

Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung

Johannes Dammerer¹, Susanne Symoni-Klinger²

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg ist eine herausfordernde Phase für beginnende Lehrpersonen. Viele der neuen Aufgaben werden als belastend empfunden. Professionelles Handeln im Lehrerberuf setzt eine Vielzahl von Kompetenzen voraus, die im Laufe des Studiums in ihrer Komplexität nicht erlernt werden können. Seit dem Schuljahr 2019/20 wird in Österreich eine Induktionsphase durchgeführt, die eine Begleitung der beginnenden Lehrpersonen durch eine Mentorin bzw. einen Mentor vorsieht. Einerseits ist für die/den Mentee eine Auseinandersetzung mit den neuen Herausforderungen notwendig, um so eine Weiterentwicklung in der Kompetenz zu erfahren. Andererseits ist es für die Mentorin bzw. den Mentor wichtig, die Bedürfnisse, Belastungen und fehlenden Kompetenzbereiche der beginnenden Lehrpersonen zu kennen.

Im Rahmen einer Ratingkonferenz wurden die Belastungen von beginnenden Lehrpersonen mit Hilfe eines qualitativen und quantitativen Auswertungsverfahrens untersucht. Die Bereiche ‚Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern‘ und ‚Hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen‘ wurden als besonders belastend eingestuft. In einem deduktiven Vorgehen wurde untersucht, in welchen Bereichen beginnende Lehrpersonen eine Stärkung ihrer Kompetenz benötigen. Grundlage dafür bildete das Kompetenzmodell nach Schart und Legutke, welches grundsätzlich bestätigt werden konnte. Eine Stärkung im Bereich der Selbstkompetenz bildet die Basis für die professionelle Weiterentwicklung und die erfolgreiche Bewältigung von Belastungen.

Abstract

Starting a career is a challenging phase for beginning teachers. Many of the new tasks are perceived as stressful. Operating professionally in the teaching profession requires a variety of skills that cannot be learned in their complexity at a university. Starting in the 2019/20 school year, the induction phase was introduced in Austria, which will involve mentoring of beginning teachers by a mentor. On the one hand, the mentee needs to deal with the new challenges in order to experience a further development in competence. On the other hand, it is important for the mentor to know the needs, burdens and lack of competence of beginning teachers.

In a rating conference the burdens of beginning teachers were examined using a qualitative and quantitative evaluation process. The areas "behavioral problems" and "high numbers of classroom disruptions" were classified as particularly stressful. In a deductive approach, it was examined in which areas beginning teachers need to strengthen their competence. The basis for this was the competence model according to Schart and Legutke, which was basically confirmed. A strengthening in the field of self-competence forms the basis for professional development and the successful coping with the burdens.

Schlüsselwörter:

Mentoring
Beginnende Lehrpersonen
Kompetenzen

Keywords:

Mentoring
Beginning teachers
competences

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autor.. E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: klinger.s@schule.at

1 Einleitung

Forschungsergebnisse von Schaarschmidt (2013), Keller-Schneider (2008), Krause und Dorsemagen (2014) oder Terhart (1991) haben ergeben, dass der Lehrerberuf sehr belastend und herausfordernd ist. Auch ein Forschungsbericht der Donau-Universität Krems zeigt, dass Lehrpersonen häufig unter psychischen Belastungen wie Schlafstörungen, Angstzuständen, Niedergeschlagenheit oder Erschöpfungszuständen leiden (Biffel et al., 2011, S. IX-X).

Seit dem Schuljahr 2019/20 wird in Österreich eine sogenannte Induktionsphase durchgeführt (Bundesgesetzblatt, 2013). Beginnende Lehrpersonen werden in ihrem ersten Dienstjahr von einer Mentorin bzw. einem Mentor begleitet. Für Mentorinnen und Mentoren ist es wichtig, die Belastungen der Berufseinsteiger/innen zu kennen. Um eine Reduzierung der Belastungen zu erwirken, erscheint es sinnvoll, die beginnenden Lehrpersonen in ihren Kompetenzen zu stärken.

Hier sind die beginnenden Lehrpersonen gefordert, die Belastungssituation durch ihr eigenes Handeln zu meistern. Die Selbsteinschätzung von beruflichen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung steht dabei an erster Stelle (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 96).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass jede Person unterschiedlich auf Belastungen reagiert und bestimmte Beanspruchungen sogar als gesundheitsförderlich aufgefasst werden können (Schaarschmidt, 2013). Somit entsteht durch eine vermeintlich objektive Belastung eine subjektive Auslegung. Lehrpersonen reagieren unterschiedlich auf die täglichen Belastungen. Jedoch schaffen es mindestens zwei Drittel der Lehrpersonen, Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Tätigkeit zu schöpfen und aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium sowie dem Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern Kraft zu kreieren (Gehrmann, 2007, S. 198-199).

Die daraus resultierenden Fragestellungen für diesen Beitrag lauten:

1. Welche der in der Literatur angegebenen Belastungen empfinden beginnende Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase als besonders belastend und welche als weniger belastend?
2. In welchen Kompetenzbereichen sollen beginnende Lehrpersonen gestärkt werden, um den auftretenden Belastungen entgegenzuwirken?

2 Theoretische Vorannahmen

2.1 Bedürfnisse

Die Maslowsche Bedürfnispyramide ordnet die Bedürfnisse des Menschen nach ihrer Dringlichkeit (1943). Auf der untersten Ebene befinden sich grundlegende physiologische Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlaf oder Gesundheit. Werden diese Bedürfnisse nicht erfüllt, können daraus Krankheit, Gereiztheit oder Unwohlsein resultieren.

Auf der zweiten Stufe der Maslowschen Bedürfnispyramide steht das Bedürfnis nach Sicherheit, Stabilität und Konstanz. Wird dieses Bedürfnis nicht gestillt, fühlen wir uns unsicher und bedroht, empfinden Angst oder leiden unter klassischen psychosomatischen Erscheinungen wie Herzrasen oder Panikanfälle (Grone-Lübke & Petersen, 2013, S. 18).

Dreer (2018) definiert die arbeitsbezogenen Bedürfnisse für beginnende Lehrpersonen, wobei hier ebenso wie bei Maslow systematisch und in einer natürlichen Reihenfolge vorgegangen werden soll. Anfänglich steht das Bedürfnis nach Orientierung in Form von Verständnis von schulischen Arbeitsstrukturen und Zuständigkeiten im Vordergrund. Danach folgt einerseits das soziale Bedürfnis nach Einbindung in die Kollegenschaft, wobei sich beginnende Lehrpersonen hier emotionale Unterstützung und Anerkennung im Kollegium wünschen. Andererseits wollen beginnende Lehrpersonen auch von Schülerinnen und Schülern als relevante Bezugspersonen wahrgenommen werden (S. 14-15).

„Kennt man sich in der Schule hingegen gut aus, fühlt man sich im Kollegium integriert und von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert, so erscheinen die Möglichkeiten der Selbsterprobung in einem ganz anderen Licht. Diese Voraussetzungen entschärfen sogar die Gefahr, mit eigenen Unterrichtsideen und Ansätzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern auch mal zu scheitern. Denn in diesen Fällen entfaltet auch eine misslungene Selbsterprobung ein beachtliches Lernpotential. Das Bedürfnis danach, sich selbst als kompetent zu erleben, schließt folglich den konstruktiven Umgang mit Misserfolgserlebnissen ein.“ (Dreer, 2018, S. 16)

Ebenso wie Dreer sieht Krapp das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als ein wesentliches Bedürfnis. Die Person möchte akzeptiert und anerkannt werden und identifiziert sich mit bestimmten Personen oder Personengruppen und nimmt deren Werteorientierungen und Handlungsziele an (Krapp, 2005, S. 636).

Krapp (2005) sieht als Voraussetzung für die persönliche Weiterentwicklung zwei eng miteinander verbundene Grundbedürfnisse: Auf der einen Seite steht das Erleben von Kompetenz und auf der anderen Seite das Streben nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Im Kompetenzerleben steht das Bestreben, sich als handlungsfähig zu erleben und den Anforderungen gewachsen zu sein, im Vordergrund. Das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung ist das natürliche Bestreben, sich als eigenständig zu erleben, und stellt eine wichtige Basis für das Kompetenzerleben dar. Eine erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe wird nur dann als Bestätigung des eigenen Könnens erfahren, wenn diese Bewältigung aus eigener Kraft geschehen ist (S. 635).

Schließlich ist es wichtig, dass die beginnenden Lehrpersonen einen Fortschritt in ihrer Kompetenzentwicklung erfahren. In dieser Phase ist eine Unterstützung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor sehr wichtig, denn hier überwiegt das Bedürfnis nach angemessenen Herausforderungen beim Planen, Durchführen und Auswerten des Unterrichts. Berufseinsteiger/innen suchen nach Ratschlägen, Feedback und Bestätigung und wollen sich als Initiatorin bzw. Initiator der eigenen Handlung wahrnehmen. Einerseits brauchen beginnende Lehrpersonen angemessene Herausforderungen, andererseits sollen sie auch eine aktive, selbstreflexive Position einnehmen (Dreer, 2018, S. 16).

Lamy (2014) betont die große Bedeutung der Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen bezüglich der Bewältigung von beruflichen Anforderungen. Es muss ihnen die Angst davor genommen werden, Fehler zu machen. Für die Mentorin bzw. den Mentor bedeutet das, gemeinsam mit der beginnenden Lehrperson das Wissen über Selbstbilder und Bedürfnisse anzusprechen. Beginnenden Lehrpersonen ist es ein Bedürfnis, ein positives Selbstbild aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Lamys Studien haben ergeben, dass sich beginnende Lehrpersonen als durchaus kompetent einschätzen und sich eine kollegiale Zusammenarbeit auf Augenhöhe wünschen. Lamy misst wie Dreer dem Bedürfnis nach Anerkennung eine große Bedeutung bei. Beginnende Lehrpersonen wollen ihre eigenen Vorstellungen einbringen und ernst genommen werden. Anerkennung und Wertschätzung durch Kolleginnen und Kollegen führen zu mehr Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen (S. 340-343).

Für die Mentorin oder den Mentor ist es wichtig, die Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen zu kennen und diese bei der Überwindung möglicher Hindernisse wie der zu untersuchenden Belastungen zu unterstützen.

2.2 Belastungen

Krause und Dorsewagen (2014, S. 992) fassen die wichtigsten Ergebnisse empirischer Untersuchungen der Lehrerbelastungsforschung zusammen. Es wurden folgende Stressoren gefunden, die sich negativ auf die Gesundheit auswirken können:

- Umgang mit schwierigen und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern
- Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen
- Fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler
- Unterschiedliche Lernvoraussetzungen
- Hoher Lärmpegel
- Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen
- Konflikte mit der Schulleitung
- Konflikte mit Eltern
- Disziplinprobleme, hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen
- Zeitdruck, Stress, hohes Arbeitspensum
- Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung

2.3 Mentoring

Im Schuljahr 2019/20 begann in Österreich die Einführung der Induktionsphase: „§39. (1) Die Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 27. 12. 2013, S. 6)

Die PädagogInnenbildung NEU umfasst ein 3-Phasen-Modell. Das Curriculum der Grundbildung, der ersten Phase, umfasst im Laufe des Bachelorstudiums die Kernkompetenzen und die Studieninhalte der

unterschiedlichen beruflichen Einsatzfelder. Der berufliche Einstieg, die zweite Phase, beginnt mit der Induktionsphase. Diese baut auf den in der Grundbildung erworbenen berufspraktischen und schulpraktischen Erfahrungen auf und reflektiert, erweitert und vertieft diese. In der dritten Phase stehen lebensbegleitendes Lernen, Fort- und Weiterbildung im Vordergrund. Zusatzqualifikationen sollen erworben werden (Bundesministerium für Unterricht, 2010, S. 10-11).

Während der Induktionsphase wird die beginnende Lehrperson von einer Mentorin bzw. einem Mentor betreut. Die Vertragslehrperson wird von der jeweiligen Personalstelle einer Mentorin bzw. einem Mentor zugeteilt. Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet nach zwölf Monaten. Während der Induktionsphase soll die Mentorin bzw. der Mentor die beginnende Lehrperson bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts beraten. Die Bereiche Unterricht und Erziehung sollen analysiert und reflektiert werden. Die Mentorin bzw. der Mentor ist angewiesen, die berufliche Entwicklung zu unterstützen und den Unterricht der beginnenden Lehrperson zu beobachten. Die Mentorin bzw. der Mentor muss drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten erstellen (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 27. 12. 2013, S. 6-7).

Mentoring stellt eine effektive pädagogische Maßnahme dar. Es ermöglicht die Realisierung eines Wissens- und Kompetenzzuwachses auf vier verschiedenen Ebenen:

- Verbesserungsorientiertes Lernen: Verbesserungsziele werden von der beginnenden Lehrperson und der Mentorin bzw. dem Mentor gemeinsam verfolgt.
- Optimales Lernen nach dem Prinzip der Individualisierung: Die Mentorin bzw. der Mentor kann sich auf einen einzigen Lernenden konzentrieren.
- Eine der wichtigsten Funktionen der Mentorin bzw. des Mentors besteht darin, häufig und qualitativ hochwertiges Feedback zu geben.
- Erfolgreicher Lernfortschritt bedarf der Einübung und Festigung. Eine Vielzahl von Übungsaufgaben mit minimaler Transferleistung ist notwendig. Die Aufgabe der Mentorin bzw. des Mentors besteht darin, die Erfahrungsschritte zu leiten (Ziegler, 2009, S. 13-15).

2.4 Kompetenzen

Lanker entwickelte ein Modell der Kompetenzen von Lehrpersonen. Basis des Modells ist die Selbstkompetenz. Die Grundlage bilden somit die Vorstellungen von sich selbst und von den Lernenden, die Klarheit über die eigenen Ziele und Werte und ein geübter Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die weiteren Kompetenzen sind die Beziehungskompetenz, die Gesprächskompetenz, die unterrichtsorganisatorische Kompetenz, die didaktische Kompetenz und die fachliche Kompetenz (Schart & Legutke, 2018, S. 57).



Abbildung 1: Kompetenzen von Lehrenden (eigene Darstellung nach Schart & Legutke, 2018, S. 57)

Schart und Legutke (2018, S. 52-53) gehen davon aus, dass sich die Professionalität von Lehrpersonen nicht über eine Ansammlung von Wissen, sondern durch die Entwicklung von umfassenden Kompetenzen herausbildet. Sie definieren Kompetenzen als Verbindung von Wissen und Können. Basis sind individuelle Voraussetzungen wie Temperament oder Charaktereigenschaften, auf deren Basis Lehrpersonen ihre spezifischen Kompetenzen entwickeln.

Die beschriebenen Belastungen bilden die Grundlage für die Forschungsfragen und dienen als Vorlage für einen Fragebogen und somit auch als Basis für die Gruppendiskussion. Nachdem die Ziele und Rollen des Mentorings thematisiert wurden, soll nun auch das Wissen über die im Schuljahr 2019/20 neu eingeführte Induktionsphase mit den Erkenntnissen des empirischen Teils in Verbindung gesetzt werden. Das Kompetenzmodell nach Schart und Legutke dient als Grundlage für die zweite Forschungsfrage.

1. *Welche der in der Literatur angegebenen Belastungen empfinden beginnende Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase als besonders belastend und welche als weniger belastend?*
2. *In welchen Kompetenzbereichen sollen beginnende Lehrpersonen gestärkt werden, um den auftretenden Belastungen entgegenzuwirken?*

3 Methodische Vorgehensweise

Die Ratingkonferenz verbindet qualitative und quantitative Methoden in Form eines Kurzfragebogens mit direkt anschließenden Gruppeninterviews. Entwickelt wurde diese Methode im Rahmen einer Evaluation des Schulklimas in Deutschland im Jahre 1999. Später wurde die Ratingkonferenz zum Einholen von Feedback durch Lehrpersonen bzw. Dozierende in ihren Kursen weiterentwickelt. Die Gruppengröße bei einer Ratingkonferenz beträgt normalerweise 8 bis 12 Personen und die Dauer liegt bei 60 bis 90 Minuten. Die befragte Gruppe muss über das Ziel der Befragung, den Umgang mit den Daten und die Vorgangsweise informiert werden. Der Fragebogen besteht aus 6 bis 10 sorgfältig formulierten Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten und ein bis zwei offenen Fragen. Beim Ausfüllen des Fragebogens haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich zunächst ohne Kenntnis der Gruppenmeinung Gedanken über das Thema zu machen. Wenn notwendig, können hier Begriffe und Fragen geklärt werden (Keller, Heinemann & Kruse, 2012, S. 287-290).

Zu beachten ist, dass der Fragebogen nicht zu viele Items aufweisen sollte, da sonst die Gefahr einer oberflächlichen qualitativen Interpretation entsteht. Die Items sollen einfach, gut verständlich, präzise und neutral formuliert werden. Es sollte eine mindestens vierstufige Skala vorgegeben werden (Landwehr, 2005, S. 327-328).

Nach dem individuellen Ausfüllen des Fragebogens werden die Ergebnisse visualisiert. Ziel ist es, die Ergebnisse rasch sichtbar zu machen. Hierzu gibt es die Möglichkeit, dass die Befragten ihre Antworten mit Klebepunkten auf ein Plakat übertragen. Während dieses Vorgangs kann die Moderatorin bzw. der Moderator die Antworten der offenen Fragen gruppieren und auf ein Flipchart übertragen. Nun werden die Befragten im Rahmen eines Gruppengesprächs um Ergänzungen, Meinungen und Kommentare gebeten. Unerwartete Aspekte können nun auch hinterfragt werden. In dieser Phase hat die interviewleitende Person die Aufgabe, eine möglichst natürliche und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Das Interview sollte flexibel und nicht strikt nach Fragebogenverlauf gestaltet werden. Zu vermeiden ist eine Einflussnahme durch eigene inhaltliche, verbale oder nonverbale Äußerungen der Moderatorin bzw. des Moderators. Im Laufe des Gruppengesprächs können die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und ihr Wissen austauschen und eventuell können auch Ideen für die eigene Praxis entwickelt werden. Während des Gesprächs wird ein Protokoll geführt bzw. eine Tonaufnahme gemacht (Keller, Heinemann & Kruse, 2012, S. 287-298).

Die Ratingkonferenz fand im Rahmen eines BEST³-Wahlseminars an der Neuen Mittelschule Schwechat Frauenfeld am 13. November 2018 statt. Daran nahmen insgesamt zwölf im ersten oder im zweiten Dienstjahr stehende Lehrpersonen aus niederösterreichischen Schulen teil. Es waren eine männliche und elf weibliche Lehrperson(en), wobei sowohl Lehrkräfte der Volksschule als auch der Sonderschule und der Mittelschule vertreten waren. Die Genehmigung der Durchführung der empirischen Untersuchung wurde vom Landesschulrat für Niederösterreich eingeholt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden darüber informiert, dass sowohl der Fragebogen als auch die Gruppendiskussion als Grundlage für diese Forschungsarbeit dient. Die teilnehmenden Lehrpersonen wurden auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hingewiesen und das Einverständnis aller an der Diskussion beteiligten Personen zur Tonbandaufzeichnung wurde eingeholt.

³ Berufseinsteiger/innen

3.1 Das Auswertungsverfahren

Zunächst wurden die Fragebögen bzw. das Plakat auf die Vollständigkeit der Daten überprüft und diese in eine Tabelle übertragen.

Die Audioaufzeichnung des Gruppeninterviews wurde in Textform übertragen und dabei wörtlich transkribiert. Dabei wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz für die computerunterstützte Auswertung verwendet. Vorhandene Dialekte wurden möglichst ins Hochdeutsche übersetzt (Kuckartz, 2017, S. 2). Die Auswertung des Interviews wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“ (Mayring, 2003, S. 11)

Für die Analyse des Gruppeninterviews wurde das Categoriesystem als zentraler Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. „Bei Strukturierungen werden die Kategorien theoriegeleitet von der Analyse entwickelt und dann ans Material herangetragen, es handelt sich dabei um eine deduktive Analyserichtung von der Theorie zum konkreten Material.“ (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 11)

Im deduktiven Vorgehen wurde das transkribierte Gruppeninterview analysiert. Die Bildung der Kategorien erfolgte in dieser Forschungsarbeit von der Theorie geleitet. Für die qualitative Datenauswertung wurde zur Unterstützung die interaktive Webapplikation QCAmap verwendet. QCA steht für Qualitative Content Analysis und kann für inhaltsanalytische Techniken herangezogen werden. Nachdem das Gruppeninterview hochgeladen worden war, erfolgte eine Definition der Kategorien. „Bei der deduktiven Kategorienanwendung ist vor der Analyse des Textmaterials der Kodierleitfaden (...), der aus der theoretischen Fundierung der Forschungsfrage abgeleitet wurde, in der Webapplikation zu spezifizieren.“ (Fenzl & Mayring, 2017)

Es erfolgte ein Durchlauf durch die gesamten Daten auf Basis der vorab definierten Strukturen, wobei alle relevanten Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet und nach Häufigkeit untersucht wurden.

3.2 Auswertung und Beantwortung der Forschungsfragen

Klar ersichtlich wird, dass der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sowie mit Disziplinproblemen bzw. Unterrichtsstörungen als die beiden größten Belastungen genannt werden. 8 Personen geben an, dass sie den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern als sehr belastend empfinden. Wenig belastend werden hingegen Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen empfunden, denn 8 Personen geben hier an, dass es in diesem Bereich keine Belastung für sie gibt. Die geringste Belastung empfinden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei den Konflikten mit der Schulleitung, denn hier geben 10 Personen an, dass keine Belastung auftritt. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, gibt es Unterschiede im Belastungsempfinden in den Bereichen hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen, fehlende Motivation, hoher Lärmpegel, Konflikte mit Eltern, Zeitdruck, Stress, hohes Arbeitspensum sowie Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen empfinden 8 von 12 Personen als eine eher große Belastung. Es waren auch Mehrfachnennungen möglich.

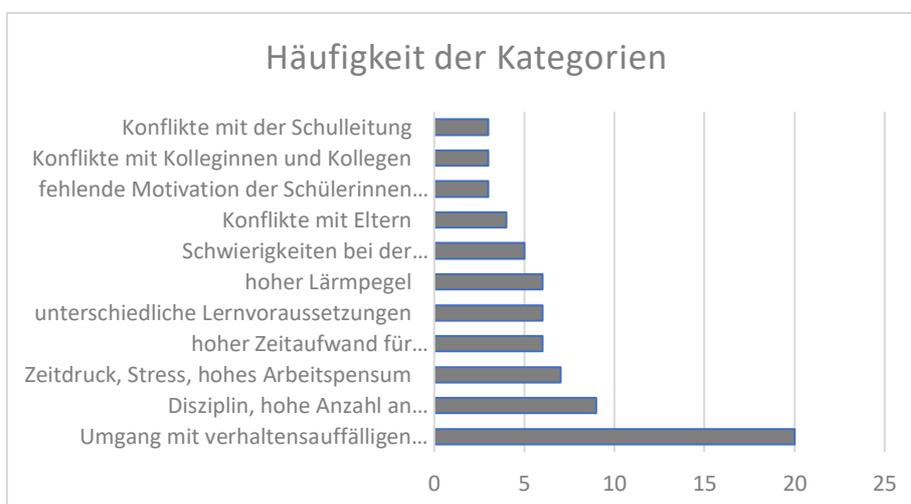


Abbildung 2: Häufigkeit der Belastungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kategorie Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern deutlich vor der Kategorie Disziplinprobleme und hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen liegt. In Bezug auf Unterrichtsstörungen wurden Beispiele genannt, die ebenso auf eine hohe Belastung deuten. Bei den Belastungen mit mittlerer Intensität, wie z.B. den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sprechen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Problematik der mangelnden Deutschkenntnisse an. Unterschiedliches Belastungsempfinden zeigt sich bei der fehlenden Motivation der Schülerinnen und Schüler zwischen Volksschule und der Neuen Mittelschule.

Generell ist das Belastungsempfinden sehr individuell, wie es sich in den Kategorien ‚Konflikte mit der Schulleitung‘, ‚hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen‘ oder ‚hoher Lärmpegel‘ zeigt.

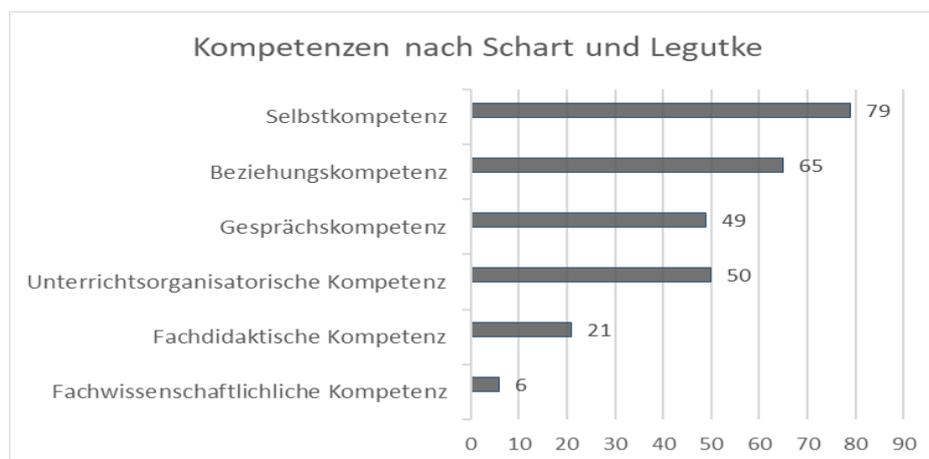


Abbildung 3: Zuordnung der genannten Belastungen zu den Kompetenzen nach Schart und Legutke (2013)

Abbildung 3 wurde in Anlehnung an Abbildung 1 erstellt. Die Häufigkeiten der Nennungen lassen sich den in Abbildung 3 angeführten Kompetenzen zuordnen.

Fachliche Kompetenz

In Bezug auf Fachkompetenz kann nur der Belastungsfaktor ‚Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen‘ dieser Kategorie zugeschrieben werden. Eine der befragten Lehrpersonen berichtet über sehr hohe Anforderungen seitens der Schulleitung: *„Wir machen immer die Planung komplett gemeinsam. Sowohl für die ganze Klasse als auch für die I-Kinder. Und auch davor hab ich eine sehr ausführliche Wochenplanung gehabt, wo man sich wirklich den Plan hernimmt und weiß ganz genau, was zu tun ist. Wo auch drinnen steht, wie wird das erarbeitet, welche Sozialform, welches Material. So steht alles in meinem Wochenplan. Bei uns werden immer noch die Tagespläne verlangt. Was für mich halt wirklich nur ein Abtippen des Wochenplans ist, weil ich es eben so ausführlich hab. Inklusive die Lernziele, inklusive die Materialien, inklusive die I-Kinder und inklusive Sprachförderung.“* (A 37)

Hier wird bestätigt, dass Fachkompetenz als Voraussetzung bzw. als Selbstverständnis betrachtet wird. Im Falle der befragten Lehrperson wird an dieser Schule eine sehr ausführliche und differenzierte Planung verlangt. Sinha (2010) schreibt die Differenzierung bzw. das Achten auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler dieser Kompetenz zu (S. 125).

Didaktische Kompetenzen

In der Reihung nach Häufigkeit liegt diese Kompetenz sowohl bei Schart und Legutke als auch bei der Auswertung der Gruppendiskussion mit 21 Nennungen an vorletzter Stelle. Die Belastungsfaktoren ‚Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen‘, ‚Unterschiedliche Lernvoraussetzungen‘ und ‚Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung‘ können dieser Kategorie zugeschrieben werden. So berichtet im Laufe der Gruppendiskussion eine Lehrperson von sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der 1. Klasse Volksschule: *„Also in der Volksschule, ich hatte schon eine erste Klasse. Und in der ersten Klasse da kommt ein Kind, der kann schon lesen, der kann schon alles. Der kann rechnen, und dann hab ich Kinder, die können nicht einmal ein A schreiben. Das ist halt vom Lernstand her das Schwierige.“* (A 56)

Kuster (1986) definiert didaktische Kompetenzen als Fähigkeit, das Wissen in eine angemessene und annehmbare Form zu bringen und auf die Bedürfnisse und Neigungen der Lernenden zu achten (S. 17). Somit verlangt gerade der Berufseinstieg didaktische Kompetenzen im Bereich der Differenzierung.

Unterrichtsorganisatorische Kompetenzen

Im Gegensatz zum Modell nach Schart und Legutke liegt diese Kompetenz an dritter Stelle, wenngleich sich die beiden Kompetenzen *Unterrichtsorganisatorische Kompetenz* und *Gesprächskompetenz* in der Häufigkeit nur um eine Nennung unterscheiden. Diese Kompetenz wird in den Belastungsbereichen ‚Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern‘, ‚hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen‘, ‚unterschiedliche Lernvoraussetzungen‘, ‚Disziplinprobleme‘ und ‚fehlende Motivation‘ benötigt. Da laut Häufigkeitsanalyse die Disziplinprobleme und die verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler an erster Stelle liegen, sind unterrichtsorganisatorische Kompetenzen bei den beginnenden Lehrpersonen sehr wichtig. Die Wichtigkeit dieser Kompetenz wird auch durch Studien belegt. Unterrichtsorganisatorische Kompetenzen sind eine Voraussetzung für Unterricht und mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt der Lernenden verknüpft (Helmke, 2014, S. 173-174).

Gesprächskompetenzen

Im Gegensatz zum Modell nach Schart und Legutke rangiert diese Kompetenz einen Rang tiefer. Bei folgenden Belastungen ist Gesprächskompetenz notwendig: ‚Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern‘, ‚hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen‘, ‚Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen‘, ‚Konflikte mit der Schulleitung‘, ‚Konflikte mit Eltern‘, ‚Disziplinprobleme und hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen‘. Gerade bei der Aufarbeitung von Konflikten ist diese Kompetenz sehr wichtig. Die beginnenden Lehrpersonen geben jedoch an, wenig mit Konflikten belastet zu sein, und daher scheint diese Kompetenz in der Berufseinstiegsphase weniger Bedeutung zu haben.

Beziehungskompetenzen

Sowohl beim Kompetenzmodell nach Schart und Legutke als auch nach der Auswertung der Ratingkonferenz ist die Beziehungskompetenz die zweitwichtigste Kompetenz von Lehrpersonen. Die Schaffung einer guten Beziehung und einer respektvollen Lernumgebung sind Grundlagen für pädagogisches Handeln (Grams, 2017, S. 41). Beziehungskompetenz kann jedoch nicht theoretisch gelernt werden. Wie Klaffke (2013, S. 80) erwähnt, entwickelt sich diese Kompetenz aus Erfahrung, Reflexion und kollegialer Beratung.

Selbstkompetenzen

Diese Kompetenz bildet nach Schart und Legutke die Basis der Lehrerkompetenzen. Auch nach der Auswertung der Ratingkonferenz kann Selbstkompetenz mit 79 Nennungen als wichtigste Kompetenz bestätigt werden. Gerade in Stresssituationen bzw. bei beruflichen Belastungen ist diese Kompetenz notwendig. Somit ist Selbstkompetenz als Basiskompetenz bei allen beruflichen Belastungen Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Weiterentwicklung. Die beginnenden Lehrpersonen berichten im Laufe der Gruppendiskussion von sehr großen Belastungen wie massiven Unterrichtsstörungen, Stress durch unvorhersehbare Supplierstunden oder ständigem Kopfweh. Kuhl und Hofmann definieren Selbstkompetenz als Fähigkeit, die eigene Motivation in Stresssituationen zu regulieren. Alle beruflichen Belastungen, über die im Rahmen der Gruppendiskussion gesprochen wurde, verlangen nach Selbstkompetenz.

Im Bereich der Belastungsforschung stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung grundsätzlich mit den Erkenntnissen aus verschiedenen Studien überein. Bei genauerer Betrachtung lassen sich drei Gruppen von Belastungen erkennen. Wie schon Böhmann und Hofmann (2002) erforscht haben, stellen Disziplinprobleme und eine hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen eine sehr große Belastung dar (S. 36). Ebenso der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, der in der Literatur z.B. von Terhart als besonders belastend beschrieben wird. Diese beiden Belastungen stellen sowohl laut Ergebnis des Fragebogens als auch laut der Gruppendiskussion eine große Herausforderung für die beginnenden Lehrpersonen dar.

Die zweite Gruppe an Belastungen wie der hohe Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen, die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der hohe Lärmpegel, Zeitdruck, Stress, ein hohes Arbeitspensum oder Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung werden hingegen individuell unterschiedlich wahrgenommen.

Darüber hinaus gibt es Belastungen, bei denen die Erkenntnisse aus der Literatur nur teilweise mit den Ergebnissen der Forschung übereinstimmen. So werden Konflikte mit der Schulleitung, mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Eltern kaum als Belastungen wahrgenommen. Dreer (2018) und Lamy (2014) schreiben, dass das Kollegium für beginnende Lehrpersonen sehr wichtig ist, dieses wird aber laut Fragebögen und Gruppendiskussion als kaum belastend gesehen. Wie auch Schaarschmidt und Fischer festgestellt haben, wirkt sich eine Unterstützung durch die Schulleitung positiv auf das Belastungsempfinden aus. Die Ergebnisse der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit unterstreichen dies. Weiters bestätigen die Aussagen in der Gruppendiskussion Lamys Befund, dass Elternarbeit eine große Unbekannte darstellt. Konflikte mit Eltern stellen zwar für die untersuchte Gruppe keine große Belastung dar, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion betonen jedoch, in ihrer Ausbildung kaum auf Elternarbeit vorbereitet worden zu sein.

Der zweiten Forschungsfrage liegt das Kompetenzmodell nach Schart und Legutke (2018) zugrunde. Fachliche Kompetenz wird als Voraussetzung gesehen und ist jene Kompetenz, die als Selbstverständlichkeit gesehen wird. Didaktische Kompetenzen rangieren mit 21 Nennungen an vorletzter Stelle und sind bei Belastungen wie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung oder hohem Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen wichtig. Im Gegensatz zum Modell nach Schart und Legutke rangiert in diesem Sample Gesprächskompetenz an vierter Stelle. Da Gesprächskompetenz im Umgang mit Konflikten bedeutend ist, die beginnenden Lehrpersonen aber wenig mit Konflikten mit Kolleginnen und Kollegen, mit der Schulleitung oder mit Eltern belastet sind, ist diese Kompetenz im Berufseinstieg von geringerer Bedeutung. Die beiden größten Belastungen ‚Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern‘ und ‚hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen‘ verlangen nach unterrichtsorganisatorischen Kompetenzen. Diese rangieren nach der Häufigkeitsanalyse mit 50 Nennungen vor den Gesprächskompetenzen. Wie bei Schart und Legutke bilden Beziehungskompetenzen und Selbstkompetenzen die Basis. Bei allen beruflichen Belastungen ist Selbstkompetenz eine Voraussetzung für Weiterentwicklung und pädagogisches Handeln. Eine Stärkung im Bereich der Selbstkompetenz führt dazu, dass Herausforderungen bewältigt werden können. Selbstkompetenz beinhaltet Widerstandskraft, eigenverantwortliches Handeln auch in schwierigen Situationen und einen reflektierten und selbstkritischen Umgang mit sich selbst.

Da nur eine fordernde Auseinandersetzung mit Problemsituationen zu einer Kompetenzentwicklung führt, sind Herausforderungen wichtig für die Bewältigung von Belastungen. Selbstkompetenzen sind für die Bewältigung aller Belastungen notwendig und eine Stärkung in diesem Bereich bildet die Basis für die professionelle Weiterentwicklung.

Methodenkritisch muss angefügt werden, dass diese Ergebnisse nur für die beforschte Gruppe Gültigkeit haben.

4 Conclusio

Die Induktionsphase bietet beginnenden Lehrpersonen die Chance, ihre Bedürfnisse mit Hilfe einer Mentorin bzw. eines Mentors zu erfüllen und Hindernisse wie die in dieser Arbeit angeführten Belastungen als Herausforderungen zu sehen. Für die Bewältigung der Belastungen ist eine Begleitung und Betreuung im Sinne von Mentoring wichtig. In erster Linie sollen die Mentorin bzw. der Mentor die Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen kennen. Beginnenden Lehrpersonen ist es in der Berufseinstiegsphase ein Bedürfnis, ein positives Selbstbild aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Sie wollen ihre eigenen Ideen einbringen und ernst genommen werden. Anerkennung und Wertschätzung durch Kolleginnen und Kollegen bzw. durch die Mentorin oder den Mentor führen zu mehr Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen.

In der Phase des Berufseinstiegs stehen beginnende Lehrpersonen vor neuen Herausforderungen. Der Berufseinstieg wird von Fuller und Brown (1975) als ‚Survival Stage‘ bezeichnet. Hubermann sieht diese Phase differenzierter und unterscheidet zwischen einem *leichten* und einem *schlechten* Start. Durch Experimentieren und Lösen von Problemen kann das eigene Handeln reflektiert und umstrukturiert werden. Manche Herausforderungen werden als Belastung gesehen. Die Erkenntnisse aus der Erhebung mittels Fragebogens bzw. Gruppeninterview zeigen, dass der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und Disziplinprobleme als besonders belastend eingestuft werden.

Eine Bewältigung solcher Belastungssituationen setzt eine Stärkung der Lehrpersonen auf individueller Ebene voraus. Dabei soll einerseits die Förderung der Kompetenz im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern bzw. mit Disziplinproblemen forciert werden. Andererseits sind eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen am Standort, die Förderung des sozialen Klimas und gegenseitige Unterstützung im Kollegium wichtig.

Wie im Laufe des Gruppeninterviews auch festgestellt werden konnte, hängt das Belastungsempfinden sowohl von der Schulform als auch von der Persönlichkeit ab. Belastungen bzw. Herausforderungen ziehen unterschiedliche Handlungsschritte nach sich und können zu Kompetenzentwicklung führen. So gehen extrovertierte Lehrpersonen anders mit Belastungen um, da sie soziale Unterstützungssysteme nutzen. Lehrpersonen mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Perfektionismus und Pessimismus neigen hingegen zu einem höheren Belastungserleben. Wesentlich ist aber, dass sich die Lehrperson ihrer Persönlichkeitsmerkmale bewusst ist und das eigene Handeln reflektiert.

Im Prozess des Mentorings ist somit auf die Persönlichkeit sowie auf die Stärken und Schwächen der/des Mentees zu achten. Individuelle Betreuung sollte im Vordergrund stehen und Schwächen sollten als Chance gesehen werden (Dammerer, 2019). Dabei ist es wichtig, dass konkrete und realistische Ziele verfolgt werden. Kompetenzentwicklung braucht Zeit und Fehler und somit ist eine Begegnung auf Augenhöhe wichtig. Die Mentorin bzw. der Mentor soll die/den Mentee zur kritischen Reflexion anregen und durch konstruktives Feedback die Kompetenzentwicklung fördern.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen, dass Fachkompetenz als Selbstverständlichkeit und Voraussetzung gesehen wird. Sie ist jene Kompetenz, die in der Häufigkeitsanalyse die geringste Anzahl an Nennungen zeigt. Didaktische Kompetenzen können erst in der Praxis entwickelt werden und sind ebenso wie unterrichtsorganisatorische Kompetenzen nur bedingt theoretisch erlernbar. Bei diesen beiden Kompetenzen sind beginnende Lehrpersonen auf Austausch und Unterstützung angewiesen. Gesprächskompetenzen sind in Konfliktsituationen wichtig. Da laut Ergebnissen der Ratingkonferenz Konflikte mit der Schulleitung, mit Eltern oder mit Kolleginnen und Kollegen eine geringe Belastung für die beginnenden Lehrpersonen darstellen, ist eine Stärkung in diesem Bereich in der Phase des Berufseinstiegs weniger bedeutend als in den Kompetenzbereichen Beziehungskompetenz und Selbstkompetenz.

Die wirksamsten Unterstützungsfaktoren, die zu einer Steigerung der Selbstkompetenz führen, sind ein positives Schulklima, der Umgang der Schulleitung mit dem Personal und positives kollegiales Feedback.

Die Literaturrecherche in Kombination mit der empirischen Forschungsarbeit zeigt, dass der Berufseinstieg mit Herausforderungen und Belastungen verbunden ist. Die Bewältigung der Belastungen kann durch eine professionelle Begleitung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor allerdings positiv beeinflusst werden. Belastungen können durch eine Förderung der Kompetenzentwicklung als Herausforderung gesehen werden. Die Stärkung der Selbstkompetenz ist Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Weiterentwicklung und eine Notwendigkeit bei der Bewältigung jener beruflichen Belastungen, die in dieser Arbeit angeführt wurden. Da die Belastungen von den beginnenden Lehrpersonen jedoch unterschiedlich wahrgenommen werden, muss auf die individuellen Bedürfnisse der Mentees eingegangen werden.

An der Spitze der Bedürfnispyramide nach Maslow steht die Selbstverwirklichung. Diesem Bereich dieses Modells wird auch das Wachstum zugeordnet. Wenn Mentorinnen und Mentoren ihre beginnenden Lehrpersonen in der Begleitung stärken können, sodass diese in der Lage sind, selbst mit ihren Belastungen umzugehen und diese zu bewältigen, dann werden diese beginnenden Lehrpersonen auch an diesen Aufgaben wachsen.

Mentoring ist ein Instrument der Personalentwicklung und bietet zahlreiche Möglichkeiten. Diese nun ins österreichische Schulsystem eingeführte Induktionsphase eröffnet die Chance, beginnende Lehrpersonen durch professionelle Mentorinnen und Mentoren so zu begleiten, dass ein Grundstein für eine erfolgreiche Arbeitszeit als Lehrperson gelegt werden kann.

Literatur

- Böhm, M., & Hofmann, K. (2002). *Kursbuch Berufseinstieg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Böpple, G. (2010). *Antistress-Training für Lehrer*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (27. 12. 2013). 211. *Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 - Pädagogischer Dienst*.
- Bundesministerium für Unterricht, K. u. (März 2010). *LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*.
- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich*. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. R&Esource, Internationale Woche. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikumbis zum Berufseinstieg*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. (Beltz, Hrsg.) *ResearchGate*. Abgerufen am 08. 08 2018 von Beltz Juventa:
https://www.researchgate.net/publication/327262349_QCMap_eine_interaktive_Webapplikation_fur_Qualitative_Inhaltsanalyse
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? In M. Rothland, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 185-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grams, S. D. (2017). *Zufriedene Lehrer machen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Grone-Lübke, W., & Petersen, J. (2013). *Motivieren können*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer - Klett.
- Klaffke, T. (2013). *Klassen führen - Klassen leiten*. Seelze: Klett Verlag.
- Krapp, A. (5 2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 626-641.
- Krause, A., & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster New York: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2017). www.qualitativeinhaltsanalyse.de. (Magma, Hrsg.) Abgerufen am 01. 02 2019 von www.qualitativeinhaltsanalyse.de
- Kuster, H. (1986). Fachkompetenz und didaktische Kompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 4.
- Lamy, C. (2014). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Walferdange: Springer Verlag.
- Landwehr, N. (12 2005). Lehrevaluation als Anstoß zur Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, S. 321-333.
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50 (4), S. 370-396.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rothland, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schart, M., & Legutke, M. (2018). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe Institut.
- Sinha, C. (2010). *Wie finde ich mich als Lehrer?* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Symoni-Klinger, S. (2020). Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule.
- Ziegler, A. (02. 02 2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. (H. Stöger, A. Ziegler, & D. Schimke, Hrsg.) Lengereich: Pabst.