus eine Rolle spielt. Als Einflussgrößen, die ausschlaggebend dafür sein können, wie belastend der Berufseinstieg wahrgenommen wird, wurden vor allem folgende spezifische Anfangsbedingungen herausgestrichen:

- „personale Dispositionen (z.B. bewusste ‚Schwäche‘, Bewältigungsstrategien etc.),
- Mikrosoziale Rahmenbedingungen (z.B. Schülerinnen/Schüler, Elternschaft, Kollegium, Schulleitung, standortspezifische Organisation etc.),
- Institutionell-organisatorische Mesosysteme (z.B. Schulverwaltung und Schulbehörde, Anstellungsmodalitäten etc.) oder
- Gesellschaftliche Makrosysteme (z.B. Bildungspolitik, Bildungssystem etc.)“ (ebd., S. 164)

Gerade zur Institution Schule hält Stumpner (2014, S. 180) an späterer Stelle fest, dass Bedingungen, die an der Schule herrschen, wie z.B. Kooperation im Lehrerzimmer, Interaktion, Atmosphäre für Selbstreflexion und Selbstentwicklung, ausschlaggebend dafür sein können, ob positiv mit auftretenden Belastungen oder Bedrohungen umgegangen wird oder ob eher zwanghafte, depressive Formen von Bewältigung augenscheinlich werden. Zu den oben angeführten vier Einflussgrößen wurden jeweils Interviewabschnitte zugeordnet, um Belastungen nachzuzeichnen. Bezüglich der institutionell-organisatorischen Mesosysteme wurden vor allem die Anstellungsmodalitäten und hierzu besonders der fächerfremde Einsatz als belastend erlebt. Bezüglich der mikrosozialen

Rahmenbedingungen wurde die höchste Anzahl an prioritär erlebten Belastungen verzeichnet. Vor allem die Schulorganisation und Schüler/innen wurden primär als Probleme genannt (vgl. ebd., S.165f). Stumpner (2014, S. 168) geht davon aus, „(...) dass gerade in diesen Bereichen die gelebte Schulpraxis von den eigenen Vorstellungen divergiert“. Personale Dispositionen können einerseits positiv als auch negativ wirken, Bedingungen können entweder als Bedrohung, Belastung, möglicherweise einhergehend mit einem Angsterleben, oder als positive Möglichkeit sie selbstgesteuert zu bewältigen gesehen werden. Des Weiteren wurde hierzu der Frage nachgegangen, welche Bewältigungsstrategien in Bezug auf belastende Erfahrungen Berufseinsteigende an den Tag legen, bzw. wurde vor allem darauf eingegangen, dass in der Bewältigung die eigenen Schwächen und Unsicherheiten nicht immer erkannt werden. Es kann eine Abwälzung der eigenen Misserfolge oder auch Erfolge auf andere Objekte erfolgen, wodurch die eigenen Ängste und Unsicherheiten eher verleugnet werden (vgl. ebd., S. 173ff). Nach Stumpner (2014, S. 188) besteht somit die Orientierung nach außen, worunter verstanden wird, dass nicht die eigenen Unsicherheiten und Ängste verarbeitet werden, sondern eine Abwälzung auf äußere Umstände, egal welcher Art, erfolgt. Dadurch werden Unsicherheiten, die eigentlich im Berufseinstieg normal sind, tabuisiert und nicht bewusst wahrgenommen und nicht mit Kollegen besprochen, was jedoch wichtig wäre (vgl. ebd.). Stumpner (2014, S. 189) folgert daraus ein „(...) vermehrtes Anpassungsphänomen der Berufseinsteigenden an das Schulsystem“.

Müller (2012) beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Ausbildung, dem Berufseinstieg und bisherigem Karriereverlauf von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Hochschulen. Die Hauptuntersuchung besteht aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil, in der vorliegenden Arbeit wird aber hauptsächlich auf die qualitative Untersuchung zurückgegriffen. Insgesamt wurden 104 Personen mündlich befragt, die ihre Ausbildung bis 2007 an einer deutschsprachigen Pädagogischen Hochschule in der Schweiz abgeschlossen haben (vgl. ebd., S. 147f). Eine Forschungsfrage war auf das Erleben des Berufseinstieges seitens der Novizen und damit auftretende oder nicht auftretende Schwierigkeiten gerichtet. Insgesamt gesehen wurde der Berufseinstieg von jeweils gleich vielen Personen positiv; teils positiv, teils negativ; negativ wahr-

genommen. Der positive Berufseinstieg wird von vielen Befragten (ein Viertel aller Befragten) mit der erfolgreichen Eingliederung in das Kollegium bzw. mit einem „guten“ oder unterstützenden Kollegium begründet. Auch vorangegangene praktische Erfahrungen mit Kindern und die Überzeugung des vorhandenen Talenten für den Lehrberuf wurden von jeder vierten befragten Person als Gründe für einen Berufseinstieg ohne Schwierigkeiten genannt. Dieselbe Begründung war jedoch auch in die andere Richtung vorhanden – ca. die gleiche Personenanzahl nannte fehlende Praxiserfahrung als Grund für Schwierigkeiten beim Berufseinstieg. Am häufigsten fanden jedoch Bezugsgruppen Einzug in die Begründung für einen schwierigen Berufseinstieg, wobei hier nicht das Kollegium, sondern die zu unterrichtende Schulklasse an erster Stelle stand. Weiters trugen die erlebten Belastungen im Berufsalltag zu einem negativ erlebten Berufseinstieg bei (vgl. ebd., S. 255f). „Belastbarkeit wurde dabei meist mit Ansprüchen an sich selber, der eigenen Gelassenheit sowie dem ‚Abschalten-Können‘ konkretisiert“ (ebd., S. 256). Müller (2012, S. 265) fragte auch nach der erwarteten Belastung, die der Lehrberuf mit sich bringen würde. Drei Viertel der Befragten Berufseinsteiger/innen geben an, die Schwierigkeiten der Elternarbeit oder der eigenen Belastung nicht erwartet zu haben (vgl. ebd.).

Keller-Schneider (2010, S. 15) führt aus, dass gerade Berufseinsteigenden im Lehrberuf Vergleichsgrößen und Rückmeldungen bezüglich der beruflichen Leistung fehlen, da der, der eigenen Erfahrung entstammende, Referenzrahmen erst aufgebaut werden müsse. Diese fehlenden Vergleichsgrößen würden in hohes Beanspruchungspotential und Ungewissheit münden (vgl. ebd., S. 15). Stumpner (2014, S. 184) schreibt, dass an Schulstandorten gezielter auf Berufseinsteiger/innen eingegangen werden sollte und eine lernförderliche Umwelt geschaffen werden sollte. Dazu wäre es notwendig, dass alle an der Schule beteiligten Parteien – Lehrer/innenteam, Schulleitung und Eltern – daran mitwirken würden. Deshalb werden folgend drei Parteien, mit denen ein Berufsneuling in seinem Berufsalltag laufend zu tun hat und die durchaus beteiligt an Anfangsschwierigkeiten und Belastungen von Berufseinsteigenden im Lehrberuf sein können – Kollegium, Schulleitung, Schüler/innen – herausgegriffen und anhand von Beiträgen der Studie von Beer, Benischek, Dangl und Plaimauer (Hg.) aus Österreich näher erläutert und mögliche Anfangsschwierigkeiten, die

mit diesen Parteien in Zusammenhang stehen angeführt. Hier ist anzumerken, dass in den Beiträgen im Original nicht immer genau auf die von den Verfassern/Verfasserinnen ausgewählte/n Erhebungs- und Auswertungsmethode/n eingegangen wird. Das verwendete Datenmaterial ist auf jeden Fall Teil des gesamten Forschungsprojektes und kann entweder aus Unterrichtsvideos, Schüler/innenbefragungen mittels Fragebögen oder geführten Interviews mit Berufseinsteigenden bestehen. Das gesamte Forschungsprojekt von Beer, Benischek, Dangl und Plaimauer (Hg.) wird in Kapitel 2.2.4 näher erläutert.

Kollegium

Das Kollegium stellt keinen zu unterschätzenden Faktor in Bezug auf einen positiv oder negativ erlebten Berufseinstieg von Lehrkräften dar. Beruflicher Erfolg und berufliche Zufriedenheit hängen eng mit dem Klima im Lehrerzimmer zusammen. „So kann die Einbettung in ein aufgeschlossenes und kooperatives Kollegium über manche Berufsprobleme hinweg helfen. Eine ständige Konfrontation und Gängelung im Lehrerzimmer kann hingegen äußerst belastend sein.“ (Treptow 2006, S. 46). Summer (2014, S. 191) geht in ihrem Beitrag gezielt auf das Verhältnis zwischen Berufseinsteigenden und Lehrerteam bzw. Kollegen/Kolleginnen ein und betont, dass die Eingliederung von Berufsneulingen in die Schule einem Suchprozess gleicht, der sich zwischen Anpassung und Widerstand bewegt und von Lehrerkollegen bzw. Lehrerkolleginnen durchaus positiv oder negativ verstärkt werden kann. Wichtig sei für Berufseinsteiger/innen in Hinblick auf das Lehrerkollegium und die Entfaltung intrinsischer Motivation vor allem, „(...) dass die Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, nach Autonomie und nach Kompetenz befriedigt werden“ (ebd., S. 193). Kompetenz definiert Summer mit dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und dem Wirksamkeitsgefühl in der Interaktion. Summer (2014, S. 191) analysierte Interviewmaterial, welches mit Lehrkräften aus Österreich nach Absolvierung des ersten Berufsjahres erhoben wurde. Ein überwiegender Teil der befragten Personen beschrieb die Aufnahme durch das Kollegium als durchwegs positiv. Das erste Zusammentreffen mit dem Lehrerkollegium stellte ein Schlüsselerlebnis dar und es kann durchaus erwähnt werden, dass das erste Kennenlernen des Kollegiums vor Schulbeginn als äußerst positiv von den befragten Berufseinsteigenden erlebt wurde. Ein gemeinsames Vorbereiten auf den Schulalltag stellte zwar die

Ausnahme dar, vermittelte den Berufseinsteigenden jedoch eine gewisse Art von Sicherheit. Als Vorteil wurde ein junges, offenes Kollegium gesehen. Ein kleiner Teil der befragten Personen erlebte den Einstieg in das neue Lehrer/innenkollegium als tendenziell negativ. Als problematisch wurde beschrieben, dass viele Informationen erst erfragt werden mussten und ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis zu Kollegen/Kolleginnen herrschte, aber dem Lehrerkollegium oft nicht bewusst war, wie viel Neues auf Berufsanfänger einströmt. Die vielen neuen Eindrücke, Gesichter und Namen genauso wie kein geeigneter Arbeitsplatz als Rückzugsort wurden häufig als belastend gesehen. Besonders negativ wurde das Abschieben von unliebsamen Aufgaben oder Unterrichtsfächern an die neuen Kollegen/Kolleginnen interpretiert (vgl. ebd., S. 195ff). Diese Problematik wird auch im Beitrag von Ebenberger (2014, S. 231) beschrieben: Vor allem das Zuteilen von Arbeiten, welche ältere Kollegen/Kolleginnen nicht (mehr) machen wollen, an Berufsanfänger/innen wird von diesen als äußerst negativ wahrgenommen, da sich diese dann ausgenutzt und übervorteilt fühlen. Die Verantwortung dem entgegenzuwirken obliegt vor allem der Schulleitung, als die Schule managende Partei (vgl. ebd.). Bezüglich des fachlichen Austausches wird vor allem der gegenseitige, gleichberechtigte Austausch zwischen jungen und älteren Kollegen als positiv und motivierend beschrieben (vgl. Summer 2014, S. 195ff). Hier kann das „(...) beschriebene Bedürfnis nach sozialer Einbindung, nach autonomem Handeln und nach Kompetenz befriedigt werden.“ (ebd., S. 199). Tipps von älteren Kollegen und Kolleginnen werden von Berufsneulingen durchaus gerne angenommen und geschätzt. Es kommt jedoch hervor, dass von den Kollegen/Kolleginnen nicht angeregt wird, selbst über einen passenden Lösungsweg nach zu denken, sondern lieber Rezeptwissen weiter gegeben wird. Dies würde jedoch teilweise darin blockieren, eigene Erfahrungen zu machen bzw. die gemachten Erfahrungen als eigene zu interpretieren und so das Autonomieerleben etwas einschränken (vgl. ebd., S. 213). Es könnte sich jedoch desgleichen so darstellen, dass durch das Ausprobieren der Tipps und das Scheitern neue Wege ausprobiert werden, die wiederum neues Lernen ermöglichen und durchaus zu einem Autonomieerleben und weiterführend zu erweiterter Kompetenz führen können. Summer (2014, S. 214) resümiert am Ende, dass der Einsatz von Mentoren bzw. Mentorinnen für Berufseinsteiger/innen zu empfehlen ist, da für das Lehrerkollegium

die optimale Unterstützung der jungen Kollegen/Kolleginnen oft nicht möglich ist.

Schulleitung

Ändert man den Blickwinkel der Betrachtung etwas, erscheint die Schulleitung durchaus als beachtenswertes Glied in Bezug auf den Berufseinstieg von Lehrkräften. Der erste Kontakt von Berufseinsteigenden im Lehrberuf zur Schule wird in den meisten Fällen mit der Schulleitung geknüpft. Dazu ist, rückblickend auf 20 Jahre Forschung zu sagen, „(...) dass gute Schulen nur mit guten Schulleiterinnen und Schulleitern zu identifizieren sind (...)“ (Ebenberger 2014, S. 218). Was genau unter „gute Schulen“ verstanden wird, ist bei Ebenberger (2014, S. 218) leider nicht genau spezifiziert, es wird jedoch angenommen, dass darunter auch ein gutes Schulklima fällt, was, wenn vorhanden, als durchaus positiv für Berufseinsteiger/innen interpretiert werden kann. Demnach kann die Schulleitung durchaus einen Beitrag zum Gelingen des Berufseinstieges von Lehrkräften leisten. Das Dreiecksverhältnis Management – Führung – Moderation ist von der Schulleitung wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 219). Ein problematischer bzw. viel diskutierter Punkt, der hierzu angesprochen werden kann, ist das Personalmanagement. Dieses obliegt in Österreich nicht der Schulleitung, sondern Lehrkräfte werden von höheren Stellen (z.B. Landesschulrat oder Stadtschulrat) den Schulen zugewiesen. Somit wird den Schulleitern/-leiterinnen sozusagen die Macht entrissen, nach ihrem Ermessen passende Lehrkräfte in das Kollegium einzustellen. Dies könnte durchaus auf beiden Seiten (Berufseinsteiger/in und Leiter/in) zu unangenehmen Situationen führen. Bezüglich der Einführung bzw. Integration von neuem Personal fordert Ebenberger (2014, S. 222) einen Ablaufplan für Schulleitungen, der Schulleiter/innen anleiten soll, wie Berufseinsteiger/innen bzw. neues Personal am besten eingeführt wird, um diesen die bestmögliche Unterstützung seitens der Schule zu ermöglichen. Denn genau die Einführung neuer Lehrkräfte in das Kollegium ist besonders wichtig. So schreibt auch Beer (2014b, S. 288): „Wurde seitens der Schulleitung auf eine Einführung von neuen Kolleginnen und Kollegen geachtet gab es wesentlich weniger Unsicherheiten und Fragen an die Mentorinnen und Mentoren“. Ebenberger (2014, S. 224) beschäftigte sich in ihrer Untersuchung (Teil der Forschungsprojektes von Beer et al. 2014) mit der Wahrnehmung der

Schulleitung aus Sicht von Berufseinsteigenden und analysierte dazu Interviews, die zu Beginn und gegen Ende des ersten Berufsjahres mit Berufsanfängern/-anfängerinnen aus Österreich durchgeführt wurden. Methodisch wird zur Auswertung nicht viel erläutert, es ist aber herauszulesen, dass Kategorien aufgestellt wurden, in die dann eingeordnet wurde. Bezüglich der sozialen Kompetenz und der empathischen Haltung bewerteten zwei Drittel der befragten Berufseinsteiger/innen die Schulleitungen als sehr positiv bis positiv. Nur wenige Befragte hatten den Eindruck, dass sie in der Schule nicht willkommen waren bzw. auf Ablehnung stießen. Als schwierig stellten sich vor allem Schulleitungen dar, die kurz vor der Pension standen, länger erkrankten oder aufgrund von Ämter- und Aufgabekumulierungen keine Zeit für Berufsneulinge hatten. Drei Viertel der Befragten fühlten sich von der Schulleitung als gut fachlich unterstützt, im Sinne von hilfreichen Tipps oder gecoachten Lernprozessen. Viele fühlten sich auch in herausfordernden Situationen (z.B. Konflikten mit Schülern/Schülerinnen oder im Kollegium) von der Schulleitung aktiv unterstützt. Einige wiederum fühlten sich alleine gelassen, schlimmer noch, das Ersuchen um Hilfe wurde teilweise als pädagogische Inkompetenz bewertet. Einige (leider keine genaueren Angaben) Berufseinsteiger/innen der befragten Gruppe nahmen die Schulleitung durchaus als Machtfaktor wahr, was ein eher angstbesetztes Verhältnis zur Folge hatte (vgl. Ebenberger 2014, S. 224f). Dennoch streicht Ebenberger (2014, S. 227) hervor, dass ein teilweise als autoritär wahrgenommener Machtfaktor bei vielen Schulleitungen einer Coaching- und Mentoringrolle weichen würde. Hervorzuheben ist darüber hinaus, dass Berufseinsteigenden vor allem die persönliche Präsenz der Schulleitung äußerst wichtig ist (vgl. ebd., S. 231).

Schüler/innen

Erika Stoifl (2014, S. 255) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Erleben und Gestalten der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen und wertet dazu Leitfadendeninterviews, geführt mit Berufsneulingen im Lehrberuf aus Österreich, aus. „Die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wird von den befragten Berufseinsteigenden als sehr wichtig erlebt“ (ebd., S. 256f). Fortschritte im Beziehungsbereich werden als Erfolg, der am Schüler/innenverhalten gemessen wird, eingeordnet und gehen mit der Zufriedenheit der Lehrperson einher. Als

positives Schüler/innenverhalten wird z.B. Wertschätzung seitens der Schüler/innen, Vertrauen, positive Äußerungen seitens der Schüler/innen, kleine Geschenke z.B. zu Schulschluss gesehen. Es wurden jedoch auch Bereiche identifiziert, in denen Probleme oder Schwierigkeiten auftraten. Die Klassenführung wurde von einigen Lehrpersonen als schwierige Aufgabe wahrgenommen. Situationen mit Schülern/Schülerinnen können erschrecken, verwirren oder Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel und Überforderung auslösen (vgl. ebd., S. 257f). Stoifl (2014, S. 259) führt darüber hinaus an, dass das Verhalten von Schülern/Schülerinnen in Störungssituationen von Lehrpersonen teilweise als provokant und persönlich verletzend empfunden wird. Besonders Lehrpersonen, die in anderen Schulformen oder Unterrichtsfächern eingesetzt werden, als es ihrer Ausbildung entsprechen würde, wären von solchen Schwierigkeiten betroffen. Dies deshalb da zu den Schwierigkeiten mit der Klassenführung noch die notwendige fachliche Kompetenz fehlen würde (vgl. ebd.). Besonders positiv fanden gemeinsame Aktivitäten, teilweise auch außerhalb des Schulgebäudes (z.B. Projekttag, Schikurse, Exkursionen, Musicals, usw.) bei den Berufseinsteigern Anklang, da sie gemeinschaftsfördernd wirkten und die Beziehung Schüler/in-Lehrer/in förderten (vgl. ebd., S. 261).

2.2.2 Kriterien eines erfolgreichen Berufseinstieges von Lehrkräften

Bezogen auf den beruflichen Erfolg im Lehrberuf nennt Lipowsky (2003, S. 39f) einige Kriterien, die er in der Überschrift im gleichen Atemzug als Merkmale eines erfolgreichen Berufseinstieges anführt. Lipowsky (2003, S. 40f) sieht es als eine Notwendigkeit an, den Berufseinstieg mehrperspektivisch zu betrachten, um viele verschiedene Faktoren, die der erfolgreichen Berufsausübung bzw. dem erfolgreichen Berufseinstieg inne wohnen, erfassen zu können. Anzumerken ist hier, dass Lipowsky (2003, S. 40f) den erfolgreichen Berufseinstieg und den beruflichen Erfolg gleichsetzt und es nicht für nötig erachtet, eine explizite Trennung zwischen den Faktoren des erfolgreichen Berufseinstieges und der erfolgreichen Berufsausübung zu ziehen. Diese Arbeit soll sich jedoch nur auf den erfolgreichen Berufseinstieg beziehen und deshalb wird der Wortlaut in dieser Arbeit auch unterschieden. Da die Kriterien von Lipowsky (2003, S. 39f) auch für den Berufseinstieg gelten, werden diese hier angeführt. Schwer

anzuwendende Kriterien für den Berufserfolg einer Lehrkraft sind das Einkommen und das Berufsprestige, da sich beides, vergleicht man Lehrkräfte gleicher Schulformen untereinander, nicht großartig unterscheiden kann – das Einkommen ist staatlich geregelt und nicht von der Ausbildung oder Leistung der Lehrperson abhängig, das Berufsprestige unterscheidet sich von Lehrkraft zu Lehrkraft nicht. Infolgedessen kristallisieren sich Kriterien wie die berufliche Zufriedenheit, die erlebten Belastungen im Beruf, die Identifikation mit der ausgeübten Erwerbstätigkeit, das selbst eingeschätzte berufliche Engagement und die organisationale Verbundenheit heraus (vgl. ebd., S. 40f). Treptow (2006, S. 48) schreibt des Weiteren, dass ein erfolgreicher Berufseinstieg nicht nur von günstigen Rahmenbedingungen, sondern vor allem auch von der sozialen Herkunft, den bisherigen Erfahrungen, spezifischen Persönlichkeitsstrukturen und dem daraus entwickelten Selbstkonzept des Einzelnen abhängt. Beer (2014a, S. 18) geht noch näher auf Kriterien für den erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Berufseinstieg ein und führt an, dass jene Faktoren wie Persönlichkeit, kontextuelle Bedingungen und schulische Rahmenbedingungen sowie Fortbildungen sich als konstitutiv für den Berufseinstieg darstellen. Persönlichkeitsmerkmale stellen sich als bedeutsam für die empfundene berufliche Belastung, Lernverhalten, unterrichtsbezogene Einstellungen und Verhalten in der Klasse dar. Unter kontextuellen Bedingungen wird die Organisationsstruktur der Schule bzw. der schulkulturelle Rahmen verstanden, in der professionelle Entwicklung entweder mit höherer oder geringerer Wahrscheinlichkeit gefördert wird (vgl. ebd.). Beer (2014a, S. 19) erläutert hierzu: „Die Strukturen des Feldes prägen den Habitus und der Habitus bringt das Feld seinerseits durch seine Handlungen hervor bzw. reproduziert es“. Folgedessen können kooperative Arbeitssysteme und die Offenheit für neue Arbeitsformen oder Ideen seitens des Lehrerteams bzw. der Schule den Berufseinstieg von jungen Lehrpersonen durchaus erleichtern, genauso wie Berufseinsteiger/innen neuen Wind in die Schule bringen können und so als Chance und Quelle für neue Anstöße gesehen werden können (vgl. ebd.). Beer (2014a, S. 19) führt an, dass Berufseinsteiger/innen einen möglichen Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung anstoßen können: „Nicht die neuen Mitarbeiter/innen mögen sich an der Schule orientieren, sondern die Schule an den neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, weil diese Innovation ins Kollegium bringen können“ (vgl. ebd., S. 20).

2.2.3 **Aus- und Weiterbildung unter dem Blickwinkel des Berufseinstieges von Lehrkräften**

Keller-Schneider (2009, S. 146) und Hermann und Hertrampf (2000, S. 174) explizieren beide, dass die Lehrer/innenbildung eher als Vorbereitung auf den Lehrberuf verstanden werden kann. Keller-Schneider (2009, S. 146) führt dazu aus: „Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind vor Herausforderungen gestellt, die in der *Dynamik der Gesamtheit* vor Aufnahme der Berufstätigkeit nicht erlebt werden können.“ Desgleichen explizieren Keller-Schneider und Hericks (2011, S. 297), dass „(...) sich den neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen Anforderungen stellen, die in ihrer Komplexität im Voraus nicht bearbeitet werden können“. Hermann und Hertrampf (2000, S. 175) sehen den Berufseinstieg als den Anfang des Erlernens des Lehrerberufs, „(...) weil das Erlernen eines Berufes bekanntlich an seine Ausübung gebunden ist“ und hier erst die eigenen Arbeitsformen und der eigene Stil entwickelt werden können. Auch Terhart et al. (2000 zit. n. Treptow 2006, S. 44) spricht davon, dass eine Ausbildung zwar eine notwendige „(...) aber keinesfalls hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Berufslaufbahn ist“. Diese Aussagen schreien förmlich nach Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte beim Berufseinstieg. Dennoch sehen Hermann und Hertrampf (2000, S. 176) auch für die Lehrer/innenbildung Entwicklungspotential. Es sei wichtig, dass

„(...) die Lehrerausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs her gedacht wird – also vom Bewältigen der Anfangsprobleme des Berufsalltags her –, dann lässt sich herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind.“ (ebd., S. 175).

Genauso schreibt Keller-Schneider (2010, S. 14), dass die Grundausbildung Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und das selbstständige Weiterlernen im Beruf schaffen müsse. Beer (2014b, S. 294) führt an, wie Berufseinsteigende ihre Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen bewerten. Grundsätzlich würden sich Berufseinsteiger/innen gut auf die Planung des Unterrichtes vorbereitet fühlen. Unsicherheiten gibt es in den Bereichen „Klassenführung“, „Organisatorisches“, „Elterngespräche“ und „Methodenrepertoire“. Kritisch wird die Ausbildung im Bereich der Forschungsarbeit bewertet. Der schulpraktischen Ausbildung wird ein hoher Stellenwert angerechnet, wobei hier ein Kritikpunkt in der von Seiten der Schule bzw. Praxislehrperson sehr gut vor-

bereiteten, relativ störungsfrei ablaufenden Schulpraxiseinheit genannt wurde, die im Gegensatz zu dem Erleben einer Unterrichtseinheit im Berufseinstieg steht. Die in der Ausbildung gelehrt Theorie wurde schlechter bewertet als die Praxis, da das hier gelehrt Wissen oft nicht angewendet werden konnte. Des Weiteren wurden die persönlichkeitsbildenden Seminarangebote als unzureichend bewertet (vgl. ebd., S. 294f).

Die Befunde über die beruflichen Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigenden des Lehrberufes, die weiter oben schon beschrieben wurden, lassen Schlussfolgerungen für die Weiterbildung zu. Dass berufsphasenspezifische Anforderungen in berufliche Entwicklungsaufgaben münden, die mit individuellen Ressourcen bearbeitet werden und zu unterschiedlichen Belastungen führen können, legt eine Entwicklung von individuellen Weiterbildungsangeboten nahe. Weiterbildungsangebote sollten berufsphasenspezifisch gestaltet sein und zur individuellen Nutzung offen stehen (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 306). Auch Treptow (2006, S. 45) betont, dass eine berufsbegleitende Weiterbildung für Berufsneulinge im Lehrberuf obligatorischer Bestandteil des Berufseinstieges sein sollte. Beer (2014a, S. 20) führt an, dass Fortbildungen für Berufseinsteiger/innen vor allem dann einen Mehrwert für die Teilnehmer/innen darstellen, wenn sie an den beruflichen Erfahrungen der Berufseinsteigenden ansetzen und auch ein Austausch mit Kollegen/Kolleginnen möglich gemacht wird.

2.2.4 Aktuelle empirische Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften in Österreich

Folgend werden nun ausgewählte aktuelle empirische Befunde zum Berufseinstieg von Lehrkräften in Österreich angeführt, welche besondere Bedeutung in Bezug auf die behandelte Thematik oder das Forschungsvorgehen aufzeigen. Es handelt sich dabei um ein Forschungsprojekt, eine Dissertation und zwei Diplomarbeiten der Universität Wien. An der Universität Wien wurden bereits mehrere Diplomarbeiten eingereicht, welche sich mit der Thematik des Berufseinstieges beschäftigen, zwei Arbeiten wurden aufgrund ihrer Relevanz für diese Arbeit ausgewählt. Bei der Evaluierung der aktuellen empirischen Befunde

zum Berufseinstieg von Lehrkräften belief sich die Konzentration auf Studien aus Österreich, da die angestrebte Untersuchung in Österreich stattfinden soll und hier eher Vergleichbarkeit herrscht, da unterschiedliche Länder unterschiedliche Lehrer/innenbildungssysteme aufweisen. Bei der Suche nach Forschungsarbeiten war auffallend, dass sich die meisten Untersuchungen hauptsächlich mit Lehrpersonen der Primarstufe oder mit Absolventen und Absolventinnen eines Lehramtsstudiums der Universität Wien beschäftigen.

Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojektes (Beer/Benischek/Dangl/Plaimauer (Hg.) 2014)

Einen äußerst aktuellen Beitrag (Jahr 2014) zur weiteren Erschließung des großen Themenbereiches *Berufseinstieg von Lehrkräften* stellt das Forschungsprojekt von Beer, Benischek, Dangl und Plaimauer mit dem Namen „Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojektes“ dar. Federführend waren die Pädagogische Hochschule Wien/Krems, die Pädagogische Hochschule Oberösterreich sowie die Universität Salzburg. Unterschiedliche Beiträge kreisen um die Frage, wie der Berufseinstieg von Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt des Mentorings gelingen kann (vgl. Beer 2014a, S. 17). Aus methodischer Sicht wurde dazu ein Mentoringprozess aufgezo- gen: 49 Berufseinsteigerinnen und 4 Berufseinsteiger wurden von Mentoren/Mentorinnen begleitet, es wurden Unterrichtsbesuche und Unterrichtsvideos erstellt, die auch als Datengrundlage dienten, und anhand derer Beratungen durchgeführt wurden. Mentoren/Mentorinnen wohnt die Aufgabe inne, ihre Klienten/Klientinnen zur Reflexion anzuregen, was mittels Beobachtung und anschließender Beratung erreicht werden soll. Außerdem fließen in die Forschung Einschätzungen von Schülern/Schülerinnen über die Unterrichtsqualität und Selbsteinschätzungen von den Berufseinsteigenden in Form von Fragebögen ein (vgl. ebd., S. 21). Des Weiteren wurden zwei Interviews (eher zu Beginn des Schuljahres und gegen Schulschluss) mit den Berufseinsteigenden geführt, in denen es unter anderem um die Erhebung der kontextuellen Bedingungen ging. Unterschiedliche Autoren befassten sich in individuellen Beiträgen mit im Rahmen dieser Forschungsarbeit erhobenem

Datenmaterial, das aufgrund der jeweils individuellen Forschungsfrage unterschiedlich ausgewählt wurde. Auf einzelne Beiträge dieses Forschungsprojektes (auf Beiträge von Beer, Ebenberger Stoifl, Stumpner, und Summer) wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits eingegangen. In Bezug auf das Mentoring werden hier zusammenfassend einige Ergebnisse vorgestellt. Vor allem in krisenhaften Momenten können Mentoren/Mentorinnen durchaus eine Stütze darstellen (vgl. ebd., S. 293). Es wurden Gelingensbedingungen für das Mentoring erhoben. Hierunter fällt, dass Mentorinnen und Mentoren keine beurteilende Funktion einnehmen sollten, da dies ansonsten zu Spannungen in der sensiblen Berufseinstiegsphase führen könnte. Ferner wären maximal drei Mentees für eine/n Mentor/in ausreichend, da ansonsten die Betreuung leiden würde, da vor allem auch Hospitationen mit darauf folgender Reflexion als sehr hilfreich empfunden wurden. Der Austausch mit anderen Berufsanfängern/-anfängerinnen wurde als sinnvoll und wichtig eingestuft. Die Frage, ob die Position des Mentors/der Mentorin eine schuleigene oder schulfremde Person einnehmen sollte, konnte nicht zur Gänze geklärt werden, da manches für schuleigene (z.B. sofortige Ansprechbarkeit bei Problemen), manches wiederum für schulfremde Personen (z.B. Sprechen über Probleme mit Kindern oder der Kollegschaft) spricht (vgl. ebd., S. 291f).

Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern. Eine empirische Untersuchung der Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse während des Berufseinstiegs (Martinuzzi 2005)

Susanne Martinuzzi beschäftigte sich in ihrer Dissertation (Universität Wien) aus dem Jahre 2005 mit dem Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern in Österreich. Anhand der empirischen Untersuchung, deren Hauptteil auf eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen basiert, wurden Schwierigkeiten von Berufsanfängern/-anfängerinnen der Volksschule identifiziert und Themen ermittelt, deren Behandlung in Fortbildungsveranstaltungen für Berufseinsteiger/innen als wichtig erachtet werden. In Kapitel 2.2.1 wurde schon auf die von Martinuzzi (2005, S. 174) ermittelten Anfangsschwierigkeiten von Volksschullehrkräften eingegangen. Befragt wurden alle in Wien tätigen Volksschullehrer/innen, wodurch auch ein Vergleich zwischen Berufsneulingen

und routinierten Lehrkräften möglich wurde (vgl. ebd., S. 238). Nach Martinuzzi (2005, S. 238) sollten die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit „(...) in die Gestaltung von Fortbildungsangeboten für Berufseinsteiger/innen einfließen“.

Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf: Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase (Radlinger 2010)

Veronika Radlinger (2010) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit, verfasst an der Universität Wien, mit der Thematik der begleitenden Berufseingangsphase von Lehrpersonen und damit, wie diese am besten gestaltet werden könnte. Die empirische Erhebung hat zum Ziel ein Perspektiven-Konzept mit Schlüsselaspekten für die Gestaltung der kritischen Schnittstelle, der Berufseingangsphase, für den Raum Wien zu erstellen. Dazu wurden sechs Unterrichtspraktikanten/-praktikantinnen und Junglehrer/innen aus Wien, die ein Lehramtsstudium an der Universität Wien absolviert haben, qualitativ anhand des problemzentrierten Interviews nach ihren Erlebnissen und Erfahrungen im Unterrichtspraktikum befragt (vgl. ebd., S. 89). Bei der Datenauswertung anhand der Inhaltsanalyse konnten zehn zentrale Kategorien zur Gestaltung der Berufseinführung identifiziert werden (vgl. ebd., S. 113). Nach Radlinger (2010, Abstract) ergaben sich vor allem die „(...) Kompetenzbereiche Reflexivität, Kooperation und Kollegialität und das Kriterium der Effektivität als zentral betreffend alle in der Berufseingangsphase involvierten Akteure (BerufsanfängerInnen, MentorInnen, SeminarleiterInnen, Lehrerkollegium) (...)“. Es werden nun exemplarisch die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst. Eine Problematik, die als Paradoxon identifiziert wurde, ist jene, dass Unterrichtspraktikanten/-praktikantinnen benotet werden und ihnen damit die Legitimität Fehler zu machen indirekt aberkannt wird. Bezüglich der Anerkennung als vollwertige Lehrkraft kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die befragten Lehrkräfte nicht als vollwertige Lehrkraft im Kollegium anerkannt fühlen. Deshalb empfiehlt Radlinger (2010, S. 122):

„Die Berufseingangsphase wäre im besten Fall nicht als Verlängerung der Ausbildungsphase aufzufassen, sondern die angehenden LehrerInnen wären bereits als ‚kompetente AnfängerInnen‘ (Keller-Schneider 2009, S. 40, Hervorh. i. O.) zu betrachten, deren Weiterbildung nach der Ausbildung nahtlos und systematisch fortzusetzen ist“.

Als sehr zentral für einen gelingenden Berufseinstieg stellt sich die Betreuungsperson dar. Von ihr/ihm ist ein kollegiales Verhältnis und vor allem konstruktives Feedback gefragt. Dies sollte in der Mentoringausbildung berücksichtigt werden. Die Unterstützung seitens des Lehrerkollegiums wird subjektiv von den befragten Personen in Schulen, in denen diese ihr Unterrichtspraktikum absolvierten, als eher gering und das Schulklima als eher schlecht erachtet. Vor allem Konkurrenzdenken im Kollegium wird als negativ empfunden (vgl. ebd., S. 113ff).

„In Anbetracht des festgestellten negativen Schulklimas, wäre an den Schulen ein Tagesablauf zu schaffen, welcher Zeit und Raum für Reflexion und Kommunikation zwischen den (Fach)gruppen, im Lehrerkollegium und im persönlichen Betreuungsverhältnis lässt“ (vgl. ebd., S. 116).

Die Begleitseminare für Berufseinsteiger/innen werden prinzipiell gut geheißen, da ein Austausch mit Gleichgesinnten stattfinden kann, nicht aber in ihrer Art der Umsetzung, vor allem da nicht auf individuelle Problemlagen oder Situationen eingegangen wird. Der Austausch mit anderen Berufsneulingen kann durchaus einiges zur Entlastung der Novizen beitragen (vgl. ebd., S. 115ff).

Wandel der Lehrer/innenbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Mitkova 2012)

In ihrer Diplomarbeit (Universität Wien) fragt Anita Mitkova (2012) nach den Anforderungen, welche an zukünftige Volksschullehrer/innen gestellt werden und vergleicht diese mit den zu vermittelnden Studienzielen der KPH Krems, KPH Strebersdorf und PH Wien. Es wird folgender Frage nachgegangen: „Inwiefern sind die im derzeitigen Curriculum der Volksschullehrer/innenbildung formulierten Studienziele (Grundkompetenzen) auf die gegenwärtigen Anforderungen an den Lehrer/innenberuf abgestimmt?“ (ebd., S. 6). Mitkova (2012, S. 6) geht davon aus, dass Lehrkräfte der Volksschule andere Kompetenzen benötigen als z.B. jene der Sekundarstufe I und deshalb Studienziele individuell für jeden Schulzweig erstellt werden müssen. Anhand einer Curriculumanalyse und fünf Experten-/Expertinneninterviews mit Absolventen/Absolventinnen der erwähnten Pädagogischen Hochschulen kommt Mitkova (2012, S. 140f) zu dem Ergebnis, dass die an den Hochschulen vermittelten Kompetenzen von den Volksschullehrer/innen benötigt werden, in manchen Dingen aber Verbesse-

rungsbedarf besteht: engere Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Professoren mit mehr Berufserfahrung, die erzieherische Schwierigkeiten thematisieren und die Gestaltung von Unterrichtspraxis realitätsnäher vermitteln.

Die Gemeinsamkeit der eben vorgestellten wissenschaftlichen Arbeiten besteht im Interesse an der Thematik des Berufseinstieges von Lehrkräften. Bei Beer et al. (2014) wird die Problematik aus dem Blickwinkel des Mentorings beleuchtet. Martinuzzi (2005) geht in ihrer Arbeit auf Schwierigkeiten beim Berufseinstieg von Volksschullehrer/innen ein und untersucht diese anhand einer quantitativen Untersuchung. Im Unterschied dazu wird im vorliegenden Forschungsvorhaben auf Lehrkräfte der Neuen Mittelschule anhand qualitativer Interviews eingegangen, um die subjektiven Sichtweisen der Personen näher erfassen zu können. Das Konzept von Radlinger (2010) kommt dadurch näher an die vorliegende Fragestellung heran, da auch sie intendiert, anhand problemzentrierter Interviews, subjektive Sichtweisen zu erfassen. Die Untersuchung war jedoch auf Absolventen/Absolventinnen des Lehramtsstudiums gerichtet und zielte darauf ab, Verbesserungen für das Berufseinstiegsprogramm – das Unterrichtspraktikum – vorzuschlagen. Da es dieses Berufseinstiegsprogramm für Lehrkräfte der Neuen Mittelschule nicht gibt, wird in dieser Forschungsarbeit vor allem intendiert Erkenntnisse für die Pädagogen/Pädagoginnenbildung NEU zu schaffen, um diese abgestimmt auf die Bedürfnisse der Berufseinsteiger/innen gestalten zu können. Die Diplomarbeit von Mitkova (2012) ist vor allem kompetenzorientiert angelegt und richtet den Blick darauf, was in der Ausbildung geändert werden müsste. Die vorliegende Forschungsarbeit unterscheidet sich von der Diplomarbeit von Mitkova (2012) insofern, als dass nicht darauf eingegangen werden soll, welche Kompetenzen sich Berufseinsteiger/innen aneignen, noch aneignen müssen, bzw. schon können sollten. Es geht vor allem darum, wie Lehrpersonen den Berufseinstieg erleben, welche subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse gemacht wurden, welche Probleme auftreten oder welche Faktoren beim Berufseinstieg hilfreich oder erschwerend erschienen.

2.3 Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften

Dieses Kapitel dient der genaueren Betrachtung von allgemeinen und in verschiedenen Ländern umgesetzten Modellen zum Berufseinstieg von Lehrkräften. Als Grundlage werden zuerst verschiedene theoretische Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften erläutert. Folgend wird vor allem anhand der Ausführungen von Blömeke und Paine (2009) kurz auf Berufseinstiegsprogramme im internationalen Vergleich eingegangen, um einen kurzen Überblick dessen zu bieten, welche unterschiedlichen Herangehensweisen es international gesehen an den Berufseinstieg von Lehrkräften gibt, um dann genauer auf zwei Länder einzugehen, nämlich die Schweiz und Österreich. Österreich wird in Bezug auf das Lehrer/innenbildungssystem und den Berufseinstieg von Lehrkräften deshalb näher erläutert, da die empirische Untersuchung dieses Forschungsvorhabens auf Interviews mit Berufseinsteigenden aus Österreich basiert. Die Schweiz wurde deshalb gewählt, da es hier zahlreiche Programme für den Berufseinstieg von Lehrkräften gibt, die teilweise auch schon evaluiert sind und sich bewährt haben.

Zu allererst erfolgt eine genauere Begriffsbestimmung. Die Berufseinführung kann als das Bindeglied zwischen Grundausbildung und Berufstätigkeit verstanden werden (vgl. EDK 1996, S. 36). Die sogenannten Berufseinführungsprogramme oder Modelle zum Berufseinstieg, die nach Abschluss einer akademischen Lehrer/innenbildungseinrichtung einsetzen und zeitlich in der Regel auf zwölf bis 24 Monate begrenzt sind, dienen dem Ziel „(...) die Berufsfähigkeit von Lehrpersonen nach dem Abschluss einer akademischen Lehrerbildung zu entwickeln und sicherzustellen“ (Abs 2011, S. 381). Diese Grundzielvorstellung kann anhand unterschiedlicher Ansätze verfolgt werden. So werden im Bericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996), kurz EDK, vier idealtypische Modelle vorgestellt anhand derer konkrete Berufseinstiegsmodelle analysiert und verglichen werden können. Die einzelnen Modelle lassen sich keineswegs immer fein säuberlich trennen, sondern es treten durchaus auch Mischformen auf.

Abbildung 1: Hierarchie der vier idealtypischen Modelle der Berufseinführung (EDK 1996, S. 37)

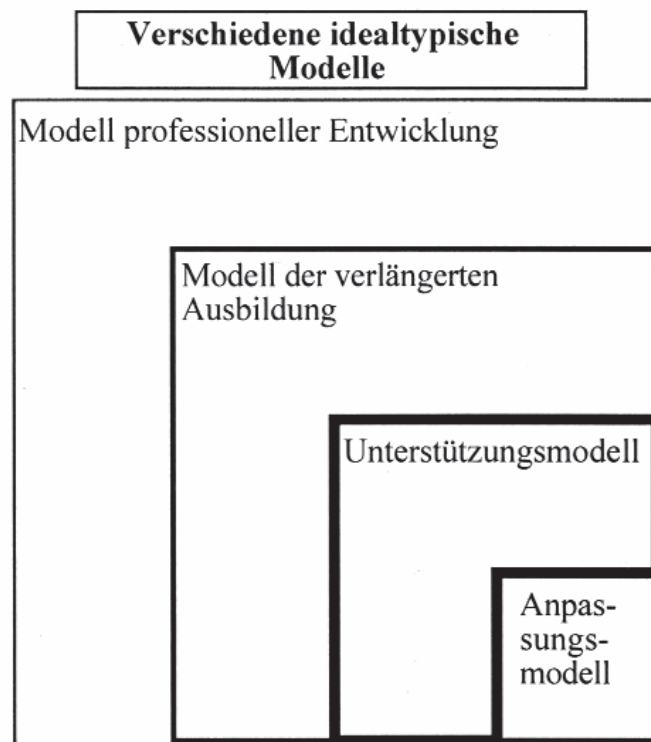


Abbildung 1 zeigt die hierarchische Anordnung der vier idealtypischen Modelle. Das Modell beginnt mit dem nach der EDK (1996, S. 37) am wenigsten wünschenswerten Modell, dem Anpassungsmodell und endet mit dem wünschenswertesten – dem Modell professioneller Entwicklung. Die EDK (1996, S. 37) geht davon aus, „(...) dass jede höhere Stufe die Ziele und einen Teil der Inhalte der untergeordneten Modelle beinhaltet“.

Das **Anpassungsmodell** geht von der Anpassung der Lehrperson an die bestehende Schulpraxis aus. Es geht um die „Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen und rasche «Funktionsfähigkeit» im System Schule“ (ebd., S. 36). Die neue Lehrperson soll also möglichst rasch in die Institution Schule und deren Abläufe eingearbeitet werden. Die These, dass die Lehrer/innenbildung mangelhaft sei oder dass die Ausbildung erst in der realen Praxiswelt beginne, könnte hier dahinter stehen. Dieses Modell wird zum Beispiel dort (aber nicht nur) wirksam, wo bezüglich Berufseinführung nichts geschieht (vgl. ebd., S. 38).

Das **Unterstützungsmodell** zielt auf die Unterstützung der Novizen in der Phase des Berufseinstieges ab. Es wird Hilfe und Beratung angeboten. Den Hintergrund der Überlegungen bieten hier die Forschungen zu den Anfangsschwierigkeiten und Belastungen von Berufseinsteigenden. Unterstützungskonzepte können auf der individuellen Ebene (z.B. individuelle Beratung), der Organisationsebene (z.B. Aufnahmeerleichterung an der Schule) und der Systemebene (z.B. Berufseinführungskonzept zur zeitlichen Entlastung) stattfinden. Ein Kritikpunkt hierbei wäre, dass von einer etwas problematischen Sichtweise ausgegangen wird, nämlich dass die Berufseinsteiger/innen von vornherein als Problemgruppe betrachtet werden (vgl. ebd., S. 39f).

Das **Modell der verlängerten Ausbildung** sieht, wie der Name schon sagt, eine berufsbegleitende Weiterführung der Grundausbildung vor. „Ziel ist die Verlängerung der Ausbildung bis in die Berufseinführung hinein und eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs“ (ebd., S. 36). Die Chance in diesem Modell liegt sicher in der möglichen Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Die Gefahr liegt einerseits in der Verzögerung des eigentlichen Berufsantrittes und einer möglichen Verzerrung des Berufseinstieges und andererseits in der Beurteilung. Sollen zusätzliche Qualifikationen erworben werden und ist die Berufseinführung Teil der Grundausbildung führt dies automatisch zu einer notwendigen Beurteilung, was durchaus zu Spannungen z.B. im Betreuungsverhältnis Berufseinsteiger/in-Mentor/in führen kann. Das Referendariat oder das Unterrichtspraktikum wären Beispiele für solch ein Modell zum Berufseinstieg (vgl. ebd., S. 40f).

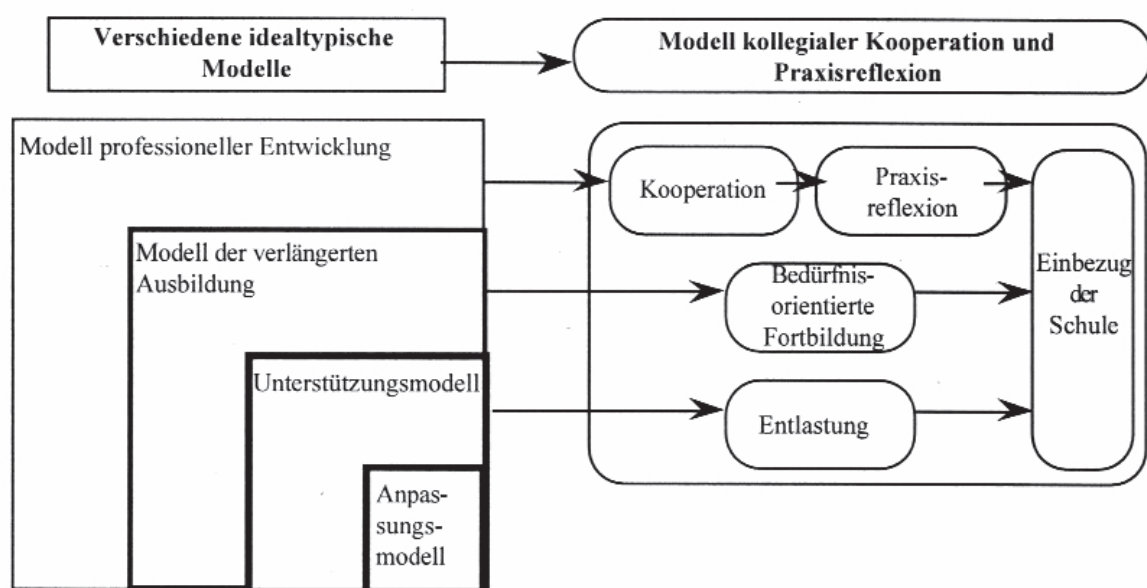
Beim **Modell professioneller Entwicklung** wird von der Berufsfähigkeit und Kompetenz der Berufseinsteiger/innen ausgegangen und es geht vermehrt darum, die professionelle Entwicklung junger Lehrpersonen einzuleiten. „Als professionelle Entwicklung wird dabei der Prozess bezeichnet, durch den ein Praktiker oder eine Praktikerin die für eine effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert“ (ebd., S. 42). Es soll eine stetige Reflexion und Weiterentwicklung der Arbeit der Berufseinsteiger/innen erreicht werden und eine Isolation des Berufsneulings vermieden

werden. Methodisch umzusetzen wäre dies vor allem durch kollegiale Kooperation, Zusammenarbeit und Praxisreflexion.

Modelle eins bis drei werden als Defizitmodelle bezeichnet, da bei allen dreien von einem Defizit ausgegangen wird. Modell 4, das Modell professioneller Entwicklung, hingegen betrachtet die Berufseinsteiger/innen als kompetente, fertig ausgebildete Lehrkräfte. „Ziel ist eine Einführung in Methoden der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf, es wird also prospektiv eine neue Phase der Entwicklung eingeläutet“ (ebd., S. 37).

Die EDK (1996, S. 43f) hat des Weiteren ein eigenes Modell zur Berufseinführung entwickelt – das **Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion** –, welches sich vor allem an dem Modell der professionellen Entwicklung orientiert, aber auch noch Elemente aus dem Modell der verlängerten Ausbildung und dem Unterstützungsmodell hinein nimmt. Die Umsetzung dieses Modells in der Praxis ist individuell, in verschiedenen Strukturen möglich, je nach den Bedingungen, die in einem Land, einem Landesteil, Bezirk, an der Schule vorherrschen (vgl. ebd.).

Abbildung 2: Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion inkl. Herleitung (EDK 1996, S. 44)



Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, wird aus dem Modell professioneller Entwicklung der Methodenschatz Kooperation und Praxisreflexion entnommen. Die Kooperation bezieht sich dabei einerseits auf die Kooperation mit anderen Berufseinsteigenden und andererseits auf die Kooperation mit erfahrenen Lehrpersonen. Aus dem Modell der verlängerten Ausbildung wurde die Fortbildung für Berufseinsteiger/innen abgeleitet, die sich an den Bedürfnissen der Junglehrer/innen orientieren soll. Die Entlastung der Berufsneulinge wurde vom Unterstützungsmodell entnommen und zielt auf einen gestuften Einstieg in den Lehrberuf und eine Verringerung der Belastung im Berufseinstieg. Folgende Aktionen könnten hier beispielsweise gesetzt werden: Entlastung von der Funktion des Klassenvorstandes oder Entlastung von schulhausinternen Zusatzaufgaben (vgl. ebd., S. 45f). Im folgenden Kapitel wird nun ein internationaler Blick auf Berufseinführungsprogramme für Lehrkräfte geworfen, worauf die Erläuterung der Berufseinführung für Lehrkräfte in Österreich und der Schweiz erfolgt.

2.3.1 *Berufseinführung für Lehrkräfte im internationalen Vergleich*

Erfolgt eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Berufseinführungsprogramme, können diese differenziert werden nach dem unterschiedlichen Grad an Umfang, Teilnahmeverpflichtung, finanzieller Unterstützung durch den Staat, Umfang der Unterstützung durch Mentoren/Mentorinnen, den Rollen die Lehrkräfte während der Berufseinführung einnehmen (z.B. Trainees, volle Lehrkraft mit Arbeitsvertrag) und den Motiven aus denen Berufseinführungsprogramme eingerichtet werden (vgl. Blömeke/Paine 2009, S. 18). Nach Blömeke und Paine (2009, S. 18) sind

„typische Motivlagen, die zur Einrichtung von Programmen für den Berufseinstieg geführt haben, (...) eine Reduktion des Anteils von Wechsler/innen in andere Berufe, die gezielte Anwerbung von Lehrkräften aus anderen Berufen sowie die Unterstützung von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung“.

International gesehen herrschen beträchtliche Unterschiede, was die Unterstützung von Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase betrifft, das Spektrum reicht von völligem Fehlen jeglicher Unterstützungsprogramme bis zu formalisierten Berufseinstiegsprogrammen. Aber nicht nur zwischen den Staaten zeigt sich dieses heterogene Bild, was Berufseinstiegsprogramme für Lehrpersonen betrifft, sondern auch innerhalb einiger Staaten offenbart sich solch eine Varianz.

Im OECD-Bericht des Jahres 2005 wiesen, von den 25 in die Untersuchung mit einbezogenen Ländern, acht Länder keine Berufseinstiegsprogramme auf – darunter waren Deutschland und Österreich (vgl. ebd., S. 18f). Österreich könnte hierunter fallen, da sich diesbezüglich eine Varianz der Schulstufen zeigt, was Berufseinführungsprogramme betrifft. Fehlt für Lehrkräfte, die an Pädagogischen Hochschulen für die Primarstufe ausgebildet werden solch eine Berufseinführung, gibt es für Lehrkräfte, die an der Universität für höhere Schulen ausgebildet werden ein einjähriges Unterrichtspraktikum. In Österreich ist diesbezüglich gerade ein Umschwung im Gange, da die PädagogInnenbildung NEU eingeführt wird. Dies und die Thematik der Berufseinstiegsprogramme in Österreich werden in Kapitel 2.3.3 noch näher erläutert. In Deutschland gibt es keine einheitliche Regelung, entsprechende Programme werden von den Ländern verantwortet und sind dementsprechend unterschiedlich (vgl. Abs 2011, S. 381). In vielen Teilen Deutschlands gibt es jedoch das Referendariat. Zehn Länder wiesen hingegen verpflichtende Berufseinstiegprogramme auf, nämlich Australien, England und Wales, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, Nordirland, Südkorea und die Schweiz. Die sieben Länder, die noch auf die Gesamtanzahl von 25 fehlen, bieten Einstiegsprogramme für Lehrpersonen an, diese waren jedoch nicht verpflichtend. Aus anderen Studien geht hervor, dass Neuseeland, China, Shanghai und Singapur formalisierte Berufseinstiegprogramme anbieten (vgl. Blömeke/Paine 2009, S. 19). In den USA zeigt sich eine Varianz zwischen den Bundesstaaten bezüglich der Berufseinstiegsprogramme. Bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung existieren Unterschiede zwischen den Ländern. Es zeichnet sich ab, „(...) dass Programme in englischsprachigen Ländern stärker individualisiert und in ostasiatischen Ländern stärker systematisch organisiert sind“ (ebd., S. 20). In den USA liegt der Fokus zum Beispiel eher auf der Seite der Selbstreflexion und dem Verstehen der Schüler/innen, während zum Beispiel in China eher fachliche Inhalte aus der Perspektive der Lernenden vertieft werden sollen (vgl. ebd.). In 13 Ländern der OECD Studie (2005) sind schulbasierte Mentor/innen aktiv. Darüber hinaus sind in einigen Ländern folgende Organe bei der Berufseinführung von Lehrpersonen aktiv: Schulleiter/innen, Aus- und Fortbilder/innen, regionale Schulbehörden oder Junglehrer/innen. Interessant erscheint, dass „in so gut wie allen Ländern mit offiziellen Einführungsprogrammen die Anfänger/innen zudem von einem

substanziellen Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung befreit sind“ (ebd.). Bezüglich der Kosten fällt auf, dass Investitionen in Ländern deren Einstellungssystem zentral organisiert ist, deutlich höher ausfallen, als in Ländern bei denen das Budget von den Schulen selbst verwaltet wird. Nach Blömeke und Paine (2009, S. 20) liegt dies daran, dass Schulen, die ihr Budget selbst verwalten vor allem betriebswirtschaftlich denken und möglichst wenig Berufsanfänger/innen einstellen, um die Kosten für die verpflichtende Berufseinführung mit den entsprechenden Programmen zu sparen.

2.3.2 Berufseinführung für Lehrkräfte in der Schweiz

Folgend soll nun auf die Lehrer/innenbildung in der Schweiz und darauffolgend näher auf die Berufseinstiegsprogramme für Berufsanfänger/innen in der Schweiz eingegangen werden. Die Lehrer/innenbildung wird deshalb erläutert, da sie die Ausgangslage und Grundlage für den Berufseinstieg darstellt. In der Schweiz werden angehende Lehrpersonen aller Schulstufen an Hochschulen ausgebildet. Die Ausbildung zur Lehrkraft an Primarschulen (Volksschule inkl. Vorschulstufe und Kindergarten) erfolgt an Pädagogischen Hochschulen, dauert drei Jahre und wird mit einem Lehrdiplom und einem Bachelor abgeschlossen. Die berufspraktische Ausbildung umfasst zwischen 20 und 30 Prozent des Studiums. Um Lehrkraft an der Sekundarstufe I zu werden, muss in der Schweiz eine Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen oder universitären Hochschulen mit dem Umfang von 4,5 bis 5 Jahren absolviert werden. Diese Ausbildung schließt mit einem Lehrdiplom und einem Master (mit vorangegangenen Bachelor). Maximal können fünf verschiedene Fächer studiert werden, in der Regel sind es drei bis vier Fächer. Inhaltlich ist die Ausbildung gegliedert in einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teil sowie einen erziehungswissenschaftlichen und einen berufspraktischen Teil. Die berufspraktische Ausbildung umfasst ungefähr ein Sechstel des Studiums. Um in der Schweiz an Maturitätsschulen oder Fachmittelschulen unterrichten zu können, muss erstens eine fachwissenschaftliche Ausbildung in zwei Fächern bis zum Masterabschluss erfolgen und zweitens eine Lehrdiplom-Ausbildung absolviert werden. Das Bachelor- und Masterstudium in den gewählten Fächern kann an universitären Hochschulen oder an einer Fachhochschule absolviert werden und dauert in

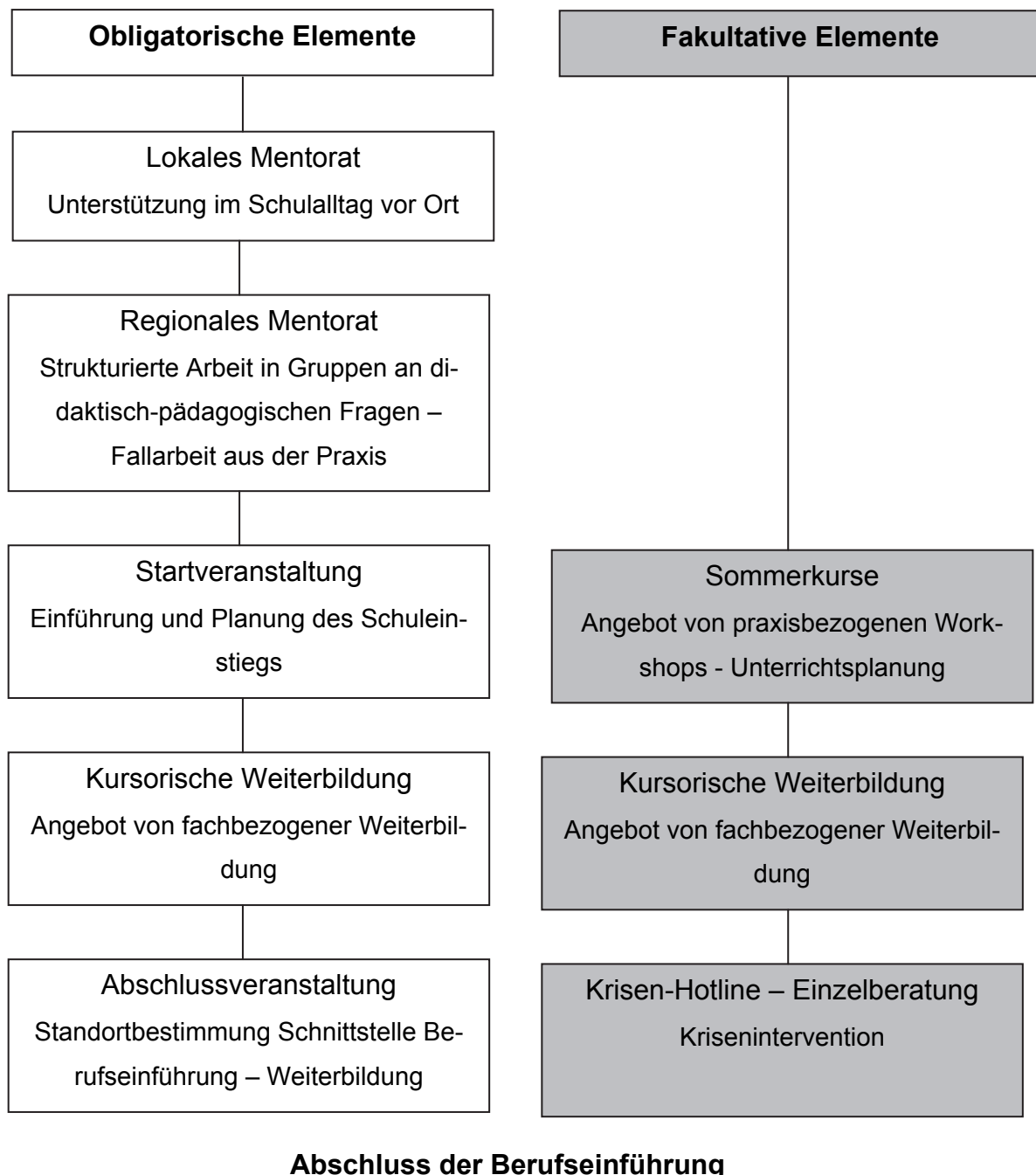
der Regel 4,5 bis 5 Jahre. Darauf folgt eine pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung für den Erwerb des Lehrdiploms mit dem Umfang von 60 ECTS Punkten, also dem Umfang von ca. einem Jahr, dies kann aber auch mit dem fachwissenschaftlichen Studium gleichzeitig abgeschlossen werden, wenn es nebenbei studiert wurde. In den unterschiedlichen Regionen der Schweiz existieren jeweils leicht unterschiedliche Regelungen, was die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und der Maturitätsstufe und Fachmittelschulen betrifft (vgl. EDK, CDIP, CDPE, CDEP online Bereich Arbeiten – Lehrerin, Lehrer werden). Des Weiteren gibt es in der Schweiz ebenfalls von Kanton zu Kanton unterschiedliche Ausführungsbestimmungen was den Berufseinstieg von Lehrkräften betrifft, was zu vielfältigen Modellen des Berufseinstieges in der Schweiz führt. Seit den 80er-Jahren wurden in verschiedenen Kantonen der Schweiz Berufseinführungsangebote entwickelt, die gemäß EDK Dossier 40A (1996) folgende Ziele verfolgen:

- „1. Einfeldung am Schulort und Anpassung an die bestehende Schulpraxis
2. Unterstützung in der Bewältigung der Berufsanforderungen
3. Verlängerung der Ausbildung durch berufseinstiegsspezifische Weiterbildung
4. Entwicklung der Professionalität durch metakognitive Verarbeitung der Erfahrungen“ (Keller-Schneider 2008, S. 6f)

Folgend soll beispielhaft ein Modell zur Berufseinführung von Lehrpersonen beschrieben werden, nämlich jenes der Berufseinführung für Lehrpersonen im Kanton St. Gallen. Dies wurde gewählt, da es erstens unter professioneller Leitung von Prof. Dr. phil. Manuela Keller-Schneider entwickelt wurde, die schon einiges an Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Berufseinführung von Lehrkräften vorzuweisen hat. Zweitens wurde dieses Berufseinführungsprogramm schon evaluiert, weshalb hierzu bereits Ergebnisse zur Verfügung stehen. Dieses Modell der Berufseinführung sieht den Einsatz von Mentoren/Mentorinnen vor, dauert für alle Berufseinsteiger/innen der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe ein Jahr, ist obligatorisch und hat keine Beurteilungsfunktion. Die Teilnahme an diesem Modell findet in der unterrichtsfreien Zeit statt, dafür ist eine Reduktion des Unterrichtspensums vorgesehen. Es enthält aufeinander abgestimmte obligatorische und fakultative Elemente. Obligatorische Elemente umfassen das lokale Mentorat, das regionale Mentorat in Gruppen, die Start-

und Abschlussveranstaltung und kursorische Weiterbildung, während einige Weiterbildungskurse, Workshops, die Krisen-Hotline oder Sommerkurse frei wählbar sind (vgl. Keller-Schneider 2008, S. 5). Für Lehrpersonen im zweiten Berufsjahr besteht die Möglichkeit, einzelne fakultative Angebote der Berufseinführung im Rahmen der obligatorischen kantonalen Weiterbildung weiterhin zu besuchen. Eine Beurteilung der Berufseinsteiger/innen ist in diesem Berufseinstiegsmodell nicht vorgesehen. Anhand von Abbildung 3 soll das Modell der Berufseinführung im Kanton St. Gallen veranschaulicht werden.

Abbildung 3: Elemente der Berufseinführung für Lehrpersonen im Kanton St. Gallen
(vgl. Benz et al. 2005, S. 10)



Die weiter oben bereits beschriebenen Ziele der Berufseinführung von Lehrpersonen in der Schweiz werden durch dieses Modell insofern erfüllt, als dass (1) die lokalen Mentoren/Mentorinnen beim Schulalltag vor Ort bei der Einfeldung in der Schule helfen sollen, (2) das lokale und das regionale Mentorat, die Krisen-Hotline und Einzelberatungen als Unterstützung dienen sollen, (3) Weiterbildungsangebote, Sommerkurse und Workshop zur berufseinstiegsspezifischen Weiterbildung bestehen und (4) das regionale Mentorat bei didaktisch-pädagogischen Fragen zur Hilfestellung und zur Anregung der Reflexion der Erfahrungen dienen soll. Nun wird auf die Evaluation des Berufseinführungsprogrammes im Kanton St. Gallen eingegangen. Anhand der Evaluation sollten „(...) Veränderungen bei den Berufseinsteiger/innen bezüglich ihres *beruflichen Handelns*, ihrer *Kompetenzentwicklung* und ihrer *Berufszufriedenheit* (...)“ erfasst werden (Keller-Schneider 2008, S. 10). Dazu wurde eine Längsschnitterhebung mit Lehrpersonen im ersten Berufsjahr zu vier Messzeitpunkten mittels Fragebögen durchgeführt. Es standen 140 Lehrpersonen zur Verfügung, wobei bei jedem Erhebungszeitpunkt die Befragtenanzahl je nach Teilnahme schwankte. Überdies wurden lokale und regionale Mentoren/Mentorinnen, die indirekt beteiligten Schulleitungen und Schulräte zur Einschätzung der Berufseinführungsangebote mittels Fragebogen befragt (vgl. ebd.). Die Berufseinsteiger/innen schätzten sich insgesamt während des ganzen Jahres als genügend kompetent ein, um die Anforderungen des Schulalltages zu meistern und erleben einen Kompetenzzuwachs im Laufe des ersten Berufsjahres. Dies wird auch von den befragten lokalen wie regionalen Mentoren/Mentorinnen bestätigt. Jede Kompetenzentwicklung gestaltet sich nichts desto weniger individuell unterschiedlich – zeitlich wie auch anforderungstechnisch. Insgesamt nehmen sich die Berufseinsteiger/innen als beansprucht wahr. Vor allem die Tätigkeit Schüler/innen in ihren Lernprozessen zu fördern und zu beurteilen führt durchschnittlich zu Überforderungen. Elternkontakte erweisen sich als geringere Beanspruchung als erwartet. Die Beanspruchung der Lehrpersonen im ersten Berufsjahr zeigt einen diskontinuierlichen Verlauf – sie sinkt nicht mit zunehmender Erfahrung. Mitte des Jahres ist die Beanspruchung der jungen Lehrpersonen am stärksten. Im Gegensatz dazu schätzen Mentoren/Mentorinnen die Beanspruchung mit zunehmender Berufserfahrung als immer geringer werdend ein. Die Entwicklung einer Lehrperson im ersten Berufsjahr wird von den befragten Men-

toren/Mentorinnen mit Kompetenzsteigerung und Beanspruchungsminderung beschrieben. Die Unterstützung der Schulleitung und des Lehrer/innenkollegiums zeigt sich geringer als erwartet. Lehrpersonen im ersten Berufsjahr zeigen durchschnittlich eine angemessene Berufszufriedenheit, die im Laufe des Jahres ansteigt. Vor allem am Anfang ist es für die Berufszufriedenheit wichtig, vom Kollegium gut aufgenommen zu werden. Gegen Ende des Jahres leisten vor allem der Austausch mit dem Kollegium und die Rückmeldung dessen einen wichtigen Beitrag zur Berufszufriedenheit. Insgesamt wurde das Berufseinführungsangebot von allen befragten Parteien als hilfreich, unterstützend und sinnvoll eingeschätzt und genutzt. Vor allem das lokale Mentorat gilt als sehr beliebt und die institutionelle Verankerung und die individuelle Nutzbarkeit des Formates werden von den Berufseinsteigenden sehr geschätzt. Die lokale Mentoratsperson und private Kontakte stellen die wichtigsten Unterstützungsquellen dar, insbesondere am Anfang des ersten Berufsjahres. Das lokale Mentorat ist als Unterstützung bei aktuellen Anliegen im Schulalltag vorgesehen – da diese im Laufe des Jahres einer zunehmenden Sicherheit weichen, wird die Nutzung dieser Einrichtung gegen Ende des ersten Schuljahres immer weniger. Themen im lokalen Mentorat sind z.B. Unterrichtsdurchführung, Kooperation mit der Schuleinheit sowie Elternkontakte. Die Akzeptanz des regionalen Mentorats ist zwar geringer als die des lokalen Mentorats, gilt aber als ausreichend. Das regionale Mentorat arbeitet vor allem reflexionsorientiert mit der Verarbeitung von Erfahrungen (Themen sind hier beispielsweise Rollenfindung, Klassenführung oder Anliegen zur Lernprozessbegleitung) – diese Möglichkeit wird im Laufe des Schuljahres von den Berufsneulingen bezüglich der Intensität immer häufiger angenommen (vgl. ebd., S. 68ff). Nach Keller-Schneider (2008, S. 71) werde die Akzeptanz für das regionale Mentorat größer, je höher der Bekanntheitsgrad und je deutlicher der Nutzen erkannt werde. Das Angebot der Weiterbildung wird allgemein als sinnvoll, hilfreich und informativ eingeschätzt, steht jedoch bei der Einschätzung des Nutzens hinter den Mentoraten. Als Belastung wurde von den Befragten bezüglich der Weiterbildung und auch bezüglich des regionalen Mentorats die fixe Kurszeit angegeben, die dann weniger Zeit für Unterrichtsplanungen und Ähnlichem lässt. Die Reduktion der Unterrichtsverpflichtung ist vielen Berufseinsteigenden gar nicht bewusst und führt deshalb auch zu keiner bewussten Entlastung. Bezüglich

etwaiger Verbesserungsvorschläge führt Keller-Schneider (2008, S. 72) an, dass angedacht werden sollte, das regionale Mentorat und die Weiterbildungen zeitlich anders anzusetzen oder das regionale Mentorat erst im zweiten Berufsjahr anzubieten. Auch Blockveranstaltungen zur intensiven Beschäftigung mit einer Thematik könnten angedacht werden. Beim lokalen Mentorat würden sich dann Probleme ergeben, wenn der/die Berufsanfänger/in und der/die Mentor/in nicht zusammenpassen oder sich der/die Berufsanfänger/in in der Autonomie eingeschränkt fühlt. Hier wäre vor allem das Rollenverständnis und die Kompetenz der Mentoren/Mentorinnen zu fördern und Supervision anzudenken (vgl. ebd., S. 72f). Nach Keller-Schneider (2008, S. 69, 71) würden sich insgesamt gesehen die institutionellen Unterstützungsangebote inhaltlich sehr gut ergänzen und es

„kann davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung durch die Angebote der Berufseinführung zur Kompetenzentwicklung und zur Bewältigung der Anforderungen beigetragen haben, wobei die Wirkung der einzelnen Angebote nicht klar identifiziert werden kann“.

Alles in allem kann dieses Berufseinführungsprogramm des Kantons St. Gallen in der Schweiz durchaus als beispielhaft für die Entwicklung von Berufseinführungsprogrammen in anderen Ländern gelten und Impulse geben. Durchaus positiv kann das Nicht-Vorhandensein einer Beurteilung der Berufseinsteiger/innen durch die Mentoren/Mentorinnen interpretiert werden, da diesbezüglich der mögliche Druck, ausgelöst durch Benotung, weg fällt und sich das möglicherweise auf die Reflexionsfähigkeit und die Bereitschaft Hilfe in Anspruch zu nehmen und sich zu öffnen positiv auswirken könnte. Denn auch Beer (2014b, S. 298) hebt in ihrer Untersuchung hervor, dass Beurteilung möglicherweise hemmend auf Berufseinsteiger/innen wirken könnte. Eingeordnet werden kann das Berufseinstiegsmodell des Kantons St. Gallen in das *Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion* der EDK (1996), das Inhalte aus drei Modellen aufweist. Die angebotene Weiterbildung zählt zu dem *Modell der verlängerten Ausbildung*. Aus dem *Unterstützungsmodell* wurde jedoch noch zusätzlich zu der Entlastung durch das geringere Unterrichtspensum, die Unterstützung durch die Krisen-Hotline und das lokale Mentorat eingeführt. Anzumerken ist hier nochmals, dass die Berufseinsteiger/innen das geringere Unterrichtspen-

sum jedoch nicht als Entlastung empfanden, nach Keller-Schneider (2008, S. 72) auch deshalb, weil ihnen diese Pensenreduktion in der Regel nicht bewusst war. Um dem *Modell professioneller Entwicklung* zu genügen, welches stetige Reflexion und Eingliederung der neuen Lehrperson in das Kollegium fordert, wurden die Mentorate eingerichtet. Das lokale Mentorat unterstützt vor Ort bei der Eingliederung in das Kollegium und bei aktuellen Anliegen rund um die Schule, das regionale Mentorat soll Anregung zur Reflexion bieten und bei pädagogisch-didaktischen Fragen als Hilfe dienen. Die Kooperation der Berufseinsteiger/innen untereinander soll durch Gruppenarbeiten im regionalen Mentorat erreicht werden.

2.3.3 Berufseinführung für Lehrkräfte in Österreich

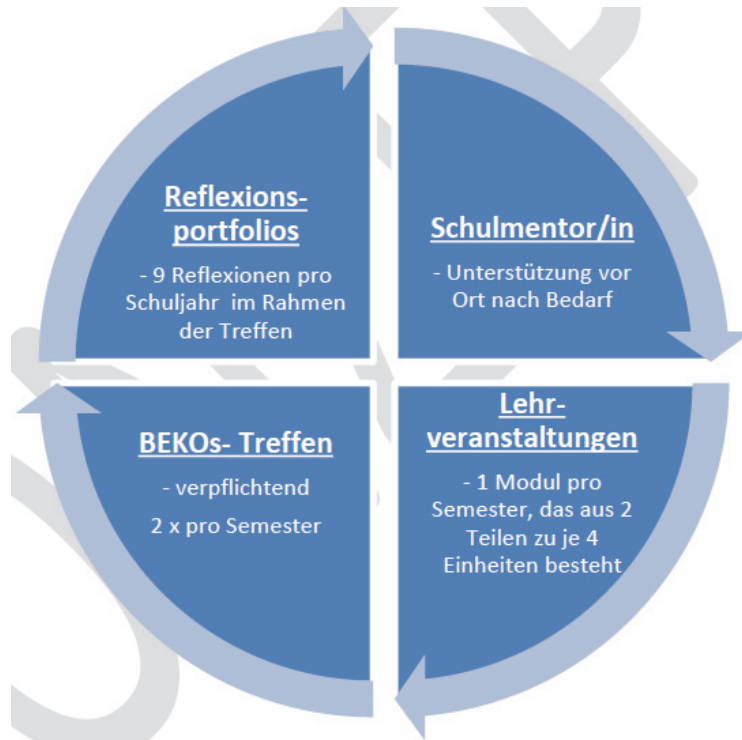
Österreich befindet sich gerade im Umbruch, was die Lehrer/innenbildung und die Berufseinführung betrifft. Das bisherige Lehrer/innenbildungssystem bestand bzw. besteht aus den Ausbildungsstätten Universität und Pädagogische Hochschule. An den Universitäten werden Studierende für das Lehramt an AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen) und BMHS (Berufsbildende mittlere und höhere Schulen), also Level Sekundarstufe I und II, ausgebildet. Es stehen acht Universitäten und sechs Kunstuniversitäten in Österreich bereit, um Lehrkräfte in unterschiedlichen Fächern auszubilden. Das Lehramtsstudium an den Universitäten hat eine planmäßige Studiendauer von neun Semestern, die Durchschnittsstudiendauer liegt jedoch bei zwölf Semestern, und schließt mit dem Master ab. Nach der Ausbildungszeit an der Universität, muss, um volle Berufsberechtigung zu erlangen, ein Unterrichtspraktikum in der Dauer von einem Jahr absolviert werden (vgl. BMBF online, Bereich PädagogInnenbildung NEU). Nach §1 UPG soll das Unterrichtspraktikum „Absolventen von Lehramts- bzw. Diplomstudien (...) in das praktische Lehramt an mittleren und höheren Schulen einführen und ihnen Gelegenheit geben, ihre Eignung für den Lehrberuf zu erweisen“ (UPG online 2014). Für dieses eine Jahr besteht somit ein Ausbildungsverhältnis und noch kein Dienstverhältnis (vgl. BMBF online, Bereich PädagogInnenbildung NEU).

dagogInnenbildung NEU)³. Würde das Unterrichtspraktikum in die idealtypischen Modelle der EDK (1996) eingeordnet, wäre es am ehesten dem Modell der verlängerten Ausbildung zuzuordnen, da beim Unterrichtspraktikum die Ausbildung für ein Jahr berufsbegleitend weitergeführt wird. Die Gefahr, wie in Kapitel 2.3 schon erwähnt, liegt hier vor allem in der Verzerrung der Berufseinstiegsphase und in dem Spannungsverhältnis Benotung – freie Reflexion, Beziehung zum Betreuungslehrer, usw. Seit Oktober 2007 bestehen die Pädagogischen Hochschulen, an denen Lehramtsstudien für den Pflichtschulbereich (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik) und für den berufsbildenden Bereich (Berufsschule, Technisch-gewerbliche Pädagogik, Ernährungspädagogik, Informations- und Kommunikationspädagogik, Mode & Design) absolviert werden können. Zurzeit zählt Österreich neun Pädagogische Hochschulen des Bundes und fünf private Pädagogische Hochschulen. Die Mindeststudienzeit beträgt hier sechs Semester und das Studium schließt mit dem Bachelor of Education. Kennzeichen der Pädagogischen Hochschulen ist der starke Praxisbezug und die Schwerpunktsetzung auf die pädagogische Ausbildung (vgl. BMBF PädagogInnenbildung NEU online 2014). Die Berufseinführung für Lehrpersonen der Pflichtschule war bis jetzt in Österreich nicht gesetzlich verankert und eine begleitende Induktionsphase wird in Österreich kaum angeboten. In Niederösterreich gab es vor dem Jahr 2010 keine gesonderten Einstiegsprogramme für Berufseinsteiger/innen im Lehrberuf in Österreich. In den Jahren 2010 - 2012 war lediglich das Angebot von Lehrveranstaltungen für Berufseinsteiger/innen vorhanden, im Zeitraum der Jahre 2012 - 2015 ist ein Berufseinführungskonzept am Laufen, das dann wiederum im Jahre 2015 durch das Konzept der PädagogInnenbildung NEU ersetzt werden soll. Trotzdem wird das Berufseinführungskonzept Niederösterreichs der Jahre 2012 - 2015 kurz erläutert, da die Untersuchungsgruppe dieser Forschungsarbeit sich gerade in diesem Berufseinführungskonzept befindet. Anhand dieses Berufseinführungskonzeptes sollen Berufseinsteigende zwei Jahre

³ Die Mastercurricula zur universitären Lehrerbildung im Rahmen von PädagogInnenbildung NEU sind zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Masterarbeit erst in Entwicklung begriffen. Daher kann auf diesen Letztstand in der vorliegenden Arbeit noch nicht eingegangen werden.

lang unterstützt werden. Wie in Abbildung 4 zu sehen, besteht die Berufseinführung aus vier Säulen:

Abbildung 4: Vier Säulen der Berufseinstiegsphase (Pind-Roßnagl 2013, S. 5)



Es gibt so genannte Berufseinstiegskoordinatoren/-koordinatorinnen (BEKO), die zu Beginn des ersten Berufsjahres eine Einführungsveranstaltung und zu Abschluss des zweiten Berufsjahres eine Abschlussveranstaltung sowie weitere Treffen organisieren. Die Berufseinstiegskoordinatoren/-koordinatorinnen gelten als Ansprechperson für berufliche Fragen von Berufsneulingen. Die Lehrveranstaltungen umfassen die Module *Unterrichten*, *Elternarbeit*, *Persönlichkeit* und *Beurteilen*. Des Weiteren stehen noch Wahlmodule für die Berufseinsteiger/innen zu Verfügung, die in den Pädagogischen Hochschulwochen angeboten werden. Aus folgenden Themen kann hier ein Modul oder mehrere Module gewählt werden: *Differenzierung und Individualisierung*, *Konfliktregelung*, *Förderpläne*, *Berufsorientierung und Interkulturelles Lernen (Migration)*. Nach Abschluss dieser Berufseinführungsphase besteht die Möglichkeit ein Zertifikat zu erlangen. Dafür müssen alle Treffen mit den Berufseinstiegskoordinatorinnen/-koordinatoren besucht, drei von vier Modulen der Lehrveranstaltungsreihe absolviert und ein Reflexionsportfolio bei den Berufseinstiegskoordinatorinnen/-koordinatorinnen abgegeben worden sein. Über die Schulmentoren/-

mentorinnen bestehen keine genauen Angaben was zum Beispiel Aufgaben, Beratung, Hospitation betrifft, nur dass es ein Seminarangebot gibt, um Schulmentor/in zu werden (vgl. Pind-Roßnagl 2013, S. 6ff). Es ist fraglich, ob es an jeder Schule solch eine/n Schulmentor/in gibt. In den Schulen der befragten Berufseinsteiger/innen war kein/e Schulmentor/in vorhanden.

Dieses Modell wird in Niederösterreich im Rahmen von PädagogInnenbildung NEU, die am 12. Juni 2013 als Gesetz beschlossen wurde und in ganz Österreich eingeführt wird, abgelöst. PädagogInnenbildung NEU hat eine komplette Neuorganisation der Lehrer/innenbildung zur Folge. Die neue Lehrer/innenbildung umfasst die Ausbildung von Pädagogen/Pädagoginnen aller Schulstufen – Elementarstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I und II – und ist in einem Drei-Phasen-Modell organisiert. Die erste Stufe ist die Grundbildung, auf diese folgt die Berufseinführung (Induktion) und die dritte Phase umfasst lebensbegleitendes Lernen sowie die Fort- und Weiterbildung. Die Grundbildung dauert vier Jahre und schließt mit dem Bachelor Titel. Beinhaltet ist ein pädagogischer Kern mit dem Umfang von 60 ECTS Punkten, der für alle angestrebten pädagogischen Berufe ident ist und gleichzeitig eine Eignungsfeststellung enthält. Darüber hinaus gibt es fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie pädagogische Studieninhalte, die dem angestrebten Beschäftigungsbereich – Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs (Altersbereich 0–12 Jahre) oder Pädagogik des Sekundarbereichs entsprechen. Des Weiteren kann dann noch wie folgt weiter ausdifferenziert werden: in der Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs entweder auf die elementarpädagogische Bildung oder die Primarstufe, in der Pädagogik des Sekundarbereichs auf den Bereich der Pflichtschulzeit oder auf die Oberstufe. Die zweite Phase der Lehrer/innenbildung NEU sieht für alle pädagogischen Berufe eine verbindliche Berufseinführungsphase vor. In dieser ein- bis zweijährigen Induktionsphase werden die Berufseinsteiger/innen als Turnuskräfte eingesetzt, werden von Mentoren/Mentorinnen angeleitet und beurteilt und in Zusammenarbeit mit einer tertiären Bildungseinrichtung für PädagogInnenbildung wissenschaftlich begleitet. Für die dafür benötigten Mentoren/Mentorinnen sind Masterlehrgänge für Mentoring im Entstehen (vgl. Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011; ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010). Um als Mentor/in tätig sein zu können

ist eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung sowie die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 60 ECTS notwendig (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, § 39a). Bis zum Schuljahr 2029/2030 dürfen jedoch auch Lehrpersonen als Mentorinnen oder als Mentoren eingesetzt werden, die zu Betreuungslehrkräften im Unterrichtspraktikum oder im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bestellt sind einen einschlägigen Lehrgang im Umfang von mindestens 30 ECTS absolviert haben (vgl. ebd.). Darüber ob der Mentor bzw. die Mentorin eine schulinterne oder schulexterne Person darstellen soll, wird nirgends eine klare Aussage getroffen. Nach der ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010, S. 49) sollte die Beschäftigung als Turnuskraft bei parallelem Studium in der Regel nicht mehr als die Hälfte der berufsüblichen Arbeitszeit umfassen. Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase wird als Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Beruf genannt. Besonderes Augenmerk soll in der Induktionsphase auf die persönliche, soziale und professionsbezogene Unterstützung gelegt werden. Die persönliche Unterstützung soll durch den Mentor oder die Mentorin und Peers gewährleistet werden, soziale Unterstützung durch die Unterstützung des Mentors bzw. der Mentorin bei der Einführung des Berufsneulings in den Schulstandort. Die professionsbezogene Unterstützung soll durch Beiträge von Experten/Expertinnen, Lerngemeinschaften und das Masterstudium gewährleistet werden. Auf folgende vier Systeme wird bei der Berufseinführung gezählt: Mentorensystem, Expertenbeiträge, Lernen mit Peers, Selbstreflexion. Das Masterstudium kann in Verbindung mit der Induktionsphase, aber auch nachher (berufsbegleitend) absolviert werden. Das Masterstudium umfasst 60 bis 90 ECTS Punkte, also eine Dauer von 1 bis 1,5 Jahre. Mit dem Masterstudium erhält die Lehrkraft die Berechtigung, alleinverantwortlich auf Dauer tätig zu sein (vgl. Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011; ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010). Wird kein Masterstudium absolviert sieht das Konzept folgendes vor:

„Wird bis fünf Jahre nach Beginn der Tätigkeit kein Masterstudium absolviert, so entscheidet der Dienstgeber auf Basis der beruflichen Bewährung unter Beiziehung professioneller Expertise (abgegeben durch die jeweiligen MentorInnen) über den weiteren Einsatz dieser Pädagogin/dieses Pädagogen“ (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU 2011, S. 7).

Die dritte Phase der PädagogInnenbildung NEU umfasst laufende Fort- und Weiterbildung.

„Auf Basis des erfolgreichen Abschlusses der zweiten Phase der Lehramtsausbildung können funktionsbezogene Zusatzqualifikationen für Bereiche wie Schulmanagement, Schulleitung, Fachbereichsleitung, inklusive Pädagogik, Diversity Management, Management, IKT, Innovation und Qualitätssicherung, Bildungsverwaltung und Schulentwicklung oder für weitere Bereiche erworben werden („Master of Advanced Studies“)“ (ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010, S. 11).

Als Ausbildungsinstitutionen sind die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten vorgesehen. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe verbleibt bei den Pädagogischen Hochschulen, die Lehrkräfte für die Sekundarstufe werden von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Kooperation ausgebildet. Der Start der neuen Ausbildungsangebote im Bereich der Primarstufe ist für das Studienjahr 2015/16 und für die Sekundarstufe für das Studienjahr 2016/17 geplant. Spätestens im Wintersemester 2019/20 soll die PädagogInnenbildung NEU überall umgesetzt sein und die neuen Masterstudiengänge begonnen werden (vgl. BMBF online Bereich Ministerin, Ministerium). Das sieht auch die Dienstrechts-Novelle für Lehrpersonen in den Sonderbestimmungen für Vertragsbedienstete im Pädagogischen Dienst vor. Diese Bestimmungen sollen für Vertragslehrpersonen des Bundes, deren Dienstverhältnis mit Beginn des Schuljahres 2019/2020 oder danach beginnt geltend werden, natürlich wiederum mit einigen Ausnahmen (vgl. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, § 37).⁴

Zieht man die vier idealtypischen Modelle nach der EDK (1996), die in Kapitel 2.3 beschrieben wurden, zur Analyse der PädagogInnenbildung NEU zu Rate, findet diese zu verschiedenen Modellen Zuordnung. Zuerst einmal ist die PädagogInnenbildung NEU zu dem *Modell der verlängerten Ausbildung* zuordenbar, da hier die Ausbildung bis in die Berufseinführung hinein verlängert wird. Als problematisch könnte hier möglicherweise die Beurteilung der Berufseinführung

⁴ Hier soll angemerkt werden, dass bei der Betrachtung des neuen Dienstrechtes für Lehrpersonen die Induktionsphase recht unklar in Bezug auf die Auslegung anmutet. Es erscheint, dass durch das neue Dienstrecht Unklarheiten beseitigt werden sollten aber durchaus ebenso Unklarheiten aufgebaut wurden, die Diskussion und Spekulation nach sich ziehen.

gesehen werden, die zur Belastung für die Berufseinsteiger/innen werden kann. Überdies kann eine Zuordnung zum *Unterstützungsmodell* erfolgen, da eine Unterstützung durch Mentoren/Mentorinnen angeboten werden soll und eine Entlastung, welche die Unterrichtszeit betrifft, in Anspruch genommen werden kann. Inwieweit diese geringere Lehrverpflichtung in der Praxis umgesetzt wird, ob die Begleitung durch Mentoren/Mentorinnen tatsächlich stattfinden wird, wird sich zeigen. Ebenso ist zu hinterfragen, ob das berufsbegleitend zu absolvierende Masterstudium nicht eine hohe Belastung für Berufseinsteiger/innen mit sich bringt. Vom *Modell professioneller Entwicklung* können Elemente entnommen werden, wie z.B. der Wunsch nach professioneller Weiterentwicklung der Lehrkräfte durch das Masterstudium und des Weiteren die gewollte Selbst- und Praxisreflexion unter Anleitung der Mentoren/Mentorinnen. Das *Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion* kann zusammenfassend genannt werden, da es aus Elementen dieser drei gerade genannten Modelle besteht, wobei ein paar Punkte, die in diesem Modell gefordert werden nicht explizit erfüllt werden. Jedoch besagt die EDK (1996, S. 43f), dass die Umsetzung dieses Modells in der Praxis individuell, in verschiedenen Strukturen möglich ist, je nach den Bedingungen, die in diesem Land vorherrschen. Aus dem *Modell professioneller Entwicklung* ist der Methodenschatz Kooperation und Praxisreflexion entnommen. Die Kooperation der Berufseinsteiger/innen untereinander soll zwar durch die Mentoren/Mentorinnen eingeleitet werden, es sind jedoch keine genauen Angaben dazu getroffen, wo oder wann dies stattfinden soll, ob dazu Treffen organisiert werden usw. Genauso verhält es sich bei der Kooperation mit erfahrenen Lehrpersonen. Die Praxisreflexion soll durch die Mentoren/Mentorinnen eingeleitet werden. Die Fortbildung, entnommen aus dem *Modell der verlängerten Ausbildung*, weist Parallelen zum vorgesehenen Masterstudium auf, wenngleich das Masterstudium im Modell von PädagogInnenbildung NEU als Teil der Ausbildung zu betrachten ist (siehe Erläuterung dazu weiter oben). Die Entlastung soll in Form der verringerten Lehrverpflichtung gewährleistet sein. Diese Reduktion der Lehrverpflichtung für Berufseinsteigende bis zum Abschluss des Masterstudiums auf Grund zusätzlicher zeitlicher Belastungen war auch von Beer (2014b, S. 298) für die PädagogInnenbildung NEU in Österreich gefordert worden. Positiv ist vor allem die Unterstützung durch Mentoren/Mentorinnen hervor zu heben, da hier einer Isolation der Lehrkraft entgegengewirkt werden

kann und die Möglichkeit besteht Praxis- bzw. Selbstreflexion einzuleiten. Es sollte aber die Gefahr dennoch nicht übersehen werden, dass kritische Reflexion gleich zu Beginn auch verunsichernd und überfordernd wirken kann. Hier ist sicher eine fundierte Ausbildung der Mentoren/Mentorinnen von Nöten, damit diese die Situationen der Berufseinsteiger/innen gut einzuschätzen wissen. Die Beurteilung kann jedoch als eher problematisch angesehen werden, da auch Beer (2014b, S. 298) bezüglich ihrer Forschungsarbeit zu Mentoring von Lehrkräften in Österreich schreibt:

„Hätten die Mentorinnen und Mentoren in diesem Projekt irgendeine beurteilende oder wertende Funktion innegehabt, hätten sich die Mentees nie in diesem Maß geöffnet, Vertrauen gefasst und mit den Mentorinnen/Mentoren auf einer symmetrischen Beziehungsebene an ihrer Professionalisierung gearbeitet“.

Beer (2014b, S. 298) empfiehlt deshalb eine Beurteilung von einer externen Personengruppe anstatt der Beurteilung durch den/die Mentor/in.⁵

⁵ Anhand dieser Ausführungen wurde die Induktionsphase der PädagogInnenbildung NEU in Österreich nur kurz auf die idealtypischen Modelle der EDK (1996) bezogen und dort eingeordnet. Nähere Stellungnahmen oder Positionen zur PädagogInnenbildung NEU in Österreich sind z.B. zu finden beim BMBF Bildung und Schulen online (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/lab-neu/stellungnahmen.html>) oder der Schrift der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft: Position zur Reform der PädagogInnenbildung (2010).

3 METHODISCHER ZUGANG

Im folgenden Kapitel wird der diesem Forschungsprojekt zu Grunde liegende methodische und methodologische Zugang erläutert. Es wird der Einsatz der Grounded Theory und des problemzentrierten Interviews im Kontext qualitativer Methodologie begründet, die beiden Methoden erläutert, der Bezug zur Fragestellung dieses Forschungsvorhabens hergestellt und eine Begründung dieser Herangehensweise angeführt. Wie schon durch die methodische Vorgehensweise anhand der Grounded Theory und der Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews ersichtlich, wird in der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit der Weg qualitativer Forschung beschritten. Dieser Weg erscheint deshalb als passend, da individuelle Erfahrungen und das Erleben der Lehrpersonen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen und dadurch, wie es durch die qualitative Forschung erreicht werden soll, ein Bild deutlich werden soll, „(...) was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt (...)“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2008, S. 17). Weiters sollen in diesem Forschungsvorhaben die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen berücksichtigt werden, was wiederum ein Kennzeichen der qualitativen Forschung darstellt (vgl. ebd.). Auch Steinke (1999, S. 17) spricht davon, dass in der qualitativen Forschung der „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“ eine mögliche Forschungsperspektive darstellt. Genau dies wird in dieser Forschungsarbeit angestrebt. Es sollen die Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr erfasst werden. Das Endergebnis dieser Forschung soll daraus bestehen, theoretische Aussagen darüber, wie der Berufseinstieg von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr erlebt wird, formulieren zu können. Die Entdeckung von theoretischen Aussagen ist charakteristisch für die qualitative Forschung und differenziert sich dadurch auch von der quantitativen Forschung, bei der das Hauptanliegen die Überprüfung von Hypothesen darstellt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 19). Auch Steinke (1999, S. 19) erläutert, dass qualitative Forschung vor allem der Theoriebildung diene. Fragestellungen und theoretische Überlegungen „(...) werden im Untersuchungsprozess ständig modifiziert und erweitert“ (vgl. Krüger 2000, S. 324). Um die individuellen Erlebnisse und Sichtweisen der Lehrkräfte zu erfassen, werden problemzentrierte Interviews geführt und mit Hilfe der Methode der Grounded Theory nach Anselm

Strauss ausgewertet. Es werden fünf Lehrpersonen, die gerade ihr erstes Berufsjahr beendet haben, befragt. Die relativ kleine Fallanzahl ist wiederum charakteristisch für die qualitative Forschung, da das Erkenntnisinteresse ein anderes als bei der quantitativen Forschung darstellt, wo größere Datenmengen benötigt werden. Bei der qualitativen Forschung besteht die „(...) Aufgabe der Rekonstruktion von auf den Fall bezogenen Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und Wissensbeständen“ und die quantitative Forschung bezieht sich vor allem auf die „(...) Aggregationen von Variablen oder Merkmalen, die eine Person nicht als Ganze untersuchen“ (Brüsemeister 2008, S. 20). Die beiden Verfahren der Grounded Theory und des problemzentrierten Interviews werden nun folgend näher erläutert und in ihrem Einsatz für dieses Forschungsvorhaben begründet.

3.1 Grounded Theory

Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethodologie mit dem Ziel der empirisch begründeten Theoriebildung. Sie stellt einen Forschungsstil dar, der es möglich macht, qualitative Daten mit einer gewissen Offenheit zu analysieren. Theorien stellen das Ziel des Forschungsprozesses dar, nicht den Ausgangspunkt. Zur Technik der Anwendung der Grounded Theory bestehen Leitlinien, keine starren Vorschriften. So kann das Auswertungsverfahren spezifisch und individuell auf den zu untersuchenden Gegenstand angewandt werden (vgl. Strauss 1991, S. 435). Das Rahmenkonzept der Grounded Theory nach Anselm Strauss wurde deshalb gewählt, da dies eine offene Methode der Interviewauswertung darstellt, bei der aus den Daten Theorien exploriert werden können und nicht mit einem zuvor entwickelten Theoriegerüst an die Daten herangegangen werden muss. Die Analyse stellt vor allem einen „interpretativen Prozess“ dar (Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S. 70). Dies erschien deshalb als passend, da dadurch die Offenheit für jeden möglichen Aspekt, der sich in den Daten zeigt, ermöglicht wird. Des Weiteren würde es sich nach Ansicht der Autorin, bei dem Fragen nach dem persönlichen Erleben und den Erfahrungen von Betroffenen, als zu einschränkend darstellen mit einem zuvor angefertigtem Kategoriensystem an die Daten heran zu gehen. Die folgenden Ausführungen stellen einen kurzen Überblick über die Grounded Theory dar. Eine explizite

Beschreibung, wie die Datenauswertung anhand der Grounded Theory in dieser Forschungsarbeit erfolgte, wird in Kapitel 4.3 näher erläutert.

Ursprünglich entwickelt wurde die Methode der Grounded Theory von Barney Glaser und Anselm Strauss. Das Grundanliegen war, dass „Theorie aus den Daten generiert, nicht bereits in Form fertiger Konzepte an diese herangetragen werden sollte“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 189). Ausgehend von den gemeinsamen Anfängen splitteten sich Barney Glaser und Anselm Strauss später in zwei Richtungen auf. Diese Forschungsarbeit bezieht sich auf die Ausführungen von Anselm Straus sowie auf die Ausführungen der späteren Zusammenarbeit von Anselm Strauss und Juliet Corbin (vgl. ebd., S. 184ff). Strauss überträgt „(...) die pragmatische Idee iterativzyklischen Problemlösens als Erkenntnismodell auf die qualitative Sozialforschung“ (Strübing/Schnettler 2004, S. 427) und schafft somit eine offene, explorative Methodologie anhand derer relevante Variablen entdeckt und ihr Bezug zu Phänomenen hergestellt werden soll. Der Grounded Theory liegt die Annahme zu Grunde, dass der zu erforschende Gegenstand und die forschende Person in einer Wechselbeziehung stehen und sich gegenseitig bedingen. So führt Strübing (2008, S. 16) aus: „(...) die Forschenden seien nie allein neutrale Beobachter, sondern zwangsläufig als Interpreten ihrer Daten und als Entscheider über den konkreten Gang der theoretischen Argumentation immer auch Subjekte des Forschungsprozesses“. Das heißt, auch die vom Forscher/von der Forscherin erarbeitete Theorie ist ein stückweit subjektiv geprägt – das soll dem/der Forschenden immer bewusst sein. Die Datenerhebung bzw. das Datenmaterial kann vielfältige Formen annehmen. Je nachdem wie es für den Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage passend erscheint, können beispielsweise Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Videoaufnahmen, Dokumente, Tagebücher, Bilder oder Fotos erhoben werden. Der Prozess der Datenerhebung steht dabei in ständigem Wechselprozess mit der Auswertung (vgl. Corbin 2003, S. 71). Es wird keine Sequenzialität einzelner Prozessschritte suggeriert, sondern vielmehr lebt die Grounded Theory von der Parallelität und dem Wechselspiel zwischen Datenanalyse, Datenerhebung und Theoriebildung. Keiner dieser Prozesse wird jemals als vollständig abgeschlossen bzw. abschließbar aufgefasst, da es immer noch mehr zu entdecken gäbe (vgl. Strübing 2008, S. 14). Es er-

folgt, wie bereits erwähnt, somit keine Trennung zwischen Erhebungsphase und Auswertungsphase, vielmehr passieren Datenerhebung und Auswertung parallel und die Datenanalyse steuert gewissermaßen die Datenerhebung. Es wird zum Beispiel ein Interview geführt, dieses auf relevante Ereignisse oder Erfahrungen hin analysiert und diese Konzepte fließen dann in das nächste Interview ein, indem der Forscher/die Forscherin beispielsweise versucht ähnliche oder andere Ereignisse herauszuhören oder näher zu hinterfragen. Dennoch gilt das Prinzip der Offenheit für alle Konzepte, die sich während des Interviews ergeben oder sich in den Daten zeigen. Ziel dieses beschriebenen Prozesses ist das Vorantreiben der Theoriebildung. Dieser verwobene Prozess von Datenerhebung und Theoriegenerierung wird als „theoretisches Sampling“ bezeichnet (vgl. Corbin 2003, S. 71). „Je mehr Varianten in eine Theorie durch das theoretische Sampling inkorporiert werden, desto variantenreicher ist die Erklärung und desto umfassender die Theorie“ (ebd., S. 72). Der Fokus liegt hier nicht primär auf der Zahl oder den Themen der befragten Personen, sondern vielmehr sind die Konzepte und ihre Indikatoren (z.B. Handlungssituationen, Ereignisse, Abläufe, Konstellationen, Interaktionen), die sich im Erhebungsmaterial ergeben, von Bedeutung (vgl. ebd., S. 71). Der Forschungsprozess endet im Idealfall, wenn eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist, d.h. neues Datenmaterial keine neuen Erkenntnisse mehr erbringt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 194f). Das Theoretische Sampling zählt zu dem ersten der fünf Grundprinzipien der Grounded Theory, die Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009, S. 194) identifizieren. Die restlichen vier Grundprinzipien lauten folgendermaßen: 2. theorieorientiertes Kodieren; 3. permanenter Vergleich; 4. Schreiben theoretischer Memos; 5. Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess. Das zweite Grundprinzip und ein zentraler Vorgang und Hauptanliegen der Grounded Theory ist das Kodieren. Dabei besteht das Ziel darin, aus Rohdaten Codes, Konzepte, Kategorien und Zusammenhänge zu entwickeln und Schlüsselkategorien zu konstruieren (vgl. ebd., S. 195ff). Kodieren kann als „(...) Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ verstanden werden (Strübing 2008, S. 19). Weiters ist das Vergleichen ein wichtiges Handwerkszeug und zugleich drittes Grundprinzip der Grounded Theory und Leitidee beim Kodierprozess, denn „(...) ohne Vergleich ist keine Theorieentwicklung möglich“

(Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 200). Ereignisse und Phänomene werden dabei auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen. Zur Dokumentation, zur Anregung und zum Voranschreiten des Forschungsprozesses werden theoretische Memos während des gesamten Forschungsprozesses verfasst (Grundprinzip vier). Darunter ist das Notieren jeglicher Gedanken und Interpretationsideen oder das Anfertigen von Schaubildern, um Beziehungen zwischen Konzepten und Kategorien heraus zu arbeiten, zu verstehen. Dies unterstützt beispielsweise den Prozess der Ablösung vom konkreten Datenmaterial, kann Lücken identifizieren oder auch dazu beitragen, die Theorie zu integrieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 200ff; vgl. Strauss 1998, S. 50). Das fünfte Grundprinzip, die „Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memo-schreiben im gesamten Forschungsprozess“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 203), integriert die vier vorher genannten Grundprinzipien. Die Grounded Theory intendiert keinen linearen und an Sequenzialität orientierten Forschungsprozess, sondern lebt von der wechselseitigen Beeinflussung und Stimulation der einzelnen Arbeitsschritte. Es kann auch immer wieder der Rückgriff oder auch die Revision früherer Konzepte erfolgen (vgl. ebd.).

Nun wird näher auf die verschiedenen Varianten des Kodierens im fortschreitenden Forschungsprozess eingegangen. Die einzelnen Kodiervorgänge erfolgen nicht linear aufeinander folgend, sondern können sich durchaus ergänzen, es kann immer wieder ein Kodierschritt vor oder zurück gegangen werden. Das Schreiben von Memos begleitet alle Kodiervorgänge. Der erste Schritt des Kodierprozesses ist das *offene Kodieren*. Im Mittelpunkt steht hier die Benennung von Phänomenen im Datenmaterial anhand von Codes oder Konzepten. Wie der Name *offenes Kodieren* schon impliziert, verlangt dieser Vorgang größtmögliche Offenheit von Seiten des Forschers/der Forscherin für alle möglichen Konzepte, die sich in den Daten zeigen und somit uneingeschränktes Kodieren. Die beim offenen Kodieren analysierten Codes oder Konzepte sind ganz und gar provisorisch, vorläufig, haben den Stellenwert eines Versuches und können immer wieder, in diesem oder in den nächsten Kodiervorgängen, überarbeitet, verfeinert, verändert oder verworfen werden. Das offene Kodieren kann, um eine möglichst genaue Analyse zu gewährleisten, Zeile für Zeile oder Wort für Wort geschehen. Das ist wichtig um konzeptuelle Dichte entwickeln zu können.

Auch kontrastierende Fälle sollten in diesem Stadium des Kodierens in den Blick genommen werden (vgl. Strauss 1998, S. 57f). Das Potential an Aspekten liegt

„(...) nicht so sehr im Dokument selbst als vielmehr in der Qualität der Beziehung zwischen Datum und forschendem Geist sowie der Übung, die der Forscher hat, wenn er die Arbeit des offenen Kodierens tatkräftig und phantasievoll angeht“ (Strauss 1998, S. 58).

Es geht nicht darum, bloß paraphrasierte Kürzel des Interviewtextes am Rand des Interviewtextes nieder zu schreiben, sondern vielmehr darum, sich von der Ebene der Daten zu lösen und Begriffe zu finden, die das Phänomen auf einer höheren Abstraktionsstufe bezeichnen. Jedoch sollen die Codes auch nicht zu abstrakt sein, sondern spezifisch und gegenstandsnah und dazu können durchaus natürliche Codes verwendet werden (vgl. ebd., S. 59f). Natürliche Codes sind „(...) Ausdrücke, die von den Leuten, die Gegenstand der Untersuchung sind, benutzt werden“ (ebd., S. 60). Beim offenen Kodieren entsteht meist ein Nebeneinander von natürlichen und konstruierten Codes. Die zweite Art von Kodiervorgang ist das *axiale Kodieren*. Dies erfolgt auf Grundlage der im ersten Schritt erarbeiteten Codes und Konzepte (vgl. ebd., S. 57ff). Beim axialen Kodieren wird stärker auf eine einzelne Kategorie hin kodiert und es werden Zusammenhänge hergestellt. Weiters wird eine bestimmte Kategorie „(...) im Rahmen des Kodierparadigmas intensiv analysiert“ (ebd., S. 63). Anhand des Kodierparadigmas wird nach den Bedingungen, Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken und den Konsequenzen hin kodiert. Das vorgeschlagene Kodierparadigma kann jedoch auch modifiziert oder ein eigenes Kodierparadigma entwickelt werden. Das Kodierparadigma gehört zur Grundausrüstung der Denkprozesse des Forschers/der Forscherin und kann entweder ausformuliert werden oder implizit vorhanden sein (vgl. ebd., S. 57). Die Bezeichnung axiales Kodieren wurde von den Entwicklern der Grounded Theory deshalb gewählt, da „(...) sich die Analyse an einem bestimmten Punkt um die ‚Achse‘ einer Kategorie dreht“ (ebd., S. 63). Der dritte Schritt des Kodiervorganges stellt das Verfahren des *selektiven Kodierens* dar. Hier wird entschieden, welche Kategorien und Konzepte für die Analyse zentral sind bzw. begrenzt „(...) der Forscher den Kodiervorgang auf solche Variablen, die einen hinreichend signifikanten Bezug zu den Schlüsselcodes aufweisen (ebd., S.

63). Es wird somit nach der Schlüsselkategorie kodiert und die Beziehungen der Kategorien zur Schlüsselkategorie hergestellt. Eine Schlüsselkategorie ist jene „(...) Kategorie, die für die Integration der Theorie von zentraler Bedeutung ist“ (ebd., S. 49). Die meisten Kategorien haben einen Bezug zu ihr und sie ist der „(...) Kern der Bedeutung, [der, L.P.] sich in den Daten widerspiegelt“ (ebd., S. 66). Um eine Schlüsselkategorie identifizieren zu können, nennt Strauss (1998, S. 67) Kriterien, die nun zusammenfassend dargestellt werden: *Erstens* muss die Schlüsselkategorie zentral sein, das heißt einen Bezug haben zu möglichst zahlreichen anderen Kategorien, *zweitens* muss sie häufig im Datenmaterial vorkommen, *drittens* soll leicht ein Bezug zu anderen Kategorien hergestellt werden können, *viertens* muss die Schlüsselkategorie „klare Implikationen im Hinblick auf eine formale Theorie“ (ebd., S. 67) besitzen, *fünftens* hilft die Schlüsselkategorie bei der Theorieentwicklung und *sechstens* ergeben sich anhand der Schlüsselkategorie zahlreiche Variationen des Phänomens. Die Phase des selektiven Kodierens umfasst ebenso die Fokussierung der theoretischen Memos sowie die Integration der Theorie (vgl. ebd., S. 63).

3.2 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview stellt ein Erhebungsinstrument der qualitativen Forschung dar, welches vor allem durch eine bestimmte thematische Schwerpunktsetzung gekennzeichnet ist. Anhand des problemzentrierten Interviews sollen subjektive Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit der Befragten in einem interaktiven Prozess zwischen Interviewer/in und Interviewpartner/in rekonstruiert werden und mögliche Verhaltensmuster entdeckt werden (vgl. Witzel/Reiter 2012, S.15). Witzel (2000, Abs. 1) schreibt dazu:

„Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (PZI) (WITZEL 1982, 1985) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“.

Um dies zu ermöglichen, stellt das problemzentrierte Interview eine offene Interviewform dar, die, ähnlich wie das narrative Interview, einen erzählenden Charakter trägt und dabei immer wieder um eine bestimmte Problemstellung kreist (vgl. König 2002, S. 177). Im Gegensatz zum narrativen Interview zeich-

net sich das problemzentrierte Interview jedoch durch mehr Flexibilität aus, da der/die Interviewer/in aktiver am Interviewprozess teilnehmen kann, wenn dies nötig erscheint. Die Narration soll im problemzentrierten Interview zwar als Hauptquelle dienen, der Problembereich kann danach jedoch noch durch dialogisches Nachfragen erschlossen werden und einen Gesprächscharakter aufweisen. (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 31). In Abgrenzung zum biographischen Interview ist beim problemzentrierten Interview nicht die gesamte bisherige Lebensspanne des/der Interviewpartners/-partnerin interessant, sondern „(...) vielmehr können biographische Elemente, die in die dem Interview zugrundeliegende Problemstellung eingebunden sind, als bedeutsam aufgegriffen werden.“ (Schmidt-Grunert 1999, S. 41). Witzel und Reiter (2012, S. 24ff) formulieren drei Prinzipien des problemzentrierten Interviews anhand derer die Grundideen des problemzentrierten Interviews nun noch näher ausgeführt werden. Diese drei Prinzipien stehen gleichwertig nebeneinander und kennzeichnen den Forschungsprozess. Das erste und das zugleich als Kernstück des problemzentrierten Interviews geltende Prinzip ist die *Problemzentrierung*. Diese Problemzentrierung bezieht sich auf einen, von der forschenden Person zu Beginn des Projektes festgelegten, Themenschwerpunkt, der im Laufe des Forschungsprojektes immer weiter reflektiert wird. Durch die Problemzentrierung soll eine Eingrenzung des Themenbereiches erreicht werden, jedoch gleichzeitig eine Offenheit für verschiedenste Erkenntnisse in diesem Themenbereich durch eine offene Interviewführung gewährleistet sein (vgl. ebd., S. 24). Witzel und Reiter (2012, S. 24) formulieren dies folgendermaßen:

„The main purpose of problem centring is the facilitation of a conversation structure that helps to uncover the actual perspectives of individuals on a particular problem in a systematic and dialogical way“.

Die Problemzentrierung steht klarerweise im Interview im Mittelpunkt, da dieses um den Themenschwerpunkt kreist. Dies soll beim Befragten/bei der Befragten eine Selbstreflexion, aber auch eine Reflexion des Verhältnisses von ihm/ihr selbst zur Umwelt auslösen. Da beim Forscher/bei der Forscherin immer schon ein bestimmtes Vorwissen zum Themenbereich vorhanden ist und er/sie dieses im Forschungsprozess immer mehr erweitert, treffen im Interview zwei Arten von Wissen aufeinander: Das Vorwissen und das wissenschaftliche Wissen des Forschenden und das praktische Alltagswissen des/der Interviewpartners/-

partnerin (vgl. ebd., S. 24ff). Der Forscher/Die Forscherin soll sich durchaus mit dem erarbeiteten wissenschaftlichen Wissen auf das Interview vorbereiten und es während des Interviews im Hinterkopf behalten, um die Explikationen der befragten Person nachvollziehen zu können und gezielte, am Problem orientierte, Nachfragen stellen zu können (vgl. Witzel 2000, Abs. 4). Dennoch soll das Vorwissen nicht direkt ins Interview einfließen, der Forscher/die Forscherin soll offen für „(...) die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit (...), die seitens der Befragten erfolgt“ sein (König 2002, S. 177). Ein weiteres Grundprinzip des problemzentrierten Interviews stellt die *Prozessorientierung* dar. Dieses Prinzip setzt eine Betonung auf die Prozesshaftigkeit des Forschungsvorhabens (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 27). Die Datenerhebung genauso wie die Datenanalyse soll schrittweise und flexibel erfolgen und Reflexion soll einen immer währenden Begleiter darstellen, um „(...) offen dafür zu sein, neue Erkenntnisse in den Untersuchungsprozeß zu integrieren“ (Schmidt-Grunert 1999, S. 42) und neue Aspekte oder Beziehungen mit einzubeziehen. Dies stimmt auch mit dem Prinzip des Theoretischen Samplings der Grounded Theory überein. Dies explizieren desgleichen Witzel und Reiter (2012, S. 27) wenn sie erwähnen, dass die Prozessorientierung stark an die Grundsätze der Grounded Theory anschließt. Die Anmerkung von Witzel und Reiter (2012, S. 27f), dass sich das problemzentrierte Interview an dem Verfahren der Grounded Theory anlehnt, stellt vor allem für dieses Forschungsvorhaben einen nicht zu übersehenden Aspekt dar, da in dieser Arbeit Daten anhand des problemzentrierten Interviews erhoben und anhand der Grounded Theory ausgewertet werden sollen. Witzel und Reiter (2012) stellen demnach diese beiden Konzepte als von der Prozessorientierung verwandte Zugänge dar. Vor diesem Hintergrund ist es vor allem direkt im Interview wichtig, ein Vertrauensverhältnis und damit eine Atmosphäre der Offenheit zu schaffen, in der der/die Interviewpartner/in frei erzählen kann und somit Erinnerung und Selbstreflexion gut möglich sind (vgl. Witzel 2000, Abs. 4). Dies hat nach Witzel (2000, Abs. 4) folgenden Vorteil:

„Indem die Befragten ihre Problemsicht ‚ungeschützt‘ in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“.

Diese neuen Aspekte, Korrekturen, Redundanzen oder Widersprüchlichkeiten können einerseits den Erkenntnisgewinn bei der Auswertung erhöhen, andererseits auch schon während des Interviews zu gezielten Nachfragen seitens des/der Interviewers/ Interviewerin anregen (vgl. ebd.). Dass das Vorwissen des/der Interviewers/Interviewerin immer eine Rolle spielt und ein Mensch nie eine tabula rasa darstellen kann, soll im Interview insofern positiv genutzt werden, als dass zielgerichtete Fragen gestellt werden (ebd., Abs. 3). Das dritte Prinzip stellt die *Gegenstandsorientierung* dar. Die forschende Person tut gut daran, die Untersuchungsmethode auf den Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungsgruppe abzustimmen. Dies kann, wenn erforderlich, eine Methodenkombination, aber auch eine bestimmte Anpassung des Interviewverlaufes an das Untersuchungsziel darstellen. Ob im Interview längere narrative Phasen das Ziel sind oder ob ein eher dialogisches Vorgehen verfolgt wird, muss vom Forscher/der Forscherin bewusst gewählt und an den Gegenstand und die zu befragenden Subjekte angepasst werden (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 29).

Bezüglich der Datenerhebung werden in der Literatur einige Instrumente genannt, die durchaus ihren Teil zur Durchführung des problemzentrierten Interviews beitragen können. Zum einen ist dies der Kurzfragebogen, der zur Erfassung von Sozialdaten des/der Interviewpartners/-partnerin dient. Dadurch müssen diese Daten nicht im Interview durch ein Frage-Antwort-Schema abgehandelt werden, können aber dennoch, wenn nötig in der Auswertung als weitere Information hinzugezogen werden. Zeitlich wird der Kurzfragebogen in der Literatur vor das eigentliche Interview gestellt. Als Aufnahmequelle der Informationen des Interviews werden in der Literatur Tonträgeraufzeichnungen mit anschließend zu erstellenden Transkripten präferiert. Zur abschließenden Reflexion der Interviewsituation seitens des Interviewers/der Interviewerin ist das Postskriptum wünschenswert (vgl. Witzel 2000, Abs. 6ff). Hier werden

„(...) durch das Tonband nicht erfaßte Eindrücke schriftlich festgehalten, wie die Situation der Kontaktaufnahme, eigene Zweifel beim Nachfragen, eigene Vermutungen, Notizen zur Atmosphäre, zur Gesprächsdynamik, nonverbale Reaktionen, Einflüsse der Rahmenbedingungen und anderes mehr“ (Schmidt-Grunert 1999, S. 43).

Die Gestaltung des problemzentrierten Interviews bezogen auf z.B. Elemente der Narration und Nachfrage, oder des Interviewleitfadens hängt stark von der angestrebten Problemstellung und der dazu passenden Schwerpunktsetzung ab und kann durchaus als flexibel angesehen werden. Manche Problemstellungen oder Interviewpartner/innen werden mehr Nachfragen erfordern, bei anderen ist wiederum eine längere Narrationsphase erforderlich. Es muss keine strikte Abfolge von Phasen im problemzentrierten Interview erfolgen. Die befragte Person soll eingeladen werden, ihr Wissen über einen bestimmten Themenbereich zu rekonstruieren (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 31). Das problemzentrierte Interview ist ein Verfahren, das „die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (Witzel 2000, Abs. 12). Das Interview soll dazu dienen, einen Prozess der Beschäftigung mit einem Themenbereich anzuregen und dabei unterstützen, Gedanken zu sortieren und darüber zu sprechen. Das aktive Nachfragen kann genau bei diesem Prozess unterstützen. Jedoch ist darauf zu achten, dass keine Interpretationen seitens des/der Interviewers/ Interviewerin erfolgen, sondern dies der befragten Person vorenthalten bleibt – der/die Interviewer/in kann diesen Prozess nur durch aktives Nachfragen unterstützen. Der Interpretationsprozess seitens des Forschers/der Forscherin kann erst während der Auswertungsphase einsetzen (vgl. ebd.).

Es kann durchaus ein Interviewleitfaden mit offenen Fragen, die zum Erzählen anregen, für das problemzentrierte Interview erstellt werden. Der Interviewleitfaden kann als Stütze dienen, wenn die Kommunikation abreißt und dabei helfen, narrative Sequenzen einzuleiten. Es ist jedoch darauf zu achten, dass das Ziel des Interviews nicht darin besteht, Fragen abzuarbeiten und in ein Frage-Antwort-Schema zu rutschen. Vielmehr sollte der Interviewleitfaden das Bild eines Fahrplanes einnehmen, der den theoretischen Rahmen des Interviews und das Forschungsinteresse eingrenzt. Durch eine thematische Darstellung des Interviewleitfadens können Inhalte, die im Interview schon erörtert wurden, z.B. in der Phase der Narration während des Interviews, leichter erkannt und Wiederholungen vermieden, aber auch gezielte Nachfragen erleichtert werden (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 31f). Es ist durchaus erwünscht „(...) Fragen situati-

onsspezifisch zu modifizieren und kontextabhängig Nachfragen zu stellen“ (Schmidt-Grunert 1999, S. 43). Der Interviewleitfaden sollte alle im Interview gewünschten Thematiken des zu erforschenden Problems abdecken und diese anhand thematischer Überbegriffe darstellen. Diese thematischen Schwerpunkte können noch anhand von Schlüsselwörtern weiter beschrieben werden oder Fragen, die im Interview zu den Themenfeldern gestellt werden könnten, vorformuliert werden. Wichtig ist zu erwähnen, dass die thematischen Schwerpunkte im Interview nicht streng nacheinander abgearbeitet werden müssen, vielmehr sollte der Struktur der befragten Personen gefolgt werden und wenn es passend erscheint auf einen Themenschwerpunkt näher eingegangen werden (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 52). Witzel und Reiter (2012, S. 52) formulieren dies folgendermaßen: „(...) ideally it is the topical guide and thread suggested by the respondent that is the centre of attention; the interview guide is the researcher’s tool that accompanies and facilitates this process in the background“. Der Interviewleitfaden kann durchaus das Bild einer Mind Map darstellen und während des Interviews können Themen, die vom/von der Befragten schon erwähnt wurden abgehakt werden oder falls die Konversation stoppt, auf Themen, die noch nicht angesprochen wurden zurückgegriffen werden. Nach Witzel und Reiter (2012, S. 52) kann der/die Interviewer/in so leichter auf Themen, die in der Narration noch nicht vorgekommen sind eingehen und somit zielorientierter nachfragen. Trotzdem ist es vor allem für unerfahrene Interviewer/innen oft nicht leicht zu entscheiden, wann welche Themen aufgeworfen und welche Fragen gestellt werden sollten. Deshalb empfehlen Witzel und Reiter (2012, S. 53) weniger erfahrenen Interviewern/Interviewerinnen Fragen zu den einzelnen Themenbereichen vorab vorzubereiten, die jedoch während des Interviews durchaus noch adaptiert werden können. Weiters wäre möglich nicht die dezidierten Fragen sondern die Richtung der Fragen vorab zu notieren – dies könnte einem gekünstelten Charakter der Konversation entgegenwirken (vgl. ebd.). Wichtig ist die Einstiegsfrage – diese sollte einen Erzählimpuls enthalten und offen formuliert sein, um zu einem fließenden Erzählen zu motivieren und eine Kurzantwort zu vermeiden (vgl. Schmidt-Grunert 1999, S. 47). Ferner kann es am Ende des Interviews durchaus sinnvoll sein, „(...) der befragten Person die Möglichkeit zur Gesprächsergänzung aus ihrer Sicht einzuräumen“ (ebd.). In jedem Fall ist ein kurzer, nicht zu überladener, übersichtlicher Inter-

viewleitfaden wünschenswert, damit die Erzählungen der Befragten im Mittelpunkt stehen können und nicht die Abarbeitung des Interviewleitfadens. Bei der Formulierung der Themenschwerpunkte oder, wenn gegeben, der Fragen ist darauf zu achten, im Interview jene Sprache anzuschlagen, die der der befragten Person entspricht – dies ist in vielen Fällen keine wissenschaftliche Sprache. Ansonsten kann es passieren, dass der/die Interviewpartner/in die Frage nicht gänzlich versteht oder nicht genau weiß, was damit gemeint ist und die Konversation einfach nicht richtig anläuft. Deshalb sollten Fragen im Interview nicht wissenschaftlich sondern alltagssprachlich formuliert sein (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 53f).

In diesem Forschungsvorhaben wurde das problemzentrierte Interview erstens aufgrund der in diesem Forschungszugang vorhandenen Themenzentrierung des Berufseinstieges gewählt. Das Interview soll um diesen Problembereich kreisen. Zweitens kann das Zitat von Witzel (2000, Abs. 1), das zu Beginn dieses Kapitels schon angeführt wurde, noch einmal zur Begründung herangezogen werden:

„Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (PZI) (WITZEL 1982, 1985) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“.

In dieser Forschungsarbeit sollen eben genau die subjektiven Erlebnisse und Wahrnehmungen und die damit zusammenhängenden individuellen Handlungen bezogen auf den Berufseinstieg erfasst werden, was die Angemessenheit des Einsatzes des problemzentrierten Interviews bestätigt. Des Weiteren erschien es bei der Frage nach dem Erleben des ersten Berufsjahres von Lehrpersonen als wünschenswert längere narrative Phasen im Interview zu haben, da in narrativen Phasen die subjektiven Sichtweisen von Personen oft gut zum Ausdruck kommen und sich gut entfalten können. Trotzdem kann es durchaus hilfreich sein, einige Leitfadenfragen formuliert zu haben, um bestimmte Themenbereiche abdecken zu können, weshalb sich das problemzentrierte Interview als perfektes Erhebungsinstrument herauskristallisierte. Es ist jedoch zu beachten, dass nicht zu viele Fragen gestellt werden, sondern das Erzählen der Befragten in den Vordergrund gerückt wird, um dann genügend Material zum

Auswerten mit der Grounded Theory zu haben. Außerdem ist das freie Erzählen auch deshalb wichtig, um den Interviewpartnern/-partnerinnen Möglichkeit zu bieten, die eigenen Relevanzsysteme zu entfalten. Dadurch kann die Gefahr des Missverstehens von demjenigen der ausgewertet, verringert werden (vgl. Bohnsack 2000, S. 20f). Demzufolge enthält der Interviewleitfaden drei bis vier sehr offen formulierte Fragen. Die drei Grundprinzipien des problemzentrierten Interviews können erfüllt werden: Die *Problemzentrierung* ist durch die Fokussierung der Thematik des Berufseinstieges von Lehrkräften gegeben, die *Prozessorientierung* erfolgt allein schon aufgrund der Tatsache, dass diese auch ein Grundprinzip der Grounded Theory darstellt (Theoretisches Sampling) – das heißt es erfolgt während der Phase der Datenerhebung eine immerwährende Reflexion sowie Datenanalyse und neue Erkenntnisse werden in den Untersuchungsprozess integriert. Die *Gegenstandsorientierung*, die eine Abstimmung von Untersuchungsmethode auf den Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungsgruppe fordert, wird in Kapitel 4.2 näher erläutert, wo die genaue Umsetzung des problemzentrierten Interviews in dieser Forschungsarbeit zum Thema gemacht wird.

4 ANLAGE UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG

Dieses Kapitel dient der Darstellung der Anlage und des Verlaufes der Untersuchung. Der Forschungsprozess soll damit transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Es wird das Sample, das sich aus fünf Lehrpersonen, die im Jahr 2013 ihre Ausbildung zur Lehrperson einer Neuen Mittelschule an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Krems abgeschlossen haben und nun seit einem Jahr im Lehrberuf an einer Neuen Mittelschule stehen, zusammensetzt, genauer definiert und die Auswahl begründet. Des Weiteren wird die Umsetzung des problemzentrierten Interviews in dieser Forschungsarbeit erläutert und die Datenerhebung genauer beschrieben. Abschließend wird der Vorgang der Datenauswertung, der sich auf die Methode der Grounded Theory stützt, für dieses Forschungsvorhaben dargestellt.

4.1 Das Sample

Auf Grundlage der gestellten Forschungsfrage wurden Berufseinsteiger/innen, die als Lehrpersonen an einer Neuen Mittelschule in Österreich tätig sind, als Interviewpartner/innen gewählt. Um die Stichprobe etwas einzugrenzen, sollten Lehrkräfte befragt werden, die im Jahr 2013 ihre Ausbildung zur Lehrperson einer Neuen Mittelschule an der KPH (Kirchlichen Pädagogischen Hochschule) Krems abgeschlossen haben und nun seit einem Jahr im Lehrberuf an einer Neuen Mittelschule stehen. Die Einschränkung betreffend der Ausbildungsstätte wurde deshalb gewählt, da die Lehrpersonen somit dasselbe Curriculum an der KPH Krems durchschritten haben. Sicher darf nicht vergessen werden, dass jede Interviewperson ein Individuum mit eigener Biographie darstellt, dennoch erscheint diese Eingrenzung als sinnvoll, da hier anzunehmen ist, dass die Interviewpartner/innen bezogen auf die Lehrer/innenbildung annähernd dieselbe Ausbildung erhielten und die Ergebnisse der Untersuchung auf das Curriculum der KPH Krems bezogen werden könnten. Ferner ist zu berücksichtigen, dass Personen befragt wurden, die gerade ihr erstes Berufsjahr als Lehrperson abgeschlossen haben, das heißt in den Schuldienst im Schuljahr 2013/14 eingestiegen sind. Der zeitliche Aspekt der Nähe wurde deshalb gewählt, da angenommen wird, dass die Ereignisse und das Erleben des Berufseinstieges bei

Lehrkräften nach dem ersten Berufsjahr noch präsenter sind, als bei schon lange im Berufsleben stehenden Lehrkräften. Das erste Berufsjahr kann schon als abgeschlossen anerkannt werden, jedoch aufgrund der Nähe dieses Erlebnisses könnte noch näherer gefühlsmäßiger Bezug dazu bestehen. Die Schilderungen von Lehrkräften, die schon lange im Berufsleben stehen, würden deshalb möglicherweise in anderer Weise erfolgen, da der Standpunkt, den sie nun einnehmen, ein anderer ist. Wie schon in der in Kapitel 1.2.1 beschriebenen Studie von Terhart et al. (1994) zeigt sich hier, dass der Berufseinstieg bzw. die Anfangsprobleme von den Lehrpersonen in der Retrospektive als nicht mehr so gravierend gesehen werden: „Die Turbulenzen des Beginns werden (...) im Lichte der eigenen Berufserfahrung als nicht mehr so gravierend bzw. belastend eingeschätzt“ (ebd., S. 72). Auch Keller-Schneider und Hericks (2011, S. 298) schreiben in Bezug auf diese Studie: „So deuten die Unterschiede in der Rangfolge der Anfangsschwierigkeiten darauf hin, dass in der Rückschau bestimmte Probleme als nicht mehr so belastend erscheinen, wie sie vielleicht zu Anfang erlebt wurden.“ Dies spricht für die zeitnahe Befragung von Berufseinsteigenden, genauso wie es in dieser Forschungsarbeit geschieht – die Interviewpartner/innen wurden in den Sommerferien nach Abschluss ihres ersten Berufsjahres befragt. Für den Berufseinstieg wurde in dieser Arbeit eine zeitliche Begrenzung von einem Jahr festgelegt. Diese Eingrenzung wurde in Kapitel 2.2 (*Der Berufseinstieg von Lehrkräften*) schon begründet und wird hier deshalb nur kurz erwähnt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der zeitliche Rahmen des Berufseinstieges in unterschiedlichen Studien unterschiedlich eingegrenzt wird und für diese Forschungsarbeit ein Jahr als passend erscheint, da hier nicht das Herausbilden von Handlungskompetenzen, was gewiss länger als ein Jahr dauern kann (vgl. Lipowsky 2003, S. 7), sondern das direkte Erleben, Schwierigkeiten und auch Positives im Berufseinstieg untersucht werden soll und dies vor allem im ersten Berufsjahr sicherlich noch im Rahmen des Berufseinstieges erlebt wird und präsent ist. Insgesamt wurden fünf Interviews geführt, transkribiert und ausgewertet. Das Alter der befragten Personen stellte keine primäre Auswahlvariable dar, jedoch waren alle Interviewpartner/innen zwischen 23 und 25 Jahren alt. Vier der befragten Lehrpersonen waren weiblich und eine befragte Person männlich. Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen war es ein Anliegen, eine männliche Lehrperson zu befragen, um annähernd

eine realitätsnahe Stichprobe zu erhalten, da im Berufsleben der Neuen Mittelschule auch der Hauptanteil der Lehrpersonen weiblich ist. Im Schuljahr 2012/2013 waren von insgesamt 5.600 Lehrpersonen in Niederösterreich 4.279 weibliche Lehrpersonen in einer Hauptschule oder Neuen Mittelschule tätig, das entspricht einer prozentuellen Verteilung von 76,41 % weiblichen und 23,59 % männlichen Lehrpersonen in der Hauptschule oder Neuen Mittelschule (vgl. Statistik Austria online, Bereich Lehrpersonen). Die Stichprobe dieser Forschungsarbeit weist eine ähnliche Geschlechterverteilung auf: eine männliche Lehrperson – 20 % – und vier weibliche Lehrpersonen – 80 %. Zu den befragten Personen bestand keine persönliche Beziehung. Der erste Kontakt zu einer Interviewpartnerin konnte durch eine befreundete, bereits im Berufsleben stehende Lehrperson hergestellt werden, die eine Berufseinsteigerin an ihrer Schule über dieses Forschungsvorhaben informierte und den Kontakt herstellte. Die weiteren vier Interviewpartner/innen konnten per Schneefallprinzip ausfindig gemacht werden – durch das weitere Herstellen von Kontakten durch die Interviewpartner/innen.

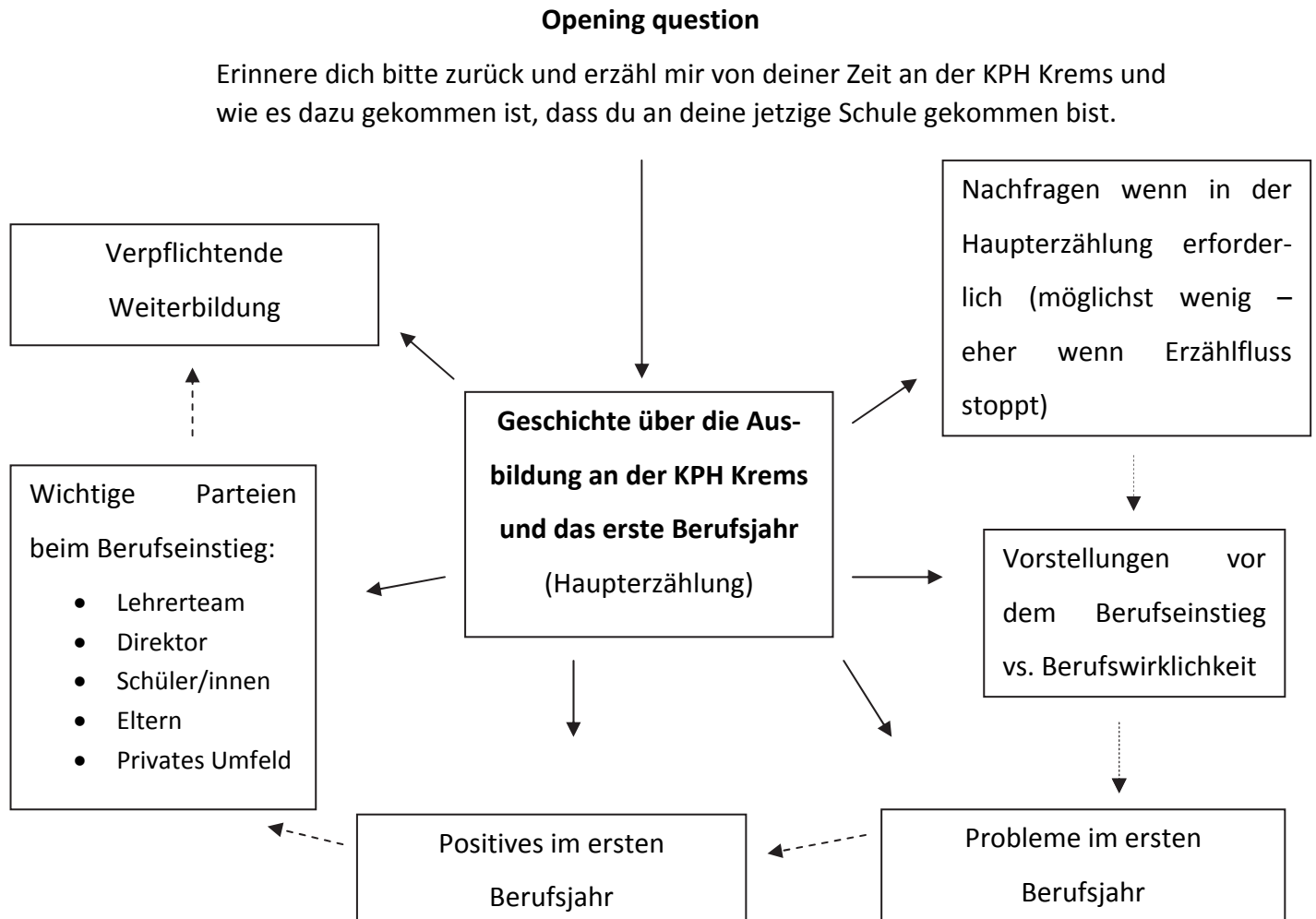
4.2 Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews

Warum das problemzentrierte Interview gewählt wurde, wurde in Kapitel 3.2 schon näher erläutert, nun soll die Umsetzung des problemzentrierten Interviews in dieser Forschungsarbeit dargestellt werden. Der thematische Schwerpunkt des problemzentrierten Interviews, um den das Interview immer wieder kreisen soll, liegt in diesem Forschungsvorhaben im Berufseinstieg von Lehrkräften. Wie schon erwähnt, stellt das problemzentrierte Interview eine offene Interviewform, mit idealerweise vielen narrativen Phasen dar, bei der der Interviewer bzw. die Interviewerin aktiv am Interviewprozess teilnehmen kann. Jeweils vor Durchführung des Interviews wurden Vorgespräche geführt, in denen die Interviewpartner/innen beispielsweise über Grundlagen zum Forschungsvorhaben, Datenschutzbestimmungen oder Anonymisierungsmaßnahmen informiert wurden. Es wurde den Befragten frei gestellt wo das Interview durchgeführt werden sollte und alle entschieden sich für die vertraute Atmosphäre bei ihnen zu Hause. Vor dem Interview wurde jeweils ein Gespräch geführt, in dem versucht wurde, ein Vertrauensverhältnis und eine Atmosphäre der Offenheit zu

schaffen. Es wurde noch einmal die Anonymität versichert und darauf hingewiesen, dass alles was für den/die Interviewpartner/in wichtig erscheint, erzählt werden soll und von Bedeutung ist. Es wurde betont, dass die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse und das freie Erzählen im Mittelpunkt stehen sollen und sich die Interviewerin im Hintergrund hält. Das Gespräch direkt vor dem Interview erwies sich als zentral und es erwies sich als wichtig, dass die Interviewerin eine möglichst entspannte und vertraute Atmosphäre schaffen konnte. Dieser Einstieg gelang beim ersten Interview noch mäßig gut, bei den darauf folgenden jedoch umso besser, da entsprechender Wert darauf gelegt wurde.

Für das problemzentrierte Interview wurde ein Topical Guide erstellt, der den theoretischen Rahmen und den Fahrplan des Interviews markieren sollte. Es wurden alle im Interview gewünschten Thematiken des zu erforschenden Problems im Topical Guide abgedeckt und anhand thematischer Überbegriffe dargestellt. Anhand des Topical Guides, der in Abbildung 5 ersichtlich ist, konnten die thematischen Schwerpunkte, die während des Interviews schon erwähnt wurden, abgehakt werden und so der Überblick gut behalten werden. Des Weiteren war es möglich sich Notizen zu einzelnen Themenbereichen zu machen, die beispielsweise später noch einmal angesprochen werden sollten, aber nicht sofort, um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen.

Abbildung 5: Topical Guide des problemzentrierten Interviews



Sehr wichtig ist die Einstiegsfrage, diese soll offen formuliert sein und einen Erzählimpuls enthalten, um zu fließendem Erzählen zu motivieren. Die Einstiegsfrage lautete, wie schon im Topical Guide ersichtlich, folgendermaßen: *Erinnere dich bitte zurück und erzähl mir von deiner Zeit an der KPH Krems und wie es dazu gekommen ist, dass du an deine jetzige Schule gekommen bist.* Durch den Beginn der Erzählung in der Studienzeit sollte eine fließende Erzählung vom Studium, zum Berufseinstieg bis hin zur Berufspraxis erreicht werden. Die Einstiegsfrage wurde von Interview zu Interview immer wieder adaptiert. So schien vor allem im ersten Interview die Narration zu wenig angeregt. Die erste Einstiegsfrage handelte direkt vom Berufseinstieg und wie dieser erlebt wurde. Dies erwies sich jedoch als schwierig zu beantworten von Seiten der Interviewpartnerin und konnte den Erzählfluss nicht so richtig anregen. Deshalb wurde die Einstiegsfrage insofern geändert, als dass vom Studium, über den

Berufseinstieg hin zur Berufspraxis erzählt werden sollte. Diese Änderung erwies sich als sehr treffend in den nächsten Interviews, wo genau der fehlende Erzählfluss angeregt werden konnte und von Anfang an Themen des Topical Guides in der Anfangsnarration zu finden waren. Mit dem Beginn der Erzählung bei der Ausbildung konnten die Interviewpartner/innen in das Erzählen hinein kommen und so anscheinend besser den Bogen zum Berufseinstieg spannen. Es wurden auch einige offene Fragen zu einzelnen Punkten des Topical Guides formuliert, die zum Erzählen anregen sollten. Es wurde darauf geachtet, diese in einer Alltagssprache zu formulieren, damit sie leicht verständlich sind. Diese Fragen wurden jedoch nicht streng der Reihe nach abgearbeitet, sondern es wurde dem Erzählfluss bzw. der thematischen Reihenfolge des Erzählens des/der Interviewpartners/-partnerin gefolgt und wenn es geeignet erschien, dazu die passende Frage gestellt. Die Fragen wurden situationsspezifisch angepasst, wie es im problemzentrierten Interview erwünscht ist „(...) Fragen situationsspezifisch zu modifizieren und kontextabhängig Nachfragen zu stellen“ (Schmidt-Grunert 1999, S. 43). Wurde eine Thematik noch nicht im Interview angeschnitten, wurde diese von der Interviewerin eröffnet, wenn eine vorangegangene Thematik als abgeschlossene erschien. Bei manchen Befragten waren mehr Nachfragen notwendig, andere wiederum zeichneten sich durch längere narrative Phasen aus. Die Nachfragen sollten auch dazu dienen den Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin zu unterstützen und dabei helfen dessen/deren Gedanken zu sortieren. Der Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden. Am Ende des Interviews wurde den Interviewpartner/innen die Möglichkeit der Gesprächsergänzung angeboten, es wurde den Befragten frei gestellt noch weitere, für sie wichtige, Einzelheiten zu erzählen. Zeitlich dauerten die Interviews zwischen 40 und 80 Minuten.

War das Interview zu Ende wurde ein Kurzfragebogen zur Erfassung von Sozialdaten des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin ausgeteilt. Dieser diente zur Erfassung einiger Daten, wie Kontaktdaten, Geburtsdatum, Daten zum Studium. Diese mussten dadurch nicht direkt im Interview per Frage-Antwort-Schema abgefragt werden und konnten aber wenn nötig in der Auswertung als weitere Information hinzugezogen werden. Der Kurzfragebogen wurde nach dem Interview ausgeteilt, um kein Frage-Antwort-Schema im Vorfeld des

Interviews anzuregen. Gleichzeitig mit dem Kurzfragebogen wurde auch die Einverständniserklärung zur Verwendung des Interviews ausgehändigt.

Um dem Prinzip der Prozessorientierung des problemzentrierten Interviews und dem Prinzip des theoretischen Samplings der Grounded Theory zu genügen, wurde nach jedem Interview ein Postskriptum verfasst, das geführte Interview überblicksmäßig nach Konzepten durchleuchtet. Die Erkenntnisse daraus wurden dann für das nächste Interview mit einbezogen und beispielsweise der Interviewleitfaden immer wieder adaptiert. Das Postskriptum enthielt folgende Punkte: Äußere Einflüsse; Eindrücke vom Auftreten des Interviewpartners/der Interviewpartnerin; Eindrücke vom Gesprächsverlauf; mögliche Verbesserungen für das nächste Interview.

4.3 Auswertung des Datenmaterials

Anhand dieses Kapitels wird der Vorgang der Auswertung der problemzentrierten Interviews näher erläutert. Während des gesamten Forschungsprozesses wurden Memos verfasst, um beispielsweise Ideen, Fragen und vorläufige Kategorien festzuhalten und weiterzuentwickeln und so den Prozess der Theoriebildung voranzutreiben. Den ersten Schritt der Auswertung stellte das offene Kodieren dar. Hier wurden mögliche Lesarten entwickelt und erste Kode-Ideen am Seitenrand der transkribierten Interviews notiert. Es entstand eine Mischung aus natürlichen und konstruierten Kodes. Für jedes problemzentrierte Interview wurde während des offenen Kodierens Memos verfasst und mögliche Ideen für Kategorien notiert. Darauf folgte das axiale Kodieren, welches auf Grundlage der erarbeiteten Kodes erfolgte. Bei diesem Schritt wurden Kodes zu Konzepten und Kategorien geordnet und zu einem kategorialen Modell zusammengeführt. Die erstellten Memos boten hier eine wichtige Grundlage. Wenn es passend erschien, wurde wieder zum offenen Kodieren übergegangen, um dann wieder zum axialen Kodieren zurück zu kehren. Weiters wurden herausgearbeitete Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas analysiert und anhand dieser Analyse wurden Veränderungen an den Kategorien vorgenommen oder Kategorien zusammengeführt, getrennt oder verworfen. Anhand des Kodierparadigmas wurde auf Bedingungen, Interaktion zwischen den Akteuren, Strategien

und Taktiken und Konsequenzen hin kodiert und so konnten Kategorien intensiver durchleuchtet werden. Überdies wurden, im Rahmen des Kodierens anhand des Kodierparadigmas, Interviewausschnitte bzw. Seitenangaben zu Kategorien notiert, um die zur jeweiligen Kategorie passenden Interviewstellen wieder finden zu können. Viele Kategorien, die beim axialen Kodieren erarbeitet wurden, sind bei den Ergebnissen der Untersuchung in Kapitel fünf zu finden. Der dritte Schritt erforderte das selektive Kodieren, wo entschieden wurde, welche Kategorien und Konzepte zentral sind. Es wurde nach der Schlüsselkategorie hin kodiert sowie eine Beziehung der wichtigen Konzepte und Kategorien zur Kern- bzw. Schlüsselkategorie hergestellt. Auch hier waren die verfassten Memos, die auch das Kodieren anhand des Kodierparadigmas enthielten, wieder ein wichtiger Anhaltspunkt. Das Ergebnis dieses Auswertungsprozesses wird nun im folgenden Kapitel erläutert.

5 ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

Nach Erläuterung des theoretischen und methodischen Zuganges dieser Forschungsarbeit sowie der Anlage und des Verlaufes der empirischen Untersuchung, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung ausgeführt. Es wird das herausgearbeitete Kategoriengerüst dargestellt, erläutert und reflektiert. Des Weiteren soll hier der Raum eröffnet werden, um kurz auf die befragten Interviewpartner/innen einzugehen. Allen Interviewpartnern/-partnerinnen ist gemein, dass sie im Jahr 2013 die KPH Krems abgeschlossen haben und gleich danach im Schuljahr 2013/14 in den Schuldienst eingestiegen sind. Das Alter der Interviewpartner/innen variiert zwischen 22 und 25 Jahren. Interviewpartnerin 1 schloss ihre Ausbildung an der KPH Krems mit den Fächern Deutsch sowie Bewegung und Sport ab. Sie unterrichtete genau diese Fächer im ersten Berufsjahr sowie zusätzlich noch das Fach Musik. Sie arbeitete in einem sehr jungen Lehrerkollegium und gleichzeitig mit ihr stiegen noch weitere Studienabsolventen/-absolventinnen in den Lehrberuf ein. Interviewpartner 2 studierte die Fächer Mathematik und Bewegung und Sport und bekam diese Fächerkombination im ersten Berufsjahr zugeteilt. Zusätzlich unterrichtete er noch Informatik. Interviewpartnerin 3 erhielt im ersten Berufsjahr ebenso die studierte Fächerkombination Mathematik und Bewegung und Sport und zusätzlich noch die Fächer Musikerziehung und Geographie und Wirtschaftskunde. Interviewpartnerin 3 ist die einzige Junglehrerin in ihrem Kollegium, das eher aus älteren Lehrpersonen besteht. Interviewpartnerin 4 studierte Deutsch und Religion und unterrichtete im ersten Berufsjahr nur Religion an ihrer Schule. Interviewpartnerin 5 hatte viele verschiedene Fächer in ihrem ersten Berufsjahr zu unterrichten, nämlich: Deutsch, Biologie und Umweltkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Technisches Werken, Informatik. Studiert hatte sie davon Deutsch und Biologie und Umweltkunde. Gleichzeitig mit Interviewpartnerin 5 stiegen an ihrer Schule zwei andere Studienabsolventen/-absolventinnen neu in den Lehrberuf ein.

Die problemzentrierten Interviews wurden, wie im vorangegangenen Kapitel (Kapitel 4.3) schon näher erläutert, anhand der Grounded Theory ausgewertet und das Ergebnis dieser Auswertung stellt nun folgendes Kategoriengerüst dar:

Tabelle 3: Übersicht der Untersuchungsergebnisse

<i>Schlüsselkategorie: Sozio-emotionales Klima im Kollegium</i>
<i>Kategorien:</i>
Empfang in der Schule und im Kollegium
Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit
Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils
Ansprechperson(en) im Kollegium
Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment
Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal
„Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen
Kleiner Staat Schule
Das Aufarbeiten von Problemen
Erschöpfungs- und Belastungserleben
Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit
Schulische Ausflüge als Bereicherung
Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung
Das Verhältnis zum/zur Direktor/in
Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung

Die in Tabelle 3 genannten Kategorien stellen jene Thematiken und Aspekte dar, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten Lehrpersonen der Neuen Mittelschule offenbarten. Es gerieten Problemfelder, Handlungsstrategien, Bewältigungsmuster, Einflüsse von sozialen, gesellschaftlichen

und institutionellen Bedingungen, in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, in den Blick. Die Schlüsselkategorie *Anschluss, Rückhalt und Unterstützung im Kollegium* zeichnet sich durch ihre Zentralität und durch den Bezug zu den Kategorien aus. Des Weiteren können alle Kategorien jeweils zueinander in Beziehung gesetzt werden, das heißt, es bestehen desgleichen jeweils zwischen den Kategorien Verbindungen. Die Anordnung der einzelnen Kategorien stellt keine Reihung dar, alle stehen gleichwertig nebeneinander. Die Reihenfolge der Beschreibung der Kategorien betreffend wurde so vorgegangen, dass die Kategorien eher thematisch geordnet wurden. Wenn eine Beziehung zwischen zwei Kategorien beschrieben wird, wurden diese beiden hintereinander erläutert, um die Beziehung der beiden Kategorien für den Leser bzw. die Leserin besser nachvollziehbar zu machen. Dies passierte beispielsweise bei *Ansprechperson(en) im Kollegium* und *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment*. Bezüglich der thematischen Reihung wurde beispielsweise mit der Erläuterung der Kategorie *Empfang in der Schule und im Kollegium* begonnen, da diese von einer der ersten Erfahrungen der Berufseinsteiger/innen am neuen Arbeitsplatz Schule handelt. Die Kategorie *Die ersten Monate im Beruf als Herausforderung* wird zum Schluss erläutert, da viele der davor erläuterten Kategorien mit dieser zusammenhängen bzw. eine Beziehung zu ihr aufweisen. Folgend werden nun die einzelnen Kategorien erläutert und zur Explikation einzelne Textstellen der Interviews angeführt. Es werden Beziehungen zu der Schlüsselkategorie sowie zwischen den Kategorien untereinander erläutert. Die Zusammenhänge zwischen den Kategorien werden jedoch nicht immer für jede Kategorie expliziert, da dies ansonsten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Deshalb werden Beziehungen zwischen zwei Kategorien hergestellt, wenn diese Verbindungen besonders eklatant erscheinen.

5.1 Schlüsselkategorie: Sozio-emotionales Klima im Kollegium

In dieser Kategorie geht es um die sozialen Beziehungen und die damit verbundenen Emotionen innerhalb des Lehrer/innenkollegiums bzw. zwischen dem/der Berufseinsteiger/in und dem restlichen Lehrer/innenkollegium. Diese Thematik kam in jedem der Interviews häufig vor und hat demzufolge einen ho-

hen Stellenwert bei den Berufseinsteigenden. Es erscheint, dass das Kollegium eine sehr zentrale Rolle für das Wohlbefinden in der Schule spielt. Je nachdem ob die sozialen Beziehungen eher positiv oder negativ erlebt werden, fühlt sich der/die befragte Berufseinsteiger/in im Kollegium wohl oder alleine gelassen und betrachtet das Kollegium als Stütze oder als Belastung. Es geht vor allem darum, inwieweit der Berufsneuling Anschluss, Unterstützung und Rückhalt im Kollegium findet, inwieweit sich ein Gemeinschaftsgefühl einstellt. Unterstützung beim Berufseinstieg, das Besprechen und Lösen von Problemen, das Gefühl, dass bei Problemen jemand da ist oder das Überbrücken eigener Unsicherheiten durch den Austausch mit Kollegen/Kolleginnen wird als Entlastung beim Berufseinstieg angesehen. Alle Interviewpartner/innen wünschen sich ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium. Bei drei von fünf befragten Personen ist dies der Fall und diese heben das auch oftmals positiv hervor: „Also es hat mir dadurch dass ich sehr, mich sehr gut aufgehoben fühle an der Schule, eben weil das auch so passt mit den Kollegen. Ich glaube das ist am wichtigsten, dass man da einmal gut auskommt (...)“ (B3, S. 3/33 & S. 4/2), oder „Ja, also das Kollegium, da hab ich wirklich Glück, also da hab ich ein super Kollegium erwischt.“ (B2, S. 10/21-22). Vor allem der Austausch mit den Lehrpersonen aus dem Kollegium und das Besprechen und Suchen von Problemlösungen hilft Interviewpartnerin 3 bei der täglichen Berufspraxis immens und stellt eine Entlastung dar. Auf die Frage inwieweit sie die Kommunikation im Lehrerzimmer als wichtig erachten würde, antwortet sie:

„Sehr, also mir hilft es sehr viel. Weil man weiß: Ok, er ist jetzt nicht bei mir, nur bei mir auffällig, sondern den anderen geht es genauso und von dem her hilft das schon sehr viel und kann man ja darüber reden: ‚Ja, wie gehst du damit um, was machst du?‘. Und wenn das gut ist, dann probiere ich das selber auch einmal aus, dass man das ... Ich denke mir das ist das Wichtigste, dass man mit den Kollegen reden kann. Weil (.) wenn das schon nicht passt, dann ist es halt schwierig.“ (B3, S. 6/13-18)

Auch Zweifel an der Berufswahl konnten bei Interviewpartnerin 3 durch das Gespräch mit Kollegen/Kolleginnen ausgeräumt werden: „Ich habe ihnen halt erzählt, dass ich selber ein bisschen unsicher war am Anfang, ob das wirklich der richtige Job ist für mich und sie: ‚Nein, kannst du beruhigt sein und (B3 lacht), bitte geh nicht mehr weg und‘“ (B3, S. 5/5-7). Interviewpartnerin 1 fühlte sich von Anfang an sehr wohl im Kollegium und führt aus: „Generell das ganze Kollegium und es waren alle sehr hilfsbereit, wenn man irgendetwas gebraucht hat,

man hat jeden Fragen können (...)“ (B1, S. 1/13-15). Interviewpartner 2 erzählt von einem generell guten sozio-emotionalen Klima im Kollegium und dass er sich sehr wohl fühlt. Es gestaltete sich aber eher so, dass sich im Lehrerzimmer einzelne Lehrerkollegen/-kolleginnen zusammen schlossen und Gruppen bildeten und er vermehrt mit jüngeren Kollegen/Kolleginnen in Austausch trat und Unterstützung suchte:

„Natürlich haben wir nur ein Zimmer, ist vielleicht ein Vorteil, aber es gibt dann auch diese engeren Grüppchen, und ... Ist es überall ganz normal, der engere Kreis. Also ich habe auch mit drei, drei Kolleginnen einen eigenen WhatsApp Chat Gruppe (...), also das rennt ganz gut. Und da hat man halt auch die Ansprechpersonen, wo man als erster hinget und dann vielleicht weiter. Aber wie gesagt gibt auch die Ich meine es ist allgemein ein gutes Klima, aber dann gibt es halt innen drinnen halt doch noch Abspaltungen, (xxx), na sagen wir Kreise, Abspaltungen (B2 lacht).“ (B2, S. 45/13-24).

Zwei Interviewpartnerinnen fühlten sich im Kollegium eher alleine gelassen und sprechen von fehlendem Zusammenhalt und Rückhalt im Lehrerzimmer und daraus resultierendem *Einzelkämpfertum*. Interviewpartnerin 5 beschreibt dies folgendermaßen:

„Dann einfach so Tipps oder so wo das war alles ziemlich (.) wenig. Also die große Unterstützung jetzt von den anderen zu erwarten, das hat es da nicht gespielt, also das war nicht. Das war am Anfang ein bisschen enttäuschend muss ich sagen. (...) so im Großen und Ganzen kann man sagen, dass jeder Lehrer ein Einzelkämpfer ist in der Schule.“ (B5, S. 7/28-31 & S. 8/5-6).

Interviewpartnerin 5 (S. 9/12 & S. 12/8) führt aus, dass man Lehrerkollegen/-kolleginnen nur um Hilfe bitten könnte *„wenn es nicht zu viel ist“* ansonsten *„nervst du sie“*. Einen richtigen Zusammenhalt im Lehrerzimmer gab es auch bei Interviewpartnerin 4 nicht. Auf die Frage inwieweit das Kollegium ein Team darstellt antwortet sie: *„Nein, das hat es bis zum Schluss nicht gegeben, aber aber mit der Zeit eben war ich eigentlich überall dabei. Also ich habe mit keinem ein Problem gehabt.“* (B4, S. 5/4-5). Interviewpartnerin 4 erläutert, dass sie gerne Anschluss und Ansprechpersonen im Kollegium gehabt hätte, aber sich dies vor allem am Anfang schwierig darstellte, da sich keiner bereit zeigte, sie aufzunehmen und die Grüppchenbildung im Lehrerzimmer auch nicht gerade einfach war. Speziell am Anfang fühlte sich Interviewpartnerin 4 sehr alleine im Lehrerzimmer:

„Naja du sitzt im Lehrerzimmer und es sind halt diese Grüppchen und du bist halt mittendrin, da ist ein ganz ein langer Tisch und da ist ein Grüppchen, da sind halt ein paar, und da ist wieder ein Grüppchen, und da sind welche, die was halt nur ein paar Stunden vielleicht da sind oder halt einfach keine Zeit haben und, ja... Und bis du dann Anschluss findest an die, die was halt da ein wenig, was in der Nähe sind...“ (B4, S. 4/22-27)

„Ja, weil wenn man Freistunden dazwischen hat oder (.) ja bis die Stunde anfängt oder in der Pause, puh... Entweder ja du tust halt schnell etwas kopieren, aber sonst sitzt du da und schaut halt in die Luft (B4 lacht) und hast eigentlich noch nicht, weißt nicht mit wem sollst du jetzt reden (...)“ (B4, S. 5/13-17)

Beide Interviewpartnerinnen (4 und 5) sprachen an, dass es für sie nicht leicht ist und war ihren Kollegen/Kolleginnen zu vertrauen und ihnen ihre Probleme anzuvertrauen. Beide hatten Angst vor der Reaktion des Kollegiums auf ihre Probleme oder fürchteten, dass sie vielleicht verurteilt werden würden. Dass *„man eben noch nicht weiß, wie wer tickt“* ist verunsichernd, Interviewpartnerin 4 (S. 15/32-33 & S. 16/1-3) führt aus:

„Es war halt nur am Anfang, wo du nicht gewusst hast zu wem kannst du jetzt sagen... Weil man muss ja immer vorsichtig sein zu wem man was sagt. Weil da gibt es immer Leute die dann, die dann gleich ausrichten oder vielleicht zum Direktor gleich gehen und sagen: ‚Die kann ja gar nichts.‘ oder ‚Die weiß das nicht.‘“

Beide Interviewpartnerinnen würden sich ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium und damit Anschluss, Unterstützung und Rückhalt im Kollegium wünschen, um die Beziehung zu Kollegen/Kolleginnen eher als Stütze als als Belastung sehen zu können. In Kategorie *Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung* wird beschrieben, dass das Einleben in das Kollegium für jede/n befragte/n Berufseinsteiger/in eine gewisse Herausforderung darstellt, die von Überforderung und Unsicherheit geprägt ist. Dennoch ist die Integration ins Kollegium, vor allem bei drei der befragten Berufseinsteiger/innen, positiv geglückt, wie schon oben beschrieben wurde. Insgesamt gesehen ist das erlebte sozio-emotionale Klima im Kollegium sehr präsent und wichtig für die befragten Berufsneulinge, da vor allem der vorhandene oder nicht vorhandene Austausch, die Kommunikation, Unterstützung und Rückhalt im Kollegium richtungsweisend dafür ist, wie beispielsweise mit Belastungen oder Problemen umgegangen wird. Inwieweit die einzelnen Kategorien mit der Schlüsselkategorie zusammen hängen wird jeweils am Ende der Ausführungen zu den einzelnen Kategorien entfaltet.

Nun wird erläutert, warum die eben beschriebene Kategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium*, den Status der Schlüsselkategorie einnimmt. Nach Strauss (1998, S. 67) muss eine Schlüsselkategorie häufig im Datenmaterial vorkommen und somit der Kern der Bedeutung sein, der sich in den Daten widerspiegelt. Dies ist bei dieser Schlüsselkategorie gewiss der Fall. Die Thematik des Klimas und des Anschlusses, Rückhalts und der Kommunikation im Kollegium tritt in den Interviews wiederholt auf und wird durch die Interviewpartner/innen mehrfach erläutert. Die Wichtigkeit eines positiven sozio-emotionalen Klimas im Kollegium wird bei allen Interviewpartnern/-partnerinnen eindeutig herausgestrichen. Die Schlüsselkategorie liefert außerdem wichtige Anstöße zur Theorieentwicklung, was in Kapitel *Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse* (Kapitel 5.17) noch näher erläutert wird. Ein wichtiges Gütekriterium ob eine Kategorie eine Schlüsselkategorie darstellt, ist ebenso die Frage, ob die meisten Kategorien einen Bezug zu ihr haben, das heißt, ob die Schlüsselkategorie zentral ist (vgl. Strauss 1998, S. 66). Dies ist bei dieser Schlüsselkategorie auf jeden Fall gegeben, da alle anderen Kategorien einen Bezug zur Schlüsselkategorie aufweisen. Dies wird nun folgend am Ende der Erläuterung jeder einzelnen Kategorie näher ausgeführt. Anhand der Erläuterungen werden einerseits die anderen Kategorien auf die Schlüsselkategorie bezogen, andererseits wird anhand der Darstellungen die Schlüsselkategorie noch näher entfaltet.

5.2 Empfang in der Schule und im Kollegium

Das erste Kennen lernen des Berufsneulings von Schule, Direktor/in und Kollegium stellt eine sensible Stelle beim Berufseinstieg dar und das nicht zuletzt deshalb, weil bei den Interviews ersichtlich wurde, dass der Erstkontakt bei den befragten Berufseinsteigenden noch sehr präsent ist. Es wurde erkennbar, dass beim ersten Kennen lernen entweder Hemmungen, Ängste oder Unsicherheiten genommen oder geschürt wurden. Alle Interviewpartner/innen wurden vom Direktor bzw. von der Direktorin in die Schule eingeführt und es erfolgte ein erstes Herantasten an das Kollegium. Interviewpartnerin 1 beschrieb den Einstieg in die Schule als sehr positiv, da ein offenes Gespräch mit der Direktorin geführt wurde, bei dem Vorstellungen und Erwartungen angesprochen werden konnten:

„Und irgendwann in den Ferien kam dann der Anruf der Direktorin von der Schule wo ich jetzt bin und dann gab es ein Gespräch, da waren dann gleich die anderen Junglehrer auch dabei, die neu angefangen haben. Und (.) ja das war eigentlich sehr positiv die (.) wir haben gesagt, was wir uns erwarten und wie wir uns das Ganze vorstellen, ja ...“ (B1, S. 4/24-29)

Auch Interviewpartnerin 3 (S. 2/22-24) beschrieb, dass sie sich von Anfang an wohl in der Schule gefühlt hat: *„Ich bin (x) gleich von Anfang an eigentlich gut aufgehoben, habe mich gut aufgehoben gefühlt ja. Also das (.) ist glaube ich nicht selbstverständlich und da bin ich ihnen sehr dankbar.“* Bei Interviewpartner 2 und Interviewpartnerin 4 erfolgte die Einführung in das Kollegium bei einer Konferenz, was von beiden als eher negativ wahrgenommen wurde. Interviewpartner 2 beschrieb eine angespannte Stimmung aufgrund einiger Streitthemen und der Berufseinsteiger musste Protokoll führen, was zu großer Unsicherheit führte:

„Was gemein war, oder gemein, Protokoll will keiner schreiben und die Neuen müssen sofort bei der Konferenz Protokoll schreiben und das war ja zack. Ich meine, ich habe mir gleich den Laptop mit geschnappt und getippt, aber dann muss man Namen notieren und das war wieder grausig. Dann heißt es ja ‚Wer macht das und das mit bei dem Projekt?‘ und dann zeigen sie auf und dann... Immer die Nachbarin gefragt ‚Bitte wer?‘ (B2 lacht, I lacht) ich ich ich ich das ist halt dann... Also da muss ich sagen das sollten sie schon geschickter machen und nicht immer den armen Neuen. Wahrscheinlich denkt sich jeder der hat die Kröte gefressen, jetzt muss das der...“ (B2, S. 19/13-22)

Wesentlich positiver und weitaus gewinnbringender was das Kontakte knüpfen mit Lehrerkollegen/-kolleginnen betrifft, gestaltete sich ein Fest für Lehrkräfte, woran Interviewpartner 2 ein paar Tage nach der Konferenz teilnahm:

„(...) so hat sie mich praktisch eingebunden in die Konferenz, auch wenn das nicht die beste Werbung grad war, diese Konferenz zumindest. Und dann auch noch zum, sie haben einen Lehrer in die Pension verabschiedet, das war eine Woche später. Da haben sie ein Lehrergrillen gemacht und da wurde ich dann auch eingeladen dazu. Und da habe ich dann die ersten Connections zu Kollegen aufgenommen... (...) gut unterhalten können und auch gemerkt, ok, da passt die Chemie im Kollegium und war die Vorfreude besser und nicht mehr das ganz Ungewisse wie wennst jetzt wirklich am ersten Schultag, also oder Konferenz davor da bist...“ (B2, S. 6/26-31 & S. 7/2-5)

Es zeigt sich, dass ein positiver Verlauf des ersten Kennenlernens zwischen Schule, Kollegium und Berufseinsteiger/in erste Unsicherheiten des Berufsneulings nehmen und die Vorfreude auf den Berufsbeginn erhöhen kann. Zwei Interviewpartnerinnen beschrieben, dass das erste Kennenlernen sich eher nega-

tiv und schwierig gestaltete und die Offenheit des Kollegiums für die Berufseinsteigerin fehlte, so führt Interviewpartnerin 5 (S. 3/14-21) aus:

“Das war dann in einem, ja da (.) also in einer Klasse quasi da haben sich die Lehrer getroffen halt, aber nicht alle nur ein Teil und da hat sie uns vorgestellt ja. Und dann sind wir mit einer Lehrerin sind wir durchgegangen durch das Haus, die hat uns halt einmal alles gezeigt und ja. Aber es war trotzdem also der erste Tag (.) das ist einfach komisch aber ich glaube das ist für jeden so. Da ist man noch nicht da so drinnen und man muss sich irgendwie noch behaupten oder, ich weiß nicht wie man sagen soll, sehr komisch.“

Des Weiteren reflektieren beide auch ihre eigenen Verhaltensweisen beim Einstieg in die Schule und beschreiben sich selbst als eher schüchtern und zurückhaltend am Anfang: *„Nur am Anfang ist es echt schwierig, also war es für mich echt schwierig, vor allem ich bin immer bei Fremden ziemlich schüchtern und das war echt ja komisch.“* (B5, S. 2/3-4).

Interessanterweise wird aus den Interviews ersichtlich, dass jene Berufseinsteiger/innen, die das erste Kennen lernen mit dem Kollegium als positiv beschreiben schneller Anschluss und Ansprechpartner/innen im Kollegium finden, während dies jenen, die das erste Kennen lernen als eher negativ beschreiben schwerer fällt. Interviewpartnerin 4 (S. 6/25-32) schildert beispielsweise die Situation zu Beginn im Lehrerzimmer:

„Und da bin ich dann vorgestellt worden, aber das war halt noch komisch die erste Woche, das war (xxx) Und überhaupt der erste und zweite Schultag, da habe ich nicht gewusst wirklich was ich machen soll, weil jeder Klassenvorstand war halt in seiner Klasse und ein paar Lehrer waren immer im Lehrerzimmer, wenn sie halt irgendwo gebraucht worden sind oder nicht. Und ich habe ja keine Ahnung gehabt, wie das funktioniert.“

Des Weiteren war es nicht leicht für sie, Anschluss im Kollegium zu finden: *„Naja du sitzt im Lehrerzimmer und es sind halt diese Grüppchen und du bist halt mittendrin (...) Und bis du dann Anschluss findest an die, die was halt da ein wenig, was in der Nähe sind...“* (B4, S. 4/22-27). Es spielen natürlich viele Faktoren dabei zusammen, ob Anschluss im Kollegium gefunden wird, wie der Rückhalt im Kollegium ist, dennoch scheint bei den befragten Personen das erste Kennen lernen wie ein Meilenstein für den weiteren Verlauf der Beziehung mit dem Kollegium zu sein. Anhand der letzten Ausführungen wurde der Bezug zur Schlüsselkategorie bereits beschrieben.

5.3 Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die befragten Berufsneulinge Rückmeldung zu ihrer Lehrtätigkeit suchen und ein Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer beruflichen Fähigkeiten besteht. Erhöhte Aufmerksamkeit wird auf das Achten nach Zeichen der Rückmeldung gelegt, beispielsweise führt Interviewpartnerin 3 aus: *„Man kriegt das immer unbewusst eigentlich nach jeder Stunde, ob es ihnen getaugt hat oder nicht.“* (B3, S. 4/20-21). Für die befragten Berufseinsteiger/innen kann positives Feedback eine Bestärkung der Berufswahl darstellen und die Zufriedenheit im Beruf erhöhen. Vor allem die positive Rückmeldung von Schülern/Schülerinnen wird von den Befragten herausgestrichen und als wichtig und Bereicherung angesehen: *„Von den Schülern kriegt man eh immer das Feedback ob das passt, ob man sich, ja ... (...) Oder wenn sie erzählen ja, sie werden mich sicher einmal besuchen kommen die Vierten, da weiß man, man hat den richtigen Beruf gewählt.“* (B3, S. 4/4 & S. 4/9-10). Genauso führt Interviewpartnerin 5 (S. 12/11-15) aus: *„Ja, ganz positiv war natürlich die Reaktion von die Kinder auf dich selber am Anfang, weil du so jung bist. (...) Also ja, das war eigentlich das Schönste.“* Das Feedback der Schüler/Schülerinnen erfolgt meist indirekt und die Berufseinsteiger/innen achten genau auf Signale, die Rückmeldung von Schülern/Schülerinnen beinhalten könnten. Bei Interviewpartnerin 3 war das beispielsweise, dass die Schüler/innen wollten, dass Befragte 3 an der Schule bleibt und nicht wechselt, bei Interviewpartnerin 4 wollten Schüler/innen mit anderem Bekenntnis unbedingt an ihrem Religionsunterricht teilnehmen und manche kamen zum Beispiel extra früher in die Schule, um beim Religionsunterricht mitmachen zu können. Interviewpartnerin 3 hegte Zweifel an ihrer Berufswahl und suchte nach Bestätigung und Anerkennung ihrer beruflichen Fähigkeiten, die sie, wie in dem Zitat weiter oben ersichtlich wurde, einerseits bei den Schülern/Schülerinnen fand. Nach Ansprechen der Thematik der Unsicherheit was die Berufswahl betrifft, fand Interviewpartnerin 3 die Bestätigung der richtigen Berufswahl andererseits bei ihren Kollegen: *„Ich habe ihnen halt erzählt, dass ich selber ein bisschen unsicher war am Anfang, ob das wirklich der richtige Job ist für mich und sie: ‚Nein, kannst du beruhigt sein und (B3 lacht) bitte geh nicht mehr weg‘“* (B3, S. 5/5-7). Interviewpartnerin 4 strich neben des Feedbacks der Schüler/innen auch die Rückmeldung des Direktors und der Eltern als positiv heraus: *„Und die Eltern*

haben mir Rückmeldung gegeben, dass die Kinder so begeistert sind von Religion, was sie vorher nicht waren bei der anderen Lehrerin (...)“ (B4, S. 2/11-13), *„Und er (der Direktor, Anm.) und dass er halt auch sehr zufrieden ist (...) er möchte gerne, dass ich da bleibe“* (B4, S. 7/29-31). Insgesamt kann gesagt werden, dass die befragten Berufseinsteiger/innen nach Rückmeldung zu ihrer beruflichen Tätigkeit suchen und diese in den meisten Fällen von Schülern/Schülerinnen erhalten, indem die Berufsneulinge auf Signale der Rückmeldung von Schüler/innen achten.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Wie bereits erläutert wurde kann das Bedürfnis nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit durchaus von Kollegen/Kolleginnen gestillt werden, die Feedback geben. Ist das sozio-emotionale Klima im Kollegium besser, wird dies wahrscheinlich eher passieren, da hier mehr Austausch und Kommunikation zwischen Berufseinsteiger/in und Kollegen/Kolleginnen besteht und möglicherweise die Angst vor Missverständnissen geringer ist. Dies beschreibt Interviewpartnerin 3, deren Zweifel zur Berufswahl mit Hilfe der Rückmeldung des Kollegiums verringert werden konnten. Insgesamt betrachtet dominierten bei den Befragten jedoch die Schüler/innen als Quelle der positiven Rückmeldung zur Lehrtätigkeit der Berufseinsteiger/innen.

5.4 Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils

Dieser Kategorie liegt der Begriff des Unterrichtsstils zu Grunde. Der Unterrichtsstil könnte grob mit der Art des Unterrichtens beschrieben werden, es geht um die Unterrichtspraktiken, die primär auf Organisation und Regulierung des Lernens ausgerichtet sind, genauso wie um den Umgang mit Schülern/Schülerinnen. Jeder Mensch ist einzigartig, genauso wie jede Lehrperson einzigartig ist und deshalb individuell anders unterrichtet. Demgegenüber bestehen Vorstellungen darüber, wie eine Lehrperson zu sein hat, wie der Unterricht aussehen soll, usw.. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die befragten Berufseinsteiger/innen mit solchen Vorstellungen oft konfrontiert werden und viele Tipps bekommen, wie sie das Unterrichten am besten meistern sollen:

„Ja, ich habe am Anfang versucht ein bisschen strenger sein oder so, ein paar Regeln, was sie uns halt gesagt haben, wie wir es machen sollen, die von, die Fachinspektoren von Religion. So super Tipps wo die anderen Lehrer gesagt haben: ‚Vergiss das.‘ Das habe ich dann eh gleich wieder gelassen, weil das war eh nur unnötig.“ (B4, S. 14/27-31).

Noch dazu bestehen im Hinterkopf eigene Vorstellungen, wie eine Lehrkraft zu sein hat und es wird beispielsweise versucht, eine Lehrperson, die ein Vorbild darstellt, nachzuahmen. Diesen vielen Vorstellungen und Anschauungen bezüglich der Lehrperson, die von anderen oder von einem selbst ausgehen, versuchten die Interviewpartner/innen zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit gerecht zu werden. Alle Interviewpartner/innen machten jedoch die Erfahrung, dass dieses sogenannte *Rezept* für die perfekte Lehrperson hinten anzustellen ist und es viel wichtiger erscheint authentisch zu sein und den individuellen Unterrichtsstil zu finden. So beschreibt Interviewpartnerin 3, dass sie bestimmte Vorsätze hatte, wie man unterrichten sollte und zusätzlich Tipps bekam, wie eine Lehrkraft am besten sein sollte, diese Vorsätze und Tipps wurden jedoch wieder verworfen, da Authentizität mit der Zeit viel wichtiger erschien und von den Schülern/Schülerinnen auch mehr akzeptiert wurde, als ein Rollenspiel der Lehrperson:

„(...) ich habe mir am Anfang gedacht ja ich muss eher streng sein oder so oder eher vom Verhalten... Man hat (x) eher so eine Lehrperson, zumindest habe ich es so gemacht, so ja so muss man sein als Lehrer. Reagieren tut man dann ganz anders oder machen tut man dann vieles ganz anders, ja (.) so...(...) die Schüler merken das ja sofort wenn man nicht sich selbst ist. Ich bin dann darauf gekommen nach der Zeit, ich muss einfach nur ich selbst sein und es wird von den Schüler am meisten akzeptiert und sie wissen ok (.) das ist die Lehrerin und ok da muss ich mich so und so verhalten, da muss ich das so machen dass das passt und man darf den Schülern nichts vorspielen. Also vorspielen, aber man glaubt halt selber, ok ich muss jetzt eher streng sein, weil es hat sogar beim Vorstellungsgespräch hat das die Frau Bezirksschulinspektor gesagt und hat gesagt „Ja, seit’s ja nicht zu nett und macht’s das so und so und so und so“ und ich habe halt gleich versucht das zu machen. Nein, man muss das so machen, wie es für einen selber passt und dann passt das für die Schüler auch, ja...“ (B3, S. 14/15-18 & S. 14/27-32 & S. 15/1-4)

Jede Lehrperson definiert mit der Zeit für sich selbst, was ihr/ihm beim Unterrichten wichtig ist und welche Prinzipien vertreten werden. So spricht zum Beispiel Interviewpartner 2 von Grundsätzen wie Authentizität, Freundlichkeit, Respekt und Humor, die ihm beim Unterrichten sehr wichtig sind:

„Nein, der Stil ist schon, den hat (.) ja also man, wie gesagt, wenn man authentisch ist zieht man den Stil eh mit, weil ich kann mich ja nicht jede Stunde verstellen, das zieht man dann eh von der Praxis hin durch. Eben doch, ja der, der freundlichere wahrscheinlich (B2 lacht). Das zieht sich halt durch und... Ja, an einigen, an Res-

pekt dann im Turm also Turnunterricht, also im sportlichen Bereich, das hat auch, das war auch mir immer wichtig (...)“ (B2, S. 30/21-27)

Interviewpartnerin 4 betont ebenso, dass es als Lehrperson sehr wichtig ist authentisch zu sein, aber dass die Findung des eigenen Unterrichtsstils aufgrund dessen, dass man sich trauen muss, so zu sein, wie die eigene Art und Persönlichkeit ist, keine einfache Sache war:

„Vielleicht versucht man halt wie manche ein bisschen so nachmachen, aber eigentlich geht das eh nicht so weil jeder seinen eigenen Stil hat oder jeder eine eigene Person ist und ich bin halt eher der ruhigere Typ (...) Aber das man zuerst einmal klar kommen, dass man das akzeptiert selber, weil ich bin einfach so (.) und es geht aber so auch mit den Kindern, ich muss nicht so sein wie der andere, ich muss jetzt nicht komplett hinein schreien die ganze Zeit.“ (B4, S. 14/10-21).

Mit der Zeit fanden alle Interviewpartner/innen ihren individuellen Unterrichtsstil, bei dem allen vor allem Authentizität wichtig erscheint.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Bei der Entwicklung des individuellen Unterrichtsstils können Kollegen/Kolleginnen wertvolle aber auch weniger hilfreiche Tipps geben. Beziehen sich die Tipps darauf, wie sich eine Lehrperson am besten verhält, könnte dies die Entwicklung des individuellen Unterrichtsstils des Berufsneulings eher hemmen, gehen die Tipps aber vielmehr dahin, dass geraten wird, den individuellen Unterrichtsstil zu finden und auf Authentizität zu achten, kann das durchaus hilfreich sein. So beschreibt beispielsweise Interviewpartnerin 4 (S. 14/30-31), dass ihr Lehrkräfte im Kollegium geraten haben, nicht auf sogenannte Idealvorstellungen was das Lehrer/innenbild betrifft zu hören: *„(...) wo die anderen Lehrer gesagt haben: ‚Vergiss das.‘. Das habe ich dann eh gleich wieder gelassen, weil das war eh nur unnötig.“* Somit könnte sich die Hilfe und Kommunikation im Kollegium was den Unterrichtsstil betrifft entweder als eher hilfreich oder als eher hemmend erweisen.

5.5 Ansprechperson(en) im Kollegium

Der Anfang in der Berufsstätte Schule birgt für einen Berufsneuling viel Neues und damit auch viele Fragen und Unsicherheiten. Jemanden zu haben der in die Sitten und Bräuche des Lehrerzimmers einführt und dem man Fragen stel-

len kann, wünschen sich alle befragten Interviewpartner/innen. Ansprechpersonen, die mit dem Schulablauf und dem Kollegium schon vertraut sind, können das Kontakte knüpfen im Lehrerzimmer erleichtern, bei Problemen behilflich sein, Feedback geben und unter Umständen kleine Unsicherheiten beseitigen. Interviewpartner 2 (S. 9/11) spricht davon, dass er seine „Mentoren“ hatte und diese ihm vor allem bei Tätigkeiten rund um den bürokratischen und organisatorischen Bereich unterstützten:

„Natürlich mit den Schülern auch hilfreich, aber am wichtigsten vor allem das drumherum, das Organisatorische, weil das alles selbstständig immer erfragen, also da ist man schon froh, wenn man wen hat, wo man direkt fragen kann: ‚He du, wie machts ihr das, wie habts ihr das, wo finde ich das ...‘ also das ist schon ...“ (B2, S. 9/23-28).

Vor allem bei zwei Befragten sind es die jüngeren Kollegen/Kolleginnen, die zu Beginn zu(r) Ansprechperson(en) werden und den Berufsneulingen beim Einstieg helfen, wie beispielsweise bei Interviewpartner 2:

„Aber ansonsten hab ich mir das meiste von den jüngeren Kolleginnen, die haben mir da gut geholfen. Also da war, es gibt da eine Kollegin, die hat auch, also die ist ein Jahr vor mir gekommen, und an die hab ich mich dann gleich... (B2 lacht)“ (B2, S. 19/3-7)

Bei zwei weiteren Interviewpartnerinnen ist es so, dass das Kollegium eher aus älteren Lehrpersonen besteht und deshalb kein Anknüpfungspunkt an jüngere Lehrkräfte im Kollegium möglich war, aber vor allem bei einer dieser Interviewpartnerinnen durchaus Ansprechpersonen da sind. Es wird deutlich, dass eine Ansprechperson den Berufseinstieg erleichtern kann, da Fragen und Probleme direkt mit jemandem besprochen werden können. Vor allem zu Beginn scheuen sich befragte Berufseinsteiger/innen oftmals Fragen zu stellen, da es unangenehm oder peinlich erscheint, etwas nicht zu wissen oder sie niemanden nerven wollen. Vor allem zwei der befragten Berufseinsteigerinnen fehlten diese Ansprechpersonen, obwohl sie sich diese gewünscht hätten. So erläutert Interviewpartnerin vier (S. 15/10-20):

„Oder wenn ich einen, wirklich eine Person zugeteilt wird, die was dich da mehr irgendwie hinein bringt und dir alles zeigt und so und du dir nicht immer so blöd vorkommen musst wenn du jeden da wegen jedem Blödsinn da fragst: ‚Wo ist das und wo is, wie macht man das und...?‘. Und wenn es wen geben würde, zu dem jeder eigentlich der was anfängt geht und das am Anfang so bespricht – Wie ist es mir da jetzt gegangen und da ist es mir voll schlecht gegangen und ähm wie soll ich das das nächste Mal machen? Oder liegt das jetzt nur an mir oder hat das etwas mit den Kindern auch zu tun?. Und am Anfang glaubst du halt nur du bist Schuld an allem,

obwohl es dann nicht so ist eigentlich. Und mit dem puh, musst du schon am Anfang einmal kämpfen (B4 lacht). Ja...

Interessant zu beobachten war der Zusammenhang Teamteaching-Kollege/in und Ansprechperson und damit auch der Zusammenhang zwischen Kategorie *Ansprechperson(en) im Kollegium* und *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment*. Interviewpartnerin 4, jene die sich ebenfalls eine Ansprechperson gewünscht hätte, unterrichtete als einzige der fünf befragten Personen keine Unterrichtsstunden im Teamteaching, und hätte sich dies gewünscht, da sie annahm, dass dadurch eine Ansprechperson vorhanden ist. Auf die Frage, ob sie sich vorstellen könnte, dass ihr irgendetwas beim Einstieg geholfen hätte antwortete Interviewpartnerin 4 (S. 15/8): *„Ja auf jeden Fall. Wenn man einen Teamteacher hat.“* Dass der/die Teamteaching-Kollege/Kollegin gleichzusetzen ist mit einer Ansprechperson konnte jedoch durch die anderen Interviews nicht bestätigt werden. Interessanterweise gaben jene drei Berufseinsteiger/innen, die Ansprechpersonen im ersten Berufsjahr hatten, nicht ihre Teamteaching-Kollegen/Kolleginnen als Ansprechpersonen an, sondern andere Kollegen/Kolleginnen. Diese Ansprechperson(en) wurde(n) den Berufseinsteigenden nicht zugeteilt; sondern ergaben sich von selbst. Interviewpartner 2 (19/25-26) gab hier persönliche Eigenschaften und Sympathie als Grund für das Vertrauensverhältnis an: *„Ja eher an den Kolleginnen genau, die waren da gleich sympathisch und hilfsbereit also...“*. Insgesamt betrachtet könnte es für Berufseinsteiger/innen durchaus hilfreich sein, wenn ihnen eine Ansprechperson aus dem Kollegium zugewiesen wird und bei etwaigen Fragen und Problemen zur Verfügung steht, da es doch eine Zeit dauert bis sich im Kollegium Ansprechpersonen ergeben und so vor allem in den ersten Wochen eine Anlaufstelle für etwaige Probleme gesichert wäre. Diese Thematik wird aber in Kapitel 5.17 noch einmal eingehend behandelt. Auf jeden Fall wird aus allen Interviews ersichtlich, dass Ansprechpersonen im ersten Dienstjahr gewünscht werden und eine Erleichterung des Berufseinstieges darstellen.

Bezug zur Schlüsselkategorie

In den Interviews wurde ersichtlich, dass jene Berufseinsteiger/innen, die ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium beschrieben, auch angaben Ansprechperson(en) zu haben. Bei den anderen zwei Interviewpartnerinnen, die

ein eher negatives sozio-emotionales Klima im Kollegium beschrieben, waren Ansprechperson(en) eher weniger gegeben und vor allem Befragte 4 hätte sich solch jemanden sehr gewünscht.

5.6 Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment

Vier der fünf befragten Berufseinsteiger/innen unterrichteten ihre jeweiligen Hauptgegenstände in der Unterrichtsform des Teamteachings. Eine der Interviewpartnerinnen unterrichtete nicht im Teamteaching, da sich ihre Unterrichtsverpflichtung auf ein Nebenfach konzentrierte und bei Nebenfächern kein Unterricht in Form des Teamteachings gefordert ist. In der Neuen Mittelschule in Österreich stellt Arbeiten im Teamteaching eine kooperative Fördermaßnahme dar, ist in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache vorgesehen und kann von den Lehrkräften in koordiniertem Zusammenwirken mit dem Schulleiter ausgewählt und flexibel angewandt werden (vgl. SchUG §31a online). „Teamteaching ist eine Unterrichtsform, bei der Unterricht im Lehrer/innenteam stattfindet“ (Krenthaller 2012, S. 5). Wie das Teamteaching in den Klassen umgesetzt wird, ist jeweils individuell unterschiedlich und hängt von den Lehrpersonen ab. Diese individuellen Unterschiede der Umsetzung von Teamteaching wurden in den Interviews ersichtlich. Teamteaching wurde von den befragten Berufseinsteigenden entweder als Belastung oder als Unterstützung und Hilfe wahrgenommen. Es wurde ersichtlich, dass diese unterschiedlichen Wahrnehmungen bezüglich des Teamteachings stark von der Personenzusammensetzung des Teams abhängen. Bei positivem Arbeitsklima kann der Berufsneuling unbedingt von der Unterrichtsform des Teamteachings profitieren. Es kann von der Erfahrung des/r Teamteaching-Partners/Partnerin gelernt werden und beide Parteien können sich gegenseitig unterstützen, sei es bei der Unterrichtsplanung oder bei der Durchführung des Unterrichts. Ferner könnte die Reflexion zu den Unterrichtsstunden angeregt werden, wenn ein Austausch stattfindet und gegenseitig Kritik geübt wird. Interviewpartnerin 1 (S. 1/16-25) beschreibt solch ein gelungenes Teamteaching Verhältnis, das ihr Sicherheit gibt und bei Problemen im Unterricht hilft:

„Dann (.) in der Klasse ähm sind wir immer zwei Lehrer in den Hauptgegenständen, in den Integrationsklassen sind wir sogar zu dritt. Das habe ich sehr praktisch ge-

funden, weil man immer wen zweiten hat, der einem den Rücken deckt (B1 lacht). Und wenn jetzt ein paar frechere Schüler dabei sind, dann geht der eine zum Beispiel zu denen hin und der andere kann weiter unterrichten. Und ich denke mir, wenn man alleine in der Klasse steht, dann ist das schon wieder schwieriger, wenn dann 20 Schüler drinnen sitzen und man sollte sich auf jeden einzelnen konzentrieren. Also habe ich das als irrsinnige Erleichterung empfunden. Auch dadurch, dass mein Kollege schon etwas mehr Erfahrung gehabt hat, und (.) zusammen geht es ganz gut.“

Dass das Teamteaching-Verhältnis stark von der Personenkonstellation abhängt, betont Interviewpartner 2. Dieser fühlte sich mit seiner Teamteaching-Partnerin wohl und es war ein angenehmes Verhältnis, hätte er jedoch eine andere Kollegin erwischt, wäre das Verhältnis vermutlich nicht so angenehm gewesen:

„(xxx) habe ich suppliert bei einer älteren Kollegin, d i e, mit der müsste ich nicht unbedingt dauernd teamteachen, die ist mehr die ist also, ja so eine Hantigere sagen wir einmal so (...) Die unterrichtet Mathe, bei der, bei der, wie gesagt, bei der wäre es vielleicht spannender geworden. Da wäre ich nicht, da wäre ich am Abend puh (B2 seufzt) bisschen jammern würde ich da.“ (B2, S. 33/8-16)

Auch Interviewpartnerin 5 (S. 10/16-28) betont die Wichtigkeit der Teamteaching Konstellation:

„Das ist immer schwierig zu sagen, das kommt immer darauf an mit wem bzw. wie ja (...) Von der Beziehung zwischen den beiden auf jeden Fall. Also wenn man sich nicht versteht, das merkt man (.) total. Und das merken auch die Kinder. Also das sind die ersten die das merken, finde ich (B5 lacht).“

Interviewpartnerinnen 3 und 5 nahmen das Teamteaching im ersten Berufsjahr eher als Belastung wahr. Es war geprägt von der Unterdrückung der Berufseinsteigerin, einer fehlenden gemeinsamen Vorbereitung, Unsicherheit bei der Zusammenarbeit und Verunsicherung der Berufseinsteigerin. Beide Interviewpartnerinnen machen sich des Weiteren Gedanken inwiefern die Schüler/innen dieses problematische Verhältnis der beiden Teamteaching Partnerinnen mitbekommen, wie im vorangegangenen Zitat von Interviewpartnerin 5 ersichtlich wird. Interviewpartnerin 3 identifizierte vor allem die fehlende Kommunikation als Problem und fühlte sich beim Teamteaching nicht wohl:

„Ich denke mir, vielleicht das Absprechen was man gemeinsam im Unterricht... Sie hat halt am Anfang gesagt: ‚Ja lass mich nur, ich mache eh das und das und das.‘ und ich bin mir am Anfang einfach so unnötig vorgekommen in der Klasse. Also ich habe halt nicht gewusst, was soll ich machen (B3 lacht), oder so. Ich meine, ich habe sie dann eh nachher darauf angesprochen und sie so ‚Nein das ist egal, halt jetzt am Anfang und...‘. Ja, trotzdem war das für mich irgendwie eine ungute Situation.“ (B3, S. 11/21-27).

Für Interviewpartnerin 5 gestaltete sich das Teamteaching mit einer älteren Kollegin als sehr schwierig und belastend und sie hatte das Gefühl, sich immer behaupten bzw. beweisen zu müssen:

„Hmhm. Naja das war so: Ähm das ist ja dann quasi Teamteaching würde ich jetzt einmal sagen, also sie hat sich schon im Hintergrund gehalten aber wenn ihr irgendetwas eingefallen ist oder wenn sie geglaubt hat das ist so besser, dann hat sie das schon auch gesagt und das ist am Anfang einfach komisch. Man fühlt sich einfach unterdrückt oder pff keine Ahnung wie man sagen soll, es ist ganz ganz komisch.“ (B5, S. 5/22-27)

Haben die beiden Teamteaching-Partner/innen einen völlig unterschiedlichen Unterrichtsstil (siehe auch Kategorie *Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils*), entweder aufgrund des Alters oder aufgrund der individuellen Unterschiedlichkeit, kann dies zu Reibungspunkten bzw. Irritationen führen, wie beispielsweise Interviewpartnerin 5 (S. 6/21-28) beschreibt:

„Ich meine ganz kurz zum Beispiel: Das was für mich, das war echt schrecklich, die ist nie gestanden und wir sind in der, wir haben in der Praxis, wir sind immer, also wir sind immer gestanden, wir sind nie am Lehrertisch eigentlich gesessen. Vielleicht zum Klassenbuch eintragen oder was auch immer, aber... Ja die sitzen, also sie ist immer gesessen. Also wie früher wirklich. Das hat mich schon ein bisschen irritiert. Und das war sicher auch für die Kinder nicht immer so einfach, dass ich dann auf einmal gestanden bin und nicht gesessen, also ja... War echt komisch.“

Insgesamt betrachtet kam aus den Interviews hervor, dass es von dem Funktionieren der Personenkonstellation der beiden Teamteaching-Partner/innen, von der Beziehung und dem Zusammenarbeiten der beiden abhängt, inwieweit Teamteaching eine Unterstützung oder eine Belastung für den Berufsneuling darstellt.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium nicht unbedingt ein positives Teamteaching-Verhältnis garantiert, da dies sehr von der Personenkonstellation der Teamteaching-Partner/innen abhängt. Bei Interviewpartnerin 3 beispielsweise besteht ein schwieriges Teamteaching-Verhältnis aber ein positives sozio-emotionales Klima. Dennoch kann der Austausch und die Kommunikation im Kollegium dazu beitragen, dass Probleme besprochen werden und Lösungsansätze kreiert werden, genauso wie einfach Ballast von der Seele geredet werden kann.

5.7 Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal

Das Wort *Erfahrung* geistert immer wieder durch die Interviews und ist einerseits positiv andererseits aber auch negativ besetzt. Auf der einen Seite gilt Erfahrung als erstrebenswert. Befragte Berufseinsteiger/innen erhoffen sich durch den Gewinn an Erfahrung eine Erleichterung beim Unterrichten und bei organisatorischen oder bürokratischen Dingen und geben an, dass sie sich erhoffen mit mehr Erfahrung Probleme leichter lösen zu können: *„Ähm, es gibt viele Schüler, die leider Gottes nicht mehr viel Respekt vor erwachsenen Leuten haben, und in manchen Situationen weiß ich einfach noch nicht, wie man richtig reagiert, weil mir halt auch die Erfahrung fehlt.“* (B1, S. 1/28-31). Interviewpartner 2 (S. 3/16) beschreibt Erfahrung sogar als *„das Wichtigste“*. Erfahrung hat auf jeden Fall einen hohen Stellenwert bei den befragten Berufsneulingen. Berufseinsteiger/innen können von dem Austausch mit erfahrenen Lehrpersonen, die ihre Erfahrungen weiter geben, profitieren und wichtige Tipps sowie Hilfe beim Berufseinstieg erhalten. So beschreibt beispielsweise Interviewpartnerin 1 (S. 1/13-16): *„Generell das ganze Kollegium und es waren alle sehr hilfsbereit, wenn man irgendetwas gebraucht hat, man hat jeden fragen können (.) ähm ja es war ein Erfahrungsaustausch was die Lehrer halt schon alles erlebt haben, ja... (.)“*. Wie in der Kategorie *Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils* schon beschrieben, sollten Berufseinsteigende jedoch erfahrene Lehrkräfte nicht nachahmen, sondern Tipps annehmen, die für sie brauchbar erscheinen und auf ihre Weise umsetzen. Es können jedoch genauso erfahrene Lehrpersonen von neuen Ideen und dem frischen Wind des Berufsneulings profitieren. Dieses mögliche Szenario wird von Interviewpartnerin 3 (S. 6/26-31 & S. 7/1-2) beschrieben:

„Aber zum Vergleich eine andere Kollegin geht glaube ich mit ihr im selben Jahr in Pension, mit ihr habe ich auch gemeinsam das Sportfest organisiert, und wir haben das eigentlich, wir haben uns super zusammen geredet, das hat alles gepasst und da ist mir das nicht irgendwie so vorgekommen als täte da-... Ich meine ja sicher, ich habe sehr viele Ideen mitgebracht für das Sportfest und sie hat dann ihre ganzen Erfahrungen halt ein bisschen mit einfließen lassen. Es ist so da haben wir uns ein bisschen ausgeglichen (B3 lacht).“

Erfahrung erfährt also durchaus einen hohen Stellenwert. Dies könnte auch erklären, warum Erfahrung der länger im Beruf stehenden Kollegen und Kollegin-

nen von befragten Berufsneulingen oftmals als einschüchternd wahrgenommen wird und die Wertigkeit eines Berufsneulings durch das Fehlen an Erfahrung gemindert wahrgenommen wird. Dies stellt die eher problematische Seite der Erfahrung dar und kann sich auf zwei Arten äußern. Entweder fühlt sich der Berufsneuling selbst als weniger kompetent aufgrund des Fehlens an Erfahrung oder erfahrene Kollegen/Kolleginnen degradieren den Berufsneuling als weniger kompetent aufgrund der fehlenden Erfahrung. Ersteres war bei Interviewpartner 2 (S. 30/3-8) in Bezug auf das Teamteaching der Fall:

“(...) also ich, ich kann mich da leicht umstellen, bin da flexibel und habe im Hintergrund meine Meinung aber wie gesagt ich sehe dann auch das ist die Erfahrene, ich bin der Frischgefangte, ich kann meine Meinung haben aber werde jetzt sicher da nicht ihr erklären wie sie zu unterrichten hat, das obliegt mir nicht, das kann ich auch nicht (...)“.

Aus diesem Zitat sowie auch an einigen Stellen in den anderen Interviews wird deutlich, dass der Status des Berufsneulings immer präsent ist und der oder die Berufseinsteigende selbst glaubt, dass seine/ihre Meinung und Ansicht weniger zählt, als jene der erfahrenen Lehrperson. Vor allem zwei Interviewpartner/innen betonen, dass sie sich manchmal noch wie ein Student fühlen und sie das Fehlen an Erfahrung in neuen Situationen verunsicherte. Interviewpartnerin 5 erwähnt dies an mehreren Stellen, dieses Zitat bezieht sich auf die Situation beim KEL-Gespräch (Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch):

„Aber, wie soll ich sagen, das KEL-Gespräch finde ich nicht so positiv, ich persönlich, weil es war für mich echt schwierig sich zwischen diesen, also zwischen den anderen Lehrern obwohl ich mich mit ihnen eh verstehe, aber zu, hm wie soll man sagen, sich da durch zu kämpfen. Weil die reden ja schon ganz anders, die machen das schon weiß ich nicht wie viele Jahre und und du sitzt dann da und ja – du weiß nicht so viel was du so viel reden sollst. (...) Und das war bei mir halt schon, ich bin heim gekommen und habe dann mit meiner Schwester zum Beispiel geredet und habe gesagt ich bin da gesessen wie ein Student, also komplett ruhig und (.) ja ob das so einen guten Eindruck gemacht hat – weiß ich nicht.“ (B5, S. 17/18-24 & S. 18/3-6)

Die zweite Möglichkeit in Bezug auf die Wertigkeit des Berufsneulings ist jene, dass erfahrene Kollegen/Kolleginnen ein Machtverhältnis erschaffen, welches den Berufsneuling als weniger kompetent aufgrund der fehlenden Berufserfahrung degradiert und den erfahrenen Kollegen bzw. die erfahrene Kollegin somit in eine Machtposition rückt. Berufseinsteiger/innen können sich dadurch nicht als vollwertige Lehrkraft aufgenommen und stark verunsichert fühlen sowie in ein Gefühl sich beweisen zu müssen rutschen, was ein gleichberechtigtes Ver-

hältnis zwischen den Lehrkräften erschwert. Interviewpartnerin 5 (S. 4/14-20) führt dies in Bezug auf das Unterrichten mit einer älteren Kollegin aus:

„Und vor allem was echt schwierig war ähm war diejenige die in Pension gegangen ist, also statt der ich dann gekommen bin. Am Anfang das Unterrichten neben ihr oder vor ihr. Das ist schrecklich, also sie kennt die Kinder, sie hat eine bestimmte Vorstellung wie sie das macht und wie sie das gerne weiter hätte oder keine Ahnung... Also es ist ja im Prinzip eh egal wie das weiter läuft aber... Aber das behaupten phhh, das war echt mühsam, also ja...“

Dass das Kollegium einem Berufsneuling sehr skeptisch gegenüber stehen kann erläutert Interviewpartnerin 3:

„(...) auch meine Kollegen haben mich darauf angedet, weil sie haben halt so gehört vom Umfeld... Im Nachhinein haben mir meine Kollegen auch erzählt sie haben ein bisschen: ‚Oh Gott, ein Junglehrer, wie wird das noch werden‘ halt... Ich meine sie haben es mir nie gezeigt und so, es hat ja eben wie ich schon gesagt habe von Anfang an gepasst, aber es ist ein bisschen so im (x) ‚Die kennt sich überhaupt nicht aus‘ so quasi. Aber es hat halt mit mir gleich gepasst, sie haben aber von anderen Schulen halt schon sehr viel Negatives auch gehört.“ (B3, S. 4/21-29).

Eine eindeutige Benachteiligung der Berufseinsteiger/innen beschreibt Interviewpartnerin 5, die angibt, dass kein Berufsneuling in der Schule zu Beginn einen Lehrerzimmerschlüssel erhält: *„Hmhm, ganz komisch. Wir haben einfach keinen, wir haben zu wenig Schlüssel. Also das geht jedem Junglehrer bei uns so. Das ist ganz komisch.“ (B5, S. 9/2-4).*

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass Erfahrung durchaus negativ besetzt sein kann, wenn der Berufsneuling entweder sich selbst oder von Kollegen als weniger kompetent oder weniger wert aufgrund der geringeren Erfahrung erachtet wird und ein Machtverhältnis entsteht. Erfahrung kann aber desgleichen positiv besetzt sein, da bei allen Interviewpartnern/-partnerinnen Erfahrung als erstrebenswert gilt und von der Erfahrung der Kollegen/Kolleginnen profitiert werden kann, wenn ein positiver Austausch stattfindet.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Der Zusammenhang der gerade beschriebenen Kategorie *Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal* mit der Schlüsselkategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* ist auf den ersten Blick eindeutig ersichtlich. Herrscht eine positive Atmosphäre des Austausches und der Unterstützung im Kollegium, werden die negativen Seiten der Erfah-

rung wohl weniger hervortreten und weniger Macht- und Unterdrückungsverhältnisse vorherrschen, aber möglicherweise eine erhöhte Weitergabe von Erfahrung und hilfreichen Tipps an Berufseinsteiger/innen bestehen. Dies wurde vor allem bei drei befragten Berufsnovizen ersichtlich. Dominiert ein eher negatives sozio-emotionales Klima im Kollegium, ist die Gefahr größer, dass Macht- und Unterdrückungsverhältnisse entstehen. Diese Tendenz zeigte sich in den Interviews. Es kam jedoch auch hervor, dass die beschriebenen möglichen Ausformungen, die mit Erfahrung zu tun haben, sehr vom/von der Teamteaching-Partner/in abhängen.

5.8 „Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen

Diese Kategorie ergab sich vor allem aufgrund der Aussagen der befragten Berufseinsteiger/innen über eine spezielle verpflichtende Veranstaltung für Berufsneulinge, nämlich jene, die die Befragten „BEST-Treffen“ (Berufseinsteiger/innen-Treffen) nannten. Dies waren Zusammenkünfte von Berufseinsteigenden, bei denen der Austausch und das Reden über Erfahrungen oder Probleme forciert wurden. Durchwegs war die Rückmeldung der Interviewpartner/innen zu diesen Treffen positiv und alle betonten, dass ihnen diese Zusammenkünfte definitiv am besten von allen Fortbildungsveranstaltungen für Berufseinsteiger/innen gefallen haben. Nach ihrem Ermessen brachten die „BEST-Treffen“ den größten Nutzen für den Berufseinstieg mit sich. Es wurde angeführt, dass der Erfahrungsaustausch und die Erkenntnis, dass andere Berufseinsteiger/innen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben das Gefühl eines Miteinanders und des nicht alleine Seins vermitteln. Die Möglichkeit des Austausches über Probleme und Erfahrungen sowie die Entwicklung von Problemlösungsmöglichkeiten wurden als Entlastung wahrgenommen. Interviewpartner 2 (S. 24/6-33 & S. 25/1-3) erläutert dies wie folgt:

„(...) aber zuerst gibt es einmal diese Eröffnungsrunde, da erzählt einfach jeder, fast wie eine Selbsthilfegruppe (B2 lacht), erzählt einmal jeder wie ist es ihm ergangen, was ist passiert, was sind für Probleme aufgetreten, und da nimmt man am meisten mit. (...) Wenn jeder erzählt und dann wird diskutiert, ja wie könnte man das lösen, und das finde ich das Sinnvolle. (...) Also da muss ich sagen das war am besten wirklich diese Runden wo halt, und vor allem hört man Probleme und Geschichten von anderen. (...) Ja genau, also einfach nur dass man, alle sitzen im selben Boot (B2 lacht). Berufseinsteiger und die hat halt Probleme mit die Eltern und dann kommt man... Erstens einmal tuts gut wenn man das einmal von der Seele redet

und vor allem kommt man dann oft auf Lösungsansätze. Oder zumindest, oder du lernst wieder und denkst dir ‚Ha, das mache ich beim nächsten Mal dann gleich anders‘ – also das finde ich am sinnvollsten.“

Auch Interviewpartnerin 3 gibt an, dass ihr diese besagten BEST-Treffen beim Einstieg sehr geholfen haben, da sie, bezogen auf den Altersdurchschnitt, in einem eher alten Kollegium arbeitet. Sie fand zwar relativ schnell Anschluss im Kollegium, aber da der Berufseinstieg bei den Kollegen/Kolleginnen schon länger vorbei ist, kann sie über die Probleme eines Berufsneulings besser mit anderen Berufseinsteigern bzw. Berufseinsteigerinnen reden:

„Und zwar, es hat mir insofern schon ein bisschen den Berufseinstieg erleichtert, also weil man gleich wen da gehabt hat, wenn es irgendwelche Probleme gibt oder so oder es war halt am Anfang haben wir uns gleich einmal getroffen, alle die im Bezirk angestellt worden sind und dann hat man gleich mit wen reden können, denen geht's genauso und das ist dann schon etwas wert, da fühlt man sich nicht so alleine gelassen, sagen wir so. (B3 lacht) Weil ich bin an einer Schule, wo sehr viele ältere Kollegen sind, also die zweitjüngste ist so 40 plus und ja, da bin ich halt die einzige Neue, weil alle -schon ziemlich lange an der Schule sind.“ (B3, S. 1/17-24)

Nur eine Interviewpartnerin, bei der der Zusammenhalt und Austausch im Kollegium sehr gut war und sich das Kollegium durchwegs aus sehr jungen Lehrkräften zusammen setzte gab an, dass sie die Treffen gut fand aber das, was bei diesen Treffen besprochen wurde, genauso im Kollegium besprochen werden könnte:

„Genau, da geht es hauptsächlich um den Erfahrungsaustausch, wie es einem gerade geht. Da geht es auch darum, dass man sich einfach einmal ausreden kann, was einem gerade belastet, aber (.) ich denke mir das kann man im Kollegium genauso gut machen, also ich hätte da nicht unbedingt ein Treffen gebraucht mit anderen Leuten.“ (B1, S. 4/4-8).

Der Austausch mit anderen Berufseinsteigenden ist Interviewpartnerin 1 dennoch wichtig, da sie beschreibt, dass es leichter ist, wenn mehrere Berufseinsteiger/innen an der Schule beginnen und man sich mit anderen Berufsneulingen gut über Probleme, die zu Beginn auftreten, austauschen kann:

„Ja, ich denke schon. Weil man wird nicht als einziger, sagen wir mal jetzt da, einfach ins Wasser gestoßen, sondern es sind noch andere dabei und, die genauso Schwierigkeiten vielleicht am Anfang haben, wo man sich dann auch austauschen kann mit denen. Also das habe ich sehr positiv empfunden, dass ich nicht die Einzige war, die neu angefangen hat.“ (B1, S. 5/27-31)

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass es für die befragten Berufseinsteigende immens wichtig ist, sich mit anderen Berufsneulingen austauschen zu können, Probleme und Erfahrungen besprechen zu können und folgend Prob-

lemlösungsansätze zu entwerfen. Dadurch erkennen Berufseinsteiger/innen, dass der Berufseinstieg nicht nur bei ihnen manche Probleme oder Tücken mit sich bringt, sondern es anderen genauso geht. Es kann eine Entlastung der Person erreicht werden, da erkannt wird, dass nicht die eigene Kompetenz als Lehrkraft sofort angezweifelt werden muss, sondern es normal erscheint, zu Beginn verschiedenste Unsicherheiten oder Probleme zu haben.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Herrscht ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium, ist es leichter das Nicht-Vorhandensein des Austausches mit anderen Berufsneulingen zu kompensieren, da hier auf Kollegen/Kolleginnen zurück gegriffen werden kann. Vor allem wenn das Kollegium ein sehr junges darstellt bzw. viele Lehrkräfte beinhaltet, die gerade den Berufseinstieg hinter sich haben, kann auch hier Anschluss gefunden werden. Aber trotz eines positiven sozio-emotionalen Klimas im Kollegium erscheint der Austausch mit anderen Berufseinsteigenden für die befragten Personen als immens wichtig und gewinnbringend, da über ähnliche Probleme in ähnlicher Ausgangslage gesprochen werden kann. Herrscht positives sozio-emotionales Klima im Kollegium und beginnen gleichzeitig mehrere Berufsnovizen an der Schule, kann das Bedürfnis nach einer „Selbsthilfegruppe“ für Berufseinsteiger/innen durchaus im Kollegium gestillt werden (siehe Ausführung in dieser Kategorie zu Interviewpartnerin 1).

5.9 Kleiner Staat Schule

Jede Schule ist ein kleiner Staat in sich, in dem ungeschriebene Gesetze gelten. Diese ungeschriebenen Gesetze könnte man auch Sitten, Bräuche oder Traditionen nennen, die sich in jeder Schule eingebürgert haben. Als Beispiele können Regelungen für Schüler/innen in den Pausen – z.B. in den Hof hinaus gehen oder nicht –, Regeln für den Turnsaal oder die Handhabe verschiedener Formulare im bürokratischen Bereich genannt werden. Interviewpartner 2 (S. 9/18-23) beschreibt folgendes:

„Fast das organisatorische Drumherum, weil mit den Schülern selbst kommt man ja hoffentlich zurecht, weil sonst ist man eh im Beruf falsch, aber das Drumherum, wie, die ganzen Formulare was ausgefüllt werden muss, und sei es die wo sind die

Frühwarnungen in welchem Ordner und die ganzen Geschichten dann, Jahresplanungen wo sind die zum Finden, wo gehören sie abgegeben also...

Für jede Lehrkraft, die schon länger an der Schule unterrichtet, sind diese Sitten und Bräuche der Schule bekannt und gelten als selbstverständlich. Als Berufseinsteiger/in gilt es, diese schulinternen Besonderheiten kennen zu lernen und sich anzueignen. Hierfür ist die Hilfe vom Kollegium immens wichtig, damit das Einleben in diese neue Arbeitswelt für die Berufsnovizen geschehen sowie möglichst bald geschehen kann und sie sich mit den Regeln ihres Arbeitsplatzes vertraut machen können. Die Interviewpartner/innen erlebten beim Berufseinstieg eine große Fülle an neuen Informationen und Regeln und beschrieben diese reichliche Information zu Beginn teilweise als überfordernd:

„(...) also meine Kollegen haben mir immer alles gleich gesagt, das das das, ich glaube ich hätte mir einen Block mitnehmen sollen und alles aufschreiben sollen, weil in der Aufregung dann auch vergisst man das dann auch wieder, wo ist was und wo finde ich das und welche Regeln hat das Schulhaus überhaupt und dürfen die Schüler raus oder nicht oder wie ist das... Das war am Anfang wirklich sehr viel und es ist halt, die Schüler nutzen das halt dann wenn sie merken ‚Ok‘, die probieren das dann halt also...“ (B3, S. 3/5-20).

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass es für befragte Berufseinsteiger/innen im Zuge des Kennenlernens dieser Traditionen und Sitten wichtig ist, dass Fehler zugestanden werden, die klarerweise beim Einleben in eine neue Arbeitswelt passieren können. Interviewpartnerin 3 beschreibt, dass es sehr viele neue Informationen beim Berufseinstieg für sie waren, es aber in der Schule kein Problem war, wenn sie Fehler machte und sie so ohne Stress die ungeschriebenen Gesetze der Schule kennenlernen und sich einleben konnte:

„Total viel. Also wirklich sehr viel. Es sind einfach so Kleinigkeiten finde ich, woran man dann gar nicht am Anfang so denkt. Zum Beispiel letzte Stunde, was mache ich alles und was muss ich alles denken, es sind so viele Kleinigkeiten an die man denken muss eigentlich: Fenster zu machen, Sessel rauf stellen, Klasse zusammen räumen, anstellen, dann müssen die Schüler einmal leise sein, man muss als Lehrer gemeinsam mit ihnen dann runter gehen in die Klasse zumin-, äh runter in die Gaderobe, zumindest ist es bei uns an der Schule üblich. Das ist (B3 lacht), ich habe das nicht gleich alles gewusst, das ist dann mit der Zeit, ok das das das, ja, ich habe sie am Anfang alleine in die Gaderobe geschickt (B3 lacht) weil ich es vergessen habe. Sicher haben es mir meine Kollegen gesagt, aber irgendwie, es sind so viele Informationen (B3 lacht) (.) Das vergisst man halt dann und ja (..) So ist das halt, nichts Schlimmes jetzt, aber man lernt einfach dazu, ja...“ (B3, S. 10/20-31).

Wichtig wäre, dass Berufsneulingen bewusst ist, dass zu Beginn eine Fülle an neuen Informationen betreffend dem Schulablauf und den Besonderheiten der Schule auf sie zu kommt und sie sich selbst keinen Druck machen, sofort von

Beginn an alles wissen zu müssen. Interviewpartnerin 4 beschreibt beispielsweise, dass sie sich selbst sehr unter Druck gesetzt hat:

„Es ist schon ein extremer Druck und Stress, weil man halt weil ich mir selber so viel Stress gemacht habe, weil ich immer perfekt sein will und und das kannst du am Anfang nicht, weil du es einfach nicht weißt und halt noch nicht deines hast wie du einfach unterrichten willst oder kannst oder wie das überhaupt abläuft und ja... Es ist schon am Anfang hart.“ (B4, S. 17/11-17).

Wie schon erwähnt, wird die Bereitschaft des Kollegiums den/die Berufseinsteiger/in in die Abläufe der Schule einzuführen und Fehler zu erlauben als immens wichtig eingestuft. Diese Hilfestellung des Kollegiums fehlte bei Interviewpartnerin 4 und 5, bei denen das Kollegium am Anfang eher distanziert war und keine Rücksicht auf die Berufseinsteigerin genommen wurde. Wohingegen vor allem Interviewpartnerin 3 betonte, dass das Kollegium ihr sehr beim Einstieg half und eine positive Lernumgebung geschaffen wurde, da es kein Problem war, wenn sie nachfragen musste oder Fehler beging. Auch Interviewpartnerin 1 und Interviewpartner 2 beschrieben, dass beim Kollegium die Bereitschaft den/die Berufseinsteigerin in den *Staat Schule* einzuführen bestand. Drei Berufseinsteiger/innen gaben überdies an, dass sie unter anderem aufgrund dessen, dass die Schulabläufe und Sitten und Bräuche der Schule schon bekannt sind, um eine Verlängerung des Dienstverhältnisses an dieser Schule bzw. in diesem Bezirk angesucht haben. So erläutert beispielsweise Interviewpartner zwei (S. 41/4-13):

„Und es ist wirklich das, das Schlimmste ist immer das komplette Neu sein da drinnen. Eben Namen, wo muss ich hin, welches Formular, wen rufe ich an, was ist los, also das ist schlimm. Deswegen ist auch der Grund, warum ich verlängert habe, also verlängert ist nicht ganz, angesucht um ein weiteres Jahr im Bezirk. Ähm erstens das Kollegium ist ein Traum, das ist super und zweitens jetzt weiß ich wirklich einmal wo vorne und hinten ist dort. Und da muss ich schon wieder wo anders hin und sitze wieder drin und habe keine Ahnung, wie wer heißt, wo wer, was los ist und deswegen habe ich gesagt ich verlängere um ein Jahr.“

Dies deutet darauf hin, dass es zu Beginn für die Berufseinsteiger/innen wichtig aber auch überfordernd und anstrengend sein kann, sich in die Sitten, Bräuche und Traditionen der Schule einzufinden. Deshalb erscheint es für einige der befragten Berufseinsteiger/innen als erstrebenswert, im nächsten Schuljahr nicht noch einmal neu anzufangen, sondern in das gewohnte System Schule zurück zu kehren. Interessant war, dass fast niemand in den Interviews erwähnte, dass er/sie irgendwelche Sitten und Bräuche an der Schule in Frage stellte

oder gerne etwas ändern würde. Alle nahmen die Gegebenheiten während des Schuljahres so hin und versuchten sich anzupassen. Nur ein einziger Interviewpartner erwähnte, dass er etwas bei der Eröffnungskonferenz ändern würde. Interviewpartner 2 empfindet es als äußerst problematisch und für den Berufsneuling als sehr verunsichernd und schwierig, dass immer der Berufsneuling bei der Eröffnungskonferenz Protokoll schreiben muss, obwohl diesem weder die Abläufe bei der Konferenz noch Namen bekannt sind:

„Was gemein war, oder gemein, Protokoll will keiner schreiben und die Neuen müssen sofort bei der Konferenz Protokoll schreiben und das war ja zack. Ich meine, ich habe mir gleich den Laptop mit geschleppt und getippt, aber dann muss man Namen notieren und das war wieder grausig. Dann heißt es ja ‚Wer macht das und das mit bei dem Projekt?‘ und dann zeigen sie auf und dann... Immer die Nachbarin gefragt ‚Bitte wer?‘ (B2 lacht, I lacht) ich ich ich ich das ist halt dann... Also da muss ich sagen das sollten sie schon geschickter machen und nicht immer den armen Neuen.“ (B2, S. 19/13-21)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Berufsnovizen beim Berufseinstieg mit einer Fülle von Sitten, Bräuchen und Traditionen der Schule konfrontiert wurden und die Aneignung dieser durchaus als überfordernd und anstrengend erlebt wurde. Ein positives sozio-emotionales Klima kann sich jedoch bei der Einlebung in den *Staat Schule* durchaus hilfreich darstellen. Desgleichen könnte sich das Bewusstsein nicht alles von Beginn an wissen zu können für Berufseinsteigende als entlastend darstellen.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Der Zusammenhang mit der Schlüsselkategorie wurde eigentlich in den Ausführungen zur Kategorie *Kleiner Staat Schule* schon beschrieben, da dieser einen Teil der Kategorie darstellt. Die Bereitschaft des Kollegiums den/die Berufseinsteiger/in in Sitten und Bräuche der Schule einzuführen ist wichtig, damit sich der Berufsneuling mit den Besonderheiten der Schule vertraut machen und sich schnell einleben kann. Bei den Interviewpartnerinnen, bei denen tendenziell schlechteres sozio-emotionales Klima im Kollegium herrschte, fehlte es an Hilfestellung und Rücksichtnahme des Kollegiums in Hinblick auf die Einführung in den kleinen *Staat Schule*. Bei den Interviewpartnern/-partnerinnen, die tendenziell besseres sozio-emotionales Klima im Kollegium vorfanden, war die Bereit-

schaft des Kollegiums zu spüren den Berufsneuling in die Abläufe der Schule einzuführen und Fehler zu erlauben.

5.10 Das Aufarbeiten von Problemen

In dieser Kategorie geht es darum, wie die befragten Berufseinsteiger/innen verschiedenste Probleme, die im ersten Berufsjahr präsent sein könnten, aufarbeiten. Mit dem *wie* ist gemeint, welche Form von Problembewältigung sie anstreben bzw. an wen sie sich wenden. Traten Probleme verschiedenster Art auf, sei es beispielsweise mit Schülern/Schülerinnen, Eltern oder bürokratischen Hindernissen, nahmen die befragten Berufseinsteiger/innen verschiedene Möglichkeiten wahr, diese aufzuarbeiten. Von einigen wurde auf Ansprechpersonen in der Schule zurück gegriffen, um über Etwaiges zu sprechen, sich auszutauschen, Tipps einzuholen oder Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Diese Ansprechpersonen stellten entweder der/die Direktor/in oder Kollegen/Kolleginnen dar. Bei Interviewpartnerin 4 (S. 7/20-23) half in den meisten Fällen der Direktor bei der Problembewältigung:

„Der hat (.) da hast du gemerkt, der ist nicht irgendwie so parteiisch für irgendwen oder ähm du hast mit alles zu ihm kommen können und reden und er hat immer geschaut, dass er irgendeine Lösung findet. Ja, und er war wirklich immer sehr rücksichtsvoll (...).“

Auch bei den in der Kategorie „Selbsthilfegruppe“ *Berufseinsteiger/innen* schon erwähnten BEST-Treffen wurden Probleme besprochen und Lösungsansätze erarbeitet. So kann der Bezug dieser beiden Kategorien *Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen* und *Das Aufarbeiten von Problemen* hergestellt werden. Mit anderen Berufsneulingen konnten Probleme, die meist ähnlicher Art sind, aufgearbeitet werden, wie Interviewpartner 2 und Interviewpartnerin 3 beschreiben:

„Erstens einmal tuts gut, wenn man das einmal von der Seele redet und vor allem kommt man dann oft auf Lösungsansätze. Oder zumindest, oder du lernst wieder und denkst dir ‚Ha, das mache ich beim nächsten Mal dann gleich anders‘ – also das finde ich am sinnvollsten.“ (B2, S. 24/31 & S. 25/3)

„(...) also weil man gleich wen da gehabt hat, wenn es irgendwelche Probleme gibt oder so oder es war halt am Anfang haben wir uns gleich einmal getroffen, alle die im Bezirk angestellt worden sind und dann hat man gleich mit wen reden können (...)“ (B3, S. 1/18-20)

Des Weiteren gab es jene, die sich mit niemandem austauschten, sondern die Probleme alleine aufarbeiteten und bewältigten, entweder durch Selbstreflexion oder durch autonome Weiterbildung, beispielsweise anhand des Studierens von Lektüre zum passenden Themenbereich. So erläutert Interviewpartnerin 1 (S. 3/15-16): *„Aber ich habe mir jetzt vorgenommen für die Sommerferien, dass ich mir ein Buch zulege, wo vielleicht Tipps drinnen stehen, wie man solche Situationen am besten meistern kann.“* Interviewpartner 2 hatte in einer Klasse mit disziplinären Problemen von Schüler/innen zu kämpfen. Er reflektierte gegen Ende des Schuljahres sein eigenes Verhalten und entwarf Lösungsansätze für das nächste Schuljahr – betrieb sozusagen Selbstreflexion:

„U n d ja wobei, wie gesagt, nur einen, die meisten haben das gut verstanden, mein Prinzip. In der einen Klasse muss ich sagen, da hätte ich früher die strenge, also die strengere Seite aufziehen müssen. Also das haben zwei, drei Schüler, könnte Namen nennen, die haben das nicht verstanden, da hätte man viel früher eingreifen müssen.“ (B2, S. 40/23-28)

Überdies wäre das Besuchen von Fortbildungen zum Problembereich oder individuelle Beratung von zuständigen Stellen denkbar, diese Möglichkeit zog jedoch keine/r der befragten Berufseinsteiger/innen in Betracht.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Wie die befragten Berufseinsteiger/innen etwaige Probleme im ersten Berufsjahr aufarbeiten und Problemlösungen entwerfen ist individuell unterschiedlich. Positives sozio-emotionales Klima trägt zum Austausch im Lehrerkollegium bei und dieser Austausch könnte Berufsnovizen beim Aufarbeiten von Problemen helfen. Diesbezüglich beschreibt Interviewpartnerin 3 (S. 6/13-15):

„Sehr, also mir hilft es sehr viel. Weil man weiß: Ok, er ist jetzt nicht bei mir, nur bei mir auffällig, sondern den anderen geht es genauso und von dem her hilft das schon sehr viel und kann man ja darüber reden: ‚Ja, wie gehst du damit um, was machst du?‘.“

Wie bereits in der Schlüsselkategorie beschrieben, können anhand der Kommunikation und der Unterstützung im Kollegium Unsicherheiten und Zweifel der Berufswahl von befragten Berufseinsteigenden, die vielleicht durch das Auftreten von Problemen entstehen, ausgeräumt werden.

5.11 Erschöpfungs- und Belastungserleben

Das erste Berufsjahr als Lehrperson bringt einiges an psychischen Belastungen mit sich. Während eines Schultages oder am Ende eines Arbeitstages sprechen die befragten Berufseinsteiger/innen nicht selten von einer großen Erschöpfung und Müdigkeit:

„Hmhm, erledigt, echt erledigt. Ich habe nicht nur einmal Kopfweg gehabt nach sechs Stunden unterrichten oder acht Stunden. Aber auch manchmal auch schon von vier Stunden, oder ja. Es war auch teilweise so, dass ich zwei Stunden unterrichtet habe und dann eine Freistunde oder zwei und dann halt weiter, aber ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe in der Schule selten etwas vorbereitet. Die Konzentration ist einfach nicht da. (...) wenn ich da eine Stunde gehabt habe und dann eine Freistunde, da hab ich, bin ich einmal nur gegessen und habe nur geschaut – wenn keiner da war. Oder halt getratscht mit andere.“ (B5, S. 14/3-14)

„Also es ist wirklich, ich bin sehr müde oft nach der (.). Da muss ich, oft kann ich auch gar nichts gleich essen oder so, ich muss mich einfach einmal hinlegen und einmal eine halbe Stunde schlafen und dann geht es wieder, also es ist wirklich anstrengend, gerade am Anfang.“ (B3, S. 17/10-13)

„Also von dem her es ist wirklich Kräfte raubend, also das hätte ich nicht geglaubt. Also ich habe schon gewusst, dass es anstrengend ist, aber dass ich dann wirklich heim komme und sage ‚Pfu, heute bin ich fertig‘ (B2 lacht), das habe ich unterschätzt.“ (B2, S. 15/21-24)

Belastungen stellen vor allem der hohe Geräuschpegel durch die Schüler/innen und das dauernde Verfügbar- und Aufmerksam-Sein müssen dar:

„Ja, das was auch am Anfang ganz ganz schlimm war, war dieser Lautpegel und du musst immer 100-prozentig bei die Kinder sein, also immer das 100-prozentige Aufpassen und das keine Ahnung sechs Stunden am Tag oder teilweise acht. Also ich bin oft heim gekommen und habe mich nieder gelegt, ich war so müde also es macht einen am Anfang echt sehr, sehr müde und sehr anstrengend ist es.“ (B5, S. 2/15-21)

„Ja man muss halt immer je-, im Gegensatz glaube ich zu einem anderen Beruf, man muss jede Stunde einfach da sein und jede Stunde sind halt wieder um die zwanzig Schüler sitzen vor ihm und jeder will etwas und es ist einfach so viel und dann noch Hefte verbessern und man muss jede Stunde mit der Konzentration total da sein. Ja, das macht es glaube ich so anstrengend. Und die Pausen, ja es gibt schon Pausen dazwischen, aber es ist jetzt auch nicht immer so erholsam in den Pausen tauscht man sich dann mit den Kollegen aus und dann ist das das das und da muss ich noch hin und kopieren und (B3 lacht).“ (B3, S. 17/31-21 & S. 18/1-6)

Aus den Interviews wird deutlich, dass der Austausch mit den Kollegen/Kolleginnen über den Umgang mit der Belastung sowie das Finden eigener Routinen wichtig ist, um mit auftretenden Belastungen im Lehrberuf umgehen zu können. Des Weiteren spricht vor allem ein Interviewpartner an, dass es wichtig sei, sich abzugrenzen und sich Pausen zu gönnen, nicht immer verfü-

bar zu sein, sondern beispielsweise eine Pause zwischen den Stunden einmal für keine/n Schüler/Schülerin ansprechbar zu sein und sich stattdessen eine Ruhepause zu gönnen:

„Man muss halt irgendwo auch lernen Striche zu ziehen. Als Junglehrer ist man noch voll Energie, motiviert und zack zack zack für alle da, nur man, ich glaub man muss das auch dann wissen rechtzeitig abzugrenzen und sagen „So und fünf Minuten lang Lehrerzimmer lässt mich in Ruhe, wir sehen uns dann in der Stunde, du kannst kommen...“ irgend sowas, also, so in die Richtung. Man muss dann richtig abgrenzen und, weil sonst wird wirklich zu viel Energie geraubt.“ (B2, S. 16/1-7)

Interviewpartner 2 beschreibt ferner, dass die Situation, dass der Schulstandort weiter weg vom Wohnort ist, und er so mehr Anonymität in der Freizeit genießt hilfreich dabei ist, in der Freizeit vom Schulalltag abschalten zu können und Erholungspausen zu haben:

„Also ist schon eine Belastung. Also man braucht schon, man muss schon Abstand dazu nehmen. Deswegen habe ich gesagt ist es vielleicht angenehm, dass man dann eben jetzt komplett weg ist von den Kindern, von den Schülern, Eltern, dass man da abschalten kann. Es ist schon anstrengend.“ (B2, S. 23/8-12)

Es wird ersichtlich, dass das Belastungserleben auch davon abhängen könnte, welches Fach bzw. in welchem Ausmaß unterrichtet wird. Eine Interviewpartnerin nimmt den Schulalltag nicht so stressig, wie erwartet wahr, ist nur hier und da erschöpft. Diese unterrichtet jedoch kein Hauptfach, sondern ist ganz auf das Unterrichtsfach Religion spezialisiert und muss deshalb auch keine Schularbeiten erstellen oder korrigieren und beispielsweise weniger Hausübungen verbessern. Des Weiteren erfordert es vermutlich mehr Zeit und Anstrengung sich in ein Unterrichtsfach einzuarbeiten, das man nicht studiert hat, jedoch unterrichten muss, noch dazu wenn dies mehrere sind: *„das habe ich aber eh vorher schon erzählt, ähm, dass ich elf verschiedene Fächer unterrichtet habe und das war mühsam. Das war Vorbereitung pur.“ (B5, S. 2/13-16).*

Psychische Belastung ist im ersten Berufsjahr der befragten Lehrkräfte deutlich spürbar, Gründe können beispielsweise ein hoher Geräuschpegel durch die Schüler/innen, die pausenlos notwendige Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit als Lehrkraft oder die Fülle an neuen Eindrücken, Informationen und neuen Routinen sein. Hier wäre es wichtig Ruhepausen einzulegen und bewusst zu entspannen, um einer Überbelastung und Überforderung vorzubeugen bzw. diese möglichst gering zu halten.

Bezug zur Schlüsselkategorie

Wie schon bei den Ausführungen zur Kategorie *Erschöpfungs- und Belastungs-erleben* erläutert, ist es für die befragten Berufseinsteiger/innen wichtig sich mit Kollegen/Kolleginnen über etwaige Belastungen oder ein Empfinden von Druck auszutauschen. Dies kann helfen mit den Beschwerlichkeiten des Schulalltages besser umgehen zu lernen oder auch bewusst machen, dass es anderen ähnlich ergeht, was Erschöpfungs- und Belastungsempfinden betrifft. Dieser Austausch funktioniert klarerweise in einem Kollegium, in dem ein positives Klima und eine positive Stimmung herrscht besser, als in einem Kollegium in dem *Einzelkämpfertum* und eher negatives sozio-emotionales Klima herrschen. Zu dieser Thematik könnte der Austausch mit anderen Berufsneulingen besonders gewinnbringend sein, da hier ähnliche Anfangsprobleme vorliegen können. Dies wurde in Kategorie „*Selbsthilfegruppe*“ Berufseinsteiger/innen schon beschrieben.

5.12 Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit

Diese Kategorie kann vermutlich am besten mit ein paar Interviewausschnitten eingeleitet werden:

„(...) am Anfang denkt man sich ‚Pau, das ist irgendwo‘, aber jetzt sehe ich es als Glücksfall, weil ich bin anonym.“ (B2, S. 2/29-31)

„Ja, ich habe gewusst, dass ich Schüler treffe, also damit war zu rechnen, aber so viele (B2 lacht). Von der Rutsche runter wurde gewunken (B2 lacht), ja und dann am Beckenrand...“ (B2, S. 22/16-19).

„Da haben mich schon zwei auf Facebook geaddet.“ (B2, S. 39/1)

„Also wenn ich fort bin oder so: ‚Ja du bist ja Lehrerin und so, Vorbildwirkung‘ (B3 lacht).“ (B3, S. 13/20-21)

Wie schon aus den Zitaten ersichtlich wird, ist die Lehrkraft nicht nur in der Schule Lehrperson, sondern wird desgleichen in der Freizeit als Lehrperson wiedererkannt und mit dem Lehrer/innenbild identifiziert. Die befragten Berufseinsteiger/innen erkennen, dass sie mit dem Beruf als Lehrkraft auch in der Freizeit nicht gänzlich anonym sind. Als Vorteil wird gesehen, wenn der Schul-

standort weiter weg vom Wohnort liegt, da hier die Anonymität noch mehr gewahrt bleiben, Beruf und Privatleben noch eher getrennt werden können und Treffen mit Schülern/Schülerinnen in der Freizeit unwahrscheinlicher sind. Dadurch fällt es befragten Berufsnovizen leichter, sich abgrenzen zu können und wieder von der Rolle der Lehrperson in jene der Privatperson wechseln zu können. Interviewpartnerin 3 (S.13/29-31 & S. 14/3-7) beschreibt dies folgendermaßen:

„Vor allem und meine Schule ist ja auch weiter weg (.) dadurch habe ich jetzt, sehe ich eigentlich die Schüler gar nicht, ich habe sie jetzt in den Ferien, sehe ich sie nirgendwo. (...) Ich sehe es als positiv. Weil ich mir das eher mühsam, vielleicht manchmal vorstelle, wenn man einkaufen geht und man sieht die Eltern und manche Eltern sind halt dann so was ich jetzt schon gehört habe, dass die einen gleich anreden, ja auf das Kind wie es sich verhält im Unterricht oder keine Ahnung über irgendwelche Noten... Das habe halt ich gar nicht. Von dem her bin ich schon sehr froh.“ (B3, S. 13/29-31 & S. 14/3-7)

Überdies denken befragte Berufseinsteiger/innen darüber nach, wie sie sich nun als Lehrperson in der Öffentlichkeit verhalten sollen, was dem Bild einer Lehrperson am besten entspricht: *„Dann denkst du dir ‚Ja, musst du halt aufpassen, ja keinen Blödsinn machen in der Öffentlichkeit oder vielleicht, irgend sowas weil vielleicht wirst du ja beobachtet‘.“* (B2, S. 22/11-13). Im Zeitalter der neuen Medien werden über Social Networks immer mehr private Daten der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dies entgeht vor allem auch den Schülern/Schülerinnen nicht, die Freundschaftsanfragen beispielsweise per Facebook versenden, um mit der Lehrperson über das Internet befreundet zu sein. Dadurch könnten Schüler/innen Einblicke in die Privatperson Lehrer/in erhalten. Diese Thematik spricht Interviewpartner 2 an, dessen Philosophie es ist, keine Freundschaftsanfragen von Schülern/Schülerinnen anzunehmen, um die Trennung Lehrperson – Privatperson zu wahren: *„Nein, ich adde keine Schüler, keine Eltern. (...) gab es dann ein paar Anfragen aber alle natürlich ignoriert. Und ja, von dem her da versuch ich komplett das auf Abstand zu halten.“* (B5, S. 39/3 & S. 39/21-23).

Bezug zur Schlüsselkategorie

Der Bezug zur Schlüsselkategorie kann bei dieser Kategorie insofern hergestellt werden, als dass in der Kommunikation und im Austausch mit anderen Lehrpersonen diese Thematik angesprochen und besprochen werden kann, wenn

dies im jeweiligen Lehrerzimmer möglich ist. Es könnte ein Austausch darüber stattfinden, wie jeder individuell mit etwaigen Situationen in der Öffentlichkeit umgeht und was sich für erfahrene Lehrkräfte jeweils in ihrem Privatleben verändert hat, seit sie Lehrpersonen sind. Es könnte im Lehrerkollegium erörtert werden, wie Facebook oder andere soziale Netzwerke im Internet gehandhabt werden und wie mit Freundschaftsanfragen von Schülern/Schülerinnen umgegangen wird.

5.13 Schulische Ausflüge als Bereicherung

Es herrschte vermutlich in keiner Kategorie so viel Einigkeit, wie in dieser. In keinem der Interviews sprach die Interviewerin schulische Ausflüge, wie Skikurse oder Tagesexkursionen, von sich aus an, aber jede/r befragte Berufseinsteiger/in strich heraus, dass schulische Ausflüge äußerst positiv erlebt wurden. Durch eine entspanntere Atmosphäre außerhalb des Schulgebäudes bot sich die Möglichkeit, neue und intensivere Kontakte mit Lehrerkollegen/-kolleginnen zu knüpfen und dadurch die Integration ins Lehrerteam voranzutreiben. Interviewpartnerin 3 konnte auf einem Skikurs beispielsweise das erste Mal ihre Unsicherheit in Bezug auf den Lehrberuf ansprechen:

„Ja, also dann haben wir einmal, weiß ich nicht, auf Skikursen zum Beispiel kommt man ein bisschen mehr zum Reden oder zum Tratschen und da haben wir dann ein bisschen so... (...) Ich habe ihnen halt erzählt, dass ich selber ein bisschen unsicher war am Anfang, ob das wirklich der richtige Job ist für mich und sie: ‚Nein, kannst du beruhigt sein und (B3 lacht), bitte geh nicht mehr weg und ...‘“ (B3, S. 5/2-7).

Des Weiteren konnten Schüler/innen besser bzw. von einer anderen Seite kennengelernt werden, was zu einem besseren Verhältnis mit und Verständnis für Schüler/innen führte:

„Also da war ich auf einem Skikurs mit und man baut einfach ganz andere Beziehungen zu Kinder auf und vor allem sie erzählen dir viel mehr und du hast dann ganz andere, einen ganz anderen Blickwinkel auf manche Kinder und warum sie so sind wie sie sind. (...) ja da hat man ganz einen anderen Draht zu den Kids...“ (B2, S. 12/17-27)

„Und auch das richtig positive Erlebnis war eben der Skikurs, wie ich dann mit gefahren bin im Februar (...) Und das war auch so richtig positiv, weil die Kinder da einfach in einem ganz einem anderen Umfeld, du lernst sie ganz anders kennen. Das war ganz spannend weil zum- Kinder, die in der Schule, ich sage jetzt einmal, schlimm (.) sind waren dort auf einmal ja, alleine beim Schischuh anziehen, da waren sie einfach so lieb“ (B5, S. 12/18-25)

Bezug zur Schlüsselkategorie

In diesem Fall beeinflusst die Kategorie *Schulische Ausflüge als Bereicherung* die Schlüsselkategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* positiv. Die schulischen Ausflüge begünstigten die Kommunikation und den Austausch der dort anwesenden Kollegen, und die befragten Berufseinsteiger/innen konnten so intensivere Kontakte mit Kollegen/Kolleginnen knüpfen. Es konnten Teile des Kollegiums besser kennen gelernt werden, dies wiederum erleichterte das Einfinden in das gesamte Kollegium und das Herstellen eines Gemeinschaftsgefühls.

5.14 Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die befragten Berufseinsteiger/innen in ihrer Beziehung zu den Schülern/Schülerinnen zwei unterschiedliche Rollen einnehmen können und auch immer wieder etwas zwischen diesen beiden Rollen hin und her schwanken: nämlich zwischen der Rolle der Lehrperson als Freund und Kumpel und jener der Lehrkraft als Respektperson. Aufgrund des jungen Alters des Berufsneulings versuchen Schüler/innen zu Beginn sprunghaft ihm/ihr auf der Ebene eines Kumpels zu begegnen oder die Lehrperson nicht ernst zu nehmen. Dies wird jedoch von den befragten Lehrpersonen abgelehnt und sie sind darauf bedacht, ein Respektverhältnis zu schaffen. Es wird angestrebt, dass die Schüler/innen den/die Berufseinsteiger/in als vollwertige Lehrperson mit Respekt behandeln:

„Also am Anfang eben dadurch, dass ich noch nicht altersmäßig so weit weg bin probieren sie auch, ob sie auf Freundschaftsbasis kommen können. (...) Ein paar haben auch vereinzelt, gabs vielleicht (), haben das Du glaube ich probieren oder irgend sowas ‚Können wir Du sagen‘, sage ich ‚Nein‘. Also sie testen schon aus. Manchmal eh nicht böse gemeint, einfach ja ‚Du bist ja noch gar nicht so, müssen wir ja nicht Sie sagen oder‘. Aber das ist selten. Aber die werden dann sofort... Also ich hab, das habe ich mir vorgenommen schon im Vorhinein, dass ich ja eine Mauer ziehe. Dass ich sage so, ich bin zwar, sie haben vielleicht einen besseren Draht zu mir, aber Schüler – Lehrer aus.“ (B2, S. 39/28-30 & S. 40/7-14)

Interviewpartnerin 5 (S. 12/11-14) beschreibt, dass die Schüler/innen auf eine junge Lehrperson aufgrund des Alters positiv reagieren, jedoch aufgepasst

werden muss, dass die Schüler/innen den Berufsneuling als vollwertige Lehrkraft anerkennen:

„Ja, ganz positiv war natürlich die Reaktion von die Kinder auf dich selber am Anfang, weil du so jung bist. Was natürlich dann auch wieder schlecht sein kann, weil sie dann glauben du bist ein Freund, oder so. Aber die erste Reaktion war schon positiv.“

Wie schon im vorhergehenden Zitat ersichtlich wird, bemerken die Interviewpartner/innen, dass sich Schüler/innen über eine junge Lehrperson freuen, vor allem wenn das Kollegium eher aus älteren Lehrpersonen besteht: „Also sie haben sich einmal irrsinnig gefreut, dass einmal wer Junger da ist.“ (B3, S. 3/2-3). Ein Interviewpartner nennt dies „Junglehrerbonus“:

„Aber bei manchen funktioniert es super, die sind natürlich, also die Junglehrer, allgemein der Junglehrerbonus, als Junglehrer wirst du einmal ganz anders wahrgenommen, also man hat schon bei den Kindern einmal ein riesen Plus, einfach nur weil man jung ist.“ (B2, S. 13/20-24)

Es wird von den befragten Berufseinsteigenden angestrebt, dass sie als vollwertige Lehrkräfte akzeptiert werden und der Respekt nicht verloren geht. Trotzdem fühlen sich vor allem zwei Interviewpartner/innen manchen Schülern/Schülerinnen unterlegen und hilflos. Bei einer Interviewpartnerin wurden die Probleme mit einer Klasse sogar so gravierend, dass sie diese Klasse an eine andere Lehrperson abgab:

„Eine Klasse habe ich dann abgegeben. Die Klasse, die was am wenigsten waren. Das waren nur neun Schüler. Aber das war eben die vierte Klasse und voll Sportler, nur Burschen, und die haben mich überhaupt nicht (.) ja sie haben mich schon akzeptiert aber sie haben mich überhaupt nicht ernst genommen, weil es ihnen einfach wurscht war. Ja, und als Junglehrer ist es sowieso schwierig mit die Burschen. Weil natürlich dass ich so, ja auch von der Statur her sehr klein bin und alles (B4 lacht) und nicht so wirklich älter ausschaue war das für sie, ja, ich weiß nicht wie man das sagen soll...“ (B4, S. 3/13-21)

Insgesamt gesehen ist es den befragten Berufsnovizen bewusst, dass sie den Spagat zwischen der Rolle des Freundes und jener der Respektperson bewältigen müssen. Es ist für Berufseinsteiger/innen wichtig, sich trotz ihres jungen Alters den Respekt der Schüler/innen zu wahren und nicht gänzlich auf einer freundschaftlichen Ebene mit den Schülern/Schülerinnen zu sein. Folgend wird nun auf zwei Unterkategorien eingegangen: *Disziplinprobleme* und *Die eigene Schulzeit*.

Disziplinprobleme

Mit Disziplinproblemen einiger Schüler/innen haben alle Interviewpartner/innen zu kämpfen. Es wird jedoch angegeben, dass auch andere Lehrkräfte im Kollegium mit Disziplinproblemen mancher Schüler/innen und in manchen Klassen zu kämpfen haben und dies deshalb nicht unbedingt auf den Status des Berufsneulings zurück geführt wird. Vor allem Interviewpartnerin 1 erwähnte häufig, dass sie mit Disziplinproblemen der Schüler/innen zu kämpfen hat, dies jedoch ebenfalls anderen Lehrpersonen so ergeht, die schon länger im Beruf stehen. Als Beispiel für Disziplinprobleme nennt Interviewpartnerin 1 (S. 6/12-14) folgendes: *„(...) dass die Schüler Meldungen von sich geben, einen frech angrinsen dazu, immer wieder zurück reden, einfach nicht wissen, wann es genug ist.“* Interviewpartnerin 4 hatte mit einer Klasse so große Probleme, wie weiter oben schon erwähnt, dass sie als Konsequenz die Klasse an eine andere Lehrperson abgab. Interviewpartner 2 (S. 14/26-31 & S. 15/1-3) führte ebenso aus, dass sich vor allem eine Klasse als herausfordernd erwies:

„Und z.B. ja da war halt eine dritte dabei, wo halt wirklich, die haben es gebraucht, also die haben mit Freundlichkeit... ein paar schon, aber ansonsten brauchen die eine strengere Führung. Also das hast du dann gemerkt, da haben wir dann wirklich umschwenken müssen, die Kollegin auch, also bei denen die haben dann teilweise nichts anderes mehr verstanden, die wollten... die haben einfach eine strengere Führung gebraucht, weil sonst... teilweise disziplinar oder bzw. ein paar schlafend da drinnen berieseln lassen. Aber es ist halt ja, das war gerade ein schwieriges Alter.“

Mit diesen auftretenden Herausforderungen wird unterschiedlich umgegangen. Dies wurde auch schon in der Kategorie *Das Aufarbeiten von Problemen* erläutert. Entweder wird mit dem Kollegium darüber gesprochen (Schlüsselkategorie *sozio-emotionales Klima im Kollegium*), es werden Ansprechpersonen herangezogen, eigene Weiterbildung beispielsweise durch Lektüre angestrebt oder es wird versucht anhand von Selbstreflexion die Probleme alleine zu lösen.

Die eigene Schulzeit

Alle Interviewpartner/innen führten an, dass sie manchmal auch noch an ihre eigene Schulzeit und die Situation, wie es war, Schüler/in zu sein zurück denken und dies im Hinterkopf haben: *„oft versetzt man sich dann wieder zurück in den Schüler“* (B2, S. 34/6).

„Und das ist halt dann auch, dann denke ich mir oft, ja ok, wie ist es mir gegangen, wie ich auf der anderen Seite gesessen bin und von dem her glaube ich (.) tue ich mir schon auch leichter im Gegensatz zu meinen älteren Kollegen, die das schon wieder alles vergessen haben, wie es ihnen gegangen ist. Und das mögen die Schüler halt auch, das gefällt ihnen.“ (B3, S. 16/7-11)

Bei Interviewpartner 2 bringt dies aber auch kein Verständnis für mancherlei diszipliniäre Probleme mit sich:

„Man erinnert sich schon zurück, aber ja, ich war halt nicht, zumindest glaube ich es heute, ich glaube das glaubt jeder, ich war nicht so ein Gfrast, ich glaube ich war ein braver Schüler. Und deswegen hat man dann bei manchem Schabernack nicht so ein Verständnis, weil ich habe dann gewusst selber wo sind Grenzen und manche sehen es halt nicht.“ (B2, S. 32/19-24)

Bei Interviewpartnerin 4 und 5 ist es vor allem auch so, dass jene Attribute, die sie zu ihrer Schulzeit als schwierig erlebt haben besonders verstanden bzw. gefördert werden. Bei Interviewpartnerin 4 wird beispielsweise das Reden vor einer Gruppe geübt und jeder darf bzw. soll zu Wort kommen:

„Nur durch das, dass ich so ein ruhiges Kind war und ein bisschen pummelig (B4 lacht) ist es halt so, dass ich, dass ich schon immer geschaut habe, dass alle zum Reden kommen, auch wenn einer ganze ruhig war. Weil ich das überhaupt nicht mag, wei- Oder wenn wer irgendwie ausgeschlossen wird da habe ich immer geschaut, dass das nicht der Fall ist. Ja, auf das habe ich halt ganz ganz stark geschaut. Bei mir ist halt immer jeder dran gekommen, da hat es keine Ausrede geben oder so (B4 lacht) (xx) sie haben sich auch nicht gefürchtet oder so, auch die die was ganz schüchtern waren (...)“ (B4, S. 13/19-27).

Interviewpartnerin 5 (S. 15/5-10) spricht davon, dass sie aufgrund ihrer früheren eigenen Lernschwäche, Schülern/Schülerinnen mit Lernschwäche besonders empathisch gegenüber tritt:

„Also (.) ich habe schon manchmal Mitgefühl mit die Kinder, die wirklich lernschwach sind, weil ich war in der Volksschule selber nicht so der perfekte Schüler. Ich habe mir eigentlich auch ziemlich schwer getan, das hat sich eigentlich erst mit die Jahre ergeben, hab mir immer leichter, ja ist mir immer irgendwie leichter gefallen. U n d ja man erinnert sich schon manchmal zurück.“

Bezug zur Schlüsselkategorie

Die Brücke der gerade beschriebenen Kategorie *Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung* zur Schlüsselkategorie kann hier wiederum über den Austausch im Kollegium geschlagen werden. Herrschen Unklarheiten oder Unsicherheiten über den Umgang mit manchen Schülern/Schülerinnen oder über die Art des Verhältnisses zu den Schü-

lern/Schülerinnen kann hier wiederum mit Kollegen/Kolleginnen darüber gesprochen und Hilfe gesucht werden. Ebenso die Unterstützung bei Disziplinproblemen oder einfach der Austausch darüber und die damit zusammenhängend mögliche Erkenntnis, dass Disziplinprobleme mit Schülern/Schülerinnen nicht nur auf den Status des Berufsneulings zurück zu führen sind, können helfen. Um diesen Rückhalt im Kollegium zu spüren, ist ein positives sozio-emotionales Klima sicher förderlich.

5.15 Das Verhältnis zum/zur Direktor/in

Das Verhältnis zu dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin wird von den befragten Berufseinsteigenden jeweils unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Der Direktor bzw. die Direktorin wird von den Berufsnovizen entweder als Ansprechperson oder als Unsicherheitsfaktor wahrgenommen. Bei zwei Interviewpartnerinnen fungierte der Schulleiter bzw. die Schulleiterin als Ansprechperson und half beim Berufseinstieg. So erzählen Interviewpartnerin 1 und Interviewpartnerin 4: *„die Direktorin hat uns sofort das DU-Wort angeboten, ist uns sehr freundlich begegnet, also überhaupt keine Schwierigkeiten.“* (B1, S. 5/23-24), *„Der Direktor war wirklich spitzenmäßig. Der hat mich immer, immer wenn ich irgendetwas fragen wollte: ‚Nein, du kannst immer zu mir kommen.‘. Also da hat es überhaupt nichts gegeben.“* (B4, S. 3/1-4). Bei den anderen Interviewpartnern/-partnerinnen dominierte ein eher distanzierteres Chef-Angestellten-Verhältnis, welches den/die Direktor/in eher weniger zur Ansprechperson machte und sich die Berufseinsteiger/innen deshalb bei Fragen eher an das Kollegium hielten und die Schulleitung eher mieden. So erläutert Interviewpartner 2 (S. 17/24-30):

“Obwohl, ja sie hat halt nicht den sympathischen Eindruck, dass ich jetzt wirklich wegen jeder Frage rein gehe, weil meistens kommt man dann mit zwei Vorwürfen retour. (B2 lacht) (...) Also man geht nicht gerne rein, sagen wir es einmal so. Man fragt lieber vorher Kolleginnen und Kollegen und ...“

Vor allem aber Interviewpartnerin 5 spricht davon, dass das Verhältnis mit der Direktorin eher eine Belastung darstellte, da beim Stellen von Fragen eher Schuldzuweisungen von der Schulleitung zu erwarten waren und sie sich von der Direktorin eher wie eine Studentin behandelt fühlte:

„Und dann ist sie am Freitag da immer in die Stunden gekommen (...) u n d dann ist sie halt gekommen und die Kinder, die führen sich auf oder weiß ich nicht ... (.) Sie hat es auch nicht besser gewusst. Aber sie hat es teilweise geglaubt, und das nervt, das nervt wirklich (...) Und da kommt man sich wir-, da kommt man sich so als Student vor.“ (B5, S. 5/2-9)

Dieses problematische Verhältnis zur Direktorin belastet den Berufseinstieg. Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass es von der Person und dem Führungsstil des Schulleiters bzw. der Schulleiterin abhängen kann, wie sich das Verhältnis zwischen Berufseinsteiger/in und Direktor/in darstellt. Des Weiteren ist anzunehmen, dass genauso die Persönlichkeit und die Sympathie zwischen Berufsneuling und Schulleiter/in Einfluss auf das Verhältnis dieser beiden Parteien hat. Das Verhältnis kann so für den Berufsneuling entweder eine Hilfe und Stütze beim Berufseinstieg oder eine Belastung darstellen. Ist das Verhältnis zur Schulleitung eher problematisch, wird das Kollegium zur ersten Ansprechperson. Bei positivem sozio-emotionalem Klima wird es für die Berufseinsteiger/innen einfacher sein, sich hier eher an das Kollegium zu halten und dort über Etwaiges reden zu können, als wenn das Kollegium bei schlechtem sozio-emotionalem Klima weniger einen Ansprechpartner darstellt. Anhand der letzten Ausführungen konnte der Bezug zur Schlüsselkategorie dargestellt werden.

5.16 Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung

Die befragten Berufseinsteiger/innen beschreiben die ersten Monate im Lehrberuf als besonders fordernd, anstrengend, belastend und geprägt von Unsicherheit und Überforderung. Interviewpartnerin 3 (S. 2/16) beschrieb die ersten Monate als *„sehr viel am Anfang“*. Die ersten paar Monate könnten mit einer Zeitspanne von ca. zwei bis drei Monaten eingegrenzt werden, da diese Zeitspanne überwiegend von den befragten Personen als besondere Herausforderung beschrieben wurde. Interviewpartnerin 4 (B4, S. 2/31) beschreibt etwa: *„Also außer die ersten zwei Monate, ist es dann eigentlich super gegangen die ganze Zeit.“* Diese Kategorie steht in großem Zusammenhang mit sehr vielen bereits beschriebenen Kategorien, da sich viele Unsicherheiten und Überforderungen auch auf die ersten paar Monate im Beruf beziehen. Dies heißt nicht, dass verschiedenste Herausforderungen nur in dieser Phase auf die Berufsnovizen treffen, diese treten durchaus auch später im ersten Berufsjahr auf, aber gerade in

den ersten paar Monaten ist alles neu und neue Anforderungen treten gehäuft auf. Diese erste Zeitspanne ist oft geprägt von Überforderung und Unsicherheit betreffend der vielen neuen Sitten und Bräuche in der Schule (Kategorie *Kleiner Staat Schule*), dem Kollegium (Kategorien *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* bzw. *Empfang in der Schule und im Kollegium*), der Beziehung zu den Schülern/Schülerinnen (Kategorie *Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung*), der vielen neuen Namen in Bezug auf Schüler/innen und Kollegen/Kolleginnen, der psychischen Belastung (Kategorie *Erschöpfungs- und Belastungserleben*), der Unterrichtsplanung, Selbstzweifel sowie Zweifel an der Berufswahl oder betreffend der vielen bürokratischen Hürden – „(...) *das war halt das anstrengende beim Einstieg dann auch – Bürokratismus (...)*“ (B2, S. 35/22-23). Auch die Angst, zu versagen ist präsent. Interviewpartnerin 4 (S. 1/21-24) erläutert den Beginn des Lehrberufes folgendermaßen:

„Der Anfang war wirklich schwierig, weil mit Religion bist nirgends irgendwo im Teamteaching mit irgendwem gemeinsam, bist immer alleine und du hast 12 verschiedene Klassen, hast das alles noch nie irgendwas davon erlebt, weißt gar nichts.“

Die Kenntnis der Namen, sei es von den Kollegen/Kolleginnen oder von den Schülern/Schülerinnen, war auf jeden Fall für zwei Interviewpartner/innen ein großes Thema:

„Ja, ich habe mich irrsinnig bemüht, dass ich mir am Anfang alle Namen merke, weil man dann gleich einen anderen Bezug hat zu den Schülern. Ist auch nicht so leicht, überhaupt ich habe eigentlich alle Klassen gehabt, also von vier, eins bis vier. Ja, das war schon mühsam. Aber man freut sich dann wenn man es geschafft hat (...)“ (B3, S. 3/17-22)

Interviewpartner zwei (S. 17/25-31) beschrieb das fehlende Wissen über die Namen im Kollegium sowie über die Namen der Schüler/innen als verunsichernd:

„Ja, also man ist schon angespannt in der Früh (B2 lacht), ja kann ruhig sagen nervös. Also man kommt mal, erstens einmal das Schlimmste für mich war das Kollegium, also das Kollegium – den Satz muss man fertig hören (B2 lacht) – das Kollegium weil es waren, ich glaube es waren 30 Lehrer, und die Namen. Natürlich als Neuer, alle wissen deinen Namen und du weißt keinen...Da bin ich am Anfang immer aufgeschmissen gewesen, das war immer peinlich wenn du irgendwen gefragt hast, hast gewusst ok der und der den brauch ich jetzt aber he...“

Selbstzweifel und Zweifel über die richtige Berufswahl wurden am Anfang vor allem von drei befragten Personen gehegt:

„ich muss schon zugeben ich war am Anfang nicht so sicher ob das so zu mir passt der Lehrberuf. Man hat zwar die Ausbildung, man hat viel Praxis aber es ist halt nicht das, wie wenn man dann wirklich alleine in der Klasse steht und das... Und da war ich schon unsicher: ‚Passt das überhaupt zu mir oder...‘. Ich habe mir selber sehr viele Fragen gestellt einfach: Schaffe ich das alleine eine Klasse und alles?“ (B2, S. 4/11-16)

Insgesamt konnten Zweifel aber durch die Rückmeldung von Schülern/Schülerinnen, Kollegen/Kolleginnen oder der Schulleitung ausgeräumt werden (siehe auch Kategorie *Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit*). Interviewpartnerin 5 hegte die Zweifel der richtigen Berufswahl vor allem aufgrund der Schwierigkeit in den ersten zwei Monaten in das Kollegium hinein und Anschluss zu finden:

„Der Beginn, da war ich mir auch wirklich nicht sicher, also die ersten zwei Monate waren beinhardt, also bis in den Dezember war es echt schlimm. Da habe ich echt schon überlegt, ob das das Richtige ist. Ähm, weil es einfach schwierig ist, in ein Kollegium hinein zu kommen als Junglehrer – wir haben vermehrt ältere äh Lehrer. Jetzt im Nachhinein ist das überhaupt nicht mehr so. Also jetzt kenne ich schon alle und es passt auch. Nur am Anfang ist es echt schwierig, also war es für mich echt schwierig, vor allem ich bin immer bei Fremden ziemlich schüchtern und das war echt ja komisch.“ (B5, S. 2/4-11)

Die Schwierigkeit sich am Anfang im Kollegium zurecht zu finden, beschrieben fast alle Interviewpartner/innen. Bei Interviewpartner 2 stellten die vielen Namen die Schwierigkeit dar, Interviewpartnerin 3 fühlte sich zuerst alleine im Kollegium, das eher aus älteren Lehrpersonen bestand, Interviewpartnerin 4 fühlte sich zu Beginn „unnötig“ und alleine zwischen den „Grüppchen“ im Kollegium und auch Interviewpartnerin 5 hatte Integrationsschwierigkeiten bezüglich des Kollegiums, es fehlte an Unterstützung: *„das habe ich mir, das habe ich mir eigentlich alles selber suchen und erarbeiten müssen. Wo sicher irgendwer eine Liste hätte oder was. Aber das ist am Anfang, ja, schwierig.“ (B5, S. 8/1-3)*. Interviewpartnerin 4 (S. 2/1-3) beschreibt folgendes: *„Ja, die ersten Wochen waren halt wirklich hart, weil da, das waren lauter Lehrer, die was sich schon seit ewig kennen und alle gemeinsam dorthin fahren und älter sind, es sind nur ganz wenig Junge gewesen (...)“*. Diese Probleme waren vor allem zu Beginn beim Einstieg sehr präsent, lösten sich im Laufe der Zeit mehr oder weniger auf: Interviewpartner 2 und Interviewpartnerin 3 fühlen sich mittlerweile sehr wohl im Kollegium, bei Interviewpartnerinnen 4 und 5 liegen hier eher gemischte Gefühle vor. Dies wurde in Kategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* genauer beschrieben.

Darüber hinaus steht die Unterrichtsplanung der KPH im Gegensatz zu der Unterrichtsplanung in der beruflichen Praxis. Interviewpartner 2 beschreibt, dass in der beruflichen Praxis die Unterrichtsplanung immer wieder aufgrund unvorhersehbarer Dinge überworfen werden muss und zu Beginn überhaupt einmal das Organisatorische, wie beispielsweise Hausübungen absammeln oder besprechen, im Vordergrund steht:

„Und dann, was man immer vergisst, man glaubt immer, ja das ist das Unterrichten, aber es ist das Drumherum (B2 lacht). Es ist, du kommst in die Klasse rein, und du kannst, also wenn du rein reine Unterrichtszeit wird ja dann im Alltag immer weniger. Das ist ja, weil wie gesagt in der Praxis wirst, bist h-, ist alles hergerichtet für dich, alles schon organisiert und passt und dann geht es los. Dann bist du jetzt der Lehrer, die Bezugsperson, dann geht es los. Kommt irgendeiner daher ‚Ja er hat Bauchweh‘, ja dann kommt der nächste der, er muss mir noch eine Hausübung nachbringen (...)“ (B2, S. 36/13-21)

Des Weiteren führt Interviewpartnerin 1 (S. 2/8-9) aus, dass im Unterschied zur Schulpraxis an der KPH Krems viel mehr Planungen notwendig waren, die sich als neu darstellten: *„(...) dass man halt für die ganze Woche wirklich vorbereitet ist, auch Jahrespläne erstellen, Wochenpläne, mittelfristige Planungen, das war halt alles neu.“*

Auch das Lernen der Sitten und Bräuche der Schule ist zu Beginn sehr viel, dies wurde bereits in der Kategorie *Kleiner Staat Schule* ausführlich beschrieben und dargestellt. Sich am Anfang mit dem zugeteilten Teamteaching-Partner zu arrangieren ist ebenso oft keine leichte Aufgabe für die befragten Berufseinsteiger/innen. Teamteaching kann zu Beginn verunsichernd und überfordernd sein, andere hingegen beschrieben es als Bereicherung, da sie von der erfahrenen Lehrperson lernen konnte. Dies wurde genauer in der Kategorie *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment* beschrieben. Interviewpartnerin 3 (S. 11/8) beschrieb das Teamteaching vor allem als *„am Anfang komisch“*.

Gerade in den ersten Monaten ist auch die psychische Belastung sehr hoch, da viel Neues, sehr viel Arbeit und das Lernen des vielen Neuen ansteht. Wie genau diese Belastungen und der Umgang damit aussehen, wurde schon in der Kategorie *Erschöpfungs- und Belastungserleben* näher erläutert. Dass die Be-

lastung vor allem in den ersten Monaten sehr hoch ist, erläuterten drei Interviewpartnerinnen genauer. Im Zitat von Interviewpartnerin 4 wird ersichtlich, dass sie sich selbst auch großen Druck und Stress macht, alles richtig zu machen und dies in einer hohen psychischen Belastung mündet:

„Also es ist wirklich, ich bin sehr müde oft nach der (.). Da muss ich, oft kann ich auch gar nichts gleich essen oder so, ich muss mich einfach einmal hinlegen und einmal eine halbe Stunde schlafen und dann geht es wieder, also es ist wirklich anstrengend, gerade am Anfang.“ (B3, S. 17/10-13)

Also am Anfang (.). da weißt du manchmal nicht, wann sollst du weiter machen, wie hältst du das aus. Es ist schon ein extremer Druck und Stress, weil man halt, weil ich mir selber so viel Stress gemacht habe, weil ich immer perfekt sein will und und das kannst du am Anfang nicht, weil du es einfach nicht weißt und halt noch nicht deine hast wie du einfach unterrichten willst oder kannst oder wie das überhaupt abläuft und ja... Es ist schon am Anfang hart. (B4, S. 17/11-17)

„Also ich bin oft heim gekommen und habe mich nieder gelegt, ich war so müde also es macht einen am Anfang echt sehr, sehr müde und sehr anstrengend ist es.“ (B5, S. 2/19-21)

Die Zeitspanne der ersten paar Monate ist geprägt vom „reinen Überleben“ und einem „leben von Tag zu Tag“. Interviewpartner 2 (S. 41/4-5) beschreibt: *„Das Schlimmste ist immer das komplette Neu sein da drinnen“*. Hilfreich sind sicher Ansprechpersonen, die beim Einleben in den neuen Arbeitsplatz Schule helfen. War dies nicht gegeben, haben sich vor allem zwei Interviewpartner/innen viel selbst erarbeitet. Sind die ersten paar Monate am neuen Arbeitsplatz Schule überstanden, hat sich der/die Berufseinsteiger/in meist schon eingelebt, ist nicht mehr nur der/die „Neue“ (B2, S. 1/24) und hat eigene Routinen und Abläufe entwickelt. Interviewpartner 2 (S. 37/17) beschreibt dies als *„Reinwachsen in die Realität“*.

Bezug zur Schlüsselkategorie

In den ersten paar Monaten im Lehrberuf geht es in Bezug auf das Kollegium einmal darum, sich in das Kollegium hinein zu finden. Je nachdem wird das Kollegium mehr oder weniger Ansprechpartner und bietet Unterstützung, wie schon in der Schlüsselkategorie beschrieben wurde. Je nachdem ob ein eher positives sozio-emotionales Klima im Kollegium herrscht bzw. eine gewisse Offenheit des Kollegiums gegeben ist, wird es dem/der Berufseinsteiger/in leichter oder schwerer fallen, sich in das Kollegium einzufinden.

5.17 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung

Nach der ausführlichen Darstellung des aus der Untersuchung gewonnenen Kategoriensystems besteht in diesem Kapitel die Ambition der abstrahierten Betrachtung der Ergebnisse. Dafür werden die Ergebnisse dieser Untersuchung kurz zusammengefasst und auf einzelne im theoretischen Zugang erarbeitete Erkenntnisse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen bezogen. Den Ausgangspunkt stellte die, dieser Arbeit zu Grunde liegende, Forschungsfrage *Wie erleben Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg?* dar. Davon ausgehend konnten in den geführten Interviews sechzehn Kategorien identifiziert werden, die das Erleben des Berufseinstieges der befragten Berufsneulinge, die ihr erstes Berufsjahr an österreichischen Neuen Mittelschulen absolvierten, darstellen. Es wurde augenscheinlich, dass vor allem das sozio-emotionale Klima im Kollegium eine zentrale Thematik im ersten Berufsjahr von Lehrpersonen darstellt und dies großen Einfluss und Auswirkungen auf das Wohlbefinden in der Schule sowie auf viele andere Aspekte, die während des Berufseinstieges präsent werden können, hat. Aspekte, die während des Berufseinstieges erlebt werden und sehr präsent sind, sind anhand der erstellten Kategorien beschrieben. Aufgrund der Zentralität in den Daten und des Bezuges auf die anderen Kategorien wurde die Kategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* als Schlüsselkategorie identifiziert. Alle Kategorien sind mit der Schlüsselkategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* verknüpft, dies wurde bereits bei den Erläuterungen zu jeder Kategorie dargestellt. Dass das Kollegium ein zentrales Thema im ersten Berufsjahr von Lehrpersonen darstellt, wird nicht nur an der Schlüsselkategorie ersichtlich, sondern auch daran, dass fünf Kategorien (mit der Schlüsselkategorie sogar sechs) direkt Themen rund um das Lehrer/innenkollegium bzw. rund um Personen aus dem Lehrer/innenkollegium aufgreifen. Diese Kategorien sind: *Empfang in der Schule und im Kollegium*, *Ansprechperson(en) im Kollegium*, *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment*, *Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal*, *„Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen*. Die Schlüsselkategorie hat ebenso zu den anderen identifizierten Kategorien, die genauso das Erleben des ersten Berufsjahres der befragten Berufsneulinge kennzeichnen, einen Bezug. Dies sind folgende Kategorien:

Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit, Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils, Kleiner Staat Schule, Das Aufarbeiten von Problemen, Erschöpfungs- und Belastungserleben, Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit, Schulische Ausflüge als Bereicherung, Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung, Das Verhältnis zum/zur Direktor/in sowie Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung.

Es erfolgt nun eine kurze Zusammenfassung jeder Kategorie und die Betrachtung der Ergebnisse dieser Untersuchung unter dem Blickwinkel des theoretischen Zuganges. In Kapitel 2.2.1 wurden Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften im Berufseinstieg anhand der Studien von Veenman (1984), Terhart et al. (1994) und Beer (2014b) herausgearbeitet. Bei der Betrachtung aller drei Studien fällt auf, dass bei allen eine unzureichende Ausstattung der Schule, der Umgang mit Schülern und Schülerinnen sowie die Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium als Anfangsschwierigkeiten genannt werden. Dies stimmt insofern mit dieser Forschungsarbeit überein, als dass auch hier das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen, das sozio-emotionale Klima im Kollegium sowie das Verhältnis zum/zur Direktor/in als zentrale Themenstellungen beim Berufseinstieg von Lehrkräften identifiziert wurden. Die schulische Ausstattung wurde in dieser Forschungsarbeit von den befragten Personen nicht in positiver oder negativer Weise besonders herausgestrichen. Da in dieser Forschungsarbeit jedoch das Hauptaugenmerk nicht auf Anfangsschwierigkeiten, sondern auf dem Erleben des ersten Berufsjahres gelegt wurde, stellen die angeführten Thematiken nicht immer eine Problematik dar, sondern können auch einen positiven Aspekt im ersten Berufsjahr darstellen. Alle Thematiken sind bei jedem der befragten Berufseinsteiger/innen von Bedeutung, ob jedoch positiv oder negativ besetzt, hängt von der individuellen Situation des Berufsneulings ab. Wie bereits erwähnt, stellt das sozio-emotionale Klima im Kollegium eine zentrale Thematik beim Erleben des Berufseinstieges der befragten Lehrkräfte dieser Forschungsarbeit dar. Das sozio-emotionale Klima im Kollegium hat Einfluss auf alle anderen Kategorien und spielt somit eine sehr große Rolle im ersten Berufsjahr der befragten Lehrpersonen. Je nachdem ob die sozialen Beziehungen eher positiv oder negativ erlebt werden, fühlt sich der Berufsneuling im Kollegium wohl oder alleine gelas-

sen und betrachtet das Kollegium als Stütze oder als Belastung. Obwohl nicht bei jedem befragten Berufsneuling positives sozio-emotionales Klima am Arbeitsplatz herrschte, wünschen sich alle ein solches. Durch ein positives sozio-emotionales Klima im Kollegium könnte das Wohlbefinden der Berufseinsteigenden am Arbeitsplatz Schule erhöht werden, da Probleme oder Belastungen besprochen, Unsicherheiten und Zweifel genommen oder Zusammenhalt und Rückhalt erlebt werden könnten. Dieses Ergebnis wird auch durch die Ausführungen von Treptow (2006, S. 46) bestätigt, der einen engen Zusammenhang zwischen dem Klima im Lehrerzimmer und dem beruflichen Erfolg und der beruflichen Zufriedenheit sieht. Summer (2014, S. 193) führt aus, dass die Eingliederung von Berufseinsteigenden in die Schule vom Kollegium durchaus positiv oder negativ beeinflusst werden kann. Vor allem die soziale Einbindung in das Kollegium sei für die Entfaltung intrinsischer Motivation beim Berufseinsteigenden äußerst wichtig (vgl. Summer 2014, S. 193). Bei Veenman (1984, S. 154), Terhart et al. (1994, S. 75) und Beer (2014b, S. 288) wird die Beziehung zu den Kollegen/Kolleginnen als Anfangsschwierigkeit identifiziert. Dies deutet ebenso darauf hin, dass die Beziehung zum Kollegium große Relevanz für Berufseinsteigende hat. Stumpner (2014, S. 180) erwähnt, dass Bedingungen, die an einer Schule herrschen, wie z.B. Kooperation im Lehrerzimmer, Interaktion, Atmosphäre für Selbstreflexion und Selbstentwicklung, entscheidend dafür sein können, wie mit Belastungen umgegangen wird, ob positive oder eher zwanghaft depressive Bewältigungsmuster augenscheinlich werden. Dies spricht wiederum für die zentrale Bedeutung, die dem sozio-emotionalen Klima im Kollegium zukommt. Auch in dieser Forschungsarbeit wurde die Auswirkung des sozio-emotionalen Klimas beispielsweise auf das Aufarbeiten von Problemen oder das Erschöpfungs- und Belastungserleben erläutert. Die Möglichkeit des Besprechens von Problemen oder der Austausch über den Umgang mit Belastungen wird von den befragten Berufseinsteigenden durchwegs positiv bewertet. Die Wichtigkeit einer positiven Beziehung zum Kollegium bestätigt auch Müller (2012, S. 255f), der bei seiner Untersuchung unter anderem zu dem Ergebnis kommt, dass ein Viertel aller Befragten einen positiven Berufseinstieg mit einer erfolgreichen Eingliederung in das Kollegium bzw. mit einem „guten“ oder unterstützenden Kollegium begründen. Die Zentralität, die das sozio-emotionale Klima im Kollegium in dieser Forschungsarbeit einnimmt, ist auch bei Terharts

et al. (1994, S. 79) Kurve, die das Berufsleben von Berufseinsteigenden im Lehrberuf kennzeichnet, gegeben. Die von Terhart et al. (1994, S. 137) befragten Lehrkräfte nennen ein gespanntes Verhältnis zum Kollegium zu haben als Grund für das Absinken der eigenen Kurve, die das Berufsleben symbolisiert. Als zweiter Grund für das Absinken der Kurve, wurde eine „schwierige“ Klasse zu bekommen, angegeben. Auch bei der Untersuchungsgruppe von Müller (2012, S. 255f) wurde ein schwieriger Berufseinstieg mit einem schwierigen Verhältnis zu einer Schulklasse begründet. Bei Veenman (1984, S. 154) und Terhart et al. (1994, S. 75) wurden die zentralsten Anfangsschwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Umgang mit Schülern/Schülerinnen identifiziert. Dazu zählen das Bewerten der Schüler/innen, Disziplinprobleme sowie das individuelle Eingehen auf Schüler/innen. Beer (2014b, S. 288) erläutert mangelnde Erfahrung im Classroom-Management und im Umgang mit Konflikten sowie Probleme mit der Disziplin als Problemfelder von Berufseinsteigenden. Stoifl (2014, S. 257f), die einen Beitrag zum Forschungsprojekt von Beer et al. (2014) verfasst hat, erläutert ebenso, dass die Klassenführung oder störendes Verhalten von Schülern und Schülerinnen Gefühle wie Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel oder Überforderung bei Berufseinsteigenden auslösten. Dies stimmt wiederum mit dieser Forschungsarbeit überein, bei der einige befragte Berufseinsteiger/innen mit Disziplinproblemen seitens der Schüler/innen zu kämpfen hatten und sich teilweise sehr überfordert und hilflos fühlten (Unterkategorie zur Kategorie *Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung*). Trotzdem führten die befragten Berufsneulinge die Disziplinprobleme jedoch nicht unbedingt auf den Status des Berufseinsteigenden zurück, da auch andere erfahrenere Lehrpersonen damit zu kämpfen hatten. Dennoch ist diese Thematik im ersten Berufsjahr der Befragten sehr präsent. Eine nicht zu unterschätzende Erkenntnis dieser Forschungsarbeit zum Thema Schüler/innen ist weiters jene, dass der Berufsneuling bezüglich des Verhältnisses zum Schüler bzw. zur Schülerin den Spagat zwischen dem Freund und der Respektperson zu bewältigen hat. Dies wurde in der Kategorie *Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung* erläutert. Die befragten Berufseinsteigenden finden sich in zwei unterschiedlichen Rollen, was das Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen betrifft, wieder und können immer wieder etwas zwischen diesen beiden Rollen hin und her schwanken: zwischen der Rolle der

Lehrperson als Freund und jener der Lehrkraft als Respektperson. Das junge Alter der Berufseinsteigenden verleitet die Schüler/innen manchmal dazu, der Lehrkraft auf einer freundschaftlichen Ebene begegnen zu wollen und den Respekt etwas zu vernachlässigen. Der Berufsneuling sieht sich dann vor die Herausforderung gestellt, sich Respekt verschaffen, aber ein gutes Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen bewahren zu wollen. In der herangezogenen Literatur wurde diese Dualität und Herausforderung bezüglich des Verhältnisses zu den Schülern und Schülerinnen nicht augenscheinlich. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde es aber gleichwohl als von den Berufseinsteigenden zentral erlebte Thematik im ersten Berufsjahr identifiziert. Die zweite Unterkategorie zur Kategorie *Das Verhältnis zu den Schülern/Schülerinnen als Herausforderung* stellt *Die eigene Schulzeit* dar. In dieser Unterkategorie wird ausgeführt, dass bei den befragten Berufsneulingen ein Zurückerkennen an die eigene Schulzeit erfolgt und teilweise auf Erfahrungen der eigenen Schulzeit zurück gegriffen wird, vor allem auf jene, die selbst als Schüler/in erfahren wurden. Diese Erkenntnis stimmt mit den Ausführungen von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978, S. 21) sowie Terhart et al. (1994, S. 22) überein, die angeben, dass Berufseinsteigende oft auf erfahrene oder beobachtete Handlungsmuster oder Disziplinierungsmaßnahmen der eigenen Schulzeit zurückgreifen würden. Es ist jedoch zu beachten, dass bei den Befragten dieses Forschungsvorhabens eher jene Handlungskonzepte präsent sind, die sie als Schüler/in selbst erfahren haben und nicht jene, die sie bei Lehrkräften beobachtet haben. Interessant ist außerdem, dass nicht nur erfahrene, sondern auch vermisste oder als schwierig erlebte Handlungskonzepte eine Rolle spielen. So legt beispielsweise Interviewpartnerin 4 besonderen Wert darauf, alle Schüler/innen zu Wort kommen zu lassen und das Präsentieren vor einer Gruppe üben zu lassen, da sie selbst eine schüchterne Schülerin war und darin wenig Übung hatte. Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass die individuell erlebte Schulzeit der Berufseinsteigenden durchaus eine Rolle im ersten Berufsjahr spielen kann und Einfluss auf die Art des Unterrichtens ausüben könnte. Jene Art zu unterrichten wird in dieser Forschungsarbeit in der Kategorie *Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils* thematisiert. Die befragten Berufsneulinge entwickelten im Laufe des ersten Berufsjahres einen jeweils individuellen Unterrichtsstil, bei dem vor allem Authentizität einen wichtigen Grundsatz darstellte. Ganz zu

Beginn erhaltene Tipps, wie eine Lehrperson zu sein hätte, wurden zu Gunsten der Verfolgung der eigenen Überzeugungen und der Authentizität verworfen. Diese Entwicklung des individuellen Unterrichtsstils beschreiben Hermann und Hertrampf (2000, S. 175) als notwendig, da das Erlernen des Lehrberufes an die Ausübung gebunden sei und erst hier die eigenen Arbeitsformen und der eigene Stil entwickelt werden können. Auch Keller-Schneider (2009, S. 146) beschreibt, dass vor allem der Berufseinstieg zahlreiche Entwicklungsaufgaben beinhaltet, von denen viele in der „Dynamik der Gesamtheit“ nicht im Vorhinein vor Aufnahme der Berufstätigkeit erlebt werden können und erst im Arbeitsleben zur Entfaltung kommen. Dies lässt wiederum folgern, warum die befragten Berufseinsteiger/innen dieser Forschungsarbeit die ersten Monate im Lehrberuf besonders herausfordernd, überfordernd und anstrengend betrachteten. Die dazu passende Kategorie *Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung* bezieht sich auf sehr viele andere Kategorien (wie schon in Kapitel 5.16 ausführlich beschrieben), da bei vielen Thematiken Unsicherheit und Überforderung, vor allem auch in den ersten paar Monaten im Beruf, auftraten. Als Beispiele für Herausforderungen können das Einfinden in das Kollegium, die vielen neuen Namen, das Zurechtfinden im *kleinen Staat Schule* oder das Hegen von Zweifeln zur Berufswahl genannt werden. Dem Ergebnis dieser Forschungsarbeit ähnlich, beschreibt Summer (2014, S. 196f), dass die vielen neuen Eindrücke und Gesichter, sowie kein geeigneter Arbeitsplatz als Rückzugsort, Schwierigkeiten für Berufseinsteigende bergen. Für diese Herausforderungen kann die Grundausbildung Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und das selbstständige Weiterlernen im Beruf schaffen (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 14), die Komplexität, der im Berufsleben dann zu meistern den Aufgaben, jedoch nicht zur Gänze im Voraus bearbeiten. Deshalb sind diese anfänglichen Herausforderungen die Berufseinsteigende zu bewältigen haben durchaus als normale Konsequenz zu sehen. Dennoch liegt es an der Lehrer/innenbildung, die Studierenden bestmöglich auf die Berufspraxis vorzubereiten und die Ausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstieges her zu denken (vgl. Hermann/Hertrampf 2000, S. 176). Dafür können sich die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit als durchaus dienlich erweisen. Des Weiteren könnten Unterstützungsmaßnahmen, die individuell genutzt werden können, einen hilfreichen Beitrag für Berufseinsteigende zum

Umgang mit den Herausforderungen des Berufseinstieges leisten. Nach Keller-Schneider und Hericks (2011, S. 306) sollten solche Weiterbildungsangebote berufsphasenspezifisch gestaltet sein und zur individuellen Nutzung offen stehen. Dies deshalb, da auch die beruflichen Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteiger/innen individuell unterschiedlich sind und mit individuellen Ressourcen bearbeitet werden. Von den befragten Berufseinsteigenden wurde vor allem eine Fortbildungsveranstaltung als positiv bewertet, nämlich die sogenannten „BEST-Treffen“ (Berufseinsteiger/innen-Treffen). Dies wurde in der Kategorie „Selbsthilfegruppe“ *Berufseinsteiger/innen* erläutert, in der nahe gelegt wird, dass der Austausch mit anderen Berufsneulingen einen Mehrwert für Berufsneulinge darstellen könnte. Dies deshalb, da der Erfahrungsaustausch und die Erkenntnis, dass andere Berufseinsteiger/innen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben, Unsicherheiten und das Gefühl des alleine Seins beseitigen können, und durch die Entwicklung von Problemlösungsmöglichkeiten eine Entlastung der Berufsneulinge erreicht werden kann. Auf ein ähnliches Ergebnis kommt Radlinger (2010, S. 115ff), die anführt, dass in ihrer Untersuchungsgruppe Begleitseminare für Berufseinsteiger/innen prinzipiell gut geheißen werden, da ein Austausch mit Gleichgesinnten stattfinden kann. Beer (2014a, S. 20) folgert aufgrund eines ähnlichen Ergebnisses in ihrer Untersuchung, dass bei Fortbildungen an den „im Erfahrungsraum erlebten Irritationen“ angesetzt und „die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen ins Zentrum“ gestellt werden sollte. Genauso argumentiert Radlinger (2010, S. 115ff) in ihrer Diplomarbeit, dass bei Fortbildungen vor allem ein individuelles Eingehen auf Problemlagen von Nutzen ist und der Austausch mit anderen Berufseinsteigenden zur Entlastung der Novizen beitragen kann. Aus diesen Ausführungen bezüglich der vorliegenden und weiteren Forschungsarbeiten kann geschlossen werden, dass es sich für Berufseinsteigende durchaus sinnvoll und hilfreich darstellen könnte, eine Möglichkeit des Zusammentreffens und des Austausches zwischen Berufseinsteigenden zu schaffen.

An den Austausch zwischen Berufseinsteigenden anschließend, sollen nun jene Kategorien weiter erörtert werden, die in ihrer Thematik um das Lehrer/innenkollegium kreisen. Dies ist erst einmal die Kategorie *Empfang in der Schule und im Kollegium*, die eine sehr sensible und bei den Befragten noch

äußerst präsenste Stelle bezüglich des Berufseinstieges kennzeichnet. Das erste Kennenlernen des Berufsneulings von Kollegium, Direktor/in und Schule nimmt entweder Hemmungen, Ängste und Unsicherheiten oder schürt diese. Ein positiver Verlauf des Erstkontaktes erhöht die Vorfriede auf den Berufsbeginn. Interessanterweise stellte sich heraus, dass das erste Kennenlernen wie ein Meilenstein für den weiteren Verlauf der Beziehung mit dem Kollegium fungierte. Es wurde ersichtlich, dass jene befragten Berufseinsteiger/innen, die das erste Kennen lernen mit dem Kollegium als positiv beschrieben schneller Anschluss und Ansprechpartner/innen im Kollegium fanden als jene, die das erste Kennen lernen als eher negativ beschrieben. So konnte eine interessante Verbindung zwischen der Kategorie *Empfang in der Schule und im Kollegium* und der Schlüsselkategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* hergestellt werden. Summer (2014, S. 195) beschrieb in ihrer Untersuchung das erste Zusammen treffen eines Berufsneulings mit dem Lehrer/innenkollegium als ein Schlüsselerlebnis. Berufseinsteigende schätzen sogenannte „Gesten des Willkommens-eins“ und es wird Zuversicht auf Unterstützung daraus gewonnen (Summer 2014, S. 195). Ebenso betont Beer (2014b, S. 288), dass weniger Fragen und Unsicherheiten bei den neuen Lehrer/innen auftraten, wenn seitens der Schulleitung auf eine Einführung von neuen Lehrkräften geachtet wurde. Der Faktor der Schulleitung sollte nicht unterschätzt werden, vor allem da die Schulleitung durchaus einen Beitrag zum Gelingen des Berufseinstieges von Lehrkräften leisten kann (vgl. Ebenberger 2014, S. 219). Ebenberger (2014, S. 222) fordert hierzu einen Ablaufplan, der Schulleiter/innen bei der Einführung von neuen Lehrkräften anleiten soll, damit diese die bestmögliche Unterstützung seitens der Schule erhalten. Dass in der Schulorganisation noch zu wenig auf die Einführung von Berufsneulingen eingegangen wird, erwähnt auch Stumpner (2014, S. 164). Es sollte eine lernförderliche Umwelt von allen an der Schule beteiligten Parteien (Lehrer/innenteam, Schulleitung und Eltern) geschaffen werden. Für diese Initiation wäre sicherlich auch die Schulleitung gefordert. Um dies umsetzen zu können und gezielter auf Berufseinsteiger/innen eingehen zu können, könnten Fortbildungen für Schulleiter/innen in diese Richtung angedacht werden. Dies führt auch Beer (2014b, S. 288) an: „Manuale, die bereits in der Wirtschaft erfolgreich angewandt werden, müssen vorgestellt werden und zu einem Teil des Profilbildes der Schulführung gemacht werden.“ Des Weiteren

könnten schriftliche Wegweiser als Orientierung in der Schule dienen (vgl. Beer 2014b, S. 288). Die vorangegangenen Ausführungen sprechen eindeutig dafür, den Erstkontakt eines Berufsneulings mit der neuen Arbeitsstelle nicht zu unterschätzen, sondern eher vermehrt Aufmerksamkeit darauf zu legen, sei es von Seiten der Schule oder von Seiten der Forschung. Um weitere Erkenntnisse bezüglich dieser sensiblen Thematik und damit auch Schlussfolgerungen für eine positive Gestaltung des Empfanges der Berufseinsteiger/innen in Schule und Kollegium ziehen zu können oder möglicherweise Ansätze für Fortbildungen für Schulleiter/innen in diesem Bereich einrichten zu können, wären weitere Forschungsarbeiten zu dieser sensiblen Stelle im Berufseinstieg von Lehrpersonen erstrebenswert. Der/Die Direktor/in hat aber nicht nur beim Empfang der Berufsneulinge eine wichtige Rolle inne, sondern ist auch beim Erleben des ersten Berufsjahres der Befragten von Bedeutung. Dies wurde in der Kategorie *Das Verhältnis zum/zur Direktor/in* ausgeführt. Der Direktor bzw. die Direktorin wird von den befragten Berufseinsteigenden entweder als Ansprechperson oder als Unsicherheitsfaktor bzw. Belastung wahrgenommen. Ein problematisches Verhältnis belastet den Berufseinstieg während klarerweise ein Vertrauensverhältnis positiv wirkt. Die Person und der Führungsstil des Schulleiters bzw. der Schulleiterin haben durchaus Einfluss auf das Verhältnis zwischen Berufseinsteiger/in und Direktor/in. Des Weiteren ist anzunehmen, dass ebenso die Persönlichkeit und die Sympathie zwischen Berufsneuling und Schulleiter/in eine Rolle spielt. Ist die Schulleitung keine Ansprechperson, wird vermehrt auf das Kollegium zurückgegriffen, vorausgesetzt es sind dort Ansprechpersonen vorhanden (Verknüpfung zu den Kategorie *Sozio-emotionales Klima im Kollegium* und *Ansprechperson(en) im Kollegium*). Seitens des Verhältnisses zur Schulleitung, identifizierte Ebenberger (2014, S. 224f), genauso wie es sich in dieser Untersuchung abzeichnete, ein eher bipolares Bild. Die Schulleitung wurde einerseits sehr positiv bewertet und für die soziale Kompetenz, empathische Haltung und fachliche Kompetenz gelobt. Andererseits nahmen einige Befragte die Schulleitung eher als Machtfaktor wahr und fühlten sich alleine gelassen. Wie schon erläutert, sollte aber gerade die Schulleitung zu einer positiven Einführung der Berufseinsteiger/innen beitragen. Problematisch kann das Personaleinstellungssystem in Österreich betrachtet werden. In den meisten Fällen, und speziell auch in Niederösterreich, haben Schulleiter/innen kaum Mitsprache-

möglichkeit bei der Personalauswahl. Dies kann auf Seiten der Schulleitung und des Berufseinsteigenden zu unangenehmen Situationen führen. Diesbezüglich könnte eine Änderung im System angedacht werden. Dies könnte vermehrt dazu beitragen, gelingende Lehrer/innenteams in den Schulen zu erhalten, da Schulleiter/innen dann nach ihrem Ermessen passende Lehrkräfte für das individuelle Lehrer/innenteam einstellen könnten. Klarerweise kann es trotzdem zu ungünstigen Teamzusammenstellungen kommen. Dennoch wäre die Chance erhöht, funktionierende Kollegien mit positivem sozio-emotionalem Klima in den Schulen zu erhalten und unangenehme Situationen aufgrund des zurzeit wenig vorhandenen Mitspracherechts bei der Personalzuteilung zu vermeiden. Wie noch anhand der Ausführungen zur Kategorie *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment* beschrieben wird, sollte äußerster Wert auf das positive Verhältnis der Teamteaching Partner gelegt werden. Die Steuerung dieser Teamteaching Zusammenstellungen obliegt meist der Schulleitung bzw. sollte von dieser positiv beeinflusst werden.

Die Kategorie *Ansprechperson(en) im Kollegium* streicht die Wichtigkeit und den Wunsch von Seiten der befragten Berufseinsteigenden nach einer oder mehreren Ansprechpersonen im Kollegium heraus. Bei zwei Befragten fehlte diese Ansprechperson, obwohl sie sich diese gewünscht hätten, um Fragen stellen oder Unsicherheiten und Probleme besprechen zu können. Außerdem kann eine Ansprechperson helfen, ins Kollegium einzuführen. Bei der Untersuchung von Summer (2014, S. 196) stellte sich heraus, dass es den Berufseinsteigenden unangenehm erschien, viele Informationen beim Kollegium erst erfragen zu müssen und die Kommunikation mit berufsälteren Lehrpersonen oft distanziert und wenig unterstützend erfolgte. Summer (2014, S. 214) resümiert am Ende, dass der Einsatz von Mentoren/Mentorinnen zu empfehlen ist, da für das Lehrer/innenkollegium die optimale Unterstützung des Berufsneulings oft nicht möglich ist. Summer (2014, S. 214) resümiert in ihren Ausführungen den „(...) dringenden Bedarf an gut geschulten (...) Mentorinnen und Mentoren, welche die Novizinnen und Novizen in ihrer beruflichen Entfaltung unterstützen, ihre Autonomie fördern und bekräftigen“ und spricht hier eher von externen Mentorinnen. Für den Einsatz von schulfremden Personen als Mentor/in spricht nach Beer (2014b, S. 292), dass bestimmte Probleme lieber mit einer externen

Person besprochen werden. Für den Einsatz von schulinternen Mentoren bzw. Mentorinnen sprechen hingegen die Möglichkeit der schnellen Beantwortung von Fragen und das sofort mögliche Besprechen von Problemen (vgl. Beer 2014b, S. 292). Unter Bezugnahme dieser Untersuchung wäre der Einsatz schulinterner Mentoren/Mentorinnen nicht zu unterschätzen, da dadurch die Möglichkeit besteht Unterstützung während des Einstieges immer wenn nötig bereit zu haben. Die befragten Berufseinsteiger/innen wünschen sich von Beginn an Ansprechpersonen im Kollegium, um vor allem in den herausfordernden ersten paar Monaten im Lehrberuf Probleme und Fragen besprechen zu können. Ansprechpersonen, die mit dem Schulablauf und dem Kollegium schon vertraut sind, könnten von Beginn an eine Anlaufstelle für etwaige Probleme darstellen und das Kontakte-Knüpfen im Lehrerzimmer erleichtern, bei Problemen behilflich sein, Feedback geben und unter Umständen kleine Unsicherheiten beseitigen. Des Weiteren wäre eine schulinterne Person mit den Abläufen, Sitten und Bräuchen der Schule vertraut. Ein weiterer Vorteil wäre sicher die ständige Verfügbarkeit der Ansprechperson. Diese Lehrkraft könnte dann sozusagen als Vertrauensperson für Berufseinsteiger/innen fungieren. Klarerweise können sich für den Berufsneuling später andere Ansprechpersonen im Kollegium ergeben. Diese als Ansprechperson(en), oder mit welcher genauen Bezeichnung auch immer (ob Mentor/in oder Vertrauensperson), deklarierten Lehrkräfte sollten dieses Amt jedoch gerne ausführen und offen für jegliche Fragen der Berufseinsteiger/innen sein, damit diese sich auch trauen Fragen zu stellen. Sicher ist die mögliche Befangenheit einer schulinternen Person zu bedenken. Auf diesen Faktor könnte jedoch in der Mentoringausbildung vermehrt eingegangen werden. Des Weiteren könnte möglicherweise angedacht werden zusätzlich noch externe Mentoren bzw. Mentorinnen hinzu zu ziehen. Mit diesen könnten Berufseinsteigende Angelegenheiten besprechen, deren Bearbeitung mit der schulinternen Ansprechperson schwierig erscheint. Da in den Interviews ersichtlich wurde, dass sich die befragten Berufseinsteiger/innen eher an den jüngeren Kollegen bzw. Kolleginnen orientieren, könnte es möglicherweise hilfreich sein, diese als Ansprechpersonen zu gewinnen. Des Weiteren wären die beim Berufseinstieg gegebenenfalls auftretenden Probleme bei jüngeren Kollegen/Kolleginnen höchstwahrscheinlich noch präsenter, als bei schon länger im Beruf stehenden Lehrkräften. Als Nachteil könnte hierzu wiederum

genannt werden, dass jüngere Lehrpersonen vielleicht selbst noch im Berufseinstieg stehen und solch eine Position nur eine zusätzliche Belastung bedeuten würde. Festzuhalten ist, dass eine Ansprechperson einen Gewinn für Berufseinsteigende darstellen kann. Ob diese Ansprechperson nun eine schulinterne Person mit Mentoringausbildung oder ein/e schulexterne/r Mentor/in sein sollte, könnte noch weiter untersucht werden. Zieht man hierzu ein Modell hinzu, das bereits in der Praxis angewandt wird, ergibt sich ein Bild, das den vorangegangenen Ausführungen eher bejahend gegenüber steht. Das Modell zur Berufseinführung von Lehrpersonen des Kantons St. Gallen in der Schweiz, das schon in Kapitel 2.3.2 ausführlich beschrieben wurde, beinhaltet ein lokales und ein regionales Mentorat zur Unterstützung der Berufseinsteigenden. Das lokale Mentorat ist als Unterstützung bei aktuellen Anliegen im Schulalltag vorgesehen, es soll beim Einfinden in die Schule sowie beim Schulalltag vor Ort Hilfestellung bieten. Im regionalen Mentorat soll in Arbeitsgruppen an didaktisch-pädagogischen Fragen gearbeitet werden und Fälle aus der Praxis besprochen werden. Die Evaluation dieses Berufseinführungsprogrammes ergab, dass vor allem die lokale Mentoratsperson eine der wichtigsten Unterstützungsquellen der Berufseinsteiger/innen darstellt. Besonders die individuelle Nutzbarkeit sowie die institutionelle Verankerung werden an dem lokalen Mentorat geschätzt. Da die benötigte Hilfe und Unterstützung bei aktuellen Anliegen im Schulalltag bei den Berufseinsteigenden im Laufe des Schuljahres kontinuierlich weniger wird, wurde anhand der Evaluation ein Absinken der Nutzung dieser Einrichtung gegen Ende des ersten Schuljahres verzeichnet. Die Akzeptanz des regionalen Mentorates gilt als geringer als die des lokalen Mentorates (vgl. Keller-Schneider 2008, S. 68ff). Nach Keller-Schneider (2008, S. 71) würde die Akzeptanz für das regionale Mentorat größer werden, je höher der Bekanntheitsgrad und je deutlicher der Nutzen erkannt werden würde. Als Belastung wurden jedoch die fixen Kurszeiten des regionalen Mentorats angegeben, da dann weniger Zeit für Unterrichtsplanung und Ähnlichem bleibt (vgl. ebd., S. 68ff). Dies spricht wiederum für den Einsatz schulinterner Ansprechpersonen und das zusätzliche Angebot schulexterner Mentoren/Mentorinnen. Bei der im Moment in Planung stehenden PädagogInnenbildung NEU in Österreich ist der Einsatz von Mentoren/Mentorinnen geplant. Bis zu dem Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Masterarbeit war jedoch noch keine genaue Angabe ersichtlich, ob die in der

Induktionsphase eingesetzten Mentoren und Mentorinnen schulinterne oder schulexterne Personen darstellen sollen.

Zwischen der gerade eben beschriebenen Kategorie *Ansprechperson(en) im Kollegium* und der Kategorie *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment* konnte eine interessante Verbindung identifiziert werden. Trotz der vermehrten Zeit, die Teamteaching Kollegen miteinander verbringen, nennt keine/r der befragten Berufseinsteiger/innen den/die Teamteaching Partner/in als erste Ansprechperson. Es wird ersichtlich, dass das Verhältnis zwischen den beiden Teamteaching Parteien nicht immer ein leichtes darstellt und das Teamteaching Verhältnis entweder als Belastung oder als Unterstützung und Hilfe wahrgenommen wird. Entscheidend dafür ist die Personenkonstellation bzw. die mehr oder weniger funktionierende Zusammenarbeit der beiden Parteien. Dies wird in der Kategorie *Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment* ersichtlich. Summer (2014, S. 205f) beschreibt in ihrem Forschungsbeitrag, dass Teamteaching von den Befragten positiv bewertet wurde, aber auch negative Seiten zu Tage traten. So wird beispielsweise, ähnlich wie in dieser Forschungsarbeit, beschrieben, dass das „(...) Scheitern des Team Teachings mit dem Zusammentreffen unterschiedlicher, starker Charaktere“ begründet wird (Summer 2014, S. 207). Die vorangegangenen Erläuterungen lassen die Folgerung zu, dass es konstitutiv für das Funktionieren eines Teamteaching Verhältnisses erscheint zwei harmonisierende Persönlichkeiten in einer Teamteaching Arbeitsgruppe zusammen arbeiten zu lassen. Darauf sollte bei der Zusammenstellung der Teamteaching Arbeitsgruppen besonders geachtet werden. Des Weiteren könnte es möglicherweise außerdem förderlich sein, wenn schon in der Ausbildung zu dieser Arbeitsform theoretische Grundlagen erarbeitet werden und das Unterrichten im Teamteaching geübt wird. Bei einem positiv erlebten Teamteaching Verhältnis kann der Berufsneuling durchaus von der Erfahrung einer berufsfälteren Lehrperson profitieren und Tipps für den Berufseinstieg annehmen. Erfahrung gilt bei den befragten Berufseinstiegenden der vorliegenden Forschungsarbeit nämlich durchaus als erstrebenswert, da durch die Erfahrung eine Erleichterung des Berufsalltages erhofft wird. Genauso könnten aber umgekehrt erfahrene Lehrpersonen vom frischen Wind und neuen Ideen der Berufseinstiegenden profitieren. Dies wird in der Kategorie

Erfahrung als erstrebenswert und als vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal beschrieben. Auch Summer (2014, S. 213) schreibt diesbezüglich, dass Tipps von älteren Kollegen und Kolleginnen von den Berufseinsteigenden durchaus gerne angenommen und geschätzt werden. Ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung zeigt sich bei Beer (2014a, S. 19), dass Berufseinsteiger/innen genauso wie erfahrene Lehrpersonen von kooperativen und offenen Arbeitsformen profitieren können, da beide Parteien in Austausch treten und langjährige Erfahrung und frischer Wind ausgetauscht werden können. Neben der beschriebenen positiven Färbung kann die Erfahrung aber durchaus ebenso negativ besetzt sein. Dies tritt dann auf, wenn Erfahrung von den Berufseinsteigenden als einschüchternd wahrgenommen wird oder sich der Berufsneuling als weniger wert aufgrund der fehlenden Erfahrung erachtet. Aber auch von Seiten der anderen Lehrkräfte kann es vorkommen, dass befragte Berufsneulinge als weniger kompetent aufgrund der fehlenden Erfahrung eingestuft werden und somit ein Machtverhältnis erschaffen wird. Diese negative Seite der Erfahrung kann beispielsweise bei Teamteaching Verhältnissen eine Rolle spielen oder im Kollegium zu Spannungen führen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Summer (2014, S. 202) wenn sie erläutert, dass die für ihre Untersuchung befragten Berufseinsteigenden teilweise von erfahrenen Kollegen/Kolleginnen ausgegrenzt und untergraben wurden. Manche sahen sich selbst als „Störfaktor“ (Summer 2014, S. 202). Dies ähnelt dem vorher beschriebenen Ergebnis bezüglich des eigenen Wertigkeitsempfindens der Berufseinsteiger/innen der vorliegenden Untersuchung. Andere Befragte bei Summer (2014, S. 202) fühlten sich exkludiert, verunsichert oder mussten sich ihre Stellung erst erkämpfen. Dasselbe beschrieb eine für die vorliegende Forschungsarbeit befragte Berufseinsteigerin, die angab, dass sie sich bei ihrer Teamteaching Kollegin erst behaupten musste. Dies macht deutlich, dass Erfahrung durchaus einen bivalenten Gesichtspunkt darstellt. Entweder werden durch die Weitergabe bzw. den Austausch an Erfahrung positive Auswirkungen der Erfahrung ersichtlich, oder die Erfahrung erhält durch das Erschaffen einer Wertigkeit oder eines Machtverhältnisses von Seiten der Berufseinsteigenden oder der berufsälteren Lehrkräfte einen negativen Beigeschmack.

Von der Weitergabe der Erfahrung soll nun noch einmal kurz die Brücke geschlagen werden zu der Kategorie *Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils*. Es wurde schon erwähnt, dass befragte Berufseinsteigende der vorliegenden Untersuchung mit der Zeit erkannten, dass es für sie besser war, der eigenen Authentizität treu zu bleiben als Tipps, wie eine Lehrkraft zu sein hat, zu verfolgen. Diese Thematik wirft ebenso Summer (2014, S. 213) auf, wenn sie beschreibt, dass erfahrene Lehrpersonen gerne Rezeptwissen weiter geben und Berufseinsteigende vor allem dann Anerkennung ernten wenn diese Tipps nicht in Frage gestellt werden. Des Weiteren wird beschrieben, dass von den Berufseinsteigenden diese sogenannten Rezepte gerne angenommen und nicht sehr hinterfragt werden. Dies soll nicht bedeuten, dass der Austausch von Erfahrungen oder Tipps negativ ist, dieser ist auf jeden Fall äußerst positiv zu bewerten. Es sollte nur darauf geachtet werden, dass Berufsneulinge auch selbst über mögliche Lösungsvarianten nachdenken und ihnen autonomes Handeln zugetraut wird. Nach Summer (2014, S. 213) führt „überfürsorgliches bzw. belehrendes Verhalten nicht zu autonomem Handeln, sondern zu einem Abhängigkeitsverhältnis von den ‚Helferinnen und Helfern‘“. Das Ergebnis von Summer (2014, S. 213) kann durch die vorliegende Forschungsarbeit nicht zur Gänze bestätigt werden. Übereinstimmend ist, dass die befragten Berufseinsteiger/innen zu Beginn versuchten, diesem Rezeptwissen bzw. den eigenen Vorstellungen wie eine Lehrkraft zu sein hat, zu folgen. Aber die befragten Berufseinsteigenden der vorliegenden Untersuchung beschreiben, dass sie entweder selbst im Laufe des Jahres die eigene Authentizität und nicht ein Rezeptwissen in den Vordergrund gestellt haben oder dass sogar von Lehrkräften aus dem Kollegium geraten wurde, eigene Erfahrungen zu machen. Trotzdem könnte es von Vorteil sein, wenn an der Schule Ansprechperson(en) zugegen sind, die mit dem Berufseinsteigenden diese ambivalente Situation der Annahme von Tipps erörtern. Dies lässt wiederum die Brücke zu der Kategorie *Ansprechperson(en) im Kollegium* schlagen, bei deren Erläuterung in diesem Kapitel auch zu dem Einsatz von deklarierten Ansprechpersonen geraten wird. Der Austausch, die soziale Einbindung und die Weitergabe von Erfahrung ist nämlich überaus positiv zu bewerten, nur das unreflektierte Annehmen und Ausführen von Rezeptwissen raubt den Berufseinsteigenden die Möglichkeit, ihren individuellen Unterrichtsstil zu finden und eigene Erfolgserlebnisse und Erfahrungen im Beruf zu

machen. Neben des Austausches mit Ansprechpersonen kann nach Summer (2014, S. 214) ebenso der Austausch zwischen Berufseinsteigenden an anderen Schulstandorten gegen die unreflektierte Übernahme von Verhaltensweisen seitens der Berufseinsteigenden helfen. Die Wichtigkeit dieses Austausches wurde in dieser Forschungsarbeit bereits anhand der Kategorie „Selbsthilfegruppe“ *Berufseinsteiger/innen* erläutert. Der Einsatz einer sogenannten „Selbsthilfegruppe“ Berufseinsteiger/innen könnte sich als gewinnbringend für Berufsneulinge darstellen.

In der Kategorie *Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit* wurde deutlich, dass den befragten Berufseinsteigenden Feedback zu ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig ist und sie danach Ausschau halten. Hintergründe waren für manche die Ausräumung von Zweifeln zur Berufswahl und die Suche nach Bestätigung. Die Hauptquelle der Rückmeldung zur Lehrtätigkeit der befragten Berufseinsteiger/innen stellten die Schüler/innen dar. Stoifl (2014, S. 257f) beschreibt, dass positives Schüler/innenverhalten als Erfolg gesehen wird und mit der Zufriedenheit der Lehrperson einhergeht. Auch Beer (2014b, S. 290) deklariert, dass Berufserfolg häufig mit einer guten Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen gleichgesetzt wird. Es könnte diesbezüglich jedoch die Frage gestellt werden, warum die Schüler/innen in vielen Fällen Hauptquelle der Rückmeldung sind: Wollen Kollegen bzw. Kolleginnen kein Feedback geben oder haben diese Angst, dass ihr Feedback als negative Kritik aufgenommen wird? Bevorzugen Berufseinsteiger/innen Rückmeldung von Schülern und Schülerinnen? Dies wurde aus den geführten Interviews nicht gänzlich ersichtlich, könnte jedoch bei einer weiteren Untersuchung näher beleuchtet werden. Keller-Schneider (2010, S. 15) führt diesen Themenbereich betreffend aus, dass gerade Berufsneulingen im Lehrberuf Vergleichsgrößen und Rückmeldung bezüglich der beruflichen Leistung fehlen, da der, der eigenen Erfahrung entstammende, Referenzrahmen erst aufgebaut werden müsse. Dies unterstreicht noch einmal die Wichtigkeit der Rückmeldung zur Berufsausführung der Berufseinsteigenden und erklärt zum Teil den Wunsch nach Rückmeldung von Seiten der Berufsneulinge in der vorliegenden Untersuchung. Um nicht nur auf die Rückmeldung der Schüler/innen achten zu müssen, könnten möglicherweise deklarierte Ansprechpersonen Quelle konstruktiver Rückmeldung für Be-

rufseinsteigende darstellen und damit auch helfen, einen Referenzrahmen aufzubauen. Dies schließt wiederum den Kreis zu der, nicht zu unterschätzenden, Überlegung der Einrichtung von Ansprechperson(en) bzw. Mentoren/Mentorinnen für Berufseinsteigende.

Wie die befragten Berufseinsteigenden verschiedenste Probleme, die im ersten Berufsjahr auftraten, aufarbeiteten, wurde in der Kategorie *Das Aufarbeiten von Problemen* erörtert. Manche Berufsneulinge suchten die direkte Ansprache bei verschiedenen Personengruppen. Es wurde entweder auf das Kollegium, auf die Schulleitung oder auf die schon erwähnten „*BEST-Treffen*“ zurückgegriffen, um über Etwas zu sprechen, sich auszutauschen, Tipps einzuholen oder Lösungsvorschläge zu erarbeiten. So kann der Bezug zu den Kategorien *sozio-emotionales Klima im Kollegium*, *Das Verhältnis zum/zur Direktor/in* und „*Selbsthilfegruppe*“ *Berufseinsteiger/innen* hergestellt werden. Des Weiteren gab es jene, die Probleme alleine aufarbeiteten, entweder durch Selbstreflexion oder durch autonome Weiterbildung, beispielsweise anhand des Studierens von Lektüre zum passenden Themenbereich. Überdies wäre das Besuchen von Fortbildungen zum Problembereich oder individuelle Beratung von zuständigen Stellen denkbar. Diese Möglichkeit zog jedoch keiner der befragten Berufsneulinge in Betracht. Um hierzu Folgerungen anstellen zu können, werden die Ausführungen von Stumpner (2014, S. 180) hinzugezogen. Dieser führt aus, dass Bedingungen, die an der Schule herrschen, ausschlaggebend dafür sein können, wie mit auftretenden Belastungen oder Bedrohungen umgegangen wird, ob eher positive oder depressive Bewältigungsformen in den Blick geraten. Unter Bedingungen, die an einer Schule herrschen, führt Stumpner (2014, S. 180) beispielsweise Kooperation im Lehrerzimmer, Interaktion, Atmosphäre für Selbstreflexion und Selbstentwicklung an. Dies lässt für die Untersuchung folgern, dass die Ausformungen verschiedenster Kategorien Einfluss darauf haben wie mit Problemen umgegangen wird, bzw. wie diese aufgearbeitet werden. Als Beispiel kann hier genannt werden, dass sich ein positives sozio-emotionales Klima positiv auf Bewältigungsformen auswirken kann. Stumpner (2014, S. 188) führt weiter aus, dass es wichtig ist, Probleme, Ängste oder Unsicherheiten im Berufseinstieg zu erkennen, um einer Tabuisierung oder einer Abwälzung der eigenen Misserfolge auf andere Objekte entgegenzutreten. Die-

se Tabuisierung oder Abwälzung würde nämlich die Möglichkeit der inneren Verarbeitung dieser Umstände verhindern. Nach Stumpner (2014, S. 188) wären Mentoring-Programme zur selbstgesteuerten Bewältigung belastender Situationen für Berufseinsteigende bedeutsam. Dies unterstreicht noch einmal die Überlegung hin zur Einrichtung von Ansprechperson(en) für Berufseinsteigende.

Die Thematik des Aufarbeitens von Problemen leitet weiter zu der Frage, welche Belastungen Berufseinsteigende im Lehrberuf prioritär erleben. Dies wird in der Kategorie *Erschöpfungs- und Belastungserleben* erörtert. Die befragten Berufseinsteiger/innen sprechen nicht selten von großer Erschöpfung und Müdigkeit. Dieses Belastungserleben führen die Berufsneulinge auf unterschiedliche Auslöser zurück. Gründe für die psychische Belastung können beispielsweise ein hoher Geräuschpegel durch die Schüler/innen, die pausenlos notwendige Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit als Lehrkraft oder die Fülle an neuen Eindrücken, Informationen und Routinen sein. Es wird weiters ersichtlich, dass das Belastungserleben auch davon abhängen könnte, welches Fach bzw. in welchem Ausmaß unterrichtet wird. Dieses Ergebnis sozusagen bejahend verzeichnet Stumpner (2014, S. 165f) in seinem Forschungsbeitrag die höchste Anzahl an prioritär erlebten Belastung in den mikrosozialen Rahmenbedingungen und hier vor allem bei der Schulorganisation und den Schülern/Schülerinnen. Weiters beschreibt Stumpner (2014, S. 26), dass fachfremder Unterrichtseinsatz bei den Befragten seiner Untersuchung als belastend erlebt wird. Desgleichen stellt fachfremder Unterrichtseinsatz bei Terhart et al. (1994, S. 75) die Anfangsschwierigkeit auf Rangplatz eins dar und wird auch bei Beer (2014b, S. 288) als erschwerend und belastend beim Berufseinstieg identifiziert. Von den befragten Berufseinsteigenden dieser Forschungsarbeit wurde nur eine Lehrperson in fachfremdem Unterricht eingesetzt, alle anderen erhielten größtenteils die studierten Fächer. Dies könnte der Grund sein, warum diese Thematik nicht als besonders hervorstechend im ersten Berufsjahr der befragten Lehrpersonen aufgetaucht ist und nicht als eigene Kategorie ausgewiesen ist. All jene, die ihre Fächer erhielten, gaben an, froh darüber zu sein, erläuterten dies aber nicht weiter. Diejenige, bei der die studierten mit den zu unterrichtenden Fächern divergierten, erläuterte dies als zusätzlich erschwe-

rend, da die Vorbereitungszeit dadurch sehr lange wurde. Aus den Interviews wird deutlich, dass der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen über den Umgang mit der Belastung sowie das Finden eigener Routinen wichtig ist, um mit den auftretenden Belastungen im Lehrberuf umgehen zu können. Des Weiteren ist das Finden eigener Routinen essentiell um einer Überbelastung und Überforderung vorzubeugen bzw. diese möglichst gering zu halten. Konkret beschrieben die befragten Lehrkräfte dazu, dass es beispielsweise wichtig ist, Pausen einzulegen, sich abzugrenzen und nicht dauernd verfügbar zu sein. Bei Müller (2012, S. 256) erläutern die Untersuchungsteilnehmer/innen den Umgang mit der Belastung durchaus ähnlich. „Belastbarkeit wurde meist mit den Ansprüchen an sich selber, der eigenen Gelassenheit sowie dem ‚Abschalten-Können‘ konkretisiert“ (Müller 2012, S. 256). Konkret beschreiben einige Interviewpartner/innen der vorliegenden Forschungsarbeit, dass die Ferne zwischen Schulstandort und Wohnort hilfreich dabei ist, in der Freizeit vom Schulalltag abschalten zu können und Erholungspausen zu haben. Diese Thematik wurde noch genauer in der Kategorie *Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit* erörtert. Eine Lehrperson wird nicht nur in der Arbeitszeit als diese angesehen, sondern wird auch in der Freizeit als Lehrkraft identifiziert. Augenscheinlich wird dies beispielsweise wenn Schüler/innen oder Eltern von Schülern und Schülerinnen in der Freizeit zufällig getroffen werden und die Lehrperson als diese identifiziert und angesprochen wurde. Deshalb sehen einige Interviewpartner/innen einen Vorteil in räumlichem Abstand zwischen Schul- und Wohnort. Damit kann in der Freizeit mehr Anonymität gewahrt werden und somit die Abgrenzung und das Abschalten vom Lehrberuf leichter passieren. Auch Freundschaftsanfragen von Schülern und Schülerinnen an Lehrkräfte über Soziale Netzwerke wie beispielsweise Facebook stellen eine Thematik dar, mit der sich ein Berufseinsteiger zu beschäftigen hat. Durch das Annehmen dieser Anfragen könnten Schüler/innen Einblick in das Privatleben der Lehrkräfte bekommen. Jeder muss individuell entscheiden, wie er/sie damit umgeht. Es wird ersichtlich, dass der Umstand, dass man als Lehrperson zu einem kleinen Teil Person der Öffentlichkeit wird, die befragten Berufseinsteiger durchaus beschäftigt. Möglicherweise könnte es hier helfen, Erfahrungen von berufsalteren Lehrpersonen, von der Schulleitung oder von anderen Berufsneulingen heran zu ziehen. Die eben beschriebene Problematik wurde in der herangezogenen

Literatur nicht als Anfangsschwierigkeit oder Belastung identifiziert. Trotzdem kristallisierte sie sich in dieser Forschungsarbeit eindeutig als Kategorie heraus und könnte den Raum für weitere Forschungen in diese Richtung eröffnen.

Auffallend in dieser Forschungsarbeit war, dass bezüglich der Kategorie *Schulische Ausflüge als Bereicherung* Einigkeit bei den Interviewpartnern/-partnerinnen herrschte. Alle schulischen Ausflüge wie Wandertage oder Skikurse wurden als sehr positiv empfunden und es wurden positive Auswirkungen auf die Beziehung zu den Schülern/Schülerinnen und den Lehrkräften deklariert. Ein dementsprechendes Ergebnis führt desgleichen Stoifl (2014, S. 261) an: Gemeinsame Aktivitäten, teilweise außerhalb des Schulgebäudes, wurden von den Berufseinsteigenden äußerst positiv bewertet und als gemeinschaftsfördernd und die Schüler/in-Lehrer/in Beziehung verbessernd dargestellt. Dies legt nahe, dass eine vermehrte Teilnahme von Berufseinsteigenden an schulischen Ausflügen durchaus angedacht werden könnte. Es könnten sich dadurch möglicherweise positive Auswirkungen auf die Beziehung zu Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen ergeben.

Die letzte, in diesem Unterkapitel noch nicht erläuterte, Kategorie bezieht sich auf die individuellen Sitten, Bräuche und Traditionen, die sich in jeder Schule eingebürgert haben. Benannt wurde diese Kategorie mit dem Namen *Kleiner Staat Schule*. Im Gegensatz zu berufsälteren Lehrpersonen sind den befragten Berufseinsteigenden diese Sitten und Bräuche noch nicht bekannt und müssen erst kennen gelernt werden. Dies stellt meist eine Fülle an neuen Informationen dar, die teilweise überfordern kann. Um sich mit dem *kleinen Staat Schule* vertraut zu machen, ist die Hilfe des Kollegiums immens wichtig. Dies wird durch die Ausführungen von Summer (2014, S. 192) ebenso bestätigt. Summer (2014, S. 192) erläutert, dass die Eingliederung von Berufsneulingen in die Schule einem Suchprozess gleicht, der von Lehrerkollegen bzw. Lehrerkolleginnen positiv oder negativ verstärkt werden kann. Es sollte dem Berufsneuling erlaubt sein, Fehler zu machen, um stressfrei, ohne Druck von anderen oder von diesem selbst, lernen zu können. Die meisten Befragten der vorliegenden Forschungsarbeit gaben unter anderem die nun endlich bekannten Sitten und Bräuche der Schule als Grund für das weitere Verbleiben in der Schule nach

dem ersten Berufsjahr an. Der Großteil der befragten Berufseinsteigenden stellte keine Sitten und Bräuche der Schule in Frage oder leistete Widerstand, sondern nahm die Gegebenheiten hin und versuchte sich anzupassen. Es ist zu erwähnen, dass Beer (2014b, S. 290f) ebenfalls schulspezifische Rahmenbedingungen als belastend für Berufseinsteiger/innen beschrieb. Außerdem erfolgte bei den von ihr befragten Berufseinsteigenden ebenso eine Anpassung an das bestehende System Schule.

Ebenberger (2014, S. 231) erläuterte in seinem Forschungsbeitrag, dass Berufseinsteigende seiner Untersuchungsgruppe manchmal Aufgaben zugeteilt bekamen, die berufsältere Lehrkräfte nicht (mehr) ausführen wollten. Dies führte zu einem Gefühl der Überbelastung und Ausnutzung von Seiten der Berufseinsteigenden. Dieses Phänomen konnte in der vorliegenden Forschungsarbeit nur bei einem Interviewpartner beobachtet werden. Ein ähnliches Bild zeigte sich in Bezug auf die Thematik der Elternarbeit bzw. des Elternkontaktes. Bei Veenman (1984) und Terhart et al. (1994) wurde die Beziehung zu bzw. die Anforderung der Eltern als Anfangsschwierigkeit identifiziert, wenn auch eher gegen Ende der Rangplätze. Auch Beer (2014b, S. 287) beschrieb die Elternarbeit als große Unbekannte für Berufseinsteigende, die somit mit Anfangsstress verbunden war. Das Ergebnis, dass die Elternarbeit eine Anfangsschwierigkeit darstellt, konnte durch die empirische Untersuchung der vorliegenden Forschungsarbeit nicht bestätigt werden. Manche Untersuchungsteilnehmer/innen beschrieben den Elternkontakt eher als positiv und freuten sich über positive Rückmeldung, in den meisten Fällen wurde die Thematik des Elternkontaktes eher als neutral oder als weniger vorhanden beschrieben.

Als abschließendes Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit folgt nun das Resümee, in dem zentrale Gedanken und Erkenntnisse zusammenfassend betrachtet werden und das Forschungsvorhaben reflektiert wird.

6 RESÜMEE

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war es, der Thematik des Berufseinstieges nachzugehen und anhand der empirischen Untersuchung, das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen nachzuzeichnen und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten. Es wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg erleben. Der Berufseinstieg gilt als wichtige Phase der Biographie, da ihm viele Entwicklungsaufgaben sowie Lernprozesse inne wohnen. Berufsneulinge sind vor komplexe Herausforderungen gestellt, da der Berufseinstieg eine Vielzahl an neuen Anforderungen birgt. Diese Fülle an komplexen Herausforderungen wurde anhand der gemachten Erfahrungen und Erlebnisse von Berufseinsteigenden erforscht. Den methodologischen Rahmen dazu bot die Grounded Theory. Diese qualitative Forschungsmethodologie bot vor allem durch die mögliche Offenheit Daten zu analysieren das passende Rahmenkonzept für die empirische Untersuchung. Das problemzentrierte Interview bildete das Datenerhebungsinstrument, anhand dessen fünf Berufseinsteiger/innen der Neuen Mittelschule befragt wurden. Am Ende des Auswertungsprozesses kristallisierte sich ein Kategoriensystem heraus, welches jene Aspekte und Thematiken kennzeichnet, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten Berufseinsteiger/innen ergaben. Das Kategoriensystem konnte in Rückbezug auf den theoretischen Zugang analysiert und Folgerungen für mögliche Gelingensbedingungen eines positiven Berufseinstieges teilweise angedacht und abgeleitet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen nun nochmals zusammenfassend betrachtet werden. Als zentral im Erleben des Berufseinstieges der befragten Berufsneulinge erwies sich das sozio-emotionale Klima im Kollegium. Je nachdem ob ein positives sozio-emotionales Klima, Austausch, Zusammenhalt und Rückhalt im Kollegium gegeben ist oder nicht, stellt das Kollegium entweder eine Stütze oder eine Belastung für die befragten Berufseinsteigenden dar. Die interviewten Berufsneulinge streichen entweder die Wichtigkeit des vorhandenen positiven sozio-emotionalen Klimas hervor oder wünschen sich dieses. Es wurden Auswirkungen von der Kategorie *sozio-emotionales Klima im Kollegium* auf alle anderen, in der empirischen Untersuchung ermittelten, Kategorien verzeichnet. Das sozio-emotionale Klima erweist sich somit als konstitutiv für das

Erleben des Berufseinstieges der befragten Lehrkräfte und wurde als Schlüsselkategorie identifiziert. Mit Blick auf andere Untersuchungen (bspw. Müller 2012, Summer 2014, Treptow 2006) konnte ein Zusammenhang zwischen dem sozio-emotionalen Klima im Kollegium und dem Wohlbefinden in der Schule, dem beruflichen Erfolg und der positiven Eingliederung in das Kollegium festgestellt werden. Das Vorhandensein von Ansprechpersonen erwies sich als immens wichtig für die befragten Berufseinsteiger/innen. Ansprechpersonen agieren als Vertrauenspersonen für Berufseinsteigende um beispielsweise Fragen und Probleme zu besprechen oder bei der Eingliederung ins Kollegium und in den *kleinen Staat Schule* zu unterstützen. Sind keine Ansprechpersonen vorhanden, wird der dringende Wunsch von Seiten der befragten Berufseinsteigenden danach geäußert. Es wurde ersichtlich, dass Ansprechpersonen Hilfestellung in vielen Kategorien bieten könnten. Unter Berücksichtigung des theoretischen Zuganges und den Ergebnissen der empirischen Forschung dieser Arbeit könnte es sich als dienlich für Berufseinsteigende darstellen, die Möglichkeit schulinterner Ansprechperson(en), die entsprechend ausgebildet wurden (z.B. Mentoringausbildung), zu schaffen. Als Vorteil einer schulinternen Ansprechperson könnte die Möglichkeit der Unterstützung vor Ort genannt werden. Dem Nachteil der möglichen Befangenheit einer schulinternen Ansprechperson bei manchen Themen könnte durch den zusätzlichen Einsatz von externen Mentoren/Mentorinnen entgegengewirkt werden. Ein ähnliches System wird in der Schweiz im Kanton St. Gallen praktiziert. Es wurden lokale und regionale Mentorate für Berufseinsteigende eingerichtet. Vor allem die lokalen Mentorate vor Ort erfreuen sich großer Beliebtheit (vgl. Keller-Schneider 2008, S. 68ff). Diese Thematik betreffend könnten noch spezifischere Forschungsarbeiten angedacht werden. Interessante Erkenntnisse lieferte die vorliegende Forschungsarbeit des Weiteren zu der Thematik *Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit*. Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit erwies sich als äußerst wichtig für alle befragten Berufseinsteigenden und übt durchaus Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Berufsneulingen aus. Die Hauptquelle der Rückmeldung stellen Schüler/innen dar. Es könnte hier angedacht werden durch Ansprechperson(en) eine weitere Quelle der Rückmeldung zu schaffen. Der Themenbereich der Erfahrung erwies sich als bipolare Thematik im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Einerseits gilt Erfahrung als erstrebenswert und Berufseinsteiger/innen können

von einem konstruktiven Erfahrungsaustausch profitieren. Andererseits wirkt Erfahrung einschüchternd. Berufseinsteiger/innen erachten sich entweder selbst als weniger kompetent aufgrund der fehlenden Erfahrung oder werden von berufsalteren Lehrpersonen als weniger kompetent eingestuft. Dies kann zu einem Machtverhältnis zwischen Berufsneuling und erfahrener Lehrperson führen. Dieses Machtverhältnis kann beispielsweise im Teamteaching-Verhältnis zu Tage treten. Die Interviews zeigen, dass das Teamteaching-Verhältnis von den Berufseinsteigenden entweder als Unterstützungs- oder Belastungsmoment wahrgenommen wird. Diese differierende Wahrnehmung der Berufseinsteiger/innen ist vor allem auf die Personenkonstellation der Teamteaching Partner zurückzuführen. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Zusammensetzung der Teamteaching Arbeitsgruppe besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Besondere Bedeutung kann des Weiteren dem Empfang des Berufsneulings in Schule und Kollegium zugesprochen werden. Diese Erfahrung ist bei den Befragten noch äußerst präsent und stellt ein Schlüsselerlebnis im Berufseinstieg dar. Der Empfang des Berufsneulings nimmt oder schürt Ängste und Unsicherheiten und entpuppte sich als Meilenstein für den weiteren Verlauf der Beziehung zum Kollegium. In der empirischen Untersuchung wurde ersichtlich, dass jene Berufseinsteigenden, die den Empfang in Schule und Kollegium positiv beschrieben, schneller Anschluss und Rückhalt im Kollegium fanden als jene die den Empfang als negativ beschrieben. Bei dieser sensiblen Stelle und auch beim Berufseinstieg allgemein könnte bzw. sollte vor allem die Schulleitung eine Hilfestellung bieten. Anhand der Interviews wurde eine große Individualität und Unterschiedlichkeit bezüglich des Verhältnisses der Berufseinsteigenden zur Schulleitung erkennbar. Grob kann gesagt werden, dass die Schulleitung entweder Unterstützung beim Berufseinstieg bot oder einen Unsicherheitsfaktor und eine Belastung darstellte. Um die Schulleitung noch besser in Richtung Berufseinsteiger/innen zu schulen, könnten Fortbildungen in diese Richtung angedacht werden (vgl. dazu auch Beer 2014b, S. 288 oder Ebenberger 2014, S. 219). Es stellte sich heraus, dass schulische Ausflüge das Verhältnis Berufsneuling und Schülern/Schülerinnen und anderen Lehrkräften im Kollegium äußerst positiv beeinflussten. Dies war bei allen Befragten der Fall. Es kann somit die Wichtigkeit der Teilnahme von Berufseinsteigenden an solchen Veranstaltungen abgeleitet werden. Bezüglich des Verhältnisses der befragten

Berufseinsteigenden zu den Schülern und Schülerinnen wurde weiters ersichtlich, dass der Berufsneuling die Herausforderung zwischen zwei Rollen zu stehen zu bewältigen hat: zwischen jener der Lehrkraft als Respektperson und jener des Freundes. Die Interviewpartner/innen sehen es diesbezüglich als wichtig an, dass der Respekt von Seiten der Schüler/innen gewahrt bleibt. Eine weitere Schwierigkeit dazu stellten Disziplinprobleme seitens der Schüler/innen dar. Diese wurden aber dennoch eher weniger auf den Status des Berufsneulings zurückgeführt, da berufserfahrenere Lehrpersonen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatten. Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spielen für die Berufseinsteigenden durchaus eine Rolle. Vor allem als schwierig erlebte oder vermisste Thematiken stellten sich als bedeutend dar. Als sehr beachtenswerte Thematik erwies sich der Prozess der Entwicklung des individuellen Unterrichtsstils der befragten Berufseinsteiger/innen. Am Schulanfang wurde versucht den eigenen Idealvorstellungen und dem erhaltenen Rezeptwissen zu folgen. Dies wurde jedoch im Laufe der Zeit verworfen und es kristallisierte sich bei allen Berufseinsteigenden die Authentizität als wichtigstes Prinzip der Lehrtätigkeit heraus. Als äußerst hilfreich für den Berufseinstieg stellte sich die Interaktion mit anderen Berufseinsteigenden heraus. Der Austausch von Erfahrungen und Problemen sowie das Entwerfen von Problemlösungsmöglichkeiten wurde als Mehrwert und Entlastung von den befragten Berufseinsteigenden erlebt. Es könnte diesbezüglich darüber nachgedacht werden, solch eine „Selbsthilfegruppe“ für Berufseinsteiger/innen einzurichten. Aus der empirischen Untersuchung wird des Weiteren ersichtlich, dass sich einige befragte Berufseinsteigende nun vermehrt als Person des öffentlichen Interesses wahrnehmen. Das Zeitalter der Social Networks, dazu zählt zum Beispiel Facebook, trägt durchaus einen Teil dazu bei. Räumlicher Abstand zwischen Schul- und Wohnort wird diesbezüglich als Vorteil gesehen. Äußerst prekär erscheint das erhöhte Belastungs- und Erschöpfungserleben der Berufseinsteigenden. Auslöser dafür stellen der hohe Geräuschpegel in der Klasse, die pausenlos notwendige Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit als Lehrkraft sowie die Fülle an neuen Eindrücken und Informationen dar. Um mit den Belastungen umgehen zu können erschien der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen und das Finden eigener Routinen und Abgrenzungsmöglichkeiten als äußerst wichtig für die befragten Berufseinsteiger/innen. Als besonders beanspruchend stellten sich die ersten

Monate im Lehrberuf dar. Als Beispiel kann hier die zu Beginn notwendige und durchaus als überfordernd wahrgenommene Aneignung der in der Schule geltenden Sitten und Traditionen genannt werden. Die Wahrnehmung der ersten Monate im Lehrberuf als Herausforderung kann als durchaus logische Konsequenz darauf zurückgeführt werden, dass die Komplexität der Aufgaben des Berufslebens nicht zur Gänze im Vorhinein erfasst werden kann.

Dieser Abschnitt ist der Diskussion zur Relevanz der Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit gewidmet. Die ausgemachten Erkenntnisse können einen Beitrag zur Theoriegenerierung bezüglich der Thematik des Berufseinstieges leisten. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit könnten sich ferner für die Lehrer/innenbildung als dienlich erweisen. Die Lehrer/innenbildung gilt als Vorbereitung auf den Lehrberuf und soll Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und das selbstständige Weiterlernen im Beruf schaffen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 14). Dazu sollte die Ausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstieges her gedacht werden (vgl. Hermann/Hertrampf 2000, S. 176). Die Herausforderungen und Thematiken, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten Berufseinsteiger/innen ergaben wurden hier eingehend erforscht. Die möglicherweise zu erwartenden Anforderungen oder Problemstellungen könnten in der Ausbildung erörtert sowie Problemlösungsstrategien entworfen werden, um Studierende auf den Berufseinstieg vorzubereiten. Da jedoch nie alle Anforderungen des Berufseinstieges zur Gänze im Vorhinein in der Ausbildung erfasst werden können, erscheint es besonders wichtig Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Berufseinsteigenden im Lehrberuf zu schaffen. Für das Entwerfen solcher Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Berufseinsteigenden im Lehrberuf könnten sich die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit als hilfreich darstellen. Außerdem sind von dieser Forschungsarbeit ausgehend zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Studien gegeben. Beispielsweise wäre die vertiefende Erforschung der Thematik des Empfanges von Berufseinsteigenden in Schule und Kollegium erstrebenswert. Diese Thematik stellt, wie schon erwähnt, ein Schlüsselerlebnis für Berufsneulinge dar. Forschungsarbeiten könnten Schlussfolgerungen für eine positive Gestaltung des Empfanges der Berufseinsteigenden in Schule und Kollegium bieten oder Ansätze für Fortbildungen liefern.

Um nun eine kritische Sicht auf die Arbeit zu werfen, könnte gesagt werden, dass das Prinzip der „theoretischen Sättigung“ der Grounded Theory nicht erreicht wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 194f). Dies besagt, dass der Forschungsprozess im Idealfall endet, wenn neues Datenmaterial keine neuen Erkenntnisse liefert. Soweit wurde nicht gegangen, da das Durchführen von Interviews bis zur theoretischen Sättigung den Umfang und Rahmen einer Masterarbeit ansonsten mit hoher Wahrscheinlichkeit gesprengt hätte. Es wurden fünf Lehrpersonen zu ihrem Berufseinstieg befragt. Erste Tendenzen über das Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften konnten jedoch auf Basis dieser explorativen Studie durchaus festgehalten werden und vor dem Hintergrund gegebener Forschungserkenntnisse dargestellt und argumentiert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abs, Hermann Josef (2011): Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 381-397.
- Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Beer, Gabriele (2014a): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 13-36.
- Beer, Gabriele (2014b): Zusammenfassung. In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 287-299.
- Benz, Andreas/Birri, Christian/Lehner, Martin/Vogt, Franziska (2005): Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen. URL: http://edudoc.ch/record/3846/files/Berufseinf%C3%BChrung_Konzept_Info_Schultr%C3%A4ger_juni06.pdf [Stand: 17.10.2014]
- Blömeke, Sigrid/Paine, Lynn (2009): Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 9. Jg., Heft 3, S. 18-25.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen online: Bereich PädagogInnenbildung NEU. URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.html> [Stand: 17.10.2014]

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen online: Bereich Ministerin, Ministerium. URL: <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.html> [Stand: 17.10.2014]
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen: Leske und Budrich.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft: Position zur Reform der PädagogInnenbildung (2010): NLA – Neue LehrerInnenausbildung. URL: http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/ph_ref/Position_der_OEH_zur_Neuen_LehrerInnenausbildung.pdf [Stand: 10.10.2014]
- Corbin, Juliet (2003): Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 70-75.
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 211. Bundesgesetz. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/bgbla_2013_i_211_25777.pdf?4dzi3h [Stand: 24.03.2015]
- Ebenberger, Astrid (2014): Erleben der Schulleitung – gelungenes „Onboarding“?. In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 217-236.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK, CDIP, CDPE, CDEP online: Bereich Arbeiten - Lehrerin, Lehrer werden.
URL: <http://www.edk.ch/dyn/13870.php> [Stand: 14.10.2014]

ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (Härtel, Peter/Greiner, Ulrike/Hopmann, Stefan/Jorzik, Bettina/Krainz-Dürr, Marlies/Mettinger, Arthur/Polaschek, Martin/Schratz, Michael/Stoll, Martina/Stadelmann, Willi) (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Österreich: Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/labneu_endbericht_19218.pdf?4dtiae [Stand: 10.10.2014]

Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. S.13-29.

Herrmann, Ulrich/Hertrampf, Herbert (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18. Jg., Heft 2, S. 172-191.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.

Herzog, Silvio (2011): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 314-338.

Keller-Schneider, Manuela (2008): Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006 – 2008. Schlussbericht. Forschung und Entwicklung Pädagogische Hochschule Zürich. URL: http://www.extranet.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/evaluationen/Schlussbericht_Eval_BEf_SG.pdf [Stand: 17.10.2014]

- Kellner-Schneider, Manuela (2009): Was beansprucht wen? Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft, Thema: Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung - 2, 37. Jg., Heft 2, S. 145-163.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 296-313.
- König, Eckard (Hg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Krenthaller, Christian (2012): Rahmenbedingungen zur Umsetzung der NMS ab dem Schuljahr 2012/13. Wien: BMUKK. URL: http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/FB_Informatik_im_Studium_BEEd/eL-NMS/BMUKK_-_Erlass_-_Rahmenbedingungen_zur_NMS-Umsetzung.pdf [Stand: 30.01.2015]
- Krüger, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., Heft 3, S. 323-342.
- Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Martinuzzi, Susanne (2007): Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Martinuzzi, Susanne (2005): Der Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern. Eine empirische Untersuchung der Schwierigkeiten und

Fortbildungsbedürfnisse während des Berufseinstiegs. Universität Wien: Dissertation.

Mitkova, Anna (2012): Wandel der Lehrer/innenbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Universität Wien: Diplomarbeit.

Müller, Katrin (2012): Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Retrospektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen. Ein qualitativer Zugang. Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.

Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Pind-Roßnagl, Susanne (2013): KONZEPT für „Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten“ in Niederösterreich im Schuljahr 2013/14. Pädagogische Hochschule NÖ, Department 2. URL: http://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/departement2/Dokumente/neu_KONZEPT_Berufseinstieg_in_N%C3%96_Schj_2013_14.pdf [Stand: 17.10.2014]

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Grounded-Theory-Methodologie. In: Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. München: Oldenbourg, S. 183-217.

Radlinger, Veronika (2010): Professionalisierung angehender LehrerInnen zwischen Universität und Beruf: Schlüsselaspekte für die Gestaltung der Berufseingangsphase. Universität Wien: Diplomarbeit.

Rothland, Martin (2003): Magister, magistri lupus? „Mobbing“ am Arbeitsplatz Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 2, S. 235-253.

Schmidt-Grunert, Marianne (Hg.) (1999): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

SchUG §31a: Differenzierung an der Neuen Mittelschule. Jusline. URL: http://www.jusline.at/31a_Differenzierung_an_der_Neuen_Mittelschule_SchUG.html [Stand: 30.01.2015]

Statistik Austria online, Bereich Lehrpersonen: Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2012/13. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/ [Stand: 29.10.2014]

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Stoifl, Erika (2014): Erleben und Gestalten der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 255-268.

Strauss, Anselm L. (1991): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.) (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK VerlagsgmbH, S. 427-454.

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink, 2. Auflage.

Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.) (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK VerlagsgmbH.

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stumpner, Stephan (2014): Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt.

- In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 13-36.
- Summer, Anita (2014): „Wenn ich meine Kolleginnen nicht gehabt hätte, wäre ich verzweifelt.“. Verhalten der Kolleginnen und Kollegen gegenüber Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. In: Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christine (Hg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 191-216.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Treptow, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Unterrichtspraktikumsgesetz – UPG online (2014): Bundesministerium für Bildung und Frauen, Bereich Bildung und Schulen:. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/upg.html#a02 [Stand 08.10.2014]
- Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research, 54. Jg., Heft 2, S. 143-178.
- Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (Schnider, Andreas/Fischer, Roland/Härtel, Peter/Hopmann, Stefan T./Koenne, Christa/Niederwieser, Er-

win/Wustmann, Cornelia) (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft pädagogischer Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Österreich: Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. URL: https://www.bmbf.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?4dtiae [Stand: 10.10.2014]

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1. Jg., Heft 1, Art. 22, 25 Absätze. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Stand: 23.07.2014]

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-centred Interview. Principles and Practice. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

KURZZUSAMMENFASSUNG

Zentrales Anliegen dieser Masterarbeit ist die Erforschung der Thematik des Berufseinstieges von Lehrkräften. Der Berufseinstieg stellt eine wichtige Phase in der Biographie von Lehrpersonen dar und birgt eine Fülle an neuen Erfahrungen und komplexen Herausforderungen. Auf diese Erfahrungen und Herausforderungen, die von Berufseinsteigenden erlebt werden, soll die empirische Untersuchung aufbauen. Konkret wird der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg erleben. Es soll somit auf das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen eingegangen und wesentliche Aspekte herausgearbeitet werden. Als methodologischer Rahmen wurde die Grounded Theory gewählt, deren Leitlinien und Auswertungsverfahren das passende Rahmenkonzept für diese Forschungsarbeit darstellen. Für die Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview herangezogen, anhand dessen fünf Berufseinsteiger/innen nach Abschluss ihres ersten Berufsjahres befragt wurden. Am Ende des Auswertungsprozesses kristallisierte sich ein Kategoriensystem heraus, welches jene Aspekte und Thematiken kennzeichnet, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten Berufseinsteiger/innen herausstellten. Das sozio-emotionale Klima im Kollegium erwies sich als konstitutiv für das Erleben des Berufseinstieges der befragten Lehrpersonen und stellt die Schlüsselkategorie dar. Fünfzehn weitere Kategorien umfassen folgende Themen: Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit, Unterrichtsstil, Ansprechperson(en), Teamteaching, Erfahrung, Sitten und Bräuche in der Schule, Empfang in der Schule und im Kollegium, Austausch zwischen Berufseinsteigenden, Direktor/in, Aufarbeiten von Problemen, Erschöpfungs- und Belastungserleben, die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit, Schüler/innen, die ersten Monate im Beruf. Das herausgearbeitete Kategoriensystem wird in Rückbezug auf den theoretischen Zugang analysiert und Schlussfolgerungen für mögliche Gelingensbedingungen eines positiven Berufseinstieges herausgearbeitet.

ABSTRACT

The central aim of this research paper is to explore the topic of the career entry of teachers. The career entry is an important phase in the biography of teachers and brings a wealth of new experiences and complex challenges. The empirical study is based on these experiences and challenges and specifically addresses the question of how teachers experience the career entry in new secondary school in Austria. Therefore the subjective view of this career entry is one of the main aspects, which will be covered. The Grounded Theory has been chosen as a methodological framework, because its special evaluation procedure and guidelines suit the approach of this paper. For data collection, the problem-centred interview was used thus five young teachers were interviewed after they had finished their first professional year. At the end of the evaluation process, a system of categories emerged, featuring those aspects and issues that turned out to be central in the experience of the first professional year of the surveyed professionals. The socio-emotional climate in the college proved to be constitutive for the experience of the career entry of the surveyed teachers. The empirical study showed fifteen further categories concerning the following topics: feedback, teaching style, contact person, team teaching, experience, customs and traditions in school, reception in school and in college, exchange between entrants, principal, working up problems, exhaustion and stress experience, the teacher as a public figure, students and the first few months of the career entry. The elaborated system of categories will be put in question with the theoretical approach of the thesis and thus possible best practices for a career entry will be presented in detail.

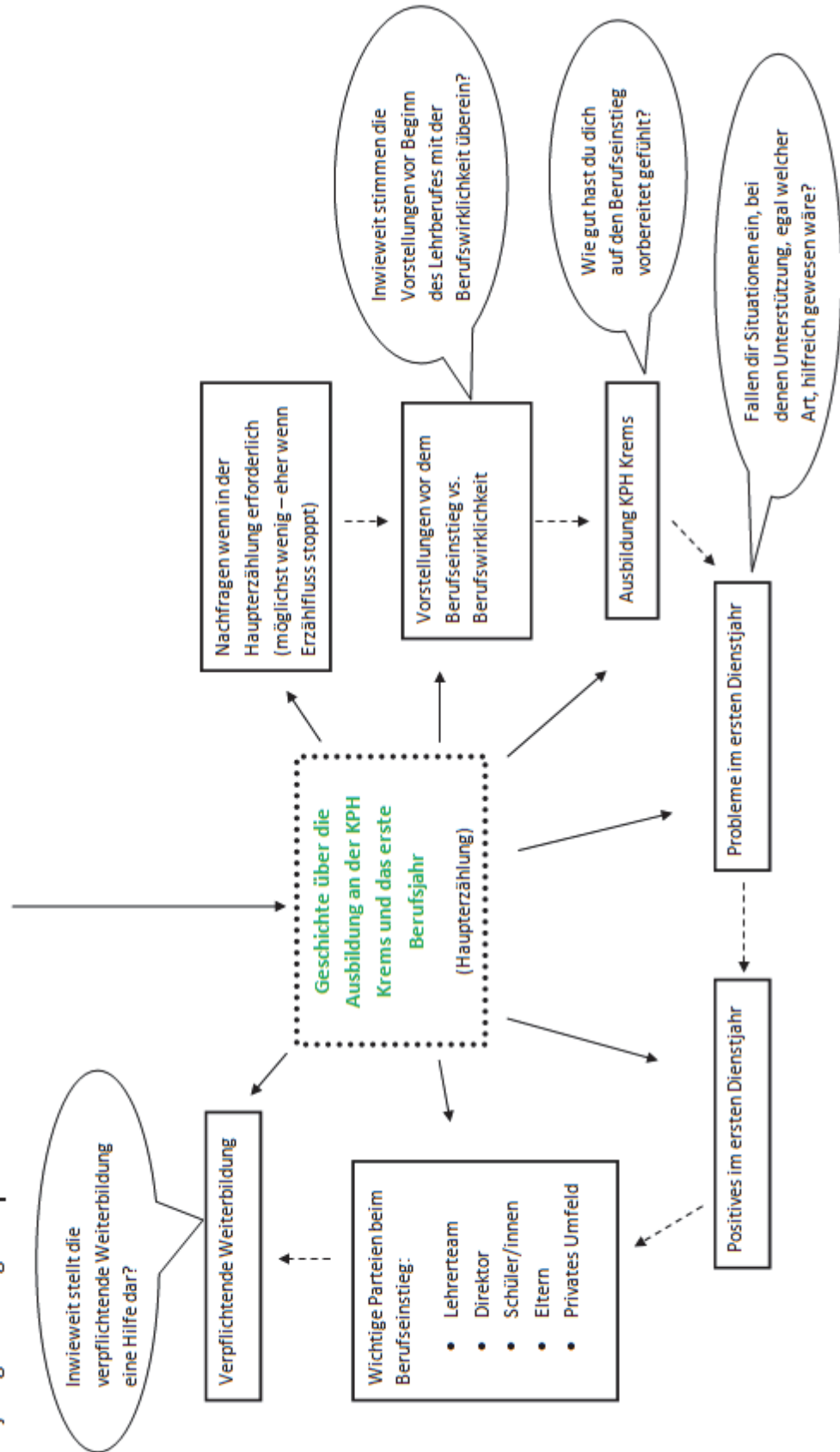
ANHANG

Topical Guide (Interviewleitfaden)

TOPICAL GUIDE

Opening question

Erinnere dich bitte zurück und erzähl mir von deiner Zeit an der KPH Krams und wie es dazu gekommen ist, dass du an deine jetzige Schule gekommen bist.



Kurzfragebogen

Name: _____

Pseudonym: _____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Geburtsdatum: _____

Mail: _____

Telefonnr.: _____

Abgeschlossene Ausbildung in Hauptfach: _____

Abgeschlossene Ausbildung in Nebenfach: _____

Haupt- bzw. Nebenfächer die nun in der Schule unterrichtet werden:

Sofort nach Abschluss der Ausbildung an der KPH Krems in den Beruf eingestiegen:

☐ ja ☐ nein

Im Schuldienst seit: _____

Danke für deine Mitarbeit!

Liesa Plattner

Geburtsdatum	11.10.1988
Geburtsort	Wien
Religion	römisch-katholisch
Staatsbürgerschaft	Österreich
Bildungsweg	1994 – 1998 Volksschule Sieghartskirchen 1999 – 2002 Hauptschule Sieghartskirchen 2003 – 2008 Handelsakademie Tulln 2008 – 2011 Bachelorstudium Hauptschul- lehramt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Campus Krems-Mitterau 2012 – dato Masterstudium am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
Auslandsaufenthalt	Auslandssemester am Mary Immaculate College in Limerick (Irland) im SS 2010
Berufliche Tätigkeit	Juli 2005: Internorm Plattner GmbH Juli 2006: Tullner Steuerberatungs GmbH Juli 2007: Tullner Steuerberatungs GmbH September 2009: Eco Wirtschaftstreuhand Steuerberatungs GmbH seit Juli 2010: Internorm Plattner GmbH, tätig im Bereich Buchhaltung, Rechnungswesen, Finanzwesen, Marketing
Besondere Qualifikationen	gute Kenntnisse mit dem Microsoft Office Paket (IT-Bestätigung), SAP und BMD Kenntnisse, Wintersportwochen- leiter Ausbildung, Englisch, Italienisch