Christoph Helm[1] & Gerda Hagenauer[2]

Belastungserleben von Lehramtsstudierenden im Schuldienst. Befunde vor dem Hintergrund des *Job Demands-Resources Model*

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt eine Studie vor, die explorativ untersucht, wie Studierende mit einer Anstellung an der Schule ihre Doppelrolle als Lehrkraft und Student:in erleben. Es werden deskriptive Befunde vor dem Hintergrund des *Job Demands-Resources Model* vorgestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Doppelrolle als sehr belastend wahrgenommen wird. Gleichzeitig werden die Anforderungen im Studium als deutlich belastender bewertet als jene des Schuldienstes. Als bedeutsame soziale Ressourcen für den konstruktiven Umgang mit Belastungen werden das Lehrer:innenkollegium, die Familie sowie die Wahrnehmung der schulischen Arbeit als sinnstiftend und wertgeschätzt berichtet. Die Studienergebnisse legen nahe, gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu implementieren, um die Ressourcen der Studierenden zu stärken und ihre Belastungen zu reduzieren.

Schlagwörter

Anforderungen, Belastungen, Ressourcen, Motivation, Lehrer:innenausbildung, Lehrer:innenmangel, fachfremder Unterricht

---

1 Corresponding author; Johannes Kepler Universität Linz; christoph.helm@jku.at; https://www.jku.at/linz-school-of-education/linz-school-of-education/abteilung-fuer-bildungsforschung/team/helm-christoph/; ORCID 0000-0001-5854-4500

2 Paris Lodron University Salzburg; gerda.hagenauer@plus.ac.at; ORCID 0000-0002-0508-2848

Dieser Beitrag wurde unter der Creative-Commons-Lizenz 4.0 Attribution (BY) veröffentlicht.

https://doi.org/10.21240/zfhe/19-4/09

Perceived Stress of Student Teachers in Early School Employment

Abstract

This paper presents a study that examines how pre-service teachers with school employment experience their dual role as teacher and student. Findings are presented against the framework of the Job Demands-Resources Model. The results show that the dual role is perceived as highly demanding. At the same time the demands of studying at university are perceived significantly more stressful than those of teaching in school. Social resources such as the teaching staff, the family, and the perception of schoolwork as meaningful and valued can help to cope with the high demands and to deal constructively with challenges. The study results therefore suggest that targeted support measures should be implemented to strengthen these resources for students and to reduce their stress.

Keywords

teacher job demands, teacher stress, resources, motivation for teaching, initial teacher education, teacher shortage, out of field teaching

1. Einleitung

Das aktuelle Phänomen des sich zuspitzenden Lehrer:innenmangels führt dazu, dass in Österreich bereits eine Vielzahl von Bachelorstudierenden an Schulen unterrichtet, ohne einen formalen Ausbildungsabschluss für das Lehramt zu besitzen. Zudem nimmt auch die Anzahl der Masterstudierenden kontinuierlich zu, die neben dem Studium bereits im Schuldienst arbeiten. Das Lehrer:innendienstrecht (Dienstrechtsnovelle, 2022) sieht vor, dass Studierende des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung aufgrund des Lehrer:innenmangels bereits als Bachelorstudierende reguläre Dienstverträge nach Entlohnungsgruppe pd erhalten (für den breiteren Diskurs – siehe Appendix A[3]). Sie sind damit dienstrechtlich regulären Lehrkräften gleichgestellt.

Auch für Österreich gelten dieselben Gründe für den Lehrer:innenmangel, die international beispielsweise von Huber et al. (2023) genannten werden: Steigerungen in den Bereichen Pensionierungen, Schüler:innenzahlen, Teilzeitbeschäftigung, Lehrer:innen-Dropouts, mentale Erschöpfung sowie Geringschätzung des Berufs und Lohnniveau in anderen Branchen. Als mögliche kurzfristige Lösungen wurden die Reaktivierung von pensionierten Lehrer:innen, die Aufstockung von Teilzeit-Lehrer:innen, die Erhöhung von Klassengrößen oder der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen angeführt. Zudem greifen das österreichische Bildungsministerium und die österreichischen Bildungsdirektionen primär auf Bachelorstudierende des Lehramtsstudiums zurück, um den Lehrer:innenmangel auszugleichen. Der österreichische Staat ist gesetzlich (Schulorganisationsgesetz SchOG und Schulunterrichtsgesetz SchUG) zur Durchführung und Aufrechterhaltung von Unterricht verpflichtet; daher ist diese Maßnahme nachvollziehbar. Damit geht allerdings die Gefahr

3 https://zenodo.org/records/14354331?token=eyJhbGciOiJIUzUxMiJ9.eyJpZCI6ImMwY2RiYjlkLTczYWItNDI0Ny04NDc3LTU1OWQ5YTdmYTVlNyIsImRhdGEiOnt9LCJyYW5kb20iOiIzYjA2OGRkY2MwZGFiODVmYTM3ZWE3ZjUxYjJhNzNjOCJ9.NFNmmXH_AlcZfbYhJTHB6yWBHdgLHsSqACL-q4JNjzHY-CDrC0BPsrtcI2qCKj9t9VmFIJkT6tpXE_7V2pmiFQ

einher, die Herausforderung des Lehrer:innenmangels auf Kosten der Studierenden und letztlich auch der Schüler:innen auszutragen.

In diesem Zusammenhang listen Scheidig und Holmeier (2022) eine Reihe von Problemen und Herausforderungen, die mit dem vorzeitigen Berufseinstieg von angehenden Lehrer:innen einhergehen, auf. Der Berufseinstieg stellt eine bedeutsame und vulnerable Phase dar und sollte daher nicht nebenher erfolgen. Vielmehr müsste gewährleistet sein, dass Berufseinsteiger:innen in der ersten Phase des Lehrer:innenberufs ein Schutzraum geboten wird. Wichtig ist eine systematische Begleitung (Keller-Schneider, 2020a) sowie Unterstützung durch das Kollegium. Dies kann aufgrund des Lehrer:innenmangels und des verfrühten Diensteintritts nicht immer gewährleistet werden. Darüber hinaus erfolgt aufgrund des Personalmangels selten Co-Teaching, das ebenso als unterstützend für den Berufseinstieg eingestuft werden kann (Scheidig & Holmeier, 2022). Ohne systematische Begleitformate bestehe die Gefahr, dass Berufseinsteiger:innen auf vermeintlich bewährte Handlungsmuster zurückgreifen (Bäuerlein et al., 2018). Dies kann zu einer trügerischen Kompetenzeinschätzung führen und zu einer Geringschätzung von Theorie und Wissenschaft sowie zum Einsatz suboptimaler Lösungsstrategien. Unterrichtserfahrung mündet nicht per se in unterrichtsbezogene Expertise (Hascher, 2005). Hinzu kommt, dass studienunabhängige Unterrichtstätigkeit häufig auch fachfremd erfolgt (Bäuerlein et al., 2018). Dies ist nicht nur der Unterrichtsqualität abträglich, sondern auch der Professionalitätsentwicklung von Lehrer:innen.

Für eine umfassende Betrachtung der beruflichen Anforderungen an Einsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf legt Keller-Schneider (2020b) ein Modell vor, das die Anforderungen in vier Hauptbereiche unterteilt: identitätsstiftende Rollenfindung (z. B. sich abgrenzen und schützen), adressatenbezogene Vermittlung (z. B. Lernen beurteilen und fördern), anerkennende Klassenführung (z. B. Klassenkultur aufbauen) und mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule (z. B. sich im Kollegium positionieren). Diese Bereiche reflektieren die vielfältigen und interaktiven Aspekte des Lehrer:innenberufs und werden im Job Demands-Resources Model zusammengefasst.

2. Das *Job Demands-Resources Model* als theoretische Rahmung

Die erfolgreiche berufliche Eingliederung von Lehramtsstudierenden in den Lehrer:innenberuf stellt eine zentrale Herausforderung in der Lehrer:innenbildung dar. Um Studierenden, die neben dem Studium bereits an einer Schule zu unterrichten beginnen, einen erfolgreichen Berufseinstieg ermöglichen zu können, spielen das Verständnis und die Analyse von berufsspezifischen Anforderungen und verfügbaren Ressourcen eine wesentliche Rolle. Denn bereits berufstätige Studierende unterscheiden sich – wie auch die in dieser Studie untersuchte Teilgruppe von Bachelor- und Masterstudierenden – hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit nicht von regulären Lehrkräften; d. h. auch sie unterrichten bzw. üben ihre berufliche Tätigkeit vollumfänglich eigenverantwortlich – i. S. v. Keller-Schneider (2020a) – aus.

Das JD-R-Modell (Bakker et al., 2023, siehe Abbildung 1) wurde bisher auf verschiedene Arbeitskontexte angewendet, darunter auch der Lehrkontext (z. B. Castro Silva et al., 2023; Collie, 2023; Dicke et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Darüber hinaus hat die bisherige Forschung gezeigt, dass das JD-R-Modell auch ein geeigneter theoretischer Rahmen ist, um die Anforderungen und Ressourcen im Kontext von Hochschulstudiengängen zu beschreiben (z. B. Hartl et al., 2022). Aufgrund dieser dualen Verwendungsmöglichkeit (sowohl im Lehrkontext als auch im Hochschulkontext) eignet sich dieses Modell besonders für Studierende, die bereits im Schuldienst tätig sind.

Die erste Annahme des JD-R-Modells besagt, dass Arbeitsaufgaben entweder als Anforderungen oder als Ressourcen kategorisiert werden können. Arbeitsanforderungen (z. B. Arbeitsbelastung) beziehen sich auf Arbeitsmerkmale, die einen erhöhten Aufwand erfordern und daher mit physiologischen oder psychologischen Kosten verbunden sind. Umgekehrt stellen Arbeitsressourcen (z. B. Autonomie, soziale Unterstützung) Merkmale der Arbeit dar, die Mitarbeiter:innen motivieren und das Erreichen von Zielen, Wachstum und Entwicklung erleichtern. Die zweite Annahme

des JD-R-Modells umreißt zwei parallele Prozesse. Es wird postuliert, dass sich Anforderungen negativ auf die Gesundheit auswirken, da sie den psychischen Stress erhöhen und durch Erschöpfung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. Gleichzeitig wird angenommen, dass Ressourcen einen Motivationsprozess auslösen und somit einen positiven Einfluss auf die Gesundheit haben. Die dritte Annahme besagt, dass Anforderungen und Ressourcen nicht nur unabhängig voneinander das Wohlbefinden des Einzelnen beeinflussen, sondern auch in Wechselwirkung zueinander stehen. Diese Pufferhypothese besagt, dass Ressourcen – z. B. wahrgenommene soziale Unterstützung – die negativen Auswirkungen bestimmter Anforderungen (z. B. Zeitdruck) auf das Wohlbefinden von Lehrkräften „puffern" können (siehe Bakker et al., 2023).

Anforderungen und Ressourcen beim Unterrichten

Zahlreiche frühere Forschungsarbeiten haben das JD-R-Modell bei Lehrer:innen untersucht. Es wurden verschiedene Anforderungen (z. B. Fehlverhalten von Schüler:innen, Rollenkonflikte, hohe Arbeitsbelastung) (Castro Silva et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2018) sowie verschiedene kontextuelle (z. B. soziale Unterstützung) (Skaalvik & Skaalvik, 2018) und individuelle Ressourcen (z. B. Selbstwirksamkeit der Lehrkraft) identifiziert (Granziera et al., 2020). Über die Anforderungen und Ressourcen des Studienkontextes ist vergleichsweise wenig bekannt, da das JD-R-Modell hier eher sparsam angewendet wurde. Eine Studie von Hartl et al. (2022) zeigte jedoch, dass die emotionale Erschöpfung bei Lehramtsstudierenden während des Studiums zunahm.

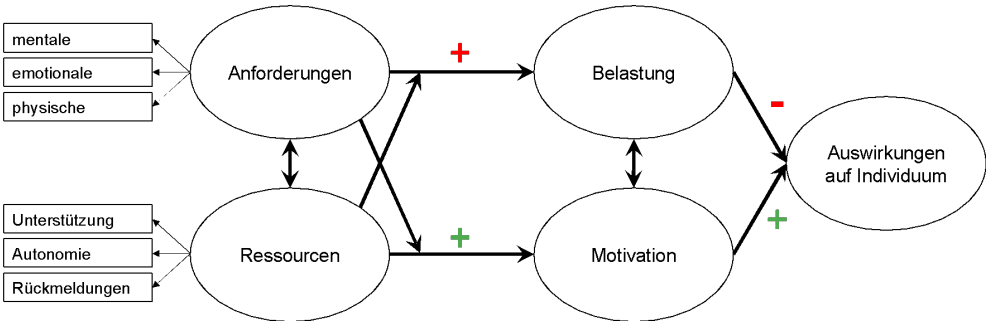

Abb. 1: Job Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2007)

Das JD-R-Modell hat sich insgesamt in seinen zentralen Prämissen als empirisch valide erwiesen. Allerdings sollten künftige Studien vertieft der Frage nachgehen, welche spezifischen Anforderungen und Ressourcen Studierende, die bereits im Schuldienst sind, erleben (für erste empirische Befunde siehe Appendix B). Da die „Doppelrolle“, die bereits an Schulen tätige Studierende einnehmen, eine Anforderung darstellt, die sich spezifisch (nur) für diesen Kontext zeigt, liegt bisher kaum Forschung dazu vor.

3. Design der Studie

3.1 Ziel der Studie

Der vorliegende Bericht enthält ausschließlich deskriptive Befunde, um so weiterführende, hypothesenprüfende Analysen vorzubereiten (z. B. Helm et al., im Review). Entsprechend erfolgen an dieser Stelle keine Hypothesenprüfungen. Vielmehr sind die nachfolgend berichteten Analysen explorativer Natur. Sie sollen vor dem Hintergrund des *Job Demands-Resources Model* einen vertiefenden Einblick in die Situation von Studierenden mit einer Anstellung in der Schule untersuchen.

3.2 Durchführung der Studie

Im Studienverbund Mitte (Oberösterreich und Salzburg) wurden alle aktiven Bachelor- und Masterstudierenden des Lehramts „Sekundarstufe (Allgemeinbildung)“ (Stand Sommer 2023: 4.282) über das jeweilige Studierendenservice eingeladen, an der Onlinebefragung teilzunehmen. Die Teilnahme war freiwillig.

3.3 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 484 Studierende teil. Die folgenden Analysen beziehen sich auf jene 296 Studierenden, die angaben, aktuell als Lehrkraft in einer Schule tätig zu sein. Mangels konkreter Zahlen über den Anteil an Studierenden mit Anstellung an einer Schule in der Grundgesamtheit kann über die Rücklaufquote nur spekuliert werden. Für den Standort Linz zeigten erste Untersuchungen (Helm, 2022), dass etwa jede:r zweite Student:in bereits an einer Schule unterrichtet, sodass die Grundgesamtheit der studienunabhängig unterrichtenden Studierenden im Verbund Mitte rund 2.100 Student:innen umfassen dürfte. Entsprechend läge die Rücklaufquote bei etwa 14%. Da die Stichprobe keine echte Zufallsstichprobe darstellt, ist sie nicht repräsentativ. Umso wichtiger sind die folgenden Informationen über die Zusammensetzung der Stichprobe:

- 22% der Studierenden gaben an, männlich zu sein. Das Alter wurde nicht erfasst, da vielmehr der Studienfortschritt von Interesse war.
- 43% der Teilnehmenden waren Bachelorstudierende. 57% der Studierenden befanden sich bereits im Master.
- Die Studierenden berichteten von einer durchschnittlichen Lehrverpflichtung an der Schule von 15,42 Stunden. Dies entspricht etwa einer 75%igen Anstellung.
- 54% der Befragten gaben an, dass sie auch fachfremd unterrichten. Von diesen gaben 42% an, dass fachfremder Unterricht 50% oder mehr ihrer Lehrverpflichtung ausmache.

3.4 Operationalisierung der Konstrukte

Anforderungen. Die erlebten Anforderungen im Studium wurden mit sechs Items gemessen, die von Gusy et al. (2016) und dem Berliner Anforderungs-Ressourcen-Inventar für Studierende (BARI-S) adaptiert wurden und die Dimensionen wahrgenommene Überlastung (z. B. „Ich muss Aufgaben bearbeiten, auf die ich nicht ausreichend vorbereitet bin“) und Zeitdruck (z. B. „Ich habe nicht genug Zeit, um mich auf die von mir besuchten Lehrveranstaltungen vorzubereiten und sie nachzubereiten“) umfassten. Auch die beruflichen Anforderungen wurden mit sechs Items erfasst, die dem Fragebogen zur Bewertung von Anforderungen und Ressourcen in Organisationen (ReA) (Schulte et al., 2021) entnommen wurden und ebenfalls die Dimensionen wahrgenommene Überlastung (z. B. „Als Lehrer muss ich Aufgaben bearbeiten, auf die ich viel zu wenig vorbereitet bin“) und Zeitdruck (z. B. „Ich habe nicht genug Zeit für die Vor- und Nachbereitung der von mir besuchten Kurse“) umfassten.

Ressourcen. Die wahrgenommen Ressourcen in Beruf und Studium wurden jeweils anhand von neun Items erfasst, die die Dimensionen Aufgabenklarheit (z. B. „Ich

weiß genau, wie ich vorgehen muss, um meine Arbeit gut zu erledigen"), Aufgabenrelevanz (z. B. „Ich halte mein Studium/meine Lehrer:innentätigkeit für sehr sinnvoll und wichtig") und soziale Unterstützung (z. B. „An meiner Hochschule/Schule herrscht ein gutes kollegiales Verhältnis") umfassten und aus dem BARI-S übernommen wurden (siehe auch Gusy & Lohmann, 2011).

Emotionale Erschöpfung. Die emotionale Erschöpfung zum einen während der Berufstätigkeit und zum anderen während des Studiums wurde jeweils mit vier Items erfasst, die aus dem Stress and Coping Inventory (SCI) (Satow, 2012) sowie dem Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli et al., 1996) übernommen wurden. Ein Beispiel-Item ist „Ich bin nach einem Tag an der Hochschule/in der Schule völlig erschöpft."

Motivation. Die Motivation in Beruf und Studium wurde anhand von vier Items erhoben, die an die Utrecht Work Engagement Scale (UWE-S) angepasst wurden (Schaufeli et al., 2006). Ein Beispiel-Item ist „Ich bin begeistert von meinem Studium/meiner Arbeit an der Schule".

Die Antwortoptionen reichten von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft völlig zu).

In den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen werden – wo passend – die Skalenmittelwerte berichtet. Um ein differenziertes deskriptives Bild zu erhalten, werden zudem jene Items mit den höchsten Zustimmungsraten dargestellt (für vertiefende Analysen – siehe Appendix C).

4. Ergebnisse

4.1 Anforderungen

Welche Anforderungen berichten Studierende? Anforderungen im Studium und im Schuldienst wurden in den Bereichen Überforderung und Zeitdruck erfasst. Im Bereich „Überforderung“ wurde erfragt, ob sich die Studierenden für die Anforderungen des Studiums und der Schule ausreichend vorbereitet fühlten. Im Bereich „Zeitdruck“ bezogen sich die Items auf die Frage, ob die Studierenden genügend Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen bzw. des Unterrichts an der Schule hatten. Wie Abbildung 2 zeigt, wurden beide Bereiche von den Studierenden als mittelstark herausfordernd eingeschätzt. Der deutlich höhere Zeitdruck der Studierenden im Schuldienst sticht hervor. Das bedeutet, Studierende berichteten vermehrt darüber, dass sie nicht ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts hatten.

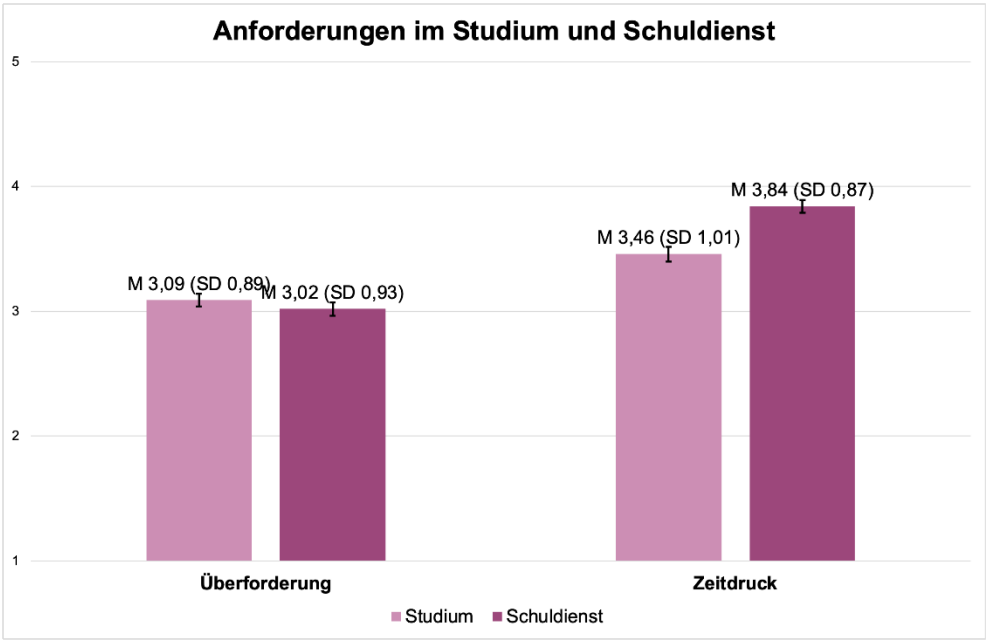

Abb. 2: Anforderungen im Studium und Schuldienst
Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Die Fehlerantennen repräsentieren den Standardfehler (95%-Konfidenzintervall).

Welche Herausforderungen nehmen die Studierenden wahr? Darüber hinaus war von Interesse, welche zentralen Herausforderungen von Studierenden, die bereits im Schuldienst tätig sind, wahrgenommen wurden. Abbildung 3 zeigt, dass das undisziplinierte Verhalten der Schüler:innen am häufigsten als belastend eingeschätzt wurde. Knapp dahinter liegt die damit einhergehende fehlende Lernmotivation der Schüler:innen. Interessant ist auch, dass immerhin 15% der befragten Studierenden den Konflikt mit Eltern von Schulkindern als herausfordernd erlebten.

Eine weitere Herausforderung, die von Studierenden wahrgenommen wurde, war der fachfremde Unterricht. Bei 64% der Studierenden, die fachfremd unterrichteten, führte dies dazu, dass mehr Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investiert werden musste. 48% der Studierenden gaben an, dass sie ihren eigenen Ansprüchen an eine gute Unterrichtsqualität im jeweiligen Fach nicht gerecht werden könnten. Darüber hinaus kam es bei 41% der Studierenden aufgrund des fachfremden Unterrichts zu einem erhöhten Stresserleben.

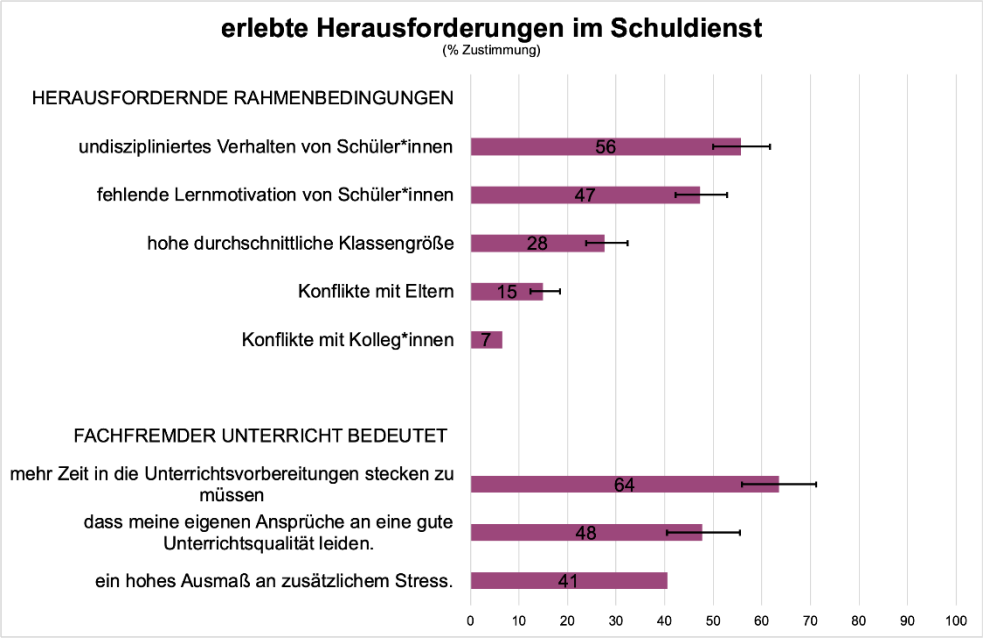

Abb. 3: Erlebte Herausforderungen im Schuldienst

4.2 Emotionale Erschöpfung

Wie ist das Ausmaß an emotionaler Erschöpfung ausgeprägt? Abbildung 4 zeigt, dass insbesondere Aussagen zur emotionalen Erschöpfung, die sich auf das Studium beziehen, zugestimmt wurde. 60% der Studierenden berichteten, dass sie sich durch das Studium ausgebrannt fühlen. Fast ebenso viele (55% der Studierenden) gaben an, dass sie nach einem Tag an der Universität bzw. Hochschule „völlig fertig" sind. Dagegen wurde denselben Aussagen im Rahmen der Tätigkeit an der Schule deutlich weniger häufig zugestimmt. Nur 17% bzw. 37% gaben an, dass sie sich durch die Schule ausgebrannt bzw. insgesamt überlastet fühlen. Aus Sicht der Studierenden ist daher das Studium eher das belastende Moment.

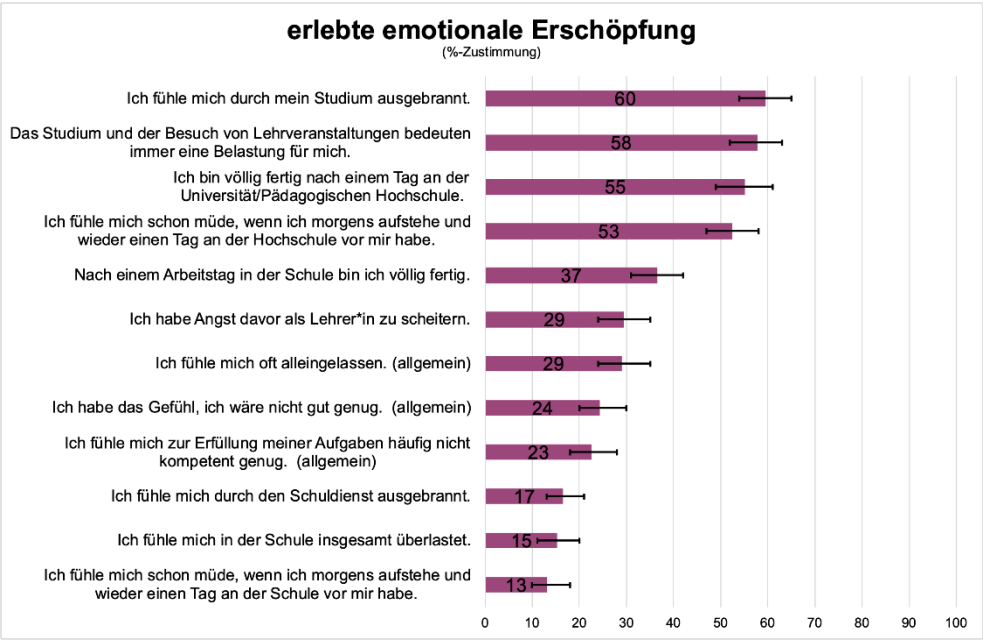

Abb. 4: Erlebte emotionale Erschöpfung
Anmerkung: Die Fehlerantennen repräsentieren den Standardfehler (95%-Konfidenzintervall).

4.3 Ressourcen

Welche Ressourcen erleben Studierende als hilfreich? Erlebte Belastungen können durch verschiedene Ressourcen reduziert werden. Abbildung 5 zeigt Ressourcen, die von den Studierenden als unterstützend wahrgenommen wurden. Es zeigte sich, dass die intrinsische Motivation und die Wahrnehmung der Lehrer:innentätigkeit als relevant, bedeutsam und wertgeschätzt wichtige Ressourcen darstellen. Darüber hinaus helfen soziale Ressourcen wie ein gutes kollegiales Verhältnis aus Sicht der Studierenden besonders, den Belastungen entgegenzuwirken. All diese Ressourcen können den Studierenden dabei helfen, Herausforderungen im Schuldienst zu bewältigen. Im Vergleich dazu hatten die Klarheit der Aufgabenstellungen in der Schule – also was von den Studierenden als Lehrperson verlangt wurde – und die Unterstützung durch die Lehrveranstaltungsleitung an der Hochschule eine geringere Bedeutung als entlastende Ressource.

Ressourcen, die Studierende ebenfalls weniger häufig wahrnahmen, waren insbesondere das Unterstützungspersonal in der Schule (42%) und die Unterstützung durch Hochschullehrende (25%) sowie die Hochschule allgemein (16%).

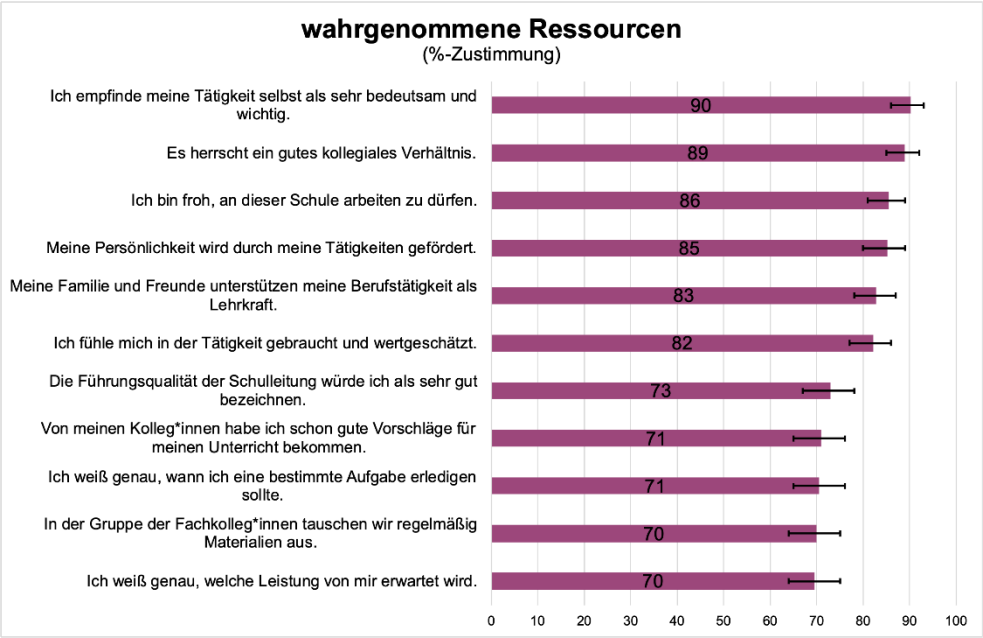

Abb. 5: wahrgenommene Ressourcen im Schuldienst
Anmerkung: Die Fehlerantennen repräsentieren den Standardfehler (95%-Konfidenzintervall).

4.4 Motivation

Wie motiviert sind Studierende im Schuldienst? Was die Motivation der Studierenden betrifft, zeigte sich, dass der Lehrenthusiasmus bei den Studierenden sehr hoch ausgeprägt war. Die meisten Studierenden (86%–92%) berichteten von hoher Freude und Begeisterung für ihren Lehrer:innenberuf sowie, dass sie im Schuldienst „aufgingen".

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Forschungsfrage nachgegangen, wie österreichische Studierende für das Lehramt „Sekundarstufe Allgemeinbildung", die bereits neben dem Studium einer Tätigkeit im Schuldienst nachgehen, ihre Doppelrolle als Lehrkraft und Student:in erleben. Als theoretischer Bezugsrahmen wurde das Job Demands-Resources Model genutzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studierenden insgesamt von eher hoher emotionaler Erschöpfung und vielfältigen Anforderungen berichteten, wobei die Anforderungen im Studium als deutlich belastender wahrgenommen wurden als jene des Schuldienstes. Die Ergebnisse legen nahe, dass Studierende zwar hoch motiviert und mit ausgeprägtem Enthusiasmus ihrer Tätigkeit als Lehrperson nachgehen, sie sich aber gleichzeitig auch stark belastet und durch die zu erfüllende Doppelrolle überfordert fühlen. Aus diesen Ergebnissen lassen sich mindestens zwei Problemfelder herausarbeiten: (1) das Verhältnis Hochschule/Universität zur schulischen Praxis, und (2) der Erhalt der Gesundheit im Lehrberuf. Diese beiden Problemfelder haben wiederum Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen.

Ad (1): Wie bereits von Scheidig und Holmeier (2022) als Herausforderung identifiziert, lassen auch die Daten aus der vorliegenden Studie den vorsichtigen Schluss zu, dass Studierende, die bereits im Schuldienst tätig sind, das hochschulische Setting eher negativ bewerten, während die Schule und die in ihr ermöglichten Erfah-

rungen überwiegend positiv bewertet wird. Wenn mehr als die Hälfte der Studierenden „völlig fertig nach einem Tag an der Hochschule“ ist (als ein Indikator der emotionalen Erschöpfung), stellt sich die Frage, worauf sich diese Einschätzung zurückführen lässt. Auch Studien aus anderen Ländern zeigen regelmäßig auf, dass angehende Lehrer:innen mit dem hochschulischen/akademischen Teil des Lehramtsstudiums unzufrieden sind. Zuletzt konnten Núñez-Regueiro et al. (2023) für französische Lehramtsstudierende belegen, dass sie das Studium bereits im ersten Jahr als sehr (negativ) stressvoll empfinden. Neben einem hohen Workload werden dabei die Kurse häufig als zu theoretisch und abstrakt und als wenig relevant eingeschätzt. Dieser Faktor könnte sich in der Doppelrolle, in der sich Studierende im Schuldienst befinden, noch weiter verstärken (Scheidig & Holmeier, 2022).

Ad (2): Es ist ebenfalls das hohe Ausmaß an emotionaler Erschöpfung durch die Doppelrolle hervorzuheben. Es bleibt offen, wie sich diese langfristig weiterentwickelt. Gelingt es nicht, wie im JD-R-Model postuliert, eine Positiv-Bilanz zwischen Anforderungen und Ressourcen zu erreichen, so sind gesundheitsgefährdende Prozesse sehr wahrscheinlich.

Interessanterweise fühlt sich relativ gesehen nur ein geringer Anteil der Berufsanfänger:innen als „nicht kompetent“ im Schuldienst (23%). Bedenkt man, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine der zentralen individuellen Ressourcen für Gesundheit im Lehrerberuf darstellt (Klusmann & Waschke, 2018), so verfügen etwa 75% der Studierenden in dieser Stichprobe nach eigenen Angaben über diese Ressource. Zum anderen erstaunt diese Einschätzung etwas; insbesondere, wenn man bedenkt, dass viele Studierende auch fachfremd unterrichten. Der fachfremde Unterricht ist zwar auch eine zusätzliche Stressquelle aus der Sicht der Studierenden (z. B. mehr Zeit für die Vorbereitung), aber dennoch bleibt die Selbstwirksamkeit insgesamt gesehen hoch (wenn auch die Selbstwirksamkeit beim fachfremden Unterricht relativ gesehen zu den studierten Fächern niedriger ist). Dieser Befund reiht sich zwar in bisherige Studien zur Lehrer:innenselbstwirksamkeit ein, die belegen, dass sich Lehramtsstudierende bereits sehr früh in den ersten Praktikumserfahrungen als sehr wirksam erleben (z. B. Bach & Hagenauer, 2022); dennoch könnte diese sehr hohe Wirksamkeitsüberzeugung auch die Bereitschaft, sich weiterhin reflexiv mit

den theoretischen Grundlagen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen und die Professionalisierung auf dieser Ebene voranzutreiben, (weiter) reduzieren.

Bei der Interpretation der Ergebnisse und Einordnung der Zahlen muss jedenfalls bedacht werden, dass die vorliegende Stichprobe eine Gelegenheitsstichprobe darstellt und Selektionseffekte nicht auszuschließen sind. Des Weiteren sind die Analysen in diesem Beitrag auf deskriptivem Niveau und stellen eine Momentaufnahme dar. Für Veränderungsaussagen sollten künftig längsschnittliche Studien durchgeführt werden, die bestenfalls auch qualitative Teilstudien miteinschließen, um den Kontext, in dem sich die Studierenden im Schuldienst befinden und der mit zahlreichen Spannungsfeldern und davon abgeleitet auch potenziellen Rollenkonflikten einhergeht, besser nachzeichnen zu können. Das JD-R-Modell hat sich insgesamt in seinen zentralen Prämissen als geeignet zur Erforschung der Anforderungen, Ressourcen, emotionaler Erschöpfung und Motivation von Studierenden, die bereits im Schuldienst tätig sind, erwiesen. Allerdings sollte in zukünftigen Studien vertieft der Frage nachgegangen werden, welche spezifischen Anforderungen und Ressourcen Studierende, die bereits im Schuldienst sind, erleben. Die „Doppelrolle“, die bereits an Schulen tätige Studierende einnehmen, ist z. B. eine Anforderung, die sich spezifisch (nur) für diesen Kontext zeigt.

6. Implikationen

Betrachtet man den Berufseinstieg als zentrale Phase in der Professionalisierung von Lehrpersonen, in der zahlreiche zentrale Entwicklungsaufgaben durchlaufen werden (Keller-Schneider, 2020a), so legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass dieser sensiblen Phase generell und insbesondere auch zur Zeit des akuten Lehrer:innenmangels eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss. Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass Lehramtsstudierende, die begleitend (und häufig auch verfrüht) im Schuldienst sind, von zahlreichen Belastungen berichten; auch wenn gleichzeitig die Motivation und der Enthusiasmus für das Unterrichten hoch sind.

Sollen die lehrer:innenbildenden Institutionen in Österreich auf diese Situation eingehen/reagieren – und wenn ja, wie? Pädagogische Hochschulen und Universitäten befinden sich gewissermaßen in einem Dilemma. Einerseits sollen sie ihren gesellschaftlichen Beitrag zur Bewältigung des Lehrer:innenmangels leisten. Andererseits sind sie einer qualitativ hochwertigen Lehrer:innenbildung verpflichtet, weshalb es widersprüchlich erscheint, eine Entwicklung zu unterstützen, die – insbesondere von den lehrer:innenbildenden Institutionen – als strukturell ungeeignet für die Entwicklung von Professionalisierung im Lehrer:innenberuf angesehen wird. Vor diesem Hintergrund sind nachfolgende Implikationen kritisch zu reflektieren.

Zum einen ist es notwendig, gezielte *Unterstützungsmaßnahmen* zu implementieren, um die Ressourcen zu stärken und die Belastungen von Studierenden zu reduzieren. Zugleich gilt es, die Studierenden *über Herausforderungen,* wie den zeitlichen Aufwand, der mit dem Berufseinstieg einhergeht, entsprechend *aufzuklären.* Eine solche Beratung darf natürlich nicht in die Entscheidungsfreiheit der Studierenden eingreifen und muss daher rein informativ gestaltet sein. Bestenfalls werden ebenso auf Systemebene *Regularien* eingeführt, die ein gut bewältigbares Höchstausmaß an Unterrichtstätigkeit neben dem Studium definieren. Zum anderen ist auch die *Hochschule* gefordert, sich – soweit es der eigene Anspruch an Qualität der Lehre und die eigenen Ressourcen erlauben – an die *„neuen" Rahmenbedingungen anzupassen.* Dies gilt auch für strukturelle Merkmale wie z. B. den Zeitpunkt des Lehrveranstaltungsangebots, die Ausweitung digitaler Formate, das Anbieten von Praxistagen oder Blockpraktika etc. Anpassungen auf diesen Ebenen könnten dazu führen, dass der Besuch von Lehrveranstaltungen von den Studierenden als weniger belastend erlebt wird, da eine Koordination mit dem Schuldienst erleichtert wird. Überlegungen, wie es gelingen kann, die theoretisch an der Hochschule zu erwerbenden *Wissensinhalte noch stärker an die schulische Praxis anzubinden,* wären lohnend, um auch die Zufriedenheit der Studierenden mit dem akademischen Anteil des Lehramtsstudiums zu erhöhen. Abschließend ist auf die hohe Bedeutung der *sozialen Unterstützung* für die Gesundheit im Lehrberuf hinzuweisen; sei es durch Unterstützung

an der Hochschule, kollegiale Unterstützung an der Schule oder die *umfassende Begleitung* durch einen Mentor bzw. eine Mentorin beim Berufseinstieg (siehe Prenzel et al., 2021).

Literatur

Bach, A., & Hagenauer, G. (2022). Joy, anger, and anxiety during the teaching practicum: How are these emotions related to dimensions of pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung, 12,* 295–311. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav., 10*(1). 25–53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U., & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. *Forschungsperspektiven, 10*, 27–46.

Castro Silva, J., Peixoto, F., Galhoz, A., & Gaitas, S. (2023). Job demands and resources as predictors of well-being in Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–24. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288552

Collie, R. J. (2023). Teacher Well-Being and Turnover Intentions: Investigating the Roles of Job Resources and Job Demands. *The British Journal of Educational Psychology, 93*(3), 712–26. https://doi.org/10.1111/bjep.12587

Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: App}lying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology, 23*(2), 262–277. https://doi.org/10.1037/ocp0000070

Dienstrechts-Novelle 2024 (2024). https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/I/2711

Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In C. F. Mansfield (Hrsg.), *Cultivating Teacher Resilience* (S. 229–244). Springer Singapore.

Gusy, B., & Lohmann, K. (2011). *Gesundheit im Studium: Dokumentation der Instrumente.* Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 01/P11. Berlin: Freie Universität Berlin.

Gusy, B., Wörfel, F., & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 24*(1), 41–53. https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153

Hartl, A., Holzberger, D., Hugo, J., Wolf, K., & Kunter, M. (2022). Promoting Student Teachers' Well-Being. *Zeitschrift für Psychologie, 230*(3), 241–52. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000495

Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5*(1), 40–46. https://doi.org/10.7892/BORIS.52475

Helm, C. (2022). *Studienunabhängig unterrichtende Studierende.* Vortrag an der Jubiläumsfeier der Fakultät für Lehrer*innenbildung der Universität Innsbruck. Innsbruck am 21. November 2022.

Helm, C., Hagenauer, G., Altrichter, H., & Soukup-Altrichter, K. (im Review). *Addressing Teacher Shortages in Austria: Policy Measures and Early Student Teachers' Experiences.*

Huber, S. G., Helm, C., & Lusnig, L. (2023). Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, *3*(1), 37–45. https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308

Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen.* Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2020b). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(3), 64–73.

Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf.* Hogrefe.

Núñez-Regueiro, F., Escriva_Boulley, G., Azouaghe, S., Leroy, N., & Núñez-Regueiro, S. (2023). "Motivated to teach, but stressed out by teacher education": A content analysis of self-reported sources of stress and motivation among preservice teachers. *Journal of Teacher Education, 75*(1), 76–91. https://doi.org/10.1177/0022487123118

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitinger, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich.* Waxmann.

Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation.* Zugriff am 15.2.2023. www.drsatow.de

Schaufeli, W. B., Leiter, M., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (Hrsg.), *The Maslach Burnout Inventory: Test Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701–716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *12*(3), 479–496. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3

Schulte, E.-M., Wittner, B., & Kauffeld, S. (2021). Ressourcen und Anforderungen (ReA) in der Arbeitswelt: Entwicklung und erste Validierung eines Fragebogens. *Gr Interakt Org, 52*(2), 405–415. https://doi.org/10.1007/s11612-021-00565-x

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8