

Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien im Masterstudium Primarstufe

Eine quantitative und qualitative Studie an Lehramtsstudierenden im Studium und in der Berufseinstiegsphase

Gabriele Beer¹, Rudolf Beer², Ebenberger Astrid³, Potzmader Sylvia⁴

Zusammenfassung

Das quantitative und qualitative empirische Forschungsprojekt geht dem Belastungsempfinden und den Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden nach, welche im Studienjahr 2019/20 erstmals das Masterstudium für Primarstufenlehrpersonen an einer PH begonnen haben. Für Lehramtsstudierende bestehen die Optionen, das Studium parallel zum Berufseinstieg berufsbegleitend oder im Vollzeitstudium zu absolvieren. Das erkenntnisleitende Interesse dieser Pilotstudie bezieht sich darauf, wie die Studierenden die zeitliche Doppelbelastung des per se herausfordernden Berufseinstiegs mit der Induktionsphase und dem Masterstudium erleben und bewältigen. Als Vergleichsgruppe dienen hierbei jene Studierenden, welche die Variante eines Vollzeitstudiums ohne Berufseinstieg gewählt haben. Masterstudierende zeichnen sich durch unterdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit und hohe Gewissenhaftigkeit aus. Masterstudierende mit Berufseinstieg zeigen in allen Belastungsindizes höhere Scores, im Persönlichkeitsprofil ergeben sich jedoch keine Unterschiede zu Masterstudierenden im Vollzeitstudium. Die qualitativen Befunde liefern vertiefte Einsichten in die quantitativen Daten.

Schlüsselwörter:

Belastungsempfinden
Bewältigungsstrategien
Masterstudium

Keywords:

Feeling of distress
Coping strategies
Master's degree

1 Problemebegegnung

Die Ausbildung der Lehrpersonen in Österreich gliedert sich, der Bologna-Studienstruktur folgend, in ein vier Jahre dauerndes Bachelorstudium (Bachelor of Education), an welches das ein oder zwei Jahre dauernde Masterstudium (Master of Education) anschließt, welches für die Primarstufe ein Ausmaß von 60 ECTS-Punkten bzw. 90 ECTS-Punkten (Schwerpunkt Inklusion oder Religion) umfasst. Mit dem Abschluss des Bachelorstudiums kann regulär mit dem Schuldienst begonnen werden. Das Masterstudium ist innerhalb der ersten fünf Dienstjahre abzuschließen, um in ein unbefristetes Dienstverhältnis eintreten zu können. Mit dem Berufseinstieg haben die Studierenden ebenso „eine einjährige Induktionsphase zu durchlaufen, in der sie regulär unterrichten und von Mentor/innen begleitet werden“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.) und spezifische berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen haben. „Ziel der Neuerungen ist es, die Qualität durch Akademisierung und Kompetenzorientierung zu steigern und das Bewusstsein für ein Professionalisierungskontinuum zu schaffen, das ausgehend von der zweiphasigen Ausbildung bis zur

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: astrid.ebenberger@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.
E-Mail: sylvia.potzmader@kphvie.ac.at

Masterstufe in eine begleitete Berufseinstiegsphase übergeht und in der berufs begleitenden Fort- und Weiterbildung weiterentwickelt, spezifiziert und vollendet wird.“ (Holzinger, Kopp-Sixt, da Rocha & Völkl, 2015, S. 92) Mit dem Schuljahr 2019/20 startete erstmals das Masterstudium für Primarstufenlehrpersonen.

Der Berufseinstieg, per se ein kritisches Lebensereignis, stellt einen entscheidenden Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation dar (Keller-Schneider, 2010). Er ist mit beruflichen und persönlichen Herausforderungen, für manche sogar mit einer persönlichen und beruflichen Extremsituation verbunden, aber auch mit Freude, endlich im angestrebten Beruf arbeiten zu können (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007). Generell stellt sich der Lehrberuf als belastend dar (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005; Rothland, 2013; Schaarschmidt, 2005; Stähling 1998) und geht mit einer hohen psychischen Beanspruchung einher (Hasselhorn, 2009; Lehr, 2011; Schönwälder, Berndt & Ströver, 2003), die sich bei zwanzig bis dreißig Prozent der Lehrpersonen in Form einer signifikanten stressassoziierten Gesundheitsstörung äußert (Bauer, 2009, S. 251).

Von dieser Befundlage ausgehend stellt sich nun die Frage, wie in den Beruf einsteigende Lehrpersonen, die gleichzeitig innerhalb von fünf Jahren ein Masterstudium abzuschließen haben, diese Situation erleben und bewältigen und welche Auswirkungen diese Doppelbelastung auf ihr Engagement, verstanden als Balance von Verausgabung und Distanzierungsfähigkeit, genügend Erholung, eine geringe emotionale Erschöpfung sowie einer großen Arbeitsfreude hat.

Das Ziel der Arbeit ist es, erste Befunde im Zuge der neuen Lehrerausbildung zu Belastungs- und Bewältigungsstrategien von Masterstudierenden mit und ohne gleichzeitigen Berufseinstieg zu liefern.

2 Theoretische Verortung und theoretisches Arbeitsmodell

Zum arbeitsbezogenen Erleben dominieren Studien, die negative Aspekte wie Stress, Burnout, Belastung und Beanspruchung fokussieren. Neuerdings wird das Augenmerk auf positive Aspekte gerichtet, wie Wohlbefinden, Engagement oder Arbeits- und Berufszufriedenheit (Affolter-Huber, 2019, S. 24). Da es eines der höchsten Ziele sein sollte, die Gesundheit der Menschen zu erhalten, ist es bedeutsam, auch jene Aspekte zu beachten, die gesundheitsförderndes Potenzial beinhalten. Diesem Gedanken folgt diese Arbeit.

Affolter-Huber (2019) bildet das Arbeitsleben in einem Vierfelder-Schema (Tabelle 1) mit einer „zeitliche[n] Dimension des kurzfristigen und langfristigen Erlebens sowie einer wertenden Dimension des positiven und negativen Erlebens“ (S. 24) ab.

	kurzfristiges Erleben der Arbeit	langfristiges Erleben der Arbeit
negativ	aktuelle Beanspruchung kurzfristige negative Reaktion auf Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (in Anlehnung an Ulich & Wülser, 2004)	Beanspruchung negativer Zustand gegenüber der Arbeit, der sich charakterisieren lässt durch die drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte Leistungsfähigkeit (Maslach & Leiter, 2008)
positiv	Arbeitszufriedenheit kurzfristige positive Reaktion auf Wahrnehmung von Arbeitsplatzmerkmalen unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (Ulich & Wülser, 2004)	Engagement positiver und erfüllender Gemütszustand gegenüber der Arbeit, charakterisiert durch die drei Dimensionen Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit (Schaufeli & Bakker, 2004)

Tabelle 1: Dimensionen des Arbeiterlebens (Affolter-Huber, 2019, S. 24)

Zur Erklärung von Belastungen und Beanspruchungen existieren verschiedene Modelle und Theorien (Überblick: z.B. van Dick & Stegmann, 2013; Stiller, 2015, S. 32-49 zit. n. Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 3), die zwar „mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen [arbeiten], im Kern (...) aber immer wieder in das Zusammenspiel von drei Elementen [münden]: *Belastungen* erhöhen die Wahrscheinlichkeit von *Beanspruchung*, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von *Ressourcen* abgemildert“ (Cramer et al., 2018, S. 6).

Belastungen sind „die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse, von denen man annehmen kann, dass sie eine gewisse Anstrengung zu ihrer Bewältigung erfordern“ (Baeriswyl, Kunz Heim & Krause, 2017, S. 95).

Psychische Beanspruchung als „Resultat der Konfrontation des Individuums mit den Arbeitsanforderungen“ (Cramer et al., 2018, S. 11) bezeichnet die unmittelbare „Auswirkung dieser Belastung auf den Menschen in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen“ (Baeriswyl et al., 2017, S. 95) einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien. „Beanspruchung ist ein latentes Merkmal (...). Sie stellt eine nicht direkt messbare, kognitive Bewertung der personalen und beruflichen Belastungen dar.“ (Cramer et al., 2018, S. 7) Letztere „sind objektive Merkmale des Arbeitsplatzes und der beruflichen Tätigkeit“ (ebd., S. 9), zu denen u.a. das Ausmaß der Unterrichtsverpflichtung, die Klassengröße oder Unterrichtsstörungen durch belastendes Verhalten ‚schwieriger‘ Schüler/innen (Schaarschmidt & Fischer, 2001) ebenso zählen wie das Verhalten von Eltern, entgegengebrachte Wertschätzung oder Konflikte im Kollegium sowie das soziale Umfeld (z.B. Anteil von Kindern mit einer anderen Muttersprache) (Kaempf & Krause, 2004). Die genannten beruflichen Belastungen entsprechen im Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (Rudow, 1994) den *objektiven Belastungen*. Rudow (1994, S. 42ff.) nennt dazu Arbeitsaufgaben – z.B. Erziehungsaufgaben; Arbeitsbedingungen – z.B. soziale Beziehungen, arbeitsorganisatorische Bedingungen, wie z.B. das Lehrverpflichtungsausmaß, arbeitshygienische Faktoren, wie z.B. Lärm, gesellschaftliche Bedingungen, wie z.B. das Image des Lehrberufs.

Personale Belastungen, die berufsunspezifisch sind, beziehen sich auf Dispositionen, ungünstige Persönlichkeitseigenschaften, das Geschlecht (Frauen zeigen tendenziell eine stärkere Beanspruchung), „biografische Ereignisse und physische oder psychische Erkrankungen. Sie sind i.d.R. irreversibel, können objektiv erfasst bzw. diagnostiziert werden“ (Cramer et al., 2018, S. 9).

Objektive Belastungen werden vor dem Hintergrund der individuell verfügbaren Ressourcen subjektiv bewertet und bestimmen das Ausmaß der Beanspruchung (Cramer et al., 2018, S. 10). Es lässt sich festhalten, dass einer Belastung eine Beanspruchung folgt, die zu einer Beanspruchungsreaktion führt, die – länger andauernd – Beanspruchungsfolgen auslöst, welche positiver (Selbstsicherheit) oder negativer (Überforderung) Natur sein können (Hennig, 2005, S. 43).

Nach Klusmann, Kunter und Trautwein (2009) sind *Ressourcen* jene Faktoren, „die geeignet sind, die psychische und physische Gesundheit eines Menschen zu schützen und zu fördern, vor allem bei einer Gefährdung der Gesundheit durch Belastung“ (Nido, 2011, S. 34). Es werden je nach Literatur organisationale, soziale und persönliche Ressourcen unterschieden (Rimann & Udris, 1997 zit. n. Nido, 2011, S. 34) oder personale und berufliche (Cramer et al., 2018, S. 10). Personale Ressourcen lassen sich u.a. bestimmen aus dem Maß der beruflichen Selbstwirksamkeit, den fachlichen und beruflichen Kompetenzen oder auch der Selbstregulation (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2006), aus (un)realistischen Erwartungen an den Beruf, dem Coping-Stil, Professionswissen über Klassenführung und internalen Kontrollüberzeugungen (Cramer et al., 2018, S. 10). Als soziale Ressourcen gelten alle Formen sozialer Unterstützung (Familie, Kollegium, Schulleitung, Freunde etc.). Sie werden bei Cramer et al. den beruflichen Ressourcen zugeordnet, welche ebenso Arbeitsplatzmerkmale (Ausstattung der Schule, Führungsqualität der Schulleitung) definieren.

Während das 2018 von Cramer, Friedrich und Merk entwickelte, komplexe integrative Rahmenmodell „kaum vollständig operationalisiert und simultan empirisch untersucht werden kann (2018, S. 16), lässt sich das Zusammenspiel von Anforderungen und Ressourcen mit Hilfe des Anforderungs-Ressourcen-Modells (SAR-Modell) der Gesundheit (Becker, 2006) erklären, welches bereits empirisch umfassend überprüft wurde (Becker, 2006, S. 187-226). Wie in Abbildung 1 ablesbar ist, werden an Personen Anforderungen gerichtet. Diese können extern aus der Umwelt oder intern aus der Person resultieren. Anforderungen werden von Becker definiert als „Bedingungen oder Umstände, die sich an eine Person richten und sie zu bestimmten Reaktionen veranlassen sollen oder können. Anforderungen konfrontieren eine Person mit einer Aufgabe, die es gegebenenfalls zu lösen gilt“ (Becker, 2006, S. 111). Becker geht von einer wechselseitigen Abhängigkeit des Individuums und seiner Umwelt aus. Jedes Individuum hat Bedürfnisse, Ziele, Werte, Normen und Erwartungen (= interne Anforderungen), die durch die Umwelt durch die Bereitstellung von Ressourcen befriedigt werden müssen. Externe Anforderungen (z.B. gestellte Aufgaben, Erwartungen), die von der Umwelt an das Individuum herangetragen werden, werden mit Rückgriff auf die internen oder auch externen Ressourcen bewältigt. Bei dieser Bewältigung können sich „Hindernisse in den Weg stellen“ (Becker 2006, S. 127), Becker spricht von Stressoren, wenn dabei eine Überforderung der Ressourcen vorliegt (ebd.). Unter Ressourcen versteht Becker „Mittel oder individuelle Eigenschaften, auf die lebende Systeme (...) zurückgreifen können, um mit ihrer Hilfe externe oder interne Anforderungen zu bewältigen. Da lebende Systeme (...) auf Ressourcen aus der Umwelt angewiesen sind, stellen sie wechselseitig Anforderungen aneinander und tauschen gegenseitig Ressourcen aus.“ (Becker, 2006, S. 133) Als externe Ressourcen benennt Becker mit Orientierung an Maslow physiologische Bedürfnisse (Nahrung, Erholungspausen etc.), das Bedürfnis nach „Orientierung, Sicherheit und Kontrolle“ oder das Bedürfnis nach „Achtung und Wertschätzung“, die von außen (= Umwelt, z.B. Familie, Freunde, Kollegium,

Vorgesetzte) zur Verfügung gestellt werden müssen (Becker, 2006, S. 134). Die internen Ressourcen umfassen psychosoziale (kognitive Ressourcen und Persönlichkeitseigenschaften) und physische Ressourcen (körperlicher Gesundheitszustand, Fitness), also einer Person zur Verfügung stehende psychische und physische Mittel und Eigenschaften, die „es erleichtern, externe und interne Anforderungen zu bewältigen und externe Ressourcen zu erwerben oder zu bewahren“ (Becker, 2006, S. 137). Ein Mangel oder Ausbleiben dieser Bedürfnisbefriedigung hat gesundheitliche Auswirkungen auf die Psyche und Physis (ebd., S. 133).

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, können sich Anforderungen sowie Ressourcen entweder direkt auf die Gesundheit auswirken oder indirekt über das Verhalten und Erleben des Individuums.

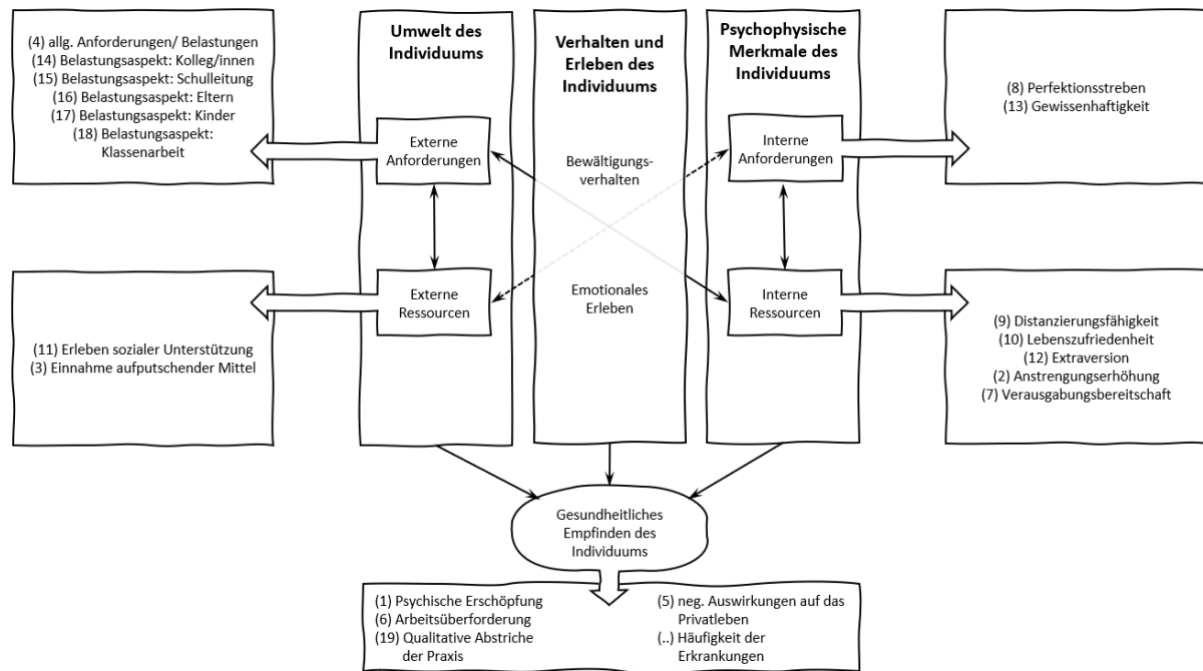


Abbildung 1: Erweitertes Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) der Gesundheit (nach Becker, 2006)

Für die gegenständliche Studie wurden die einzelnen Variablen wie folgt operationalisiert:

- **Externe Anforderungen:** (4) allgemeine Anforderungen⁵, die von außen an die Studierenden gerichtet werden, Arbeitsbedingungen in Bezug auf (14) Kollegenschaft, (15) Schulleitung, (16) Eltern, (17) Kinder und (18) Klassenarbeit
- **Interne Anforderungen:** (8) Perfektionsstreben und (13) Gewissenhaftigkeit
- **Externe Ressourcen:** (3) Erleben sozialer Unterstützung und (mit Vorbehalt) das (3) Einnehmen aufputschender Mittel
- **Interne Ressourcen:** (9) Distanzierungsfähigkeit, (10) Lebenszufriedenheit, (12) Extraversion, (2) Anstrengungserhöhung und (7) Verausgabungsbereitschaft
- **Gesundheitsliches Empfinden:** (1) psychische Erschöpfung, (6) Arbeitsüberforderung, (19) qualitative Abstriche in der Praxis, (5) negative Auswirkungen in der Praxis und die (...) Häufigkeit der Erkrankungen

Abschließend zur erfolgten Erläuterung des zugrunde gelegten Modells werden noch nicht erwähnte Variablen erörtert. Das Arbeits- und Belastungserleben lässt sich durch allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, wie sie von Costa und McCrae (1989) mit den Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit in einem Fünf-Faktoren-Modell beschrieben wurden, erklären. Sie gelten als relativ stabil (Mayr & Neuweg, 2006). *Extravertierte Menschen* werden beschrieben als „gesellig, unbedacht/leichtfertig, dominant, abenteuerlustig, impulsiv, risikofreudig und aktiv“ (<https://www.psychomeda.de/lexikon/extraversion.html>), aber auch Herzlichkeit, Optimismus und

⁵ Im Original heißt die Skala ‚quantitative Anforderungen‘. Unter quantitativer Überforderung werden Belastungen durch das Arbeitsvolumen, durch die parallele Erledigung mehrerer Aufgaben sowie durch Zeitdruck verstanden (Rimann & Udris, 1997 zit. n. Nido, 2011, S. 78). Studien belegen, dass diese einen zentralen Faktor für Beanspruchung darstellt.

Durchsetzungsfähigkeit werden ihnen zugeschrieben. Hohe Ausprägungen dieser Persönlichkeitsmerkmale scheinen Einfluss auf das Beanspruchungserleben zu haben und zu einer besseren Bewältigung unterrichtsbezogener Herausforderungen beizutragen (Mayr, 2003). Wie Mayr und Mayrhofer (1994) aufzeigten, korreliert Extraversion positiv mit der persönlichen Leistungsfähigkeit und negativ mit emotionaler Erschöpfung und Depersonalisierung (Affolter-Huber, 2019, S. 58). Unter *Gewissenhaftigkeit* werden Eigenschaften wie Zielstrebigkeit, Ehrgeiz, Willensstärke, Ausdauer, Disziplin, Zuverlässigkeit, Entschlossenheit, Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein subsumiert. Nach Ostendorf und Angleitner (2004) ist gewissenhaften Personen auch eigen, zuerst sorgfältig zu überlegen und erst dann zu handeln (Affolter-Huber, 2019, S. 60). Personen mit hohen Ausprägungen sind im Besonderen „gekennzeichnet durch Umsichtigkeit, Ordentlichkeit (in extremer Ausprägung Perfektionismus), Pflichtbewusstsein, Ehrgeiz, Selbstdisziplin und Besonnenheit“ (<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/gewissenhaftigkeit>), Menschen mit niedrigen Ausprägungen hingegen „durch Planlosigkeit, Nachlässigkeit, Leichtfertigkeit, Unmotiviertheit, Undisziplinertheit und Spontaneität bei Entscheidungen“ (ebd., o.S.). Gewissenhaftigkeit geht mit Wohlbefinden im Beruf einher (Mayr & Neuweg, 2006). Eine hohe Ausprägung der Gewissenhaft kann zu einem übertrieben hohen Anspruchsniveau (Keller-Schneider, 2010) führen. Ein sehr hoher Wert an Gewissenhaftigkeit kann problematisch sein im Hinblick auf die beruflichen Belastungen. Extraversion und Gewissenhaftigkeit wirken reduzierend auf das Beanspruchungserleben (Affolter-Huber, 2019, S. 61ff.).

3 Aktueller Forschungsstand

Aus der Fülle der vorliegenden empirischen Studien zur Lehrbelastung werden dem Modell folgend zentrale Befunde angeführt.

Viele Studien verweisen auf eine hohe psychische Beanspruchung im Lehrberuf (z.B. Rudow, 1994; Potsdamer Studie von Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Ulich, Inversini & Wülser, 2002). Cramer, Merk und Wesselborg (2014) konstatieren den Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine auffällig hohe psychische Erschöpfung (S. 148), die durch eine hohe qualitative Arbeitsbelastung sowie geringe Arbeitszufriedenheit prognostiziert werden kann (S. 151). Die erlebte Arbeitszufriedenheit wie auch die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz sind jedoch nicht geringer als in anderen Berufen, allerdings ist die Lärmbelastung auffällig hoch (S. 152; vergleiche dazu auch Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2004). Eine von Lincke, Vomstein, Haug und Nübling (2013) in Baden-Württemberg durchgeführte Studie wies den Lehrpersonen mehr kognitiven Stress und eine stärkere Burnout-Symptomatik im Vergleich zur Gesamtheit der Beschäftigten in Deutschland aus (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014a, S. 280). 20 % der 585 befragten Schweizer Lehrpersonen zeigen eine Arbeitsüberforderung und ca. 40 % hohe bis sehr hohe Werte für Burnout, wobei Frauen höhere Burnout-Werte als Männer aufweisen (Kunz Heim et al., 2014a, S. 292). Gleichsam konnten die Autorinnen und der Autor positive Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für Schulentwicklung feststellen (Kunz Heim et al., 2014b, S. 167). Untersuchungen zu Burnout im Lehrberuf zeigen durchschnittlich zwischen 10 % und 30 % ‚ausgebrannte‘ Lehrpersonen (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995, S. 120; Kunz & Nido, 2008; zit. n. Nido, 2011, S. 98; Wesselborg, 2018, S. 114). In einer aktuellen Studie in Niederösterreich (Sprenger, Katschnig, Schrittmesser & Wistermayer, 2019) mit 4562 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aller Schularten gibt auf Basis einer Selbsteinschätzung mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an, belastet zu sein: 30 % raten auf der 6-teiligen Likertskala bei 5 bzw. 6, der Mittelwert liegt bei 3,69 (ebd., S. 27), „56,5 % fühlen sich relativ müde durch den Job, fast ein Viertel sehr müde“ (S. 30), ca. 55 % fühlen sich erschöpft, über 35 % stark erschöpft (ebd., S. 31). Erziehungsarbeit ist für 62 % eine zeitliche Belastung, sehr belastet fühlen sich 42 %, ähnliche Werte liegen für die Umsetzung von Vorgaben durch die Schulbehörde vor. Durch die Fülle an Reformen sehen sich mehr als 70 % sehr belastet. 40 % bis 45 % sind durch lernunwillige wie auch durch unkonzentrierte Schüler/innen bzw. Schüler/innen mit Verhaltensstörungen wie auch Unterrichtsstörungen durch Disziplinlosigkeit sehr belastet. Einen bedeutenden Belastungsfaktor (54 %) stellt das mangelnde Image für die Lehrpersonen dar und noch mehr das „Lehrerbashing“ (63 %) (S. 48). Als Copingstrategien werden v.a. Gespräche, v.a. mit Kolleginnen und Kollegen (65,1 %), aber auch mit den Partnerinnen/Partnern oder Freundinnen/Freunden, genannt (S. 53). Diese Befunde liegen auch für andere Studien vor: Zu den zehn belastendsten Aufgaben zählen nach Nido et al. (2008, S. 30) (1) das Verhalten ‚schwieriger‘ Schüler/innen (schlechtes Benehmen, Disziplinlosigkeit, Unkonzentriertheit etc.), (2) Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem, Reformen, (3) den Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht zu werden (Schülerinnen und Schülern, Eltern), (4) Beurteilung, (5) die Koordinierung von

beruflichen und außerberuflichen Verpflichtungen, aber auch (9) erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern. Vielfach wird das Verhalten von schwierigen, unkooperativen Schülerinnen und Schülern als größter Belastungsfaktor angegeben (Schaarschmidt & Ksienzyk, 2005; Wendt, 2001; Kramis-Aebischer, 1995 zit.n. Wesselborg, 2018).

Weitere genannte belastende Faktoren sind schlechte Arbeitsbedingungen, Reformen und Zeitdruck (Kunz & Nido, 2008, S. 42 zit. n. Nido, 2011, S. 31). Neben der objektiven Erfassung von Lärm wurden in anderen Studien Arbeitszeiten gemessen. Auch diese Studien (Forneck & Schriever, 2001; Nido et al., 2008) zeigen, dass ein hohes Ausmaß an Arbeitszeit zu den stärksten belastenden Faktoren zählt.

Nido (2011) identifiziert in einem aufwändigen Design vier Engagement-Typen. Der Anteil ‚problematischer Typen‘ (Burnout und Überengagement) liegt mit knapp unter 29 % deutlich tiefer als bei der Studie von Schaarschmidt und Fischer (2001), die für die kritischen Muster A und B einen Anteil von 60 % der Lehrpersonen eruierten. Allerdings unterscheidet sich die Studie darin, dass sie keine Typen zu einem Bewältigungsmuster bildete, sondern „Gruppen von Lehrpersonen aufgrund von Dimensionen (...), die mit gesundem Engagement in Verbindung gebracht wurden“ (Nido, 2011, S. 98). Zu den vier Typen zählen: der (1) ‚Unauffällige‘ (‚Durchschnittliche‘) mit einem hohen, aber nicht überhöhten Engagement, mittlerer Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit, guter Erholung, einer geringen emotionalen Erschöpfung, hoher Arbeitsfreude und hoher Selbstwirksamkeit, (2) die „überengagierte Lehrperson“ (ähnlich dem Risikomuster A bei Schaarschmidt und Fischer), mit einer hohen Verausgabungsbereitschaft, einer geringen Distanzierungsfähigkeit, wenig Erholung, hoher emotionaler Erschöpfung, hoher Arbeitsfreude und auch Selbstwirksamkeit, (3) die ‚erschöpfte Lehrperson‘, welche zu Überengagement neigt, das mit hoher emotionaler Erschöpfung einhergeht und (4) ‚Lehrpersonen mit Schonhaltung‘, die tiefes Engagement und eine sehr geringe Verausgabungsbereitschaft mit gleichzeitig ausgeprägter Distanzierungsfähigkeit zeigen. Sie sind gut erholt und haben eine geringe emotionale Erschöpfung, eher hohe Arbeitsfreude und hohe Selbstwirksamkeit (Nido, 2011, S. 96ff.).

4 Die Studie: Methodologische Anlage

Die in Durchführung befindliche Längsschnittstudie⁶ bedient sich der quantitativen wie auch der qualitativen Forschungsmethode, um das Forschungsfeld aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können (Burzan, 2016, S. 49; Schneider, 2014, S. 21-22). In leitfadengestützten Interviews werden u. a. belastende Situationen und Bewältigungsstrategien im subjektiven Erleben der Masterstudierenden herausgearbeitet. Mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung werden unabhängige Variable (Geschlecht, Berufstätigkeit, Studienzweig, Dienstjahr, gesundheitliche Parameter) ebenso wie damit in möglichem Zusammenhang stehende abhängige Variable mit bewährten Skalen zu bedeutsamen Konstrukten erhoben. Hierbei gilt das Interesse im Besonderen der psychischen Erschöpfung, den Bewältigungsstrategien, den allgemeinen Anforderungen/Belastungen, den negativen Auswirkungen auf das Privatleben, einer allfälligen Überforderung, der Berufseinstiegsbelastung sowie der Studienbelastung, der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit im persönlichen Leben, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben, der Distanzierungsfähigkeit, der Lebenszufriedenheit, dem Erleben sozialer Unterstützung, der Extraversion, der Genauigkeit und den schulischen Belastungsaspekten.

⁶ Der vorliegende Beitrag berichtet über ausgewählte Ergebnisse des ersten Untersuchungszeitpunkts (t₁).

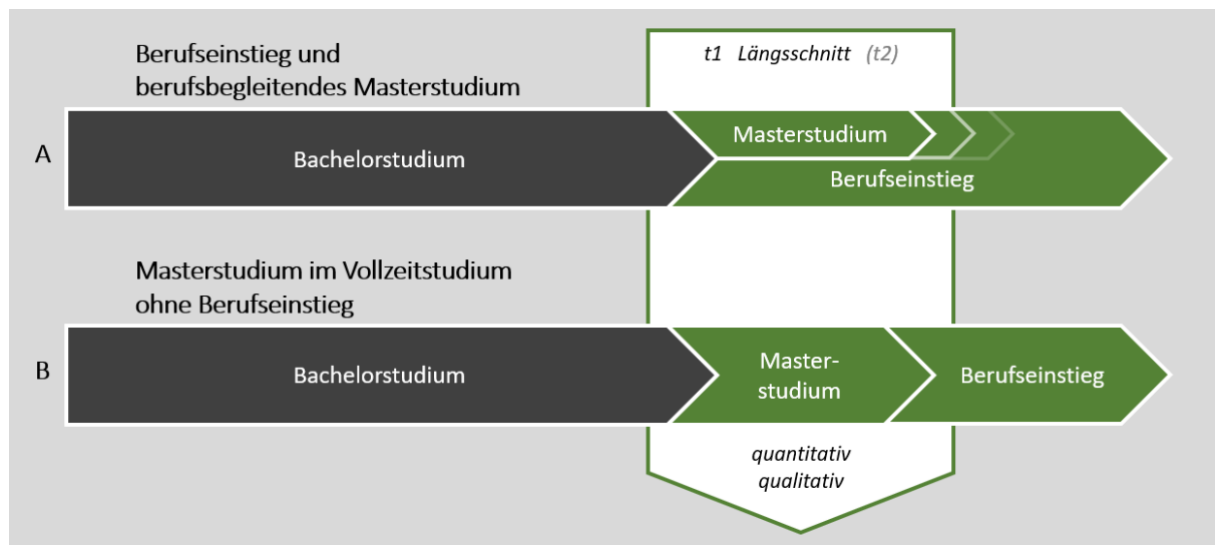


Abbildung 2: Das Forschungsdesign

Die quantitative Datenerhebung startete mit einer ersten Erhebungswelle im November/Dezember 2019 (t1). Der Blick ruhte auf den Masterstudierenden des Primarstufenlehramts mit gleichzeitigem Berufseinstieg bzw. im Vollzeitstudium. Mittels Fragebogen wurden auf breiter Basis Lehramtsstudierende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien und in Krems befragt. Darüber hinaus wurden mit 26 Freiwilligen dieser Gruppe investigative Interviews geführt. Die Teilnahme an allen Teilen der Untersuchung erfolgte freiwillig und anonym. Zur Wahrung des Datenschutzes wurden sämtliche Daten anonymisiert, indem am Fragebogen ein Code auszufüllen war und die Audiodateien der Interviewten unter ihrem Code abgespeichert wurden.

Es ist geplant, diese Berufseinsteigenden im darauffolgenden Studienjahr (t2) nach Ende des Masterstudiums nochmals zum subjektiven Belastungsempfinden und zu deren Bewältigungsstrategien zu befragen. Alle Daten wurden durch die Probandinnen und Probanden mit einem anonymen, individuellen Code versehen um qualitative und quantitative Daten wie auch Daten aus einer zweiten Untersuchungswelle verknüpfen zu können. Die folgend dargestellten, ausgewählten Ergebnisse dieser in Durchführung befindlichen explorativen Studie beziehen sich auf (1) deskriptive wie auch inferenzstatistische Auswertungen der Daten aus der Fragebogenerhebung der ersten Welle, fokussieren (2) auf qualitative Auswertungen der Interviews und (3) auf Erkenntnisse, die im Sinne einer methodeninternen Datentriangulation durch die Kombination der quantitativen mit den qualitativen Daten zu gewinnen sind. Praxisrelevantes Ziel dieser Evaluationsstudie ist es, eine solide Datenbasis zu schaffen, um nachfolgend evidenzbasiert hochschuldidaktische Maßnahmen (Planung und Durchführung von Lehre) zu setzen sowie diese Ergebnisse bei einer strukturellen und curricularen Überarbeitung von Masterstudiengängen zu berücksichtigen.

5 Die erste empirisch-quantitative Fragebogenerhebung (t1)

Der eingesetzte Fragebogen erhebt mit fünf Items die interessierenden demographischen Daten der Probandinnen und Probanden, diese sind: Geschlecht, Lebensalter, Masterstudienzweig, Dienstjahre und das Anstellungsverhältnis. Weitere Items (Mehrfachwahl-Fragen) zur Berufswahl, zum Berufseinstieg, zum Lehreinsatz und zwei Items zum Gesundheitszustand komplettieren den ersten Abschnitt.

Die folgenden 108 Items sind im Aussageformat formuliert und auf einer fünfteiligen Ratingskala zu bewerten. Fünf offene Fragen zur Arbeitszeit beschließen den Erhebungsbogen. Bei der Zusammenstellung der Konstrukte des Instruments wurde zum großen Teil auf bewährte Skalen zurückgegriffen. Dem *Copenhagen Psychological Questionnaire (COPSOQ)* (Nübling, Stöbel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005) wurden folgende Skalen entnommen: psychische Erschöpfung, allgemeine Anforderungen/Belastungen, negative Auswirkungen auf das Privatleben. Den Entwicklungen zum *Arbeitsbezogenen Arbeits- und Erlebensmuster (AVEM)* (Schaarschmidt & Fischer, 2008) entstammen die Subskalen zur Verausgabungsbereitschaft, zum Perfektionsstreben, zur Distanzierungsfähigkeit, zur Lebenszufriedenheit, zum Erleben sozialer Unterstützung, zur Extraversion und zur

Gewissenhaftigkeit. Hinzugefügt wurden eigene Entwicklungen zu den Bewältigungsstrategien, der Überforderung, der Berufseinstiegsbelastung, der Studienbelastung und zu schulischen Belastungsaspekten. An der ersten Erhebungswelle haben insgesamt 195 Probandinnen und Probanden teilgenommen.⁷ 91,8 % (178) der befragten Primarstufenstudierenden sind weiblich, hinzu kamen 16 Männer (8,2 %). Es wurden Lehramtsstudierende im Alter von 22 bis 48 Jahren befragt. Das mittlere Alter aller Probandinnen und Probanden beträgt 25,02 Jahre. 160 Personen sind im Masterstudium Primarstufe (60 ECTS), 24 Personen machen ein Masterstudium im Ausmaß von 90 ECTS (Inklusive Pädagogik bzw. Religion). 58,8 % der Befragten (110) sind im ersten Dienstjahr. 17 Probandinnen und Probanden sind ‚Junglehrer/innen‘ im zweiten bzw. dritten Dienstjahr. 57 Studierende (30,5 %) standen zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Dienst und studierten Vollzeit. Die quantitative Datenanalyse erfolgt deskriptiv und inferenzstatistisch nach der klassischen Testtheorie (Döring & Bortz, 2016, S. 612ff.).

5.1 Deskriptive Analyse⁸

Eine erste zentrale Fragestellung widmete sich dem subjektiven Erleben des Berufseinstiegs (siehe Abbildung 3). 28,7 % der Lehramtsstudierenden erleben den Berufseinstieg als ‚erwartungsgemäß spannend, aber durchaus zu bewältigen‘. Für 24,1 % der Befragten war der Einstieg in den Beruf ‚eine große Herausforderung‘. Insgesamt 13,3 % der Studierenden erlebten der Einstieg ‚schlichtweg als Überforderung‘ bzw. ‚schlimmer als ich es mir ausmalen hätte können‘. Umgekehrt meinten 7,7 % der jungen Lehrerinnen und Lehrer: Der Berufseinstieg war für mich ‚ein wunderschönes Erlebnis ohne unangenehme Überraschungen‘.

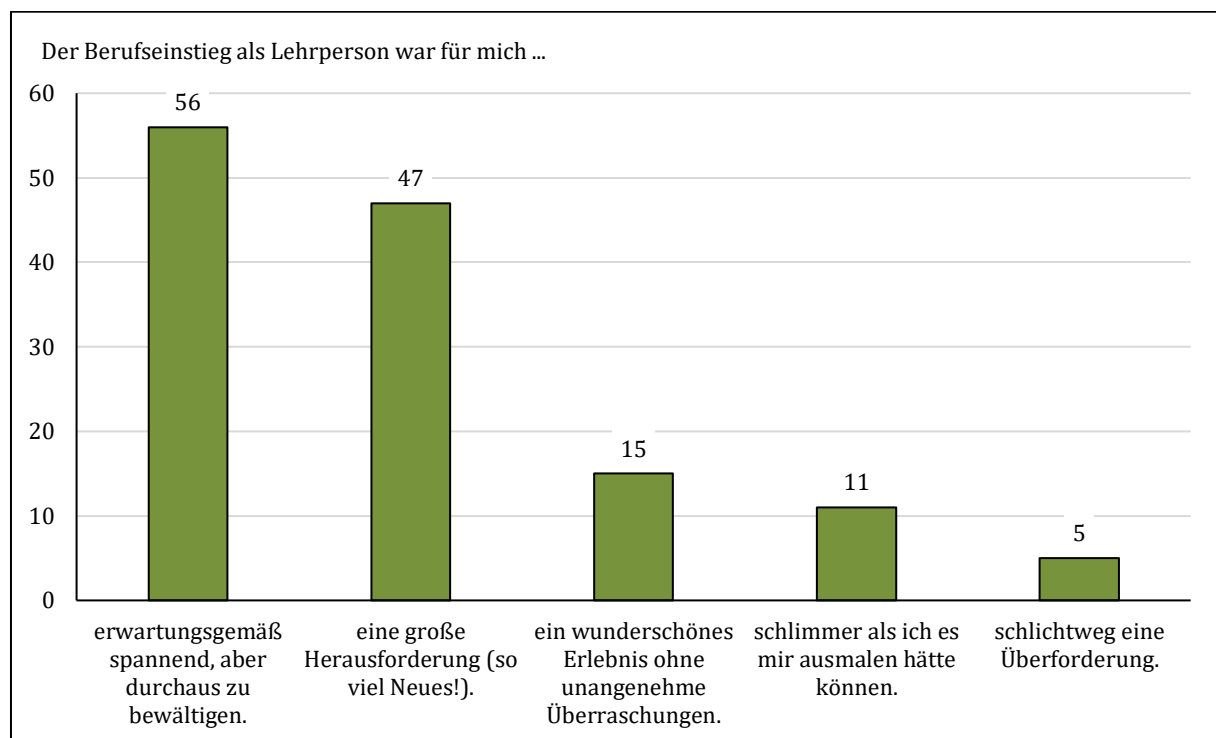


Abbildung 3: Subjektives Erleben des Berufseinstiegs (absolute Häufigkeiten)

Ein weiterer Abschnitt des Fragebogens ging mit einem Bündel von Items dem subjektiven Belastungsempfinden der Masterstudierenden nach. Das ‚Gefühl, nicht richtig abschalten zu können‘ (MW₃₀ = 3,56), wird als besonders belastend beschrieben. In der grafischen Darstellung (Abbildung 4) wird deutlich, dass das Studium (MW₃₄ = 3,13) belastender als der Berufseinstieg gewertet wird (MW₃₃ = 2,46).

⁷ Diskrepanzen in den Fallzahlen der Teilstichproben ergeben sich aufgrund fehlender Werte.

⁸ Die deskriptive wie die inferenzstatistische Auswertung kann im Rahmen dieses Beitrags nur ausgewählte Aspekte beleuchten. Eine umfassende Darstellung der Studienergebnisse ist in Vorbereitung.

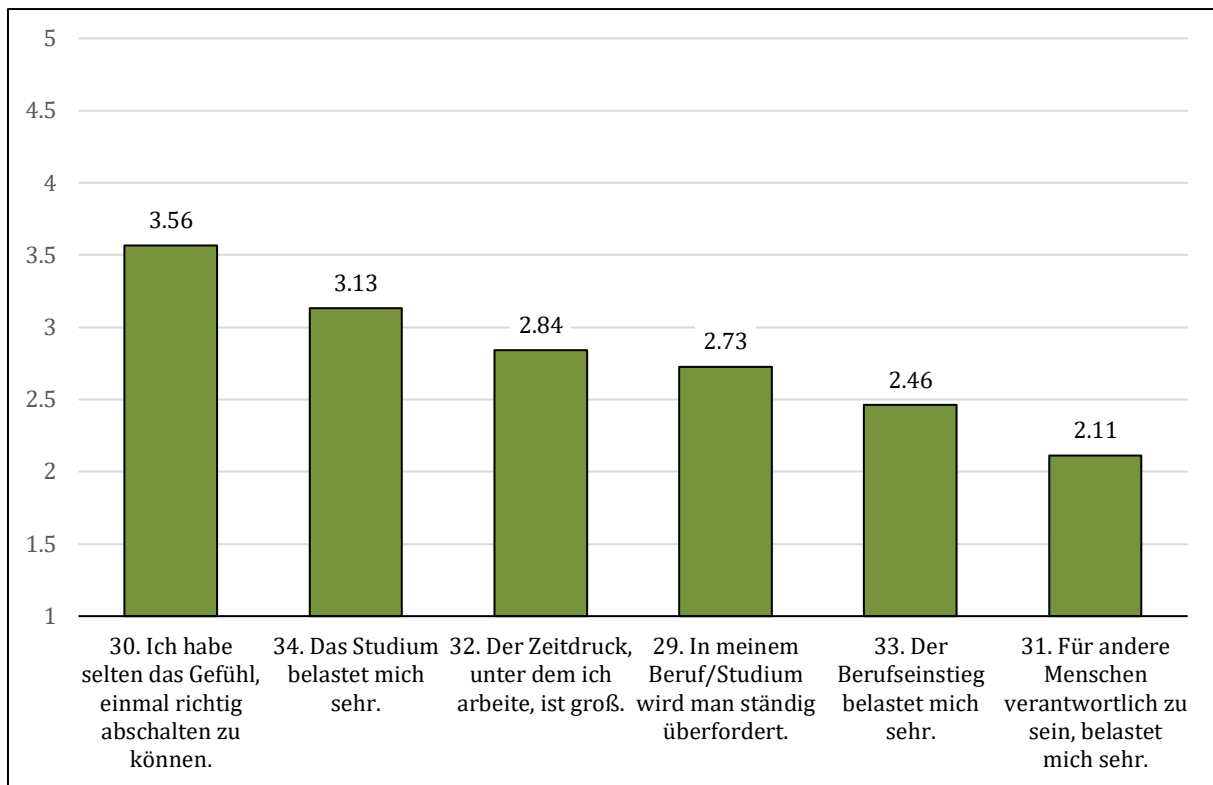


Abbildung 4: Subjektives Belastungsempfinden: Beruf und Studium (geordnete arith. Mittel auf einer Rangskala von 1–5)

Überdies galt das Interesse auch dem subjektiven Gesundheitsempfinden. So war der aktuelle Gesundheitszustand durch die Probandinnen und Probanden auf einer zehnteiligen Skala (10 = denkbar bester Gesundheitszustand) anzugeben.

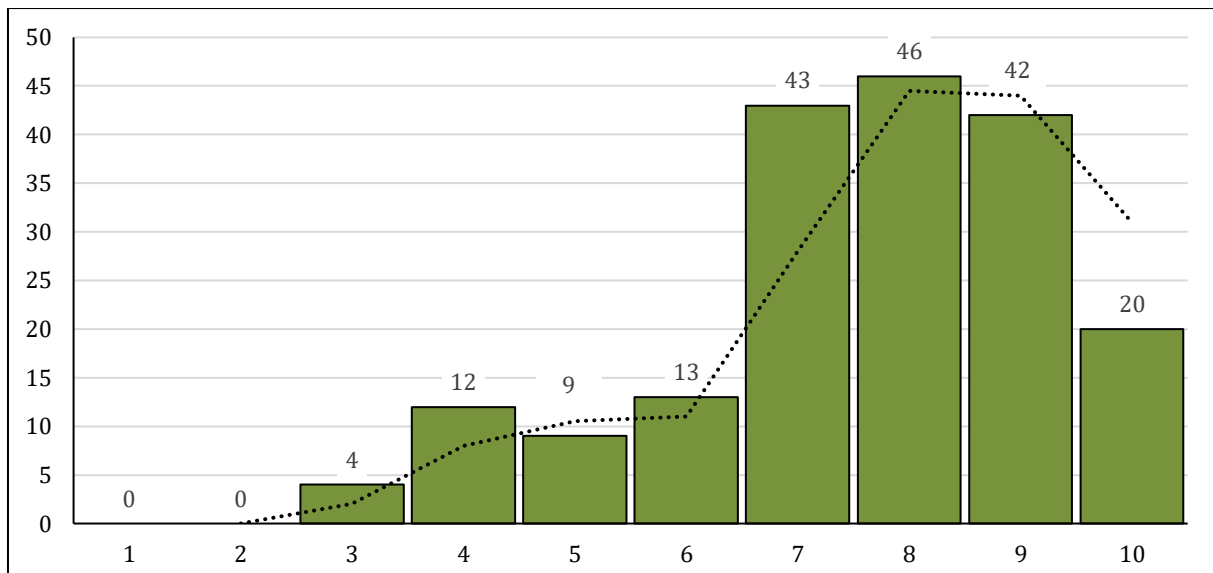


Abbildung 5: Subjektiv eingeschätzter aktueller Gesundheitszustand (absolute Häufigkeiten)

Die linksschiefe Verteilung gibt den als sehr gut eingeschätzten Gesundheitszustand der Befragten wieder. Dies zeigt sich an einem hohen Mittelwert von $MW = 7,57$ ($MD = 8,0$; $Md = 8$). Dennoch ist eine kleine vulnerable Gruppe von 25 Masterstudierenden unterhalb des Skalenmittelpunkts (5,5) zu identifizieren. Ihnen müsste besondere Beachtung geschenkt werden.

Die Masterstudierenden mit Berufseinstieg wurden in einem offenen Item auch befragt, wofür abseits des Unterrichts noch im Besonderen Zeit aufgewendet wird („zusätzliche Arbeitszeit geht auf in ...“). 51 Studierende haben hierzu Aspekte genannt. Die 132 genannten Begriffe konnten in induktiv gebildeten Kategorien zusammengefasst werden.

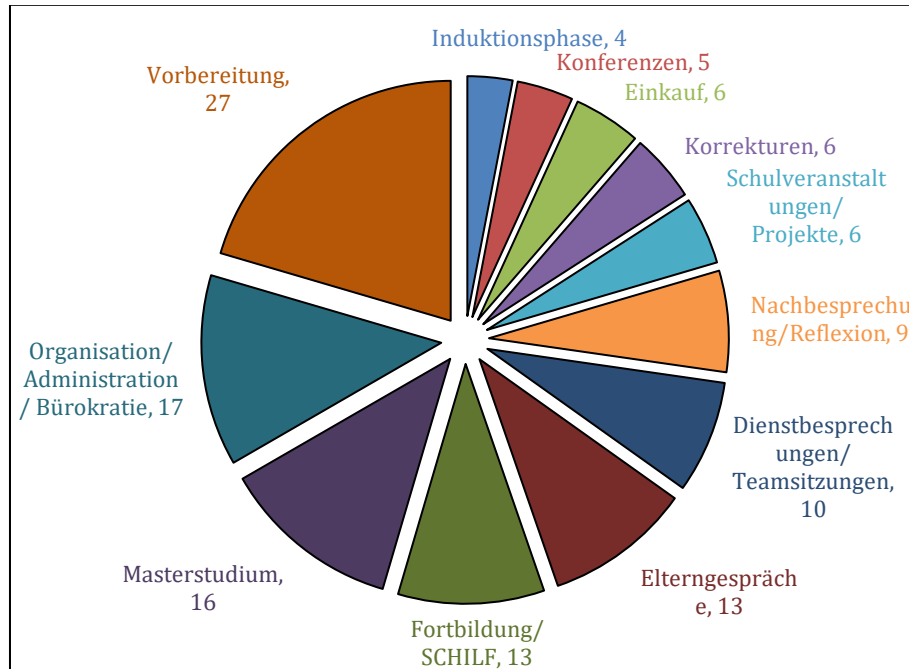


Abbildung 6: Zusätzliche Arbeitszeit im Studium und Berufseinstieg (absolute Häufigkeiten)

Die meisten Nennungen entfallen auf Vorbereitung (27 Nennungen), Organisation/Administration/Bürokratie (17 N.), Masterstudium (16 N.), Fortbildung/SCHILF oder Elterngespräche (jeweils 13 N.) und weitere, meist lehramtliche Tätigkeiten (siehe Abbildung 6). Damit ist folglich davon auszugehen, dass von den genannten Aspekten (hohes) Belastungspotential ausgeht.

5.2 Skalenbildung – Kennwerte der Indizes

Zur übersichtlichen Erfassung der Ergebnisse wurden die Einzelitems in der Folge zu inhaltlich sinnvollen Indizes zusammengefasst. Da zum Großteil bewährte Skalen zum Einsatz kamen, wurde auf die Durchführung einer Faktorenanalyse verzichtet und die bestehende Skalenstruktur aus der Literatur übernommen. Zur Prüfung der Skalenqualität wurden die interne Reliabilität (Cronbachs Alpha) sowie weitere Kennwerte (MIC, $P\alpha$) berechnet. Die erhobenen Cronbachs Alpha Werte von 17 Indizes liegen in einem Intervall zwischen 0,709 und 0,932 und belegen eine hohe Modellgüte. Lediglich zwei Skalen zeigen einen schlechten inneren Zusammenhalt (Index (16) Belastung: Eltern: $\alpha = 0,554$; Index (18) Belastungsaspekt: Klassenarbeit: $\alpha = 0,574$), diese Werte sind aber dennoch akzeptabel und können für weitere Auswertungen verwendet werden (vgl. Rost, 2013, S. 178f u. 229f.). Die vorliegenden mittleren Inter-Item-Korrelationen ($0,199 \leq MIC \leq 0,757$) liegen, mit einer Ausnahme, näherungsweise ebenfalls innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 und 0,4.

Für die so aggregierten Indizes werden in einer Zusammenschau die Mittelwerte abgebildet. Alle Scores beziehen sich auf die gesamte Stichprobe. Die angegebenen arithmetischen Mittel liegen auf einer Skala zwischen 1 und 5, wobei hohe Werte eine starke Merkmalsausprägung angeben. Durchschnittliche Werte liegen am Skalenmittelpunkt von 3.

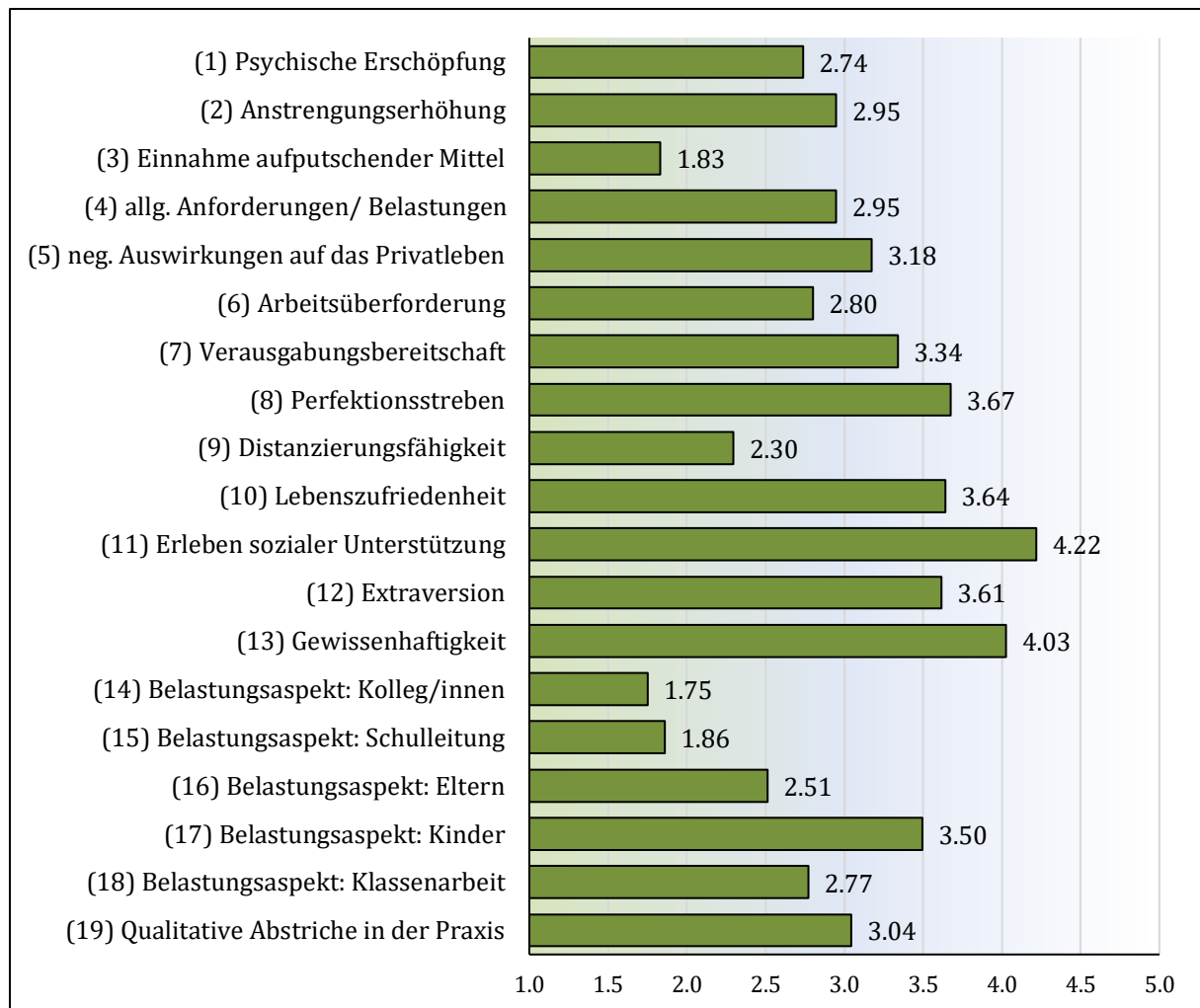


Abbildung 7: Indizes (arithmetische Mittel)

Das (11) ‚Erleben sozialer Unterstützung‘ mit einem durchschnittlichen Score von $MW_{11} = 4,22$ wird am höchsten bewertet. Die befragten Lehramtsstudierenden zeichnen sich durch hohe (13) ‚Gewissenhaftigkeit‘ ($MW_{13} = 4,03$) und hohes (8) ‚Perfektionsstreben‘ ($MW_8 = 3,67$) aus. Sie zeigen auch eine hohe (10) ‚Lebenszufriedenheit‘ ($MW_{10} = 3,64$). Überdies sind die (12) ‚Extraversion‘ ($MW_{12} = 3,61$) und die (7) ‚Verausgabungsbereitschaft‘ ($MW_7 = 3,34$) überdurchschnittlich. Die (9) ‚Distanzierungsfähigkeit‘ ($MW_9 = 2,30$) der angehenden Lehrkräfte ist gering.

5.3 Unterschiede zwischen Masterstudierenden mit gleichzeitigem bzw. ohne gleichzeitigen Berufseinstieg

Das grundsätzliche Interesse galt der Belastung von Masterstudierenden mit gleichzeitigem bzw. ohne gleichzeitigen Berufseinstieg und hierbei den Unterschieden, die sich zwischen diesen beiden Gruppen ergeben. Einzelne Belastungsitems wurden zu den vier Skalen (1) ‚psychische Erschöpfung‘, (4) ‚allgemeine Anforderungen und Belastungen‘, deren (5) ‚negative Auswirkungen auf das Privatleben‘ sowie (6) ‚Arbeitsüberforderung‘ zusammengefasst. Es ergeben sich Mittelwerte am bzw. knapp unterhalb des Skalenmittelwerts (siehe Abbildung 8). Zur Klärung der Signifikanzfragestellung kommt der Mann-Whitney-U-Test zum Einsatz, da sich alle Skalen im Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest nicht normalverteilt zeigen.

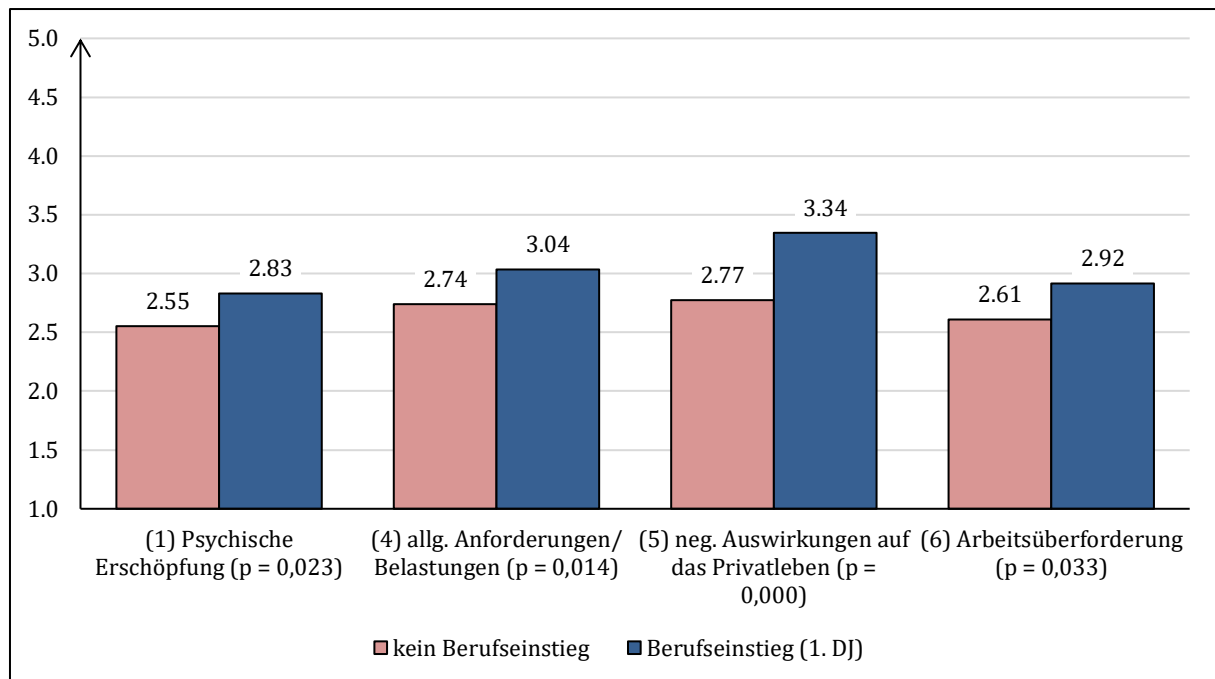


Abbildung 8: Aspekte der Belastung: Masterstudierende mit bzw. ohne Berufseinstieg⁹ (MW, p)

Es ergeben sich für Masterstudierende mit Berufseinstieg in allen Belastungsaspekten signifikant höhere Scores gegenüber Vollzeitstudierenden. Die Effekte (Cohens d) sind durchaus beachtenswert: $d_1 = 0,360$; $d_4 = 0,427$; $d_5 = 0,593$; $d_6 = 0,401$.

In Bezug auf das Persönlichkeitsprofil unterschieden sich die beiden Gruppen von Lehramtsstudierenden nicht voneinander. In den Dimensionen (7) ‚Verausgabebereitschaft‘, (8) ‚Perfektionsstreben‘, (9) ‚Distanzierungsfähigkeit‘, (10) ‚Lebenszufriedenheit‘, (11) ‚Erleben sozialer Unterstützung‘, (12) ‚Extraversion‘ und (13) ‚Gewissenhaftigkeit‘ konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

5.4 Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und subjektiver Belastung

Zur vereinfachten Darstellung von Zusammenhängen zwischen ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen und subjektiven Belastungen wurden 25 Belastungsitems zu einem Generalfaktor (20) ‚Belastungs-Index‘ zusammengefasst ($\alpha = 0,848$). Für die Korrelationsanalysen wird auf den nonparametrischen Spearman-Rho-Test zurückgegriffen.

Der Belastungs-Index soll in einem ersten Schritt als möglicher Prädiktor auf Aspekte des gesundheitlichen Empfindens des Individuums überprüft werden. Der (20) ‚Belastungs-Index‘ korreliert positiv mit der (1) ‚psychischen Erschöpfung‘ ($r = ,643$; $p \approx 0,000$). Hohes Belastungsempfinden seitens der Masterstudierenden geht mit höherer psychischer Erschöpfung einher.

⁹ 1. DJ steht für 1. Dienstjahr

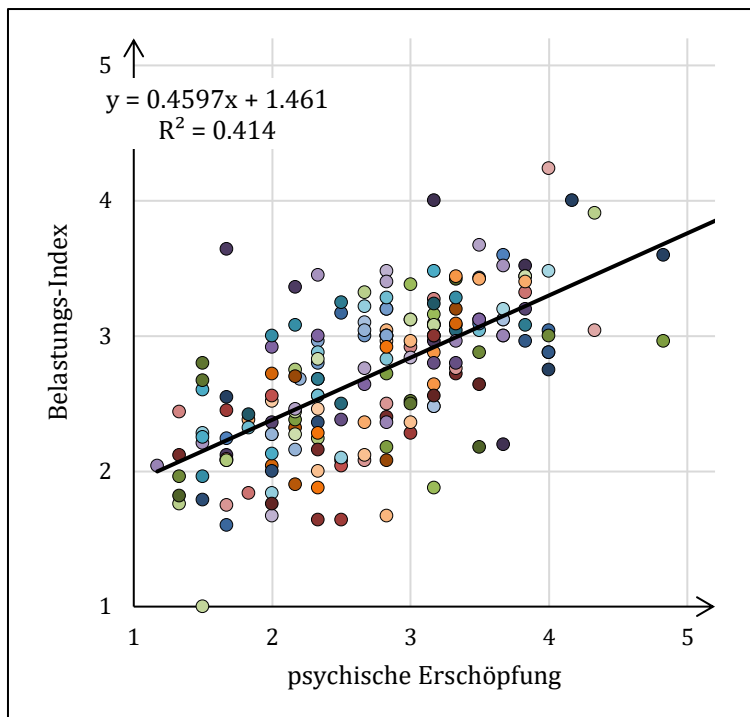


Abbildung 9: Belastungs-Index / psychische Erschöpfung (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Weiters interessiert, ob die Belastungen negative Auswirkungen auf das Privatleben haben. Der (20) ‚Belastungs-Index‘ korreliert mit dem Index (5) ‚negative Auswirkungen auf das Privatleben‘ positiv ($r = ,632$; $p \approx 0,000$). Die wahrgenommene Belastung zeigt negative Auswirkungen auf das Privatleben der Probandinnen und Probanden.

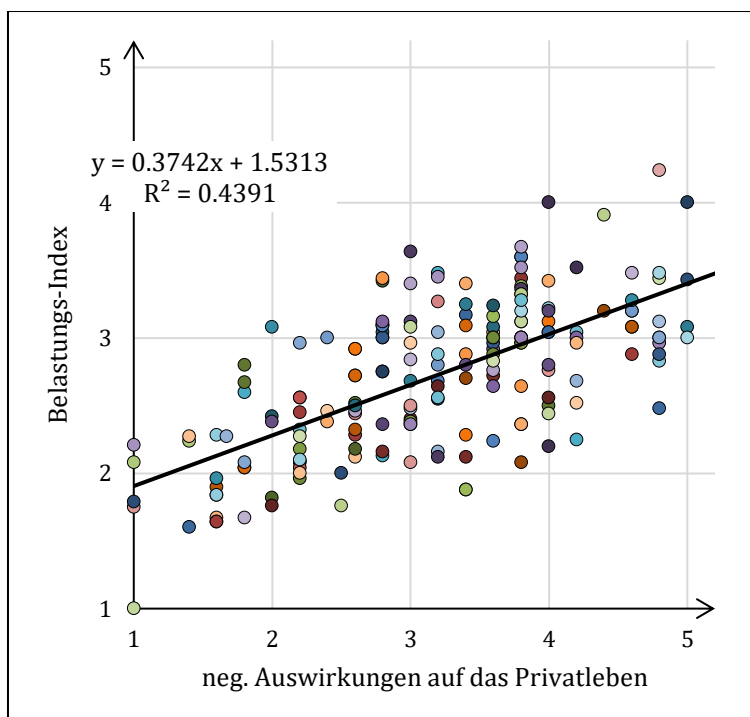


Abbildung 10: Belastungs-Index / neg. Auswirkungen auf das Privatleben (Streudiagramm, Regressionsgerade)

In der Folge soll untersucht werden, ob Belastungen zu qualitativen Abstrichen in der Unterrichtspraxis führen könnten. Auch hier besteht ein bedeutender positiver Zusammenhang. Der (20) ‚Belastungs-Index‘ korreliert mit

dem Index (19) ‚qualitative Abstriche in der Praxis‘ ($r = ,700$; $p \approx 0,000$). Je höher der Belastungs-Index liegt, desto eher nehmen die Masterstudierenden in der Praxis aus ihrer subjektiven Sicht qualitative Abstriche vor.

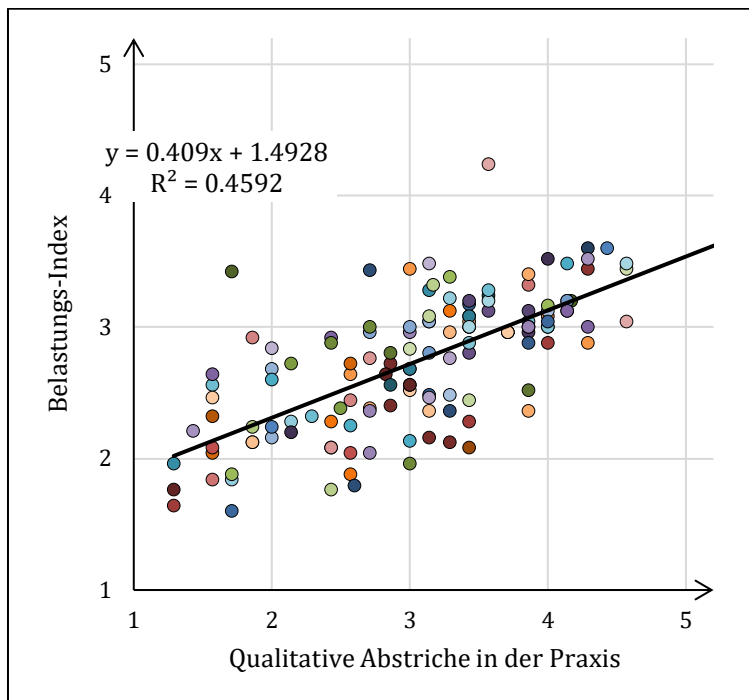


Abbildung 11: Belastungs-Index / qualitative Abstriche in der Praxis (Streudiagramm, Regressionsgerade)

In einem weiteren Schritt wird der eingeschätzte aktuelle Gesundheitszustand (vgl. Abbildung 5) mit dem Belastungs-Index in Zusammenhang gesetzt.

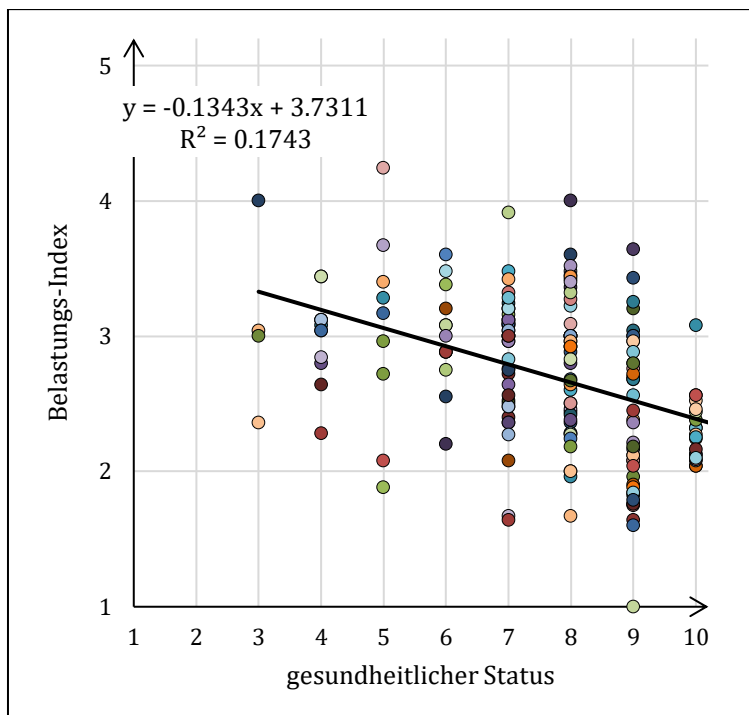


Abbildung 12: Belastungs-Index / gesundheitlicher Status (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Der gesundheitliche Status und der Belastungs-Index korrelieren negativ mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = -,461$ ($p \approx 0,000$). Höheres Belastungsempfinden geht mit einem verminderten Gesundheitsempfinden einher.

Die Subskalen (7) ‚Verausgabungsbereitschaft‘, (8) ‚Perfektionsstreben‘ und (9) ‚Distanzierungsfähigkeit‘ wurden zu einer Skala ‚Engagement‘ zusammengeführt (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 7). Es interessiert der Zusammenhang zwischen Engagement und Belastung.

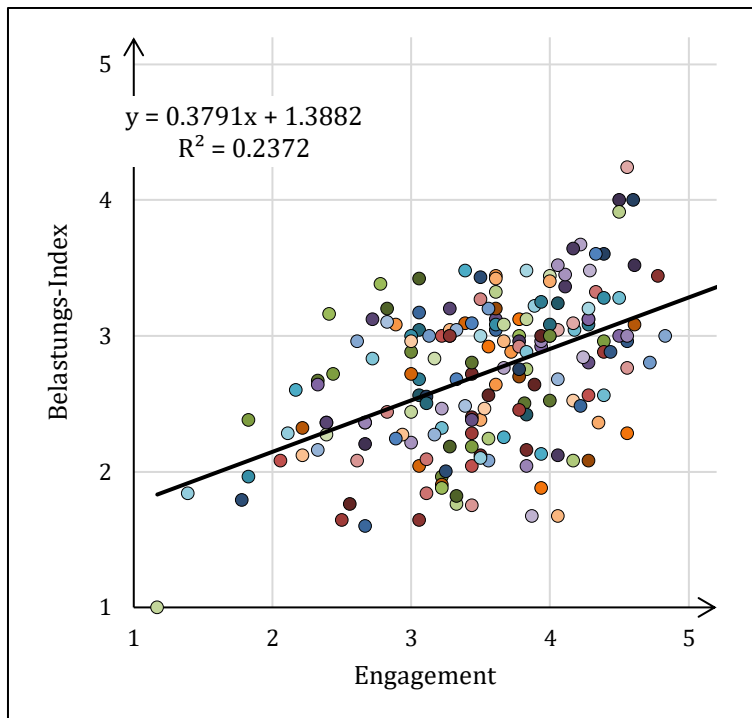


Abbildung 13: Belastungs-Index / Engagement (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Der Index ‚Engagement‘ und der ‚Belastungs-Index‘ korrelieren mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = ,441$ ($p \approx 0,000$) mittelstark positiv. Engagierte Personen zeigen auch höhere Belastung.

Die Tabelle 2 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die dargestellten Zusammenhänge. Der ‚Belastungs-Index‘ zeigt sich als bedeutsamer Prädiktor auf ausgewählte praxisrelevante Variablen/ Persönlichkeitseigenschaften der Masterstudierenden.

	<i>psychische Erschöpfung</i>	<i>negative Auswirkungen auf das Privatleben</i>	<i>qualitative Abstriche in der Praxis</i>	<i>gesundheitlicher Status</i>	<i>Engagement</i>
<i>Belastungs-Index</i>	,643	,632	,700	-,461	,441

Tabelle 2: Belastungs-Index als Prädiktor (Spearman-Rho-Korrelationen)¹⁰

¹⁰ Das individuelle Belastungsempfinden (Belastungs-Index) und die weiteren Indizes wurden mit Hilfe bewährter Skalen auf Basis der Selbsteinschätzung ermittelt.

6 Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews

6.1 Sampling, Datenauswertung

Parallel zur quantitativen Befragung wurden im Dezember 2019 und im Jänner 2020 von drei Interviewerinnen 26 (25 w/1 m) zwischen dreißig und neunzigminütige leitfadengestützte Interviews durchgeführt. 20 Studierende waren im zweisemestrigen Masterstudium mit 60 ECTS und 6 Studierende im Masterstudium mit dem Schwerpunkt Inklusion (mit einer Regelstudiendauer von 3 Semestern und 90 ECTS). Mit dem Verfassen der Masterarbeit haben 23 Studierende sofort begonnen, während 4 diese Zusatzbelastung nicht wollten und sich dafür entschieden hatten, damit erst später zu beginnen.

N = 26	Sample	n	ECTS-Studium		Masterthesis in Arbeit	
			60	90	ja	nein
BE + MA	1	10	8	2	8	2
VZS ohne BW	2	7	5	2	7	-
Start als VZS mit BW, dann BE	3	4	4		4	-
Mehrere DJ + MA	4	5	5	2	4	1
		26	20	6	23	3

Tabelle 3: Daten zu den Interviewpartner/innen (Legende: BE ... Berufseinstieg; MA ... Masterstudium; VZS ... Vollzeitstudium; BW ... Bewerbung um Anstellung; DJ ... Dienstjahre)

Die Interviews wurden digitalisiert, gespeichert und transkribiert. Als Transkriptionsregeln wurden Normen der Standardorthographie (Kowal & O'Connell, 2007) berücksichtigt, umgangssprachliche und dialektgefärbte Ausdrucksweisen wurden geglättet, nonverbale Merkmale in Klammern genannt (z.B. ironisch), Auffälligkeiten in Klammern in Großbuchstaben geschrieben (z.B. LACHT), starke Betonungen von Wörtern oder Silben durch Großschreibung markiert (z.B. Müde), Unverständliches ebenso im Klammerausdruck vermerkt.

Die Interviewtranskripte wurden in das qualitative Auswertungsprogramm QCAmap (www.qcmap.org) (Fenzl & Mayring, 2017) eingespielt. Der „interaktive Charakter des Programms [stellt sicher], dass die wesentlichen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse auch tatsächlich vollzogen werden“ (Mayring, 2019, [29]). Die Interviews wurden demnach auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Kuckartz, 2012; Schreier, 2014) ausgewertet, „ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“ (Schreier, 2014, S. 2), wobei dem interpretativ-reduktiven Vorgehen mittels inhaltlich-strukturierendem Verfahren (Mayring, 2010) gefolgt wurde. Dafür werden fragestellungsbezogen die Daten klassifiziert und Kategorien zugeordnet (Mayring, 2010, S. 33f.) Anhand des theoriegeleitet entwickelten Leitfadens wurden die Hauptkategorien deduktiv und die Subkategorien induktiv aus dem Material gebildet (Schreier, 2014, [12]). Für die Hauptkategorien wurde vorab ein Kodierplan erstellt. Das auf Basis des ersten Durchlaufs entstandene Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien wurde im nächsten Schritt um weitere Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele erweitert, um eine höhere Reliabilität zu erreichen, obwohl Mayring in seiner Rezeption zur Qualitativen Inhaltsanalyse schreibt, dass bei einer „induktiven Kategorienentwicklung [kein] ausführlicher Kodierleitfaden notwendig [sei und] theoriegeleitete Definitionen jeder einzelnen Kategorie hier gar nicht machbar [sind], da die Kategorien am Material *ad hoc* entwickelt wurden“ (Mayring, 2019, [19]; Herv. i. O.).

Die drei Kodiererinnen tauschten sich zwischenzeitlich i.S. einer konsensualen Übereinstimmung aus. Auf Grund der Ressourcenknappheit konnten die Interviews noch nicht von mehreren Personen kodiert werden, somit liegt auch noch kein Wert für eine Interraterkorrelation vor. Für weitere Ausarbeitungen soll dies noch erfolgen.

Zur Auswertung der Interviews wurden die Respondentinnen und Respondenten in 4 Samples eingeteilt:

Sample 1 beschäftigt sich mit acht Studierenden, die das Masterstudium (MA) parallel zum Berufseinstieg (BE) starteten. Zwei weitere Studierende wurden im Laufe der ersten Monate des Schuljahres angestellt. Die Einsatzbereiche sind unterschiedlich. Während die beiden Studierenden mit Inklusionsschwerpunkt als Teamlehrer/innen in der Integration eingesetzt wurden, wurden andere sowohl als klassenführend wie auch als nicht klassenführend an Volksschulen verwendet.

Sample 2 beinhaltet sieben Vollzeitstudierende (VZS), die sich bewusst gegen eine Bewerbung (BW) und daher gegen einen gleichzeitigen Berufseinstieg (BE) entschieden haben.

Sample 3 fokussiert vier Studierende, die sich um eine Anstellung beworben hatten, aber zum Zeitpunkt der Befragung noch im Vollzeitstudium waren.

Sample 4 umfasst fünf Studierende, die bereits auf ein oder mehrere Dienstjahre (DJ) in unterschiedlichen Settings, wie z.B. an Heilstätten, als klassenführende oder nicht klassenführende Volksschullehrerinnen bzw. Volksschullehrer oder auf einen Berufseinstieg parallel zum vorangegangenen Bachelorstudium verweisen konnten.

In den folgenden Kapiteln wird eine Auswahl an Ergebnissen der qualitativen empirischen Untersuchung sampleintern wie auch mittels Häufigkeitsanalysen sampleübergreifend dargestellt. Die leitenden Fragestellungen lauten:

Wie begründen die Studierenden ihre Entscheidung für oder gegen einen Berufseinstieg (Kapitel 6.2)? Welchen Herausforderungen und Belastungen müssen sie sich in der aktuellen Situation des Masterstudiums stellen (Kapitel 6.3)? Welche Bewältigungsstrategien haben sie entwickelt und über welche Ressourcen verfügen sie, um den Anforderungen von außen und an sich selbst zu entsprechen (6.4)?

6.2 Handlungsleitende Motive für oder gegen eine Doppelbelastung

Die Gruppe der Vollzeitstudierenden, die sich bewusst gegen einen Berufseinstieg entschieden hat (n = 7), zeichnet sich vor allem durch Zielstrebigkeit und dem Wunsch nach der Optimierung der Arbeitssituation (Minimaldauer für das Studium) und der Arbeitsergebnisse (Qualitätsanspruch, Perfektionsbestreben, Respekt vor der Doppelbelastung) aus. Mehrfach wird in diesem Zusammenhang geäußert, dass die Entscheidung begründet ist in der *„Angst, dass ich, wenn ich in einen Lehrberuf einsteigen könnte, beide Belastungen gleichzeitig nicht bewältigen könnte und dass dann eines von beiden, wenn nicht beides, sehr leiden würde und die Qualität einfach nicht da wäre“* (IP_2). Bestätigt sehen sie sich durch die Erfahrungen während des Grundstudiums. Vor allem das erlebte parallele Arbeiten an den Vorbereitungen für die geblockte Tagespraxis und an der Bachelorarbeit wurde teilweise als sehr (zeit-)intensiv, anspruchsvoll und belastend erlebt – eine Situation, der die Befragten sich nicht ausliefern wollen, denn *„dann glaub‘ ich, würd‘ ich (...) wahrscheinlich jeden Tag arbeiten, sieben Tage die Woche, damit es in der Schule ja passt.“* (IP_11).

Die Befragten, die sich um eine Anstellung bemüht haben (n = 14), nennen in hohem Maß die Notwendigkeit, Geld verdienen zu müssen, unabhängig zu werden und von daheim ausziehen zu können. Die Mehrheit möchte nicht mehr nur Studierende/r sein, weil *„vier Jahre Studieren für mich jetzt eigentlich schon genug waren“* (IP_22), und empfinden große Vorfreude, endlich im Beruf stehen zu können: *„...ich bin mit einer Freude an die KPH gekommen, weil ich unbedingt Volksschullehrerin werden und mit Kindern zusammenarbeiten wollte. (...) die Freude ist weiterhin da. Wahrscheinlich auch, weil ich letztes Jahr schon unterrichtet habe. Religion, vier Stunden in der Woche. Und das hat mir irrsinnige Freude bereitet“* (IP_17). Auffällig für diese Gruppe ist die Kombination aus mehreren Motiven, die für die Bewerbung um eine Anstellung handlungsleitend war.

Vier Befragte aus dieser Gruppe hatten zum Zeitpunkt der Befragung (t1) noch keine Anstellung erhalten. Die Befragung zeigte: Gelingt es nicht, die angestrebte Anstellung zu erhalten, rücken die primären Motive, die für einen Berufseinstieg sprachen (Geld, nicht mehr zu studieren, endlich unterrichten zu dürfen) in den Hintergrund. Die Befragten übernehmen in dieser Situation die Motive der Vollzeitstudierenden und wollen das Studium in einem Jahr absolvieren: *„Also ich habe vor, dass ich das in einem Jahr durchziehe. (...) das war mir auch wichtig, weil ich denke, dass diejenigen, die nebenbei arbeiten, das in einem (...) Jahr kaum schaffen werden“* (IP_13). Eröffnet sich die Möglichkeit eines Berufseinstiegs während des Studienjahres, reagiert die Gruppe irritiert. Die Zielsetzungen müssen neu überdacht und gegebenenfalls wieder anders gereicht werden. In dieser Untersuchung zeigte sich, dass mehrheitlich dem Berufseinstieg der Vorzug gegeben und der Abschluss des Studiums verschoben wird. Auch die Befragten, die zum Befragungszeitpunkt bereits im Beruf stehen, sehen die pädagogische Arbeit im Vordergrund. Keine/r der Befragten, die bereits im Beruf stehen, sieht sich in der Lage, das Studium in einem Jahr abschließen zu können, hingegen planen alle Masterstudierenden, die keine Anstellung erhalten haben, die Thesis spätestens im Juni vorlegen zu können.

Die Beweggründe der Befragten, nach einem oder mehreren Jahren im Beruf ein Masterstudium aufzunehmen, liegen einerseits in der intrinsischen Motivation, sich stetig weiterzubilden, Wissen anzureichern, die Expertise zu erweitern und die Zeit zu nutzen, solange sie noch keine eigenen Kinder haben, andererseits gibt eine befragte Person an: *„Ganz ehrlich, es ist keine freiwillige Entscheidung“* (IP_16). Nur mit diesem Abschluss sei eine fixe Anstellung zu erhalten und es wird der Vorteil jenen gegenüber angesprochen, die kein Masterstudium machen, *„dass sie [die Bildungsdirektion] vielleicht darauf schauen, wer eine höhere Ausbildung hat und wer nicht. Und da bin ich froh, wenn ich sie habe.“* (IP_5)

6.3 Herausforderungen und Belastungen

Allen Studierenden ist gemeinsam, dass sich ihre größten Herausforderungen aus Ungewissheiten und Unsicherheiten ergeben. In hohem Ausmaß werden auch das Zeitmanagement und eine geringe soziale Vernetzung als Stolpersteine für günstige Arbeitssituationen beschrieben. Hinzu kommen besondere berufliche Erschwernisse für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger.

6.3.1 Erste Herausforderung: Ungewissheiten

Den Vollzeitstudierenden begegnen die Ungewissheiten in Form offener Fragen in Bezug auf das Studium und die Masterarbeit, deren Fertigstellung in Minimalzeit ein erklärtes Ziel ist. Jene Gruppe, die keine Anstellung erhalten hat, stimmt dem zu. Ihre Unsicherheiten waren mit September 2019 bereinigt, der Berufseinstieg hatte nicht stattgefunden. Jetzt im Nachhinein betrachten sie ihre Lage als Vorteil: „Nur“ Vollzeitstudierende zu sein, „das ist gar nicht so schlecht, dann hast du es in einem Jahr hinter dir. Dann (...) kann ich mich ganz auf den Beruf konzentrieren. Und (ich) habe mich sehr darauf eingestellt, dass ich jetzt ein Jahr studiere.“ (IP_3)

Allerdings stehen mehrere Mitglieder dieser Gruppe vor einer neuen Herausforderung: Zum Zeitpunkt des Interviews äußern sie die vage Hoffnung, eine Anstellung zu bekommen, denn „ich habe (...) einen Anruf bekommen für den Bezirk X. Aber das ist jetzt noch alles sehr unklar, ob da überhaupt was entsteht oder nicht“ (IP_19). Die Sicherheit fehlt und das belastet. Die Befragten hatten sich mit ihrer Situation arrangiert und waren darauf eingestellt, ihre Zeit für das Studium zu nutzen. „Und das hat jetzt wieder alles durcheinander gebracht. Also das ist für mich schwierig, dass ich mich jetzt wieder darauf einstelle, ok, ich arbeite jetzt doch. (...) so etwas bringt mich extrem durcheinander. Da tu ich mir einfach schwer“ (IP_3). Zur generellen Unsicherheit kommen in dieser Gruppe Ungewissheiten, wie sich ein möglicher Berufseinstieg zu Beginn des zweiten Semesters mit dem Studium verknüpfen lässt: „... die Masterarbeit macht mir gerade sehr Kopfzerbrechen. Ich versuche halt, jede Minute zu schreiben, damit ich so viel wie möglich fertigbringe, [...] vor allem jetzt die Forschung. Ob ich das jetzt wirklich schaffe, weil da halt schon der Druck da ist, weil ich mir denke, wenn ich es nicht schaffe, weiß ich nicht, wie ich das machen soll, (...) wer soll das für mich machen? Und ich kriege auch sicher nicht frei, dass ich da in den Schulen herumfahre“ (IP_3). Hinzu kommen viele weitere Fragen: „...wie wird das dort sein, wie werden die Kollegen sein, wie werden die Kinder sein, was erwartet mich, wie werden die Eltern sein, was muss ich planen im Vorhinein, was muss ich vorbereiten, auf was muss ich achten, hab ich eine Klasse, hab ich keine Klasse, inwieweit (Lachen), was muss ich dort machen, also hunderttausend Fragen“ (IP_18).

Eine Befragte befindet sich nicht in diesem Zwiespalt, sie hat ein entsprechendes Angebot abgelehnt.

6.3.2 Zweite Herausforderung: Zeitmanagement im Berufseinstieg

Die Studierenden, die im Beruf stehen, sehen ihre Herausforderungen neben der Bewältigung des Neuen, Ungewohnten eher im Zeitmanagement. Sie geben an, aufgrund der Mehrfachbelastung (8) zu wenig Zeit für Familie, Freunde und die eigene Erholung zu haben. Als Hinderungsgründe führen sie zeitraubende Gespräche (3), ganz besonders in der Gestalt von Konferenzen und Koordinationsstunden (6), an.

In der Folge sind einige Herausforderungen dargestellt, welche die Berufseinsteiger/innen kommunizieren.

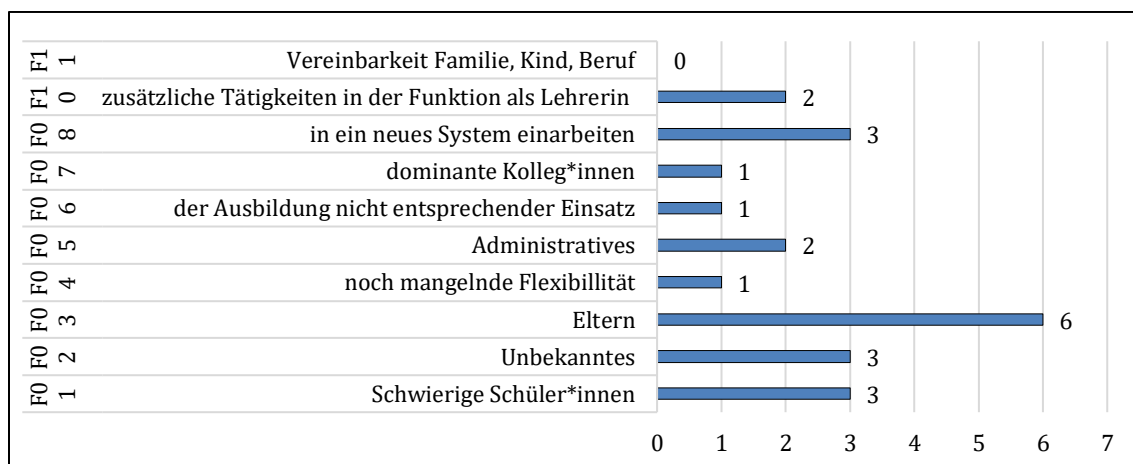


Abbildung 14: Herausforderungen im Berufseinstieg

6.3.3 Belastungen und Belastungsreaktionen

Generell schätzen alle Masterstudierenden den Druck, der sich aus nur einer Tätigkeit ergibt, also aus dem Studium oder dem Beruf alleine, übereinstimmend niedriger (5-7) ein als die doppelte Herausforderung. In diesem Fall gehen die meisten Befragten von einer mindestens zwei Punkte höheren Belastung aus (mind. 7-9). Die Problematik erhöht sich bei großen Entfernungen vom Wohnort zum Dienstort und dann noch zum Studienort, häufigen und unvorhersehbaren Wechseln von Schulstandorten, der Erfordernis, sich in unbekannte, nicht ausbildungsadäquate berufliche Umfeldern einarbeiten zu müssen: „Eine andere Kollegin ist in einer Sonderschule untergebracht und hat gemeint, die ersten zwei Wochen hat sie jeden Tag nur geweint“ (IP_11). Hinzu kommen verpflichtende Fortbildungen in der Induktionsphase, als wenig hilfreich empfundene Seminare im Masterstudium und Aufträge, die im Studium zu erledigen sind.

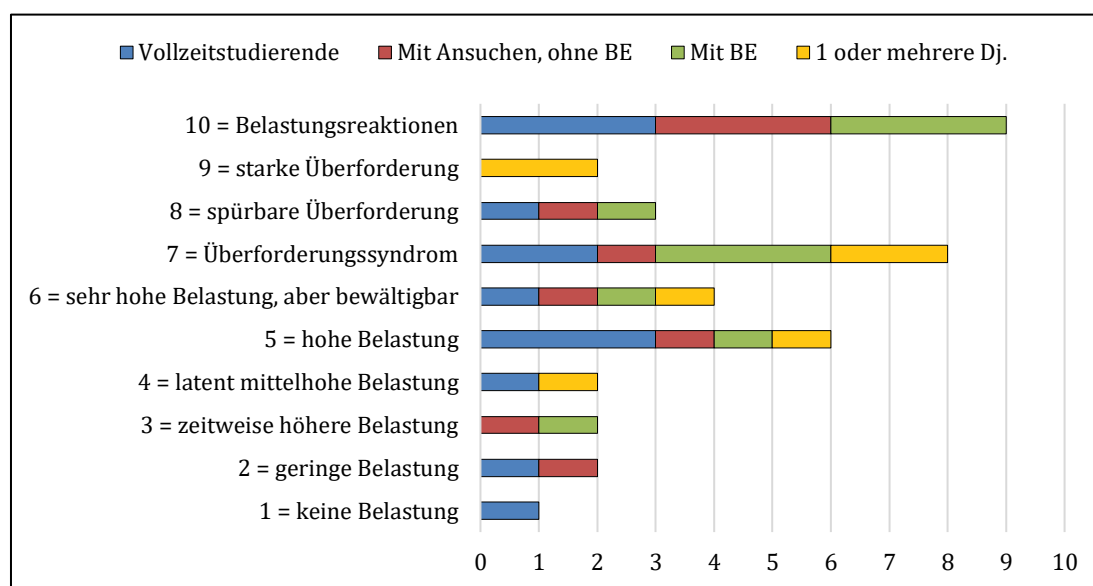


Abbildung 15: Belastungsempfinden, eingeschätzt auf einer 10-teiligen Skala

In allen Gruppen von Studierenden sieht sich ein Teil in so hohem Maß überfordert, dass er seine Belastungsreaktionen beschreiben kann. Eine Ausnahme bildet die Gruppe der Befragten, die bereits ein oder mehrere Dienstjahre absolviert hat.

Belastungen verringern die Erholungszeiten erheblich und die Qualität des Schlafes leidet: „...ausgerastet in die Schule kommen. (...) Selbst das kommt momentan einfach eben zu kurz. (...) ich merke es einfach auch schon so an meinem Körper, dass ich jeden Tag Kopfweh hab', und das eigentlich gar nicht mehr weggeht, und dass da Dinge sind, die ich von mir gar nicht kenne, dass ich (...) unkonzentriert bin, dass ich mir Dinge nicht merk', ja, zu Hause eben ganz viele Dinge erledigen muss, und dann im Endeffekt auf das Wichtigste vergesse“ (IP_10).

6.4 Bewältigungsstrategien und individuelle Ressourcen

Die Beobachtungen zur Umsetzung von Masterstudium und beruflichem Alltag spiegeln bekannte Strategien zur Stressverarbeitung wider (Janke und Erdmann, 1997 zit. nach Rothland, 2007, S. 213).

6.4.1 Strategien im Umgang mit Mehrfachbelastungen

Die Bewältigungsstrategien umfassen die Stressverweigerung und die bewusste Rücknahme eigener Ansprüche, z.B. in Form von „Abstriche machen“ bei den Unterrichtsplanungen: „Ich habe schnell gelernt, dass nicht alles perfekt sein kann. Und damit muss ich einfach umgehen. (...) im Studium war ich sicher so High-Level. (...) Und habe einfach an mich selber den Anspruch gestellt. Aber ich habe auch schnell gemerkt, das funktioniert nicht auf Dauer (...), dass ich mir die Stunden bis ins kleinste Detail durchdenke, sondern mir denke, es funktioniert. Und es funktioniert einfach voll gut. (...) Ich habe meine groben Punkte, die ich machen will, die ich mir überlege, und wenn ich jetzt nicht jeden Übergang geplant habe, so wie wir es im Studium gemacht haben, dann wird es funktionieren. Und es hat (funktioniert).“ (IP_1)

Belohnungsstrategien mit Süßigkeiten, die Bewegung mit dem Hund – „Mir hilft viel mein Hund. Ich habe einen Hund zuhause und dann gehe ich spazieren oder wandern oder ja, mache mit ihm was“ (IP_4) – bis hin zu einem

Verschieben des Schreibens an der Masterarbeit zählen zu den weiteren Methoden der Belastungsbewältigung. Zur Aussage bezüglich des Verschiebens der Masterarbeit ist aus der Erfahrung der Autorinnen/des Autors allerdings anzumerken, dass mit Ende des ersten Studiums im Masterstudium alle Vollzeitstudierenden ihre Masterarbeit gestartet und teilweise auch schon fertiggestellt haben.

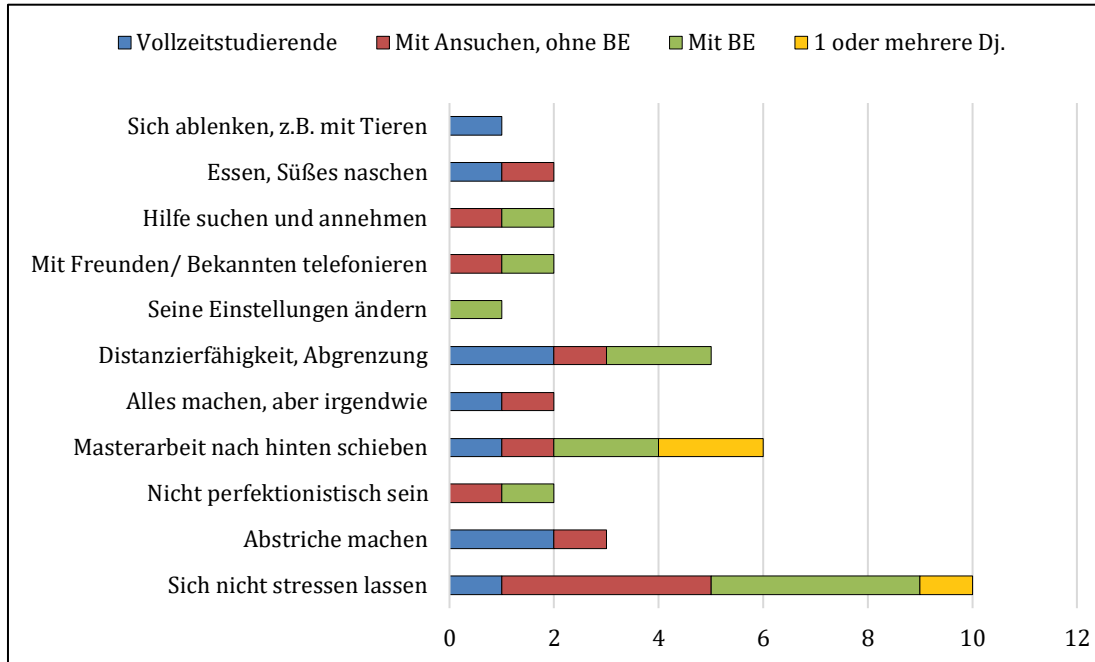


Abbildung 16: Bewältigungsstrategien

6.4.2 Ressourcen

Zum Umgang mit den aktuellen Herausforderungen werden in allen Gruppen unterschiedliche Ressourcen für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben bzw. des Alltags genannt. Sie lassen sich grob in drei Gruppen unterteilen: die Ressourcen im sozialen Umfeld der Studierenden, das intrapersonale, implizite Vermögen und das erworbene Wissen und Können der Person (vgl. Abbildung 17).

Die soziale Umwelt bietet die organisatorische Struktur, die den Studierenden die emotionale, physische, psychische und finanzielle Sicherheit gibt. Die Befragten weisen ihr eine hohe Relevanz zu. Das zweite wichtige Kapital ist das jeweils eigene personale der Masterstudierenden. Sie verweisen in ihren Erzählungen auf die Wichtigkeit der eigenen Stärke, schwierige Situationen gut meistern zu können, und unterstreichen die Bedeutung individueller Ressourcen, indem sie diese aus mehreren Perspektiven sehr häufig ansprechen. Genannt wird die Fähigkeit der Handelnden, selbstbewusst, zielorientiert, strukturiert und motiviert an die Problembewältigung heranzugehen und dabei den Druck von außen wie auch den eigenen herauszunehmen. Die Übernahme von Eigenverantwortung erlaubt die autonome Planung der Herangehensweise an die gestellten Anforderungen unter besonderer Berücksichtigung von notwendigen Erholungsphasen. Die mit dem beruflichen Alltag und der persönlichen Situation notwendigerweise verknüpften Unsicherheiten, die nicht durch das soziale Netz oder durch personale Kompetenzen beseitigt werden können, verlangen nach der dritten Gruppe von Ressourcen: einer starken Handlungsfähigkeit und -sicherheit der Studierenden durch erworbenes Wissen und Können.

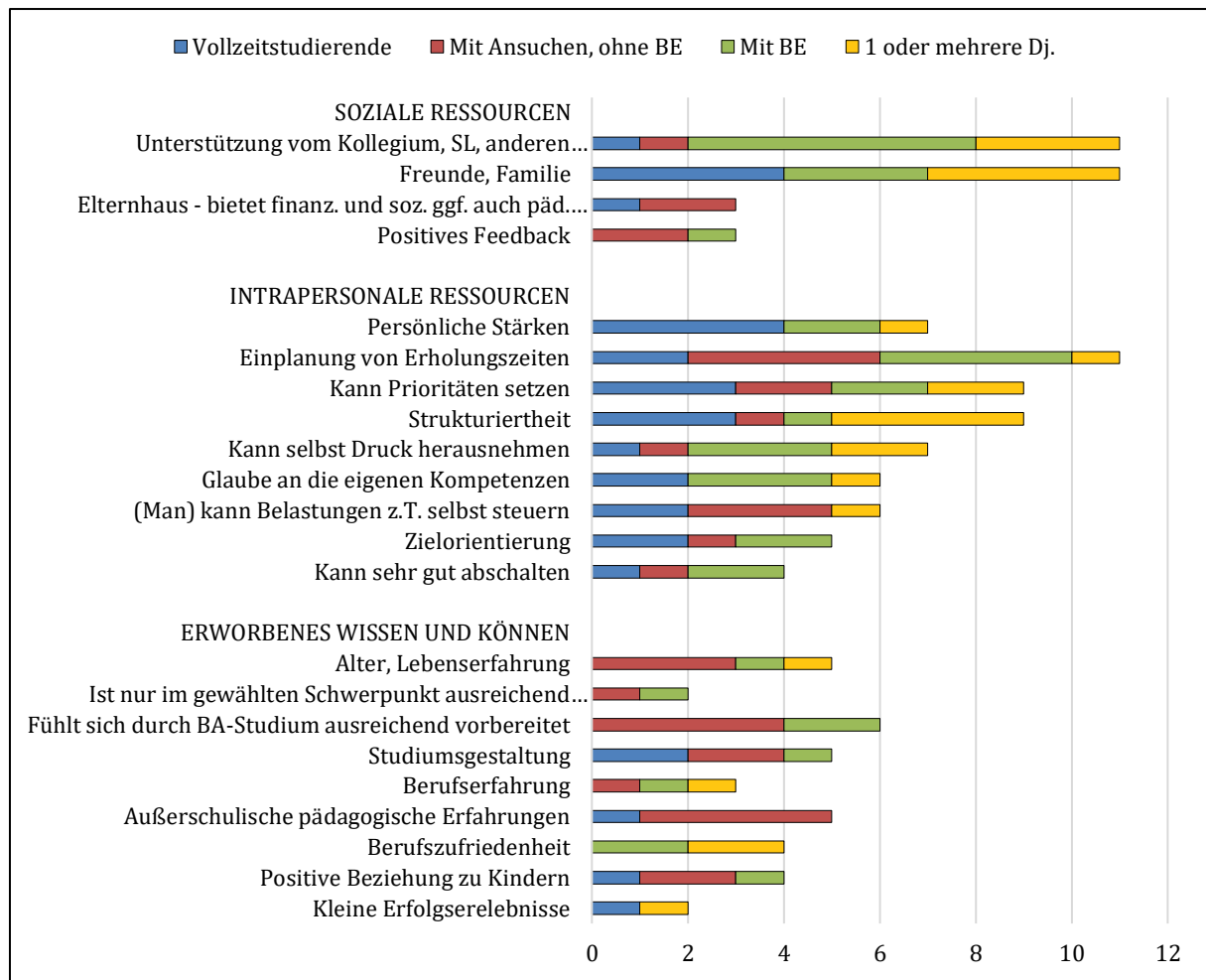


Abbildung 17: Persönliche Ressourcen

Das nachfolgende Kapitel stellt die empirischen Befunde zur Diskussion.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der vorliegenden Pilotstudie war es zum einen, erste Befunde zum Belastungs- und Beanspruchungserleben und zu den Bewältigungsstrategien von Masterstudierenden der Primarstufe in Österreich zu generieren, die dieses Studium entweder parallel zum Berufseinstieg oder als Vollzeitstudierende absolvieren. Zum anderen sollen diese Ergebnisse Möglichkeiten curricularer Adaptionen eröffnen.

Die Ergebnisse des aussagekräftigen Datensatzes (annähernde Vollerhebung von Masterstudierenden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems) fügen sich gut in die bisherigen Erkenntnisse der Lehrerbefragung ein.

Der Berufseinstieg wird mehrheitlich als durchaus große, aber bewältigbare Herausforderung angesehen, das Studium wird als belastender als der Berufseinstieg gewertet. Das Profil der Masterstudierenden ist durch unterdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit, dagegen hohe Gewissenhaftigkeit gekennzeichnet, ebenso ist das Erleben sozialer Unterstützung hoch. Masterstudierende mit Berufseinstieg zeigen in allen Indizes der Belastung signifikant höhere Scores als Vollzeitstudierende ($0,360 \leq d \leq 0,593$). Im Persönlichkeitsprofil zeigen sich keine Unterschiede. Der ‚Belastungs-Index‘ zeigt sich als bedeutsamer Prädiktor für die ‚psychische Erschöpfung‘ der Masterstudierenden, hat ‚negative Auswirkungen auf das Privatleben‘, führt zu ‚qualitativen Abstrichen in der Praxis‘, vermindert den ‚gesundheitlichen Status‘, aber geht mit größerem ‚Engagement‘ der Masterstudierenden einher ($,441 < r < ,700$).

Überdurchschnittlich hohe (7) Verausgabungsbereitschaft und (13) Gewissenhaftigkeit sowie hohes (8) Perfektionsstreben zeigen, dass die Studierenden in hohem Maße über jene zentralen Tugenden verfügen, die eine erfolgreiche Lehrertätigkeit stützen. Andererseits kann hohes Engagement der Studienabgänger/innen als starker Prädiktor für hohes Belastungsempfinden herangezogen werden. Nicht zu vergessen sei gerade hierbei, dass diese Personen einen bedeutenden Teil jener hochengagierten Kolleginnen und Kollegen bilden, die die schulische Arbeit im Besonderen tragen (Nido, 2011). Demnach wäre der Blick in der hochschulischen Lehre auf ebendiese Gruppe der Hochengagierten zu lenken.

Bedenklich müssen auch die Befunde stimmen, dass sich ca. 1/8 der Masterstudierenden in einem gesundheitlich kritischen Zustand¹¹ befindet. Anzudenken wäre hier, als hochschuldidaktische Konsequenz, eine frühzeitige Identifikation schon im Zuge des Bachelorstudiums und eine beratende Unterstützung. Diesen Angeboten vorangestellt sollte u.a. der Erwerb von Kenntnissen über Zusammenhänge zwischen personalen und beruflichen Belastungen, Beanspruchungen und Beanspruchungsreaktionen sein. Studierende sollten über Symptome von Fehlbeanspruchungen und über deren Ursachen und Genese informiert sein. Darauf aufbauend und mit einer parallel dazu verlaufenden Diagnostik¹² (Identifikation) belegen die Studierenden ihrem Profil entsprechend während ihrer fünfjährigen Ausbildungszeit ein breites zusätzliches Wahlangebot, das sich beispielsweise über Präventionsprogramme (vgl. Bauer, Unterbrink, & Zimmermann, 2007), Coachings, Supervisionsangebote oder Trainings erstreckt. Im Zuge der Masterausbildung könnte dieses weitergeführt werden bzw. in Form von persönlichkeitsbildenden Angeboten in der Induktionsphase verankert werden. In der hochschulischen Arbeit wären zum Aspekt Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern und bei der konkreten Unterrichtsarbeit spezifische Impulse zu setzen, denn der Blick auf die einzelnen Belastungsaspekte zeigt, dass hohe Scores bei der ‚Arbeit mit Kindern‘ und ‚Klassenarbeit‘ erzielt wurden. Diese Befunde lassen sich mit zahlreichen anderen verbinden, die von belastenden Auswirkungen lernunwilliger, gewalttätiger oder desinteressierter Schüler/innen berichten (Nido et al., 2008; Sprenger, Katschnig, Schrittmesser & Wistermayer, 2019; Wesselborg, 2018, S. 140f.). Dies sollte als Indikator dafür gesehen werden, in der hochschulischen Lehre den Umgang mit ‚schwierigen‘ Kindern einerseits wie auch die Fokussierung auf die konkrete Klassenarbeit auf didaktischer Ebene andererseits mit besonderen Impulsen zu versehen. Noch mehr Augenmerk ist in der Ausbildung auf den Aufbau positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen zu legen (Bauer et al., 2007), denn da „der Lehrerberuf ein Beziehungsberuf ist, und da belastete Beziehungsabläufe das Krankheitsrisiko erhöhen, muss Gesundheitsprävention im Lehrerberuf Maßnahmen einschließen, welche den Umgang mit schwierigen Beziehungssituationen, d.h. die Beziehungskompetenz verbessern“ (Bauer et al., 2007, S. 4f.).

Soziale Unterstützung von Schulleitung, Kollegium, Freundinnen/Freunden und Familie ist eine wichtige externe Ressource, die entlastend wirken kann, da von einer sozialen Unterstützung ein positiver gesundheitlicher Effekt ausgeht (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005, S. 83).

Die Ergebnisse der Interviewbefragung bestätigen benannte Belastungsfaktoren, es fallen aber auch Differenzen auf. So postulieren Studien belastende Auswirkungen von viel Bürokratie, Verwaltungsarbeit, permanenten neuen Vorgaben und Reformen (Nido et al., 2008; Sprenger et al., 2018; Schönwälder et al., 2003), die von den Interviewten nicht genannt wurden. Es ist davon auszugehen, dass in der Phase des Berufseinstiegs andere Aspekte im Vordergrund stehen, auch alles neu ist und damit ggfs. neue Vorgaben als solche noch nicht realisiert werden.

Während in diesem Beitrag die Auswertung der qualitativen Daten ausschließlich für Spezifizierungen und Vertiefungen herangezogen wurde, wird in weiterführenden Fragestellungen die Datentriangulation der quantitativen mit den qualitativen Daten in den Vordergrund gestellt (z.B. in Bezug auf die aus gesundheitlicher Perspektive beschriebenen vulnerablen Gruppe). Ein Artikel dazu befindet sich im Review.

Wird diese Studie im Längsschnitt nicht nur als Panelerhebung fortgesetzt, sondern auch als Trendstudie, ist angedacht, protokollierte Arbeitszeiten als relativ objektives Maß miteinzubeziehen, da ein hohes Ausmaß an Arbeitszeit zu den stärksten belastenden Faktoren zählt (Forneck & Schriever, 2001; Nido et al., 2008) und als Variable in Modellberechnungen zur Erklärung von Belastungsfaktoren aufgenommen werden muss. Entsprechende Angaben zu Zeitemfängen, die ausschließlich zur Erholung genutzt werden, liefern eine weitere Varianzaufklärung.

¹¹ In vertiefenden Analysen – abseits der hier dargestellten Auswertung – zeigt sich zudem, dass das Faktum des Berufseinstiegs als Determinante hierfür ausgeschlossen werden kann.

¹² Profile von Studierenden könnten jährlich über diverse Erhebungsinstrumente (z.B. AVEM, NEOFFI, Selbstwirksamkeitserwartung, motivationale Orientierungen, Einstellungen etc.) erfasst und unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen rückgemeldet werden.

Einschränkend und als Limitation dieser Studie ist zu nennen, dass es sich generell um Selbsteinschätzungen handelt und objektive Parameter von Beanspruchungsfolgen (körperliche Symptome wie Schlaflosigkeit, Kopf- oder Magen- und Verdauungsbeschwerden oder auch verhaltensbezogene, kognitive oder emotionale Aspekte), die diagnostizierbar wären, nicht erhoben wurden. Entwicklungen und Verläufe lassen sich auf Basis dieser Querschnittstudie nicht ausmachen. Daher ist eine weitere Erhebung an dieser Stichprobe geplant. Unter anderem soll dabei der individuelle Belastungs- und Beanspruchungsverlauf retrospektiv eingeschätzt werden (Wann waren die Belastungsspitzen? Wodurch wurden diese ausgelöst? Wie wurden sie bewältigt? usw., Angaben zur Anzahl der Krankenstandstage, zu kurzfristigen (psycho-)physischen Beanspruchungsreaktionen). Für weiterführende Auswertungen an diesem Datensatz ist die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells wie auch einer Clusteranalyse geplant. Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells lassen folglich Vergleiche mit anderen Studien zu. Mittels Regressionsanalysen können Aussagen über prädiktive Effekte auf die psychische Erschöpfung oder Arbeitsüberforderung getätigt werden.

Literatur

- Affolter-Huber, B. (2019). *Engagement und Beanspruchung von Lehrpersonen in der Phase des Berufseintritts. Die Bedeutung von Zielorientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen im JD-R Modell*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baeriswyl, S., Kunz Heim, D. & Krause, A. (2017). Soziale Arbeitsbedingungen der Schweizer Lehrpersonen. Ergebnisse einer nationalen Studie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39 (2017) 1, S. 95-112 Abgerufen am 27.09.2020 von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160573
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. PID 3/2009 · 10. Jahrgang. Abgerufen am 08.08.2020 von <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/>
- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007). Verbundprojekt Lange Lehren. Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Dresden: TU Dresden. Abgerufen am 20.08.2020 von <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/coachingrlehrerfreiburgermodellbau07.pdf>
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). *PädagogInnenbildung Neu*. Abgerufen am 10.08.2020 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. (P. Eisewicht, R. Hitzler & N. Burzan Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale - In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7 (2014) 2, S. 138-156.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell - In *Bildungsforschung* (2018) 1, S. 1-23. Abgerufen am 27.09.2020 von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165751 - DOI: 10.25539/bildungsforschun.v0i1.237
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333-340.
- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Hasselhorn, H. M. (2009). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Lehrern im Vergleich mit anderen Berufsgruppen. In U. W. Kliebisch & R. Meloefski (Hrsg.), *Lehrer-Gesundheit: Anregungen für die Praxis* (S. 73-82). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hennig, J. (2005). *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit*. Elsevier: Spektrum Akad. Verlag.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha, K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. In *SWS-Rundschau* (55. Jg.) Heft 1 (S. 92–114). Abgerufen am 02.07.2020 von http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2015_1_Holzinger.pdf

- Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben - Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314-319). München: Rainer Hampp.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2006). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2007). Zur Transkription von Gesprächen. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 437-446). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Bedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl., S. 72-87). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz Heim, D., Sandmeier A. & Krause, A. (2014a). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2014) 2, S. 280-295. Abgerufen am 27.09.2020 von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138727
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause A. (2014b). Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik* 28 (2014), S. 147-170.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen(bildung). In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzforderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: Lit.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen [30 Absätze]*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20(3), Art. 16. Abgerufen am 27.09.2020 von <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Nido, M., Ackermann, K., Trachslar, E., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung. Abgerufen am 07.07.2020 von <https://edudoc.ch/record/29732?ln=de#record-files-collapse-header>
- Nido, M. (2011). *Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? : verschiedene Engagement-Typen und ihr Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen, Personen- und Schulmerkmalen* [veröffentlichte Dissertation] Universität Zürich. [elektronische Version]. <https://doi.org/10.5167/uzh-164048>
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ) Fb 1058*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Dortmund/Berlin/Dresden: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Göttingen: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung; mit 86 Abbildungen und 6 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). London: Pearson (Computerform – Mödling: Schuhfried).
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schneider, A. (2014). Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer, 15-30.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht, Fb 989. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW. Abgerufen am 02.09.2019 von https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Schriftenreihe/Forschungsberichte/2003/Fb989.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2004). *Lärm in Bildungsstätten - Ursachen und Minderung*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht, Fb 1030. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW. Abgerufen am 02.09.2020 von http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/O5_Materialien_Links/Inhalte/O5_Materialien_Links/Literatur/10433-2004.pdf
- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten* [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18. Abgerufen am 27.09.2020 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>
- Sprenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Forschungsprojekt Pädagogische Hochschule Niederösterreich und Universität Wien*. Abgerufen am 27.09.2020 von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/711>
- Stähling, R. (1998). *Beanspruchungen im Lehrberuf. Einzelfallstudie und Methodenerprobung*. Münster: Waxmann.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung. Abgerufen am 08.08.2020 von http://www.skbf-csre.ch/bildungsforschung/datenbank/projekt/detail/?no_cache=1&_id=200056&ref=person
- Wesselborg, B. (2018). *Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven*. (2. überarbeitete Auflage). (H.-U. Grunder & T. Bohl, Hrsg., Schul- und Unterrichtsforschung, Band 16). Hohengehren: Schneider Verlag.