



Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute

Impulse aus Sicht (ehemaliger) Studierender zur Weiterentwicklung von Hochschule im Kontext gelingender Berufseinstiegsszenarien

Franz David Ketter-Räulinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
david.ketter@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-05>

EINGEREICHT 6 OKT 2021

ÜBERARBEITET 30 AUG 2022

ANGENOMMEN 29 SEP 2022

Mit diesem Artikel wird das Ziel verfolgt, das Erleben von Absolvent*innen wie auch Studierenden im letzten Semester der Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) in Folge des Studiums Lehramt Primarstufe beim Einstieg in den Lehrberuf sichtbar zu machen und für eine befruchtende Diskussion zur Weiterentwicklung von Hochschule und deren Curricula Impulse zu liefern, die einerseits den Diskurs mit Fokus auf diese Personengruppe schärfen und andererseits dazu beitragen (können), Hochschule und Schule einander ein Stück weit näher zu bringen. Im Rahmen einer qualitativen Auseinandersetzung wird versucht, exemplarisch drei Aspekte herauszustellen, die im Kontext gelingender Berufseinstiegsszenarien hinsichtlich günstiger Rahmenbedingungen erwähnenswert erscheinen, um Professionalisierungsansprüchen im Verlauf des Berufseinstiegs gerechter zu werden.¹

SCHLÜSSELWÖRTER: Individuelle Entwicklungsaufgaben, Professionalisierung, günstige Rahmenbedingungen im Berufseinstieg, Reflexion pädagogischen Handelns

1. Einleitung

Ausgehend von der Beschreibung des theoretischen Hintergrunds zum Berufseinstieg ins Lehramt und der daraus abgeleiteten Forschungsfrage wird in diesem Artikel versucht, exemplarisch drei Aspekte aus der Forschungsarbeit vorzustellen, die günstige Rahmenbedingungen für gelingende Berufseinstiegsszenarien aus studentischer Perspektive sichtbar machen. Einerseits zeigen sich diese dramaturgisch im Diskursverlauf einer Gruppendiskussion (N=7) mit Absolvent*innen der Primarstufenausbildung der ersten Kohorte (Berufseinstieg nach abgeschlossener

¹ Eine umfassende Darstellung aller Ergebnisse zur Skizzierung günstiger Rahmenbedingungen im Berufseinstieg erfolgte in einer unveröffentlichten M-These im Rahmen des Studiums Lehramt Primarstufe an der PHDL (Ketter-Räulinger, 2021).

inhaltlicher Ausbildung mit ev. noch offenem Master-Abschluss), können aber zudem im Kontrast zu einer Online-Befragung (n=101) der gesamten zweiten Kohorte (zwei Drittel der Studierenden befinden sich bereits im Berufseinstieg und studieren berufsbegleitend im letzten Semester der Ausbildung) der Primarstufenausbildung an der PHDL, wie auch zu einer aktuellen österreichweiten (vom BMBWF geförderten und in Abstimmung mit dem Qualitätssicherungsrat durchgeführten) formativen Evaluation zur Induktionsphase (Prenzel, Huber, Müller, Höger, Reitinger, Becker, Hoyer, Hofer & Lüftenegger, 2021) betrachtet werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Das Lehramtsstudium Primarstufe startete an Österreichs Pädagogischen Hochschulen erstmals im Studienjahr 2015/16 und hat sich im Zuge der Entwicklungen zur Lehrer*innenbildung Neu hinsichtlich Studienarchitektur, Ausbildungsdauer und Curricula wesentlich im Vergleich zur bis dahin angebotenen Ausbildung für Volksschullehrer*innen verändert (Soukup-Altrichter, 2020, S.44ff). Für Absolvent*innen des Lehramts Primarstufe wurde mit dem Schuljahr 2019/20 zudem ein neues Lehrer*innendienstrecht eingeführt. Als ein Novum kann diesbezüglich die Implementation einer einjährigen Induktionsphase genannt werden. Diese sieht ein verpflichtendes Fortbildungsangebot und eine Begleitung Berufseinstiegender durch Mentor*innen mit abschließender Beurteilung als Grundlage für einen weiteren „Verwendungserfolg“ vor (Bundesgesetzblatt, 2013, Bundesgesetz 211, § 39; Prenzel et al, 2021, S.12f). Knüpft man an Schlussfolgerungen Schaar Schmidts und Kieschkes (2013, S.92ff) im Kontext der Potsdamer Lehrerstudie (2005, 2007) an, so könnte man meinen, Forderungen zu Veränderungen hinsichtlich Rahmenbedingungen im Kontext von Beanspruchungsmustern im Lehrberuf seien weitgehend durch genannte Neuerungen erfüllt: die Vorbereitungszeit des Lehrer*innennachwuchses wurde um zwei Jahre erhöht, Entwicklungsbemühungen der Lehrpersonen werden nicht nur durch die längere Ausbildungsdauer, sondern auch durch begleitende Seminare und das Mentoring gefördert. Dadurch könnte wiederum die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort profitieren. Die Schlussfolgerung, die Rahmenbedingungen des Berufs zu verbessern, beispielsweise durch eine Verringerung der Stundenanzahl, schlug eher gegenteilig aus, da im neuen Lehrer*innendienstrecht die Lehrverpflichtung um zwei Stunden bei einer Vollzeitstellung mit zusätzlichen Tätigkeiten zur Unterrichtsverpflichtung erhöht wurde (Dienstrechtsnovelle 2013, Pädagogischer Dienst, §40a Dienstpflichten). Zudem zeigt sich die Phase des Berufseinstiegs als sensible Phase: Es gilt die eigene Berufsidentität auszubilden (Kosinà, 2019, S. 83ff), individuelle Entwicklungsaufgaben individuell zu lösen (Keller-Schneider, 2020, S.11ff) und sich Herausforderungen und berufseinstiegsspezifischen Schwierigkeiten (Dammerer & Schwab, 2019, S.10) zu stellen. Seit den 1970er Jahren mehrt sich die Datenlage

zum Berufseinstieg (Messner & Reusser, 2000, S. 157) und kann aktuell als umfassend betrachtet werden. So geht man davon aus, dass Lehramtsstudierende auch nur in einem begrenzten Ausmaß auf die Praxisrealität und die damit verbundenen Herausforderungen vorbereitet werden können (Keller-Schneider, 2018, S. 16f). Die Professionalisierung von Lehrer*innen endet damit nicht mit Abschluss der Ausbildung, sondern muss über ein Berufsleben hinweg (Messner & Reusser, 2000, S. 157) – auch aufgrund des stetigen gesellschaftlichen Wandels (Safi, Bauer & Kocher, 2019, S. 12) – weitergedacht werden. Da im Berufseinstieg erstmalig Erworbenes aus der Ausbildung in der nun eigenen Berufspraxis zur Entfaltung gebracht werden muss, scheint ein Blick auf Terharts (2011, S. 205ff) Unterscheidung dreier Bestimmungsansätze in der gegenwärtigen Professionalisierungsdiskussion des Lehrberufs angebracht. Ein strukturtheoretischer Bestimmungsansatz geht auf den zunehmend gelingenden Umgang mit Antinomien ein, ein kompetenztheoretischer Blickwinkel zielt auf die Erweiterung von lehrberufsspezifischen Kompetenzen ab und ein berufsbiografischer Ansatz zeigt die Bedeutung der Fortschreibung der eigenen Berufsbiografie auf. Zusammengefasst kann davon gesprochen werden, dass allen drei Bestimmungsansätzen eine Entwicklungsperspektive immanent ist.

Die angesprochenen Veränderungen durch die neue Lehrer*innenbildung, wie auch durch das neue Lehrer*innendienstrecht, haben die Rahmenbedingungen im Berufseinstieg maßgeblich verändert. So scheint es von Interesse, in den ersten beiden Kohorten nachzufragen, welche Rahmenbedingungen sie als günstig für ihren eigenen gelingenden Berufseinstieg – im Kontext der zuvor angesprochenen Entwicklungsperspektive – erleben. Am Beispiel der Absolvierung der Primarstufenausbildung an der PHDL soll eine Art „Ist-Stand“-Erhebung die Möglichkeit bieten, günstig erlebte Rahmenbedingungen für gelingende Berufseinstiegsszenarien von Berufseinsteigenden und Studierenden im Berufseinstieg bzw. im letzten Semester ihrer Ausbildung als zusätzlichen Impuls für den Diskurs um weitere Entwicklungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen zusammenzutragen. Der kommende Abschnitt beschreibt dazu den Forschungsprozess im Überblick.

3. Empirie

Als Forschungsfrage wurde formuliert: Welche Rahmenbedingungen erleben Absolvent*innen bzw. Studierende im letzten Ausbildungssemester der PHDL günstig für den eigenen gelingenden Berufseinstieg?

In einem zweistufigen Forschungsdesign wurde dieser Frage nach dem Erleben des Berufseinstiegs in Folge der Absolvierung des Lehramts Primarstufe nachgegangen. So erfolgte im Dezember 2020 eine Gruppendiskussion (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010) mit sieben Teilnehmerinnen aus der ersten Kohorte der Ausbildung (Einladung zur Teilnahme per E-Mail an eine Auswahl an Absol-

vent*innen, wobei manche das Studium, z. B. aufgrund einer noch ausstehenden Masterarbeit, noch nicht zur Gänze abgeschlossen hatten), wobei ein breites Spektrum an unterschiedlichen Einstiegskontexten (VS, MS, ASO) die Grundlage für eine inhaltlich breite Diskussion bot. Pandemiebedingt wurde die Gruppendiskussion über das Onlinekonferenztool „zoom“ durchgeführt, womit auch die Aufnahme direkt am PC stattfinden konnte. Nach einer Vorstellungsrunde startete eine sehr offene Diskussion mit einem Impuls zum Erleben des eigenen Berufseinstiegs, wobei den Teilnehmenden sehr viel Raum zur Verfügung stand, inhaltlich breit zu diskutieren. Insgesamt dauerte die Diskussion 2h 45min. Erst im letzten Drittel gab es ein inhaltliches Nachfragen bzw. eine inhaltliche Lenkung in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeitdauer. Die Transkription erfolgte mit Hilfe des Programms f4 und orientierte sich an Regel-Vorschlägen von Dresing und Pehl (2018, S. 21ff), Bohnsack (2014, S. 253f) und Flick (2014, S. 381f). Im Zentrum stand eine wortgetreue Wiedergabe des Gesagten, wobei eine Markierung von Betonungen und Sprecherüberlappungen, wie auch eine Beistrichsetzung, die sich am jeweiligen Sprachrhythmus der Sprecher*innen orientierte, zusätzlich ein möglichst authentisches Abbild der digitalen Aufnahme sicherstellen sollte. Alle Angaben, die auf einen/eine Teilnehmer*in, eine andere Person bzw. einen Ort oder eine Institution zurückführbar erschienen, wurden anonymisiert.

Nach einer inhaltsanalytisch induktiven Auswertung (Mayring, 2015, S. 69ff; Kuckartz, 2018, S. 72ff – siehe Ergebnisse im Überblick in Kapitel 4) des transkribierten Textes wurde in einer Diskursanalyse auf inhaltlich besonders dichte Stellen bzw. Abschnitte mit einer hohen Dramaturgie Ausschau gehalten. In einer zum Teil reflektierenden Interpretation (Bohnsack, 2014, S. 137ff) konnten ansatzweise drei Aspekte herausgefiltert werden (siehe Diskussion), welche sich nicht nur auf einer formalen Ebene zeigten, sondern auch in der kollektiven Handlungspraxis sichtbar werden konnten. Im Kontrast zu einer zweiten Erhebung, einer Online-Befragung der gesamten zweiten Kohorte ($n = 101/127$; 68 Studierende im letzten Semester der Ausbildung befanden sich bereits im Berufseinstieg; 1 offene Frage zu Assoziationen zum eigenen gelingenden Berufseinstieg, 20min Bearbeitungszeit, inhaltsanalytische Auswertung, sequentielle Betrachtung und Einbindung in den Forschungsprozess) im März 2021, wurde weiter mit subjektiver Sinngebung ausdifferenziert bzw. ein Aspekt auch hinsichtlich Quantität betrachtet.

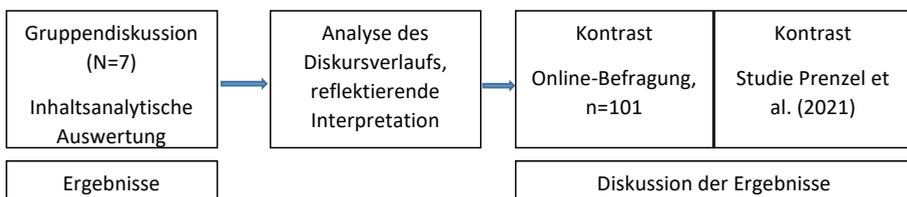


ABB. 1. Ablauf des Forschungsprozesses

4. Ergebnisse:

Als Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussion zeigen sich acht Ebenen eines Kategoriensystems. Sie geben einen Überblick über günstig erlebte Rahmenbedingungen im Berufseinstieg der sieben Teilnehmenden durch Gliederung in Hauptkategorien (HK) und Kategorien, welche im Anschluss in einer kompakten Übersicht Darstellung finden:

EBENE 1 – günstige Rahmenbedingungen ‚berufseinsteigende LehrPERSON‘

HK 1.1. – EINSTIEG (Teilzeit-Einstieg, Einstieg mit Klassenführung, Einstieg ohne Klassenführung, guter Übergang, gute Schulwahl, Klasse, finanzielle Aspekte, Induktionsphase, Plan B)

HK 1.2. – IN BEZIEHUNG mit Team/Kollegium/Mentor*in/... (guter Umgang im Team, Unterstützung durch Kolleg*innen, Zufriedenheit mit Team/Leitung, Supervision, Mentor*in, Studierende der PH, Freundeskreis)

HK 1.3. – UNTERRICHT und SCHULE, pädagogisches HANDELN (guter Unterricht, authentisches Handeln, gelingende Arbeit mit dem Lehrplan, pädagogisches Handeln reflektieren und begründet anpassen, förderliche Unterrichtsgestaltung, Zugriff auf Lernmaterialien, erster Eindruck, Spaß am Unterrichten)

HK 1.4. – EIGENES ERLEBEN, ENTWICKLUNG (Ankommen und Routine, Herausforderungen meistern, guter Umgang mit Unsicherheiten, Sicherheit, gelingender Theorie-Praxis-Transfer, guter Umgang mit Verantwortung, Zeitressourcen, Freude und Zufriedenheit im Beruf, guter Umgang mit Ansprüchen an sich selbst, gute Lernerfahrungen, Selbstwirksamkeit, Fähigkeitsselbstkonzept, gelingender Schulwechsel, Gefühl als Lehrperson, Sicherheit Klassensituation, Sicherheit Anstellungsverhältnisse)

HK 1.5. – SELBSTFÜRSORGE (Pausen, Distanz zum Beruf, eigene Ressourcen finden, eigene Ressourcen einsetzen)

HK 1.6. – KINDER (Kennenlernen, Liebe zu den Kindern, positive Beziehungsgestaltung, Lehrperson als Bezugsperson, Motivation durch Freude der Kinder)

HK 1.7. – ELTERNARBEIT (Gelingende Elternarbeit, gute Beziehung zu Eltern, Beziehungsgestaltung Eltern-Lehrperson)

HK 1.8. – BERUFSEINSTEIGENDE UNTEREINANDER (Austausch unter Gleichgesinnten)

EBENE 2 – günstige Rahmenbedingungen ‚TEAM bzw. KOLLEGIUM‘

HK 2.1. – TEAMARBEIT (gute Teams, Zusammenarbeit im Team, gemeinsame pädagogische Basis, persönliche Basis im Team, guter Austausch im Team, Psychohygiene im Team, liebevoller/wertschätzender Umgang, Offenheit und Zutrauen, Förderung des Gemeinsamen)

HK 2.2. – MITEINANDER im KOLLEGIUM (Kollegium unterstützt, gute Kultur im Kollegium, Kollegium besteht aus Lehrerinnen und Lehrern)

EBENE 3 – günstige Rahmenbedingungen ‚MENTORIN bzw. MENTOR‘

HK 3.1. – PERSON der MENTORIN bzw. des MENTORS (Mentor*in ist wertschätzend, nett, interessiert, offen und geht zu; Mentorin wird unterstützend erlebt, Mentorin ist neutral, Mentoring als eigene Funktion, Mentorin ist ausgebildet)

HK 3.2. – GEMEINSAME ARBEIT (gute inhaltliche Arbeit, gemeinsame Arbeit löst positive Gefühle aus)

HK 3.3 UMSETZUNG des MENTORINGS (gute Rahmenbedingungen, gute Umsetzung der theoretischen Mentoring-Konzeption)

EBENE 4 – günstige Rahmenbedingungen ‚LEITUNG‘

HK 4.1. – PERSON der LEITERIN bzw. des LEITERS (liebvoll, fürsorglich und unterstützend; offen, vertrauensvoll und anerkennend; Leitungsperson in der Funktion als Chef*in)

HK 4.2. LEITUNGSHANDELN (rücksichtsvoll begleitend)

EBENE 5 – günstige Rahmenbedingungen ‚Organisation SCHULE bzw. SCHULSTANDORT‘

HK 5.1. – ABLAUFORGANISATION (Kennenlernen von Personen, Organisation, Themen; Unterstützung in der Organisation, guter Umgang mit Pausen)

HK 5.2. – KOMMUNIKATION und BEZIEHUNGEN (guter Umgang mit Berufseinsteigenden, gemeinsame pädagogische Ausrichtung, Supervision als Prävention, Gender)

HK 5.3. – SCHULSTANDORT (gute personelle Ressourcen, bietet angemessene Einstiegssettings, Entfernung zum Heimatort)

HK 5.4. – LEHRBERUF allgemein (Qualität des Lehrberufs)

EBENE 6 – günstige Rahmenbedingungen ‚Institution AUSBILDUNG‘

HK 6.1. – QUALITÄT der AUSBILDUNG (Ausbildung bereitet spezifisch auf berufliche Lebenswelten und Berufsfelder vor, Ausbildung bereitet gut auf Umgang mit Aggression und Gewalt vor, Ausbildung bereitet auf Elternarbeit vor)

HK 6.2. – STUDIENARCHITEKTUR (hoher Praxisanteil, beruflich relevantes Master-Studium, Supervision in der Ausbildung, angemessene Ausbildungsdauer, Verschränkung Hochschule-Schulen, Unterstützung durch Bildungspolitik)

EBENE 7 – günstige Rahmenbedingungen ‚BILDUNGSMANAGEMENT‘

HK 7.1. – STELLENAUSSCHREIBUNG, BESETZUNG und VERSETZUNG (hilfreiche Gestaltung der Stellenausschreibung, guter Umgang mit Berufseinsteigenden)

EBENE 8 – günstige Rahmenbedingungen ‚GESELLSCHAFT‘

HK 8.1. – GESELLSCHAFTLICHE EINORDNUNG des LEHRBERUFS (Wertschätzung von Beruf, Person und geleisteter Arbeit)

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass sich die erste Ebene (Personenebene), wie auch die Beziehungsebenen zwei bis vier (Team bzw. Kollegium, Mentor*in, Leitung) inhaltlich sehr ausdifferenziert zeigen, zudem viele Argumente liefern, die Gestaltung der Phase des Berufseinstiegs weiterzudenken. Auch Ebene fünf und sechs ermöglichen einen guten Einblick auf Schulebene bzw. hinsichtlich Thema Ausbildung und liefern dazu interessante als auch breitdiskutierte Ansätze. Ebene sieben und acht präsentieren sich mit weniger Spannung, thematisch reduzierter und beschreiben eher allgemeine, aber womöglich nicht unwesentliche „Randphänomene“.

Infolge einer Analyse des Diskursverlaufs und einer ansatzweise reflektierenden Betrachtung wird im Anschluss in Kapitel fünf eine exemplarische Diskussion dreier Aspekte angestrebt, welche für zukünftige Weiterentwicklungen an Pädagogischen Hochschulen als Impulse bedeutsam erscheinen.

5. Diskussion der Ergebnisse

Die drei zentralen Aspekte günstiger Rahmenbedingungen im Kontext gelingender Berufseinstiegsverläufe aus Sicht von Absolvent*innen der PHDL zeigen sich erstens im Diskurs einer den Berufseinstieg unterstützenden Ausbildung, zweitens im Rahmen eines Teilzeiteinstiegs und drittens im möglichen Austausch unter „Gleichgesinnten“.

In der Diskussion wird die Verbindung der drei Aspekte auch zur Online-Befragung der gesamten zweiten Kohorte der Primarstufenausbildung an der PHDL an einzelnen Stellen angedacht. Zudem spiegeln sich die belastbaren Ergebnisse der Studie von Prenzel et al. (2021) zur formativen Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich in den Ergebnissen wider. Mit einem 2-stufigen Forschungsdesign (Online-Fragebogen: 552 Berufseinsteigende und 620 Mentor*innen; strukturierte Interviews: 24 Berufseinsteigende, 27 Mentor*innen) versuchen die Autor*innen dabei die aktuelle Umsetzung der Induktionsphase mit ihren Hindernissen, Schwierigkeiten, Herausforderungen und auch Ressourcen aufzuzeigen und daraus Verbesserungsvorschläge abzuleiten (S. 17ff). Damit können nun auch die folgenden drei Aspekte der vorliegenden Arbeit (abgeleitet aus einer Diskursanalyse der Gruppendiskussion, ergänzt um Aussagen aus der Online-Befragung) im Kontrast zur Studie von Prenzel et al. (2021) erweitert, differenzierter betrachtet oder damit teilweise auch belegt werden.

Aspekt 1 – Ausbildung unterstützt Studium

Dieser Aspekt wurde kontrovers diskutiert, auch in den Assoziationen der Online-Befragung lassen sich zwei Seiten erkennen: Ausbildung wird einerseits als förderlich erlebt, den eigenen Berufseinstieg zu unterstützen, andererseits – und tendenziell intensiver in der Argumentation – wird der Ausbildung angelastet, zu lange zu dauern, zu theoretisch zu sein, wie auch spezifische Einsatzfelder zu wenig zu berücksichtigen. Im Diskursverlauf der Gruppendiskussion bieten die Teilnehmenden regelrecht an, sich daran zu beteiligen, Ausbildung weiterzudenken. Den Startschuss für eine weitgehende Diskussion darüber legt eine Teilnehmerin mit einer abweichenden Antwort auf eine Fokussierungsfrage, wie Teilnehmende den idealtypischen Berufseinstieg beschreiben würden:

„ICH HABE EINE IDEE! (lacht) [und zeigt auf], (..) also ICH habe mir einmal am ANFANG gedacht, es wäre eigentlich, SO GENIAL, wenn man das STUDIUM, nicht FÜNF Jahre HINAUSZERRT, weil ich habe schon das GEFÜHL gehabt, es ist dann nur ein bisschen HINAUSGEZOGEN worden, dass es halt FÜNF JAHRE sind, (..) sondern vielleicht, dass man vielleicht nach VIER JAHREN sagt, so und das LETZTE JAHR ist so eine Art (..) BEGLEITJAHR, wo ICH halt mit EINER KLASSE VOLL und GANZ MITGEHE, und einmal (..) ein GANZES SCHULJAHR (..) durchmache, und das vielleicht sogar, in einer ERSTEN [Anm.: Klasse] ...“ (Sequenz 90, ZNr. 1324)

Weitere Beiträge gehen dann auch so weit, dass generell der derzeitige Personal-mangel an Schulen abgedeckt werden könnte, mit der Idee, dass Studierende als zusätzliche Kraft Pädagog*innen in den Schulen unterstützen. Insgesamt kommt immer wieder zum Ausdruck, dass die Praxis (Pädagogisch Praktische Studien) einerseits sehr wertvoll, andererseits aber als zu wenig im Ausmaß erlebt wird. Dies ist im Kontrast zur Studie von Prenzel et al. (2021, S. 9) interessant, da hier das Studium von den Berufseinsteigenden insgesamt als fachlich gut vorbereitend auf den Beruf eingeschätzt wird, wobei die Pädagogisch Praktischen Studien als besonders hilfreich Erwähnung finden. An einem Beispiel einer Teilnehmerin der Gruppendiskussion wird ersichtlich, dass das Studium Primarstufe insgesamt wenig bedeutsam für den späteren Beruf im Inklusionsbereich angesehen wurde. In ihrem Erleben spricht sie davon, dass zwar der Schwerpunkt Inklusion im Rahmen des Studiums inhaltlich vorbereitend sehr geschätzt wurde, der allgemeine Primarstufenanteil für ihr spezifisches Einsatzfeld womöglich aber die falsche Ausbildung sei. Sie zieht dabei folgenden Vergleich:

„... und, ich FINDE, das SYSTEM, man MERKT RICHTIG, (..) das war IRGENDWIE so ein auf INKLUSION ein BISSCHEN ausgelegt, (..) aber für die SONDERschule ist das EINFACH die FALSCHER Ausbildung, (..) das ist wie wenn i:ch, a:h, (..) keine Ahnung,

SCHMIED lerne (.) und dann soll ich auf einmal GOLDSCHMIED sein, [...] so FÜHLE ich MICH, WIRKLICH ...“ (Sequenz 109, ZNr. 1576)

Demgegenüber stehen aber auch persönlich zu hohe Anforderungen an sich selbst, die Berufseinsteigende als für sie am Beginn hinderlich diskutieren. Im Nachhinein würden einige der Teilnehmerinnen ihren Berufseinstieg nun anders angehen, indem sie sich beispielsweise von Beginn an bewusst machen, sich nicht auf alles vorbereiten zu können. Auch in dieser Aussage wird das Spannungsfeld sichtbar, inwieweit Studium überhaupt auf die Praxisrealität vorbereiten kann und wenn ja, worin. Künzli David, Bertschy, Leonhard & Müller (2020, S. 87f) sehen dazu beispielsweise in der Ausprägung eines spezifischen Denk- und Professionshabitus als Generalist*in im Kontext der Ausbildung die Chance, den Herausforderungen im Berufseinstieg produktiv(er) begegnen zu können.

In einem Punkt wirft die Gruppendiskussion einen von allen Teilnehmenden geteilten Vorwurf auf. Alle, und unabhängig ihres Einstiegsfeldes (VS Regelklasse, VS Einzelstunden in unterschiedlichen Klassen, Inklusionsbereich an VS, MS oder in einer SEF-Klasse), erlebten wiederholt Aggression und Gewalt im Schulalltag. Eigene Handlungsmuster im Umgang damit wurden diesbezüglich als unzureichend wahrgenommen. Dazu wurde auch intensiv Kritik an der Ausbildung geübt, zu wenig darauf vorbereitet worden zu sein. Eine Teilnehmende schildert, dass sie auch im berufs begleitenden Masterstudium keine Antworten auf ihre Fragen diesbezüglich erhalten konnte, auch Rechtliches blieb ungeklärt: „... aber ich FINDE einfach so THEMA AGRRESSION, GEWALT, der UMGANG damit, wird (.) zu wenig auf der PH oder in der Ausbildung thematisiert, und da finde ich schon, dass man dann, (.) SCHON halbwegs NACKT in der KLASSE drinnen steht ...“ (Sequenz 75, ZNr. 1075).

Hollerer (2018) ortet im Zuge einer Curriculaanalyse im Verbund Süd-Ost für den Primarbereich Handlungsbedarf und bietet eine Antwort, diesem Umstand durch entsprechende Angebote in der Ausbildung gezielt entgegenzusteuern: „Die derzeit dafür vorgesehenen Studieninhalte und Studienzeiten scheinen nicht ausreichend, um lernpsychologische fundierte Strategien zum Verhaltensaufbau zu erwerben und modifikatorische Interventionen rasch und zielgerichtet einsetzen zu können. [...] PädagogInnen müssen befähigt werden in komplexen Handlungssituationen mehrere Ebenen zu berücksichtigen [...] sowie validierte Strategien und Programme zum Aufbau sozial angemessener Emotionsregulation einsetzen zu können“ (S. 61). Die Bedeutung der Frage, inwieweit Ausbildung aus studentischer Perspektive insgesamt auf verschiedene Praxisrealitäten vorbereiten könnte oder auch müsste, kann mit dem Zitat von Hollerer zunächst unterstrichen werden. Eventuell könnte sich als hilfreich erweisen, bereits im Studium durch einen höheren Anteil an PPS vermehrt auf berufsspezifische Herausforderungen aufmerksam zu werden und verschränkt mit Angeboten an der Hochschule individuelle Strategien im Umgang damit anzuregen.

Aspekt 2 – Einstieg und Induktionsphase

Neben dem Umstand, dass Berufseinsteigende davon berichten, dass sie zum Teil mit stark überfordernden Einstiegsszenarien konfrontiert wurden, da sie als Neue an Schulen oft jene Klassen oder Stunden übernehmen mussten, die andere Kolleg*innen nicht wollten, geht es in diesem Zusammenhang vor allem auch um einen zeitlichen Aspekt. So kann insgesamt in Anbetracht der Auswertung und Vernetzung beider Befragungen (Gruppendiskussion und Online-Befragung) davon gesprochen werden, dass ein Teilzeiteinstieg überwiegend als vorteilhaft erlebt wird. Es bleiben dabei noch genügend Zeitressourcen, um v.a. die als oft überlastend im Berufseinstieg erlebten organisatorischen Rahmenbedingungen (Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens) nebenbei mitzuerleben und sie dann nach und nach in das eigene Anforderungsbild des Lehrberufs einordnen zu können. Hingegen wird ein Vollzeiteinstieg (mit Klassenführung) beinahe durchgehend als eine sehr/zu herausfordernde Situation beschrieben. Damit einher gehen oft fehlende/knappe Zeitressourcen, beispielsweise für ein berufsbegleitendes Masterstudium, das Schreiben an der Master-These, zusätzliche Lehrveranstaltungen der Induktionsphase oder auch Gespräche mit den Mentor*innen. Prenzel et al. (2021, S. 113ff) orten neben den knappen zeitlichen Ressourcen v.a. auch ein Problem im Kontext des Professionalisierungsgedankens: Professionelles Lernen braucht Zeit, die dafür notwendigen Reflexionszeiten erweisen sich gerade in Überlastungssituationen als zu knapp.

Generell wird im Kontrast der beiden Befragungen, wie auch zur Evaluationsstudie von Prenzel et al. (2021), sichtbar, dass das verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungsangebot in der Induktionsphase einer Weiterentwicklung bedarf. „Im Besondern wird von Mentor*innen und Anwärter*innen immer wieder auf die Notwendigkeit von Begleitseminaren mit supervisorischem Charakter verwiesen, die ausreichend Gelegenheit für Reflexion und Austausch über alltägliche Herausforderungen, Konflikte und Belastungen im Lehrberuf bieten“ (ebd., S. 118). Die Bedeutung dieser Auseinandersetzung – im Besonderen unter Gleichgesinnten – drückt sich in Aspekt 3 genauer aus.

Aspekt 3 – Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision

Im Verlauf der Gruppendiskussion zeigt sich an zwei Stellen, dass die Teilnehmerinnen in eine Art Fallbesprechung bzw. Intevision geraten. Die Thematik „Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision“ für gelingende Berufseinstiegsverläufe im Kontext eigener Professionalisierung bzw. eigener Weiterentwicklung im Beruf wird so nicht nur auf der formalen Ebene sichtbar, sie zeigt sich auch begrenzt (aufgrund fehlender Gegenhorizonte) als kollektives Orientierungsmuster. Die Begleitung durch die Mentorin bzw. den Mentor wird hingegen teilweise konfliktreich skizziert. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion schildert ihre positive Erfahrung mit Supervision unter Gleichgesinnten so: „... und das hat schon sehr

geholfen, (.) einfach, auch so GLEICHGESINNTE, nämlich, AUCH KEINE MENTORIN, die ja scho:n (.) GEFÜHLT, so ÜBER mir steht [...] WIR sind WIR (lacht), und WIR haben ALLE-, sind irgendwie alle so beim BERUFSeinstieg.“ (Sequenz 106, ZNr. 1512)

In der mit den Teilnehmenden initiierten abschließenden Reflexion zum Gruppendiskussionsprozess kommt ebenso zum Ausdruck, dass die Zeit für diesen Austausch fehlt. Dies deckt sich wiederum mit dem oben angesprochenen generellen Problem der knappen Zeitressourcen in der Induktionsphase. Auch Keller-Schneider (Keller-Schneider, 2018, S. 17) spricht die Problematik an, dass die Peer-Gruppe aktiv von den Berufseinsteigenden organisiert werden müsste, demgegenüber aber oft fehlende Zeitressourcen stehen. Auf der einen Seite wird der Wunsch nach Supervision geäußert, aber auch ungeleitete Formate wie Lehrer*innenstammtische bzw. Foren zum Austausch von/über Material und dessen Einsatz werden genannt. Insgesamt kann die Bedeutung dieses Austausches unter Gleichgesinnten, jungen Kolleg*innen bzw. auch (ehemaligen) Studienkolleg*innen durch eine quantitative Auswertung der Online-Befragung dahingehend bekräftigt werden. Ohne danach gefragt zu werden, gaben hier 29 Befragte (n = 101) an, dass ein Austausch unter Gleichgesinnten bzw. Supervision eine Assoziation zum eigenen gelingenden Berufseinstieg darstellt.

An dieser Stelle könnte nun die Frage danach gestellt werden, ob und inwieweit eine weitere Institutionalisierung und Implementierung solcher Formate den Berufseinstieg unterstützen könnten, oder aber die Verantwortung zur Organisation dieser eher auf Seiten der Berufseinsteigenden belassen werden sollte. Angebote, wie Supervision für Berufseinsteigende, gibt es bereits. Hier stellt sich die Frage nach gelingender Gestaltung dieser Prozesse, wie auch der Rahmenbedingungen, die ein Inanspruchnehmen (z. B. räumliche Nähe zum Schulstandort) möglich machen. Weiters könnte eine Weiterführung von Peer-Learning-Phasen, wie sie beispielsweise im Ausbildungskontext gedacht werden (Strauß & Rohr, 2019, S. 106ff), für die Phase des Berufseinstiegs angedacht werden. Kritisch angemerkt darf an dieser Stelle zudem werden, dass in Zeiten der Pandemie (Covid-19) die Organisation des Austausches unter Gleichgesinnten unter erschwerten Bedingungen stattfand bzw. stattfindet (Abstandsregeln etc.), die Professionalisierungsansprüche im Kontext pädagogischen Handelns, Herausforderungen und Schwierigkeiten im Kontext des Lehrberufs für Berufseinsteigende aber dadurch nicht abgenommen haben. Die Bedeutung eines Zustandekommens solcher Plattformen des Austausches (zum Beispiel Supervision unter Gleichgesinnten) kann mit Terhart (2011) und seinen Ausführungen im Kontext eines strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes hinsichtlich Professionalisierung pädagogischen Handelns durch „... die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung [...] [als] zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (S. 207) herausgestellt werden. Buer (2013, S. 63f) sieht Supervision auch als Ort der Besinnung und Kon-

templation, um verantwortungsvolle Arbeit weiterzuentwickeln, was wiederum Auswirkung auf Dritte, auf Schulkinder haben könnte.

Zusammenfassend dürfen die Ausführungen zu den drei beschriebenen Aspekten um eine Metapher einer Teilnehmerin an der Gruppendiskussion bereichert werden. In der Schlussrunde galt es, das Erleben des eigenen Berufseinstiegs in einem Satz auszudrücken:

„Und WENN sie nicht GESTORBEN sind, dann LEBEN sie noch HEUTE (lacht) [TN lachen mit]“ (BE_8, ZNr. 2236)

In diesem Sinne und im Sinne einer „Weisheit der Vielen“ (Burow, 2011, S. 10ff) mag es sich möglicherweise lohnend erweisen, die drei genannten Aspekte und auch weitere Anliegen der Personengruppe der Absolvent*innen und der Studierenden im Berufseinstieg einer weiterführenden Betrachtung zu unterziehen bzw. in zukünftige Überlegungen zur Weiterentwicklung von Hochschule und den Diskurs über zukünftige Curricula miteinzubeziehen.

6. Ausblick und Limitationen

Mit einem Blick Richtung zukünftig anstehender Entwicklungen an Hochschulen könnte es sich als lohnend erweisen, weitere Gruppendiskussionen zu führen und als Gegen- bzw. Vergleichshorizonte in eine dokumentarische Analyse aufzunehmen. Erstrebenswert wäre es zudem, gewisse Typiken herauszuarbeiten und auch zu generalisieren, die gelingende Berufseinstiegsszenarien begünstigen können. Gleichzeitig stellt das Fehlen dieser weiteren Horizonte eine Limitation der Aussagekraft der Ergebnisse dar, wobei sie im Kontrast zur Onlinebefragung und insbesondere zu den belastbaren Ergebnissen der Studie von Prenzel et al. (2021) etwas an Gewicht in deren Darstellung gewinnen konnten. Methodisch muss die Frage gestellt werden, inwieweit es zulässig erscheint, Kollektives aus der Gruppendiskussion, eine Art Aktualisierung von Gruppenmeinung (Bohnsack 2014, S. 109), subjektiver Sinngebung aus der Online-Befragung gegenüberzustellen bzw. damit weiter auszudifferenzieren.

Das Thema „Verantwortungsübernahme für Kinder, Unterricht und Schule“, eine Art kollektive Orientierung der Ungewissheit (wo sie beginnt und wo sie endet), inszenierte sich im Diskursverlauf der Gruppendiskussion an mehreren Stellen. Hierzu wäre eine weitere Analyse und Interpretation wünschenswert. Eine Fortführung der Thematik ist womöglich auch im Kontext von Professionalisierung und Berufsbiografie hinsichtlich transformativer Bildungsleistungen (Nohl, Rosenberg & Thomsen, 2015) interessant, um beispielsweise äußere und innere Anstöße (Terhart, 2011, S. 208) diesbezüglich aufspüren zu können.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przybyorski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. (2. vollst. überarb. u. akt. Aufl.). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 55–71). Wiesbaden: VS.
- Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Huberman, *R&E source*, (2019) 12, ISSN: 2313-1640. <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Dresing, Th. & Pehl, Th. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (6. Aufl.). Hamburg: rowohlt.
- Hollerer, L. (2018). Emotionale Entwicklung: ein Bildungsauftrag in elementaren und primären Bildungskontexten. *Erziehung und Unterricht*, 2018, 1-2, 56–62. Wien: öbv.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente* (1. Aufl.). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. (2. überarb. u. erw. Aufl.). Münster und New York: Waxmann.
- Ketter-Räulinger, F. D. (2021). *Günstige Rahmenbedingungen im Berufseinstieg nach Absolvierung des Lehramts Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Eine qualitative Studie zu gelingenden Berufseinstiegsszenarien im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Neu*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studium für das Lehramt Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Kosinár, J. (2019). Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium. In N. Safi, C. E. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (1. Aufl., S. 101–112). Bern: hep.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 86–93. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_08
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171. <http://www.bzl-online.ch>; URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134272
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster, New York: Waxmann.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2019). Curriculum Primarstufe. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf [abgerufen am 27.4.2021]
- Safi, N., Bauer, C. E. & Kocher, M. (Hrsg.). (2019). *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (1. Aufl., S. 101–112). Bern: hep.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. *journal für lehrerInnenbildung*, 20(3), 44–52. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_04
- Stauß, S. & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, *journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 106–116. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 202–224. Weinheim u.a.: Beltz.