Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

HANS PETER HENECKA, FRANK LIPOWSKY

Analysiert man die zahlreichen Arbeiten zur Lehrerforschung, so stellt man fest, dass aktuelle empirische Studien zum Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen fast völlig fehlen, obgleich immer wieder auf die hohe Bedeutung gerade dieser berufsbiographischen Passage hingewiesen wird (vgl. u.a. TERHART et. al. 1996, TERHART 2000). Nicht zuletzt lohnt es sich, angesichts der hinreichend bekannten zyklischen Phasen struktureller Lehrerarbeitslosigkeit (zuletzt relativ dramatisch in der zweiten Hälfte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts) und des derzeit ebenso erwartungsgemäß wieder einsetzenden Lehrermangels, den Fokus auf die Phase des Berufseinstiegs zu richten und genauer zu untersuchen, wie Lehramtsabsolventen den Übergang vom Studium in den Beruf gestalten und warum einige dabei erfolgreicher sind als andere.

Das soziologische Forschungsprojekt »Wege in den Beruf«

Das in der Abteilung Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführte und von der PH Heidelberg und dem Wissenschaftsministerium geförderte Forschungsprojekt »Wege in den Beruf« untersucht seit ca. drei Jahren die beruflichen Statuspassagen baden-württembergischer Lehramtsabsolventen und berücksichtigt dabei auch diejenigen beruflichen Pfade, die nach dem Lehramtsstudium nicht oder nicht direkt in den Schuldienst geführt haben. Als Kriteriumsvariablen werden insbesondere der Status der Erwerbstätigkeit zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten, die berufliche Zufriedenheit sowie der Erwerbsverlauf analysiert. Als Prädiktorvariablen wurden neben sozialen Merkmalen und Bedingungen auch persönliche Eigenschaften und Orientierungen einbezogen. Dieser Beitrag stellt erste Ergebnisse des Projekts vor.

In einer ersten Erhebungswelle wurden im Winter 99/2000 zunächst von den per Zufallsverfahren ausgewählten 3.000 Lehramtsabsolventen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen der Jahrgänge 1995, 96 und 97 aller Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 2.626 Absolventen zu ihrer beruflichen Situation telefonisch interviewt. Dabei zeigte sich, dass

ca. 43 % der Absolventen zum damaligen Zeitpunkt im staatlichen Schuldienst als fest eingestellte Lehrerinnen und Lehrer tätig waren. Ungefähr jeder zehnte Absolvent befand sich noch im Referendariat, rund 15 % der Absolventen unterrichteten an einer Privatschule, an einer Schule im Ausland, waren von den Kirchen als Lehrer angestellt oder übten eine Krankheitsvertretung aus. Die restlichen ca. 32 % waren entweder außerhalb des Schuldienstes erwerbstätig, qualifizierten sich weiter oder waren zum Zeitpunkt der Befragung ohne eine berufliche Tätigkeit.

Im Mai 2000 wurden von den 2.626 Absolventen in einer weiteren Stichprobe 1.250 Absolventen schriftlich zu ihrem Berufseinstieg befragt. 977 Fragebogen konnten in die Auswertung einbezogen werden. 18 Monate später wurden die Absolventen erneut befragt. Von den 977 Absolventen schickten 831 auch den zweiten Fragebogen ausgefüllt zurück. Damit können auf der Datenbasis dieser Längsschnittstudie über eine Dauer von vier bis sechs Jahren nicht nur unterschiedlichste erwerbsbiografische Verläufe in der Phase des Berufseinstiegs abgebildet und analysiert, sondern auch erstmals die beruflichen Situationen und Übergänge eingestellter und nicht-eingestellter Lehramtsabsolventen direkt miteinander verglichen werden. Die Daten können als repräsentativ für die in den letzten Jahren eingestellten Grund-, Hauptund Realschullehrer sowie für die nicht eingestellten Absolventen in Baden-Württemberg betrachtet werden. Zur inhaltlichen Ergänzung der schriftlichen Befragungen wurden zusätzlich mit einigen Absolventen qualitativ angelegte Tiefeninterviews durchgeführt.

Zur Situation der »Nichtlehrer«

Eine zentrale Frage des Forschungsprojekts war: Was wird aus Lehramtsabsolventen, die keine Stelle im Schuldienst bekommen haben, nicht im Referendariat sind und auch an keiner anderen Schule unterrichten?

Unsere Datenanalyse zeigt, dass sich die berufliche Situation dieser Absolventen – sie werden in den folgenden Abschnitten als »Nichtlehrer« bezeichnet - höchst unterschiedlich gestaltete. So lassen sich bei näherer Betrachtung der Variable »Erwerbsstatus« fünf Grundtypen feststellen:

1. Absolventen, die einer regelmäßigen außerschulischen Erwerbstätigkeit nachgehen und die eine studienadäquate Erwerbstätigkeit ausüben (z.B. Trainer in der Erwachsenenbildung, Personalreferent, Journalist o.ä.),

- 2. Absolventen, die ebenfalls einer regelmäßigen außerschulischen Erwerbstätigkeit nachgehen, die jedoch nicht studienadäquat ist (z.B. Erzieherin, Verkäuferin, Postzustellerin o.ä.),
- 3. Absolventen, die sich über ein Studium, eine berufliche Weiterbildung oder Ausbildung weiterqualifizieren,
- 4. Absolventen, die unregelmäßig, geringfügig oder als Aushilfe erwerbstätig sind und
- 5. Absolventen, die nicht erwerbstätig sind.

Im Folgenden wird zunächst berichtet, welche beruflichen Wege diejenigen Absolventen gegangen sind, die zum ersten schriftlichen Befragungszeitpunkt im Mai 2000 keine Lehrerstelle im staatlichen, privaten oder (Auslands-) Schuldienst hatten und auch nicht das Referendariat absolvierten. Von diesen 377 Nichtlehrern im Mai 2000 beteiligten sich 326 auch an der zweiten Fragebogenerhebung im Dezember 2001.

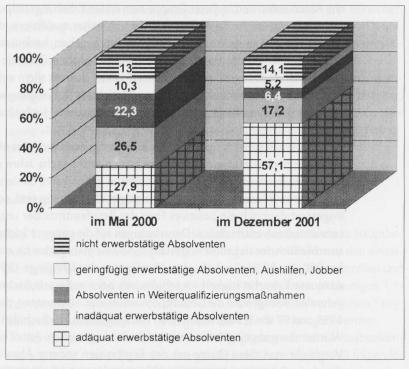


Abb. 1: Erwerbstatus der ehemaligen Nichtlehrer

Wie die Abbildung 1 zeigt, hat sich der Anteil der adäquat erwerbstätigen Absolventen unter den ehemaligen Nichtlehrern von 27,9 % auf 57,1 % im Untersuchungszeitraum erhöht. Hierbei sind auch 91 Absolventen berücksichtigt, die zwischen Mai 2000 und Dezember 2001 eine Stelle als Lehrer im staatlichen oder privaten Schuldienst angetreten haben. Weitere 17,2 % der ehemaligen Nichtlehrer gehen einer inadäquaten Erwerbstätigkeit nach.

In der Gruppe der Nicht-Erwerbstätigen befinden sich vor allem Absolventen, die Familienarbeit leisten, sich also als Hausfrauen oder Hausmänner um die eigenen Kinder kümmern. Frauen sind in dieser Gruppe stark überrepräsentiert. Auch haben die Absolventen dieser Gruppe nicht nur häufiger als die anderen vier Gruppen Kinder, sondern sie leben auch signifikant häufiger mit einem vollzeitig erwerbstätigen Partner zusammen, so dass sie in der Regel nicht gezwungen sind, einer eigenen Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Diejenigen Absolventen, die sich weiterqualifizieren, leben in sehr viel geringerem Umfang mit einem erwerbstätigen Partner zusammen. Männliche Absolventen sind in dieser Gruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt etwas überrepräsentiert. Auffallend ist, dass die sich weiter qualifizierenden Absolventen seltener als die anderen vier Gruppen angeben, bedeutsame Tätigkeiten vor oder während des Studiums ausgeübt zu haben. Die Ziele der beruflichen Weiterbildungen im Mai 2000 erstrecken sich vor allem auf die EDV-Branche und auf den sozial-pflegerischen Bereich. Als Studiengang wird bevorzugt der Diplomaufbaustudiengang an Pädagogischen Hochschulen absolviert.

Wenn man so auch feststellen muss, dass für ein Viertel der ehemaligen Nichtlehrer die Berufseinstiegsphase auch vier bis sechs Jahre nach dem 1. Staatsexamen als noch nicht abgeschlossen gelten kann, da sie sich weiter qualifizieren oder nicht bzw. nur geringfügig erwerbstätig sind, so lässt sich insgesamt dennoch ein positives Fazit des Berufeintritts der untersuchten Lehramtsabsolventen ziehen. Denn bezogen auf die gesamte Stichprobe, d.h. einschließlich der als Lehrer eingestellten Absolventen, hatten bis zum Dezember 2001 ca. 80 % aller befragten Absolventen der Jahrgänge 1995-97 eine adäquate Erwerbstätigkeit im schulischen oder außerschulischen Bereich gefunden. Bezogen auf die Gesamtpopulation aller Absolventen, die zwischen 1995 und 97 ihr 1. Staatsexamen an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg abgelegt haben, entspricht dies sogar einem Anteil von 83,8 %. Vergleicht man diese Quote mit den Ergebnissen anderer Absolventenstudien (vgl. z.B. MINKS & FILARETOW 1995, BURKHARDT, SCHOMBURG & TEICH-LER 2000), so zeigt sich, dass der weit überwiegende Teil der untersuchten baden-württembergischen Lehramtsabsolventen trotz nicht unerheblicher

Arbeitsmarktprobleme und Übergangsschwierigkeiten schließlich in einen Beruf eingestiegen ist.

In welchen Branchen arbeiten die »Nichtlehrer«?

Bei der Frage, in welchen außerschulischen Berufsfeldern Lehramtsabsolventen tätig sind, werden nur diejenigen Absolventen berücksichtigt, die einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nachgehen. Im Dezember 2001 gaben 162 Absolventen an, in einem regelmäßigen außerschulischen Arbeitsverhältnis zu stehen.1

Eine erste Übersicht zeigt, dass dabei - wie zum ersten Erhebungszeitpunkt im Mai 2000 - nahezu alle Branchen vertreten sind (vgl. Tab. 1). Quantitativ bedeutsam sind jedoch vor allem soziale, pädagogische und gesundheitsorientierte Berufsfelder sowie der Bereich Datenverarbeitung und IT. Von den 162 Absolventen arbeitet knapp die Hälfte in den drei Bereichen »Erziehung und Bildung«, »Gesundheits- und Sozialwesen« sowie »Datenverarbeitung und IT«. Diese Branchen erwiesen sich damit für Lehramtsabsolventen als besonders aufnahmefähig.

Die übrigen 50 % verteilen sich auf 13 weitere, branchennah zusammengefasste Tätigkeitsbereiche. In den Sparten »Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie«, »Öffentliche Verwaltung, Parteien, Verbände« sowie »Papier, Presse, Verlag, Druck« hat noch einmal ein Fünftel der Befragten einen Arbeitsplatz gefunden.

Konkrete außerschulische Tätigkeiten von Lehramtsabsolventen

Die Tätigkeiten der Absolventen, die außerhalb des Schulwesens hauptberuflich tätig sind, sind breit gestreut.² Sie liegen teilweise quer zu den einzelnen Branchen, d.h. zwischen bestimmten traditionellen Branchenprofilen und konkreten Arten der Erwerbstätigkeit lassen sich oft keine eindeutigen 1:1-Zuordnungen vornehmen. Deshalb können die konkreten beruflichen Tätigkeiten der Absolventen nur bedingt auf die Tabelle 1 bezogen werden.

Für die außerschulischen beruflichen Tätigkeiten von Lehramtsabsolventen ergibt sich damit (zum Erhebungszeitpunkt Dezember 2001) folgendes Bild: Kaufmännische und verwaltende Tätigkeiten dominieren vor lehrenden und unterrichtenden Berufen. Ein Fünftel der außerschulisch erwerbstätigen Absolventen geht einer kaufmännischen und/oder verwaltenden Tätigkeit

Branchen	Alle Erwerbstätigen mit außerschu- lischer Haupt- erwerbstätigkeit in Prozent (n =162)
Datenverarbeitung, IT	21,6
Erziehung und Bildung	18,5
Gesundheits- und Sozialwesen	8,0
Eisen- und Metallerzeugung,	giaanningsytenk Louis
Maschinenbau, KFZ-Industrie	7,4
Öffentliche Verwaltung, Parteien, Kirche,	III realizagenen.
Verbände, Organisationen	6,8
Papier, Presse, Verlag, Druck	5,6
Sonstige Dienstleistungen:	DESCRIPTION OF THE
Zeitarbeit, Personalentwicklung, Personenschutz	4,9
Banken, Versicherungen, Wohnungswesen,	h ristsakoykunid et ili
Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung	4,3
Landwirtschaft, Gartenbau, Handwerk,	nuisdiate line
Messe- und Veranstaltungsbau	3,8
Chemische Industrie, Elektrotechnik, Textilindustrie	3,8
Werbung, Markt- und Meinungsforschung	3,8
Kunst, Theater, Museum, Rundfunk, Fernsehen	3,1
Telekommunikation, Postbank, Postdienste	1,9
Fremdenverkehr, Hotel- und Gaststättengewerbe	1,9
Sport, Unterhaltung, Freizeit	1,2
Groß- und Einzelhandel, Ernährung,	ann, da sie skir welli
Nahrung- und Genussmittel	1,2
Sonstige	3,1
Gesamt	100

Tab. 1: Verteilung aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit auf Branchenbereiche im Dezember 2001

nach. Weitere knapp 30 % der Absolventen üben eine lehrende oder unterrichtende, eine soziale oder betreuende oder eine Tätigkeit im Gesundheitswesen aus. Tätigkeiten im Bereich IT haben gegenüber dem ersten Befragungszeitpunkt noch einmal leicht zugenommen: Ungefähr jeder siebte außerschulisch erwerbstätige Absolvent geht einer Erwerbstätigkeit in diesem Bereich nach. Ebenfalls an Bedeutung gewonnen haben publizistische Tätigkeiten und Tätigkeiten im Bereich Personalführung sowie Unternehmens-

Berufliche Tätigkeiten (in Berufsgruppen zusammengefasst)	
Unterrichtende und lehrende Tätigkeiten	
Dozentin, Schulungsleiterin, Trainerin, LRS-Lehrerin, Sportlehrerin, Musiklehrer u.a.	
Erwerbstätigkeiten im Bereich IT	
Netzwerkadministrator, Softwareentwickler, Programmierer, SAP-Consultant u.a.	
Soziale Tätigkeiten	
Pädagogische Betreuerin, Erzieherin, Sozialpädagogin, Jugendreferentin, Mitarbeiterin im Jugendhaus u.a.	
Krankenschwester, Altenpfleger, Rettungsassistent, Musik-Therapeutin u.a.	
Kaufmännische Tätigkeiten	
Sekretärin, Sachbearbeiterin, Bürokraft, Bankkauffrau,	
Versicherungskauffrau, Kaufmännische Angestellte u.a.	
Tätigkeiten im Bereich Einkauf, Verkauf	
Warenkauffrau, Verkäuferin, Groß- und Einzelhandelskauffrau,	
Pharmareferentin, Vertreterin eines Schulbuchverlags u.a.	
Publizistische Tätigkeiten	
Redakteurin, Autor, Redaktionsassistentin, Redaktionsleiterin, Werbetexterin,	
Beraterin bei Schulbuchverlag u.a.	
Tätigkeiten im Bereich Personalführung und Unternehmensberatung	
Personaldisponentin, Personalreferentin, Personalentwickler,	
Unternehmensberater u.a.	gken
Tätigkeiten im Bereich Landwirtschaft, Gartenbau und gewerbliche Tätigkeiten	
Landwirtin, Floristin, Maler- und Lackiermeister, Schreiner,	
Maurer, Gebäudesystemtechniker u.a.	mager
Tätigkeiten im Bereich Marketing, Vertrieb	
Vertriebmitarbeiter, Vertriebsassistent, Projektleiter u.a.	rbeit,
Tätigkeiten im Bereich Kundenbetreuung	
Leitender Angestellter, Kontakter, Kundenservice, Kundenberaterin u.a.	
Künstlerische und kulturelle Tätigkeiten	
Grafikerin, Projektmanager Eventagent u.a.	
Sonstige Dienstleistungen, Wach- und Dienstberufe	
Postzustellerin, Restaurantfachfrau, Wachmann u.a.	
Technische und wissenschaftliche Tätigkeiten	
Ingenieur, Technischer Zeichner, Wissenschaftliche Angestellte	L des .

Tab. 2: Berufliche Tätigkeiten aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit im Dezember 2001

beratung. Vergleicht man diese Befunde mit einer Studie von UNSELD u.a. (1988, S. 8) aus den 80er Jahren, so zeigt sich, dass der Anteil derjenigen Absolventen, die lehrernahen Tätigkeiten nachgehen, im Zeitverlauf leicht abgenommen hat und dass demgegenüber insbesondere der Anteil derjenigen Absolventen, die einer technischen Tätigkeit im Bereich IT nachgehen, deutlich gestiegen ist.

Wie die Tabelle 2 weiter verdeutlicht, üben viele Absolventen auch Tätigkeiten aus, für die sie eher überqualifiziert sind. Für Beschäftigungen wie die einer Sekretärin, einer kaufmännischen Angestellten, einer Sachbearbeiterin, einer Erzieherin, einer Postzustellerin, einer Floristin, eines Kranken- und Altenpflegers, einer Verkäuferin u.a. ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium keineswegs eine formale Voraussetzung. Von den 162 Absolventen geben daher auch 61 Personen an, eine inadäquate Erwerbstätigkeit auszuüben. Eine Signifikanzprüfung ergibt deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung der Adäquanz der beruflichen Position. Während 70 % der männlichen Absolventen, die einer regelmäßigen hauptberuflichen und außerschulischen Erwerbstätigkeit nachgehen, ihre Position als adäquat bezeichnen, sind es demgegenüber nur 29,8 % der weiblichen Absolventen.³ Dieses Ergebnis wird bestätigt durch die aufgelisteten beruflichen Tätigkeiten in Tabelle 2: Es sind in erster Linie weibliche Absolventen, die Tätigkeiten mit niedrigeren formalen Voraussetzungen ausüben.

Schwierigkeiten beim schulischen Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern

Seit den 70er Jahren wird immer wieder über den Praxisschock junger Lehrerinnen und Lehrer in der Phase des Berufseinstiegs berichtet. Auch internationale Studien belegen den Einstellungswandel vieler Junglehrer in der Phase des Berufseinstiegs (vgl. u.a. MÜLLER-FOHRBRODT et.al. 1978, HÄNSEL 1975, VEENMAN 1984, DANN et.al. 1978).

Geändert hat sich an der Situation offenbar nur wenig, wenn man die Klagen vieler Junglehrerinnen und -lehrer berücksichtigt. Die Hochschule, so der häufige Vorwurf, bereite zu wenig auf die tatsächlichen Aufgaben im Lehrerberuf vor. Lehrerinnen und Lehrer beklagen damals wie heute, dass sie sich durch ihr Studium zu wenig auf die beruflichen Anforderungen der Praxis vorbereitet fühlen.

Im Rahmen unserer Studie wurden auch die konkreten Probleme und Anfangsschwierigkeiten, mit denen sich die bereits im Mai 2000 fest im staatlichen Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen mussten, differenziert ermittelt. Sie beruhen auf der Auswertung von insgesamt 209 Fragebögen und 638 Nennungen. Nur zehn Lehrerinnen und Lehrer antworteten explizit, dass sie keine Anfangsschwierigkeiten hatten.

Die Antworten der Absolventen wurden offen, d.h. ohne vorgegebene Items erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierbei zeigt sich, dass pädagogische Probleme nicht an erster Stelle stehen. Insgesamt beziehen sich über 50 % der Nennungen auf organisatorische, systembedingte und formale Aspekte der Unterrichtstätigkeit an der Schule sowie auf zwischenmenschliche Probleme im Kollegium.

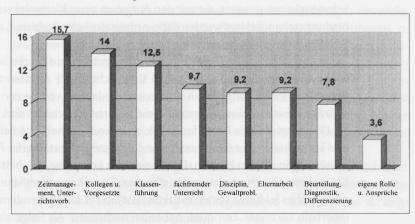


Abb. 2: Antworten auf die offene Frage: Mit welchen Anfangsschwierigkeiten hatten Sie nach Einstellung in den Schuldienst zu kämpfen? (Angaben in Prozent; n = 638)

Von allen Nennungen entfallen 15,7 % auf den Bereich »Zeitmanagement und Zeitnot durch Unterrichtsvorbereitung«. Die jungen Lehrerinnen und Lehrer berichten von einem »open-end-job«, von Wochenendarbeit, von chronischem Zeitmangel, von Überforderungen und Stress durch hohe zeitliche Belastungen.

Eine Durchsicht der Curricula der Lehramtsstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen bzw. den Ausbildungsinhalten an den Seminaren des Referendariats zeigt, dass diese Inhalte bislang kaum berücksichtigt werden. Zeitnot und Zeitmangel sind aber meist nur bedingt unverrückbare und hinzunehmende Begleiterscheinungen eines belastungsintensiven Berufs, sondern insbesondere das Ergebnis eigener Verhaltensmuster. Techniken des Zeitmanagements lassen sich erlernen und gehören offensichtlich in die Lehrpläne der Studiengänge und des Referendariats. Hierzu gehören der Erwerb entsprechender Planungstechniken und -strategien sowie die Bewusstmachung eigener Stärken und Schwächen im Umgang mit der Zeit.

An zweiter Stelle folgen Probleme im Kollegium oder mit dem Schulleiter. Viele der Befragten beklagen sich über mangelnde Hilfe und Unterstützung seitens der Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung, über erhöhte Ansprüche und divergierende unterrichtliche und erzieherische Ansichten, über eine innovationshemmende Stimmung und in Einzelfällen gar über Anfeindungen und Mobbing.

Unter dem Begriff der »Klassenführung« werden vor allem diejenigen Schwierigkeiten genannt, die mit den Aufgaben eines Klassenlehrers in Verbindung stehen. Beklagt werden dabei organisatorische Probleme, aber auch Schwierigkeiten, »Ordnung in die Klasse zu bekommen«.

In enger Verbindung mit den zeitlichen Problemen sind die Schwierigkeiten zu sehen, die aus fachfremdem Unterricht für die Absolventen resultieren. Von vielen Junglehrern wird erwartet, dass sie von Beginn an Lehraufträge in Fächern übernehmen, für die sie nicht ausgebildet sind.

Dies sorgt bei den betroffenen Absolventen für erhebliche Belastungen und konterkariert die Bemühungen und Ansätze einer stärkeren Professionalisierung in diesem Bereich. Der »heimliche Lehrplan«, der hinter diesen Maßnahmen durchscheint, lautet offenbar: Das wissenschaftliche Studium eines Faches inklusive seiner Didaktik lässt sich in ausreichendem Umfang innerhalb kürzester Zeit quasi nebenbei nachholen. Als Folge eines fachfremden Unterrichtens fühlen sich viele Junglehrerinnen und -lehrer überfordert, so dass sie bald versucht sind, eigene Qualitätsansprüche an die Arbeit und das Niveau ihres Unterrichts aufzugeben bzw. zu korrigieren. Nicht zuletzt ist deshalb auch zu befürchten, dass sich Prozesse der Deprofessionalisierung des Lehrerberufs weiter verstärken werden. Da viele Lehrerinnen und Lehrer nicht über die gesuchten Qualifikationen in den sogenannten Mangelfächern verfügen,4 wird dies in den nächsten Jahren einen erheblichen Weiterqualifizierungsbedarf nach sich ziehen.

Erst an fünfter Stelle folgt mit Disziplinschwierigkeiten und Konflikten ein pädagogischer Themenkreis, der für junge Lehrerinnen und Lehrer gegebenenfalls ein erhebliches Belastungspotential beinhaltet. Bemängelt wird dabei vor allem, dass die Lehrerausbildung keine Strategien und Techniken der Konfliktlösung und des Konfliktmanagements vermittelt. Überraschend ist, dass auch die Elternarbeit große Anfangsschwierigkeiten verursacht. Die Absolventen berichten dazu vor allem über eigene Unsicherheiten im Umgang mit Eltern sowie über »unbelehrbare, unverschämte« Eltern.

Die Themen »Konfliktmanagement« und »Elternarbeit und -beratung« sind ebenfalls »Stiefkinder« der Lehrerausbildung. Hier fehlen den befragten Lehrerinnen und Lehrer vor allem handlungsnahe Kompetenzen der Gesprächsführung, der Konfliktlösung und des »Classroom-Management«. Neben theoretischen Modellen sind hier praktische und handlungsorientierte Konzepte gefragt, die Junglehrerinnen und -lehrern den Berufseinstieg erleichtern können. Konfliktstrategien, Techniken des Konfliktmanagements und der Klassenführung lassen sich jedoch nur bedingt in überfüllten Hörsälen lernen. Hier erscheint ein Lernen in Kleingruppen, in realistischen Szenarien sowie in supervidierten Praxissituationen des Unterrichtsalltags notwendig, um professionelle und tragfähige Handlungskompetenzen aufzubauen, zu trainieren und anzuwenden. Wissenschaftsorientierte Ausbildung heißt in diesem Zusammenhang, Theorie und Praxis stärker zu verschränken und zu verbinden. Dies lässt sich z.B. in Projekten forschenden und reflexiven Lernens erreichen, wenn Lehramtsstudierende Konflikte im Unterrichtsalltag zunächst dokumentieren und auf dem Hintergrund verschiedener theoretischer Ansätze Lösungsvorschläge entwickeln, aus denen dann konkrete Handlungsmuster abgeleitet, langfristig angewendet und evaluiert werden.

Ungefähr 8 % aller Nennungen entfallen auf Irritationen hinsichtlich einer angemessen Förderung von Schülern. Angesprochen werden dabei Probleme der differenzierten Beurteilung und Diagnostik von Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Rund 4 % aller Nennungen beziehen sich auf Schwierigkeiten, die die Absolventen explizit in der »eigenen Person« begründet sehen. Sie berichten vor allem von Problemen, sich abzugrenzen und von überhöhten Ansprüchen an sich selbst.

Über die dargestellten Bereiche hinaus kritisieren die Absolventen die schlechte Ausstattung und das geringe Leistungsniveau an einzelnen Schulen; sie vermissen Rückmeldungen seitens der Schüler sowie der Kollegen und berichten von Problemen, die mit einem Stellenantritt in einem anderen Bundesland verbunden waren.

Schließlich wurden die befragten Lehramtsabsolventen auch um eine differenzierte Einschätzung des Lehramtsstudiums gebeten. 45 % der eingestellten Lehrerinnen und Lehrer kritisieren, dass das Studium Theorie und Praxis zu wenig verbinde und deshalb nur ungenügend auf den Lehrerberuf vorbereite.⁵ Von jedem fünften Befragten werden das niedrige wissenschaftliche Niveau und die geringen Anforderungen des Studiums bemängelt. Demzufolge fühlen sich viele durch das Studium nicht ausreichend gefordert. Eine Absolventin spricht von einem »Hausfrauen-Studium«, andere erwähnen, dass sie ein lockeres Leben hatten und dass es viel Spielerei in den Seminaren gab. Erst bei der Vorbereitung auf die Prüfung wurden die Anforderungen für viele Absolventen deutlich und erkennbar. Ungefähr 15 % der Absolventen kritisieren, dass das Studium unsystematisch gewesen sei, dass es Detailwissen und isolierte Wissensbestände ohne übergreifende Zusammenhänge vermittle, bevor überhaupt die Grundlagen für die Einordnung und Vernetzung dieser Wissensbestände geschaffen wurden. Der rote Faden im Studium sei nicht erkennbar gewesen und erst gegen Ende des Studiums konnte ein Überblick hergestellt werden. 12 % der Befragten machen darauf aufmerksam, dass die Lehrqualität sehr stark abhängig ist von einzelnen Fächern und Dozenten. Überwiegend positiv werden dagegen die Praktika erwähnt. Sie sollten nach Meinung der Absolventen zeitlich verlängert werden, auch um die Belastungen des Schulalltags differenzierter und realitätsnaher kennen und einschätzen zu lernen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der durch das Lehramtsstudium für zentrale berufliche Handlungsfelder gewonnene Zuwachs an Kompetenzen von den Befragten allenfalls als mittelmäßig eingeschätzt wird. Die ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer fordern vor allem eine stärkere Verschränkung theoretischer und praktischer Bezüge, kritisieren das geringe Niveau und die fehlende Systematik ihres Studiums. Insgesamt verweisen diese Ergebnisse einmal mehr auf die dringende Reformbedürftigkeit der Lehramtsausbildung. Obgleich dieses Studium bislang recht eingleisig auf den Beruf des Lehrers vorbereitet, vermittelt es offenbar nur ansatzweise diejenigen handlungsrelevanten Kompetenzen und professionsspezifischen Erfahrungen, die für einen subjektiv befriedigenden und objektiv erfolgreichen Berufseinstieg notwendig sind.

Ausblick und mögliche Konsequenzen

Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich aus den dargestellten Projektergebnissen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden?

1. Auch wenn Befunde der kontrastiven Experten-Novizen-Forschung deutlich machen, dass sich Lehrerkompetenzen über einen sehr langen Zeitraum in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess aufbauen und entfalten, stellt sich doch die Frage, welchen Beitrag die Pädagogischen Hochschulen leisten können, um den Übergang in den Beruf für ihre Abgänger friktionsloser und motivierender zu gestalten. Viele Absolventen verfügen offenbar (noch) nicht über diejenigen Kompetenzen, die

ihnen einen sinnvollen und vor allem gesundheitserhaltenden Umgang mit den faktischen Belastungen ihres Lehrerberufs ermöglichen. Wenngleich es nicht Ziel dieser beruflichen Übergangsphase sein kann, sämtliche Hürden und Probleme für die Junglehrerinnen und -lehrer aus dem Weg zu räumen – schließlich stellen Brüche auch immer Chancen für eine persönliche Weiterentwicklung dar – so wird in den Nennungen der von uns Befragten doch deutlich, wie vielfältig und umfassend sie die Belastungen in der Phase des Berufseinstiegs subjektiv erleben. Gerade Dauerstress in Verbindung mit dem Gefühl, wenig bewirken zu können, sind erhebliche Risikofaktoren für Burnout und persistente Arbeitsunzufriedenheit (vgl. SCHMITZ & SCHWARZER 2000).

2. Die erste Phase der Lehrerbildung sollte wissenschafts- und anwendungsorientierter zugleich werden. Diese beiden Attribute sind nicht als Gegensätze zu begreifen. Wissenschaft sollte sich vorrangig auf die empirisch vorfindbaren und relevanten Probleme der Unterrichts- und Erziehungspraxis beziehen, d.h. ihre theoretischen Modelle sollten als Hintergrundfolien für die Einordnung und Reflexion vorfindbarer Praxis dienen. Schulpraktika sollten gezielter von der Hochschule vorbereitet und unter einer konkreten Fragestellung begleitet werden.

Gleichzeitig sollten Lehramtsstudierende schon früh damit konfrontiert werden, dass der Beruf des Lehrers vielfache Unsicherheiten und Unwägbarkeiten in sich birgt. Pädagogisches Handeln ist, bezogen auf seine Intentionen, immer unsicheres Handeln. Die Spannung zwischen Theorie und Praxis lässt sich in pädagogischen Berufsfeldern nicht aufheben. Sie kann aber eher als konstruktive Herausforderung begriffen werden, wenn bereits Studierenden deutlich wird, dass es für die Fragen und Probleme im Lehreralltag keine allgemeingültigen Rezepte und Wundermittel gibt und dass es zwischen wissenschaftlichem Wissen und Lehrerkönnen notwendigerweise Unterschiede geben muss. Zur Professionalität im Lehrerberuf gehört die Reflexion der Praxis in wissenschaftlicher Perspektive unauflöslich dazu. In diesem Zusammenhang bedeutet professionelles Lehrerhandeln immer auch die Bereitschaft, sich auf Brüche zwischen Theorie und Praxis einzustellen und Unsicherheiten und Unwägbarkeiten im unterrichtlichen und erzieherischen Handeln als Resultate dieser Spannung zu begreifen. Darüber hinaus sollten Studierende erfahren, dass die eigene Kompetenzentwicklung mit dem Ende ihrer Ausbildung keinesfalls abgeschlossen ist, sondern dass sie sich notwendigerweise über ihre gesamte Berufsbiografie vollzieht. Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf erschöpft sich nicht im einmaligen »Volltanken« an der »Tankstelle Hochschule und Seminar«, sondern ist ein spiralförmiger Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus, bei dem sich wissenschaftliches Wissen, Einstellungen und Wahrnehmungen sowie Können gegenseitig beeinflussen und ergänzen.

Eine stärkere Reflexion vorfindbarer Praxis erfordert jedoch auch strukturelle Änderungen an den Hochschulen. In Massenveranstaltungen lassen sich diese Ziele nicht erreichen. Aus dieser Perspektive ist es mehr als fraglich, ob derzeit diskutierte Reformmodelle, die eine Trennung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten verfolgen, Sinn machen und erfolgreich sein werden. Im Kontext mit anderen Befunden der Lehrerforschung sprechen die Ergebnisse unserer Studie eher für eine stärkere Verschränkung beider Phasen der Lehrerbildung als für eine zusätzliche Aufsplitterung der ersten Phase.

- Die Befunde unserer Untersuchung zeigen auch, dass Lehramtsstudierende ihre Leistungspotentiale im Studium nicht immer ausschöpfen können oder wollen. Damit ergibt sich für die Hochschulen die Aufgabe, nach Möglichkeiten zu suchen, wie den Studierenden bereits während ihrer Studienzeit angemessene Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit, Leistung und Kompetenz vermittelt werden. Hierzu sind gezieltere Anforderungen unverzichtbar. Es erscheint notwendig, dass sich Bildungspolitiker und Wissenschaftler auf ein möglichst einheitliches und transparentes Kerncurriculum verständigen, wie es z.B. die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Expertenkommission vorgeschlagen hat (vgl. TERHART 2000). Für Lehramtsstudierende dürfte sich ein klar strukturiertes Kerncurriculum mit einem Repertoire an wissenschaftlichen, reflexiven und handlungsorientierten Kompetenzen leistungsmotivierend auswirken und ihnen darüber hinaus Möglichkeit eröffnen, eigene Stärken sowie auch Schwächen zu erkennen und Verantwortung für die persönliche Entwicklung zu übernehmen.
- 4. Des weiteren deuten geschlechtsdifferenzierende Ergebnisse unserer Studie darauf hin, dass Absolventinnen gegenüber Absolventen bei ihren außerschulischen beruflichen Wegen benachteiligt sind: Sie befinden sich seltener in adäquaten beruflichen Positionen und sind häufiger als ihre männlichen Kollegen nicht erwerbstätig. Um Absolventen insgesamt den Übergang in adäquate außerschulische Positionen zu erleichtern, sollten hochschuldidaktische Maßnahmen ergriffen werden, die die Bewusstheit für die eigene Kompetenzentwicklung stärken. Beispielsweise könnten

Absolventen für das Lehramt an Grundschulen gezielt darin unterstützt werden, ihren Kompetenzzuwachs nicht nur im Fokus der studierten Fächer zu suchen, sondern auch im überfachlichen Bereich. Sie haben eben nicht nur Anfangsunterricht sowie Heimat- und Sachunterricht studiert, sondern sie haben auch »extrafunktionale« Kompetenzen in der Organisation und Strukturierung von Lernprozessen erworben, haben Erfahrungen im Moderieren und Präsentieren gesammelt und gelernt, komplexe Sachverhalte anschaulich zu erklären. Die Bewusstheitsförderung für das eigene Lernen schließt auch ein, die Selbstkonzeptentwicklung der Absolventen stärker als bisher in den Blick zu nehmen.

5. Schließlich sind nach den vorliegenden Ergebnissen unserer Studie die Phasen des Übergangs vom Studium in das Referendariat und des Berufseinstiegs besonders neuralgische Passagen für Friktionen und Brüche in der Berufsbiografie. Fehlen z.B. infolge von Nichteinstellung oder ungünstigen Arbeitsbedingungen die Möglichkeiten und Gelegenheiten, subjektiv bedeutsame Leistungserfahrungen zu sammeln, so wächst auf Seiten der Absolventen die Neigung, sich neu zu orientieren, innerlich vom Schuldienst abzukehren und andere, auch außerberufliche Ziele zu verfolgen. Vor diesem Hintergrund sollten insbesondere in der Berufseinstiegsphase Weiterbildungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung bzw. Supervisionsangebote einen festen Platz in der Organisation »Schule« bekommen. Die Motivation zur aktiven Gestaltung des eigenen Berufswegs könnte so nachhaltig erhöht werden.

Anmerkungen

- ¹ Die Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt Mai 2000 sind detailliert dargestellt in HENECKA/LIPOWSKY (2002).
- ² Wenn in der jeweiligen Berufsgruppe Frauen vertreten sind, werden in der Tabelle die weiblichen Berufsbezeichnungen aufgeführt. Die Formulierungen der Tätigkeiten entsprechend den Originalangaben der Absolventen.
- 3 Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant. X $^{2}(1)$ = 31.2, p < 0.0015.
- ⁴ Tatsächlich zeigt sich bei genauer Betrachtung eine deutliche Spaltung des Lehrerarbeitsmarkt (vgl. LIPOWSKY 2001). Den vielen nicht eingestellten Lehramtsabsolventen der letzten Jahre steht eine hohe Zahl zu besetzender Stellen gegenüber, für die es jedoch keine fachlich adäquat ausgebildeten Bewerberinnen und Bewerber gibt. In Nordrhein-Westfalen wurden von 12.000 Bewerberinnen und Bewerbern 8.600 wegen

- falscher Fächerkombinationen abgewiesen (siehe auch http://www.workshop-zukunft.de/newsletter/2001/10/r lehrermangel2.html vom 24. September 2001).
- ⁵ Diese Daten beruhen auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der freien Berichte und Kommentare der eingestellten Lehrerinnen und Lehrer zur Einschätzung des Studiums.

Literatur

- BURKHARDT, A. / SCHOMBURG, H. / TEICHLER, U. (Hgg., 2000): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- DANN, H.-D. / CLOETTA, B. / MÜLLER-FOHRBRODT, G. / HELMREICH, G. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart: Klett.
- HÄNSEL, D. (1975): Die Anpassung des Lehrers. Weinheim: Beltz.
- HENECKA, H.P. / LIPOWSKY, F. (2002): Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 3, S. 414–434.
- LIPOWSKY, F. (2001): Welche Lehrer braucht das Land? In Pädagogik 53, 5, S. 48–53.
- MINKS, K.-H. / FILARETOW, B. (1995): Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. / CLOETTA, B. / DANN, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.
- SCHMITZ, G. / SCHWARZER, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14, 1, S. 12–25.
- TERHART, E. et.al. (1996): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt: Lang.
- TERHART, E. (Hg., 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- UNSELD, G. / FISCHER, A. / GROB, K. / RADICKE, J.-S. / SCHNEIDER, K. (1988): Außerschulische Tätigkeitsfelder für Lehrer. Abschlußbericht über ein Projekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ludwigsburg.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. In: Review of Educational Research 54, 2, S. 143–178.