

Zingg, Claudio; Grob, Urs

Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 216-226



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zingg, Claudio; Grob, Urs: Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 216-226 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134950

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg

Claudio Zingg und Urs Grob

Seit 1996 werden Studierende und Berufseinsteiger/innen auf der Primarstufe des Kantons Zürich in jährlichen Abständen am Ende des Studiums bzw. nach dem ersten und zweiten Schuljahr zum Thema Belastung und Belastungsbewältigung befragt. Aus diesen Daten wird ein Ausschnitt von längsschnittlichen Verläufen von 251 Personen beim Übergang vom Studium in das erste Berufsjahr dargestellt. Die Befragten fühlen sich am meisten belastet durch die unklaren Standards im Lehrberuf und die erlebte emotionale Erschöpfung. Am Ende der Ausbildung wird die kommende Belastung gesamthaft realistisch eingeschätzt, einzig das Ausmass der Schwierigkeiten bei der Klassenführung wird von vielen unterschätzt. Der "Praxischock" scheint - mit Ausnahme von Problemen im Zusammenhang mit der Klassenführung - didaktisch in die Ausbildung integriert und dadurch entschärft worden zu sein.

Probleme beim Übergang in den Lehrberuf

Beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern gibt es für Novizen kein Moratorium. Im schweizerischen Schulsystem übernehmen neu ausgebildete Lehrkräfte von Anfang an die volle Verantwortung für ihre Klassen. Der Berufseinstieg ist zudem häufig ein doppelter Übergang. Durch die Aufnahme der Berufstätigkeit entsteht materielle Unabhängigkeit, die bei vielen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern zur Veränderung der Wohnsituation und damit oft auch des sozialen Umfelds führt. Dies kann den Übergang zusätzlich belasten. In Zusammenhang mit der Diskussion über Belastung beim Übergang vom Studium in den Beruf wird vom "Praxischock" gesprochen: Unerwartet hohe Belastungen führen zu Wahrnehmungen der Überforderung und des Nichtgenügens. In der Folge vollzieht sich ein Prozess der Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen. Innovative Einstellungen, die für erfolgreiches Handeln im Beruf als günstig gelten, werden im Zuge der Bearbeitung der eigenen Verunsicherung durch konservativere Einstellungsmuster abgelöst (Müller-Fohrbrodt et al., 1978; Dann et al., 1978). Nachuntersuchungen haben gezeigt, dass diese Einstellungsrevision anhält und sich in einem Anpassungsprozess stabilisiert (Dann et al., 1981).

Als wirkungsvolle Massnahme zur Reduktion der Belastungen und damit des "Praxischocks" wird in der genannten Studie u.a. eine stärkere Verflechtung von Theorie und Praxis und eine weniger hohe Idealisierung des Lehrberufs genannt (Müller-Fohrbrodt et al., 1978, S. 213 ff.). Solche Annahmen und Forderungen werden auch in die jüngere Diskussion zur Reform der deutschen Lehrer/innenbildung eingebracht (Etzold, 1999). Dabei wird gerne auf die Lehrer/innenbildung in der Schweiz verwiesen, in welcher beide Elemente als weitergehend verwirklicht gelten als dies in der bisherigen Praxis der Lehrer/innenausbildung in Deutschland der Fall ist. Es stellt sich daher die Frage, ob im Kanton Zürich das Phänomen des "Praxischocks" tatsächlich weniger sichtbar wird, zumal in der zürcherischen Leh-

rer/innenbildung auf die Verzahnung von Theorie und Praxis seit mehreren Jahren besonderes Gewicht gelegt wird. Möglicherweise verschiebt sich bei diesem Ausbildungskonzept der "Praxischock" in die Ausbildungsphase hinein. Darauf deuten zumindest Befunde einer österreichischen Querschnittuntersuchung (Mayr et al., 1988) hin. Auf dem Hintergrund der in Österreich praktizierten einphasigen Ausbildung mit starker Verbindung von Theorie und Praxis fanden sich nämlich Hinweise auf eine Vorverlegung des "Praxischocks" in die Ausbildung bzw. auf einen "Praxischock auf Raten".

Forschungsfragen

Diese allgemeinen Fragestellungen können zu folgenden Forschungsfragen verdichtet werden:

- Welche Herausforderungen und Belastungsformen treten während des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf der Primarlehrerin/ des Primarlehrers auf?
- Werden beim Berufseinstieg nach wie vor unerwartet hohe Belastungen wahrgenommen?
- Stellen sich im Prozess des Übergangs thematische Verschiebungen des Belastungsbildes ein und wie sind sie erklärbar?

Weil in den Befragungen, die den folgenden Analysen zugrunde liegen, keine Einstellungen erhoben wurden, kann nur ein *Teilaspekt* des "Praxischocks" beleuchtet werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die hier fokussierten Belastungsgrade und Belastungsverläufe einen bedeutenden Einfluss auf die Einstellungsänderungen haben: Je grösser die Belastungen sind, desto grösser sind die Diskrepanzerfahrungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit und damit die Wahrscheinlichkeit von grundlegenden Einstellungsänderungen und der Preisgabe von fachlich begründeten Ansprüchen an die eigene Berufstätigkeit (vgl. Müller-Fohrbrodt et al., 1978, S. 198 f.).

Hintergrund der Studie, Stichprobe und Befragungsinstrument

Im Rahmen der Evaluation der seit 1995 bestehenden fakultativen und obligatorischen Angebote der Berufseinführung für Primarlehrer/innen im Kanton Zürich werden angehende Lehrkräfte seit 1996 im Jahresrhythmus am Ende des Studiums und während der ersten beiden Berufsjahre schriftlich befragt. Mittlerweile liegen zu vier Abschlussjahrgängen (1996-1999)¹ längsschnittliche Daten vor, welche einige Aspekte dieses ökologischen Überganges (Bronfenbrenner, 1981) nachzuzeichnen erlauben und zum besseren Verständnis der Bedingungen eines gelingenden oder misslingenden Berufseinstiegs beizutragen vermögen.

Aus Gründen des zu gewährleistenden minimalen Stichprobenumfangs wird im Folgenden nur der Übergang vom Studium in den Beruf bis und mit Ende des ersten

¹ Die Resultate der im Jahre 2001 erfolgten Befragung des Abschlussjahrgangs 2000 konnten im vorliegenden Artikel noch nicht berücksichtigt werden.

Berufsjahres betrachtet.² Von 251 Einzelpersonen der Abschlussjahrgänge 1996 bis 1999 liegen zugleich Befragungsdaten für das Ende des Studiums und für das Ende des ersten Berufsjahres vor. Dies entspricht einem Anteil von 40.2% aller Studierenden der betreffenden Abschlussjahrgänge.

Obwohl sich die Stichprobe aus mehreren Kohorten zusammensetzt, sollen im Folgenden nur die Gemeinsamkeiten des Übergangs in den Blick genommen werden, d.h. auf die Bestimmung von Kohorteneffekten im Sinne von Differenzen zwischen den Ausbildungsjahrgängen wird verzichtet.

Der Frauenanteil in der Stichprobe beträgt 91.2%. Er liegt damit deutlich über dem Anteil der Frauen von 80.1% in der entsprechenden Grundgesamtheit. Für 90.0% der befragten Studierenden stellt die Ausbildung zum Lehrberuf die Erstausbildung dar. Das Durchschnittsalter in der Stichprobe beträgt beim Ende des Studiums 24.4 Jahre. Nach dem ersten Berufsjahr, d.h. bei der zweiten Befragung beläuft es sich auf 25.7 Jahre³.

Da die Befragungen hauptsächlich der Entwicklung der Berufseinführung dienten, wurde das Befragungsinstrument in Zusammenarbeit mit den Fachkräften der ehemaligen Junglehrer/innenberatung⁴ entwickelt. Durch Berücksichtigung von Textantworten der befragten Personen auf offen gestellte Fragen wurde es laufend ergänzt.

Die Auswertungen im vorliegenden Artikel beziehen sich auf jene Teile des Instruments, in denen Formen von erlebten Belastungen beim Berufseinstieg erfragt werden. Die Instruktion lautete wie folgt: "Nachfolgend erhalten Sie eine Liste von Sorgen und Schwierigkeiten, die von Anfängern und Anfängerinnen häufig genannt werden. Kreuzen Sie bitte an, was auf Sie zutrifft."⁵ Der Wortlaut der 25 berücksichtigten Items kann Tabelle 1 (siehe unten) entnommen werden. Die Antwortkategorien waren viergestuft: "stimmt", "stimmt eher", "stimmt eher nicht", "stimmt nicht".

² Für drei Messzeitpunkte (zusätzliche Befragung am Ende des zweiten Berufsjahrs) konnte bisher der Verlauf erst bei 124 Personen bzw. 26.7% aller Studierenden der Abschlussjahrgänge 1996 bis 1998 verfolgt werden.

³ Die Abweichung der Differenz der beiden Mittelwerte vom Wert 1 Jahr erklärt sich aus den leicht verschobenen Erhebungszeitpunkten.

⁴ Bis zum Jahr 1995 wurden Berufseinsteiger/innen im Kanton Zürich obligatorisch durch die Junglehrer/innenberatung begleitet.

⁵ Für die Studierenden lautete die Instruktion: "Nachfolgend erhalten Sie eine Liste von Sorgen und Schwierigkeiten, die von Anfängern und Anfängerinnen häufig genannt werden. Vergegenwärtigen Sie sich Ihren Berufsbeginn als Lehrer/in - Ihr erstes Jahr. Kreuzen Sie bitte an, wie stark Ihnen dies vorausblickend Sorgen bereitet."

Ergebnisse

Die Wahrnehmung von Belastungen beim Übergang in den Beruf

Analysiert man die Items zu den erlebten Sorgen und Schwierigkeiten beim Berufseinstieg auf ihre Faktorenstruktur hin, so lassen sich insgesamt 5 Dimensionen bzw. Typen von Belastungsquellen identifizieren:⁶

- Unklare Standards im Lehrberuf
- Fremdbeurteilung
- Klassenführung
- Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens
- Emotionale Erschöpfung

Auf der Grundlage dieser dimensional Analyse können fünf Skalen gebildet werden, welche je ein Bündel von Belastungsursachen bzw. eine Belastungsform repräsentieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Skalen zu den fünf Dimensionen der Belastungswahrnehmung

<p>Unklare Standards im Lehrberuf (Cronbachs Alpha = .66)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den individuellen Bedürfnissen meiner Schüler/innen gerecht werden - Sich für einzelne Schüler/innenschicksale verantwortlich fühlen - Zweifel oder Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben - Wie perfekt muss ich eigentlich sein? - Das Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit - Professionelle Rückmeldungen fehlen: "Ich weiss nicht, wo ich stehe." 	<p>Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens (Cronbachs Alpha = .65)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eher mit Störungsbehebung beschäftigt sein als mit Stoffvermittlung - Gewalt, Ausländerfeindlichkeit in meiner Klasse. Wie gehe ich damit um? - Desinteresse der Schüler/innen: "Wie gehe ich damit um?" - Die Vielfalt der Herkunft meiner Schüler/innen
<p>Fremdbeurteilung (Cronbachs Alpha = .74)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angst vor Beurteilung und Erwartungsdruck der Eltern - Durch die Eltern verunsichert sein - Die Beurteilung durch Behörden fürchten - Die Beurteilung erfahrener Kollegen und Kolleginnen fürchten 	<p>Emotionale Erschöpfung (Cronbachs Alpha = .72)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitliche Überlastung: "Es hört nie auf." - Körperlich erschöpft sein - Ich möchte abschalten und kann nicht. - Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können, "alltägliches Überleben" - Entmutigt sein
<p>Klassenführung (Cronbachs Alpha = .69)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben - Inkonsequent sein - einmal streng, ein andermal tolerant - Durch die Schüler und Schülerinnen verunsichert sein 	<p>Nicht zugeordnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten mit schülerzentrierten Unterrichtsformen haben - Als Lehrer/-in gezwungen sein, sich in den Vordergrund zu stellen. - Angst vor Routine: "40 Jahre dasselbe?"

⁶ Hierzu wurde im Statistikpaket SPSS 10.0 eine Hauptkomponentenanalyse mit anschliessender Rotation des Typs Varimax durchgeführt und inhaltlich interpretiert.

Tabelle 1 dokumentiert diese Skalen mit den jeweils zugehörigen Items. Die Werte für die interne Konsistenz (Alpha nach Cronbach) liegen zwischen .66 und .74. Sie sind als befriedigend zu bezeichnen und sprechen dafür, dass die unterschiedenen Belastungsformen zuverlässig erfasst werden können.

Werden die wahrgenommenen Belastungen den Zustimmungsggraden nach geordnet, fällt auf, dass alle sechs Items der Dimension *unklare Standards im Lehrberuf* bei den Berufseinsteigerinnen und den Berufseinsteigern unter den zehn stärksten Belastungen erscheinen (vgl. Abb. 2). Bei den Studierenden zeigt sich das gleiche Bild etwas weniger deutlich (Abb. 1).

Die zehn stärksten Belastungen der Studentinnen und Studenten

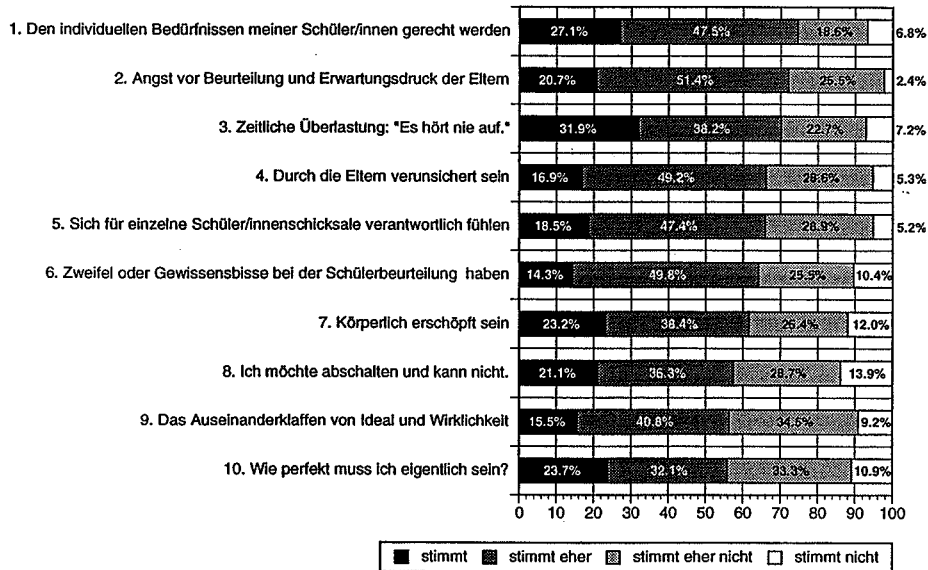


Abbildung 1 Die zehn stärksten Belastungen der Studierenden (geordnet nach der Summe der zustimmenden Antworten)

Die zehn stärksten Belastungen der Berufseinsteiger/innen

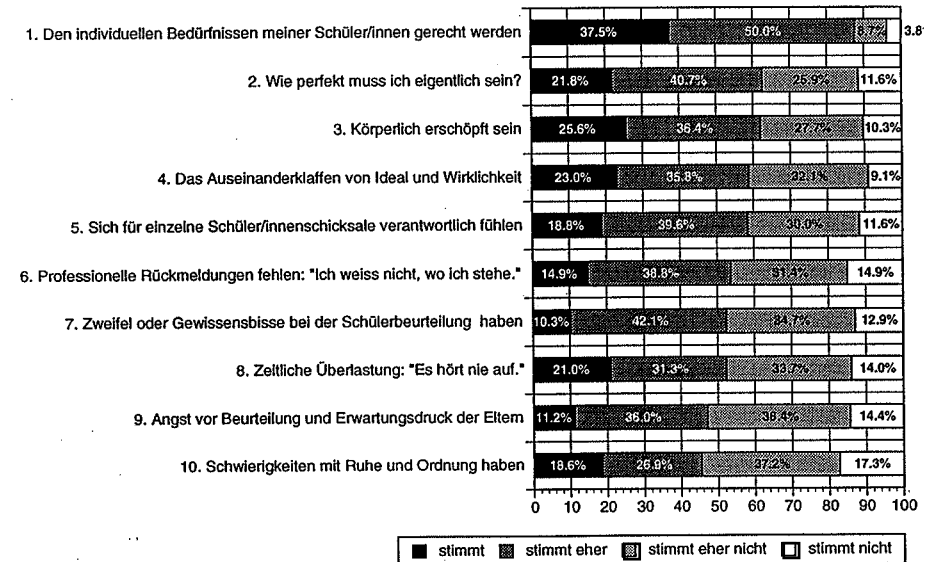


Abbildung 2: Die zehn stärksten Belastungen der Berufseinsteiger/innen (geordnet nach der Summe zustimmender Antworten)

Auch bei der Dimension *emotionale Erschöpfung* befinden sich bei den Studierenden drei der fünf Items, bei den Berufseinsteigerinnen und den Berufseinsteigern deren zwei unter den gewichtigsten zehn Sorgen und Schwierigkeiten. Bei den Studierenden fallen zudem die weit vorne platzierten Befürchtungen bezüglich Zusammenarbeit mit Eltern auf (Dimension *Fremdbeurteilung*). Auf der anderen Seite treten diese Items bei den Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen nicht mehr unter den zehn stärksten Belastungen auf.

Die Analyse der Entwicklungen der über Skalen repräsentierten Belastungsdimensionen (Abb. 3) bestätigt die bei der Einzelitemanalyse vorgefundene grosse Bedeutung von Belastungen durch *unklare Standards im Lehrberuf*. Zudem fürchten die befragten Personen diese Belastung bereits als Studierende im gleichen Ausmass wie sie dies als Berufseinsteiger/innen dann auch erleben.

Betrachtet man nochmals die Einzelitems (Abb. 2), so steht der Anspruch auf Individualisierung und die Frage: "Bin ich eigentlich gut genug?" im Zentrum dieser Dimension. Mit deutlichem Abstand zu den anderen Belastungen fühlen sich 87.5% der Berufseinsteiger/innen im ersten und zweiten Berufsjahr durch den Anspruch, den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden, ziemlich oder sehr belastet. Die Frage: "Wie perfekt muss ich eigentlich sein?" belastet 62.5% der Berufseinsteiger/innen.

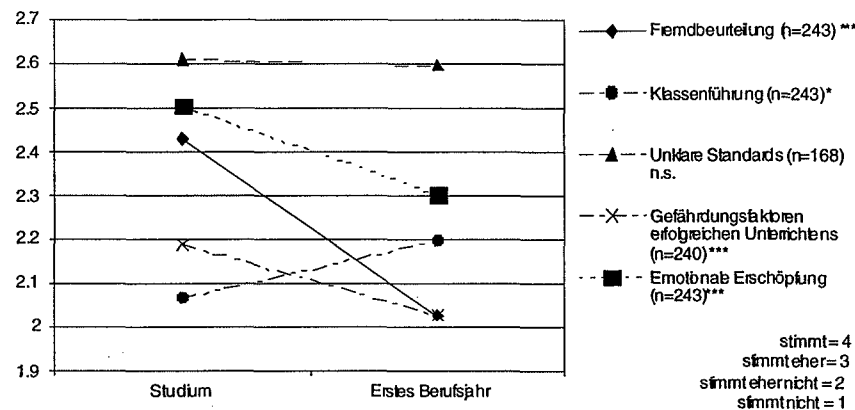


Abbildung 3: Dimensionen erwarteter und wahrgenommener Belastung beim Übergang vom Studium in den Beruf

An zweiter Stelle steht die Dimension *Emotionale Erschöpfung* (Abb. 3). Hier zeigt sich zum ersten Mal deutlich das erstaunliche Ergebnis, dass die wahrgenommene Belastung am Ende des ersten Berufsjahres auffallend geringer ist als die erwartete Belastung am Ende des Studiums.⁷

Besonders auffallend ist die Differenz zwischen erwarteter und wahrgenommener Belastung bei der Dimension *Fremdbeurteilung*. Die Berufsrealität erweist sich für viele Berufseinsteiger/innen in diesem Bereich weit weniger belastend, als sie dies am Ende des Studiums erwartet haben. Hier lohnt es sich allerdings, die Einzelitems anzuschauen (Abb. 2). Der Kontakt mit den Eltern wird deutlich belastender wahrgenommen als der Kontakt mit Behörden oder Kolleg/innen. Gut jede/r zehnte Berufseinsteiger/in nimmt den Kontakt mit den Eltern als sehr belastend wahr, weitere 36.0% empfinden diesen Teil des Berufsauftrags als ziemlich belastend.

Auch die vierte Dimension *Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens* zeigt eine signifikante Differenz zwischen erwarteter Belastung am Ende des Studiums und weniger hoch wahrgenommener Belastung am Ende des ersten Berufsjahres (Abb. 3). Immerhin haben aber auch hier rund 40% der Berufseinsteiger/innen den Eindruck, eher mit Störungsbehebung beschäftigt zu sein als mit der Stoffvermittlung. Dagegen fühlt sich nicht einmal jede fünfte Lehrkraft durch die Vielfalt der Herkunft der Schüler/innen in ihrer Klasse belastet (ohne Abb.).

Auf einer Dimension sind die Studierenden in ihrer Voraussicht jedoch weniger vorsichtig und neigen zur Unterschätzung der tatsächlichen Belastungen. Wenig erstaunlich handelt es sich dabei um die Frage der *Klassenführung* (Abb. 3). Aus diesem Bereich kommen auch die am häufigsten genannten Unterstützungsbedürfnisse beim Berufseinstieg (vgl. Zingg, 1999). Insgesamt 45.5% der Berufseinsteiger/innen fühlen sich durch Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung belastet (Abb. 2).

Diskussion

Im folgenden werden zwei Ergebnisse besonders beleuchtet: (1) Die Wahrnehmung einer abnehmenden Belastung beim Übergang in den Beruf und (2) die Bedeutung der Belastung durch unklare Standards im Lehrberuf.

(1) Auf drei der fünf Dimensionen nehmen die Berufseinsteiger/innen weniger Belastungen wahr, als sie am Ende des Studiums erwartet haben (vgl. Abb. 3). Bemerkenswert ist, dass die heute anspruchsvolleren Eltern den Berufseinsteiger/innen offenbar weniger Sorgen und Schwierigkeiten bereiten als sie Ende des Studiums erwartet haben. Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Studierende nach 16 Jahren Abhängigkeit von Fremdbeurteilung, diese am Ende des Studiums auch für ihre zukünftige Tätigkeit fürchten und darum stark gewichten. Trotz des Rückgangs der Belastungswahrnehmung nimmt noch rund die Hälfte der Berufseinsteiger/innen die Kontakte mit Eltern als ziemlich oder sehr belastend wahr (vgl. Abb. 2).

Dass die Vielfalt der Herkunft der Schüler/innen als auffallend wenig belastend wahrgenommen wird, ist als Einzelergebnis doch einigermaßen überraschend. Vor allem wird dies bereits Ende Studium gleich eingeschätzt. Zu diesem Resultat kommen verschiedene Ursachenerklärungen in Betracht. So wäre es denkbar, dass zwecks Reduktion der Komplexität des Handlungsfeldes die Realität nur selektiv wahrgenommen wird, d.h. die Vielfalt und die daraus resultierenden Ansprüche könnten unterschätzt werden. Oder aber die soziale Erwartung, wonach eine Lehrkraft diese Vielfalt a priori als positiv wahrzunehmen hat, drängt in den Vordergrund.

Das Fazit aus den feststellbaren allgemeinen Belastungsverläufen könnte sein: Vergessen wir den "Praxischock"! Dieser steht jedoch nicht nur für das Erleben hoher Belastung beim Übergang in den Beruf, sondern darüber hinaus für die auffallende Veränderung der Einstellungen. Über solche Einstellungsänderungen kann hier nichts ausgesagt werden, weil in den diesen Ausführungen zugrunde liegenden Befragungen keine Einstellungen erhoben wurden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass erlebte Belastung einen zentralen Einfluss auf Einstellungsveränderungen hat. Stellen sich demnach bei Berufseinstieg keine unerwartet hohen Belastungen ein, d.h. werden beim Ende der Ausbildung die kommenden Belastungen insgesamt realistisch eingeschätzt, dürften Probleme wie der Verlust der beruflichen Selbstachtung und Tendenzen der Regression auf scheinbar bewährte konservative Erziehungseinstellungen weniger wahrscheinlich sein.

Die feststellbare realistische Belastungseinschätzung dürfte zum einen auf die Verzahnung von Theorie und Praxis zurückzuführen sein, wie sie in den aktuellen Ausbildungskonzepten für den Lehrberuf im Kanton Zürich praktiziert wird. Zu erwähnen sind Elemente wie die eigenverantwortliche Übernahme einer Klasse während des Lernvikariats, die intensiviertere Vorbereitung auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und die bewusste Auseinandersetzung auf den Berufseinstieg durch Fallbesprechungen mit Berufseinsteiger/innen.

Zum anderen könnte die betont realistische Perspektive auf den Lehrberuf im Zusammenhang mit dem zunehmend problembeladenen Bild des Lehrberufs in der öffentlichen Diskussion stehen, welches die Abkehr von der problematischen Idealisierung des Lehrberufes zusätzlich forciert hat.

⁷ T-Test für abhängige Variablen (längsschnittliche Daten)

Diesen positiven Effekten der "Abmilderung" des "Praxischocks" steht der Befund gegenüber, dass relativ viele Studierende nach der Ausbildung nicht direkt eine volle Stelle übernehmen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich der "Praxischock" von der Aufnahme der Berufstätigkeit in die Ausbildung verlagert hat (vgl. auch Mayr et al., 1988). Die grosse Herausforderung der Lehrer/innenbildung besteht nun darin, die Balance zu finden zwischen Desillusionierung und Optimismus, zwischen notwendiger Auseinandersetzung mit kommenden Belastungen und dem Aufbau nicht nur von vital notwendigen Kompetenzen des Umgangs mit Belastungen sondern auch von einem positiven beruflichen Kompetenzselbstkonzept.

Der Rollenwechsel von der Studentin zur Lehrerin wird nur bei der Dimension *Klassenführung* unterschätzt. Dies ist möglicherweise auf die biografische Situation der Berufseinsteiger/innen zurückzuführen. Dass die Identität der jungen Lehrperson oft vor allem darin besteht, "Nicht-Schüler/in" zu sein (Mönninghoff, 1992), erschwert die Klarheit beim Auftritt in der neuen beruflichen Rolle. Da Schwierigkeiten in der Klassenführung schlecht aussenattribuiert werden können, werden sie im allgemeinen sehr bedrohlich wahrgenommen. Um dies aufzufangen, kann eine niederschwellige professionelle Beratung beim Berufseinstieg besonders wirksam sein. Die Befragungen zeigen deutlich, dass Unterstützung bei der Klassenführung das zentrale Anliegen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ist (vgl. Zingg, 1999).

Zu bedenken ist, dass mit der Fokussierung auf Belastungswahrnehmungen nur ein Teilaspekt eines gelingenden Berufseinstiegs gefasst ist: Belastungsbegrenzung alleine ist nicht Garant für die Qualität der Berufsarbeit. Es sind Strategien des Umgangs mit Belastungen denkbar, die in der Perspektive professioneller Gütekriterien unerwünscht sind. So kann etwa die Reduktion der eigenen Ansprüche zu einer Reduktion der wahrgenommenen Belastung führen, weil dadurch die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit vermindert werden. Im Falle einer Chronifizierung dieser Strategie dürfte jedoch die Qualität der eigenen Berufsarbeit nachhaltig Schaden nehmen.

Die auf die Wahrnehmung von Belastungen bezogenen Analysen sollten deshalb nicht so verstanden werden, dass das primäre Ziel des Berufseinstiegs darin liegt, Belastungen zu minimieren. Das Gelingen des Berufseinstiegs muss an wesentlichen weiteren, inhaltlichen Kriterien festgemacht werden. Aufgrund des im Konzept des "Praxischocks" beschriebenen Mechanismus ist jedoch davon auszugehen, dass Belastungen eine Schlüsselfunktion innehaben. Deren Begrenzung erscheint somit nicht nur unter der Perspektive der Leidensverminderung, sondern auch unter dem Aspekt der Mobilisierung aller personalen Ressourcen für die Optimierung des professionellen Handelns sinnvoll und wünschenswert. Ein Übermass an Belastungen ist eine schlechte Voraussetzung für adäquate Problemlöseprozesse, weil Stress zur Einschränkung der Analysefähigkeit wie der Handlungssteuerung führt, was sowohl das Entwerfen wie auch das angemessene Bewerten und gezielte Verfolgen von alternativen Handlungsstrategien beeinträchtigt (Nitsch, 1981).

(2) Die grosse Belastung durch im Lehrberuf unklare Standards muss für eine zukünftige Entwicklung der Lehrer/innenbildung und für bildungspolitische Entscheide in Betracht gezogen werden. Wenn nämlich Standards professionellen Handelns un-

klar bleiben, so werden zwei Extremvarianten des Umgangs mit Belastungen ("Coping-Strategien") unterstützt: Entweder werden die Ansprüche überdauernd reduziert, woraus die Gefahr abnehmender Qualität der schulischen Arbeit entsteht. Oder aber die Ansprüche werden überdauernd unrealistisch hoch gehalten. Werden dann die Belastungen durch Gefühle des Nichtgenügens zu gross, droht der Ausstieg aus dem Lehrberuf.

Berufseinsteigende als Kulturträger neuer methodischer Ansätze müssen deshalb bei der Umsetzung und Realisierung individueller Förderung konstruktive Unterstützung erhalten, die eine längere berufliche Entwicklungsperspektive im Auge behält (Feiman-Nemser et al., 1999). Ohne eine solche Unterstützung droht gerade der - gesamtgesellschaftlich aufgeladene - umfassende Anspruch auf Individualisierung in gescheiterte Allmachtsphantasien zu münden, wodurch Innovationspotential preisgegeben und der Aufbau von Professionalität unterminiert wird.

Es wird sich zeigen, wie weit sich die Anwendung von Standards in der Lehrer/innenbildung (vgl. Oser & Oelkers, 2001; Keller, 2001, 2002) auf die Wahrnehmung von Belastungen beim Berufseinstieg auswirkt. Ziel der Grundausbildung und Berufseinführung sollte es sein, den Studierenden Standards professionellen Handelns theoretisch und praktisch zugänglich zu machen. Während der Praktika und beim Berufseinstieg muss für angehende Lehrkräfte transparent werden, welches Niveau bezüglich der Erreichung der Standards in der Berufseinstiegsphase genügend und realistisch erreichbar ist. Angebote der Berufseinführungsphase (z.B. Supervision, Standortbestimmungen, Kurse) ermöglichen es Einsteigerinnen und Einsteigern in den Lehrberuf, gemeinsam mit Peers die individuelle professionelle Entwicklung zu verfolgen und den Diskurs bezüglich Standarderreichung auf dem Hintergrund des konkreten Berufsalltags weiterzuführen. Es geht im Sinne von Bronfenbrenner (1981) darum, entwicklungsfördernde Strukturen aufzubauen, die Unsicherheiten und Belastungen nicht einfach nur als Störfaktoren auszuschliessen versuchen, sondern sie für die Entwicklung des beruflichen Denkens und Handelns nutzbar machen.

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XIII (3) 251-262.
- Etzold, S. (1999). Ernstfall Unterricht. Die Misere beginnt mit der Ausbildung. Der Praxischock trifft die Lehrer unvorbereitet. *Die Zeit*, 49/1999.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*. Michigan State University.
- http://www.npeat.org/Professional_Development.htm
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung von Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Keller, H.J. (2001). *Standards und die Pädagogische Hochschule*. Zürich: Pestalozzianum: Infos und Akzente 1/01.
- Keller, H.J. (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 52-60.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 16, 68-82.
- Mönninghoff, J.A. (1992). *Das Bewusstsein des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand
- Müller-Fohrbrod, G., Dann, H.D. & Cloetta, B. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett
- Nitsch, J.R. (1981). Aspekte der Stressforschung. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 27-160). Bern: Huber.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Zingg, C. (1999). *Beratungsbedürfnisse von Berufseinsteiger/innen auf der Primarstufe im Kanton Zürich. Befragungen 1996-1999*. Unveröffentlichtes Papier. Zürich: Primarlehrer/innenseminar Berufseinführung.