

Berufseinsteigende der Primarstufe

Lebenswelten zwischen strukturellen Bedingungen, Ungewissheit, Belastung und der Suche nach Identität

Tamara Peer¹, Sandra Matschnigg-Peer², Petra Rauschenberger³,
Katharina Krämer⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1559>

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, welche in der Lebenswelt von Berufseinsteigenden der Primarstufe verankerten Bedingungen als belastend bzw. überfordernd – als hinderliche bzw. herausfordernde Arbeitsanforderungen – erlebt werden. Grundlage sind 24 problemzentrierte Expert*inneninterviews aus dem Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“, erhoben in zwei Phasen mit Lehrpersonen in unterschiedlichen Qualifikations- und Einstiegssituationen. Die Auswertung erfolgte nach der Grounded Theory mittels offenen und axialen Kodierens.

Die Ergebnisse weisen belastende Bedingungen in drei Bereichen aus: im Studienalltag (Studienstruktur, Rollenpluralität, mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/ des Studiums auf den Lehrberuf, hohe Studienanforderungen), im Berufsalltag (Ungewissheit, Rollenpluralität, Berufsstruktur) sowie im Lebensalltag (fehlende finanzielle Unterstützung, Alltagsstruktur, Rollenpluralität, Abgrenzungs Herausforderungen). In einem weiteren Analyseschritt verdichtet sich „Rollenpluralität“ zum zentralen Phänomen: Die gleichzeitige Koordination von Studium, Beruf und privater Lebenswelt erzeugt fortlaufenden Priorisierungs- und Abgrenzungsdruck. Damit werden Anspannung, Erschöpfung und Einschränkungen der Selbstfürsorge begünstigt, was sowohl das Wohlbefinden als auch professionelles Handeln beeinflussen kann.

Stichwörter: Berufseinstieg, Gesundheit, Primarstufe, Job-Demands-Resources Modell

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: tamara.peer@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: petra.rauschenberger@phwien.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: katharina.kraemer@phwien.ac.at

1 Problemaufriss

Der anhaltende Lehrpersonenmangel gilt derzeit als eine der zentralen strukturellen Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem. Die Personalknappheit verweist jedoch nicht nur auf ein quantitatives Defizit, sondern berührt ebenso Fragen der Ausbildung, der Professionalisierung, des beruflichen Habitus sowie des Rollenbildes unter sich wandelnden Rahmenbedingungen (Frey & Pichler, 2023, S. 510; Keller-Schneider, 2020, S. 11; Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41; Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025).

Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“ der Pädagogischen Hochschule Wien die Wahrnehmungen von Lehrpersonen, deren Berufseinstieg aufgrund des Lehrpersonenmangels in unterschiedlichen Qualifizierungsphasen erfolgt. Der Fokus liegt auf der zunehmenden Heterogenität der Einstiegswege in den Lehrberuf – dem vorzeitigen Berufseinstieg während des Bachelor- oder Masterstudiums Lehramt Primarstufe, dem Berufseinstieg nach Abschluss der akademischen Ausbildung sowie dem Quereinstieg. Zentral ist dabei die Frage, wie Berufseinsteigende ihren Alltag im Spannungsfeld verschiedener Lebenswelten – Beruf, Privatleben und Studium – erleben, um daraus Implikationen für das Studium, die Induktion, Fort- und Weiterbildung, aber auch für schulische Onboarding-Prozesse und bildungspolitische Entscheidungen abzuleiten (Rauschenberger et al., 2025).

Theoretisch knüpft das Projekt an die phänomenologisch-sozialkonstruktivistische Perspektive von Schütz und Luckmann (2017) an. Die „alltägliche Lebenswelt“ wird in ihrer Totalität als Natur- und Sozialwelt gefasst, die sowohl „Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 32) darstellt. Dieser Rahmen ermöglicht es, die soziale Struktur des Alltags der Berufseinsteigenden zu erfassen und die komplexen Verflechtungen ihrer verschiedenen Handlungsfelder als Lebenswelten zu beschreiben.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedingungen innerhalb dieser Lebenswelten – ihrer Lebenswelt – als belastend bzw. überfordernd erlebt werden. Dabei rücken insbesondere Facetten der Gesundheit von Berufseinsteigenden der Primarstufe in den Blick.

2 Theoretische Rahmung

Der Berufseinstieg stellt eine zentrale „Gelenkstelle“ (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 301) im Professionalisierungsprozess dar, an der sich individuelle Entwicklungsprozesse mit gesellschaftlichen Erwartungen verschränken. In dieser Phase werden berufliche Anforderungen erstmals in ihrer gesamten Dichte und Dynamik wirksam (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 303; Keller-Schneider, 2022, S. 134; Keller-Schneider et al., 2025, S. 415).

Empirische Befunde von Beer et al. (2023) zum Berufseinstieg nach dem Abschluss des Bachelorstudiums verdeutlichen die gesundheitliche Relevanz der Beanspruchung im Berufseinstieg. Berufseinsteigende zeigen signifikant erhöhte Werte in zentralen Belastungsdimensionen, insbesondere in Bezug auf psychische Erschöpfung, allgemeine Anforderungen und Belastungen, Arbeitsüberforderung sowie negative Auswirkungen auf das Privatleben. Gleichzeitig lassen sich im Zeitverlauf der Längsschnittstudie deutliche Verschlechterungen beobachten, etwa durch einen Anstieg psychischer Erschöpfung und wahrgenommener Belastung sowie durch eine Abnahme zentraler Ressourcen wie Lebenszufriedenheit, Distanzierungsfähigkeit und sozialer Unterstützung (Beer et al., 2023, S. 528 f.). Die gesundheitliche Dimension zeigt sich auch in konkreten physischen und psychischen Symptomen. Bereits wenige Monate nach dem Berufseinstieg berichten viele Lehrpersonen von Unkonzentriertheit, Müdigkeit, verminderter Schlafqualität, Vergesslichkeit und Kopfschmerzen, die mit einer erhöhten Unzufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Umfeld einhergehen (Beer et al., 2023, S. 528). Demgegenüber zeigen die Ergebnisse von Huber et al. (2025), dass der Berufseinstieg emotional nicht primär durch Belastung, sondern durch eine Dominanz positiver Emotionen geprägt ist. Insbesondere Freude, Neugierde, Mitgefühl und Stolz werden häufig erlebt und wirken als zentrale Ressourcen, indem sie Motivation, Wohlbefinden und Unterrichtsqualität fördern. Negative Emotionen treten demgegenüber seltener auf, wobei insbesondere Hilflosigkeit als spezifische Belastung im Berufseinstieg hervorsticht und auf die Herausforderung neuer, noch nicht routinierter Anforderungen verweist (Huber et al., 2024, S. 141ff.). Die empirischen Befunde von Beer et al. (2023) und Huber et al. (2025) ergänzen sich, indem sie unterschiedliche Perspektiven auf das Belastungserleben im Berufseinstieg sichtbar machen. Während Beer et al. (2023) eine Zunahme von Belastung und Erschöpfung bei gleichzeitiger Abnahme zentraler Ressourcen nachweisen (Beer et al., 2023, S. 529), zeigen Huber et al. (2025, S. 141ff.) in ihren Ergebnissen, dass in der subjektiven Wahrnehmung der Berufseinsteigenden eine Dominanz positiver Emotionen und vergleichsweise geringe Beanspruchung vorherrscht. Diese scheinbare Diskrepanz lässt sich dahingehend auflösen, dass Belastung nicht ausschließlich als objektiv steigendes Phänomen zu verstehen ist, sondern wesentlich von subjektiven Bewertungsprozessen und emotionalen Ressourcen abhängt. Mithin zeigt sich, dass Anforderungen ihre Wirkung nicht unabhängig von der Person entfalten, sondern subjektiv wahrgenommen, gewichtet und vor dem Hintergrund individueller Ressourcen über die gesamte Berufsbiografie hinweg interpretiert werden können (Keller-Schneider, 2009, S. 147, S. 162; Keller-Schneider, 2020, S. 158; Keller-Schneider, 2025, S. 415). Diese Befunde verdeutlichen die enge Verbindung zwischen beruflicher Beanspruchung und gesundheitlichem Erleben. Insgesamt wird deutlich, dass der Berufseinstieg als gesundheitlich sensible Phase zu verstehen ist, in der sich hohe Anforderungen, individuelle Voraussetzungen und verfügbare Ressourcen in komplexer Weise überlagern. Gesundheit im Berufseinstieg hängt maßgeblich davon ab, inwiefern es gelingt, eine Balance zwischen belastenden und entwicklungsförderlichen Anforderungen herzustellen und vorhandene Ressourcen wirksam zu nutzen.

Die vielfältigen Anforderungen wie auch die Komplexität sind nicht nur mit dem Berufseinstieg verbunden, sondern sind eng mit weiteren Entwicklungsaufgaben wie der eigenständigen Lebensführung und der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung verknüpft (Keller-Schneider, 2009, S. 148f.; Keller-Schneider, 2017, S. 303). Vor diesem Hintergrund stellen die „vier beruflichen Entwicklungsaufgaben der Rollenfindung, der Vermittlung, der Anerkennung sowie der Kooperation im System Schule“ (Keller-Schneider, 2020, S. 155) zentrale Entwicklungsaufgaben dar, in deren Bewältigung Berufseinsteigende im Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansprüchen und professioneller Erwartungen eine handlungsfähige berufliche Identität ausbilden (Keller-Schneider, 2025, S. 418). Dies erfolgt durch die Entwicklung eigener Maßstäbe, die Regulation von Ressourcen sowie die Bearbeitung widersprüchlicher Anforderungen, insbesondere zwischen Person und Rolle sowie Nähe und Distanz (Keller-Schneider, 2022, S. 142). Die Entwicklungsaufgabe der Berufsrolle besteht darin, eine zunächst explorativ entwickelte berufliche Selbstverortung im Berufseinstieg zu stabilisieren und im weiteren Berufsverlauf reflexiv und anpassungsfähig weiterzuentwickeln, um den sich wandelnden Anforderungen professionellen Handelns dauerhaft gerecht zu werden (Keller-Schneider, 2009, S. 149). Gerade der vorzeitige Berufseinstieg birgt Risiken für die Entwicklung einer stabilen beruflichen Rollenidentität sowie für nachhaltige Professionalisierungsprozesse.

Eng mit dieser Rollenentwicklung verknüpft ist ein weiteres zentrales Strukturmerkmal professionellen Handelns, das zugleich eine wesentliche Quelle von Belastung darstellt: Ungewissheit. Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich durch Kontingenz geprägt, das heißt durch die prinzipielle Offenheit von Situationen und Ergebnissen (Schmid, 2021, S. 100). Diese Ungewissheit tritt im Berufseinstieg besonders hervor, da Routinen fehlen und die Komplexität beruflicher Situationen nicht reduziert werden kann. Gleichzeitig bewegt sich professionelles Handeln im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen, die als strukturelle „Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen“ (Sotzek et al., 2017, S. 331) beschrieben werden. Diese Spannungsverhältnisse führen zu Entscheidungsunsicherheiten, widersprüchlichen Handlungsanforderungen sowie zu erhöhter kognitiver und emotionaler Belastung. Ungewissheit erweist sich damit nicht als situatives Phänomen, sondern als strukturelles Merkmal professionellen Handelns und als dauerhafte Herausforderung im Berufseinstieg. Zugleich kann sie – im Sinne professioneller Entwicklung – als produktiver Irritationsmoment wirken und Lern- sowie Entwicklungsprozesse anstoßen (Schmid, 2021, S. 101).

Ausgehend von der zentralen Bedeutung, die dem Berufseinstieg, der Gesundheit von Berufseinsteigenden und der damit in Zusammenhang stehenden identitätsspezifischen Rollenfindung für die Entwicklung eines professionellen Habitus sowie einer beruflichen Zufriedenheit als Lehrperson beigemessen werden kann, wird im vorliegenden Beitrag der Fokus auf Belastungsmomente gerichtet (Keller-Schneider, 2020, S. 412). Im Zentrum steht eine Auseinandersetzung mit folgender zentraler Frage:

Welche in den Lebenswelten – und damit in der Lebenswelt – verankerten Bedingungen werden von Berufseinsteigenden als überfordernd bzw. belastend beschrieben?

Als theoretischer Bezugsrahmen, der es ermöglicht, das Überforderungs- und Belastungserleben von Berufseinsteiger*innen systematisch einzuordnen, wird das Job-Demands–Resources (JD-R)-Modell herangezogen. Das JD-R-Modell lässt zwei zentrale Kategorien unterscheiden: Arbeitsanforderungen (Job Demands) und Arbeitsressourcen (Job Resources). Sie wirken auf Gesundheit und begünstigen – je nach Ausprägung – entweder Erschöpfung und negative Effekte oder Arbeitszufriedenheit und Engagement (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254). Arbeitsanforderungen (Job Demands) erfordern körperliche oder mentale Anstrengung und können als hinderlich/überfordernd oder herausfordernd/belastend subsumiert werden. Hinderliche Arbeitsanforderungen sind mit übermäßigen oder unerwünschten Einschränkungen verbunden und beeinträchtigen die Fähigkeit einer Person, Ziele zu erreichen. Herausfordernde Arbeitsanforderungen gehen zwar auch mit Anstrengung und Belastung einher, können aber persönliches Wachstum und das Erreichen von Zielen fördern (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.). Arbeitsressourcen (Job Resources) bezeichnen demgegenüber jene Bedingungen, die zur Zielerreichung beitragen, Belastungen reduzieren und individuelle Entwicklung unterstützen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

3 Forschungsdesign

Um sich einer Beantwortung der zentralen Frage anzunähern, wurden Daten aus dem Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“ herangezogen, die in den Erhebungsphasen 1 und 2a gewonnen werden konnten (Rauschenberger et al., 2025, S. 118).

3.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels des problemzentrierten Expert*inneninterviews – „the problem-centred expert interview“ (Döringer, 2021, S. 265) – welches darauf abzielt, implizite Wissensdimensionen der Akteur*innen in spezifischen Handlungsfeldern zu rekonstruieren. Der methodische Fokus liegt dabei nicht auf der Erhebung von rein technischem oder prozessuellem Wissen, sondern auf jenen impliziten Wissensformen, welche die individuellen Perspektiven und sozialen Praktiken der Berufseinsteigenden strukturieren. Dabei werden persönliche Meinungen und biografische Erlebnisse als konstitutiv erachtet, um zentrale Deutungsmuster und Handlungslogiken im Berufseinstieg herausarbeiten zu können. Berufseinsteigende verfügen über ein situativ erworbenes, praxisbezogenes Wissen, das als Interpretationswissen häufig implizit organisiert sowie unbewusst ist und erst durch den Akt der Systematisierung im Interviewprozess explizit zugänglich wird. Es bedarf daher einer methodischen

Vorgehensweise, welche die Expert*innen aus ihrer Rolle als rein funktionale Repräsentant*innen löst und diese gezielt ermutigt, ihre persönlichen Meinungen und Wahrnehmungen zu teilen (Döringer, 2021, S. 266–269).

Dies erfolgt durch die Integration von Elementen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Im Allgemeinen stützt sich das Gespräch auf einen Interviewleitfaden, der in der ersten Phase einen narrativen Anfang und in der zweiten Phase präzise Folgefragen enthält. Explorationstechniken, insbesondere das Spiegeln zur kognitiven Strukturierung sowie umfassende Fragen dienen dazu, individuelle Bedeutungszuschreibungen und oft routinierte, verborgene Handlungsmaximen explizit zu machen. Weiters unterstützen der Einsatz von Konfrontationen oder gezielte Fragetechniken wie Ad-hoc-Fragen die analytische Verdichtung des Materials (Döringer, 2021, 267 ff.).

3.2 Sampling

Für die Analyse jener in den Lebenswelten verankerten Bedingungen, die von Berufseinsteigenden als belastend oder überfordernd beschrieben werden, wurde auf Daten von zwei unterschiedlichen Gruppen zurückgegriffen: Erstens Lehrpersonen, die sich unmittelbar am Übergang in den Lehrberuf befinden und heterogene Ausbildungs- und Qualifikationsstände aufweisen, und zweitens Lehrpersonen, die ihren Berufseinstieg während des Bachelorstudiums vollzogen haben und über Erfahrungen im schulischen Alltag verfügen. Diese Zusammensetzung sollte es ermöglichen, verschiedene lebensweltliche Perspektiven zu erfassen.

Insgesamt umfasst die Stichprobe 24 problemzentrierte Expert*inneninterviews, die in zwei Erhebungsphasen (Erhebungsphase 1 sowie 2a) gewonnen wurden (Rauschenberger et al., 2025, S. 118, 120) und im Durchschnitt 34 Minuten dauerten.

In der ersten Erhebungsphase wurden 15 problemzentrierte Expert*inneninterviews mit Lehrpersonen am Übergang in den Beruf geführt, die zum Erhebungszeitpunkt an einer Induktionslehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien teilnahmen.

Die Stichprobe wies eine ausgeprägte Heterogenität hinsichtlich des Ausbildungsstatus auf: Die Befragten befanden sich entweder im Bachelor- oder Masterstudium, traten über alternative Zugangswege ins Lehramt ein oder hatten das Masterstudium bereits abgeschlossen. Gemeinsamer Bezugspunkt aller Befragten war ihre Verortung in einer Phase kurz vor dem Berufseintritt: Fünf Tage nach dem Interview sollten sie erstmals an Wiener Schulen (Primarstufe) unterrichten. Diese Daten erfassen somit insbesondere die antizipativen Orientierungen, Erwartungen und Deutungen von Lehrpersonen am Übergang in den schulischen Berufsalltag (Rauschenberger et al., 2025, S. 119).

Darauf aufbauend wurden in der zweiten Erhebungsphase (2a) im Sinne des theoretischen Samplings (Strauss & Corbin, 1996, S. 158 f.) neun Lehrpersonen befragt, die zum Zeitpunkt der Erhebung ein Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich absolvierten und bereits Berufserfahrungen im schulischen Alltag gesammelt hatten (Rauschenberger et al., 2025, S. 120). Die Berufserfahrung dieser Gruppe reichte von einem Monat bis zu

vier Dienstjahren, bei einer Unterrichtsverpflichtung zwischen 11 und 22 Wochenstunden an verschiedenen Wiener Schulstandorten (Primarstufe).

Die Kombination beider Datensätze¹ sollte es gemäß dem theoretischen Rahmen ermöglichen, unterschiedliche erfahrungsbezogene Positionierungen im Berufseinstieg zu berücksichtigen und analytisch zugänglich zu machen.

3.3 Datenauswertung

Die Transkription der Interviews wurde in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) realisiert, die Auswertung der Daten erfolgte in mehreren aufeinander bezogenen Schritten und orientierte sich an methodischen Prinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Der Analyseprozess war durch den iterativen Einsatz der zentralen Kodierverfahren geprägt und wurde als synchroner Intercoder-Prozess gemeinsam durch alle Mitglieder des Forschungsteams realisiert:

Die Interviews der Erhebungsphase 1 und 2a wurden durch offenes Kodieren analysiert und erste Konzepte, Kodes und Kategorien in Bezug auf die gestellte Forschungsfrage entwickelt. Aufbauend darauf wurden die Kategorien mithilfe des paradigmatischen Modells durch axiales Kodieren zueinander in Beziehung gesetzt, weiter differenziert und verdichtet, um nicht nur jene in den Lebenswelten verankerten Bedingungen bzw. Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.), die von Berufseinsteigenden als belastend oder überfordernd erlebt werden, beschreiben zu können, sondern um darauf aufbauend ein zentrales Phänomen zu identifizieren, das die Belastungen und Überforderungen der Berufseinsteigenden konkreter fassen und Implikationen in Bezug auf deren Gesundheit ableiten lässt (Strauss & Corbin, 1996, S. 50–93).

Der Analyseprozess wurde kontinuierlich durch das Verfassen von Protokollen, analytischen Notizen und Memos begleitet, die der Reflexion, Dokumentation und fortlaufenden Validierung der Interpretationsschritte dienten. Ergänzend wurden die Ergebnisse regelmäßig diskutiert, um sich den impliziten Wissensbeständen sowie handlungsleitenden Orientierungen der Berufseinsteigenden anzunähern (Strauss & Corbin, 1996, S. 169–192).

4 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst jene Kodes und Kategorien dargestellt, die im Zuge des offenen Kodierens entwickelt werden konnten. Dieser Analyseschritt diente dazu, belastende und überfordernde Bedingungen im Studienalltag, im Berufsalltag sowie im Lebensalltag der Berufseinsteigenden herauszuarbeiten. Die so gewonnenen Kodes und Kategorien ermöglichen es im Folgenden, belastende/herausfordernde oder überfordernde/hinderliche Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254) – der Lebenswelten deskriptiv darzustellen und schlaglichtartig zu beschreiben (vgl. Unterkapitel 4.1, 4.2 & 4.3).

Darauf aufbauend wird jenes Modell vorgestellt, welches durch axiales Kodieren gewonnen werden konnte. Die im offenen Kodieren entwickelten Codes und Kategorien wurden dabei zueinander in Beziehung gesetzt und weiter verdichtet. Im Mittelpunkt des Modells steht eine Kategorie, die als zentrales Phänomen identifiziert wurde und als strukturierender Bezugspunkt dient (vgl. Unterkapitel 4.4).

Mithilfe des paradigmatischen Modells der Grounded Theory wurden weitere gesättigte Kategorien als ursächliche Bedingungen bzw. Kontext, als intervenierende Bedingung, als Handlungs- oder Interaktionale Strategie und Konsequenz – entsprechend dem Kodierparadigma – um das zentrale Phänomen geordnet (Strauss & Corbin, 1996, S. 50–93). Die Vorstellung dieses Modells (vgl. Unterkapitel 4.4) soll es ermöglichen, das zentrale Phänomen in seiner Verflochtenheit sichtbar zu machen und jene in der Lebenswelt verankerten Bedingung zu beschreiben, die auf die Gesundheit der Berufseinsteigenden wirkt und dabei als belastend bzw. überfordernd wahrgenommen wird.

4.1 Studienalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Als belastende bzw. überfordernde Bedingungen, die im Studienalltag auf Berufseinsteigende wirken, wurden die vier Kategorien „Studienstruktur“, „Rollenpluralität“, „mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/des Studiums auf den Lehrberuf“ sowie „hohe Studienanforderungen“ identifiziert.

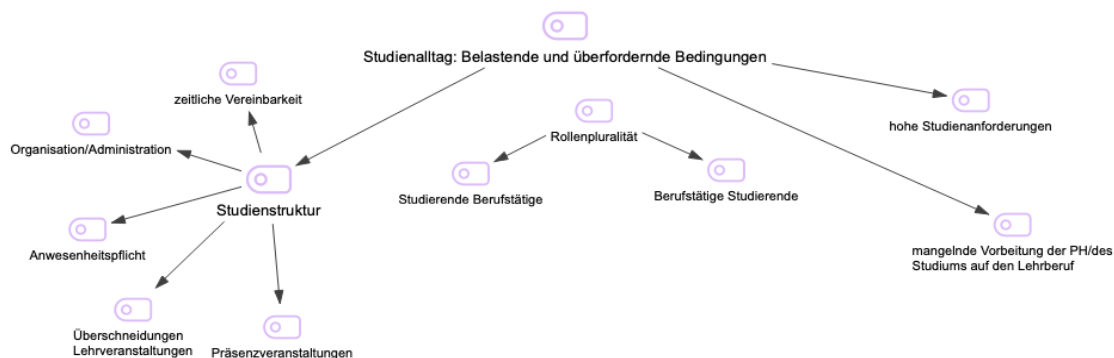


Abbildung 1: Grafische Darstellung „Studienalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“
(eigene Darstellung)

Die Kategorie „hohe Studienanforderungen“ beschreibt Studienbedingungen, die von den Berufseinsteigenden als zeitlich, kognitiv und organisatorisch belastend erlebt werden. Insbesondere umfangreiche Anforderungen im Bereich wissenschaftliches Arbeiten, Recherche- und Quellenstudium sowie formal stark regulierte Prüfungsformate werden als schwer mit einer parallelen Berufstätigkeit vereinbar wahrgenommen. Strikte Bewertungskriterien und geringe Fehlertoleranz verstärken das Überforderungserleben und können Studienleistungen zu Hürden im Studienalltag machen (Tosca, Z. 212–221; Typhanie, Z. 294 f.; Theo, Z. 291–294).

Die Kategorie „mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/des Studiums auf den Lehrberuf“ fasst jene Beschreibungen zusammen, in denen das Studium als unzureichend vorbereitend auf zentrale Anforderungen des schulischen Alltags erlebt wird:

Fehlende oder zu kurz angelegte Praxisanteile sowie das Ausbleiben konkreter berufspraktischer Inhalte – beispielsweise das Erstellen einer Jahresplanung oder fachdidaktische, organisatorische und rechtliche Anforderungen – führen dazu, dass wesentliche Kompetenzen erst im laufenden Berufsalltag erworben werden müssen. Diese Diskrepanz zwischen Studieninhalten und beruflichen Anforderungen wird als Belastung erlebt und erhöht das Gefühl, den Erwartungen im Schulalltag nicht ausreichend gewachsen zu sein (Tyra, Z. 256–259; Trixi, Z. 190–128; 225–228; Traude, Z. 253–265; Typhanie, Z. 43–47, 121, 295 f.; Theo, 212–215; Tammo, Z. 209–213; 351–355; Tuala, Z. 111–119; 446–449).

Sowohl die Kategorie „Rollenpluralität“ als auch die Kategorie „Studienstruktur“ werden von Kodes gerahmt, die diese näher bestimmen lassen:

So wird die als Belastung oder Überforderung wahrgenommene „Rollenpluralität“ durch die Kodes „studierende Berufstätige“ sowie „berufstätige Studierende“ beschrieben – somit durch eine notwendig erscheinende Identifikation mit einer dieser Rollen (Trixi, Z. 180–186; Traude, Z. 239 f.; Theo, Z. 6–9, 176–189, 222–308; Twila, Z. 537–540; Tyra, Z. 489–494; Tobia, Z. 5–26, 129–131; Typhanie, Z. 274–291, 341–347; Tala, Z. 187–189, 304–309; Tammo, Z. 10ff., 213ff.; Tuala, Z. 146–154, 410–416, 437–443).

„Studienstruktur“ bezieht sich auf eine nicht möglich erscheinende „zeitliche Vereinbarkeit“ zwischen Studium, Beruf und Freizeit (Tyra, Z. 377–380; Trixi, Z. 168–173, 180–182, 234–237; Tobia, Z. 144ff.; Tosca, Z. 225f.; Tala, Z. 219–223, 224–240, 426ff.; Theo, Z. 6–9, 202–206, 245ff., 291–299, 311–319; Tammo, Z. 217–221; Tuala, Z. 29–36, 213f., 308–312, 354–367, 384–389), auf die „Organisation bzw. Administration“, die mit dem Studium einhergeht und sich auf unklare Abläufe, mangelnde Transparenz bei Anmeldungen, Prüfungen, Abschlussarbeiten und Anrechnungen sowie fehlende Orientierung und Unterstützung bezieht (Typhanie, Z. 296–301; Theo, Z. 351–357; Tammo, Z. 227–230, 369–373; Tuala, Z. 316–319, 445–457), auf die hohe Anzahl der „Präsenzveranstaltungen“ (Twila, Z. 618–622; Tala, Z. 426 ff.), die sich daraus ergebenden „Überschneidungen von Lehrveranstaltungen“ (Twila, Z. 635–641; Tala, Z. 244–250) sowie auf die an den meisten Hochschulen bestehende „Anwesenheitspflicht“ (Twila, Z. 623–629; Tala, Z. 260–265; Theo, Z. 296–299; Tammo, Z. 78–81; Tuala, Z. 367–373) in Übungen bzw. Seminaren.

Exemplarisch sei auf eine Interviewpassage verwiesen, die dem Kode „Anwesenheitspflicht“ zugeordnet wurde und zum Ausdruck bringt, dass verpflichtende Präsenzformate als wenig anschlussfähig an die komplexen Lebenswelten erlebt werden:

„Ich finde, diese Anwesenheitspflichten müssen sich echt genau angeschaut werden, weil es gibt einfach Gründe, wieso man nicht da sein kann. (...) Und da denke ich mir dann schon, da kann man schon den Studierenden auch entgegenkommen. Weil wir sind alle mehrfachbelastet. Viele haben Kinder, viele sind schon in der Schule, viele haben Betreuungspflichten bei, also bei Eltern oder sonst was.“ (Twilla, Z. 623–629)

Twilla betont, dass Abwesenheiten nicht Ausdruck mangelnder Motivation, sondern Ergebnis vielfältiger Verpflichtungen sein können, die sich aus der Gleichzeitigkeit von Studium, Berufstätigkeit und privaten Sorgeverantwortungen ergeben. Besonders hervorgehoben wird von ihr die Mehrfachbelastung der Studierenden, die sich aus beruflichen Anforderungen im schulischen Alltag, familiären Verpflichtungen – etwa Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen – sowie studienbezogenen Anforderungen zusammensetzt. Die Anwesenheitspflicht wird in diesem Zusammenhang als strukturelle Regelung sichtbar, die individuelle Lebenslagen nur unzureichend berücksichtigt und dadurch als überfordernd wahrgenommen wird. Die implizite Forderung nach einem „Entgegenkommen“ verweist auf den Wunsch nach flexibleren Studienstrukturen, die den unterschiedlichen Belastungskonstellationen der Studierenden Rechnung tragen. Insgesamt verdeutlicht die Aussage, dass institutionelle Vorgaben im Studium – hier konkret die Anwesenheitspflicht – zur Verdichtung von Belastungserfahrungen beitragen können, wenn sie nicht mit den lebensweltlichen Bedingungen der Berufseinsteigenden in Einklang stehen.

4.2 Berufsalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Im Berufsalltag wurden drei Kategorien determiniert, die als belastende und überfordernde Bedingungen gedeutet werden können: „Ungewissheit“, „Rollenpluralität“, „Berufsstruktur“.

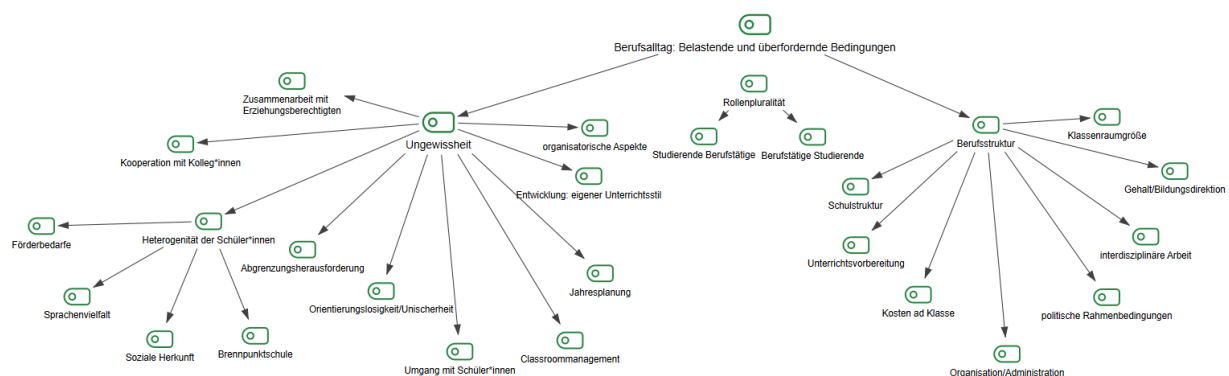


Abbildung 2: Grafische Darstellung „Berufsalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“ (eigene Darstellung)

Die Kategorie „Ungewissheit“ wird durch zehn Codes gerahmt. Berufseinsteigende betonen, dass die „Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten“ als ungewisser Bereich erlebt wird. Unsicherheiten zeigen sich im Umgang mit Erwartungen, Beschwerden und digitalen Kommunikationsformen sowie in Fragen der Abgrenzung und Rollenklarheit (Tyra, Z. 235–239; Trixi, Z. 127–129; Traude, Z. 32–35, 91–92, 101–108, 194f.; Typhanie, Z. 49ff., 180f., 188–194; Tala, Z. 124–128; Tammo, Z. 138–145). Auch die „Kooperation mit Kolleg*innen“, insbesondere die Zusammenarbeit im Team, das gemeinsame Planen und Unterrichten sowie die Eingliederung in bestehende schulische Strukturen ist mit Unsicherheit verbunden. Unklar bleibt häufig, wie Rollen verteilt sind, wie die Zusammenarbeit verlaufen sollte und wie mit möglichen Konflikten oder unterschiedlichen Haltungen umzugehen ist (Twila, Z. 63–67; Trixi, Z. 40ff.; Traude, Z. 163–169, 182ff.; Tobia, Z. 36; Timna, Z. 87–90, 115–121, 187–193; Tosca, Z. 37–39, 164–

179; Typhanie, Z. 51–55, 177–180; Tala, Z. 149–153). Zudem kann der Umgang mit der „Heterogenität der Schüler*innen“ als weiterer Bereich aufgezählt werden, der zu Unsicherheit im Berufseinstieg führt: Berufseinsteiger*innen beschreiben insbesondere im Hinblick auf „soziale Herkunft“, familiäre Belastungslagen, institutionelle Meldewege (z. B. Jugendamt), unterschiedliche „sprachliche Voraussetzungen“ sowie diagnostizierte oder nicht diagnostizierte „Förderbedarfe“ ein Gefühl fehlender Handlungssicherheit. Auch der Einsatz in sogenannten „Brennpunktschulen“ oder in inklusiven Settings kann als potenziell überfordernd erlebt werden. Die Vielfalt der Lern- und Lebenslagen wird damit als Bereich beschrieben, in dem professionelle Routinen erst entwickelt werden müssen und Zuständigkeiten nicht immer klar erscheinen (Twila, Z. 67–70, 179–183, 222–231; Trixi, Z. 129–131; Typhanie, Z. 181f.; Tuala, Z. 290–294; Tosca, Z. 81–84). Ein weiterer Aspekt der Kategorie „Ungewissheit“ betrifft die professionelle „Abgrenzung“. Die Berufseinsteigenden beschreiben ein Gefühl fehlender Sicherheit im Umgang mit schwierigen familiären Hintergründen, möglichen Kontakten zu externen Stellen sowie in emotional nahen Situationen mit Schüler*innen. Gleichzeitig wird es als belastend erlebt, Mitgefühl, Verantwortungsübernahme und professionelle Distanz in ein angemessenes Verhältnis zu bringen und Arbeitsthemen nicht dauerhaft in die eigene Freizeit hineinwirken zu lassen. Die Klärung der eigenen Rolle und Zuständigkeit erscheint damit als Herausforderung, die im Berufseinstieg ausgehandelt und stabilisiert werden muss (Twila, Z. 177–178; Tyra, Z. 240–245; Trixi, Z. 72–77, 259–263; Traude, Z. 108, 310–316; Tobia, Z. 217–219; Tala, Z. 48, 124–134; Tuala, Z. 215–223). „Orientierungslosigkeit“ sowie „organisatorische Unklarheiten“ können als weitere Belastungen identifiziert werden. Erwähnt werden fehlende Bezugspunkte hinsichtlich schulischer Abläufe, institutioneller Strukturen, Zuständigkeiten und konkreter Ansprechpartner*innen: Es herrscht Ungewissheit, wer wann kontaktiert werden soll bzw. darf. Unklare Informationslagen, kurzfristige Kommunikation sowie die Gleichzeitigkeit vielfältiger Anforderungen führen zu dem Eindruck, keinen Überblick zu haben und von anstehenden Aufgaben überrollt zu werden (Tobia, Z. 36f.; Timna, Z. 33–37, 58–69, 72f.; Tosca, Z. 187–193; Theo, Z. 408–412; Typhanie, Z. 48). Auch im „Umgang mit Schüler*innen“ bzw. bei der „Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils“ kann Ungewissheit wirken: Berufseinsteiger*innen berichten von Zweifeln an ihrer Durchsetzungsfähigkeit, ihrer kommunikativen Sicherheit und ihrer Fähigkeit, Unterricht souverän zu gestalten. Verunsicherung entsteht insbesondere in Situationen, in denen Kinder nicht wie erwartet reagieren, man allein vor der Klasse steht oder sich mit pädagogischen und rechtlichen Fragen konfrontiert sieht. Die Sorge, in konkreten Unterrichts- oder Krisensituationen nicht angemessen handeln zu können, wird dabei als belastend bzw. überfordernd beschrieben (Tyra, Z. 53–71, 192–198, 203–207; Traude, Z. 343–345; Tala, Z. 148–149; Tuala, Z. 296–297, Typhanie, Z. 194–197; Tobia, Z. 11ff.). Neben dem Unterrichten werden vor allem Fragen des alltäglichen „Classroom Managements“ als belastend erlebt. Unsicherheiten betreffen Routinen, Rituale, Regelsetzungen und organisatorische Abläufe im Schulalltag. Es wird als herausfordernd beschrieben, gemeinsam mit den Kindern in das schulische Setting hineinzufinden und angemessene Strukturen zu etablieren. Aber auch das Erstellen einer „Jahresplanung“ wird als belastend

wahrgenommen (Tyra, Z. 226–233; Theo, Z. 119–123; Tuala, Z. 288–290; Typhanie, Z. 43–47, 121).

Die Kategorie „Rollenpluralität“ zeigt sich auch im Berufsalltag in der Spannung zwischen der Identifikation als Lehrperson – im Sinne des*der „studierenden Berufstätigen“ – oder als Studierende, in Gestalt der*des „berufstätigen Studierenden“. Die Gleichzeitigkeit von beruflicher Praxis und Ausbildungsstatus führt zu einer fortlaufenden Aushandlung des eigenen professionellen Selbstverständnisses (Trixi, Z. 180–186; Traude, Z. 239f.; Theo, Z. 6–9, 176–189, 222–308; Twila, Z. 537–540; Tyra, Z. 489–494; Tobia, Z. 5–26, 129–131; Typhanie, Z. 274–291, 341–347; Tala, Z. 187–189, 304–309; Tammo, Z. 10ff., 213ff.; Tuala, Z. 146–154, 410–416, 437–443).

„Berufsstruktur“ stellt die dritte Kategorie dar, die durch acht Kodes determiniert wird: Die „Schulstruktur“ wird im Berufseinstieg als belastend erlebt, wenn organisatorische Abläufe, Zuständigkeiten und Erwartungen unklar sind oder kurzfristig kommuniziert werden. Berufseinsteiger*innen berichten von Orientierungsschwierigkeiten, Informationsdefiziten (beispielsweise zu Konferenzen oder Klassenforen), einer hohen Dichte neuer Kontakte sowie vom Zurechtfinden in unterschiedlichen Schulformen. Der geäußerte Wunsch nach frühzeitiger Information und persönlicher Begleitung – insbesondere durch die Schulleitung – verdeutlicht, dass die Belastungserfahrung eng mit fehlender individueller Orientierung und Unterstützung im konkreten Schulalltag verbunden ist (Tyra, Z. 176–177; Trixi, Z. 89–93; Timna, Z. 40–42; Typhanie, Z. 50–54, 115–121). Der Kode „Unterrichtsvorbereitung“ beschreibt die Belastung durch den hohen zeitlichen und mentalen Aufwand der Planung. Unsicherheiten hinsichtlich des Umfangs, der Qualität und des Zeitbedarfs sowie fehlende Routinen führen dazu, dass der Arbeitsaufwand als schwer begrenzbar erlebt wird. Die Vorbereitung greift dabei häufig in die Freizeit über und erschwert eine klare Trennung zwischen Berufs- und Privatleben (Tyra, Z. 176–186; Trixi, Z. 36–38; Timna, Z. 52–56; Theo, Z. 117–126). „Kosten ad Klasse“ beschreibt die im Berufseinstieg wahrgenommene finanzielle Mehrbelastung durch privat zu tragende Ausgaben für Unterrichtsmaterialien und Grundausstattung. Notwendige Materialien müssen teilweise eigenständig angeschafft oder vorfinanziert werden, während institutionelle Unterstützungsstrukturen als unzureichend oder schwer zugänglich erlebt werden (Twila, Z. 714–723; Traude, Z. 349–368; Tuala, Z. 536–540). Der Kode „Organisation/Administration“ verweist auf die als belastend erlebten bürokratischen Anforderungen. Unsicherheiten im Umgang mit Verwaltungssystemen (z.B. Wision) sowie die zeitintensive Dokumentationspflicht werden als überfordernd wahrgenommen und stehen in Spannung zum Anspruch, primär pädagogisch für die Kinder da zu sein (Twila, Z. 224; Theo, Z. 31–32, 157–162). Auch „politische Rahmenbedingungen“ werden im Berufseinstieg als belastend erlebt. Kritisch benannt werden dabei insbesondere verpflichtende Testungen, die als wenig sinnvoll wahrgenommen werden sowie ausbleibende nachhaltige Reformen im Bildungssystem (Twila, Z. 184–185; Tammo, Z. 357–363). Auch im Bereich der „interdisziplinären Arbeit“ besteht Unsicherheit. Diese bezieht sich primär auf den Umgang mit externen Institutionen und schränkt Handlungssicherheit ein (Twila, Z. 224–231).

Auch eine als beengt wahrgenommene „Klassenraumgröße“ bei hoher Schüler*innenzahl wird als potenziell belastend erlebt. Zudem werden mögliche Unklarheiten bei „Gehalt und

administrativen Abläufen auf Ebene der Bildungsdirektion“ als herausfordernd beschrieben (Twila, Z. 186–196; Tyra, Z. 151–155).

Exemplarisch sei abschließend auf eine Interviewpassage verwiesen, die dem Subkode „Förderbedarfe“ zugeordnet wurde und verdeutlichen soll, auf welche Weise „Ungewissheit“ im Umgang mit der „Heterogenität der Kinder“ im Berufsalltag Ausdruck findet:

„Direkt neben uns ist die Integrationsklasse und die Kinder sind teilweise wirklich schwer beeinträchtigt. Die laufen im Schulhaus herum. Wie gehe ich mit den Kindern um, mit autistischen Kindern? Wenn die irgendwie herumschreien oder vielleicht sogar körperlich werden, wie, was mache ich dann? Also wie ist der Umgang mit diesen Kindern?“ (Tuala, Z. 290–294)

Tuala macht in der Passage ihre Unsicherheit im Umgang mit inklusiven Settings und wahrgenommenen Förderbedarfen deutlich. Die wiederholten Fragen – „Wie gehe ich damit um?“, „Was mache ich dann?“ – verweisen darauf, dass sie ihre Handlungsmöglichkeiten in potenziell herausfordernden Situationen noch nicht als gefestigt erlebt. Insbesondere der Umgang mit Neurodiversität oder mit Situationen, in denen Kinder laut werden oder körperlich reagieren, erscheint als wenig routiniert.

Auffällig erscheint, dass die Unsicherheit antizipativ formuliert wird. Damit wird weniger eine konkrete Überforderung beschrieben als vielmehr ein Orientierungsbedarf im professionellen Handeln sichtbar. Die Passage deutet darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität und Förderbedarfen im Berufseinstieg als anspruchsvolles Feld wahrgenommen wird, das mit Überforderung einhergehen kann.

4.3 Lebensalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Im Lebensalltag wurden folgende belastende und überfordernde Bedingungen identifiziert: „Fehlende finanzielle Unterstützung“, „Alltagsstruktur“, „Rollenpluralität“ sowie „Abgrenzungs Herausforderungen“.

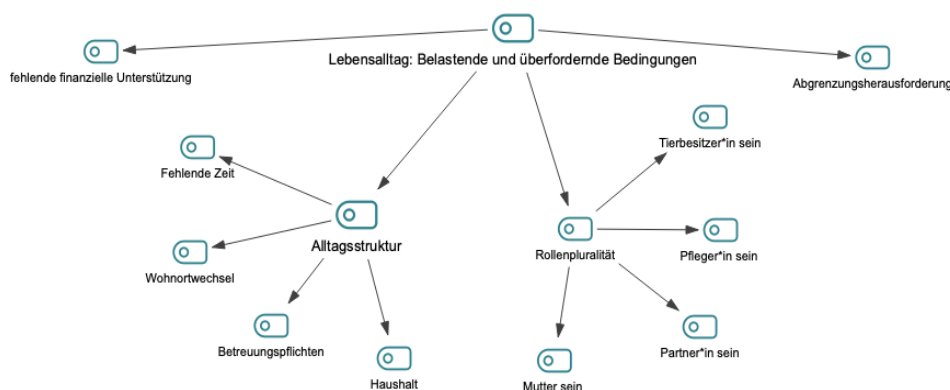


Abbildung 3: Grafische Darstellung „Lebensalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“ (eigene Darstellung)

Die erste Kategorie „fehlende finanzielle Unterstützung“ beschreibt Belastungen im Lebensalltag, die aus unzureichenden finanziellen Fördermöglichkeiten sowie aus zusätzlichen, durch den Berufseinstieg entstehenden Ausgaben resultieren. Berufseinsteigende berichten von ausbleibenden Studienbeihilfen oder Stipendien und von strukturellen Hürden im Fördersystem, die eine weitgehende finanzielle Eigenverantwortung erforderlich machen. Auch laufende Kosten, etwa für Kinderbetreuung, werden als Mehrbelastung erlebt (Tala, Z. 439–451; Tuala, Z. 518–520).

Die Kategorie „Alltagsstruktur“ wird durch vier Kodes näher determiniert: „Fehlende Zeit“ beschreibt dabei eine zentrale Belastung. Der Alltag wird als stark durch Studium, Beruf und organisatorische Anforderungen strukturiert erlebt, wodurch Freizeit, soziale Kontakte und Erholungsphasen eingeschränkt sind. Lange Arbeitszeiten, Pendelwege sowie die Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie und Betreuungspflichten führen zu einem erhöhten Koordinationsaufwand. Zeiten für Freundschaften, spontane Treffen oder persönliche Interessen müssen bewusst eingeplant werden oder entfallen zugunsten von Erholung (Tyra, Z. 10–11; Trixi, Z. 231–256; Traude, Z. 82–88; Tosca, Z. 28, 314–316; Tala, Z. 407–434; Tammo, Z. 314; Tuala, Z. 469–500, 502–509). Ergänzend prägen auch biografische Übergänge wie ein „Wohnortwechsel“ die Alltagsstruktur im Berufseinstieg. Ein Umzug im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Dienstantritt erfordert zusätzliche organisatorische und emotionale Anpassungsleistungen. Neben der räumlichen Veränderung werden dabei auch soziale Netzwerke neu aufgebaut und bestehende Routinen reorganisiert, was den ohnehin verdichteten Alltag weiter belasten kann (Tosca, Z. 18–29, 342–347). Auch „Betreuungspflichten“ und alltägliche „Haushaltsaufgaben“ prägen die „Alltagsstruktur“ im Berufseinstieg. Regelmäßige Besuche bei pflege- oder unterstützungsbedürftigen Angehörigen werden als zeitlich und emotional fordernd erlebt, insbesondere bei längeren Anfahrtswegen. Zugleich fehlt nach intensiven Arbeitstagen häufig die Energie für grundlegende Tätigkeiten im Haushalt, sodass diese auf das Wochenende verschoben werden müssen. Beide Bereiche werden – trotz ihrer subjektiven Bedeutsamkeit – als zusätzliche Belastungen in einem ohnehin verdichteten Alltag wahrgenommen (Twila, Z. 648–654, 669–675).

Die Kategorie „Rollenpluralität“ beschreibt die Gleichzeitigkeit mehrerer sozialer Rollen im persönlichen Lebensalltag, die im Berufseinstieg neu austariert werden müssen. Im Subkode „Partner*in sein“ wird deutlich, dass veränderte Arbeitszeiten, Planungsaufwand im Homeoffice sowie mentale Inanspruchnahme in die Beziehung hineinwirken. Berufseinsteiger*innen thematisieren die Notwendigkeit bewusster Zeitplanung, erhöhter Abstimmung und aktiver Beziehungsarbeit, um Überlastung oder Entfremdung vorzubeugen (Traude, Z. 64–67, 77–79, 296–303; Tosca, Z. 28; Tala, Z. 394–398). Der Subkode „Mutter sein“ verweist auf die prioritäre Stellung von Familie und Kinderbetreuung. Der Alltag ist stark durch Bring- und Abholzeiten, Freizeitgestaltung der Kinder sowie organisatorische Abstimmungen geprägt – Studium und Beruf müssen in diese Struktur integriert werden (Tuala, Z. 4–6, 12–17, 22–26, 437–471).

Im Subkode „Pfleger*in sein“ zeigt sich zusätzliche Verantwortung im häuslichen Kontext, etwa durch Pflege- oder Unterstützungsleistungen für Partner*innen, die mit erhöhtem organisatorischem und zeitlichem Aufwand verbunden sind (Theo, Z. 18–19, 399). Auch der Subkode „Tierbesitzer*in sein“ verweist auf veränderte Tagesrhythmen und Betreuungsarrangements, die im Zuge des Berufseinstiegs neu organisiert werden müssen (Traude, Z. 75–76; Theo, Z. 12).

Die letzte Kategorie „Abgrenzungsherausforderung“ lässt sich exemplarisch anhand folgender Passage verdeutlichen:

„Dann noch die eigenen Urlaube hineinzquetschen, sage ich wirklich, weil es ein Hineinquetschen war. Ich zwinge mich jetzt zum Urlaub. Ich muss abschalten. Viel auf einmal. Ja. Planung der Klasse, jetzt Abschluss (...) ist gerade sehr viel. Und da kommen zum Beispiel Sachen wie Sport viel zu kurz, die ich aber sehr brauche. Auch für meine psychische Gesundheit würde ich sagen und aber wirklich keine Zeit dazu finde, weil wenn ich dann mal Zeit habe, so fertig ins Bett falle, dass ich die Auszeit brauche. (...) Ich glaube, im September wird es noch einmal vermehrt so sein, dass ich sehr erschöpft sein werde und zu den Sachen nicht kommen werde. Aber ich hoffe, dass ab Oktober, wenn ich mich dann schaffe abzugrenzen, wieder mehr Zeit für meine Freizeitaktivitäten habe.“ (Trixi, Z. 238–247)

Trixi verweist in dieser Passage deutlich auf belastende und überfordernde Bedingungen, die dazu führen, dass persönliche Bedürfnisse und Regenerationszeiten hinter beruflichen Anforderungen zurücktreten. Erholung erscheint nicht als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags, sondern als etwas, das aktiv „hineingequetscht“ werden muss. Freizeitaktivitäten wie Sport, die für die Gesundheit als notwendig beschrieben werden, kommen zu kurz, weil berufliche Aufgaben zeitlich und mental dominieren. Der Lebensalltag wird somit als verdichtet und erschöpfend erlebt – Abgrenzung wird zur bewusst anzustrebenden Strategie, um langfristig handlungsfähig und gesund zu bleiben.

4.4 Rollenpluralität als belastende und überfordernde Bedingung

In der Lebenswelt der Berufseinsteigenden erweist sich die Kategorie „Rollenpluralität“ als zentrales *Phänomen* (Strauss & Corbin, 1996, S. 75, 79).

„Rollenpluralität“ geht dabei über etablierte Konzepte wie Work-Life-Balance hinaus, indem sie nicht primär Spannungen oder Dysbalancen zwischen klar abgegrenzten Lebensbereichen beschreiben lässt, sondern stattdessen die gleichzeitige Ko-Präsenz, Überlagerung und wechselseitige Durchdringung unterschiedlicher Rollen innerhalb konkreter Lebenswelten in den Fokus rückt: Als strukturierender Bezugspunkt macht sie die Verflechtung von Studium, Beruf und privatem Alltag und deren wechselseitige Bedingtheit sichtbar und kann als zentrale Arbeitsanforderung (Job Demand) im Berufseinstieg von Primarstufenlehrper-

sonen verstanden werden (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277f.; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

Die Kategorien „Studienstruktur“, „Berufsstruktur“ und „Alltagsstruktur“ wurden unter den „strukturellen Bedingungen der Lebenswelten“ subsumiert und bilden den *Kontext bzw. die ursächliche Bedingung* (Strauss & Corbin, 1996, S. 79–81), vor deren Hintergrund „Rollenpluralität“ entsteht und wirksam wird.

Die Kategorien „Ungewissheit“ und „Abgrenzungsherausforderungen“ ebenso wie „Selbstfürsorge“ und „Unterstützungssysteme“ werden als *intervenierende Bedingungen* (Strauss & Corbin, 1996, S. 81–83) konzeptualisiert. Sie wirken als Arbeitsanforderungen und Arbeitsressourcen (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254) bzw. als *allgemeine Bedingungen* „auf Handlungs- und interaktionale Strategien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 82).

Der „Umgang mit belastenden und überfordernden Bedingungen“ bezeichnet *Handlungs- und Interaktionsstrategien* (Strauss & Corbin, 1996, S. 83f.). In ihnen verdichten sich Prozesse des Aushandelns, Priorisierens und möglichen Abgrenzens, die auf Gesundheit wirken können (Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

Als *Konsequenzen* (Strauß & Corbin, 1996, S. 85f.) zeigen sich unterschiedliche Formen der Rollenidentifikation, die sich aus der „Ungewissheit“, den „Abgrenzungsherausforderungen“, den möglichen „Unterstützungssystemen“, der „Selbstfürsorge“ sowie dem „Umgang mit belastenden und überfordernden Bedingungen“ ergeben – etwa als „studierende Berufstätige“, als „berufstätige Studierende“ oder aber in Gestalt von „Rollendiffusion“.

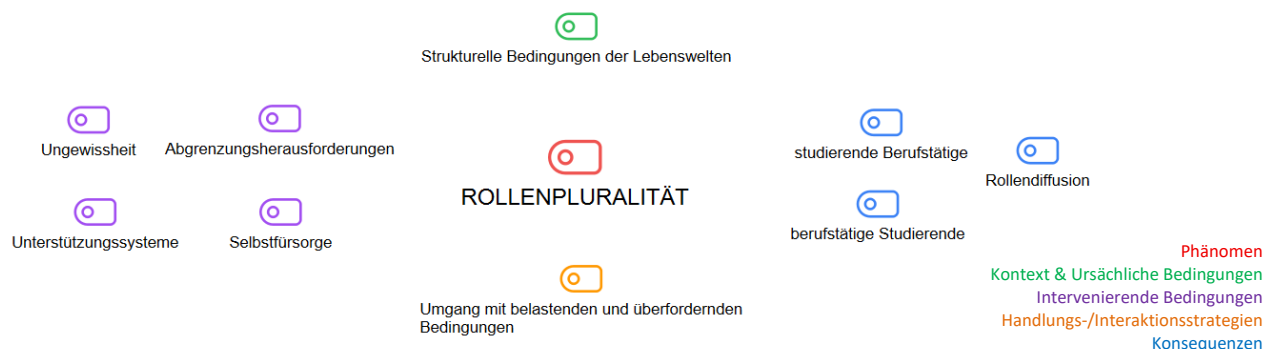


Abbildung 4: Grafische Darstellung „Rollenpluralität als belastende und überfordernde Bedingung“
(eigene Darstellung)

Das Phänomen „Rollenpluralität“ ermöglicht es, jene in der Lebenswelt verankerten Bedingungen zu erfassen, die von Berufseinsteiger*innen als belastend und überfordernd beschrieben werden und als Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017) Einfluss nehmen:

Der gleichzeitige Anspruch, Studium, Beruf und privaten Alltag zu koordinieren, erfordert kontinuierliche Priorisierungs- und Anpassungsleistungen, wodurch insbesondere Freizeit, Erholung und soziale Beziehungen in den Hintergrund treten. Das Studium wird um Dienstzeiten „herumorganisiert“, als strukturell kaum bewältigbar erfahren oder zugunsten schulischer Anforderungen zurückgestellt. Deputate werden bewusst reduziert, um eine Studierfähigkeit

aufrechtzuerhalten, während zugleich Frustration über fehlende berufsbegleitende Strukturen artikuliert wird. In diesem Spannungsfeld verändern sich Rollenprioritäten fortlaufend – mit potenziellen gesundheitlichen Auswirkungen im Sinne anhaltender Anspannung und Erschöpfung (Trixi, Z. 181–182; Theo, Z. 6–9, 282; Tala, Z. 305–309; Tuala, Z. 146–154, 437–443).

Gelingt eine Priorisierung nicht dauerhaft oder stabil, zeichnet sich Rollendiffusion ab. Sie wird etwa in ambivalenten Selbstverortungen sichtbar – beispielsweise als „offiziell“ Studierende*r bei faktischer Fokussierung auf die schulische Praxis – im bewussten Zurückfahren des Studiums zugunsten der Erwerbsarbeit, in verlängerten Studiendauern infolge paralleler Berufstätigkeit oder im empfundenen Druck, das Studium rasch abschließen zu müssen. Die daraus resultierende instabile Rollenbalance verweist auf eine gesundheitlich relevante Verdichtung von Anforderungen: Das Empfinden, keiner Rolle vollständig gerecht zu werden, kann sowohl das subjektive Wohlbefinden als auch das professionelle Handeln nachhaltig beeinträchtigen (Theo, Z. 177–184, 260–265; Typhanie, Z. 289–291; Trixi, Z. 185–186).

5 Fazit

Rollenpluralität markiert ein zentrales Strukturmoment der Lebenswelt im Berufseinstieg: Strukturelle Bedingungen, Ungewissheit, Abgrenzungsherausforderungen, aber auch Selbstfürsorge und Unterstützungssysteme sowie Belastung und Überforderung greifen als „Job Demands“ und „Job Resources“ (Bakker & Demerouti, 2017, S. 275) ineinander und erzeugen ein Spannungsfeld, in dem Identität unter dauerhaftem Aushandlungsdruck steht. Studium, Beruf und private Lebenswelt sind dabei relational verschränkt – Veränderungen in einem Bereich wirken unmittelbar auf die anderen zurück.

Der gleichzeitige Anspruch, alle drei Bereiche zu koordinieren, erfordert kontinuierliche Priorisierungsleistungen, wodurch insbesondere Freizeit, Erholung und soziale Beziehungen wiederholt in den Hintergrund treten. Rollenprioritäten verschieben sich fortlaufend, mit potenziellen gesundheitlichen Folgen wie Anspannung und Erschöpfung. Berufseinstieg erscheint somit nicht nur als fachliche Herausforderung, sondern als identitätsbezogener Prozess unter strukturellen und emotionalen Belastungsbedingungen.

Ein reflektiertes Bewusstsein für Rollenpluralität, die Fähigkeit zur konstruktiven Bearbeitung von Rollenkonflikten sowie die Entwicklung einer tragfähigen professionellen Identität erweisen sich als zentrale Voraussetzungen für Belastungsstabilität im Berufseinstieg. Ebenso bedeutsam ist die gezielte Förderung gesundheitsorientierter Strategien, die Abgrenzung, Selbstfürsorge und strukturelle Unterstützungssysteme einbezieht. Der Berufseinstieg benötigt nicht nur einen Fokus auf die Vermittlung fachlicher und didaktischer Kompetenzen, sondern systematisch Räume für Reflexion, Rollenklärung und biografische Verortung. Insbesondere begleitete Reflexionsformate wie Mentoring, Supervision, kollegiale Fallberatungen (...) können dazu beitragen, Rollenkonflikte sichtbar und bearbeitbar zu machen. Auch institutionell bedarf es entlastender Strukturen, die eine realistische Balance zwischen Anforderun-

gen und Ressourcen ermöglichen. Ziel muss es sein, der Gefahr von Rollendiffusion entgegenzuwirken und Kohärenz zwischen Schule, Studium und privater Lebenswelt zu ermöglichen – nicht als statischen Zustand, sondern als dynamisch herzustellende Passung im Berufseinstieg.

Literatur

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S., & Beer, R. (2023). Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner, & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 251–264). Waxmann.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Interviewing Experts* (S. 43–81). Palgrave Macmillan London. https://doi.org/10.1057/9780230244276_3
- Döringer, S. (2021). The problem-centred expert interview: Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology* (24, 265–278). <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Frey, A. & Pichler, S. (2023). Vorwort zum Themenschwerpunkt: Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 509–512). ÖBV Wien.
- Huber, M., Haupt, C., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2025). Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 105–151). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Karl, B., Mathies, R., & Janovsky, N. (2025). Geleitwort. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa Weinheim. (S. 7–9).
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 301–322). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Waxmann Münster.
- Keller-Schneider, M., Hericks, U., Arslan, E., & Wittek, D. (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer & J. König (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 413–420). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-052>
- Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa Weinheim. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>

- Rauschenberger, P., Peer, T., Matschnigg-Peer, S. & Krämer, K. (2025). Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe: Erste Einblicke in das Forschungsprojekt. *R&E-SOURCE*, 12(3), 110–122. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1468>
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg: Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99–112. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07>
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *journal für lehrerInnenbildung, Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum*. 24(1), 40–49. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Konstanz.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 315–333. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz Weinheim.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, 1–13. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29

Anmerkungen

¹ Angesichts der heterogenen Stichproben wären auch kontrastive Falldarstellungen potenziell aufschlussreich gewesen. Insbesondere könnten vergleichende Analysen – etwa zwischen Berufsanfänger*innen, Personen mit mehrjähriger pädagogischer Erfahrung, Bachelorstudierenden (...) – zusätzliche Differenzierungen im Belastungserleben sichtbar machen. Eine solche kontrastive Perspektive bleibt einer möglichen weiterführenden Untersuchung vorbehalten.