

Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 1996

Dieser Bericht hat vorwiegend Informationscharakter. Eine offizielle Stellungnahme der EDK ist nicht vorgesehen.

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Ausschuss Lehrerbildung

Französische Ausgabe:
Introduction des nouveaux enseignants à leur profession

Zu beziehen bei:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	6
A Einleitung	
1 Auftrag	8
2 Aufbau der Arbeit	10
B Theoretischer Teil	
Der Begriff der Berufseinführung	
3 Die Berufseinführung als eigenständige Phase der Lehrerbildung	12
3.1 Berufseinführung im LEMO-Bericht	12
3.2 Berufseinführung im LEFOMO-Bericht	13
3.3 Diskussion	13
4 Die Berufseinführung als wichtige Phase beruflicher Sozialisation	15
4.1 Empirische Resultate zur beruflichen Sozialisation	15
4.2 Von beruflicher Sozialisation zu beruflicher Entwicklung	19
4.3 Diskussion	22
Verschiedene Zugänge zur Berufseinführung	
5 Merkmale des Lehrerberufs aus der Sicht neuerer Forschung	25
5.1 Komplexität	25
5.2 Unsicherheit	26
5.3 Berufsethos	27
5.4 (Halb)professionalität	28
5.5 Diskussion	30

6	Belastungen im Lehrerberuf und Möglichkeiten zu deren Bewältigung	32
6.1	Verschiedene Belastungsebenen	32
6.2	Diskussion	34
7	Berufseinführungsmodelle	36
7.1	Idealtypische Modelle der Berufseinführung	36
7.1.1	Das Anpassungsmodell	38
7.1.2	Das Unterstützungsmodell	39
7.1.3	Das Modell der verlängerten Ausbildung	40
7.1.4	Das Modell professioneller Entwicklung	42
7.2	Das «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion»	43
7.2.1	Das Modell im Überblick	43
7.2.2	Die einzelnen Elemente des Modells	45
C	Empirischer Teil: Untersuchung zur Berufseinführung in der Schweiz	
8	Überblick	48
8.1	Fragestellung	48
8.2	Vorgehen und Methodik	48
9	Qualitativer Ergebnisteil: Beschreibung kantonaler Konzepte und Expertenmeinungen	50
9.1	Kurzfassungen der Berufseinführungskonzepte	50
9.2	Zusammenfassung der Expertenmeinungen	68
9.2.1	Ziele der Berufseinführung	68
9.2.2	Zufriedenheit mit dem momentanen Stand der Berufseinführung	70
9.2.3	Hauptelemente der Berufseinführung	70
9.2.4	Zuständigkeit für die Berufseinführung	74
9.3	Diskussion der Ergebnisse des qualitativen Ergebnisteils	75
10	Quantitativer Ergebnisteil: Einschätzung und Gruppierung kantonaler Konzepte im Überblick	80
10.1	Vorbemerkungen	80
10.2	Einschätzung kantonaler Konzepte: Zusammenfassung nach Dimensionen	81
10.2.1	Dimension 1: Unabhängigkeit und Freiraum	81
10.2.2	Dimension 2: Zeitliche Belastung	82

10.2.3	Dimension 3: Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung	84
10.2.4	Dimension 4: Zusammenarbeit von Lehrpersonen	85
10.2.5	Dimensionen 5a und 5b: Reflexion	87
10.2.6	Dimension 6: Einbezug der Schule	89
10.3	Gruppierung der Konzepte	91
10.3.1	Die dezentral organisierten Mentoratskonzepte	91
10.3.2	Die Beaufsichtigungs- und Fortbildungskonzepte	92
10.3.3	Die Fortbildungs- und Reflexionskonzepte	93
10.3.4	Die Konzepte professioneller Entwicklung	94
10.3.5	Zusammenfassung	95
10.4	Diskussion der Ergebnisse des quantitativen Ergebnisteils	96

D Schlussfolgerungen

11	Vorschläge zur Berufseinführung	100
-----------	--	------------

	Literaturverzeichnis	105
--	-----------------------------	------------

Vorwort

Junge Lehrpersonen müssen im Gegensatz zu vielen anderen akademischen Berufen vom allerersten Tag ihres Berufseinstiegs an die volle Verantwortung für die Führung einer Klasse übernehmen. Zwischen dem, was sie oder was ein älterer Kollege oder eine ältere Kollegin beispielsweise mit 20 Jahren Erfahrung stimuliert, kontrolliert oder allgemein tut, besteht hinsichtlich Verantwortung und Last kein Unterschied. Nicht einmal in der Erwartungshaltung treten Differenzen auf. Im Gegenteil, dem älteren Kollegen attestiert man noch leicht Ausgebranntsein, während von den in den Beruf eintretenden Lehrern und Lehrerinnen voller Einsatz und volles Können erwartet werden.

Nun sind aber die ersten zwei Jahre des Schulehaltens eine äusserst einschneidende Zeit. Was hier gelingt oder misslingt, hat die Wirkung einer prägenden geistigen Instanz. Man könnte von einer sensiblen Phase sprechen, die durch bisherige Modelle wie etwa Konstanzer Wanne, das Fuller- und Brown-Konzept oder Darstellungen von Problemkatalogen der Junglehrkräfte nicht genügend eingefangen wird. Zwar kann man davon ausgehen, dass eine qualitativ hochstehende, effektive und verantwortliche Lehrergrundausbildung einen positiven Einfluss auf das Junglehrkräfteverhalten hat. Nichtsdestoweniger ist die Komplexität der unmittelbar hereinstürzenden Praxis dergestalt, dass nur eine institutionalisierte Berufseinführung, die nicht bloss nach Defizitmodellen arbeitet, eine umfassende Hilfestellung, eine gleichzeitige Ausdifferenzierung von bisher Gelerntem und eine effiziente Weiterbildung garantiert. Deswegen rufen seit Jahren verantwortliche Inspektoren und Inspektorinnen, Lehrerbildner und -bildnerinnen sowie Politiker und Politikerinnen nach einem strukturell gesicherten und interkantonal ausbalancierten Berufseinführungskonzept. Das Desiderat ist genauso wichtig wie die Veränderung der Grundausbildung.

Die vorliegende Untersuchung von lic. phil. Gabriel Schneuwly bietet in dreierlei Hinsicht Hilfen an. Sie leistet erstens eine theoretische Verankerung hinsichtlich idealtypischer Modelle der Praxiseinführung. Zweitens wird eine deskriptive Studie mit einer zuverlässigen Übersicht über die kantonalen Gepflogenheiten, was die Startbedingungen junger Lehrer und Lehrerinnen betrifft, vorgestellt. Sie leistet eine neue systematische Information für alle Beteiligten. Sowohl die Vielfalt der Ansätze wie die Zufälligkeit ihrer jeweiligen Struktur lassen aufhorchen. Als drittes werden am Schluss Bildungsempfehlungen ausgesprochen. Es sind dies Vorschläge zur Verbesserung der Berufseinführung, die nicht im Sinne eines naturalistischen Trugschlusses gezogen werden, sondern die als Desiderata in Postulatsform allgemeinen Charakter haben. Sie können als Grundlage einer interkantonalen Koordination der neu zu konzipierenden Berufseinführung dienen. Sie wären gleichsam ein Rahmenkonzept zur Veränderung eines ziemlich lamentablen Zustandes.

Es ist der ALB-Kommission hoch anzurechnen, dass sie diese Studien in Auftrag gegeben hat.

Prof. Dr. Fritz Oser

A Einleitung

1 Auftrag

Der Ausschuss Lehrerbildung (ALB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat den Auftrag zu einer Arbeit über die Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, unter Leitung von Prof. Dr. Fritz Oser, übergeben. Im Rahmen dieses Auftrags ist eine grössere Lizentiatsarbeit entstanden, die das Hauptelement des Projekts darstellt, da sie den ganzen theoretischen Teil sowie alle Instrumente des empirischen Teils beinhaltet. Die Untersuchungen in der Deutschschweiz bildeten Teil der Lizentiatsarbeit, die Untersuchungen in der französischsprachigen Schweiz wurden mit denselben Instrumenten durch französischsprachige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts durchgeführt.

Der hier vorliegende Bericht ist eine Zusammenfassung der Lizentiatsarbeit, die aber gleichzeitig um die Ergebnisse aus der Romandie erweitert wurde.

Als erste Grundlage diente ein Arbeitspapier des ALB. Darin wurde das Problem des Berufseinstiegs von Lehrpersonen umrissen und ein erster Vorschlag bezüglich des Auftrags einer wissenschaftlichen Untersuchung gemacht. Dieser Auftrag sah vor, durch Literaturrecherchen, Literaturlauswertung und gezielte Erhebungen und Befragungen folgende Punkte – hier stichwortartig zusammengefasst – einer Klärung zuzuführen:

- Charakteristika einer Berufseinführungsphase,
- Schwierigkeiten neuausgebildeter Lehrkräfte,
- Hauptfaktoren dieser Schwierigkeiten,
- Berufseinführungskonzepte in der Schweiz und im Ausland,
- Evaluation dieser Konzepte, Erfahrungen mit diesen Konzepten,
- Modelle, die sich für die Schweiz generell empfehlen lassen.

Der Ausschuss Lehrerbildung der EDK hat es dem Projektteam überlassen, im Rahmen dieses breit gefassten Auftrags eine klare Fragestellung zu formulieren. In regelmässigen Abständen wurde der Auftraggeber informiert, und es fand ein reger, inhaltlicher Austausch statt.

Nach einer Analyse des Auftrags und einer ersten Sichtung der Literatur legte das Projektteam das Schwergewicht auf die konzeptuelle Ebene: die Modelle zur Berufseinführung. Einerseits schienen ihm die Thematik rund um Schwierigkeiten beim Berufseinstieg sowie die Charakteristika der Berufseinführungsphase bereits genügend «beackert», andererseits konnte das Projektteam davon ausgehen, dass das Zielpublikum der Arbeit, die Schweizer Kantone, vor allem an Konzepten zur Berufseinführung interessiert ist.

Der Auftrag wurde nun folgendermassen umschrieben:

Mit einer differenzierten Bestandesaufnahme soll versucht werden, einen Überblick über den Ist-Zustand der Berufseinführung in der Schweiz zu geben und Vorschläge für gesamtschweizerisch mögliche Modelle zu unterbreiten.

Die vorliegende Arbeit legt somit das Schwergewicht darauf, einerseits zu beschreiben, was der Stand der Berufseinführung in der Schweiz heute ist; andererseits geht sie darüber hinaus, indem sie normativ die vorgefundenen Modelle an einem von uns vorgeschlagenen «Idealmodell» misst und Vorschläge zur Gestaltung einer Berufseinführungsphase abgibt.

2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist – im Anschluss an die Einleitung, Teil A – in drei grosse Abschnitte gegliedert:

In **Teil B**, dem theoretischen Teil, wird zuerst der Begriff der Berufseinführung geklärt. In Kapitel 3 wird aufgezeigt, wie er im Rahmen der Lehrerbildung verwendet wird und wie sich seine genaue Bestimmung im Verlaufe der Jahre verändert hat. Anschliessend wird eine eher historische Betrachtungsweise vorgenommen: So wird in Kapitel 4 aufgezeigt, wie sich aus dem Blickwinkel der Sozialisationsforschung das Verständnis der Berufseinführungsphase über die Jahre hinweg verändert hat. Anschliessend wird in zwei Kapiteln, 5 und 6, ein neuerer Zugang zur Berufseinführung gesucht, indem gefragt wird, welche Charakteristika denn diesen Beruf auszeichnen, in den eingeführt werden soll. Dabei zeigen sich zwei Kehrseiten der «Medaille»: Auf der einen Seite kann der Beruf als verantwortungsvoll und als halbprofessionell bezeichnet werden. Lehrerinnen und Lehrer verfügen über ein höchst komplexes Wissen, um die sich täglich stellenden Konflikte zu lösen. Es ergibt sich das Bild eines herausfordernden Berufes mit eigenständiger Wissensbasis und hohen ethischen Anforderungen. Auf der anderen Seite leben Lehrerinnen und Lehrer mit vielen Unsicherheiten und sind grossen Belastungen ausgesetzt – Merkmale, die gerade für neue Lehrpersonen in besonderem Ausmasse zutreffen. Das theoretische Kapitel wird dann sozusagen als «Kulminationspunkt» in Kapitel 7 mit der ausführlichen Darstellung und Begründung eines eigenen Berufseinführungsmodells abgeschlossen.

Teil C, der empirische Teil der Arbeit, nimmt dann wiederum Bezug auf das im theoretischen Teil entwickelte Modell. In den Kapiteln 8 bis 10 werden eine ausgedehnte Untersuchung in sämtlichen Schweizer Kantonen und ihre Ergebnisse präsentiert. Gemäss dem Hauptziel der Arbeit wird für jeden Kanton einzeln dargestellt, inwiefern bereits Konzepte zur Berufseinführung existieren. Bestehende Berufseinführungskonzepte werden, auf dem Hintergrund des vorgeschlagenen Modells, normativ beleuchtet. Daneben werden die Aussagen von Expertinnen und Experten, die sich in einem problemzentrierten Interview zur Frage der Berufseinführung geäussert haben, im Überblick dargestellt und geprüft, ob und in welchem Ausmass das vorgeschlagene «Idealmodell» Unterstützung findet.

Teil D schliesslich fasst die im Verlaufe dieser Arbeit geäusserten Forderungen zusammen und formuliert Vorschläge zur Berufseinführung, die aufzeigen, wie das auf hohem Abstraktionsniveau formulierte Idealmodell konkretisiert werden könnte.

B Theoretischer Teil

Der Begriff der Berufseinführung

3 Die Berufseinführung als eigenständige Phase der Lehrerbildung

3.1 Berufseinführung im LEMO-Bericht

Geht man den Wurzeln der Berufseinführung für Lehrpersonen nach, stösst man unweigerlich auf den 1975 publizierten LEMO-Bericht (Lehrerbildung von morgen), den eine Expertenkommission im Auftrag der EDK ausgearbeitet hatte. Darin wird erstmals der Begriff der Berufseinführungsphase erwähnt: Die Kommission spricht nämlich von vier Phasen der Lehrerbildung: Grundausbildung, *Berufseinführung*, Fortbildung und Weiterbildung.

Diese Konzeption der «Lehrerbildung in vier Phasen» markiert die Abkehr vom «Rucksack-Modell». Damit ist die Vorstellung gemeint, mit einer guten Grundausbildung sei man ein Leben lang für den Beruf ausgerüstet. In der Lehrerbildung wird das Bild der «Education permanente» entworfen.

Die Forderung nach einer Berufseinführung wird mit Verweis auf Untersuchungen begründet, die aufzeigen, dass die in der Grundausbildung erworbenen Einstellungen schon in den ersten Monaten der Berufstätigkeit wieder abgebaut werden. Man spricht sich von der neuen Phase der Lehrerbildung also eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs und insbesondere auch eine Effizienzsteigerung der Grundausbildung. Als zweites Argument wird auch auf die schwierige Berufsrolle mit unterschiedlichsten Qualifikationsanforderungen verwiesen, die eine Begleitung und Beratung zu Beginn der Berufstätigkeit als notwendig erscheinen lassen.

In der Folge der erläuterten Überlegungen wird dann die Berufseinführung folgendermassen definiert: «In der Berufseinführungsphase übernimmt der Junglehrer vollamtlich eine Klasse, wobei er in seiner Tätigkeit beraten wird (Junglehrerberatung). Ein definitives Wählbarkeitszeugnis wird am Ende der Beratung ... abgegeben» (LEMO, Müller 1975, S. 331).

Die Kommission gibt auch Empfehlungen zur Gestaltung der Berufseinführungsphase. Es wird von einer Dauer von ein bis zwei Jahren gesprochen. Während dieser Periode sollen die «Junglehrer» – es war nur die männliche Form in Gebrauch – zwar die volle Verantwortung für eine Klasse übernehmen, aber für die Angebote der Berufseinführung eine leichte, zeitliche Entlastung erhalten. Bei den Angeboten werden vor allem individuelle Beratung, gekoppelt mit Hospitationen der Beratenden sowie gezielte Fortbildungsveranstaltungen vorgeschlagen. Als Beraterinnen und Berater wer-

den erfahrene Praktikerinnen und Praktiker genannt, die für die Berufseinführung ausgebildet werden und eine Gruppe von fünf bis acht Junglehrpersonen zu betreuen hätten. Ihnen wird eine hauptamtliche Beratungsperson übergeordnet, die in der Lehrergrundausbildung oder -fortbildung integriert sein soll.

3.2 Berufseinführung im LEFOMO-Bericht

In der Folge der Bestrebungen, die Lehrerbildung als lebenslange Bildung zu konzipieren, rief die EDK einige Jahre später eine Kommission ins Leben, die sich mit der *Lehrerfortbildung* zu beschäftigen hatte. Auch ihr Bericht zur «Lehrerfortbildung von morgen» (LEFOMO, 1991) spricht wiederum von den vier Phasen der Lehrerbildung. Die Eigenständigkeit einer Berufseinführung wird also bestätigt. Zudem wird formuliert, die vier Phasen der Lehrerbildung hätten «verschiedenartige, aber gleich wichtige Aufgaben» (ebd., S. 18).

Der LEFOMO-Bericht betont vor allem die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit von Grundausbildung und Fortbildung. Während die Grundausbildung den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen voll zu verantwortenden Berufseinstieg vermitteln soll, wird der Fortbildung die Aufgabe zugeteilt, die Grundausbildung zu erweitern, zu ergänzen und zu vertiefen. In diesem Spannungsfeld der beiden grossen Lehrerbildungsträger wird die Berufseinführung bei der Fortbildung angesiedelt, wobei von «spezifischer Fortbildung in den ersten Jahren der Berufstätigkeit» die Rede ist (ebd., S. 19).

Als Ziel der Berufseinführung wird u.a. genannt, gewisse pädagogisch-methodisch-didaktische Bereiche anzugehen, für deren Bearbeitung Unterrichtserfahrung von Vorteil ist. Damit wird erstmals die Abgabe bestimmter Ausbildungselemente von der Grundausbildung an die Berufseinführung angetönt. Weiter geht es auch hier um das Aufarbeiten von ersten beruflichen Erlebnissen und um das Vermeiden einer zu frühen Fixierung auf einen persönlichen Stil. Bezüglich der Gestaltung der Berufseinführung wird von Lerngruppen gesprochen, die über längere Zeit zusammenarbeiten.

3.3 Diskussion

Vergleicht man die beiden hier erläuterten Berichte, fällt folgendes auf:

1. Der Begriff «Berufseinführung» hält sich und setzt sich gegenüber dem Begriff «Junglehrerberatung» durch.
Der Begriff *Junglehrerberatung* dürfte sich aus zwei Gründen nicht mehr vertreten lassen:
 - Nicht alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sind notwendigerweise «jung».
 - Der Begriff «Junglehrerin» bzw. «Junglehrer» hat etwas Diskriminierendes an sich. Mit ihm werden Konnotationen wie «Lehrpersonen mit vielen Schwierigkeiten» verbunden.

2. Als Begründung für eine eigene Phase der Lehrerbildung werden jeweils zwei Argumente genannt:
 - Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf ist mit spezifischen Problemen verbunden, deren Bearbeitung einen eigenen Rahmen erfordert.
 - Die ersten beruflichen Erfahrungen haben einen besonders nachhaltigen sozialisatorischen Effekt.
3. Als konstantes Definitionsmerkmal wird genannt, dass Unterricht «in Eigenverantwortung» erteilt wird. Die Berufseinführung beginnt, wenn die Grundausbildung abgeschlossen ist und die junge Lehrperson im Berufsleben steht.
4. Der Berufseinführung kommt die Aufgabe zu, bei der Analyse und Verarbeitung der ersten beruflichen Erfahrungen mitzuhelfen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Erfahrungen sich nicht auf den engeren Berufsbereich, das Unterrichten, beschränken dürfen, sondern die ganze Berufsrolle betreffen.

Daneben bestehen eine Reihe offener Fragen:

- So beispielsweise die Frage, wo die Berufseinführung angesiedelt werden soll: Wird im LEMO-Bericht von einer definitiven Wählbarkeit erst nach Abschluss der Berufseinführungsphase gesprochen und damit die Phase näher zum Verantwortungsbereich der Grundausbildung gerückt, ist beim LEFOMO-Bericht keine Rede mehr davon. Hier wird die Berufseinführung durch die Definition «Spezifische Fortbildung...» (vgl. oben) eindeutig in der Nähe der Fortbildung angesiedelt.
- Dann die Dauer der Berufseinführungsphase: Während der LEMO-Bericht von ein bis zwei Jahren spricht, nennt der jüngere Bericht keine Zahlen mehr.
- Unterschiede bestehen auch bezüglich der Funktion der Betreuungs- oder Beratungspersonen: Unbestritten ist die Hilfestellung bei Analyse und Umstrukturierung der gemachten Erfahrungen (Selbstreflexion) sowie von Abgabe eines Feedback. Im ersten Bericht kommt aber gleichzeitig noch die Beurteilungsfunktion – im Hinblick auf die definitive Wählbarkeit – dazu, was im zweiten Bericht nicht mehr erwähnt wird. Dafür ist hier ausdrücklicher auch eine Ausbildungsfunktion formuliert, wenn es um die Übernahme von Ausbildungsinhalten von der Grundausbildung geht. Es kann damit festgestellt werden, dass die Berufseinführung mit unterschiedlichen Zielen in Verbindung gebracht wird.

Diesem schweizerischen Bild entspricht etwa das internationale: Auch in den OECD-Berichten spricht man von denselben vier Phasen der Lehrerbildung. Als Begründung für die Berufseinführung werden ebenfalls Untersuchungen angeführt, die darauf schliessen lassen, dass sich die Ausbildungseffekte schon bald nach dem Berufseintritt verändern bzw. vermindern und dass neue Lehrpersonen Probleme beim Hineinwachsen in die professionelle Kultur von Schule haben. Doch auch hier fehlt es noch an klaren Konzepten: «Koordinierte und anspruchsvolle Formen der Berufseinführung sind jedoch bislang mehr Prognosen geblieben als Realität geworden; ein nahtloser Übergang von der Lehrergrundausbildung zu Formen professionellen Lehrens und der Fortbildung ist noch nicht geschaffen» (Buchberger, 1993, S. 93).

4 Die Berufseinführung als wichtige Phase beruflicher Sozialisation

4.1 Empirische Resultate zur beruflichen Sozialisation

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich dem Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern erstmals im Rahmen von Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation zugewandt. Es ging dabei um die Beschreibung von sozialisatorischen Wirkungsfaktoren und deren Auswirkungen, wobei man sich vor allem für die Phase vor Berufseintritt und gerade bei Berufseintritt – also der hier zur Diskussion stehenden Phase der Berufseinführung – interessiert hat. Entsprechend dem früher vorherrschenden Bild einer «Rucksackausbildung» (vgl. Kap. 3) wurde davon ausgegangen, dass nach einer ersten kurzen Berufsphase auch die Sozialisation abgeschlossen sei. Spätere Berufsphasen standen vorerst nicht im Brennpunkt der Forschungen.

Wie ein roter Faden zieht sich dabei die Klage über die schwache Wirksamkeit der Lehrerbildung durch alle Publikationen. Dabei lassen sich drei mögliche Ursachenbereiche unterscheiden:

1. Sozialisationseinflüsse, die bereits *vor der Ausbildung* liegen, seien stärker und würden durch die Ausbildung nie überwunden. Die empirische Fundierung dieser These ist allerdings nicht sehr stark.
2. Es zeigt sich hingegen eine überwältigende Fundierung der These von der *schwachen Wirkung der Lehrerbildung*. Dies gilt sicher für den formellen Teil der Ausbildung, die Ergebnisse zu den Praktika als praktischem Teil der Ausbildung sind widersprüchlich, es scheint bereits in den ersten Praktika eine Einstellungsrevision stattzufinden. Als Gründe werden etwa genannt, dass die «subjektiven Theorien» der Studentinnen und Studenten zu wenig zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht würden. Oder oft sei der Effekt des heimlichen Lehrplans der Lehrerbildung grösser, die sozialen Praktiken in den Ausbildungskursen stünden häufig im Widerspruch zu den vertretenen «liberalen» Positionen.
3. Am bekanntesten sind die Untersuchungen zu den *Wirkungen der Berufspraxis*, hier wurden insbesondere die Veränderungen von jungen Lehrpersonen im Einstellungsbereich sowie ihre ersten beruflichen Schwierigkeiten ausführlich erforscht. Diese beiden Punkte sollen nun etwas ausführlicher dargestellt werden: Die angesprochenen *Einstellungsveränderungen* von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern werden häufig im Zusammenhang mit dem Phänomen «Praxisschock» diskutiert. Damit ist eine Phase der Überforderung der neuen Lehrpersonen bei Berufseintritt gemeint, verbunden mit einer Einstellungsveränderung von «liberalen» Einstellungen, die in der Grundausbildung aufgebaut wurden, hin zu eher «konservativen» Einstellungen – charakterisiert durch die Variablen Druckorientierung, Anlageorientierung, Negative Reformbereitschaft, Konformität und Konservativismus. Neben Einstellungsveränderungen findet man noch weitere

Indikatoren für einen Praxisschock, die an dieser Stelle nicht ausführlicher dargestellt werden. Bekannt wurden dabei vor allem die Untersuchungen einer Konstanzer Forschergruppe, die den eben besprochenen Einstellungswandel im Bild der «Konstanzer Wanne» (vgl. Abb. 1) prägnant dargestellt haben: Studierende revidieren während des Studiums ihre Einstellungen in Richtung mehr Liberalität, kommen aber bei den ersten Berufserfahrungen wieder davon ab.

Abb. 1: Die Konstanzer Wanne (nach Dann et al., 1978)

Die Untersuchungen zum Praxisschock der Lehrpersonen sind ausführlich diskutiert worden. Einige Ergänzungen dürfen heute als allgemein anerkannt gelten: Der Begriff «Praxisschock» wird von vielen Autoren heute für übertrieben bzw. unzutreffend gehalten. Nicht alle jungen Lehrpersonen erleiden unter allen Umständen das besprochene Phänomen. Weiter ist der oben dargestellte U-förmige Verlauf der Einstellungsänderung aufgegeben worden. Es wird bezweifelt, ob es der Grundausbildung gelingt, dauerhafte Einstellungsveränderungen aufzubauen. Längsschnittuntersuchungen zeigen zudem, dass die liberaleren Einstellungen im Verlaufe der ersten Berufsjahre nicht wieder aufgebaut werden. So muss man sich die Veränderungen als Prozess von eher progressiv-liberalen zu konservativen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen vorstellen.

Einen besonders wertvollen Beitrag zur Frage der *Schwierigkeiten* von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern leistete Veenman (1984), der in einer Metaanalyse die Ergebnisse von 83 Studien aus verschiedenen Ländern kritisch zusammenfasste und besprach. In der folgenden Tabelle (Tab. 1) finden wir die Reihenfolge der am häufigsten gefundenen beruflichen Schwierigkeiten junger Lehrpersonen dargestellt.

1.	Klassenführung / -disziplin
2.	Motivierung der Schüler
3.	Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern
4.	Einschätzen / Bewerten der Schülerarbeiten
5.	Beziehungen zu den Eltern
6.	Arbeitsorganisation im Unterricht
7.	Unzureichendes, mangelndes Schulmaterial
8.	Umgang mit Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler
9.	Unterrichterschwerung durch ungenügende Vorbereitungszeit
10.	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen
11.	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen
12.	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden

Tab. 1: Reihenfolge der häufigsten beruflichen Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen
(nach Veenman, 1984)

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Ergebnisse von Veenman mit denen verschiedener Schweizer Studien verglichen. Der Vergleich lässt folgende Aussagen zu: Die Resultate der Schweizer Studien bestätigen die zentralen Aussagen der Metaanalyse von Veenman:

Einen ersten Problemkreis bilden die *sozialen Beziehungen zur Klasse* insgesamt. Dieses Problem äussert sich häufig im Spannungsfeld von Führen und Gewährenlassen, in der Frage der Klassenführung. Insgesamt dürften damit die Probleme im Beziehungsbereich grösser sein als die didaktischen Probleme. Diese Aussage wird durch den Befund gestützt, dass auch dort, wo nach einzelnen Schulfächern gefragt wurde, allgemeine Berufsaufgaben als belastender erlebt werden.

Als zweiter Problembereich kristallisieren sich häufige *Probleme im Umgang mit einzelnen, insbesondere auffälligen Schülerinnen und Schülern* heraus. Es sind dabei nicht lediglich Beziehungsprobleme. Es fehlt den jungen Lehrpersonen häufig an Kompetenzen zur Förderung auffälliger Kinder oder Jugendlicher, aber auch an Diagnosekompetenzen – beispielsweise um zu beurteilen, wann eine Spezialistin/ein Spezialist beizuziehen ist.

Ein weiterer Problembereich kreist um *Bewertung und Notengebung*. Fragen der Promotion, Selektion und Repetition sind davon betroffen. Die jungen Lehrpersonen

haben Mühe, ihre Klasse insgesamt im Vergleich mit anderen Klassen einzuschätzen, aber auch Mühe mit dem Einschätzen einzelner Schülerinnen und Schüler.

Schliesslich zeigt sich gerade in den Schweizer Studien eine hohe *zeitliche Belastung* der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Dies führt beispielsweise dazu, dass man nur von Tag zu Tag plant, sich laufend weitertastet und auch körperlich erschöpft ist.

Neben diesen vier Hauptproblemkreisen lässt sich wenig Allgemeingültiges mehr aussagen. Die Elternarbeit beispielsweise dürfte generell eine weitere Schwierigkeit darstellen, es liegen aber widersprüchliche Ergebnisse vor.

Es gibt vermutlich innerhalb der Stufen Verschiebungen im «Gewicht» der hauptsächlichen Schwierigkeiten, insgesamt scheinen aber zwischen den Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe keine grossen Unterschiede zu bestehen. Keine der hier besprochenen Untersuchungen hat Mittelschullehrerinnen oder -lehrer miteinbezogen.

Kritische Bewertung

Die Untersuchungen zur Sozialisation in den Lehrerberuf lassen also den Schluss zu, dass die Lehrerausbildung häufig keine nachhaltige Wirkung entfalten kann. Damit scheint sie wenig innovative Impulse in die Schule hineinbringen zu können. Die Ursachen für diesen Effekt scheinen sehr komplex zu sein. Neben Bedingungen, die im Persönlichkeitsbereich der jungen Lehrpersonen zu suchen sind, scheinen vor allem Faktoren der Schulumwelt ins Gewicht zu fallen: Diskrepanzen zwischen Ausbildungsinstitution und Arbeitsplatz, ungünstige Rahmenbedingungen sowie Anpassungsdruck von seiten der Behörden und Kolleginnen und Kollegen werden genannt.

Die hier dargestellte Forschungsrichtung hat zwar eine Fülle von Resultaten erbracht, ist aber seit einigen Jahren stark zurückgegangen. Im deutschsprachigen wie im anglo-amerikanischen Sprachraum wird beklagt, dass zwar umfangreiches Material zusammengetragen, jedoch kein theoretisch und systematisch befriedigender Interpretationsrahmen gefunden werden konnte. Es sei absolut kein Konsens hinsichtlich des Einflusses und der Wirkungsweise der beteiligten Sozialisationsinstanzen und -mechanismen vorhanden. So wissen wir beispielsweise zwar, dass ein Einstellungswandel stattfindet, es fehlt uns aber für ein wirkliches Verständnis die Interpretation der jungen Lehrpersonen selber, ihr Erleben und ihre Erklärung dafür.

Aus heutiger Sicht ist zudem zu kritisieren, dass in dieser Forschungstradition der Sozialisationsprozess nach der Berufseinführungsphase als abgeschlossen betrachtet und einseitig nur unter dem Aspekt der Anpassung junger Lehrpersonen an die bestehende Schulrealität untersucht wird. Das zugrundeliegende Bild der Lehrperson ist negativ: Die Praktikerinnen und Praktiker werden pauschal als unerwünscht konservativ bezeichnet, wünschenswerte Lehrpersonen sind solche, die die Normen und Einstellungen der Grundausbildungsinstitutionen vertreten. Die damit verbundene Prämisse, Lehrerbildungsinstitutionen würden sich bezüglich Normen und Einstellungen von den Schulen unterscheiden, ist aber falsch. Zudem werden die Lehrerinnen

und Lehrer nur als Anwender eines wissenschaftlichen Wissens betrachtet. Es wird nicht gesehen, dass Lehrpersonen «Reflektierende Praktikerinnen und Praktiker» sind, die auch in der Praxis selber unersetzbare Erkenntnisse und eine eigene Wissensbasis entwickeln (vgl. Kap. 5).

4.2 Von beruflicher Sozialisation zu beruflicher Entwicklung

Seit kurzem sind nun neue Ansätze zu vermerken, die unter dem Stichwort «Entwicklung des Lehrers/der Lehrerin» laufen. Sie schliessen zwar in gewisser Weise an frühere Überlegungen zur Lehrersozialisation an, erweitern aber die Perspektive über den Berufseinstieg hinaus auf eine lebenslange Lehrerkarriere. Mit dem Begriff «Entwicklung» verbindet sich die Vorstellung einer inneren Gerichtetheit anstatt einer Prägung von aussen. Stärker werden die aktiven, konstruktiven Anteile der Handelnden berücksichtigt. Es wird nach Beschreibungen der beruflichen Entwicklung aus der subjektiven Sicht der Betroffenen und nicht aus einer Aussenperspektive gesucht, wobei das Wechselspiel von Privat- und Berufsleben, von Person und Position von Bedeutung ist.

In der Literatur findet hauptsächlich der Ansatz von Fuller & Bown (1975) immer noch am meisten Beachtung und wird als wichtigstes Entwicklungsmodell genannt, da es den aus der Entwicklungspsychologie bekannten Gedanken der Gestuftheit der Entwicklung aufgreift (vgl. Abb. 2). Das Modell ist allerdings theoretisch keineswegs so durchgearbeitet wie andere entwicklungspsychologische Stufenmodelle (z.B. Piaget, Kohlberg).

Abb. 2: Die Entwicklung der Lehrerkompetenzen (Fuller & Bown, 1975: zitiert nach Schnidrig, 1993, S. 60)

Ein neueres Phasenmodell der beruflichen Entwicklung stammt von Huberman (1989). Es stützt sich auf Untersuchungen, die seit Ende der sechziger Jahre im anglo-amerikanischen und französischen Sprachraum über Berufslaufbahnen im allgemeinen und über Karriereverläufe von Lehrpersonen im speziellen durchgeführt worden sind. In einer eigenen Schweizer Untersuchung mit 60 Sekundar- und Mittelschullehrerinnen und -lehrern in den Kantonen Genf und Waadt bestätigte Huberman das Modell in den zentralen Punkten.

Sein Phasenmodell (vgl. Abb. 3) umfasst vier Stufen, wobei auf den letzten beiden Stufen mehrere Zustände und damit verschiedene Verläufe möglich sind. Übereinstimmung besteht hingegen bezüglich der hier interessierenden zwei ersten Phasen der Berufslaufbahn.

Abb. 3: Phasenmodell des beruflichen Lebenslaufs (Huberman, 1989, S. 23: zitiert nach Strittmatter, 1989, S. 14)

Die Anfangszeit im Beruf kennzeichnet Huberman als Stadium des Überlebens und Entdeckens: Mit Überleben nimmt er dabei Bezug auf den Praxisschock und auf Beschreibungen des ewigen Herumtastens, des Beschäftigtseins mit sich selber, die Spannung zwischen Idealen und der täglichen Realität, die Schwierigkeit, gleichzeitig zu unterrichten und zu erziehen, Schwierigkeiten, ein richtiges Verhältnis zwischen Nähe und Distanz der Beziehungen herzustellen, Probleme mit ungeduldligen Kindern und schliesslich auch unangemessenes didaktisches Material. Mit dem Begriff des Entdeckens umschreibt Huberman den Enthusiasmus der jungen Lehrpersonen, das Ausprobieren und die Freude, endlich alleine Verantwortung zu tragen. Er betont dabei, dass häufig die beiden Aspekte gemeinsam vorkommen und gerade das Vorhandensein des zweiten Aspekts dazu führt, dass die Situation überhaupt erträglich bleibt.

Hirsch et al. (1990), die die Phasentypologie von Huberman ausdifferenziert haben, finden bei 120 Zürcher Oberstufenlehrerinnen und -lehrern folgende Typen von Anfangszeiten, die als Beispiele für das unterschiedliche Verhältnis der beiden Charakteristika gelten können: Anfangszeit voll Begeisterung, schwierige Anfangszeit, anstrengende, aber gute Anfangszeit, ambivalent erlebte Anfangszeit, Anfangszeit im Sinne eines Provisoriums und zweite Anfangszeit.

Was Fuller & Bown in ihrem Modell «survival stage» genannt haben, bezeichnet nun Huberman mit dem Stichwort «Explorativer Einstieg», das er als globales Thema der ersten Berufsphase bezeichnet. Es ist eine Phase, die sowohl den Kampf ums tägliche «Überleben» als auch einen starken Enthusiasmus, einen Drang des «Entdeckens» enthält. Die beiden Elemente können dabei unterschiedlich stark zur Ausprägung kommen: Die grössere Gruppe der jungen Lehrpersonen schafft es, positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und in die Rolle der Lehrperson hineinzuwachsen – was zentrale Aufgaben der Berufseinführungsphase sein dürften – und erlebt so einen relativ leichten Start, der mit dem Gefühl von Enthusiasmus und pädagogischem Geschick einhergeht. Ein anderer Teil schafft es nicht (bei Huberman ist das ein Drittel) und hat einen schwierigen Start, was Rollenüberlastung und Angst, schwierige Schülerinnen und Schüler, hohen Zeitaufwand, Isolation und dichte Kontrolle bedeutet. Es zeigt sich auch, dass neben diesen zwei Hauptgruppen weitere Wege möglich sind.

Die beiden Arbeiten von Huberman und Hirsch et al. weisen zudem darauf hin, dass das Gelingen des Berufseinstiegs nicht nur ein Resultat der erlebten Schwierigkeiten, sondern auch der erlebten Unterstützung darstellt. Dabei werden folgende Elemente genannt, die geholfen haben, die Anfangsschwierigkeiten zu überwinden: In bezug auf die eher psychologische Hilfe zeigte sich, dass positive Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler die wichtigste Unterstützung darstellen. In der Deutschschweizer Untersuchung nehmen die Lehrerkolleginnen und -kollegen eine fast ebenso wichtige Position ein, in der Westschweizer Studie hingegen deutlich weniger. Deren Unterstützung spielt bei beiden Untersuchungen im fachlich-administrativen Bereich eine zentrale Rolle, wobei die Westschweizer Lehrpersonen zudem auf die Wichtigkeit von Unterstützung mit didaktischem Material hinweisen.

Damit wird deutlich, dass Unterstützung aus dem direkten Umfeld als am hilfreichsten erlebt wird. Ein Teil der befragten Lehrpersonen hat schulexterne Unterstützung, beispielsweise in Form einer «Junglehrerberatung» erhalten. Die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer haben die entsprechenden Beratungspersonen aber nur in etwa der Hälfte der Fälle als hilfreich empfunden. Das wird damit begründet, dass die Beratungsperson sich zu allgemein oder zu wenig geäussert habe, zu wenig da gewesen sei oder sogar als Person erlebt wurde, die Druck und Verunsicherung ausgelöst hat.

Als entscheidende Rahmenbedingungsvariablen zeigen sich – in Übereinstimmung mit dem erwähnten Befund der Wichtigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie Kolle-

ginnen und Kollegen – die zugeteilten Klassen, wobei hier vor allem die Grösse und die «Schwierigkeit» eine Rolle spielen.

Kritische Bewertung

Die Phasenmodelle der beruflichen Entwicklung haben das Verständnis der Berufseinführungsphase ausserordentlich bereichert. Bei ihrer Beurteilung ist jedoch darauf hinzuweisen, dass rein deskriptiv vorgegangen wurde, ohne jemals normativ zu bestimmen, was das Ziel beruflicher Entwicklung letztlich sei. Es erstaunt auch etwas, dass es bei soviel festgestellter Dynamik gelingt, am Phasenschema festzuhalten und es als bestätigt anzusehen.

4.3 Diskussion

Die empirischen Untersuchungen und Theorien zur beruflichen Entwicklung haben aufgezeigt, dass in der Betrachtung der Phase der Berufseinführung ein Wandel stattgefunden hat. Wurde diese früher häufig isoliert betrachtet – unter dem Gesichtspunkt der Sozialisationseinflüsse und der besonderen Schwierigkeiten, die sich beim Berufseinstieg stellen –, findet heute bei der Betrachtung eine Einbettung in die lebenslange Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern statt.

Die früheren Untersuchungen haben für die Schwierigkeiten der neuen Lehrpersonen sensibilisiert und ein ganzes Spektrum von Problemen aufgezeigt. Am meisten belasten dürften dabei Schwierigkeiten, die im pädagogischen Bereich liegen – und zwar bei der Führung der Klasse insgesamt und im Umgang mit einzelnen schwierigen Kindern. Didaktische oder fachliche Probleme kommen nicht an erster Stelle, was als Indiz dafür gewertet werden kann, dass hier die Grundausbildung genügt bzw. ihr Schwergewicht auf diesen Bereich zu legen scheint.

Thema der Berufseinführung müssten damit die genannten Problembereiche sein, die alle nur dann sinnvoll bearbeitet werden können, wenn die konkret erlebte Berufsrealität den Ausgangspunkt der Berufseinführung bildet. Inhalt der Berufseinführung müssen also die jeweilige Klassensituation und die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler bilden. Es geht dabei in erster Linie um den Aufbau situationsspezifischer Handlungskompetenzen.

Die Charakterisierung der ersten Berufserfahrungen als fragiler Phase des Wechselspiels zwischen grossem Enthusiasmus, grosser Offenheit und Lernbereitschaft auf der einen Seite und dem Kampf ums tägliche Überleben, dem Kampf gegen das Ausbrennen und Aussteigen auf der anderen Seite verweist auf die Notwendigkeit einer Berufseinführung. Auch das Verständnis des Berufseinstiegs als strukturell bedingtem «Kritischem Lebensereignis» (Sikes et al., 1991) legt es nahe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, dass dieses Ereignis als transformatorische Chance genutzt werden kann. Einerseits wird dies darin bestehen, dass den jungen Lehrpersonen

Ansprechpartnerinnen und -partner bereitgestellt werden, mit denen sie zusammenarbeiten und ihre situationsspezifischen Probleme besprechen können. Dabei erscheint es uns sinnvoll, einerseits die jungen Lehrpersonen untereinander diese Zusammenarbeit betreiben zu lassen, andererseits bietet sich auch die Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen als Form der Berufseinführung an. Dass dieses Element sorgfältig geplant werden muss, wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass die ersten Berufsjahre nicht zuletzt auch der Identitätsfindung im Beruf dienen und dass die Kolleginnen und Kollegen ohnehin zu den wichtigsten Unterstützungsfaktoren gehören.

Die Tatsache, dass externe Unterstützungsdienste wie die Junglehrerinnen- und Junglehrerberatung, das Schulinspektorat oder die Schulleitungen bedeutend weniger positiv bewertet werden, deutet darauf hin, dass gerade in der ersten Berufsphase, wo die Angst vor Beurteilung sehr stark ausgeprägt ist und man sich häufig von verschiedensten Seiten unter Druck gesetzt fühlt, Personen mit beurteilender Funktion nicht als sehr hilfreich empfunden werden können.

Sowohl Huberman als auch Hirsch et al. verweisen darauf, dass Berufseinführung nicht einfach die Schaffung eines «Unterstützungsdienstes» bedeuten darf, sondern dass man sich in erster Linie Gedanken über gute Einstiegsstrukturen am Arbeitsplatz machen muss. Von diesem Standpunkt her ist die Forderung aufzustellen, dass es nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben darf, an welcher Schule, mit welchen Klassen und mit welchem Pensum eine neue Lehrperson ihre Karriere beginnt. Angesichts der grossen zeitlichen Belastung der Mehrzahl der neu angestellten Lehrpersonen und der erschreckend häufigen Schwierigkeit, sich nur laufend bis zum nächsten Tag vorwärts-tasten zu können, ist ernsthaft zu überlegen, ob der Berufseinstieg nicht gestuft erfolgen müsste. Die wenigen Lehrpersonen aus den zitierten Schweizer Studien, denen ein Einstieg über ein Teilpensum möglich war, möchten jedenfalls nicht anders starten.

Zudem sind die einzelnen Schulen in die Verantwortung für den Berufseinstieg miteinzubeziehen. Fragen wie die Zuteilung von Pensen und Klassen lassen sich nur vor Ort lösen. Eine Berufseinführung ohne Einbezug der einzelnen Schule ist nicht mehr denkbar. Huberman betont, wie wichtig es wäre, dass junge Lehrpersonen ihren Start an einer guten Schule hätten, wo Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung sowie Mechanismen zur Überwindung beruflicher Schwächen vorhanden sind. Gleichzeitig weist er aber darauf hin, dass den Schulen, die Berufseinsteigerinnen und -einstiegern gute Startbedingungen bieten, informelle Netzwerke zur Verfügung gestellt werden müssten.

Zusammenfassende Thesen dieses Kapitels

1. Ein Berufseinführungskonzept muss den Arbeitsplatz, die einzelne Schule, miteinbeziehen und dort möglichst sinnvolle Strukturen für den Berufseinstieg schaffen.
2. In der Berufseinführungsphase ist ein gestufter Einstieg vorzunehmen, d.h. es müssen Formen der Entlastung der jungen Lehrpersonen gefunden werden.

3. Ein Berufseinführungskonzept muss Zusammenarbeit mit erfahrenen, guten Lehrpersonen ermöglichen. Damit könnte es gleichzeitig Gelegenheit bieten, auch die Forderung nach Diversifikation der Aufgaben im Verlaufe einer Lehrerkarriere einzulösen und nicht nur den jüngsten Berufsleuten etwas Sinnvolles zu bieten.
4. Da die Berufseinführungsphase lediglich eine Phase innerhalb eines lebenslangen Prozesses beruflicher Entwicklung darstellt, ist eine enge Verknüpfung mit der davorliegenden Phase der Grundausbildung und der darauffolgenden Phase der Fortbildung wichtig.

Verschiedene Zugänge zur Berufseinführung

5 Merkmale des Lehrerberufs aus der Sicht neuerer Forschung

5.1 Komplexität

Der Lehrerberuf wird von der Komplexität der Aufgaben her heute mit professionellen Berufen verglichen. Diese Komplexität des Unterrichtens wird von Doyle (1986) durch die in Abbildung 4 dargestellten sechs Elemente charakterisiert.

Abb. 4: Die Komplexitätsfaktoren von Unterricht (nach Doyle, 1986: zitiert nach Dick, 1994, S. 76)

Doyle weist darauf hin, dass diese Charakterzüge des Unterrichts zu einem konstanten Druck führen, die die Aufgabe des Unterrichtens entscheidend prägen können. Die permanente Komplexität wird nun oft noch durch erschwerende Rahmenbedingungen multipliziert. Gerade für eine Berufseinsteigerin oder einen Berufseinsteiger können dies Faktoren sein, wie wir sie im letzten Kapitel als erschwerend dargestellt haben: Klassengröße, Anzahl zu unterrichtender Fächer, besonders schwierige Schülerinnen oder Schüler usw. Zusätzlich ist zu bedenken, dass neuere Berufsbeschreibungen Unterrichten nur als einen Teilbereich ansehen. Zu den weiteren Aufgaben gehören zusammenarbeiten (mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Behörden), planen, sich fortbilden, die eigene Tätigkeit überdenken und erneuern, beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule.

5.2 Unsicherheit

Floden und Clark (1991) zeigen nun auf, welche Folgen die Komplexität des Berufes für die Lehrpersonen hat. Sie betonen dabei den Aspekt der Unsicherheit: Kein Lehrer, keine Lehrerin kann sicher sein, wie eine Stunde verlaufen oder was ein Schüler bzw. eine Schülerin lernen wird. Niemand kann mit Sicherheit sagen, welche Art von Unterricht bei einer bestimmten Schülergruppe die erfolgreichste ist. Lehrpersonen sind auch unsicher, wie ausführlich ein Thema bearbeitet werden soll oder welche Schwerpunkte zu setzen sind. Und schliesslich besteht auch eine Unsicherheit bezüglich der intellektuellen und sozialen Autorität. Die beiden Autoren treffen folgende Unterscheidungen:

- *Unsicherheit im Wissen* betrifft die Frage «Was ist wahr? Wie ist es richtig?»
- *Unsicherheit im Handeln* betrifft die Frage «Was soll ich tun?» (ebd., S. 192).

Bei der Beantwortung letzterer Frage ist in Betracht zu ziehen, dass sich ein Teil der Unsicherheiten aus mangelndem Wissen oder fehlenden Fähigkeiten erklären lässt und durch zusätzliche Fortbildung oder Erfahrungen beseitigt werden könnte. Andere Unsicherheiten hingegen gehören, wie wir gesehen haben, unausweichlich zum Beruf: Unsicherheiten im Wissen, weil Unterricht von Menschen vollzogen wird, die letztlich immer unvorhersagbar handeln. Unsicherheiten im Handeln, weil Unterrichten von grundsätzlichen inneren Widersprüchen und Konfliktsituationen gekennzeichnet ist.

Diese Unsicherheiten stellen nun die Berufsneulinge vor grosse Probleme. Um im Beruf eine erste Sicherheit zu erhalten, schrauben sie das Mass an kritischen, unsicheren Momenten auf ein erträgliches Mass herunter und schränken dadurch gleichzeitig oft die kreativen Beiträge und die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler ein. Diese Tendenz, das Mass an Unsicherheit zu reduzieren, könnten einen Erklärungsansatz für die beobachteten Einstellungsveränderungen in Richtung Kontrolle (vgl. Kap. 4) liefern.

Anerkennt man, dass Unterrichten ein Beruf mit «Unsicherheiten» ist, kann der Lehrerberuf nicht mehr als reines Handwerk gesehen werden. Dies ist für die Berufseinführung eine wichtige Aussage, denn dann bildet der Umgang mit Unsicherheit ein zentrales Thema für Lehrerinnen und Lehrer – von der Grundausbildung bis zur Pension. Sinnvollerweise kann dies nur durch eine Doppelstrategie geschehen: Einerseits gilt es, Unsicherheiten zu reduzieren, wo dies sinnvoll ist, andererseits, den Umgang mit Unsicherheiten zu erlernen, wo ein Abbau gar nicht sinnvoll oder möglich ist.

Unsicherheiten werden dabei in erster Linie durch Routinen beseitigt. Diese reduzieren die wahrgenommene Komplexität und erhöhen gleichzeitig die Vorhersagbarkeit des Unterrichtsgeschehens. Beispielsweise findet das Erteilen von Hausaufgaben nach einem festgelegten Ablauf immer am Ende des Unterrichtshalbtages statt. Mittels dieser Klassenroutine wird das Schülerverhalten voraussehbar und dadurch die Klassen-

führung erleichtert. Die Routine ermöglicht es, ungewöhnlichen Ereignissen sowie dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Weitere Strategien zur Komplexitätsreduktion und zum Umgang mit Unsicherheiten sind die praktische Komplexitätsreduktion mittels sozialer (z.B. Verhaltensroutinen des Unterrichtsablaufs), symbolischer (z.B. Texte in Lehrbüchern) und räumlicher Techniken und Mittel (z.B. die Anordnung der Schulbänke).

Nun sind aber Routinen nicht für alle Unsicherheiten geeignet, Routinen können in einigen Bereichen sogar unerwünscht sein. Sie können sich zudem so stark verfestigen, dass sie auch dann noch benutzt werden, wenn sie gar keinen Erfolg mehr bringen. Flexibilität bildet das Gegenstück zu Routinen, und es geht darum, sie dort zu bewahren, wo sie vor unreflektiertem Handeln im Unterricht schützt. Gerade neue Lehrpersonen erliegen leicht unreflektiert «Unterrichtsrezepten», um möglichst rasch viel Unsicherheit zu beseitigen. Solche Rezepte wie «Schülerfragen an den Lehrer, an die Lehrerin nicht selber beantworten, sondern Gegenfragen stellen oder an andere Schüler und Schülerinnen zurückgeben!» sind oft Ausdruck einer vorschnellen Routinisierung, die sich der Komplexität von Unterricht nicht stellt und den Anforderungen des Berufs nicht gerecht wird. Letztlich bleibt nämlich Unsicherheit ein Bestandteil der Arbeit von Lehrpersonen und stellt wohl sogar die treibende Kraft des Unterrichtsgeschehens dar. Zuviel Sicherheit kann zu Langeweile und Stagnation und zu einer mangelnden Sensibilität den immer wieder neuen Schülerinnen und Schülern gegenüber führen. Ziel einer Lehrperson muss es sein, die richtige Balance zu finden. Als Strategien im Umgang mit der verbleibenden Unsicherheit nennen Floden und Clark «Kollegiale Kooperation» (das Gespräch von Lehrpersonen untereinander) und «Aufrechterhalten einer erleichternden Aura von Sicherheit» (Verhindern eines zögerlichen, unsicheren Lehrerverhaltens) (ebd., S. 205 f).

Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sind nun vom Problem der Unsicherheit im Lehrerberuf in einem ganz besonderen Masse betroffen. Sie haben noch kaum Strategien zur Reduktion von Unsicherheit entwickeln können und sind daher von einem hohen Mass an Unsicherheit betroffen, das bis zur Handlungsunfähigkeit führen kann. Für neue Lehrpersonen wird diese Aufgabe somit zum Kernproblem ihres ersten Dienstjahres. Floden und Clark sprechen davon, dass «... das Verständnis der Berufsanfänger von Sicherheit und Unsicherheit im Unterricht sich im ersten Berufsjahr dramatisch verändert» (ebd., S. 207).

5.3 Berufsethos

Wir haben bisher gesehen, dass die Lehrpersonen mit einer Fülle von Unsicherheiten und Entscheidungssituationen konfrontiert werden, die sich im tagtäglichen Unterricht ergeben. Unterrichten wurde dabei in der bisherigen Sichtweise als relativ «wertfreier» Raum dargestellt, das Ziel von Unterricht schien eine möglichst hohe Effizienz oder ein gutes «Management» des Unterrichtsgeschehens zu sein.

Dabei ist eine Dimension bisher ausser acht gelassen worden, die eine gesonderte Betrachtung verdient, die Frage des Berufsethos. Viele Konflikte im Lehrerberuf sind moralisch-ethische Konflikte: Für einige Lernende ist der Stoff zu schwer oder die Bearbeitungsphase dauert zu lange, so dass sie aus dem Lernprozess aussteigen. Jemand wird ungerecht benotet, fühlt sich übergangen, ist durch die Selektion demotiviert usw. Solche Konflikte hängen damit zusammen, dass im Lehrerberuf Verantwortung für das Lernen der Kinder und Jugendlichen mitgetragen wird.

Dem Umgang mit solchen Konfliktsituationen ist in letzter Zeit vermehrt Beachtung geschenkt worden, bezeichnen doch Oser et al. (1992) nur solche Lehrerinnen und Lehrer als gute Lehrpersonen, die sowohl effizient als auch verantwortungsbewusst unterrichten. Oser hat mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Prozessmodell der Berufsmoralität entwickelt, das «Diskursmodell», das davon ausgeht, dass oftmals in der Schule Wertkonflikte bestehen, die nicht in dem Sinne lösbar sind, dass alle Werte gleichzeitig realisiert werden können. Lehrerinnen oder Lehrer können in solchen Situationen entweder einem Wert Priorität einräumen oder aber versuchen, eine Balance zwischen diesen Werten herzustellen. Als zentrale Werte, im Modell «Verpflichtungsaspekte» genannt, wurden in Interviews mit Lehrpersonen *Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit* identifiziert.

- *Fürsorge* meint, dass die Lehrperson dafür sorgen muss, das Wohl des Kindes, des Lernenden, in den Vordergrund zu stellen.
- *Gerechtigkeit* heisst, dass die Lehrperson die Beurteilung des ihr Anvertrauten zur Beurteilung von anderen Personen in Beziehung stellen muss und den Interessen aller Beteiligten in gleichem Masse Rechnung zu tragen versucht.
- *Wahrhaftigkeit* meint schliesslich, dass die Lehrperson im Einklang mit ihren Vorstellungen entscheidet, ehrlich und echt ist.

5.4 (Halb)professionalität

Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wurde nun auch die Frage aufgerollt, ob auf Grund der Komplexität des Lehrerberufs und der Notwendigkeit einer Berufsethik – Faktoren, die man den sogenannten «professionellen Berufen» zuschreibt – der Lehrerberuf nicht ebenfalls als professioneller Beruf zu bezeichnen sei. Sie kommen dabei zum Schluss, dass der Lehrerberuf als halbprofessionell bezeichnet werden kann, als Beruf, der gewisse Merkmale professioneller Berufe erfüllt, andere wiederum nicht.

In der Folge solcher Überlegungen hat Schön (1983) die Wissensgrundlagen von Lehrerinnen und Lehrern mit denen anderer Berufe verglichen und gleichzeitig das in der Ausbildung vermittelte Wissen und das tatsächlich für die Berufsausübung (halb-)professioneller Berufe benötigte Wissen vergleichend unter die Lupe genommen.

Dabei zeigt er auf, dass die Sicht professionellen Wissens lange Zeit einem «Modell technischer Rationalität» folgte: Die Wissensgrundlage, auf der professionelle Prakti-

kerinnen und Praktiker arbeiten, besteht nach dieser Vorstellung aus allgemeinem Wissen, das mit wissenschaftlichen Methoden gewonnen wurde, spezialisiert, disziplinar begrenzt und standardisiert ist (d.h. für uniforme Probleme der Profession wird eine Standardmenge an Wissen benötigt). Schön zeigt auf, dass dieses aus dem Positivismus abgeleitete Modell technischer Rationalität vielleicht bei einfachen und repetitiven Arbeiten genügt, bei komplexen Praxissituationen hingegen nicht mehr befriedigen kann. Das Modell technischer Rationalität ist ein reines Problemlösungsmodell. In komplexen Berufssituationen ist aber oft bereits die Problemdefinition unklar. Wenn beispielsweise ein Kind Schwierigkeiten hat, lesen zu lernen, geht es in einem ersten Schritt darum, herauszufinden, wie dieses Problem überhaupt entstehen konnte, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen usw. Die Lehrperson wird verschiedene Hypothesen aufstellen und einiges ausprobieren. Dies geschieht in einem Prozess der Reflexion, so dass Schön bereits im Titel seiner Publikation Professionelle als «Reflektierende Praktiker» bezeichnet. Nach Schön wenden nun Professionelle in komplexen, unsicheren Situationen nicht einfach wissenschaftliches Wissen an, sondern generieren ein eigenes «Praxiswissen». Er postuliert deshalb eine Aufwertung des Wissens, das Lehrerinnen und Lehrer besitzen, aber kaum in Worte fassen können, und gesteht der Praxis damit eine eigene Funktion in bezug auf Erkenntnis- und Theoriebildung zu.

Neuere Forschungsarbeiten von Shulman (1991) zeigen nun, dass dieses reichhaltige Praxiswissen dann entsteht, wenn «propositionales Wissen» (Wissen von Regeln, Prinzipien, Maximen oder Gesetzmässigkeiten) – in Form wissenschaftlicher oder subjektiver Theorien – und «Fallwissen» miteinander verglichen und analysiert werden. Es wird zum Kennzeichen sogenannt «professioneller» Lehrpersonen, dass sie zur Selbstreflexion fähig sind, die zu solchem selbsterzeugten Wissen führt.

Professionelle Lehrpersonen unterscheiden sich bezüglich der Wahrnehmung der Unterrichtskomplexität von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Sie sind fähig, zwischen wichtigen und unwichtigen Dingen zu unterscheiden und können Ereignisse auf höherem Abstraktionsgrad klassifizieren. Sie haben zudem Routinen aufgebaut zur Bewältigung täglich sich wiederholender Handlungen. Dadurch ist es ihnen möglich, weniger Aufmerksamkeit für Prozesse auf der Oberfläche, für das Unterrichtsmanagement zu verwenden. Diese kann dafür eingesetzt werden, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, ihr Verständnis des Unterrichtsgegenstandes, ihre Beiträge und Fragen zum Unterricht wahrzunehmen und flexibel darauf zu reagieren. Professionelle Lehrpersonen sind dadurch weitaus mehr in der Lage, sich den sich täglich stellenden Problemen sozialer und ethischer Art zu stellen.

Dick (1994) hat in einer Studie nachgewiesen, dass es möglich ist, das reichhaltige Praxiswissen erfahrener Lehrpersonen zukünftigen Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen.

5.5 Diskussion

Die Beschreibungen der «Professionellen Lehrpersonen» sind sehr beeindruckend. Der Prozess der Entwicklung von der jungen zur professionellen Lehrperson scheint dabei zwei Linien zu folgen: Betrachtet man die Beziehungsebene im Unterricht, ist es ein Prozess vom Abstrakten zum Konkreten, man könnte es einen «Humanisierungsprozess» nennen. Betrachtet man die Ebene des Lehrerwissens, der inneren Repräsentationen, ist es ein gleichzeitiger Prozess der Routinisierung und Praxisreflexion, man könnte von «reflektierter Routinebildung» sprechen, der zum Aufbau eines überaus reichhaltigen Praxiswissens beiträgt.

Damit wird auch besser verständlich, warum Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zur Erfüllung ihrer Aufgaben nicht die gleichen Voraussetzungen mitbringen wie professionelle Lehrpersonen. Unterstrichen worden ist dabei vor allem der Prozess der Routinebildung, der die Voraussetzung dafür bildet, dass die Komplexität der Aufgaben gemeistert werden kann. Es wird deutlich gesehen, dass – solange solche Routinen fehlen – Unterrichten auf oberflächliche Elemente wie beispielsweise das Aufrechterhalten von Ordnung beschränkt bleiben muss. Erst wenn gewisse Routinen ausgebildet sind, kann die Aufmerksamkeit auch auf das Wohlergehen *einzelner* Schülerinnen und Schüler, ja, *aller* Schülerinnen und Schüler, ausgedehnt werden. Diese Feststellungen erklären im Grunde genommen das Modell von Fuller & Bown, das in Kapitel 4 vorgestellt wurde.

Diese Überlegungen erhellen auch das Phänomen des Einstellungswandels bei Berufseintritt nochmals: In der Praktikumssituation ist die Komplexität von Unterricht immer reduziert und wird immer reduziert bleiben. Bei Berufseintritt nimmt die Komplexität damit massiv zu. Der «Praxisschock» und seine sichtbaren Merkmale können damit als Versuch zur Reduktion der Komplexität gesehen werden. In voller Verantwortung ist es den jungen Lehrpersonen plötzlich nicht mehr möglich, die Kinder so differenziert wahrzunehmen, wie es in den Praktika der Fall war. Die Lehrperson versucht, Unterricht in erster Linie so abzuwickeln, dass er in einem ordentlichen Rahmen abläuft, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler treten in den Hintergrund. Eine zweite Interpretation kann auf das Problem des Überhangs der einen Wissensform bei Lehrpersonen hinweisen: Junglehrerinnen und Junglehrer – ausgerüstet mit viel propositionalem Wissen, etwas Fallwissen und wenig Praxiswissen – geraten bei Berufseintritt in eine Situation, zu deren Bewältigung sie viel Praxiswissen brauchen würden.

Die Beschreibung professioneller Lehrpersonen macht klar, was das Ziel der Berufseinführung sein muss: Sie muss dazu beitragen, von den ersten Berufserfahrungen an die Entwicklung zur Professionalität zu fördern. Damit dürfte der professionelle Umgang mit Komplexität und Unsicherheit am Arbeitsplatz ein zentrales Thema der Berufseinführung darstellen. Dabei liegen vorerst einmal folgende Überlegungen auf der Hand:

1. Präventiv gesehen ist wohl die Reduktion von Komplexität die erste und sinnvollste Massnahme, die Lehrpersonen davor bewahren kann, zu rasch unter den Druck zu geraten, viele unreflektierte Kontrollmechanismen in ihren Berufsalltag einzubauen. Man muss sich vor Augen halten, dass sich grundsätzlich die Komplexität der Aufgaben im Lehrerberuf vom ersten bis zum letzten Dienstjahr nicht ändert, etwas, das ja eigentlich allen Beteiligten Probleme schafft. Ein Berufseinführungsmodell sollte diesen Aspekt beachten und zumindest dafür sorgen, dass die Zuteilung von Klassen(stufen), Pensen und Fächern bei Berufseintritt nicht dem Zufall überlassen bleibt. Das ist eine Aufgabe, die nur die jeweilige Schule lösen kann.
2. Reflexion scheint sich als der Kernpunkt eines Berufseinführungskonzepts herauszuschälen, laufen doch alle neueren Unterrichtsforschungen immer wieder auf diese Forderung hinaus. Reflexion hat sich dabei an den beiden Polen eines professionellen Unterrichts und damit an der folgenden Doppelfrage zu orientieren: Unterrichte ich sowohl effizient als auch verantwortungsbewusst? Sie soll sich dabei auf Fallbeispiele beziehen, wobei die sich täglich stellenden komplexen und unsicheren «Fälle» den Ausgangspunkt der Reflexion über mögliche Konsequenzen und Alternativen beruflicher Handlungen bilden sollen. Reflexion stellt zudem die notwendige Voraussetzung dafür dar, dass Professionelle untereinander in einen fachlichen Dialog treten können. Auch aus diesem Grund ist es notwendig – und andere professionelle Berufe machen das vor –, dass gerade in der ersten Berufsphase das fachlich kompetente Gespräch über berufliche Konflikte systematisch geübt wird.
3. Der Aufbau schneller Routinen und die praktische Komplexitätsreduktion ist in einigen Bereichen sehr wichtig, einerseits, um eine Aura der Sicherheit gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und Behörden ausstrahlen zu können. Routinen in den organisatorischen Bereichen ermöglichen es zudem, zentraleren Bereichen, beispielsweise den pädagogischen Prozessen, mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Neben der Reflexion bietet sich hier «Kollegiale Kooperation» an: Damit sind verschiedene Formen von Zusammenarbeit gemeint. Gemeinsame Fallbesprechungen stellen eine wichtige Möglichkeit dar, daneben gibt es auch weitere Formen, die eher auf eine Routinisierung im organisatorischen Bereich und eine praktische Komplexitätsreduktion zielen. Denkbar sind dabei Formen wie Vorbereitungsgruppen, Materialaustausch, gegenseitige Schulbesuche... Es spricht einiges dafür, auch erfahrene, professionelle Lehrpersonen in ein Berufseinführungskonzept einzubeziehen. Nur sie verfügen über das Praxiswissen, das die junge Lehrperson erwerben muss, um komplexe Unterrichtssituationen zu meistern. Professionelle Lehrpersonen können dabei gemeinsam mit jungen Lehrpersonen ihren Unterricht, aber auch Fragen der Lehrerrolle und des Schulumfelds reflektieren und so zum Aufbau einer ganzheitlichen Berufsidentität beitragen, die nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Aspekte umfasst.

6 Belastungen im Lehrerberuf und Möglichkeiten zu deren Bewältigung

Wir haben in Kapitel 3 gesehen, dass sich junge Lehrpersonen am Anfang ihrer Berufstätigkeit in der Regel stark belastet fühlen, überhaupt scheint diese Thematik für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers immer zentraler zu werden. In der aktuellsten Studie mit Schweizer Sekundarlehrpersonen (Kramis, 1995) hat sich gezeigt, dass 60% der Befragten ihre Berufsbelastungen als eher hoch, hoch oder sehr hoch einschätzen. Bezüglich Burn out fühlen sich 28% mittel bis stark ausgebrannt, nur 48% der Lehrpersonen nehmen keine Burn-out-Zeichen wahr.

6.1 Verschiedene Belastungsebenen

Kramis unterscheidet auf Grund einer ausgedehnten Literaturstudie zwischen Belastungen auf drei Ebenen. Die hauptsächlichen Faktoren der «Systemebene» (Berufssituation, Anstellungsbedingungen, Berufsanforderungen, Berufsrolle) sind in Tabelle 2, diejenigen der «Organisationsebene» (Kollegium, Schulgemeinschaft) in Tabelle 3 und die hauptsächlichen Belastungsfaktoren der «Individuellen Ebene» (Persönlichkeitsmerkmale, demographische Merkmale) in Tabelle 4 dargestellt.

Belastungsfaktoren der Systemebene
<ul style="list-style-type: none">– die widersprüchlichen und diffusen Rollenansprüche (Erwartungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Behörden)– Motivationsprobleme, Disziplinprobleme, Desinteresse auf Schülerseite– Leistungsbeurteilung, Notengebung und Selektion– zu viele administrative und bürokratische Aufgaben– Stoffdruck, Leistungstests– der hohe Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit (führt zum Gefühl, «nie fertig zu sein», «immer noch mehr machen zu müssen», «zeitlich überfordert zu sein»), kann auch zu latenten Schuldgefühlen führen– Isolation der Lehrperson– Sackgassenberuf– keine Aufstiegsmöglichkeiten– abnehmendes Prestige des Lehrerberufs– ständiger Innovationsdruck

Tab. 2: *Hauptsächliche Belastungsfaktoren von Lehrpersonen auf der Systemebene (nach Kramis, 1995)*

Belastungsfaktoren der Organisationsebene
<ul style="list-style-type: none"> – Isolation innerhalb des Lehrkörpers – Konflikte im Kollegium – fehlende Unterstützung durch Schulleitung – mangelnde Offenlegung von Problemen – kein fachlicher und pädagogischer Austausch – mangelnde Kooperation – mangelnde gemeinsame Schulphilosophie – mangelnde Identität mit der einzelnen Schule

Tab. 3: Hauptsächliche Belastungsfaktoren von Lehrpersonen auf der Organisationsebene (nach Kramis, 1995)

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die heutige Organisationsstruktur der Schule natürlich auch ganz wichtige Auswirkungen auf die «Empfangssituation» für neue Lehrpersonen hat. So wird beispielsweise der Berufseinstieg als «Problem der einzelnen Person» angesehen, was systemischem Denken widerspricht. Auch findet keine echte Integration in den Lehrkörper statt. Mit Badertscher (1992) ist wohl eher von einer «Addition zum Lehrkörper» zu sprechen. Weiter üben Lehrerkollegien häufig einen grossen Anpassungsdruck auf Berufseinsteigerinnen und -einsteiger aus. Diese müssen in der Regel dieselben Aufgaben übernehmen wie ihre erfahreneren Kolleginnen und Kollegen und nicht selten gibt man ihnen sogar noch die besonders schwierigen. Findet eine Berufseinführung statt, ist diese in der Regel Sache der Systemebene, z.B. der kantonalen Bildungsverwaltung oder Schulbehörde und nicht der Organisationsebene, der einzelnen Schule.

Bei den Belastungsfaktoren der Individuellen Ebene (Tab. 4) sind einige Aussagen darüber zusammengefasst, ob sich Zusammenhänge zwischen bestimmten demographischen oder persönlichen Merkmalen und dem erlebten Belastungsausmass nachweisen lassen. Besonders interessieren hier natürlich die Aussagen zum Faktor Berufserfahrung/Dienstalter, die früher gemachte Aussagen zur starken Belastung junger Lehrpersonen (vgl. Kap. 4) bestätigen.

Einzelne demographische oder persönliche Merkmale	Ausgewählte Aussagen dazu
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Alter</i> – <i>Berufserfahrung, Dienstalter</i> – <i>Geschlecht</i> – <i>Kontrollüberzeugungen</i> 	<p>Die Ergebnisse sind uneinheitlich.</p> <p>Der Berufseinstieg wird oft als besonders belastend erlebt.</p> <p>In einigen Untersuchungen sind verheiratete Frauen stärker belastet (Doppelbelastung).</p> <p>Lehrpersonen mit externalen Kontrollüberzeugungen fühlen sich stärker belastet.</p>

Tab. 4: Zusammenhang zwischen demographischen bzw. persönlichen Merkmalen von Lehrpersonen und dem Ausmass an erlebter Belastung (nach Kramis, 1994, S. 148)

Die Systematik der drei Belastungsebenen kann nun auch hilfreich sein, um zu erkennen, welche Massnahmen zur Verminderung der Belastungssituation in der Berufseinführungsphase sinnvoll sein können. Insbesondere zeigt sie auf, dass es sich verbietet, nur Massnahmen auf der Individuellen Ebene ins Auge zu fassen.

6.2 Diskussion

1. Der Blick auf die *Organisationsebene* zeigt auf, dass die Berufseinführung nicht isoliert betrachtet werden darf. Von entscheidender Bedeutung ist die Aufnahmesituation an den einzelnen Schulen, die wiederum mit der gesamten schulischen Struktur und Kultur zusammenhängt. Untersuchungen, die die Merkmale der Organisation Schule herausarbeiten, zeigen ja u.a., dass von den Strukturen her kaum teamartige Kooperation angelegt ist. Dies führt dazu, dass heute der Berufseinstieg als individuell zu meisternde Aufgabe angesehen wird, was systemischem Denken widerspricht – das Scheitern einer Lehrperson beispielsweise betrifft ohnehin die ganze Schule. So findet kaum eine echte Integration der Neulinge ins Lehrerteam statt, zudem üben die Berufskolleginnen und -kollegen oft einen grossen Anpassungsdruck aus. Einerseits ist also die Aufgabe der Berufseinführung unbedingt in neuere Schulentwicklungsdiskussionen miteinzubeziehen. Andererseits ist eine sinnvolle Berufseinführung ohne Schulen nicht denkbar. Allerdings ist hier sorgfältig abzuwägen, welche Aufgaben der einzelnen Schule zu übergeben sind und welche sinnvollerweise extern gelöst werden sollen.

2. Auf der *Systemebene* ist zu fordern, dass eine Berufseinführung überhaupt für alle neuen Lehrpersonen aller Schulstufen institutionalisiert wird – als Gefäß der Kooperation und Reflexion wider die frühe Isolation im Beruf. Hier geht es zudem darum, optimale Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen individuell gestuften Einstieg ermöglichen.
3. Der Blick auf die *Individuelle Ebene* zeigt, dass der Umgang mit Belastungen und Stress zu einer Schlüsselqualifikation professioneller Lehrpersonen geworden ist. Untersuchungen zum Umgang mit Belastungen zeigen, dass die Gruppe eine Sozialform darstellt, in der sich die für die Berufseinführung zentralen Elemente der Praxisreflexion und Kooperation verwirklichen lassen. Hinweise auf eine methodisch sinnvolle Gestaltung können der Literatur zur pädagogischen Beratung und zu Supervision in pädagogischen Arbeitsfeldern entnommen werden. Wir meinen aber, dass eine «Kooperations- und Praxisreflexionsgruppe» der Berufseinführung lediglich eine «Vorform» der Beratungs- und Supervisionsgruppen darstellt – und dies aus folgenden Gründen: 1. Lehrpersonen im ersten Dienstjahr unterscheiden sich von erfahreneren Lehrpersonen als potentiellen Supervisorinnen dadurch, dass eine kurzfristige Perspektive für die Lösung von Problemen besteht. 2. Beratung und Supervision dienen der Reflexion. Daneben besteht aber bei Berufseinsteigerinnen und -einsteigern auch ein starkes Bedürfnis nach Kooperation im Dienste praktischer Komplexitätsreduktion: Zusammen vorbereiten, Material und Ideen austauschen usw. 3. Wir schlagen ein pädagogisches und kollegiales Modell vor, das Zusammenarbeit und Reflexion unter jungen und professionellen Lehrpersonen anstrebt – ohne den Einbezug professioneller Beratungs- oder Supervisorinnen.

Wir stellen uns professionelle Lehrpersonen als Gruppenleiterinnen und -leiter vor, sind aber von der Wichtigkeit einer guten Auswahl und fundierten Aus- und Fortbildung dieser Personen überzeugt. Auch hier können wiederum die Konzepte der Beratung und Supervision aufzeigen, welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen – auch für eine «Vorform» – unbedingte Voraussetzung darstellen.

7 Berufseinführungsmodelle

7.1 Idealtypische Modelle der Berufseinführung

Die Berufseinführung wird auch als «Scharnier» zwischen Grundausbildung und Berufstätigkeit bezeichnet und befindet sich dementsprechend in einem Spannungsfeld verschiedenster Zielvorstellungen. Betonen beispielsweise die einen mehr den Bezug zur Grundausbildung, plädieren andere gerade für die «Abnabelung» von der Grundausbildung. Betonen die einen den Selektionsauftrag der Berufseinführung, lehnen ihn andere wiederum explizit ab, usw. Folgende vier Ziele der Berufseinführung¹, zu denen je ein idealtypisches Berufseinführungsmodell konstruiert werden könnte, sind vorstellbar:

1. *Anpassung* an die bestehende Schulpraxis: Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen, rasche «Funktionsfähigkeit» im System Schule.
2. *Unterstützung* der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in einer Lebens- und Berufsphase, die strukturell bedingt als schwierig erscheint.
3. Die Berufseinführung führt die Grundausbildung weiter, indem sie gewisse Inhalte berufsbegleitend aufarbeitet. Ziel ist die *Verlängerung der Ausbildung* bis in die Berufseinführung hinein und eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs.
4. Es wird von der Berufsbefähigung und Kompetenz der jungen Lehrpersonen ausgegangen. Es geht nun in der Berufseinführung darum, die *professionelle Entwicklung* der jungen Lehrperson einzuleiten, indem sie mit verschiedenen Methoden professioneller Entwicklung vertraut gemacht wird.

Um ein eigenes Modell der Berufseinführung zu erarbeiten, sind wir von diesen vier grundsätzlich verschiedenen Positionen der Berufseinführung ausgegangen, die jede ein anderes Ziel in den Vordergrund stellt. Zu jeder dieser Positionen wird ein «idealtypisches Modell» der Berufseinführung dargestellt. Diese haben heuristischen Wert für die Analyse und den Vergleich verschiedener möglicher Berufseinführungsmodelle. In der Praxis, bei kantonalen Berufseinführungskonzepten etwa, wie sie im empirischen Teil dargestellt werden, lassen sich selbstverständlich die vier Idealtypen nicht säuberlich trennen. Wir gehen vielmehr davon aus, dass es sich zumeist um Mischformen handelt. Dabei werden folgende Aspekte besprochen: Ziel des Modells, (Theoretische) Hintergründe, Chancen und Gefahren, Beispiele. Jede Besprechung endet mit einer kurzen Diskussion.

¹ Diese sind aus monatelangen Diskussionen mit verschiedenen Beteiligten heraus entstanden, wobei eine Zeitlang an sechs Positionen gedacht wurde (vgl. auch die Ausführungen von Sacher (1991) zu den verschiedenen Funktionen des Referendariats).

Die Modelle 1 bis 3 können als «Defizitmodelle» bezeichnet werden: Das Motiv für die Schaffung einer Berufseinführung liegt darin, dass man den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern ein Defizit unterstellt: Im Anpassungsmodell ist es ein Defizit auf der Performanzebene, beispielsweise im Bereich der täglichen Organisation und Durchführung von Unterricht, im Unterstützungsmodell ein Defizit an Fähigkeiten zur effizienten Bewältigung beruflicher Probleme und im Umgang mit Belastungen, im Modell der verlängerten Ausbildung Defizite im didaktischen, pädagogischen oder psychologischen Bereich.

Das Modell 4, das Modell professioneller Entwicklung hingegen, betrachtet die neuen Lehrpersonen als fertig ausgebildete, kompetente Berufsleute. Das Motiv für die Schaffung einer Berufseinführung bilden nicht irgendwelche in der Vergangenheit liegende Defizite, die aufgearbeitet werden müssen. Ziel ist eine Einführung in Methoden der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf, es wird also prospektiv eine neue Phase der Entwicklung eingeläutet.

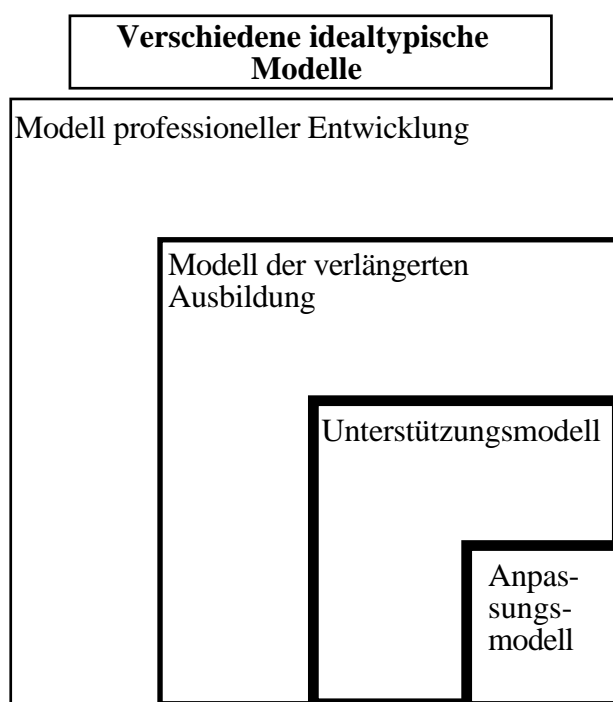


Abb. 5: Hierarchie der vier idealtypischen Modelle der Berufseinführung

Die Besprechung der einzelnen Modelle beginnt mit demjenigen, das wir als am wenigsten wünschenswert betrachten und endet mit dem Modell, das wir als am wünschenswertesten ansehen. Wir stellen die vier «Idealtypen» in einer Hierarchie dar, wie es in Abbildung 5 dargestellt ist. Dabei gehen wir davon aus, dass jede höhere Stufe die Ziele und einen Teil der Inhalte der untergeordneten Modelle beinhaltet.

7.1.1 Das Anpassungsmodell

Ziele

Ziel der Berufseinführung soll es sein, die junge Lehrperson möglichst rasch an die bestehende Praxis der Schule anzupassen – durch eine rasche Übernahme der dort vorherrschenden Werte, Normen und Einstellungen.

Hintergründe

Ein mögliches Motiv dieses Modells kann sein, dass die Grundausbildung als zuwenig praxisrelevant angesehen wird und man daher die jungen Lehrpersonen «re-sozialisieren» möchte. Eine solche Haltung kann mit Verweis auf die mangelnde Wirksamkeit der Lehrerbildung (vgl. Kap. 4) begründet werden: Es ist ohnehin die Praxis, die letztlich ausbildet. Ein weiterer Hintergrund könnte die Absicht sein, eine bestehende Schule möglichst gut am Funktionieren zu halten und deshalb die neue Lehrperson rasch anzupassen, um Unterbrüche und Störungen zu vermeiden.

Chancen und Gefahren

Wir haben gesehen, dass die Annahme einer einheitlichen Schulkultur nicht haltbar ist. Die Chancen des Sozialisationsmodells sind dort zu sehen, wo eine Berufseinsteigerin oder ein Berufseinsteiger auf eine Schule treffen, in der Zusammenarbeit und Reflexion zur Schulkultur gehören. Ist eine solche Situation gegeben, wird die junge Lehrperson viel Rückhalt erfahren, in den Unterrichtsvorbereitungen wesentlich entlastet und erhält auch die Möglichkeit, ihre pädagogisch-didaktischen Vorstellungen einzubringen.

Gefahren birgt das Modell natürlich dort, wo eine junge Lehrperson auf ein Kollegium trifft, das sich durch Vereinzelung und informelle Strukturen kennzeichnen lässt. Die junge Lehrperson kann isoliert sein und unter Druck geraten. Wenn wir bedenken, dass die Kolleginnen und Kollegen als stärkster Sozialisationsfaktor gelten und dass Schulen von ihrer Organisationsstruktur nicht auf Kommunikation und Kooperation angelegt sind (vgl. Kap. 6), ist davon auszugehen, dass viele Lehrpersonen in diesem Modell die Prozesse erleben, die im Zusammenhang mit dem Praxisschock berichtet werden.

Beispiele

Als erstes Beispiel kann die Situation genannt werden, wo bezüglich Berufseinführung nichts geschieht. Wie bei den Gefahren bereits angetönt, haben die Untersuchungen zur Sozialisation junger Lehrpersonen gezeigt, dass eine berufliche Resozialisation sehr häufig der Fall sein dürfte.

Weiter kann auf die Kritik am deutschen Referendariatsmodell verwiesen werden. Obwohl es nicht als Anpassungsmodell konzipiert wurde, scheint es oft in diesem Sinne zu funktionieren. Die Schwächen des Modells liegen in der mangelnden Übereinstimmung zwischen der ersten Ausbildungsphase an den Universitäten und dem Referendariat in der Berufspraxis: Die in der ersten Phase vermittelte Unterrichtstheorie wird in der zweiten Phase der Ausbildung zuwenig wahrgenommen und umgesetzt, vielmehr kommt es zu Rivalitäten der beiden Phasen, und es findet häufig eine berufliche Resozialisation statt.

Diskussion

Die Berufseinführung soll unserer Ansicht nach nicht Ziele des Anpassungsmodells verfolgen. Aus diesem Grund haben wir kein zentrales Element aus dem Anpassungsmodell abgeleitet (vgl. Abb. 6).

7.1.2 Das Unterstützungsmodell

Ziel

Ziel der Berufseinführung soll es sein, alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zu unterstützen, indem man ihnen Hilfe, Entlastung und Beratung anbietet.

Hintergründe

Ein mögliches Motiv für ein Unterstützungsmodell stellen die Untersuchungen zur Lehrersozialisation und insbesondere zu den Schwierigkeiten junger Lehrpersonen dar (vgl. Kap. 4). Geht man von einem generellen Praxisschock der neuen Lehrpersonen aus, begleitet von genereller Überforderung und grossen Belastungen, scheint es sinnvoll, unterstützende und beratende Massnahmen zu ergreifen. Auch die Betrachtung des Berufseinstiegs als «Kritisches Lebensereignis» kann zu einer solchen Sichtweise beitragen.

Chancen und Gefahren

Ein Unterstützungsmodell kann Massnahmen auf drei Ebenen ergreifen (vgl. Kap. 6). Die Chancen dieses Modells liegen darin, dass der abrupte Übergang von der Grundausbildung in den Beruf «abgefedert» werden kann und die hohen Belastungen entweder präventiv verhindert werden oder aber Beraterisch aufgefangen werden können. Ein Unterstützungsmodell neigt dazu, die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger als Problemgruppe zu betrachten. Darin liegen auch die Gefahren des Modells begründet. Es kann zu Nebeneffekten kommen, die häufig nicht bedacht werden: Schönig und Brunner (1990) machen dabei u.a. auf «Stigmatisierung und Dequalifizierung» (ebd., S. 13) aufmerksam. Die spezielle «Behandlung» einer Gruppe führt nicht nur dazu, dass diese als Problemgruppe etikettiert wird, sondern darüber hinaus kann es dazu kommen, dass die am Problem Beteiligten die Verantwortung abgeben und zuwenig die Problemlösung selber an die Hand nehmen, sich dequalifizieren.

Beispiele

Unterstützungskonzepte können auf der individuellen Ebene, der Organisationsebene oder der *Systemebene* ansetzen. Auf der Systemebene sind alle bestehenden Berufseinführungskonzepte zu nennen, insbesondere diejenigen, die eine zeitliche und/oder aufgabenmässige Entlastung von neuen Lehrpersonen vorsehen und damit einen gestuften Einstieg ermöglichen. Auf der *Organisationsebene* sind Beispiele denkbar, die die Aufnahme an den einzelnen Schulen verbessern. Beispielsweise ist es Aufgabe der Schulleitung, ein sinnvolles Anfangspensum zusammenzustellen. Als Beispiele für Massnahmen auf der *Individuellen Ebene* können Konzepte aufgeführt werden, die einen eigenen Beratungsdienst für Junglehrerinnen und Junglehrer schaffen, der sein

Hauptgewicht auf die Betreuung und Unterstützung der einzelnen Lehrpersonen setzt. In der Schweiz gibt es Konzepte (vgl. Kap. 9), die von einem Beratungsdienst sprechen, diesen aber für obligatorisch erklären. Dies ist ein Unding, impliziert doch Beratung Freiwilligkeit. Eine weitere Variante dieses Modells finden wir dort, wo Personen die Beratung junger Lehrpersonen übernehmen, aber gleichzeitig als Schulinspektorinnen und -inspektoren oder kantonale Lehrerberaterinnen und -berater für deren Beurteilung zuständig sind.

Diskussion

Wir meinen, dass die Berufseinführung in erster Linie Massnahmen auf der System- und Organisationsebene fördern muss (vgl. Kap. 6). Deshalb fordern wir in unserem Modell (vgl. Abb. 6), in Übereinstimmung mit den Kapiteln 4 bis 6 dieser Arbeit, auf der Systemebene eine «Entlastung» der Lehrpersonen, auf der Organisationsebene den «Einbezug der einzelnen Schule» (in die Aufgabe der Berufseinführung) als zentrale Elemente.

Wir verzichten auf ein Element auf der individuellen Ebene, da ein Modell, das auf Unterstützung und Beratung aufbaut, Gefahr läuft, dass junge Lehrpersonen – aber auch ihr Umfeld, die einzelnen Schulen – Verantwortung für die persönliche Entwicklung und die Problemlösung nicht mehr wahrnehmen. Auch kann es zu Etikettierungsprozessen kommen, die dazu führen, dass neue Lehrpersonen automatisch als hilfsbedürftig, unfertig usw. angesehen werden. Schönig und Brunner (ebd.) weisen zudem darauf hin, dass diese Gefahr um so grösser ist, je mehr verschiedene Beratungsfunktionen vermischt werden: etwa Kontrollieren, Beurteilen und Beaufsichtigen mit Unterstützen, Fördern und Helfen.

7.1.3 Das Modell der verlängerten Ausbildung

Ziel

Ziel der Berufseinführung soll es sein, die Grundausbildung durch weitere Ausbildungselemente zu ergänzen, die berufsbegleitend erworben werden. Die Phase der Berufseinführung soll daher dazu benutzt werden, die Ausbildung zu vervollständigen, den Transfer theoretischer Ausbildungsteile in die Praxis zu verbessern und damit eigentlich erst auf die endgültige, volle Berufsfähigkeit vorzubereiten.

Hintergründe

Die Rezeption der Literatur zum Praxisschock kann dieses Modell nahelegen, indem versucht wird, durch eine Weiterbegleitung der jungen Lehrpersonen einen «Konservativitäts-Rutsch» zu verhindern. Ein weiterer möglicher Hintergrund ist die bereits angesprochene mangelnde Wirksamkeit der Lehrerbildung. Von der Verlängerung der Lehrerbildung in die ersten Berufsjahre hinein kann man sich einen verbesserten Theorie-Praxis-Bezug und damit eine generell verbesserte Wirkung der Grundausbildung versprechen.

Weiter gab und gibt es immer wieder Tendenzen, über die Grundausbildung Innovationen in die Schule bringen zu wollen. Wer von dieser Annahme ausgeht, erhofft sich

durch eine Weiterbegleitung der neuen Lehrpersonen im Beruf eine Abstützung dieser innovativen Wirkung.

Chancen und Gefahren

Die Chancen des Modells liegen dort, wo eine Berufseinsteigerin oder ein Berufseinsteiger einen echten Bezug von Theorie und Praxis erleben kann, indem sie/er beispielsweise einen Teil der wissenschaftlichen Theorien auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen erlernt oder indem sie/er Gelerntes direkt in die Praxis umsetzen und dort überprüfen kann.

Die Gefahren des Modells liegen in verschiedenen Bereichen: Zum einen führt es zu einer weiteren Verschulung der Lebenswelt junger Menschen und zu einem weiteren Verzögern des eigentlichen Berufseintritts (vgl. Herzog, 1993). Dann führt es zu einer fast automatischen Koppelung mit Beurteilung: Ist das Ziel der Berufseinführung der Erwerb weiterer Qualifikationen, liegt es auf der Hand, die Berufsbefähigung erst dann zu erteilen, wenn der Beweis erbracht worden ist, dass auch diese Qualifikationen beherrscht werden. Junge Lehrpersonen würden damit in einem langen Abhängigkeitsverhältnis bleiben.

Beispiele

Von seinem Konzept und seinen Zielen her kann das Referendariat als Beispiel gelten. So zielt es, als zweite Phase der Lehrerausbildung, vor allem darauf ab, schulpraktische Qualifikationen zu vermitteln und die Berufsbefähigung erst am Ende zu erteilen.

Als weiteres Beispiel verweisen wir auf Konzepte, die die Berufsbefähigung erst nach Ende der Berufseinführungsphase erteilen und von den jungen Lehrpersonen den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen verlangen oder sie durch Grundausbildnerinnen und -ausbildner weiterbetreuen lassen.

Diskussion

Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass eine Prämisse des Modells falsch ist. Neuere Überlegungen besagen nämlich, dass die Annahme problematisch sei, wonach die Normen der Ausbildungsinstitutionen denen der Schulpraxis widersprechen würden (Feiman-Nemser & Floden, 1991). Es ist also nicht davon auszugehen, dass die Grundausbildungen den Schulen tatsächlich «voraus» sind. Auch ist es unrealistisch, dass Schulinnovationen über neue Lehrpersonen in die einzelnen Schulen hineingetragen werden können (vgl. Badertscher, 1992).

Im Kontext der Schweizer Lehrerbildung 1996, in dem eine Verlängerung der Grundausbildungen für die Lehrerschaft an Primarschulen und Kindergärten geplant ist, stellt eine Berufseinführung als verlängertes Ausbildungsmodell eine kaum mehr vertretbare Option dar. Das Modell verweist aber auf die grundsätzliche Frage, ob in der Lehrerbildung nicht eher ein Modell der Rekurrenz sinnvoll wäre, das einen Wechsel von berufspraktischen und theoretischen Ausbildungsteilen vorsehen würde.

Im heutigen Kontext meinen wir, dass die Vermittlung wissenschaftlicher Theorien in der Grundausbildung zu erfolgen hat, und wir gehen davon aus, dass diese auf einen Berufseinstieg mit voller Verantwortung vorbereitet und dementsprechend auch die Verantwortung für die Diplomierung übernimmt (vgl. EDK, Thesen zur Entwicklung

Pädagogischer Hochschulen, 1993). Im Anschluss an Überlegungen des Kapitels 5, das auf die Unmöglichkeit der Simulation der gesamten Komplexität in der Grundausbildung hingewiesen hat, möchten wir das Hauptgewicht in der Berufseinführung auf die Erhöhung der Kompetenzen in konflikthafter Berufssituationen legen. Daher sollte immer die Berufspraxis als Ausgangspunkt genommen werden, und das stellt strukturell eine ganz andere Situation dar als die der Grundausbildung. Von daher scheint es uns zwar sinnvoll, einige spezifische Angebote für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zu schaffen. Diese sollen aber bedürfnisorientiert erfolgen und von Jahr zu Jahr gemeinsam festgelegt werden. Wir formulieren also für unser Modell ein drittes Element: «bedürfnisorientierte Fortbildung» (vgl. Abb. 6).

7.1.4 Das Modell professioneller Entwicklung

Ziel

Ziel der Berufseinführung kann es sein, die Berufseinführung als erste Phase der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf zu gestalten und alle jungen Lehrpersonen in der ersten Berufsphase mit entsprechenden Methoden vertraut zu machen.

Hintergrund

Hintergrund dieser Zielsetzung kann die in Kapitel 4 dargelegte Sichtweise des Lehrerberufs sein, die den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit sowie die Entwicklung eines Berufsethos als zentrale Aufgaben der Lehrerbildung ansieht. Dies sind Aufgaben, die Merkmale professioneller Berufe darstellen. Als professionelle Entwicklung wird dabei der Prozess bezeichnet, durch den ein Praktiker oder eine Praktikerin die für eine effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert. Als zentrale Methoden professioneller Entwicklung gelten kollegiale Kooperation und Praxisreflexion.

Chancen und Gefahren

Die Chancen dieses Modells sind darin zu sehen, dass Lehrpersonen von Anfang an nicht in die im Beruf lauende Gefahr der Isolation fallen. Zudem können junge Lehrpersonen lernen, dass eine ständige Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer Arbeit zu einem professionellen Berufsverständnis gehört. Versteht man Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle, die in ihrer beruflichen Praxis ein eigenes Wissen generieren und auch eine Fachsprache entwickeln, in der sie mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren, dürfte dies auch zum Selbstvertrauen der Lehrerschaft insgesamt beitragen.

Gefahren birgt dieses Modell dort in sich, wo es die jungen Lehrpersonen überfordert, indem es verunsichernd wirkt, wenn bereits von Anfang an eine kritische Reflexion der Arbeit gefordert wird. Die jungen Lehrpersonen stecken ja in einer Berufsphase, in der der Aufbau von Routinen und praktische Komplexitätsreduktion ebenfalls bedeutsam sind.

Beispiele

Mögliche Beispiele bieten Berufseinführungskonzepte, die Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zur Praxisreflexion anleiten und auch Zusammenarbeitsformen – mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen – ermöglichen. Mögliche Beispiele wären auch Schulen, die selber die Aufgabe der Berufseinführung übernehmen, indem sie die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in Formen professioneller Zusammenarbeit und Reflexion einführen.

Diskussion

Wie wir bereits in Kapitel 4 erläutert haben, legen wir das Schwergewicht auf diese Ebene. Wir leiten deshalb, in Übereinstimmung mit früheren Erläuterungen, zwei zentrale Elemente, «Praxisreflexion» und «Kooperation» (vgl. Abb. 6), aus diesem idealtypischen Modell ab.

7.2 Das «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion»

7.2.1 Das Modell im Überblick

Wenn wir nun im folgenden «unser» Modell der Berufseinführung vorstellen, müssen wir präzisieren, dass es sich um ein Modell auf hohem Abstraktionsgrad handelt, das lediglich die bereits erwähnten fünf zentralen Elemente umfasst. Wir legen aus folgenden Gründen bewusst kein konkretes Arbeitsmodell vor:

1. Das Zielpublikum dieser Arbeit stellen die Schweizer Kantone dar, deren Schulwesen äusserst verschiedenartig strukturiert ist. Wenn wir ein konkreteres Modell vorlegen würden, liefen wir Gefahr, dass es an verschiedensten kantonalen Besonderheiten und Strukturen scheiterte. Die Umsetzung der in unserem Modell enthaltenen fünf Elemente ist hingegen in den verschiedensten Strukturen möglich, zudem finden sich in einigen Kapiteln doch einige Hinweise zu deren Umsetzung angedeutet.
2. Es gibt, zumindest im europäischen Raum, keine breit erprobten Modelle der Berufseinführung. Vom wissenschaftlichen Standpunkt her ist es also nicht möglich, ein konkreteres Modell zu empfehlen.

Wie bereits erwähnt, ist unser Modell, dargestellt in Abbildung 6, nicht identisch mit dem Modell professioneller Entwicklung. Es nimmt Elemente von drei idealtypischen Modellen auf. Wir sind aber davon ausgegangen, dass das Schwergewicht auf die Ebene der professionellen Entwicklung gelegt werden soll und nur noch solche Elemente ergänzt werden, die unbedingt notwendig sind.

Wir nennen das Berufseinführungsmodell, das wir vorschlagen, «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion». Einerseits heben wir dabei die beiden zentralen Elemente hervor: Kooperation und Praxisreflexion. Andererseits charakterisieren wir

mit dem Adjektiv «kollegial» die Beziehungen der daran Beteiligten. Es ist ein Modell, das von gleichwertigen Partnerinnen und Partnern ausgeht, die alle einen Beitrag leisten können. Es wird von der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer selber getragen – Beaufsichtigung und Qualifikation sind keine Aufgaben der Berufseinführung.

Die folgende Abbildung 6 stellt die fünf zentralen Elemente und ihre «Herleitung» in bezug auf die vier «Idealtypen» dar. Wir gehen dabei vom Gedanken aus, dass die zwei Elemente auf der Ebene des Professionalisierungsmodells, «Kooperation» und «Praxisreflexion» die Hauptelemente sind und ihrerseits bereits Momente der Ausbildung und Unterstützung enthalten. Wir nehmen aber auf Grund unserer Analysen an, dass es ergänzende Elemente auf den unteren Ebenen braucht. Es sind dies «Einbezug der Schule» – wobei die Darstellung, verteilt über drei Idealtypen, gleich erläutert wird –, «Spezifische Fortbildung» und «Zeitliche und/oder aufgabenmässige Entlastung».

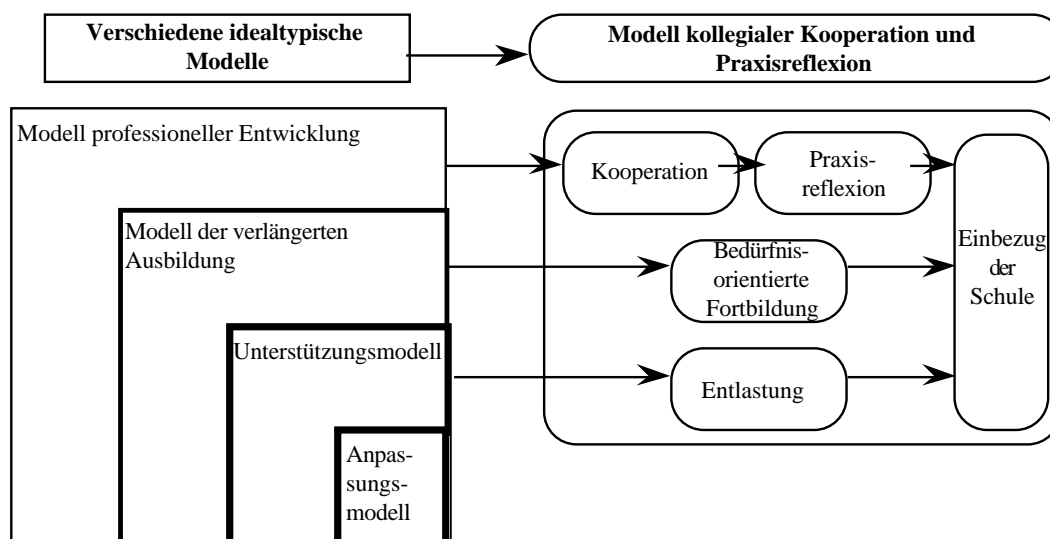


Abb. 6: Kernelemente des «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» und ihre Herleitung aus den idealtypischen Modellen

Unser Modell lässt sich durch zwei Merkmale charakterisieren:

- Es ist kein Defizitmodell: Das Modell geht von aktiven jungen Lehrpersonen aus, die nicht einfach passiv in den Beruf hineinsozialisiert werden, sondern aktiv den Berufseinstieg gestalten. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger werden als kompetente und fertig ausgebildete Lehrpersonen angesehen, die mittels professioneller Methoden ihre ersten beruflichen Erfahrungen weitgehend selbstbestimmt verarbeiten lernen.

- Es ist ein pädagogisches Modell: Das Modell betont die Zusammenarbeit und die Reflexion als zentrale Elemente und die berufliche Praxis als Ausgangspunkt. Damit ist es ein Modell, das in einem pädagogischen «Setting» stattfindet, getragen durch die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger einerseits und andererseits durch erfahrene, professionelle Lehrerinnen und Lehrer.

Im folgenden werden die einzelnen Elemente genau begrifflich bestimmt und nochmals einzeln kurz erläutert:

7.2.2 Die einzelnen Elemente des Modells

Praxisreflexion

Dieses Element ergibt sich aus Überlegungen der Kapitel 5 und 6. Wir verstehen dabei Reflexion in Anlehnung an Dewey (1933) als Tätigkeit, in der im Beruf erlebte Situationen analysiert werden, indem die Hintergründe von Handlungen rekonstruiert werden, mögliche Handlungsalternativen besprochen und mögliche Folgerungen erwogen werden. Wir nennen das Element nicht einfach Reflexion, sondern «Praxisreflexion», um auszudrücken, dass Ausgangspunkt der Reflexion in der Berufseinführung immer die erlebte berufliche Praxis sein soll. Die Reflexion bezieht sich aber, ausgehend von beruflichen Fragen, sowohl auf Fragen der Effektivität als auch auf Fragen der Verantwortung; sie kann sich auf die persönliche Ebene und die Ebene der Interaktionen genauso beziehen wie auf die institutionelle Ebene.

Wir verweisen als Arbeitsform in erster Linie auf die Gruppe. Praxisreflexion ist sowohl innerhalb einer Stufen- oder Fachgruppe als auch stufen- oder fachübergreifend denkbar.

Kooperation

Dieses Element ist aus den Überlegungen der Kapitel 4 und 5 herausgewachsen. Wir verstehen dabei unter Kooperation eine besondere Form der Kommunikation, die auf ein Ziel und eine Handlung hin ausgerichtet ist und in einem auf Gegenseitigkeit und Gleichheit ausgerichteten Kommunikationsgeschehen stattfindet. Wir sehen dabei die Kooperation der Berufseinstiegerin/des Berufseinsteigers mit zwei Personengruppen: Einerseits mit anderen Berufseinstiegerinnen und -einstiegern, andererseits mit erfahrenen, professionellen Lehrpersonen.

Wir können uns dabei verschiedene Arbeitsformen vorstellen: Arbeitsgruppen zur Unterrichtsvorbereitung und zu Ideen- und Materialaustausch; forschungsorientierte Gruppen; gegenseitige Schulbesuche usw. Diese Formen sind in erster Linie stufen- oder fachspezifisch sinnvoll.

Bedürfnisorientierte Fortbildung

Wir verstehen unter bedürfnisorientierter Fortbildung themenzentrierte Angebote, die spezifisch auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe von jungen Lehrpersonen zugeschnitten sind. Wir stellen uns aber auch vor, dass daneben einige administrativ-organisatorische Themen systematisch angeboten werden sollten, z.B. Einführung in

kantonale Schulstrukturen, in Lehrmittel und Lehrpläne, Vorstellen kantonaler Dienste und Schulentwicklungsprojekte. Ein schlechter Informationsfluss kann für neue Lehrpersonen bereits unnötige Belastungen darstellen.

Arbeitsformen sind in erster Linie in Form einzelner Veranstaltungen oder einer Reihe von Veranstaltungen denkbar: Vorabendveranstaltungen, Halbtages- oder Ganztagesveranstaltungen, mehrtägige Kurse. Hier wäre es sinnvoll, Angebote für verschiedene Lehrergruppen (Stufen- oder Fachgruppen) gemeinsam anzubieten.

Entlastung

Mit diesem Element meinen wir die Entlastung der jungen Lehrpersonen von gewissen Aufgaben. Damit können folgende Aufgaben gemeint sein: Entlastung von der Funktion der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers, Entlastung von einem bestimmten Pensum zu erteilender Lektionen, Entlastung von schulhausinternen Zusatzaufgaben usw. Die Entlastung zielt präventiv auf eine Verringerung der Komplexität bei Berufseintritt und auf eine Abnahme der Belastungssituation. Das Element zielt damit letztlich auf einen gestuften Einstieg in den Lehrerberuf und eine Aufgabendifferenzierung über eine Berufslaufbahn.

Einbezug der einzelnen Schule

Wir haben in den Kapiteln 4 und 5 dargelegt, weshalb eine Berufseinführung ohne Einbezug der einzelnen Schule unsinnig ist. Wir stellen uns vor, dass kurzfristig überall gesichert sein muss, dass die einzelne Schule auf der Ebene des Unterstützungsmodells in die Berufseinführung involviert werden muss. Viele Belastungen sind nur vor Ort lösbar, etwa durch sinnvolle Zuteilung von Pensen und Klassen und durch eine Einführung in die Schulstrukturen vor Ort. Wir stellen uns aber vor, dass in Zusammenhang mit anderen schulischen Entwicklungen – wie vermehrter Förderung schulinterner Lehrerfortbildung oder teilautonomer Schulen – die einzelne Schule immer mehr auch die Elemente der Kooperation und der Praxisreflexion übernehmen kann und soll, sofern die notwendigen Voraussetzungen dafür gegeben sind (vgl. Kap. 5).

Bei der Umsetzung dieses Elements muss zusätzlich die Grösse der Schule in Betracht gezogen werden. Schulen mit ein bis drei Lehrpersonen können natürlich nicht dieselben Bedingungen bieten wie Schulen von 50 Lehrpersonen, in denen jährlich mehrere Berufseinsteigerinnen und -einsteiger eingeführt werden müssen.

C Empirischer Teil:

Untersuchung zur Berufseinführung in der Schweiz

8 Überblick

8.1 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung zur Berufseinführung ist von einer dreifachen Fragestellung ausgegangen: 1. Sie will eine detaillierte Beschreibung der momentanen Situation (1994) in der Schweiz liefern. 2. Sie möchte den Stand der Zufriedenheit aus der Sicht der einzelnen Kantone darstellen und 3. überprüfen, inwiefern das in dieser Arbeit vorgeschlagene Modell bereits verwirklicht ist oder die darin enthaltenen Vorstellungen von kantonalen Expertinnen und Experten geteilt werden.

8.2 Vorgehen und Methodik

Für die vorliegende Arbeit wurden sämtliche Deutsch- und Westschweizer Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein einbezogen. Angesichts der zu erwartenden Heterogenität – jedes Berufseinführungskonzept muss ja auf dem Hintergrund der jeweiligen kantonalen Strukturen verstanden werden – hat sich für die vorliegende Arbeit eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden aufgedrängt. Insgesamt dominiert dabei das qualitative Vorgehen, werden doch keine eigentlich «harten», quantitativen Daten gewonnen, sondern lediglich qualitativ gewonnene Daten quantitativ ausgewertet. Ein Hauptgrund für das vorwiegend qualitative Vorgehen liegt darin, dass es als nicht sehr sinnvoll erschien, mit der «klassischen» quantitativen Methode, einem Fragebogen, die einzelnen Kantone zur Berufseinführung zu befragen. Auf Grund des erläuterten komplexen Forschungsgegenstandes mit den sehr unterschiedlichen kantonalen Strukturen und historischen Besonderheiten wäre sehr viel Information verlorengegangen. Ein weiteres, insgesamt aber zweitrangiges Argument stellte die Überlegung dar, dass die Erziehungsdepartemente ohnehin mit Fragebogen «überfüttert» werden. Es war daher anzunehmen, dass das Projektteam mehr und validere Daten erhalten würde, wenn es zu einem Gespräch in die einzelnen Kantone reise und damit den Aufwand für die Befragten kleiner halte, gleichzeitig aber ihre Motivation erhöhe, da es ihnen möglich ist, die Situation in ihrer vollen Komplexität darzulegen. Auch sehen sie sich nicht gezwungen, diese im Hinblick auf vorformulierte Fragen zu vereinfachen und zu schematisieren.

Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden von den Kantonen selber bestimmt. Kontaktpersonen der Erziehungsdepartemente waren gebeten worden, jemanden zu bezeichnen, der zur Frage der Berufseinführung kompetent Auskunft geben könnte. In einigen Fällen wurde von den Kantonen gewünscht, dass zwei oder mehrere Personen am Interview teilnehmen könnten. Die Stichprobe setzt sich aus Abteilungsleitern/ Direktionssekretären der Erziehungsdepartemente, Schulinspektorinnen und -inspektoren, Schulberaterinnen und -beratern, (Kon-)rektorinnen und -rektoren, Chefs der

kantonalen Lehrerfortbildung, Leiterinnen oder Leitern der kantonalen Berufseinführung und Junglehrerberaterinnen und -beratern zusammen.

Ausgangspunkt der Arbeit bilden somit qualitative Daten, gewonnen aus einem problemzentrierten Interview, das aus Sondierungs- und Leitfragen bestand. Die Leitfragen wurden, nach einer Transkription der Interviews, mittels einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse weiterverarbeitet, um gezielt Zusammenfassungen der Interviews zu erstellen. Diese wiederum wurden bei einzelnen interessierenden Fragestellungen zusammengefasst, um einen schweizerischen Überblick geben zu können.

Die Sondierungsfragen führten zu detaillierten Beschreibungen der Berufseinführung in den einzelnen Kantonen. Dieses Material wurde in zweierlei Hinsicht weiterverwertet: Einerseits wurden Kurzbeschreibungen der Berufseinführung in verschiedenen Kantonen erstellt. Andererseits wurden – im Rahmen der Lizentiatsarbeit in der Deutschschweiz – zusätzlich mit der Technik des konzeptorientierten Ratings quantitative Daten gewonnen, die als Grundlage für eine Einschätzung der Berufseinführungskonzepte im Hinblick auf die zentralen Elemente «unseres» Modells (vgl. Kap. 7) dienten. Auch hier wurde zuletzt ein Überblick erstellt.

Sämtliche Beschreibungen kantonalen Berufseinführungskonzepte wurden den einzelnen kantonalen Interviewpartnerinnen und -partnern vor der Veröffentlichung zur Validierung vorgelegt und – wenn nötig – nochmals verändert. Auch wurde die Erlaubnis eingeholt, die im Interview geäußerten Meinungen unter Wahrung der persönlichen Anonymität verwerten zu dürfen.

Im Rahmen des hier vorliegenden Berichts werden die Kurzbeschreibungen der einzelnen Kantone sowie die Zusammenfassungen auf gesamtschweizerischer Ebene präsentiert.

9 Qualitativer Ergebnisteil: Beschreibung kantonaler Konzepte und Expertenmeinungen

9.1 Kurzfassungen der Berufseinführungskonzepte

Die Kurzfassungen sind bewusst subjektiv gehalten. Sie stellen die Berufseinführung (Stand 1994) in den einzelnen Kantonen aus der Sicht des Forschungsteams dar, das durch seine Arbeit einen Überblick über die Situation in der Schweiz hat und dadurch auch «seine» vergleichende Sichtweise einbringt. Bei der Erstellung der Kurzfassungen liessen wir uns dabei vor allem von zwei Gedanken leiten: Erstens sollte das Wesentliche und Besondere des Kantons herausgearbeitet werden. Zweitens erschien es auch wichtig, dort, wo grössere Veränderungen geplant sind, dies in den Text aufzunehmen.

Als Gegengewicht zur subjektiven Einschätzung des jeweiligen Autors/der jeweiligen Autorin wurde, wie bereits erläutert, eine kommunikative Validierung durchgeführt und allfällige Abänderungsvorschläge geprüft und eingearbeitet.

Eigentliche Konzepte zur Berufseinführung findet man in der Schweiz fast nur auf der Volksschulstufe, inklusive Kindergarten. Bei den Gymnasien und anderen Mittelschulen ist die Berufseinführung kaum geregelt, weshalb sich die folgenden Ausführungen fast ausschliesslich auf die Lehrpersonen an Volksschulen (Kindergarten bis Sekundarschulstufe I) beziehen.

Aargau

Der Kanton Aargau kennt momentan keine eigentliche Berufseinführung. Die Betreuung junger Lehrpersonen geschieht durch das Schulinspektorat im gleichen Rahmen wie für andere Lehrpersonen, wobei der Kanton nebenamtliche Schulinspektorinnen und -inspektoren kennt. Auf der Sekundarschulstufe II besteht die Möglichkeit zum Einsatz von Mentorinnen und Mentoren, die für ihre Tätigkeit etwas entlastet werden können.

Im Rahmen der Neuordnung der Real- und Sekundarlehrausbildung ist nun aber die Schaffung einer Berufseinführung für die genannten zwei Berufsgruppen geplant. Ab 1995 wird ein neuer, sechssemestriger Ausbildungsgang angeboten, mit ersten Abgängerinnen und Abgängern 1998. Zu diesem Zeitpunkt wird dann auch erstmals eine Berufseinführung von zwei Semestern in Kraft treten. Diese wird folgendermassen umschrieben: «Die besonderen Massnahmen während der Berufseinführung erfolgen während einer regulären Anstellung mit reduziertem Pensum an einer aargauischen Real- oder Sekundarschulstelle. Die Besoldung wird sich nach dem Umfang des Pensums richten» (Regierungsrat des Kantons Aargau, 1993).

Im Moment ist die konkrete Planung der Berufseinführungsphase noch nicht sehr weit fortgeschritten. Es ist vorgesehen, sie am «Didaktikum», also der Grundausbildungsstätte, zu institutionalisieren. Dabei wird an die Schaffung zweier besonderer Stellen gedacht, um personell eine gewisse Entflechtung der Grundausbildung und Berufsein-

führung zu erreichen. Die Berufseinführung bei den Real- und Sekundarlehrpersonen wird als Pilotprojekt betrachtet. Es ist langfristig geplant, nach Auswertung dieses Versuchs, eine Berufseinführung für alle Volksschullehrpersonen zu institutionalisieren.

Appenzell Ausserrhoden

Die Berufseinführung in heutiger Form ist im Kanton Appenzell Ausserrhoden noch sehr jung, ihre Anfänge reichen auf die Umstrukturierungen des Schuljahres 1991/92 zurück. Diese hatten die Abschaffung der provisorischen Wählbarkeit und des Schulinspektorats mit sich gebracht. Letzteres war in eine «Kantonale Arbeitsstelle für Schulberatung und Schulentwicklung» übergeführt worden. Die Berufseinführung wird heute von dieser Stelle betrieben, ist aber nirgendwo schriftlich festgehalten und in Entwicklung.

Für die jungen Lehrpersonen kann sie auf die Formel «3 mal 3» gebracht werden: Drei Jahre lang bietet man ihnen drei Arbeitstage pro Schuljahr unter Leitung der «Schulberatung» an. Diese Tage werden mit unterschiedlichen Schwerpunkten gestaltet und dienen sowohl dem Kennenlernen und dem Aufbau von Vertrauen, wie auch der Fortbildung, dem Erfahrungsaustausch und der Praxisreflexion. Trotz dieser speziellen Angebote für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ist ein weiteres Charakteristikum der Berufseinführung in Appenzell Ausserrhoden die Betonung der Integration der Berufseinführung in andere Schulberatungs- und Schulentwicklungsfragen: Die Schulberaterinnen und -berater, neben den Berufseinführungstagen auch noch für die individuelle Betreuung der neuen Lehrpersonen zuständig, sind jeweils stufenübergreifend für ganze Schulen zuständig. Damit kann die neu angestellte Lehrperson ständig in diesem Kontext wahrgenommen und betreut werden. Die Berufseinführung wird nicht von anderen Beratungs- und Entwicklungsaufgaben separiert.

Appenzell Innerrhoden

Die Berufseinführung im Kanton Appenzell Innerrhoden ist Aufgabe des Schulinspektorats, was in Zusammenhang damit gesehen werden muss, dass neue Lehrpersonen vorerst provisorisch angestellt werden und der Inspektor dann zur definitiven Anstellung eine Stellungnahme abzugeben hat.

Die Berufseinführung kann folgendermassen charakterisiert werden:

In Appenzell Innerrhoden betreut der kantonale Schulinspektor sämtliche Lehrpersonen der Volksschule alleine, so auch alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Das Konzept zur Berufseinführung ist «sein» Konzept, denn er hat seit seinem Amtsantritt eine Berufseinführung aufgebaut, die über die Einzelbetreuung hinausgeht. Damit hängen die Qualität und die Zukunft der Berufseinführung sehr stark von einer einzigen Person ab. Es ist zu vermuten, dass das Unterrichtsverständnis des Inspektors für die neuen Lehrpersonen sehr ausgeprägt spürbar wird, was aus der klaren thematischen Planung der ersten Kontakte in der Berufseinführung hervorgeht. Die Konzentration auf eine einzige Person führt auch dazu, dass kaum schriftliche Regelungen bestehen und das Konzept jederzeit flexibel den Umständen angepasst werden kann.

Die kleinen Verhältnisse werden ausgenützt, um unkomplizierte Arbeitsformen einzusetzen. Der Inspektor kann alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in einer einzigen

kantonale Gruppe zusammenfassen. Gemeinsame Zusammenkünfte finden abwechselnd in den Schulzimmern der Teilnehmenden statt und werden zweimal jährlich mit einem Nachessen abgeschlossen. Die räumliche Nähe trägt so auch zu einer persönlichen Nähe bei: Im Rahmen dieser Veranstaltungen lernt man bereits andere neu angestellte Lehrpersonen kennen – auch finden intensive Kontakte mit dem Schulinspektor statt. Das wird noch dadurch unterstützt, dass Unterrichtsbesprechungen meistens im Büro des Inspektorats stattfinden.

Bewusst wird auf den Einbezug erfahrener Lehrpersonen und der einzelnen Schulen in die Berufseinführung verzichtet. Diese geschieht ausschliesslich schulextern, obwohl die Schulgemeinden im Kanton eine hohe Autonomie besitzen.

Schliesslich zeichnet sich die Berufseinführung durch eine Konzentration auf das erste Halbjahr aus: Da Appenzell Innerrhoden keine eigenen Grundausbildungsinstitutionen kennt, wird grosser Wert auf das rasche Kennenlernen kantonaler schulischer Besonderheiten und Dienste gelegt. So finden die genannten Informationsveranstaltungen und Kontakte vorwiegend im ersten Semester statt.

Bern

Der Kanton Bern kennt (noch) keine institutionalisierte Berufseinführung. Die Betreuung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger geschieht auf die gleiche Art und Weise wie für erfahrene Lehrpersonen durch die Schulinspektorinnen und -inspektoren, wobei sie in deren Auftrag nicht speziell formuliert ist. Es ist aber möglich, dass einzelne Schulinspektorinnen oder -inspektoren besondere Angebote für neue Lehrpersonen anbieten. Als institutionalisiertes, besonderes Angebot sind freiwillige «Einstiegskurse» der «Zentralstelle für LehrerInnenfortbildung» zu nennen: Diese haben sich aus Wiedereinstiegskursen heraus entwickelt, die in Jahren des Lehrerinnen- und Lehrermangels entstanden sind. Mit der heutigen Stellensituation haben sie sich zu Einstiegskursen entwickelt.

Die Berufseinführung wird momentan, im Zusammenhang mit neuen Gesetzen, auf zwei Ebenen zu institutionalisieren versucht: Am 1. August 1994 trat ein neues Lehreranstellungsgesetz² in Kraft, das für alle Schulstufen eine Schulleitung mit pädagogischem Auftrag vorsieht. Dadurch wird es möglich, die einzelnen Schulen in die Aufgabe der Berufseinführung einzubinden. Zudem besteht ein Entwurf für ein neues Lehrerbildungsgesetz. In ihm wird erstmals die Berufseinführung als Phase der Lehrerbildung genannt und folgendermassen definiert:

Art. 38:

¹ «Die Lehrerinnen und Lehrer werden in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit nach der Diplomierung durch begleitende Veranstaltungen unterstützt.

² Mit diesem neuen Gesetz wird auch die Anstellung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger nicht mehr speziell gehandhabt. Es ist von Anfang an möglich, eine unbefristete Anstellung zu erhalten.

- ² An der Berufseinführung sind beteiligt:
1. die Ausbildungsstätten der Stufenausbildungen
 2. die Fortbildungsstätten
 3. die Schulen, an denen die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer angestellt sind»³

Das Lehrerbildungsgesetz stellt ein Rahmengesetz dar, so dass die näheren Einzelheiten vom Regierungsrat geregelt werden müssen. Es ist noch kein detailliertes Konzept zur Berufseinführung erstellt worden. Es wird damit gerechnet, dass das Gesetz in den Jahren 1996 oder 1997 in Kraft treten kann⁴, so dass mit einer Berufseinführung, an der alle drei Träger beteiligt sind, etwa zwei bis drei Jahre später zu rechnen ist. Dabei ist geplant, die Berufseinführung als obligatorisch zu erklären, wobei sie an das im Kanton bestehende Fortbildungsobligatorium angerechnet wird.

Basel-Landschaft

Basel-Landschaft hat vor kurzem sein Konzept zur Berufseinführung teilweise ausser Kraft gesetzt, so dass es heute nur noch für Einzelfälle Gültigkeit hat: Es gibt seit 1984 eine Regierungsratsverordnung über die Lehrerbetreuung an den Volksschulen, die insbesondere die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger avisiert. Auf der Grundlage dieser Verordnung wurde einer jungen Lehrperson eine Betreuerin oder ein Betreuer auf Vorschlag des Schulinspektorats – nach Absprache mit der Schulleitung und der Schulbehörde – zugeteilt. Diese Betreuungspersonen waren amtierende Lehrerinnen und Lehrer, an die bestimmte Voraussetzungen gestellt wurden, und die für ihre Aufgabe ausgebildet und finanziell entschädigt wurden. Die Dauer wurde auf ein Jahr festgelegt. Nun ist die vorgestellte Verordnung zwar heute formell noch in Kraft, wurde aber im Zuge von Sparmassnahmen faktisch ausgesetzt. Die Betreuung geschieht deshalb heute nur noch in Ausnahmefällen durch das Inspektorat oder auf Antrag einer Lehrperson. Was es heute an besonderen Angeboten noch gibt, sind einzelne Zusammenkünfte der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zu Beginn des Schuljahres unter Leitung der zuständigen Inspektoratperson.

Dieser Zustand hat nun dazugeführt, dass nach neuen Lösungen für die Berufseinführung gesucht wird. So ist der Lehrerfortbildner gemeinsam mit dem Schulinspektorat daran, ein Konzept zu entwickeln. Dieses sieht Unterrichtsbesuche, Hospitien, Bespre-

³ Grosser Rat des Kantons Bern. (1993): Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (GLLB). Entwurf vom 20.04.1993

⁴ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses EDK-Dossiers ist das «Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» definitiv in Kraft. Der entsprechende Artikel 37 lautet:

Art. 37:

¹ Die Lehrerinnen und Lehrer werden in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit nach der Diplomierung durch begleitende Veranstaltungen unterstützt.

² Beteiligt sind

a die Institute der Stufenausbildungen

b die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und

c die Schulen, an denen die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer angestellt sind.

chungen, Beratung in stufenbezogenen und -übergreifenden Fragestellungen, Hinführung zu Teamarbeit und zu Kontakten im nichtschulischen Bereich, Bekanntmachen von örtlichen und schuladministrativen Gegebenheiten sowie die Einführung in Rechte und Pflichten einer Lehrperson vor. Die Berufseinführung ist nach diesem Konzept Aufgabe der entsprechenden Schulleitung, die auf Ersuchen hin durch das Inspektorat oder die Lehrerfortbildung unterstützt werden kann. Aber auch das Seminar Liestal macht sich in einem Grundlagenbericht Zukunftsgedanken über den Einbau der Berufseinführung in die anstehende Seminarreform.

Etwas anders sieht die Situation auf der Sekundarstufe II aus. Hier werden von der Schulleitung Mentorinnen oder Mentoren bestimmt, die ein Jahr lang eine neue Lehrperson betreuen. Sie geben der Schulleitung und der betreuten Lehrperson pro Semester einen Bericht ab.

Basel-Stadt

Die besondere schulische Struktur des Kantons Basel-Stadt hat auch Auswirkungen auf die Berufseinführung: Basel-Stadt kennt für alle Schulstufen keine berufsmässig angestellten Schulinspektorinnen und -inspektoren, dafür ist den Schulleitungspersonen, sogenannten Rektorinnen oder Rektoren, die Leitung und Aufsicht der Schulen übertragen. Über diese dezentralen Strukturen wird nun auch die Berufseinführung geregelt: Rektorinnen und Rektoren können auf der gesetzlichen Grundlage einer «Nebenämterentschädigung» Berufseinsteigerinnen und -einsteigern eine Mentorin oder einen Mentor aus ihrer Schule zur Seite stellen. Diese Person wird für ihre Aufgabe entlohnt, sie hat keine Entlastung. Das Mentorat dauert in der Regel ein Semester bis ein Jahr, wobei beide beteiligten Personen am Ende einen Bericht zuhanden der Schulleitung zu erstellen haben.

Die Berufseinführung im Kanton Basel-Stadt bietet somit kein einheitliches Bild. Es ist davon auszugehen, dass einige Schulen eine sehr aktive Berufseinführung betreiben, die sogar über die erwähnte Einzelbetreuung hinausgeht. Beispielsweise existieren auf der Primarschulstufe «Praxiseinführungskurse» für Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Daneben dürfte es auch Schulen geben, an denen bezüglich Berufseinführung wenig bis nichts passiert.

Es gibt auch spezielle Kurse für Lehrpersonen, die in Fremdsprachenklassen unterrichten, sowie für Wiedereinsteigerinnen und -einsteiger. Hier wird Lehrpersonen, die ebenfalls in einer Einstiegssituation stehen, ein berufsbegleitendes Angebot, mit einer teilweisen Entlastung während der Schulzeit, gemacht.

Freiburg (französischsprachiger Kantonsteil)

Im Kanton Freiburg ist seit 1975 für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger eine Probezeit institutionalisiert (wie für alle Staatsangestellten). Die Ziele dieser Einführungszeit sind, die neue Lehrperson in den Beruf einzuführen, eine schrittweise Steigerung ihres Verantwortungsbewusstseins, ihrer Selbständigkeit und Solidarität, ihre durch die Grundausbildung erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen und in einem Klima des Vertrauens Probleme, denen sie begegnet, zu besprechen.

Während des ersten Berufsjahres werden die Lehrpersonen durch eine pädagogische Beratung unterstützt: im Kindergarten und im Unterricht für Handarbeit und Hauswirt-

schaft durch die Schulinspektorinnen, in der Primarschule durch den Junglehrerberater und den Dienst des Didaktischen Zentrums, in der Orientierungsschule durch den Schulinspektor und den Schuldirektor und in den Mittelschulen durch die jeweiligen Rektoren oder Abteilungsleiterinnen und -leiter.

Ein spezieller Dienst besteht also für die Primarschule: Hier amtiert ein Junglehrerberater als pädagogischer Berater. Dieser besucht die neu angestellten Lehrpersonen und organisiert während des Jahres Zusammenkünfte. Auf der Sekundarschulstufe I werden die neuen Lehrpersonen von Kolleginnen und Kollegen der gleichen Fächergruppe unterstützt.

Im Hinblick auf den Aufbau einer Pädagogischen Hochschule für die Ausbildung der Primarlehrpersonen werden die Probleme, die mit Praktika, Berufseinführung und Probezeit zusammenhängen, neu überdacht – im Sinne einer Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsstätte und Berufspraxis. So ist vorgesehen, die Stützmassnahmen für die jungen Lehrerinnen und Lehrer durch eine vermehrte Betreuung und intensivere Kontakte mit Didaktiklehrpersonen und Praktikumsleiterinnen und -leitern zu verstärken.

Für die Sekundarschulstufe und die Mittelschulen beabsichtigt das Pädagogische Institut, in den Schulen selber pädagogische Teams zu schaffen, welche die Junglehrerinnen und -lehrer begleiten sollen.

Freiburg (deutschsprachiger Kantonsteil)

Deutschfreiburg kennt schon seit vielen Jahren eine «Junglehrerberatung». Diese war immer im Lehrerseminar angesiedelt und bietet ihre Dienste allen Lehrpersonen an, die den seminaristischen Weg eingeschlagen haben: Kindergärtnerinnen, Primarlehrpersonen sowie Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen. Für jeden Bereich gibt es zuständige Didaktiklehrpersonen, die für diesen Teilauftrag innerhalb ihres Pensums für einige Lektionen freigestellt sind. Jede dieser Personen betreut eine Gruppe von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Jede Person arbeitet unabhängig, es gibt kaum institutionalisierte Kontakte untereinander. Die jungen Lehrpersonen sind in den ersten zwei Dienstjahren zur Teilnahme verpflichtet, wobei jeweils ein Minimum an Präsenz festgeschrieben ist. Die Junglehrerinnen- und Junglehrerberatung hat keinerlei Aufsichts- oder Qualifikationsfunktion, da neben ihr noch ein hauptamtliches Schulinspektorat besteht, das die jungen Lehrpersonen ebenfalls besucht.

Die Beratungspersonen der verschiedenen Zielgruppen bieten unabhängig voneinander verschiedene Angebote an, aus denen die jungen Lehrpersonen auswählen können. Gemeinsam ist allen Beratungspersonen, dass sie die Angebote stark auf die Bedürfnisse der jeweiligen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ausrichten: Generell kann man auch zwischen zwei Arbeitsebenen unterscheiden: Auf der einen Seite gibt es die individuelle Betreuung durch die Seminarlehrperson mit Unterrichtsbesuchen und -besprechungen sowie anderen individuellen Arbeitsformen. Daneben nimmt jede Beratungsperson «ihre» Gruppe von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zu gemeinsamen Zusammenkünften zusammen. Diese Vorabendveranstaltungen – der Kanton Freiburg gibt keinerlei zeitliche Entlastung für die Berufseinführung – haben verschiedene Schwerpunkte. Es gibt Anlässe zu Erfahrungs- und Materialaustausch, es

gibt bedürfnisorientierte Fortbildungsanlässe und nicht zuletzt auch feste Praxisreflexionsgruppen, die sich regelmässig treffen.

Fürstentum Liechtenstein

Das Fürstentum Liechtenstein bietet seinen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern einmalige Rahmenbedingungen: Jede neu angestellte Lehrperson kann bei einer Betreuung durch eine erfahrene Lehrperson bis zu vier Lektionen entlastet werden. Das Konzept zur Berufseinführung geht damit vom Gedanken aus, dass neue Lehrpersonen in ihrem ersten Dienstjahr in der Regel einer grossen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, und durch eine zeitliche Entlastung präventiv Schwierigkeiten verhindert werden können.

Die zeitliche Entlastung ist mit einer Betreuung durch eine erfahrene Lehrperson gekoppelt, die ebenfalls eine kleine Entlastung erhalten kann. Die Berufseinsteigerin oder der Berufseinsteiger wählt dabei die Kollegin oder den Kollegen selber aus, wobei Wert auf geographische Nähe gelegt wird. Es existiert ein Papier über Art und Inhalte der Betreuung und ein Informationsabend zu Beginn des Schuljahres, aber danach sind die betreuenden Kolleginnen und Kollegen sich selber überlassen. Sie erfüllen ihren Auftrag für ein Jahr ohne weitere Qualifikationen oder Begleitung. Das Konzept schafft somit zwar ideale Rahmenbedingungen für eine intensive Betreuung und Zusammenarbeit, ob und in welchem Sinne diese dann aber auch genutzt werden, scheint eher dem Zufall überlassen zu sein – oder vielleicht noch den Schulinspektorinnen und -inspektoren bzw. dem Schulamt: Diese leisten die Information und die Organisation der Mentorate und Entlastungen und verlangen zumindest Tätigkeitsberichte und ein Schlussgespräch über die während des Jahres geleistete Arbeit.

Genf

Im Kanton Genf existiert für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger der Primarschule eine Probezeit. Um nach drei Jahren der pädagogischen Ausbildung eine Anstellung zu erhalten, muss der Junglehrer/die Junglehrerin während eines Jahres eine Klasse führen, damit er/sie dann ernannt werden kann. Er/sie wird während dieser Zeit von einer Schulinspektorin oder einem Schulinspektor begleitet, der die Fähigkeit, eine Klasse in eigener Verantwortung zu führen, ausweist. Bei Schwierigkeiten oder Unzulänglichkeiten kann die Inspektoratsperson die Hilfe von Ausbilderinnen und Ausbildnern oder Didaktiklehrpersonen anfordern. Sie organisiert zudem, vor allem zu Beginn des Schuljahres, Schulzusammenkünfte und stattet während der Probezeit zwei bis fünf Schulbesuche ab.

Nächstens werden die juristischen Grundlagen für die Lehrerbildung überarbeitet. Die Lehrpersonen werden an der Universität ausgebildet ohne Anstellungsgarantie. Die oben aufgeführten Verordnungen werden deshalb nicht mehr anwendbar sein. Die neuen Modalitäten zur Berufseinführung sind noch nicht bekannt.

Für den Unterricht an der Sekundarschulstufe I gibt es keine institutionalisierte Berufseinführung. Die Grundausbildung geschieht nämlich bereits parallel zur ersten Berufspraxis. Nach einem Universitätsdiplom wird die Berufsfähigkeit in drei Phasen erworben: «Berufliche Elementarbildung» (formation élémentaire), «berufliche Grundausbildung» (formation initiale), die zum Fähigkeitsausweis für den Unterricht an der

Sekundarschule führt, und Lehrerfortbildung. Die obligatorische «berufliche Elementar- ausbildung» (formation élémentaire) wurde vor drei Jahren eingeführt und gilt für alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Sie besteht aus Seminarien mit allgemeiner Information, fachdidaktischen Vorbereitungskursen und weiteren Begleitmassnahmen. Die Lehrperson wird von «einem Praxisleiter/einer Praxisleiterin» (maître d'application), einem Methodiklehrer/einer Methodiklehrerin, einem Ausbilder/einer Ausbilderin und vom Direktor/von der Direktorin der Schule begleitet. «Der Praxisleiter/die Praxis- leiterin» (maître d'application) unterrichtet das gleiche Fach und unterrichtet an der gleichen Schule wie die neue Lehrperson. Die Aufgabe des Methodikers/der Methodi- kerin besteht vor allem in der formativen Beurteilung. Der Direktor/die Direktorin ist durch die Behörde beauftragt, die Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

Die Arbeit des Junglehrers/der Junglehrerin wird während des ganzen Jahres evaluiert. Alle oben aufgeführten, an der Begleitung beteiligten Personen verfassen einen ge- meinsamen Bericht. Um die Ausbildung fortführen und die zweite Phase (formation initiale) in Angriff nehmen zu können, muss dieser Bericht positiv sein.

Der Kanton Genf sieht für die Lehrkräfte der Sekundarschule I deshalb keine Berufs- einföhrung vor, weil die Meinung besteht, dass die berufliche Grundausbildung unbe- dingt «on the job» stattfinden sollte.

Glarus

Der Kanton Glarus kennt keine institutionalisierte Berufseinföhrung. Die Schul- inspektorinnen und -inspektoren betreuen neue Lehrpersonen auf die gleiche Art und Weise wie erfahrenere Kolleginnen und Kollegen. Sie werden allerdings durchschnitt- lich etwas häufiger besucht, da neue Lehrpersonen im Kanton Glarus für die Dauer eines Jahres provisorisch angestellt werden und die zuständigen Inspektoratspersonen dazu eine Empfehlung abzugeben haben. Dabei wird in der Regel auf schriftliche Berichte verzichtet. Die definitive Wahl auf Grund des von der Erziehungsdirektion ausgestellten Wahlfähigkeitsausweises ist dann Sache der Schulgemeinden.

Graubünden

Im Kanton Graubünden ist die Berufseinföhrung nur insofern institutionalisiert als die besondere Betreuung neuer Lehrpersonen, die in den ersten zwei Dienstjahren stehen, explizit in den Aufgaben der Schulinspektorinnen und -inspektoren erwähnt ist.

Im Gegensatz zu einigen anderen Kantonen, die die Aufgabe der Berufseinföhrung ebenfalls dem Inspektorat übertragen haben, muss dieses die neu angestellten Lehr- personen aber hier nicht einzeln qualifizieren, sondern beaufsichtigt und berät sie im selben, aber verstärkteren Rahmen wie alle anderen Lehrpersonen. Die Interpretation des Berufseinföhrungsauftrags kann von Inspektoratskreis zu Inspektoratskreis variie- ren, doch findet zumindest in monatlichen Sitzungen u.a. auch ein Austausch über die Arbeit mit den jungen Lehrpersonen statt. Die Berufseinföhrung besteht in erster Linie aus einer intensivierten Einzelbetreuung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit Arbeitsformen wie Vorbesprechung des Schuljahres und Unterrichtsbesuchen mit anschliessendem Gespräch. Es gibt auch einzelne Veranstaltungen mit Gruppen von neu angestellten Lehrpersonen.

Jura

Der Kanton Jura hat im Jahre 1991 eine Probezeit als «Berufseinführungsphase» für die Lehrpersonen der Kindergärten und der Primarschulen sowie der Sekundarschulstufe I institutionalisiert. Sie wird von den Schulkommissionen, die sich aus Gemeindevertreterinnen und -vertretern zusammensetzen, verwaltet. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger profitieren von einer pädagogischen Beratungsperson. Im Prinzip erhalten sie die Unterstützung, welche sie benötigen. Der Berater oder die Beraterin kann auch einen Stützlehrer/eine Stützlehrerin einsetzen, wenn er/sie dies für notwendig erachtet. Jeder Ernennung geht eine provisorische Anstellung während eines Jahres voraus (ausser bei einem Stellenwechsel während der Laufbahn).

Während der Probezeit werden folgende Ziele verfolgt: Lehrperson und Schulkommission haben die Gelegenheit, die Berufseignung zu überprüfen; der Lehrperson Zeit einräumen, ihre Berufswahl zu überdenken.

Die pädagogischen Beraterinnen und Berater (eine Person für den Kindergarten, zwei für die Primarschule und zwei für die Sekundarschulstufe I) sind beauftragt, alle Lehrpersonen zu unterstützen, einschliesslich die 10 bis 12 Neuestellten. Sie haben eine doppelte Aufgabe: beraten und kontrollieren. Sie begutachten die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer vor allem aus formativer Sicht. Sie können auch herangezogen werden, um ein Gutachten zuhanden der Schulkommission abzugeben. Das Erziehungsdepartement übt damit seine Aufgabe der Beratung und der Überwachung mittels der pädagogischen Beraterinnen und Berater aus.

Die Direktionen der einzelnen Schulen stehen den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern ebenfalls zur Verfügung. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen wird im Schulgesetz verlangt.

Luzern

Das Luzerner Modell kann wohl als das umfassendste und ausgereifteste neuere Modell der Schweiz bezeichnet werden. Es ist heute fest institutionalisiert, ist doch die Berufseinführung seit Oktober 1994 für alle Stufen in der «Verordnung über die berufliche Fortbildung und die Berufseinführung der Lehrpersonen» festgeschrieben. Im Gegensatz zu anderen Kantonen, die ebenfalls ein Modell mit langer Tradition aufweisen, trägt Luzern nicht die Hypothek eines «Defizitansatzes»: Die Berufseinführung ist weder konzipiert worden, um eine defizitäre Grundausbildung zu vervollständigen, noch um eine zweite Selektion für den Lehrerberuf einzurichten. So geht man davon aus, dass die neuen Lehrpersonen voll angestellte und verantwortliche Berufsleute sind, die in ihrem ersten Berufsjahr zu einer Fortbildung im Umfang der anderen Lehrpersonen, aber mit einem eigenen Schwerpunkt verpflichtet sind. Luzern hat im Laufe der Jahre alle Lehrerinnen und Lehrer auf der Volksschule in die Berufseinführung eingebunden und arbeitet momentan als einziger Kanton auch an einem Berufseinführungskonzept für die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer.

Das bereits erläuterte Verständnis der Berufseinführung führt dazu, dass Zusammenarbeit und Reflexion zentrale Ziele der Berufseinführung sind und in der Arbeit von einem ressourcenorientierten und partnerschaftlichen Verständnis her gearbeitet wird. Damit wird explizit der Gedanke der Erwachsenenbildung betont. Die Umsetzung

eines derart hohen Anspruches wird dadurch zu erreichen versucht, dass zwei Arbeits- und Organisationsebenen existieren:

Da gibt es zuerst einmal ein professionelles Leitungsteam der Berufseinführung. Dieses bildet die Voraussetzung dafür, dass dauernde Reflexion und Evaluation des Konzepts sowie konzeptuelle Weiterarbeit zur Selbstverständlichkeit geworden sind. Die Leitung ist dafür verantwortlich, dass die Berufseinführung fest institutionalisiert ist. Gleichzeitig hat sie die Aufgabe, die Qualität der Arbeit mit den Berufseinsteigerinnen und -einstiegern zu garantieren, indem sie in verschiedenen Formen direkte inhaltliche Impulse eingibt. Andererseits nimmt sie indirekt Einfluss, indem sie die Beraterinnen und Berater (aktiv im Beruf stehende Lehrpersonen) ausbildet und begleitet.

Dann gibt es diese Beraterinnen und Berater, die – in ihrer Funktion als Gruppenleiterinnen und -leiter – erste und nächste Bezugspersonen der Berufseinsteigerinnen und -einstieger darstellen. Sie bilden mit ihren Gruppen von etwa fünf bis sieben neuen Lehrpersonen die zweite Arbeitsebene. Diese Gruppen können als Kernelement der Berufseinführung bezeichnet werden, wo die einleitend genannten Ziele verwirklicht werden sollen. Die Beraterinnen und Berater stellen somit die Schlüsselpersonen in bezug auf die Qualität der Berufseinführung dar. Sie werden für ihre Aufgabe weitergebildet, begleitet und etwas zeitlich entlastet.

Die Beraterinnen und Berater betreuen ihre Gruppenmitglieder auch individuell. Sie besuchen sie beispielsweise im Unterricht.

Das Luzerner Konzept lehnt Qualifizierungs- oder Aufsichtsfunktionen ab und betont die Unabhängigkeit von den Behörden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass keine Beurteilung stattfindet: Diese geschieht allerdings unter Betonung der Selbstbeurteilung. Als Fremdbeurteilung (durch die Beraterin oder den Berater) gibt es sie ausschliesslich in Form einer formativen Beurteilung, die vertraulich behandelt wird.

Schliesslich kennt die Berufseinführung als zweiten Träger die einzelnen Schulen, die verpflichtet sind, eine Einführung vor Ort zu leisten. Sie werden auch über die Aktivitäten der Berufseinführung informiert. Nicht an der Berufseinführung beteiligt sind die Grundausbildungsstätten.

Durch den Aufbau eines Teams von regionalen Beraterinnen und Beratern hofft die Berufseinführung, über ihr eigentliches Wirkungsfeld hinaus ganz allgemein zur Innovation der Schule beizutragen, indem Lehrpersonen im aktiven Schuldienst sich für diese Aufgabe fortbilden und in einen dauernden Reflexionsprozess mit neuen Lehrpersonen treten.

Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass das Luzerner Modell, zeitlich gesehen, viel von seinen neuen Lehrpersonen fordert. Es zieht damit den Gedanken der Gleichwertigkeit mit erfahrenen Lehrpersonen konsequent durch und erwartet also bereits von einer Berufseinsteigerin oder einem Berufseinsteiger im ersten Dienstjahr den gleichen Anteil Fortbildung wie von einer erfahrenen Lehrperson.

Neuenburg

Der Kanton Neuenburg sieht keine institutionalisierte Berufseinführung vor. Immerhin absolvieren die zukünftigen Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule im dritten und letzten Jahr des Lehrerseminars ein Praktikum oder längerdauernde Stellvertretungen.

Sie können sich zudem auch an die Lehrpersonen des Seminars wenden und sind ja während des Praktikums durch sie begleitet. Die Berufseinführung geschieht nach Meinung der Verantwortlichen also während der Grundausbildung.

Für die Sekundar- und die Mittelschulen absolvieren die Kandidatinnen und Kandidaten ein einjähriges Studium an einer Lehrerbildungsstätte (Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire). Einige Lehrpersonen haben, bevor sie die pädagogische Befähigung erhalten, bereits Stellvertretungen ausgeführt. Sie haben also Kenntnisse des Unterrichtsmilieus.

Nidwalden

Der Kanton Nidwalden kennt, mit der Schulgemeinde als autonomer politischer Körperschaft, eine hohe Gemeindeautonomie. Diese Struktur wird auch in der Berufseinführung spürbar, indem der Kanton zwar ein «Reglement betreffend die Beratung von Junglehrern...» geschaffen hat, die Berufseinführung aber in erster Linie an die Schulgemeinden delegiert, die ein Mentorat vor Ort durch eine erfahrene Lehrperson zu ermöglichen haben.

Die Betreuung vor Ort dauert ein Jahr und darf höchstens 40 Stunden in Anspruch nehmen. Die Betreuerinnen oder Betreuer werden stundenweise entlohnt, und ihre möglichen Aufgaben werden in einem Reglement detailliert aufgelistet. Der Kanton beschränkt sich in diesem Hauptbereich der Berufseinführung damit auf das Erstellen der Rahmenbedingungen, nimmt aber kaum Einfluss auf die Umsetzung der genannten Regelung. Damit kann festgehalten werden, dass zwar eine institutionalisierte Grundlage der Berufseinführung und ein ausführliches Reglement bestehen, dieses aber sehr unterschiedlich bekannt ist und umgesetzt wird. Das Reglement spricht lediglich die direkte Betreuung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an, die qualitative Sicherung dieser Arbeit durch Ausbildung oder Begleitung der Beraterinnen und Berater vor Ort ist kein Thema.

Daneben gibt es noch einen zweiten Bereich: Die Schulinspektorinnen und -inspektoren stellen über Abendveranstaltungen der Lehrerfortbildung die Information über das kantonale Schulwesen sicher. Diese Veranstaltungen für die Gruppe der neuen Lehrpersonen dienen auch den persönlichen Kontakten und werden darüber hinaus für einen Meinungs- und Erfahrungsaustausch eingesetzt.

Obwalden

Wie in anderen Kantonen mit nicht allzu vielen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern ist die Berufseinführung im Kanton Obwalden Sache der Schulinspektorinnen und -inspektoren. Diese müssen hier aber nicht – wie in einigen anderen Kantonen – die neuen Lehrpersonen nach Ablauf der Berufseinführung besonders qualifizieren.

So haben die Inspektorinnen und Inspektoren ein eigenständiges Berufseinführungskonzept entwickelt, das die Gruppe betont. Für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger wurde eine Reihe von Zeitgefässen geschaffen, wo man sich untereinander trifft und wo man auch die Institutionen und verantwortlichen Personen des Kantons kennenlernt. Bevor der Schulinspektor oder die Schulinspektorin auf Schulbesuch kommt, erlebt man ihn oder sie zuerst an einem Begrüssungsabend und an einer Veranstaltung von eineinhalb Tagen. Es scheint Wert darauf gelegt zu werden, dass zu Beginn des Schuljahres ein Vertrauensverhältnis wachsen kann. In der Gruppe finden

dann noch weitere Treffen übers Jahr verteilt statt, die je nach Inspektorat unterschiedliche Schwerpunkte haben.

Die individuelle Betreuung durch die Schulinspektorinnen und -inspektoren kommt erst an zweiter Stelle. Nachdem man den neuen Lehrpersonen eine Einarbeitungszeit zugestanden hat, werden sie im Unterricht ein- oder mehrmals besucht. Weitere Besuche und Kontakte finden eher bedürfnisorientiert statt.

Schaffhausen

Die Berufseinführung im Kanton Schaffhausen ist dadurch geprägt, dass junge Lehrpersonen in den ersten zwei Jahren nur provisorisch angestellt werden. Es gibt also eine ähnliche Tradition wie in anderen Kantonen, insbesondere Zürich. Mit der provisorischen Anstellung ist immer die Frage verbunden, wer nun die Beaufsichtigung und Qualifizierung dieser jungen Lehrpersonen übernimmt. Schaffhausen verfügt nun – im Gegensatz beispielsweise zu Zürich – über ein hauptamtliches Inspektorat, das folglich für die Berufseinführung zuständig ist.

Die einzelnen Schulinspektorinnen und -inspektoren betreuen in Schaffhausen sehr viele Lehrerinnen und Lehrer. Somit steht ihnen für ihre Aufgabe mit den neuen Lehrpersonen wenig Einzelbetreuungszeit zur Verfügung. Dieses Dilemma wird dadurch zu lösen versucht, dass die provisorisch angestellten Lehrpersonen als einzige Lehrergruppe einer Fortbildungsverpflichtung unterliegen. Im ersten Jahr sind Umfang und Inhalt vorgeschrieben: Das Schulinspektorat organisiert Kursabende mit vorwiegend informativem, einführendem Charakter sowie Unterrichts- und Schulhospitationen. Im zweiten Dienstjahr kann die Fortbildungsverpflichtung individuell erfüllt werden.

Solothurn

Der Kanton Solothurn kennt seit etwa 1970 ein Betreuungsmodell für die Primarlehrpersonen sowie die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen. Die neuen Lehrpersonen haben bei der Wahl einer Betreuerin oder eines Betreuers ein Antragsrecht, wobei vier Bedingungen daran geknüpft sind: Die gewünschte Person muss im gleichen Inspektoratskreis und auf der gleichen Schulstufe unterrichten, sie muss mindestens vier Jahre Erfahrung haben, und sie muss vom zuständigen Schulinspektor oder der zuständigen Schulinspektorin für dieses Amt als geeignet genehmigt werden. In Folge der rückläufigen Zahlen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern wurde das Modell in den letzten Jahren abgebaut: Während früher die Betreuerinnen und Betreuer eine Gruppe von jungen Leuten begleiteten und für ihre Arbeit entlastet wurden, betreut der/die einzelne heute in der Regel noch eine Lehrperson und wird dafür finanziell entschädigt. Auch existiert keine Begleitung der Betreuungspersonen. Dies alles dürfte dazu führen, dass das Angebot unterschiedlich stark benutzt wird.

Schwyz

Der Kanton Schwyz hat ein sehr eigenständiges, gut institutionalisiertes Modell zur Berufseinführung, das bei der Fortbildung angesiedelt ist.

Die Berufseinführung stellt dabei ein grösstenteils freiwilliges Angebot dar, das im Rahmen der kantonalen Fortbildungsverpflichtung wahrgenommen werden kann. Es ist den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern aber freigestellt, ihre Pflicht über die

normale Fortbildung abzudecken. Damit ist die Berufseinführung sehr stark mit der Fortbildung verzahnt, stehen doch umgekehrt alle ihre Angebote auch den übrigen Lehrpersonen offen.

Oberster Verantwortlicher der Berufseinführung ist der «Leiter Lehrerfortbildung», der zusammen mit zwei weiteren Personen die Leitung der Berufseinführung bildet. Daneben arbeitet eine ganze Gruppe von «Praxisberaterinnen und -beratern» mit. Die Berufseinführung bietet nun Angebote auf zwei Ebenen an: Es gibt die Ebene der Information und Fortbildung. Hier werden kantonale Veranstaltungen angeboten, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zugeschnitten sind.

Die zweite Ebene ist die der Praxisberatung: Der Kanton hat einer Reihe von erfahrenen, im aktiven Schuldienst stehenden Lehrpersonen eine Fortbildung zum «Praxisberater» und zur «Praxisberaterin» ermöglicht. Diese werden den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern vorgestellt mit der Empfehlung, sich eine Beraterin oder einen Berater zu suchen und die Fortbildungspflicht auf diese Art abzudecken. Das ganze Angebot ist aber – wie bereits erläutert – freiwillig. Es wird weiter Wert darauf gelegt, dass die Initiative von der neu angestellten Lehrperson ausgeht, dass die Beratungsperson nicht aus demselben Ort kommt und der Schweigepflicht unterliegt. In ihrer Arbeit sind die Praxisberaterinnen und -berater frei. In der Regel werden einige Gespräche abgemacht, es kann auch zu Unterrichtshospitationen kommen. Dies wird zeitweise dadurch erschwert, dass es nicht gelungen ist, für alle Beraterinnen und Berater eine zeitliche Entlastung zu erreichen. So führen einige ihre Tätigkeit nur nach der Unterrichtszeit auf Entschädigungsbasis aus. Den Beratungspersonen wird als Begleitung ihrer Arbeit Supervision angeboten. Mit Blick auf diese Rahmenbedingungen kann festgehalten werden, dass dieser Teil des Konzepts das einzig wirkliche Beratungsmodell der Schweiz darstellt.

Was bisher nicht gemacht wurde, sind Gruppenberatungen. Es scheint aber, dass Gedanken in diese Richtung zielen – nicht zuletzt, um den Schritt in eine Beratungssituation zu erleichtern.

Die Ausbildung zur Praxisberaterin oder zum Praxisberater, die Tätigkeit in dieser Funktion und die Supervision der Beratungspersonen dürften auch für diese einen hohen Fortbildungseffekt haben und damit zur Innovation der Schule beitragen. Andererseits besteht das Problem, dass einige Beraterinnen und Berater mangels Nachfrage trotz Fortbildung keinen Auftrag erhalten.

St. Gallen

Die Berufseinführung hat im Kanton St.Gallen eine lange Tradition, die ursprünglich aus dem Gedanken der besonderen Beaufsichtigung der neuen Lehrpersonen heraus entstanden ist. Da der Kanton lediglich ein Laieninspektorat kennt, brachte es dieser Ursprungsgedanke mit sich, dass St.Gallen eine eigene, fachlich kompetente Organisation gründete: die «Junglehrerberatung».

Im Laufe der Jahre entwickelte sich aus dieser Institution eine «Lehrerberatung». Diese Namensänderung zeigt auf, dass das Aufgabenfeld der Beratungspersonen über die Betreuung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger hinaus ausgedehnt wurde. Die Entwicklung ist mit diesem Schritt aber noch nicht abgeschlossen, wird doch eine

Weiterentwicklung in Richtung «Lehrer- und Schulberatung» angestrebt. Damit hat sie es inzwischen mit einem so breiten Aufgabenfeld zu tun, das dem des Schulinspektorats in einigen anderen Kantonen sehr nahe kommt.

Das St.Galler Konzept zur Berufseinführung erfasst heute alle Lehrpersonen der Volksschule. Grundsätzlich ist es so organisiert, dass die Mitglieder der «Lehrer- und Schulberatung» je eine Gruppe von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern ihrer Schulstufe oder ihres Fachbereichs betreuen. Die Berufseinführung dauert zwei Jahre. Im Vordergrund stehen die Unterrichtsbesuche mit anschliessendem Gespräch, daneben gibt es Zusammenkünfte in den einzelnen Gruppen.

Trotz dieser gemeinsamen Grundzüge stellt die Berufseinführung in St.Gallen ein sehr heterogenes Gebilde dar. Zuerst einmal ist die Aufgabe der Beratungspersonen vielschichtig: Einerseits möchte man den Beratungsauftrag in den Vordergrund stellen, andererseits ist das Konzept doch obligatorisch und haben die Beraterinnen und Berater – was auf Grund der aufgezeigten historischen Entwicklung verständlich ist – auch gewisse Aufsichtsfunktionen wahrzunehmen. Sie können nicht nur von den jungen Lehrpersonen, sondern auch von allen anderen Lehrpersonen und den Behörden oder dem Erziehungsdepartement in Anspruch genommen werden. Dann unterscheiden sich auch die einzelnen Beratungspersonen sehr stark in ihrem persönlichen und beruflichen Hintergrund, ihrer Verfügbarkeit für die Berufseinführung (es gibt die unterschiedlichsten Vollzeit- und Teilzeitanstellungen) und der Ausrichtung ihrer Arbeit: Legen bei der Arbeit mit den Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern beispielsweise die einen mehr Wert auf die Initiierung von Arbeitsgruppen, arbeiten andere mehr mit Hilfe von Fortbildungsveranstaltungen oder mit Praxisreflexionsgruppen. Die Beratungspersonen arbeiten dezentral in einzelnen Regionen, was vermutlich die Heterogenität mitbedingt. Erst in letzter Zeit, in Zusammenhang mit der Ausarbeitung neuer Konzepte, scheint Zusammenarbeit und Intervision zum regelmässigen Bestandteil der Arbeit zu gehören. Warum man nicht von einer einheitlichen Institution sprechen kann, hängt auch damit zusammen, dass auf einzelnen Stufen oder in einzelnen Fachbereichen noch weitere Besonderheiten bestehen: So gibt es vor allem auf der Primarschulstufe und bei den Kindergärtnerinnen, wo es in der Regel viele Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gibt, neben den hauptamtlichen noch nebenamtliche Beraterinnen und Berater, die die Betreuung einzelner Lehrpersonen übernehmen, wobei deren Einbindung ins Konzept und deren Begleitung wiederum nicht einheitlich geregelt ist.

Eine Arbeitsgruppe studiert im Moment die zukünftige Gestaltung der Berufseinführungsphase.

Thurgau

Die Berufseinführung im Kanton Thurgau ist dadurch geprägt, dass neue Lehrpersonen zuerst für ein Jahr lediglich provisorisch angestellt werden. Damit ist der Thurgau in der gleichen Lage wie andere Ostschweizer Kantone, insbesondere Zürich, kennt aber im Gegensatz zu diesen nur eine einjährige Berufseinführungsphase. Die Qualifikation junger Lehrpersonen im Hinblick auf die definitive Wählbarkeit ist Sache der hauptamtlichen Schulinspektorinnen und -inspektoren.

Die Aufgabe der Berufseinführung wird von ihnen vor allem in Form einer intensiven Einzelbetreuung wahrgenommen. Im ersten (und zweiten) Dienstjahr werden die neu

angestellten Lehrpersonen häufig im Unterricht besucht und anschliessende Gespräche geführt. Einige Schulinspektorinnen und -inspektoren bieten darüber hinaus auch freiwillige Zusatzangebote für die Gruppe «ihrer» Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an.

Als zweiter Träger der Berufseinführung kann die Lehrerfortbildung bezeichnet werden, die mit speziellen, freiwilligen Kursangeboten zu didaktischen, pädagogischen und administrativen Inhalten die Arbeit der Inspektorinnen und Inspektoren ergänzt.

Uri

Die Berufseinführung hat im Kanton Uri eine wechselvolle Vergangenheit: Bereits 1975 entstanden die ersten «Weisungen für die Beratung der Junglehrer ...», die eine Aufgabenteilung zwischen Schulrat, Schulinspektorat und Lehrerseminar vorsahen. Letzteres hatte dabei die Hauptverantwortung zu tragen. Ende der 80er Jahre schied das Lehrerseminar aus, und die Hauptverantwortung lag nun beim Schulinspektorat. Von da an nahm die Organisation der Berufseinführung für die verschiedenen Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Wege: Während bei den Kindergärtnerinnen und Handarbeit- und Hauswirtschaftslehrerinnen die Verantwortung mehr oder weniger beim Inspektorat blieb, war das bei der Primarlehrerschaft nur für eine kurze Zeit so: Interessanterweise kam aus Kreisen des Inspektorats selber der Vorschlag, die Hauptverantwortung wieder abzugeben.

Dies hängt damit zusammen, dass der Kanton Uri die provisorische Anstellung der neuen Lehrpersonen kennt. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren sind damit für die Beurteilung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger im Hinblick auf die Erteilung der definitiven Wählbarkeit zuständig und fühlten sich in einem Konflikt zwischen Beurteilung und Beratung. Dies führte zu einer «Übergangslösung», die bis heute Bestand hat und als befriedigend betrachtet wird: Die Betreuungszeit ist von zwei Jahren auf ein Jahr verkürzt worden, und man hat die Berufseinführung einem Zweier-team von erfahrenen Primarlehrpersonen übergeben. Die Rahmenbedingungen für diese beiden im aktiven Schuldienst stehenden Lehrpersonen sind eher minimal, da sie keine regelmässige Stundenentlastung haben. Der Kanton ermöglicht ihnen, als Begleitung ihrer Beratungstätigkeit, die Teilnahme an einer regelmässigen Supervision. Er entschädigt auch eine Aushilfe für die auf Grund von Schulbesuchen ausfallenden Stunden und entschädigt direkt alle weiteren Einsätze.

Das Betreuungsteam organisiert nun Angebote für die Gruppe der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Diese Zusammenkünfte greifen die spezifischen Fragestellungen der jungen Lehrpersonen auf und dienen der Fortbildung und Praxisreflexion. Daneben gibt es die individuelle Betreuungsebene. Dabei wird jede Lehrperson einmal pro Schuljahr von einem Mitglied des Beratungsteams im Unterricht besucht, auch sind weitere individuelle Kontaktformen möglich.

Zuletzt ist noch darauf hinzuweisen, dass der Kanton Uri den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern ein besonderes Hospitationsangebot bei anderen Lehrpersonen anbietet.

Waadt

Der Kanton Waadt kennt bereits seit einigen Jahren eine institutionalisierte Berufseinführung, vor allem für die Lehrpersonen an den Primarschulen. Diese absolvieren nach

der Grundausbildung ein Übergangsjahr (année de transition), in dem ihnen eine einjährige Anstellung und eine besondere pädagogische Unterstützung garantiert wird. Diese wird durch pädagogische Beraterinnen und Berater wahrgenommen, die sich ausschliesslich der neuen Lehrpersonen annehmen können und keinerlei Aufsichts- oder Qualifikationsfunktion innehaben. Die Beratungspersonen bieten verschiedene Arbeitsformen an, beispielsweise besuchen sie die jungen Lehrpersonen im Unterricht und organisieren etwa 20 freiwillige Zusammenkünfte pro Jahr. Am Ende des Übergangsjahres haben die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die Möglichkeit, eine Rückmeldung zur erfahrenen pädagogischen Unterstützung abzugeben.

Die Lehrpersonen der Sekundarschule I absolvieren nach dem Lizentiat eine einjährige pädagogische Ausbildung an der zuständigen Ausbildungsstätte (Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire), die etwa zur Hälfte aus allgemein- bzw. fachdidaktischer Ausbildung am Seminar und Unterricht an einer Sekundarschule besteht. Auch wenn also nicht von einer eigentlichen Berufseinführung gesprochen werden kann, besteht hier ein begleiteter Übergang von der akademischen Ausbildung zur Tätigkeit als Lehrperson, und es ist ebenfalls eine pädagogische Beratungsperson angestellt.

Für den Unterricht an den Gymnasien bestehen keine besondere Massnahmen für den Berufseinstieg. Die meisten Lehrpersonen beginnen nach der pädagogischen Ausbildung auf der Sekundarstufe I und wechseln dann zum Unterricht auf der Sekundarstufe II. Dies erlaubt es, schrittweise eine Lehrerkarriere aufzubauen.

Zurzeit ist ein neuer Gesetzesentwurf für die Lehrerbildung in Vorbereitung. Bei Inkraftsetzung des genannten Gesetzes werden voraussichtlich die hier aufgezeigten Strukturen tiefgreifende Änderungen erfahren.

Wallis

Im Kanton Wallis existiert keine institutionalisierte Berufseinführung. Immerhin gibt es besondere Verfügungen, die die Lehrpersonen im ersten Dienstjahr betreffen. Die Schulinspektorinnen und -inspektoren der obligatorischen und nachobligatorischen Schulzeit sind damit beauftragt, die Betreuung aller Lehrpersonen sicherzustellen und für pädagogische Veranstaltungen und Impulse zu sorgen. Zurzeit steht die Lehrerfortbildung unter der Verantwortung des Erziehungsdepartements.

Auf der Primarstufe sind die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger dem System eines abgestuften Patentes unterstellt: Am Ende der Grundausbildung händigt das Lehrerseminar das Zeugnis einer pädagogischen Maturität aus. Nach einem Unterrichtsjahr erhält die Lehrperson ein Lehrpatent. Um das definitive Fähigkeitszeugnis zu erhalten, werden noch zwei weitere Unterrichtsjahre verlangt. Damit der Kandidat/die Kandidatin in den Besitz dieses Zeugnisses gelangt, muss ein positiver Bericht des Schulinspektors, der die Person beraten und kontrolliert hat, vorliegen.

Auf den Sekundarschulstufen I und II sind die Lehrpersonen, welche ihre Ausbildung an der Universität abgeschlossen haben, keinen solchen Qualifikationen unterworfen. Der Grosse Rat des Kantons Wallis hat in der November-Session 1994 für die Lehrerbildung einen Gesetzesentwurf verabschiedet. Dieser sieht eine vermehrte Verantwortung der Ausbildungsstätten für die Berufseinführung vor. Die Grundausbildung und Fortbildung werden der gleichen Institution unterstehen. Die pädagogische Betreuung

aller Junglehrpersonen wird durch die Schuldirektorinnen und -direktoren, die Schulinspektorinnen und -inspektoren und durch Lehrerinnen und Lehrer, die besonders für diese Aufgabe ausgebildet werden sollen, wahrgenommen.

Zug

Von einer Berufseinführung kann im Kanton Zug seit 1973 gesprochen werden, als ein Erziehungsratsbeschluss betreffend die «Richtlinien für die Lehrerberatung» die Möglichkeit schuf, neuen Lehrpersonen eine erfahrene Kollegin oder einen erfahrenen Kollegen beratend zur Seite zu stellen. Diese Lösung ist auch ins neue Schulgesetz von 1990 aufgenommen worden, wobei die Dauer der Betreuung von ein auf zwei Jahre erhöht wurde. Sie wurde auch ganz zur Sache der Gemeinden, da der Kanton sie nicht mehr subventioniert, wie es vorher der Fall gewesen war.

Das Gesetz gibt einer neuen Lehrperson das Recht, während der ersten zwei Berufsjahre von einer erfahrenen Lehrperson beraten zu werden. Für die Organisation dieser «Mentorate» ist das jeweilige Rektorat der Schule zuständig, die Finanzierung der Entschädigungen oder Stundenentlastungen ist – wie bereits erwähnt – Sache der Gemeinden.

Der Kanton setzt somit die Rahmenbedingungen, zieht sich aber dann fast völlig aus der Berufseinführung zurück, die direkt vor Ort geschehen muss. Es ist lediglich so, dass das Erziehungsdepartement über die Betreuungen informiert wird⁵. Die Betreuungspersonen sind dabei weder vom Kanton für ihre Aufgabe ausgebildet worden noch werden sie begleitet.

Diese Lösung führt dazu, dass die Berufseinführung von Gemeinde zu Gemeinde sehr stark variiert. Für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bedeutet das, dass sie ein gut ausgebautes Konzept zur Berufseinführung oder aber überhaupt keine Betreuung antreffen können.

Zürich

Die Berufseinführung ist im Kanton Zürich, wie kaum anderswo, schon lange fest institutionalisiert. Historisch betrachtet sind dafür vor allem zwei Charakteristika des Zürcher Schulwesens verantwortlich: Zum einen ist die Berufseinführungsphase als letzte Phase der Grundausbildung konzipiert worden, d.h., die definitive Berufsberechtigung erhält eine Lehrperson erst nach Bewährung in der Praxis, also am Ende der zweijährigen Berufseinführung. Andererseits kennt der Kanton lediglich ein Laieninspektorat, was dazu geführt hat, dass für diese letzte Ausbildungsphase eine fachlich kompetente Aufsicht geschaffen werden musste.

Dies geschah mit dem «Beratungsdienst für Junglehrerinnen und -lehrer», der, logischerweise, bei den jeweiligen Grundausbildungsinstitutionen institutionalisiert wurde.

Die dort angestellten Beraterinnen und Berater haben auf Grund der Entstehung ihrer Institution eine Beurteilungsfunktion wahrzunehmen, die sich letztlich kaum von der

⁵ Die neuen Lehrpersonen werden daneben durch die Schulinspektorinnen und -inspektoren besucht.

Rolle eines Schulinspektors oder einer Schulinspektorin in anderen Kantonen unterscheidet. Dies wird dadurch unterstrichen, dass ihnen neben der Berufseinführung auch zusätzliche Inspektionsaufgaben bei älteren Lehrpersonen übertragen werden.

Neben der Beurteilung bildet die Beratung die zweite Aufgabe des Beratungsdienstes. Damit leben die in der Berufseinführung tätigen Beratungspersonen in einem ständigen Spannungsfeld von Beurteilen und Beraten. Einerseits möchten sie ihre Tätigkeit in erster Linie als Beratung verstanden wissen, andererseits sind sie wie in keinem anderen Schweizer Kanton dazu verpflichtet, eine ausführliche Beurteilung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger vorzunehmen: So wird von jedem Schulbesuch ein schriftlicher Bericht erstellt, der allerdings an niemanden ausgehändigt werden darf, und am Schluss der Berufseinführungszeit ist auch in einem längeren Schreiben zur Wählbarkeit Stellung zu nehmen. Die Betreuung ist somit letztlich auf eine summative Beurteilung nach zwei Jahren, und auch auf eine zweite Selektion nach der Grundausbildung hin, ausgerichtet.

Die zwei genannten Aufgaben des Beratungsdienstes schlagen sich auch in der Arbeitsweise nieder: Es dominiert die individuelle Betreuung jeder einzelnen Lehrperson. Beratung und Beurteilung lassen sich in keiner Form so ideal verbinden wie bei einem Schulbesuch mit anschliessendem Gespräch. Da die Berufseinführungsphase zwei Jahre dauert, geschieht hier ein kontinuierlicher Prozess von Beratung und Beurteilung, der es ermöglicht, Entwicklungen auch tatsächlich wahrzunehmen. Das Schwergewicht liegt dabei auf der Beratung und Beurteilung im Persönlichkeitsbereich, bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen. Seit der verlängerten Lehrerausbildung geht man hingegen kaum mehr von Defiziten im methodisch-didaktischen Bereich aus.

Angebote in der Gruppe, sei es zu Fortbildung oder Reflexion, nehmen demgegenüber nur eine Randstellung ein: Sie sind alle freiwillig.

Die Verbesserung ihrer eigenen Beratungskompetenz scheint heute ein wichtiges Anliegen der Lehrerberaterinnen und -berater⁶ zu sein. Ihre Arbeitsbedingungen sind so angelegt, dass regelmässige Fortbildung und Supervision ein fester Bestandteil ihrer Arbeit geworden sind. Die Ansiedlung der Berufseinführung bei der Grundausbildung spielt eine wichtige Rolle im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Bezug. Wohl in keinem anderen Kanton erfolgen die Rückmeldungen aus der Praxis dermassen systematisch an die Grundausbildung, und sind umgekehrt die Verantwortlichen für die Berufseinführung dermassen auf deren neuestem Stand. Es ist zu erwarten, dass für eine junge Lehrperson in der Grundausbildung und der Berufseinführung dieselbe Sprache gesprochen wird.

Nun gelten die letzten beiden Punkte für die hauptamtlichen Beratungspersonen der Primarschule und vermutlich auch für die nebenamtlichen Beraterinnen und Berater auf der Sekundarstufe I und im Bereich Handarbeit/Hauswirtschaft. Für die Betreuung der Primarlehrerinnen und -lehrer kommt nun noch eine dritte Gruppe von Beratungspersonen ins Spiel: Sind zu viele neue Lehrpersonen zu betreuen, werden Regional-

⁶ Zumindest gilt das für die hauptamtlichen Beraterinnen und Berater des Primarlehrerseminars.

beraterinnen und -berater eingesetzt, die eine Art «Puffer» bilden: Hat es wieder zuwenig Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, verzichtet man auf ihre Dienste. Die Regionalberaterinnen und -berater haben nun in bezug auf die Betreuung einer einzelnen Lehrperson die genau gleiche Funktion zu erfüllen wie die hauptamtlichen Beratungspersonen, dies allerdings bei weitaus schlechteren Arbeitsbedingungen und Qualifikationen.

Momentan ist der Kanton Zürich daran, unter dem Titel «Lehrerbildung 2000» alle Strukturen im schulischen Bereich zu überprüfen, was natürlich auch die Beratungsdienste für Junglehrerinnen und Junglehrer betrifft. Auch die kürzlich mit der strukturellen Besoldungsrevision aufgeworfene Frage der Lehrerbeurteilung betrifft die Beratungsdienste sehr stark. Diese sehen sich deshalb im Moment gezwungen, ihre Tätigkeit grundsätzlich zu überlegen und Vorschläge für die Zukunft zu formulieren. Klar scheint im Moment, dass sie an einer obligatorischen Phase der Berufseinführung festhalten möchten mit dem Ziel, den Schwerpunkt Beratung allen Lehrpersonen erfahrbar zu machen.

9.2 Zusammenfassung der Expertenmeinungen

Im folgenden Abschnitt wird nun ein Überblick über einen Ausschnitt der geführten Interviews mit Verantwortlichen für die Berufseinführung in den verschiedenen Kantonen gegeben. Es sind dies Zusammenfassungen der Expertinnen- und Expertenmeinungen zu den Themen Ziele der Berufseinführung, Zufriedenheit mit dem momentanen Stand, Hauptelemente eines Berufseinführungskonzepts, Zuständigkeit für die Berufseinführung.

9.2.1 Ziele der Berufseinführung

Bei den Interviewaussagen zu den Zielen wurde unterschieden zwischen solchen mit hohem Abstraktionsgrad und solchen mit mittlerem Abstraktionsgrad. Als Ziele mit *hohem Abstraktionsgrad* werden diejenigen bezeichnet, die eine sehr allgemeine Aussage machen, bei der ein allgemeiner Konsens zu erwarten ist. Solche Ziele lassen keine Rückschlüsse auf das Schwergewicht eines Berufseinführungskonzepts zu und sind hier nicht berücksichtigt.

Die Ziele mit mittlerem Abstraktionsgrad wurden zuerst zusammengefasst. Anschliessend wurden sie mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse den vier in Kapitel 7 vorgestellten «idealtypischen» Modellen zugeordnet. Dabei ergibt sich das in Tabelle 5 dargestellte Bild.

Im Verlaufe der Interviews wurden von einigen Befragten auch Ziele genannt, welche sie für die Berufseinführung explizit ablehnen. Es handelt sich dabei ausschliesslich um Ziele des Modells der verlängerten Ausbildung.

Zielebene	Von den Expertinnen und Experten genannte Ziele	Anzahl Nennungen
Ziele auf der Ebene des Anpassungsmodells	<ul style="list-style-type: none"> – Konfrontation mit der Realität – Arbeit an Fehlern der Schulführung – Vermeiden einer instabilen Situation und schlechter Klassenführung – Überprüfung der Berufseignung – langsame, kontinuierliche Anpassung 	<p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>
Ziele auf der Ebene des Unterstützungsmodells	<ul style="list-style-type: none"> – eine Ansprech- und Unterstützungsperson zur Verfügung stellen, zu der man Vertrauen haben kann – Unterstützung in den alltäglichen Problemen, im administrativ-organisatorischen Bereich – Vermeiden von «Abstürzen», Krisensituationen, Burn out – Unterstützung im pädagogischen Bereich, beispielsweise der Führung einer Klasse, der Elternarbeit... – Unterstützung bei der Planung des Schuljahres 	<p>5</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>11</p> <p>1</p>
Ziele auf der Ebene des Modells der verlängerten Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> – Inhalte der Grundausbildung ergänzen und/oder vertiefen – eine fachlich kompetente Rückmeldung und/oder Fremdbeurteilung erhalten – Förderung neuer, innovativer Lehr- und Lernformen 	<p>2</p> <p>3</p> <p>1</p>
Ziele auf der Ebene des Modells professioneller Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – individuelle Problemlösung und/oder Anleitung zur individuellen Problemlösung – Reflexion und Analyse beruflicher Probleme – Förderung der Teamfähigkeit, Teamarbeit – erste positive Erfahrungen sammeln im Umgang mit Beratungs- und/oder Fortbildungsangeboten 	<p>4</p> <p>7</p> <p>3</p> <p>4</p>

Tab. 5: Zuordnung der von den Expertinnen und Experten genannten Ziele zu den vier idealtypischen Modellen

9.2.2 Zufriedenheit mit dem momentanen Stand der Berufseinführung

Zufriedenheit	Anzahl Nennungen (Pro Interview 1 Nennung)
sehr zufrieden – keine Veränderungswünsche	6
mehrheitlich zufrieden – kleinere Veränderungswünsche	11
mehrheitlich unzufrieden – grössere Veränderungswünsche	3
unzufrieden – grosse Veränderungswünsche	5
kann noch nicht abgeschätzt werden	1

Tab. 6: Zufriedenheit der Expertinnen und Experten mit dem momentanen Stand der Berufseinführung

9.2.3 Hauptelemente der Berufseinführung

Da die Frage nach den Hauptelementen der Berufseinführung sehr offen gestellt war, kamen Antworten aus verschiedenen Bereichen, wie sie in Tabelle 7 dargestellt sind. Für die Zusammenfassung wurden die Antworten zum Ist-Zustand und zum Soll-Zustand nicht unterschieden. In der letzten Spalte finden sich Hinweise auf einen Bezug zu Elementen des von uns vorgeschlagenen «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion».

Tab. 7: Von den Expertinnen und Experten vorgeschlagene Hauptelemente und ihre Zuordnung zu den fünf Elementen des «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion»

Bereich Arbeitsformen

Genanntes Element	Anzahl Nennungen	Zuordnung*
Betreuung, Mentorate – möglichst am Arbeitsort	7 (wird auch explizit abgelehnt: 3)	V
betreute Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern	6	II
Berufseinführungsveranstaltung zu Beginn des Schuljahres	5	I, II
persönliche Einzelkontakte der Betreuungsperson (Gespräche und Unterrichtsbesuche)	8	
Veranstaltung am Ende des 1. Schuljahres zur Reflexion und Analyse	3	II
Ganzheitlichkeit des Konzepts: Gruppenveranstaltungen und Einzelbetreuung kombiniert	1	
gegenseitige Schulbesuche (von neuen Lehrpersonen untereinander oder bei erfahrenen)	2	I
spezielle, bedürfnisorientierte Fortbildungsangebote	4	II
Nutzung der Ressourcen der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger	2	
Zusammenarbeit mit erfahrenen, erwachsenenbildnerisch geschulten Lehrpersonen	2	I
Zusammenarbeit mit Gruppen von Lehrpersonen am Schulort	3	I

Bereich Rahmenbedingungen

Genanntes Element	Anzahl Nennungen	Zuordnung*
genügend Zeit für Kontakte der Betreuenden zu den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern	1	
grosse zeitliche Verfügbarkeit der Betreuungspersonen	1	
zweijährige Beratungszeit	1	
dreijährige Beratungszeit	1	
Einbezug der Schule und des Lehrerteams und damit des Arbeitsortes der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger	7	V
Freiwilligkeit der Beratung und Mentorate	2	
rekurrentes System	5	II
zeitliche Entlastung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger	3	IV
Auswahl und Ausbildung der betreuenden Personen	5	
professionelle Rahmenbedingungen für Betreuungspersonen	2	
Zusammenarbeit mit der Grundausbildung	3	
Weiterbetreuung durch Schulinspektoren in pädagogischem und organisatorischem Bereich	1	
Ablehnung von Qualifikationsaufgaben	2	
keine zu starre Organisation	1	

autonome, professionelle Leitung	1	
Bedürfnisorientierung	1	
längere Praktika bei voller Verantwortung, z.B. als Übergangsjahr	2	
längere Praktika und Stellvertretungen bereits in der Grundausbildung	1	
Grundausbildung bereits «on the job»	1	
Austausch, Dialog unter den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern garantieren	1	I, II

Bereich Inhalte

Genanntes Element	Anzahl Nennungen	Zuordnung*
Arbeit an fachlichen und didaktischen Fertigkeiten	2	
Betreuung im pädagogischen Bereich	6	
organisatorischer Bereich	1	
Reflexion der Berufstätigkeit inkl. sozial- emotionaler Kompetenzen	8	II
das «Private» nicht ausklammern	1	
das «Private» ausklammern	1	
objektive, intensive Fremdbeurteilung	2	
innere Kräfte entdecken und entwickeln	1	

Bereich Beziehungsebene

Genanntes Element	Anzahl Nennungen	Zuordnung*
Vertrauen zwischen Betreuungsperson und Betreutem oder Betreuer	4	
keine «Überbehütung»	3	
partnerschaftlicher und wertschätzender Umgang	1	
klare Forderungen an Berufseinsteigerinnen und -einsteiger aufstellen	1	
klare Rollendefinition der Beteiligten	1	
Absicht der Hilfestellung im Vordergrund	3	
Kontakt mit der Beratungsperson bereits in der Grundausbildung	2	

* **I: Kooperation; II: Praxisreflexion; III: bedürfnisorientierte Fortbildungsveranstaltungen;
IV: Entlastung; V: Einbezug der Schule**

9.2.4 Zuständigkeit für die Berufseinführung

Bei der Vielfalt des schweizerischen Schulsystems ist eine prägnante Zusammenstellung zur Zuständigkeit in der Berufseinführung gar nicht einfach. Aus diesem Grunde kann hier nur die momentane personelle Zuständigkeit – wer arbeitet konkret mit den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zusammen – klar dargestellt werden, und schon das ist nicht einfach. Die institutionelle Zuständigkeit – bei welcher Institution die Berufseinführung angesiedelt ist – ist oft nicht klar geregelt. Selbstverständlich sind in diese Darstellung nur Kantone aufgenommen, bei denen zumindest in einem Bereich der Schule von einer institutionalisierten Berufseinführung gesprochen werden kann.

Personelle Zuständigkeit	Kantone
Schulinspektorinnen und -inspektoren	AI, BL, FL, FR*, GE, GL, GR, OW, SH, TG, UR*
Lehrer- und Schulberaterinnen und -berater, conseillers pédagogiques	AR, SG*, VD
Mentorinnen/Mentoren** in Absprache mit Schulinspektorat, Schulleitung und/oder Schulbehörde	BS, FL, NW, SG, SO, ZG
Praxisberaterinnen- und -berater***, teilweise mit Unterstützung einer Berufseinführungsleitung	LU, SZ, UR, SG, ZH*
professionelle Beraterinnen und Berater für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger	ZH
Lehrerbildnerinnen und -bildner (evtl. als Teilauftrag)	FR

- * Kantone mit verschiedenen Zuständigkeiten – je nach Schulstufe bzw. Fachbereich – sind mehrmals eingetragen.
- ** Damit sind Lehrpersonen gemeint, die aktiv im Schuldienst stehen und für ihre Tätigkeit in der Berufseinführung weder ausgebildet noch betreut werden.
- *** Damit sind Lehrpersonen gemeint, die aktiv im Schuldienst stehen und für ihre Tätigkeit in der Berufseinführung ausgebildet werden und/oder darin begleitet werden.

Tab. 8: Personelle Zuständigkeit bei der Berufseinführung in den Schweizer Kantonen

9.3 Diskussion der Ergebnisse des qualitativen Ergebnisteils

Die qualitative Untersuchung hat drei Dinge versucht: 1. Eine möglichst genaue Beschreibung der Berufseinführungssituation in den einzelnen Kantonen auf dem Hintergrund ihrer kantonalen Strukturen vorzunehmen. 2. Ein erstes Urteil über den Zustand der Berufseinführung in der Schweiz insgesamt zu ermöglichen. 3. Die dem «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» zugrundeliegenden Annahmen mit denen der kantonalen Expertinnen und Experten zu vergleichen.

Während zum erstgenannten Punkt keine weiteren Aussagen mehr nötig sind, sollen die Ergebnisse der Punkte 2 und 3 hier ausführlicher diskutiert werden:

Zu 2: Die detaillierte Beschreibung der kantonalen Konzepte hat gezeigt, dass in der Schweiz nicht von einer einheitlichen Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer gesprochen werden kann, weil sie schlichtweg vielerorts fehlt und in einzelnen Kantonen auch noch Unterschiede zwischen Lehrpersonen verschiedener Stufen und Fachbereiche bestehen. Wir haben in dieser Arbeit die Berufseinführung aus der Sicht der Konzepte dargestellt. Versetzt man sich nun in die Haut der Direktbetroffenen, der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, wird klar, dass sie die unterschiedlichsten Situationen antreffen. Viele von ihnen erleben noch 1994 bezüglich Berufseinführung gar nichts Institutionalisiertes, am anderen Ende der Skala befinden sich jene, für die ein obligatorisches, vielfältiges und anforderungsreiches Berufseinführungsangebot bereitsteht. Bei allem Verständnis für die Verschiedenheit im schweizerischen Schulwesen ist festzuhalten, dass es völlig unterschiedliche Startbedingungen im Lehrerberuf gibt.

Die historische Betrachtungsweise zeigt, dass viele Konzepte aus dem Gedanken der besonderen Beaufsichtigung und der Selektion heraus entstanden sind. Dementsprechend wurden die meisten Berufseinführungskonzepte bei denjenigen Institutionen im Kanton angesiedelt, die bereits mit der Beaufsichtigung von Lehrerinnen und Lehrern betraut waren, oder es wurde ein eigener Dienst dafür geschaffen. Die detaillierte Beschreibung der Konzepte hat aufgezeigt, dass die Verantwortlichen dieser Institutionen ihre Konzepte weiterentwickelt haben und die Aufgabe der Beaufsichtigung oder Beurteilung zumeist nicht mehr an die erste Stelle setzen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass es fast überall verschiedene Arbeitsformen gibt. Die ursprüngliche, «klassische» Beurteilungsform, der Unterrichtsbesuch mit anschliessendem Gespräch, stellt noch ein Element unter anderen dar. Dennoch ist die Mehrzahl der Konzepte in der Verantwortung der ursprünglichen Institutionen geblieben, und es gibt nur wenige Kantone, die wirklich eine unabhängige Berufseinführung von Grund auf konzipiert haben. Die historische Betrachtungsweise liefert auch einen Erklärungsansatz für die Unterschiede zwischen den Schulstufen. Während in der Volksschule (Kindergarten bis Sekundarschule) die Berufseinführung häufig kantonal organisiert ist – analog der Beaufsichtigung – findet man auf der Gymnasialstufe, ausser im Kanton Luzern, kein eigentliches Berufseinführungskonzept. Häufig werden Mentorate organisiert, wobei dies Sache der Schulleitungen ist, die hier ja auch die Beaufsichtigung wahrnehmen.

Insgesamt entpuppt sich die Berufseinführung als «Wundertüte», gefüllt mit den verschiedensten Inhalten. Die Unterschiede beziehen sich nicht nur auf Zuständigkeit und Arbeitsweise, sondern auch auf Dauer und Umfang. Die Gründe dürften darin liegen, dass offensichtlich – die Interviews haben das aufgezeigt – kein einheitliches Verständnis bezüglich der Ziele der Berufseinführung vorliegt und die einzelnen Kantone in dieser Frage auch sehr wenig voneinander wissen.

Die Zufriedenheit mit dem Zustand der Berufseinführung ist bei den Befragten sehr unterschiedlich, was aber wiederum auch damit zusammenhängt, dass der Stellenwert der Berufseinführung unterschiedlich gewichtet wird. Einige Interviewpartnerinnen und -partner, die neben der Berufseinführung noch andere Aufgaben im Bereich der Schule wahrnehmen, haben abgewogen zwischen Berufseinführung und anderen kan-

tonalen Aufgaben, z.B. einer allgemeinen Lehrerberatungsstelle, und aus dieser Optik heraus Prioritäten gesetzt. Spezielle Beachtung verdient hier die Lehrerbildung der Sekundarstufe I des Kantons Genf. Hier wird die Lehrerbildung parallel zur Berufstätigkeit angeboten, nach einem Modell also, das Grundausbildung und Berufseinführung quasi «verschränkt». Die Notwendigkeit einer eigenen Phase der Berufseinführung wird deshalb nicht mehr gesehen. Leider ist zum Zeitpunkt dieser Untersuchung noch keine Evaluation des Modells möglich gewesen. Bei der Frage der Zufriedenheit gilt es insgesamt zu bedenken, dass der Grossteil der Interviewten ganz oder teilweise selber für die Berufseinführung verantwortlich ist und eine Kritik an der Berufseinführung teilweise auch eine Selbstkritik bedeuten würde. Wenn man aber diejenigen Angaben betrachtet, die jüngsten Datums sind, zeigt sich, dass die Notwendigkeit einer gut ausgebauten Berufseinführung nicht umstritten ist. So haben beispielsweise diejenigen Kantone, die gerade ihre Lehrerbildung oder einen Teil davon überarbeitet haben, die Berufseinführung fest verankert. Auch sind verschiedene Kantone daran, ihre Berufseinführung zu überdenken und Konzeptarbeit zu betreiben.

Zu 3: Der Vergleich der unserem Modell zugrundeliegenden Annahmen mit denen der Befragten hat grösstenteils keine Übereinstimmung gebracht.

Bei der Zielfrage dominiert bei den Befragten offensichtlich (nach wie vor) die Vorstellung eines Unterstützungsmodells. Bereits an zweiter Stelle jedoch figurieren Ziele des Modells professioneller Entwicklung, die auch unserem Modell weitgehend zugrunde liegen. Gerade in der Romandie zeigt sich, dass die Zukunftsvorstellungen in diese Richtung gehen. Man könnte nun dieses Ergebnis als Resultat eines Wandlungs- bzw. Entwicklungsprozesses interpretieren. Noch dominieren die Vorstellungen einer Berufseinführung im Sinne einer Unterstützungsorganisation, bildet doch dieser Aspekt wahrscheinlich auch die Legitimation vieler heutiger Berufseinführungskonzepte. Langsam scheint sich aber eine Veränderung hin zu professioneller beruflicher Entwicklung als Ziel der Berufseinführung abzuzeichnen.

Bei den Elementen haben sich «Praxisreflexion» und «Einbezug der Schule» (tendenziell) bestätigen lassen. Vor allem die berufliche Reflexion wird von der Mehrheit der Befragten als zentral angesehen. Der Einbezug der Schule wird oftmals unter Verweis auf Bestrebungen zur schulinternen Lehrerfortbildung und zur teilautonomen Schule genannt. Es scheint sich hier die Ansicht durchzusetzen, dass eine Berufseinführung ohne Einbezug des Arbeitsplatzes nicht sinnvoll ist und gerade den obengenannten Entwicklungen zuwiderläuft. Es zeigt sich allerdings, dass auch von den befragten Expertinnen und Experten kaum konkrete Vorschläge zur Verwirklichung dieses Postulats vorgelegt werden. Weiter scheinen auch die Voraussetzungen diesbezüglich sehr unterschiedlich zu sein: Städtische Kantone mit grossen Schulen dürften dieses Postulat eher als umsetzbar ansehen als kleinere ländliche Kantone mit dementsprechend vielen kleinen Schulen. Es spricht einiges dafür, dass der Einbezug der Schule gerade an die Verwirklichung der teilautonomen Schule geknüpft ist. Nur Schulen, die über eine eigene Schulleitung mit pädagogischem Auftrag verfügen, sind vermutlich in der Lage, eine wirklich schulbezogene Berufseinführung durchzuführen.

Dass das Element «Bedürfnisorientierte Fortbildungsveranstaltungen» nicht bestätigt werden konnte, erstaunt nicht, wenn man sich vor Augen hält, dass bereits überraschend wenige Aussagen auf der Zielebene des Ausbildungsmodells formuliert worden waren. Es gilt allerdings bei diesem übereinstimmenden Befund zu bedenken, dass sich die Gruppe der Befragten nur zu einem sehr kleinen Teil aus Leuten von Ausbildungsinstitutionen zusammensetzt. Hier würde es vielleicht anders tönen. Das Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass die Befragten in der Regel mit den Grundausbildungen zufrieden sind, was oft auch so geäußert wird. Sie plädieren aber für eine deutliche Abgrenzung zwischen Grundausbildung und Berufseinführung mit getrennten Aufgabenbereichen. Entweder soll die Berufseinführung in Richtung Unterstützung oder in Richtung Auslösen einer professionellen Entwicklung gehen.

Im Unterstützungsbereich formuliert unser Modell mit «zeitliche und/oder aufgabenmässige Entlastung» ein eher strukturelles Moment: In der Zeit der Berufseinführung sollen die jungen Leute von Aufgaben entlastet werden und sich so schrittweise in den Beruf einarbeiten. Dieses Element konnte in der Befragung nicht bestätigt werden. Es war anzunehmen, dass dies sehr schwierig sein würde, da es sich hier um etwas handelt, das nicht nur den Bereich der Berufseinführung – was Gegenstand der Interviews war –, sondern den Aufbau der Lehrerbildung generell betrifft. Der Gedanke eines gestuften Berufseinstiegs wurde aber doch erstaunlich häufig dort eingebracht, wo die Interviewpartnerinnen und -partner Vorstellungen eines rekurrenten Bildungsgangs äusserten.

Zuletzt noch ein Blick auf die von den Expertinnen und Experten zusätzlich eingebrachten, mehrmals genannten Elemente: Zweimal geht es um eine konkrete Arbeitsform: Da wird einmal die Schaffung «betreuer Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern» gefordert. Diese Gruppen sind häufig als Instrument der Reflexion und der Problemlösung gedacht und stehen ganz im Sinne des vorgeschlagenen Modells. Dann wird mehrmals die Bedeutung «persönlicher Einzelkontakte» zu einer Beratungsperson betont. Dieses Element wird verschieden begründet. Ein weiteres Element, «Auswahl und Ausbildung der betreuenden Personen», verweist darauf, dass letztlich ein Konzept auch mit der Kompetenz der Verantwortlichen steht und fällt.

Im Rahmen dieser Zusammenfassung des qualitativen Ergebnisteils wurde versucht, die Ergebnisse aller Schweizer Kantone zu integrieren, dabei gehen gezwungenermassen einige Nuancen verloren. Aus diesem Grunde sollen hier die Kernaussagen, die von den Autorinnen und Autoren der Untersuchung in der französischsprachigen Schweiz gemacht wurden, integral wiedergegeben werden:

Zusammenfassung französischsprachige Schweiz

Der Begriff Berufseinführung (*période d'adaptation à la profession*) ist nicht von allen befragten Personen gleich ausgelegt worden. Die meisten erklären, dass in ihrem Kanton eine Berufseinführung besteht, auch wenn damit verschiedene Realitäten gemeint sind.

In den meisten Kantonen ist das erste Dienstjahr eine Probezeit, während der man sich ein Bild über die beruflichen Fähigkeiten der neuen Lehrpersonen macht, ihnen gleichzeitig aber eine Hilfeleistung und Fortbildung zusichert.

Die während dieser Phase angestrebten Ziele bauen vor allem auf dem Unterstützungsmodell auf. Die zukünftige Entwicklung sehen die Befragten in Richtung Professionalisierung des Unterrichts, vor allem über eine Reflexion der praktischen Arbeit.

Die Modalitäten der Berufseinführung erstrecken sich auf Veranstaltungen, Seminare und individuelle Kontakte (Besuche, Austausch). Die Einbindung der Schule und des Lehrerkollegiums wird als ein wichtiges Element betrachtet, welches in der Zukunft weiter ausgebaut werden sollte.

Es sind im allgemeinen Institutionen, welche für die Berufseinführung zuständig sind; Schulinspektorinnen und -inspektoren, Schuldirektorinnen und -direktoren oder Beratungspersonen leisten die Umsetzung.

Für die Grosszahl der befragten Personen ist die heutige Situation zufriedenstellend. Immerhin wird, angesichts der Wichtigkeit des ersten Unterrichtsjahres, eine Verstärkung der Massnahmen häufig gewünscht.

Zusammenfassende Thesen zu Kapitel 9:

- Es gibt in der Schweiz völlig unterschiedliche Startbedingungen im Lehrerberuf.
- Es gibt kein einheitliches Verständnis der Berufseinführung bei den befragten kantonalen Expertinnen und Experten.
- Die Mehrheit der kantonalen Berufseinführungskonzepte hat ihren Ursprung in besonderer Beaufsichtigung und Selektion neuer Lehrpersonen. Diese Wurzeln sind noch heute sichtbar.
- In der Mehrheit der Fälle ist die Berufseinführung, wenn überhaupt, bei einer Institution alleine angesiedelt. Erst neuere, teilweise noch geplante Konzepte sehen mehrere Träger der Berufseinführung vor.
- Die befragten Expertinnen und Experten plädieren mehrheitlich für eine Trennung zwischen Grundausbildung und Berufseinführung. Es dominieren Zielvorstellungen eines Unterstützungsmodells, wobei das Ziel, eine professionelle Entwicklung im Beruf auszulösen, immer wichtiger wird.
- Die befragten Expertinnen und Experten sehen innerhalb der Berufseinführung die «Praxisreflexion» und den «Einbezug der Schule» mehrheitlich als zentrale Elemente an. Weiter betonen sie die Wichtigkeit von Auswahl und Ausbildung der Betreuungspersonen und schlagen vor allem zwei Arbeitsformen vor: betreute Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und persönliche Einzelkontakte zu einer Betreuungsperson. Mehrmals taucht der Gedanke der Rekurrenz als Modell einer Berufseinführung auf: nach den ersten Berufserfahrungen eine zweite, theoretische Ausbildungs- und Reflexionsphase einschieben.

10 Quantitativer Ergebnisteil: Einschätzung und Gruppierung kantonaler Konzepte im Überblick

10.1 Vorbemerkungen

Die existierenden Berufseinführungskonzepte wurden daraufhin untersucht, inwiefern die fünf Elemente des «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» bereits verwirklicht sind.

Dabei wurde der Entscheid, ob die Berufseinführung eines Kantons als institutionalisiert zu bezeichnen sei oder nicht, relativ grosszügig ausgelegt, d.h. in dem Sinne, dass auch Kantone mit «kleinem» Konzept und selbst Kantone ohne schriftlich festgelegte Zuständigkeiten erfasst werden konnten. Im Hinblick auf eine Quantifizierung der Daten musste auch Wert darauf gelegt werden, dass ein Konzept ein einigermaßen einheitliches Bild bietet. Folgende *Kriterien* mussten infolge dieser Überlegungen erfüllt werden: 1. Im Kanton existiert eine Institution (oder ein Dienst), zu deren Aufgaben explizit die Berufseinführung gehört und darin ein Schwergewicht bildet.

Falls dies nicht der Fall ist: 2a. Im Kanton existiert zumindest in einer Lehrerinnen- und Lehrergruppe eine Betreuung von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern, die über Unterrichtsbesuche hinausgeht. 2b. In dieser Gruppe werden alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger nach einem einheitlichen kantonalen Konzept betreut.

Folgende Kantone erfüllen das erste Kriterium – zumindest für einzelne Schulstufen: Freiburg, Luzern, St.Gallen, Schwyz, Uri, Waadt⁷, Zürich.

Folgende Kantone erfüllen das zweite Kriterium: Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, Fürstentum Liechtenstein, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Solothurn.

Die fünf Elemente sind in Dimensionen mit Ausprägungen von 0 bis 2 bzw. 0 bis 3 aufgeschlüsselt und von unabhängigen Ratern daraufhin eingeschätzt worden. Zusätzlich ist eine sechste Dimension (Unabhängigkeit und Freiraum der Berufseinführung) untersucht worden, die festhält, wie stark die Berufseinführung mit Beurteilungsaufgaben «belastet» ist. In den Gesprächen hatte sich immer wieder dieser Punkt als sehr wichtig und kontrovers herauskristallisiert. Für die Skalierung galt die generelle Regel, dass mit jeder höheren Stufe das untersuchte Element einen wichtigeren Stellenwert innerhalb des Konzepts innehat. Eine maximale Wertung bedeutet also eine

⁷ Diese quantitative Auswertung, wie sie in Kapitel 10 dargestellt wird, wurde nur im Rahmen der diesem Bericht zugrundeliegenden Lizentiatsarbeit vorgenommen, so dass der Kanton Waadt und das Konzept des französischsprachigen Freiburg in den folgenden Ausführungen nicht mehr erfasst sind.

zentrale Stellung im Konzept, eine Wertung mit 0, dass die Dimension keine grosse Rolle spielt bzw. überhaupt nicht verwirklicht ist.

Hier werden nun wiederum die Ergebnisse lediglich im Überblick präsentiert: Die Einschätzungen der einzelnen untersuchten Konzepte sind zusammengefasst worden, indem rein rechnerisch eine Auszählung der Häufigkeiten der einzelnen Wertungen vorgenommen wurde. Diese sind für jede der untersuchten sechs Dimensionen mittels eines Balkendiagramms dargestellt. Dabei sind auf der x-Achse die jeweiligen Skalenstufen und auf der y-Achse die Anzahl Einschätzungen aufgeführt. Wenn die Einschätzungen voneinander abwichen oder sie gar nicht möglich waren, wurde auf eine Wertung verzichtet. Ab und zu kam es auch zu Doppelwertungen (z.B. 2 und 3) weshalb die Gesamtzahl der Einschätzungen unterschiedlich ist.

10.2 Einschätzung kantonaler Konzepte: Zusammenfassung nach Dimensionen

10.2.1 Dimension 1: Unabhängigkeit und Freiraum

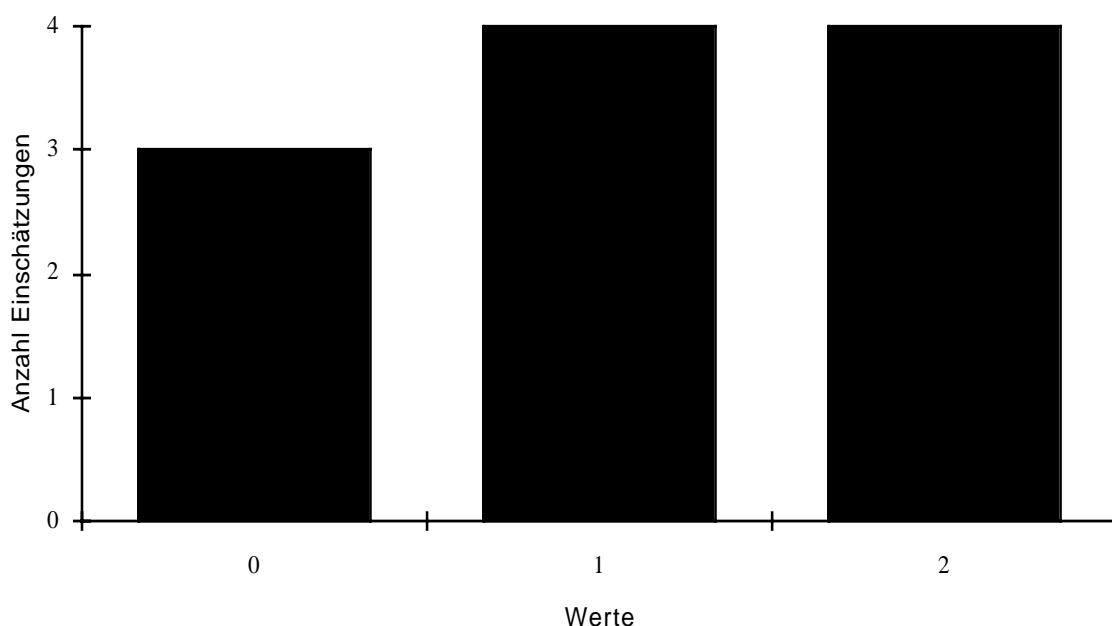


Abb. 7: Häufigkeiten in der Einschätzung der Dimension «Unabhängigkeit und Freiraum der Berufseinführung»

Lediglich vier Kantone mit Wert «2» haben ein Berufseinführungskonzept geschaffen, das völlig unabhängig von Beurteilung und Beaufsichtigung ist und den Verantwortlichen dadurch einen vollen Gestaltungsspielraum garantiert. Ebenfalls vier Kantone haben ein Konzept, bei dem zwar andere Ziele zentral sind, dennoch aber Beaufsichti-

gung geschieht und die Verantwortlichen in Einzelfällen zur Beurteilung herangezogen werden können. In drei Kantonen ist Beaufsichtigung ein zentrales Ziel der Berufseinführung: Jede Lehrperson wird beurteilt, wobei die Beurteilung im Hinblick auf eine definitive Anstellung verwendet wird.

Die Betrachtung dieses Ergebnisses zeigt deutlich, dass in den Kantonen ein völlig unterschiedliches Verständnis bezüglich der Frage der Beurteilung in der Berufseinführung vorliegt. Dies kann zuerst einmal mit der ganz unterschiedlichen *Anstellungspraxis* für neue Lehrpersonen erklärt werden: Einige Kantone kennen die «provisorische Wählbarkeit» zu Beginn der Berufspraxis und haben eine Berufseinführung aufgebaut, um die neuen Lehrpersonen rasch beurteilen zu können. Allerdings muss auch innerhalb dieser Kantone zwischen zwei Gruppen unterschieden werden: Während beispielsweise Zürich diese Beurteilung gerade auch gegenüber im Kanton ausgebildeten Lehrpersonen institutionalisiert hat und die Berufseinführung als letzte Phase der Lehrerbildung betrachtet, gibt es kleinere Kantone, die diese Beurteilung eingeführt haben, weil ihnen eine eigene Grundausbildungsinstitution fehlt und bei ihnen Lehrkräfte mit den verschiedensten schweizerischen und ausländischen Diplomen arbeiten. Als Beispiel sei hier der Kanton Uri genannt.

Auf der anderen Seite gibt es Kantone, die gerade in den letzten Jahren die «provisorische Wählbarkeit» abgeschafft haben, was auch Auswirkungen auf die Berufseinführung gezeigt hat: Diese profitiert von einem neuen Gestaltungsspielraum, da die Verantwortlichen davon befreit worden sind, jede einzelne neue Lehrperson beurteilen zu müssen. Als Beispiele hierfür sei der Kanton Appenzell Ausserrhoden genannt. Schliesslich gibt es Kantone, in der obigen Darstellung mit dem Maximum eingeschätzt, die die Berufseinführung grundsätzlich von Beaufsichtigung und Fremdbeurteilung trennen. In einigen neueren Konzepten wie Luzern und Schwyz geht dies so weit, dass diese Trennung explizit festgehalten wird.

Diskussion

Insgesamt bestätigt auch dieser Befund die bereits getroffene Feststellung, dass es kein einheitliches Verständnis der Berufseinführung gibt. Gerade an einem ihrer Kern-dilemmata – soll die Berufseinführung beaufsichtigen, beraten oder kann sie beides – zeigt sich, dass in der Schweiz alle drei Varianten vertreten sind.

10.2.2 Dimension 2: Zeitliche Belastung

Wir haben uns in dieser Dimension darauf beschränkt, festzustellen, ob die Berufseinführung zusätzliche zeitliche Belastungen mit sich bringt. Die Frage nach einer Aufgabenentlastung, wie sie im «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» formuliert ist, brauchte gar nicht erst gestellt zu werden. Man kann also schon im voraus festhalten, dass die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in den untersuchten Kantonen den genau gleichen Aufgabenumfang zu bewältigen haben wie ihre erfahrenen Kolleginnen und Kollegen.

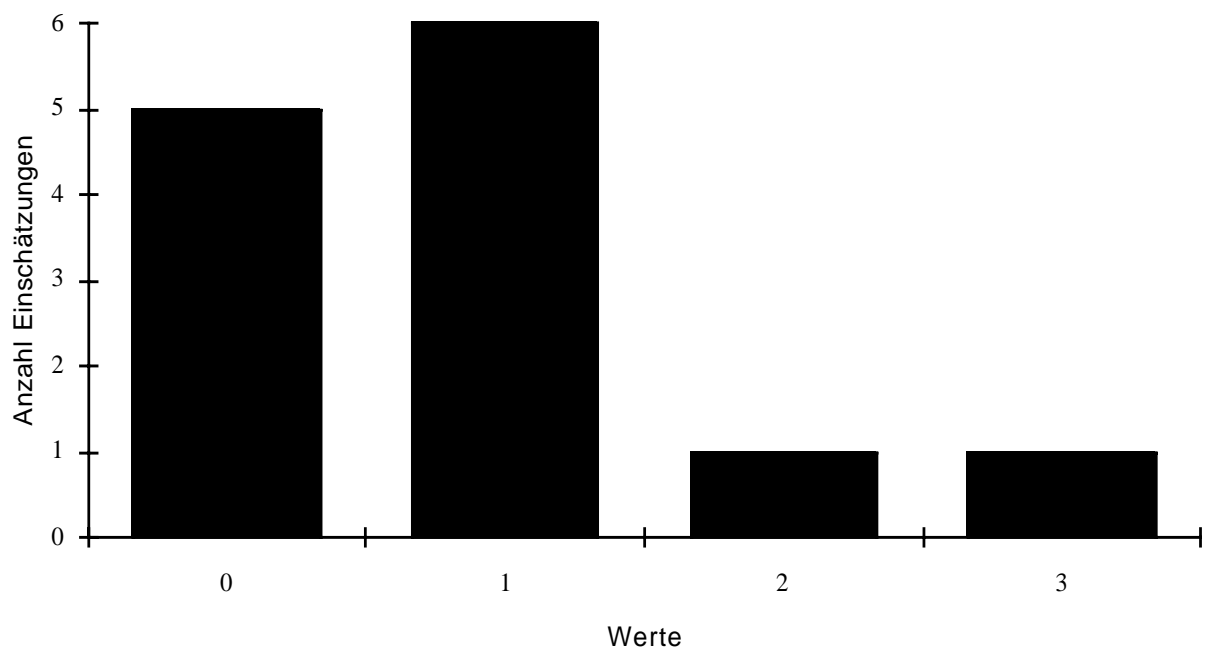


Abb. 8: Häufigkeiten in der Einschätzung der Dimension «Zeitliche Entlastung»

Abbildung 8 zeigt nun auf, dass in der Mehrzahl der Kantone die Berufseinführung zusätzliche zeitliche Verpflichtungen mit sich bringt: Bei der Einschätzung 0 ist gar keine Entlastung, bei der Einschätzung 1 eine teilweise Entlastung von Unterrichtszeit vorgesehen. Solche Entlastungen geschehen oft in dem Sinne, dass für die eine oder andere Veranstaltung der Berufseinführung ein Unterrichtshalbtage oder -tag eingesetzt werden kann. Die einzige Einschätzung mit einer 2 betrifft den Kanton Zürich, der für die neuen Lehrpersonen insofern eine ausgeglichene Zeitbilanz aufweist als er keine obligatorischen Verpflichtungen ausserhalb der Unterrichtszeit verlangt.

Eine ganz «einsame» Stellung in bezug auf diese Dimension nimmt das Fürstentum Liechtenstein ein (mit 3 gewertet), das in seinem Konzept grundsätzlich eine zeitliche Entlastung aller Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ermöglicht. Lediglich hier kann davon gesprochen werden, dass Berufseinsteigerinnen und -einsteiger zu Beginn ihrer Berufstätigkeit insgesamt entlastet werden. Die Entlastung bezieht sich dabei auf eine bestimmte Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche.

Diskussion

Wo in der Schweiz eine institutionalisierte Berufseinführung besteht, ist diese als zusätzliche zeitliche Verpflichtung der jungen Lehrpersonen konzipiert worden. In einigen Kantonen mit einem Fortbildungspflichtgesetz wird durch die Berufseinführung das Obligatorium abgedeckt. Hier wird die neue Lehrperson unter dem Blickwinkel der Belastung wie jede andere behandelt. Wir wissen nicht, wie viele Lehrpersonen von sich aus über ein Teilpensum einsteigen, aber auf alle Fälle ist ein solcher

Weg nirgendwo institutionalisiert vorgezeichnet. Einige Kantone hingegen verlangen sogar ausschliesslich von den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zusätzliche konkrete zeitliche Verpflichtungen. Hier wird also gerade von jener Berufsgruppe, die ihre Tätigkeiten am wenigsten routinisieren konnte und die ohnehin zeitlich am belastetsten erscheint, eine zusätzliche Leistung verlangt.

10.2.3 Dimension 3: Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung

Dieser Dimension wurde ein «klassisches» Verständnis von Fortbildung zugrunde gelegt. Es geht um Fortbildungsveranstaltungen in der Gruppe, die einen klaren thematischen Schwerpunkt erkennen lassen. Damit grenzt sich dieser Begriff von anderen Formen ab, teilweise, weil sie in den nächsten zwei Dimensionen enthalten sind. Die Einschätzung hat folgende Verteilung gebracht (vgl. Abb. 9):

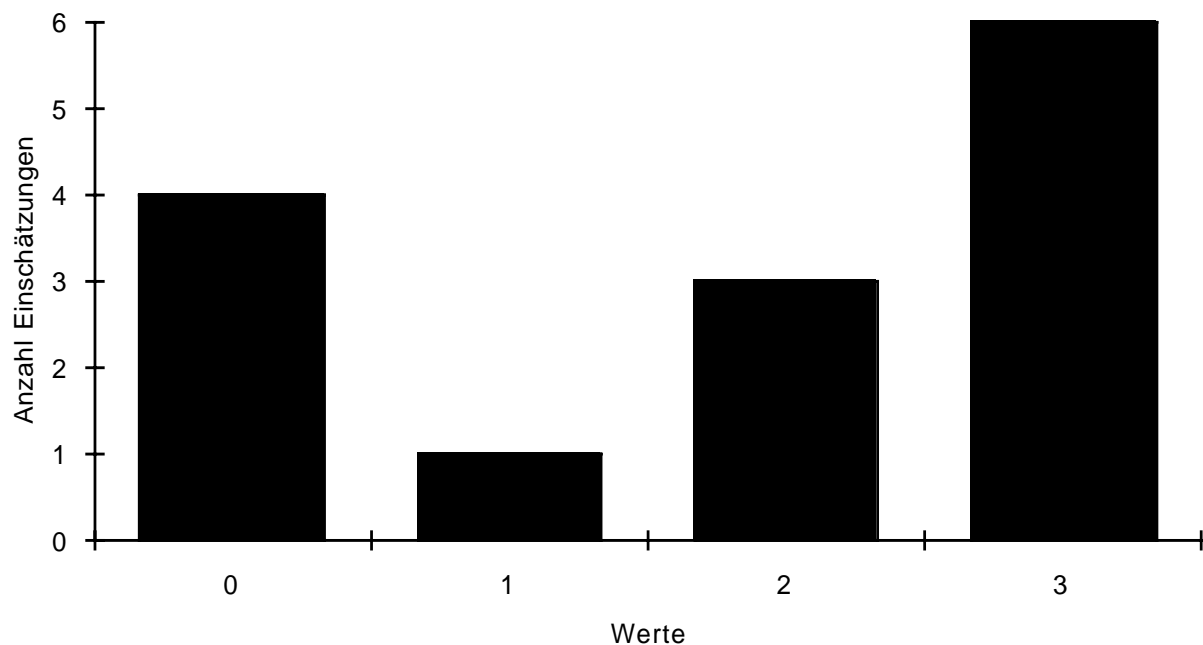


Abb. 9: Häufigkeiten in der Einschätzung der Dimension «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung»

Die Dimension «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung» erhält in der Hälfte der eingeschätzten Kantone eine 3, nimmt also in den kantonalen Konzepten eine zentrale Stellung ein und erreicht mit pädagogischen und/oder didaktischen Angeboten sämtliche Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Drei Kantone sind mit einer 2 gewertet worden. Hier bestehen solche Angebote, erreichen aber nicht alle neuen Lehrpersonen. In einem Kanton, mit der Einschätzung 1, gibt es Angebote lediglich im administrativ-organisatorischen Bereich. Damit sind Veranstaltungen gemeint, die der Information dienen, beispielsweise über kantonale Dienste und Projekte oder die Berufseinführung

selber. Aus den vier Wertungen mit 0 entstammen zwei einer Doppelwertung, so dass nur zwei Kantone gar keine bedürfnisorientierte Fortbildungsangebote kennen.

Diskussion

Die Mehrzahl der Kantone mit einem Berufseinführungskonzept bieten Fortbildungsveranstaltungen für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an. Fast immer wird dabei die Gelegenheit genutzt, Informationen über das kantonale Schulwesen und die Organisation der Berufseinführung abzugeben. In der Hälfte der erfassten Kantone bietet man darüber hinaus Fortbildungsveranstaltungen zu spezifischen pädagogischen und/oder didaktischen Fragestellungen an. Betrachtet man hier die Kantonsverteilung, fällt auf, dass es sich um eher kleinere Kantone handelt. Verantwortlich sind dafür häufig Schulinspektorate, die vermutlich auch aus zeitlichen Gründen eine Form wählen, in der sie viele neue Lehrpersonen gleichzeitig erreichen können.

10.2.4 Dimension 4: Zusammenarbeit von Lehrpersonen

Die Wertung dieses dritten Elements des Modells setzt sich aus zwei Gesichtspunkten zusammen: Einerseits wird der «Umfang» der Zusammenarbeit erfasst, andererseits auch die «Qualität» der Lehrpersonen, d.h. es wird mitgewertet, ob die Lehrpersonen auf Grund von Qualitätskriterien ausgewählt worden sind oder zufällig, beispielsweise auf Grund ihrer geographischen Nähe. Letzteres Argument schien uns wichtig zu sein auf Grund der Überlegungen, wie sie in Kapitel 6 zum Praxiswissen von «Expertenlehrerinnen und -lehrern» dargelegt worden sind. Diese Dimension ist von 0 bis 3 abgestuft worden (vgl. Abb. 10)

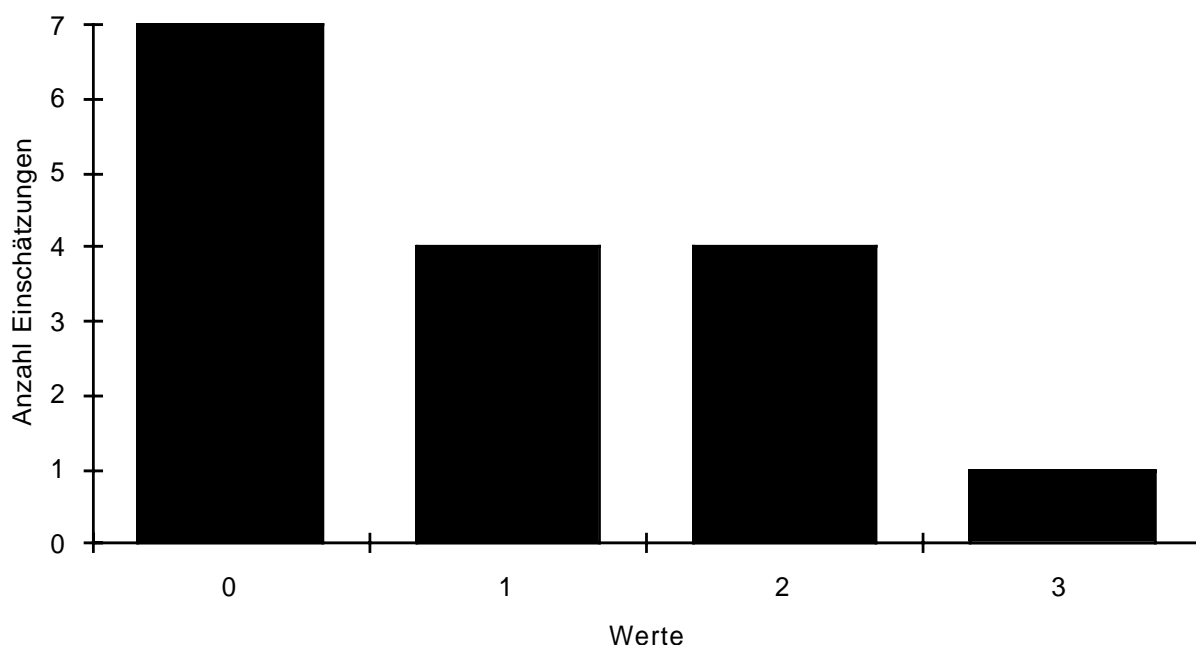


Abb. 10: Häufigkeiten in der Einschätzung der Dimension «Zusammenarbeit von Lehrpersonen»

Am häufigsten musste in dieser Dimension die 0 gesetzt werden. In Konzepten mit dieser Wertung kann nicht von einer regelmässigen Zusammenarbeit von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern untereinander oder mit erfahrenen Lehrpersonen gesprochen werden. Dies ist vor allem in jenen Kantonen der Fall, in denen das Schulinspektorat oder kantonale (Jung-)Lehrerberatungen für die Berufseinführung zuständig sind. Vier Kantone sind mit 1 gewertet worden, wovon zwei hier typischerweise auch für Mentoratskonzepte stehen, die ja nicht alle im quantitativen Teil dieser Arbeit erfasst wurden. Hier findet zwar eine Zusammenarbeit statt, diese zielt allerdings nicht auf einen Austausch, sondern nimmt lediglich auf die Arbeit der jungen Lehrperson Bezug. Auch kann die Mentorin/der Mentor selber ausgewählt werden; er/sie ist also nicht auf Grund offengelegter qualitativer Kriterien ausgewählt worden. Die beiden anderen Einschätzungen mit 1 entstammen Kantonen mit Doppelwertungen. Vier Kantone, die ebenfalls mit einer 2 eingeschätzt wurden, verdienen ihren «Zusatzpunkt» durch zwei Möglichkeiten: Erstens, indem die Zusammenarbeit auch auf den Unterricht anderer Lehrpersonen Bezug nimmt, es also zu einem Austausch kommt. Zweitens: Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer wurden gezielt auf Grund von qualitativen Kriterien für die Berufseinführung ausgewählt. Schliesslich finden wir einen Kanton mit der Wertung 3. Es ist dies Luzern, ein Kanton, der den Hauptteil der Arbeit in der Berufseinführung amtierenden Lehrpersonen übergibt, dabei aber Rahmenbedingungen geschaffen hat, die zu einer echten, qualitativ guten Zusammenarbeit führen können.

Diskussion

Die Berufseinführungskonzepte sehen in der Mehrzahl der Fälle keine institutionalisierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen vor, sei dies nun von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern untereinander, sei dies mit erfahrenen Lehrpersonen⁸. Wo Zusammenarbeit der Fall ist, beschränkt sich diese zumeist auf den Unterricht der neuen Lehrpersonen, es kommt selten zu einem Austausch, bei dem sie auch Bezug auf den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen nehmen kann. Das Postulat der Zusammenarbeit scheitert in vielen Kantonen schon daran, dass gar keine aktiv im Schuldienst stehenden Kolleginnen und Kollegen bei der Berufseinführung mitwirken. Dort, wo sie beteiligt sind, werden sie zumeist als Mentorinnen und Mentoren eingesetzt, wobei ihre Auswahl zumeist zufällig ist und die Rahmenbedingungen alles andere als professionell sind. Häufig versehen sie ihre Aufgabe mit ein paar Franken Entschädigungsgeld und einem Blatt mit möglichen Betreuungsinhalten ausgerüstet. Alles andere wird dem Zufall überlassen.

⁸ Wobei hier anzufügen ist, dass in mindestens zwei Kantonen darauf verwiesen wurde, dass Zusammenarbeit, auch nicht institutionalisiert, bereits zur Selbstverständlichkeit geworden sei.

10.2.5 Dimensionen 5a und 5b: Reflexion

Das Element Reflexion ist in zwei Dimensionen aufgeteilt worden, die unabhängig voneinander gewertet worden sind. Während «Dimension 5a» erfasst, ob überhaupt Reflexion stattfindet und welchen Stellenwert sie innerhalb des Konzepts einnimmt, erfasst «Dimension 5b» die Ausbildung der Personen, die die Reflexion «anleiten». Diese zweite Dimension soll betonen, welchen eminent wichtigen Stellenwert die Kompetenzen der Personen haben, die Reflexionselemente leiten und beraterisch tätig sind. Die beiden Dimensionen werden mit den Abbildungen 11 und 12 nacheinander dargestellt und erläutert. Beide sind von 0 bis 2 skaliert worden:

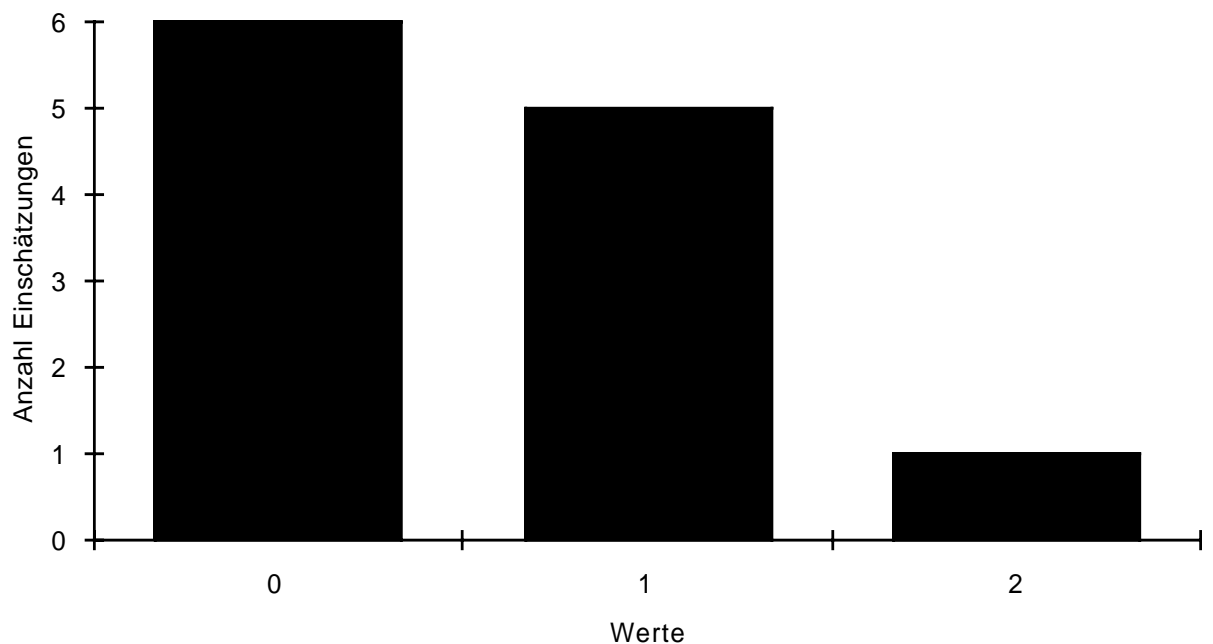


Abb. 11: Häufigkeiten in der Einschätzungen der Dimension «Reflexion a»

Die Verteilung zeigt eine deutliche «Linkslastigkeit». In der Hälfte der eingeschätzten Konzepte gibt es in der Berufseinführung keine Zeitgefässe für Reflexion. In einigen Kantonen gibt es Reflexionsangebote, diese werden allerdings nicht von allen wahrgenommen (Wertung: 1). Schliesslich kann Reflexion in lediglich einem Kanton als zentraler Bestandteil des Konzepts bezeichnet werden.

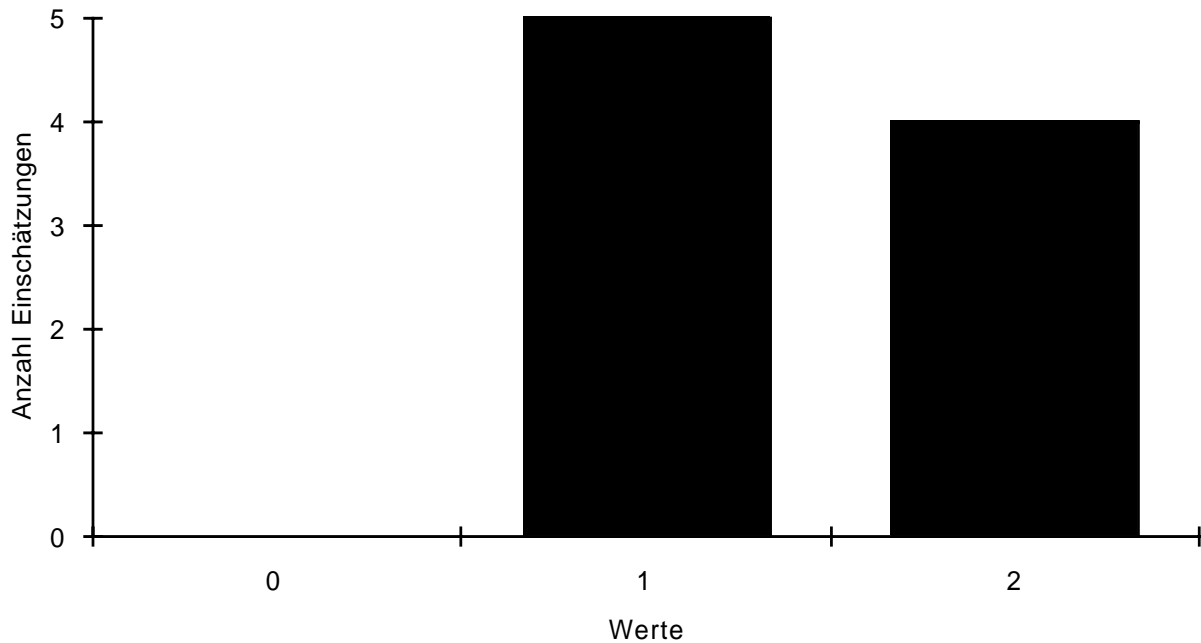


Abb. 12: Häufigkeiten in der Einschätzung der Dimension «Reflexion b»

Bei der Dimension «Reflexion b» sind nur jene Kantone gewertet worden, die bei Dimension 5a nicht mit einer 0 gewertet wurden. Bei den verbleibenden acht Kantonen kam es zu einer Doppelwertung, so dass neun Werte vorliegen. In vier Kantonen wird die Reflexion von Personen «angeleitet», die für diese Aufgabe zusätzliche Qualifikationen erworben haben und durch eine regelmässige Inter- oder Supervision begleitet werden. Bei fünf Konzepten mit der Wertung 1 sind die zusätzlichen Qualifikationen vorhanden, es fehlt aber eine begleitende, regelmässige Supervision oder Intervention. In keinem Kanton wird also versucht, Reflexion ins Konzept einzubauen, ohne dass auf die Ausbildung der Verantwortlichen geachtet wird.

Die Aussagen zur Dimension 5b sind aber mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, da hier Informationen nur schwer zugänglich waren: So liegen uns in einigen Kantonen nur sehr allgemeine Informationen vor, wonach die Beratungspersonen einen «Beratungskurs» besucht haben. Oder – bei Schulinspektorinnen oder Schulinspektoren haben wir dies einfach vorausgesetzt, ohne es zu überprüfen. Es ist also anzunehmen, dass die tatsächlichen (Zusatz-)qualifikationen beträchtlich variieren: Es gibt darunter sowohl Personen mit abgeschlossenen psychologischen Beratungsausbildungen als auch Lehrpersonen im aktiven Schuldienst, die einen Kurs von fünf Tagen absolviert haben.

Diskussion

Systematische Praxisreflexion bildet nur in wenigen Konzepten einen zentralen Bestandteil. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass dieses Element nur dann verwirklicht werden kann, wenn Personen in der Berufseinführung tätig sind, die über fundierte Beratungskompetenzen verfügen, und wenn eine institutionalisierte Berufseinführung besteht, die grössere Zeitgefässe zur Verfügung stellen kann. Viele Kantone verfügen nicht über diese Voraussetzungen. So werden häufig die Betreuerinnen und Betreuer nicht ausgebildet, und die zeitlichen Gefässe sind zu klein, um einen kontinuierlichen Reflexionsprozess in Gang zu halten.

Es scheint aber, dass diejenigen Kantone, die Reflexion in der Berufseinführung verwirklichen wollen, sich der Bedeutung der Kompetenzen und professionellen Rahmenbedingungen der Verantwortlichen mehrheitlich bewusst sind. Wie wir allerdings gesehen haben, lässt sich schwerlich ein Urteil darüber abgeben, ob dieser Wille auch tatsächlich in einen professionellen Reflexionsprozess umgesetzt werden kann.

10.2.6 Dimension 6: Einbezug der Schule

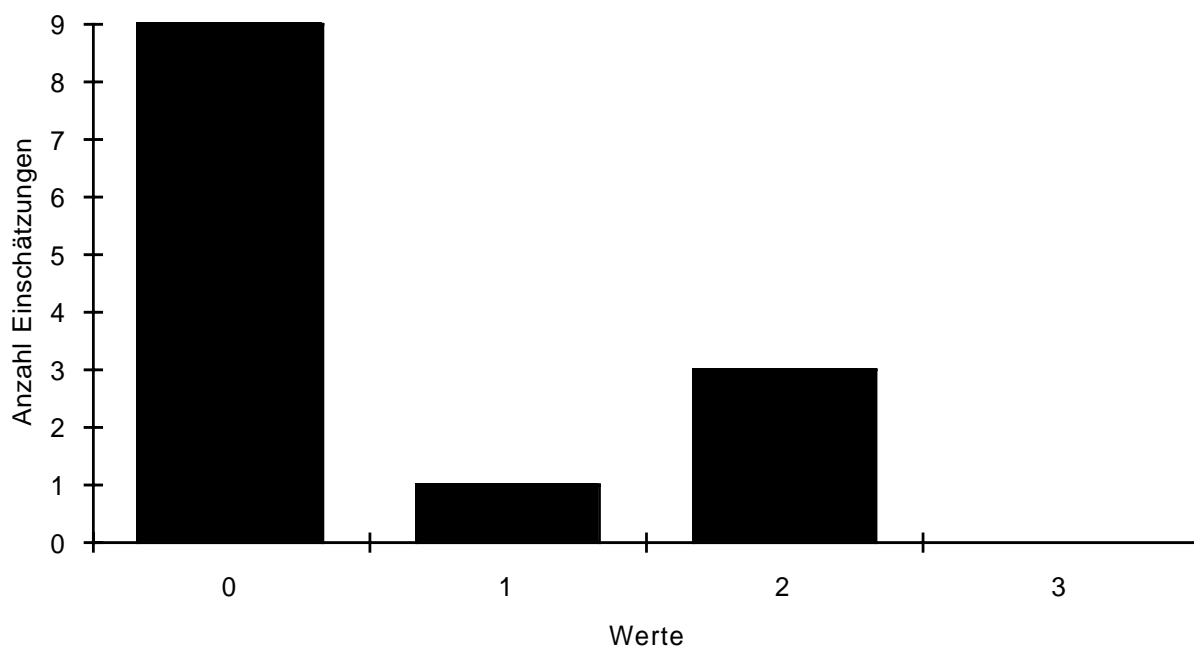


Abb. 13: Häufigkeiten in der Einschätzungen der Dimension «Einbezug der Schule»

Die Verteilung fällt in keiner Dimension so eindeutig aus wie hier: Es dominieren die Wertungen mit 0. Die Schule ist nicht in die Berufseinführung miteinbezogen. Ein Kanton erhält die Wertung 1, was bedeutet, dass hier die Schule in ein Teilgebiet der Berufseinführung einbezogen ist, beispielsweise eine systematische Einführung in die

lokale Schulstruktur anbieten muss. Wertungen mit 2 besagen, dass in diesen Konzepten Personen aus den Schulen vor Ort direkt in die Hauptverantwortung miteinbezogen sind. Dies ist beispielsweise bei Mentoraten am Schulort der Fall. Von den hier eingeschätzten Konzepten hat keines den Wert 3 erreicht, der bedeuten würde, dass die Berufseinführung Sache des einzelnen «Betriebs», der Schule, ist.

Dennoch gibt es Kantone, die diese Strukturen aufweisen, so beispielsweise Basel-Stadt und Zug. Hier stellt der Kanton lediglich Rahmenbedingungen auf, überlässt aber die Organisation der Berufseinführung den einzelnen Schulen bzw. Schulgemeinden. Dass diese Kantone aber die Kriterien nicht erfüllt haben, um in den quantitativen Ergebnisteil aufgenommen zu werden, zeigt deutlich die damit verbundene Problematik: In diesen Kantonen ist das Angebot bezüglich Berufseinführung völlig verschieden: Während in einigen Schulen dann sehr viel geschieht, läuft anderswo überhaupt nichts.

Bei der Diskussion um den Einbezug der einzelnen Schule muss dabei ein Faktor noch gesondert erörtert werden: Die Grösse der Schulen und Schulgemeinden. In der Schweiz herrschen diesbezüglich zwischen den einzelnen Kantonen grosse Unterschiede, und oftmals wäre eine Wertung mit 3 ein Ding der Unmöglichkeit gewesen. Diese Einschätzung bedeutet ja, dass die Berufseinführung ganz Sache der einzelnen Schule ist. Während vorwiegend städtische Kantone eher grössere Schulen beheimaten, gibt es in vielen ländlichen Kantonen nur wenig grössere Schulen. Dazu kommen noch die Unterschiede innerhalb jedes Kantons. Im gleichen Kanton kann eine Berufseinsteigerin oder ein Berufseinsteiger an einer Mehrklassenschule mit nur einer Kollegin/einem Kollegen unterrichten, während eine andere neu angestellte Lehrperson den Start an einer Schule mit 30 Klassen erlebt. Eine Berufseinführung, die die im Modell geforderten Elemente der Praxisreflexion, der Zusammenarbeit oder der spezifischen Fortbildung enthalten soll, kann natürlich in kleinen und mittleren Schulen nicht ganz zur Sache des Arbeitsplatzes gemacht werden, wie es hier eine Wertung mit 3 verlangen würde.

Diskussion

In bezug auf die Dimension «Einbezug der Schule» ist also festzuhalten, dass sie auf allerlei Hindernisse stösst. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei den momentanen Schulstrukturen eine Höchstwertung immer einen erwünschten Zustand darstellt.

In den allermeisten untersuchten Konzepten ist der Arbeitsplatz, die einzelne Schule, nicht in die Berufseinführung miteinbezogen. Nur wenige Kantone sorgen institutionalisiert dafür, dass auch nur die grundlegende Einführung in die Schulstruktur vor Ort passiert. Am ehesten geschieht dies noch dort, wo die Berufseinführung in Form von Mentoraten am Arbeitsplatz organisiert ist. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Zuteilung von Fächern, Pensen und Klassen einen ganz wichtigen Startfaktor darstellt, der von aussen sehr schwer beeinflussbar ist.

Wir haben allerdings bereits bei der Präsentation des «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» darauf hingewiesen, dass dieses Element am schwierigsten zu

verwirklichen sein dürfte. Zwei häufig fehlende Voraussetzungen dürften dazu beitragen: Zuerst einmal sind kleinere und mittlere Schulen kaum dazu in der Lage, eine Berufseinführung in voller Verantwortung durchzuführen, ausser man würde sie auf viel tieferem Anspruchsniveau konzipieren als dies in der vorliegenden Arbeit beabsichtigt ist. Zweitens sind hier nur Konzepte der Volksschule erfasst worden. Gerade auf der Sekundarschulstufe II findet die Berufseinführung, wo es sie gibt, immer schulbezogen statt. Das lässt uns die Vermutung aufstellen, dass dieser Unterschied damit zusammenhängt, dass in der Volksschule häufig eigentliche Schulleitungen fehlen. Wir stellen deshalb die Hypothese in den Raum, dass nur dann Berufseinführung schulintern geschehen kann, wenn eine Schulleitung mit umfassendem Auftrag, insbesondere auch pädagogischer Art, vorhanden ist. Der Einbezug der Schule in die Berufseinführung ist, so gesehen, ein Thema, das auch in die aktuellen Diskussionen um teilautonome Schulen einzubeziehen ist.

10.3 Gruppierung der Konzepte

Mit der Absicht, einen prägnanten und verdichteten Überblick zur Situation in der Deutschschweiz geben zu können, wurde versucht, gewisse «Typen» von Berufseinführungskonzepten herauszuarbeiten. Das methodische Vorgehen kann als Mischung von Intuition und Systematik bezeichnet werden: Die einzelnen Kantonseinschätzungen wurden mehrmals verglichen und zu gruppieren versucht bis eine «stimmige» Gruppierung zustande kam. Den systematischen Hintergrund bildeten Überlegungen zu den idealtypischen Berufseinführungsmodellen (vgl. Kap. 7).

Zu jeder der gefundenen vier Gruppen wird einleitend die typische Konstellation beschrieben. In einer graphischen Darstellung werden diejenigen Werte aufgeführt, die das «Typische» der Gruppierung ausmachen und notwendigerweise in einem Konzept vorkommen müssen, um hier eingeordnet zu werden.

10.3.1 Die dezentral organisierten Mentoratskonzepte

In einigen Schweizer Kantonen funktioniert die Berufseinführung als Mentoratskonzept. Damit sind Modelle gemeint, die einer jungen Lehrperson eine erfahrene Lehrperson zur Seite stellen. Bei solchen Modellen gibt der Kanton nur Rahmenbedingungen vor, die Betreuung geschieht aber dezentral und individuell, es kommt kaum zu Gruppenanlässen. Solche Konzepte weisen folgende typischen Wertungen auf (vgl. Abb. 14): Es gibt Einschätzungen über 0 in den Dimensionen «Freiraum und Unabhängigkeit», «Einbezug der Schule» und «Zusammenarbeit», wobei bei letzterer Dimension sicher keine maximale Wertung vorliegt. Tiefe Wertungen gibt es dann auf allen Dimensionen, die weitere Arbeitsformen beschreiben: 0 oder 1 bei «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung», und sicher eine 0 bei «Reflexion». Keine allgemeingültige Aussage kann zur Dimension «Zeitliche Belastung» gemacht werden.

Abb. 14: Typische Verteilung der dezentral organisierten Mentoratskonzepte

10.3.2 Die Beaufsichtigungs- und Fortbildungskonzepte

Wir haben einige Konzepte gefunden, die eine Kombination von tiefen Werten bei den Dimensionen «Unabhängigkeit und Freiraum» sowie «Einbezug der Schule» und hohen Werten in der Dimension «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung» aufweisen. In diesen Konzepten werden alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger von kantonalen Verantwortlichen betreut, es kann also von einem zentralen System gesprochen werden. Im Gegensatz zur nächsten Gruppe von Konzepten fehlen hier hohe Werte bei den Dimensionen «Zusammenarbeit» und «Reflexion» (vgl. Abb. 15).

Abb. 15: Typische Verteilung der Beaufsichtigungs- und Fortbildungskonzepte

10.3.3 Die Fortbildungs- und Reflexionskonzepte

Ein Merkmal hat diese Gruppe mit der letzten gemeinsam: hohe Werte in der Dimension «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung». Daneben unterscheidet sie sich aber in zwei Punkten: Sie verbindet diese Wertung nicht mit dem Tiefstwert bei «Freiraum und Unabhängigkeit» und weist zudem eine Wertung mit 1 bei «Reflexion a» auf, d.h. Reflexion besteht als Angebot, wird aber nicht von allen Berufseinsteigerinnen und -einsteigern wahrgenommen.

Für diese Gruppe sind daneben dieselben Rahmenbedingungen gültig wie für die letztgenannte: Zuständig für die Betreuung sind kantonale Beraterinnen und Berater, bei «Einbezug der Schule» resultiert deshalb eine 0 (vgl. Abb. 16):

Abb. 16: Typische Konstellation der Fortbildungs- und Reflexionsmodelle

10.3.4 Die Konzepte professioneller Entwicklung

Schliesslich gibt es eine kleine Gruppe von Konzepten, die diejenigen Elemente unseres Modells verwirklicht haben, die aus dem «Modell professioneller Entwicklung» (vgl. Kap. 7) abgeleitet wurden. Solche Konzepte weisen deshalb hohe Werte in den Dimensionen «Reflexion» und «Zusammenarbeit von Lehrpersonen» auf, was immer auch kombiniert mit der maximalen Wertung bei «Freiraum und Unabhängigkeit der Berufseinführung» auftritt. Bei Reflexion rückt überdies auch die Wertung «Reflexion b» ins Zentrum, die die Ausbildung und Begleitung von Beratungspersonen betrifft. Häufig sind hingegen in den Dimensionen, welche die Rahmenbedingungen betreffen, niedrige Wertungen vorhanden (vgl. Abb. 17):

Abb. 17: Typische Verteilung der Konzepte professioneller Entwicklung

10.3.5 Zusammenfassung

Die genauer untersuchten 13 Deutschschweizer Berufseinführungskonzepte lassen sich vier Gruppen zuordnen:

Die Gruppe der *Mentoratskonzepte* ist in der Schweiz zahlenmässig sehr stark vertreten, allerdings erreichen diese Konzepte in der Regel nicht alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Mentoratskonzepte zielen in der Regel auf den Einbezug des Arbeitsplatzes, der einzelnen Schule, und sind vom Gedanken der Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger getragen. Sie können als «Defizitmodelle» bezeichnet werden (vgl. Kap. 8). Die Mentoratskonzepte beschränken sich in der Regel auf eine «1:1-Betreuung», die allerdings nicht begleitet ist und keine weiteren Ziele als das der «Unterstützung beim Einstieg» kennt. Es gibt für die Gruppe der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger höchstens noch Informationsveranstaltungen zu kantonalen Erlassen und Diensten.

Eine zweite Gruppe verbindet zwei Elemente, bei denen man auf den ersten Blick keine Beziehung vermutet hätte: Es sind die *Beaufsichtigungs- und Fortbildungskonzepte*.

Wir finden sie in Kantonen, die eine zentralisierte Berufseinführung kennen und in denen die Berufseinführung aus der Aufgabe der Beaufsichtigung und Beurteilung heraus entstanden ist. Es scheint, dass in solchen Kantonen in den letzten Jahren die Tendenz entstanden ist, über die Einzelbeurteilung hinaus einige Fortbildungsveranstaltungen anzubieten. Auch diese Konzepte sind als «Defizitmodelle» zu bezeichnen, gehen sie doch davon aus, dass die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger noch nicht fertig ausgebildet und selektioniert worden sind.

Die dritte Gruppe von Kantonen hat *Fortbildung- und Reflexionskonzepte* in Gang gesetzt, die sich möglicherweise aus der zweiten Gruppe heraus entwickelt, dabei aber den Beaufsichtigungsgedanken mehr oder weniger fallengelassen haben. Ihre Verwandtschaft zu den Beaufsichtigungs- und Fortbildungsmodellen kommt noch bei der Zuständigkeit durch kantonale Beraterinnen und Berater zum Ausdruck. Sie behalten dabei das Element der Fortbildung bei und nehmen zusätzlich erste Reflexionsangebote in ihr Angebot auf. Bei diesen Konzepten kann nicht mehr eindeutig entschieden werden, ob es sich um «Defizitmodelle» handelt.

Die vierte Gruppe, *die Konzepte professioneller Entwicklung* schliesslich, ist zahlenmässig die kleinste. Hier sind Unabhängigkeit und Freiraum der Berufseinführung fest verankert, es werden professionelle Fortbildungselemente eingeführt wie «Zusammenarbeit von Lehrpersonen» und «Reflexion». Supervision/Praxisberatung wird hier als Arbeitsinstrument sehr zentral, wobei auch Wert auf professionelle Rahmenbedingungen dafür gelegt wird. Diese Modelle können eindeutig nicht mehr als «Defizitmodelle» bezeichnet werden.

Vergleichen wir die vier Gruppen mit dem in dieser Arbeit präsentierten «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» finden wir in jeder Gruppe gewisse Teile davon verwirklicht, aber bei keiner Gruppe kann man von einem hohen Verwirklichungsgrad sämtlicher Elemente sprechen. Wir haben in Kapitel 7 die zwei Elemente «Praxisreflexion» und «Zusammenarbeit» als zentral bezeichnet. Diese sind natürlich am stärksten in der vierten Gruppe verwirklicht, so dass wir die Hypothese aufstellen würden, dass diese Modelle am ehesten den Ansprüchen einer effizienten und sachgerechten Berufseinführung nachkommen. Allerdings haben wir hier Bedenken, ob diese Elemente bei den teilweise schwierigen Rahmenbedingungen der jungen Lehrpersonen in den betroffenen Kantonen voll zum Tragen kommen. Auch wissen wir zuwenig über die Qualität der Ausbildung der Beratungspersonen.

10.4 Diskussion der Ergebnisse des quantitativen Ergebnisteils

Lediglich 15 Schweizer Kantone (inklusive Fürstentum Liechtenstein) erfüllten die «weichen» Kriterien, die uns von einem einheitlichen Konzept sprechen lassen. Keiner dieser Kantone kennt ein einheitliches Konzept für alle Lehrerinnen und Lehrer. Manchmal gelten die beurteilten Konzepte für die Volksschulstufe, manchmal auch nur für gewisse Stufen oder Schultypen.

Damit muss endgültig als bestätigt gelten, dass zwanzig Jahre nach der ersten Forderung nach einer Berufseinführung diese immer noch nicht in allen Schweizer Kantonen verwirklicht ist. Die Analyse der momentanen Situation zeigt darüber hinaus auf, dass wir noch weit von diesem Zustand entfernt sind.

Vergleichen wir die untersuchten Konzepte nochmals mit den Vorschlägen des «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion», so stellen wir fest, dass nur das Element «Angebot an bedürfnisorientierter Fortbildung» in mindestens der Hälfte der hier untersuchten Konzepte verwirklicht ist.

Weiter haben wir gesehen, dass sich die bestehenden Konzepte sowohl bezüglich der Rahmenbedingungen als auch der Arbeitsformen ganz beträchtlich unterscheiden, sie haben sich in vier Gruppen einteilen lassen.

Wenn wir diese Befunde mit denen des qualitativen Ergebnisteils vergleichen, bestätigen sie die bereits gemachten Aussagen: Es gibt kein einheitliches Verständnis einer Berufseinführung für Lehrpersonen. Und dies selbst unter Nachbarkantonen, die teilweise ihre «jungen» Leute in die gleichen Grundausbildungsinstitutionen geschickt haben. Dieser Zustand soll hier noch an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Viele Kantone arbeiten mit Mentoraten, und die Expertinnen und Experten sind überzeugt von dieser Arbeitsweise. Andere Kantone mit ganz ähnlichen Schulstrukturen wiederum verweisen auf schlechte Erfahrungen mit diesem Konzept. Als Beispiel sei auf die beiden Halbkantone Nidwalden und Obwalden verwiesen: Während Nidwalden die Aufgabe der Berufseinführung an die einzelnen Schulgemeinden delegiert, die Mentorate vor Ort organisieren können, regelt Obwalden die Berufseinführung zentral: Zuständig ist der jeweilige kantonale Schulinspektor bzw. die Schulinspektorin.

Könnte bisher dieses unterschiedliche Verständnis noch teilweise auf Unterschiede in den Schulstrukturen zurückgeführt werden, hat die quantitative Untersuchung aufgezeigt, dass auch Kantone mit ähnlichen Strukturen ganz verschiedene Berufseinführungskonzepte verwenden, und andererseits Kantone mit unterschiedlichen Strukturen auf ähnliche Konzepte gekommen sind.

Dieser Zustand verweist aber auf ein weiteres Defizit im Berufseinführungsbereich: Es fehlt an wissenschaftlichen Untersuchungen. So wissen wir beispielsweise nichts über die Qualität der umstrittenen Mentorate. Selbst Kantone mit neueren Konzepten «versehen» die Berufseinführung nicht mit einer Begleitforschung, so dass uns Erkenntnisse über die Qualität der einzelnen Konzepte weitgehend fehlen. Die Kantone haben so keine Grundlagen für ihre Entscheide. Vermutlich geschieht deshalb die Berufseinführung häufig unter dem Motto «Was können wir machen?» und nicht «Was sollen wir machen?»

Zusammenfassende Thesen

- Vor zwanzig Jahren forderte der LEMO-Bericht erstmals eine Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer. Seither ist diesbezüglich in der Mehrzahl der Kantone sehr wenig passiert, was über Beaufsichtigung, unterstützende Mentorate oder einige Informationsveranstaltungen hinausgeht. Von einer institutionalisierten Phase der Lehrerbildung kann nicht die Rede sein.
- Sowohl bezüglich der Rahmenbedingungen als auch der Arbeitsformen kann nicht von einem einheitlichen Verständnis der Berufseinführung gesprochen werden. Es existieren teilweise sogar gegenteilige Auffassungen.
- Es fehlen Forschungsergebnisse im Bereich der Berufseinführung. Selbst neuere Konzepte werden nicht wissenschaftlich ausgewertet. So fehlt es den Kantonen an Entscheidungsgrundlagen.

D Schlussfolgerungen

11 Vorschläge zur Berufseinführung

Auf Grund unserer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Untersuchung zur Lage der Berufseinführung in der Schweiz möchten wir den interessierten Kreisen folgende Vorschläge unterbreiten:

Schaffung einer institutionalisierten Berufseinführung für sämtliche Lehrpersonen

Wir kennen in der Schweiz vergleichbare Bedingungen für Lehrpersonen, was die Grundausbildung und Fortbildung angeht, nicht aber, was deren Bindeglied, die Berufseinführung betrifft. Zwanzig Jahre nach dem LEMO-Bericht ist diese mehrheitlich noch nicht institutionalisiert worden. Selbst dort, wo es eine Berufseinführung gibt, geschieht sie zumeist nicht nach einem einheitlichen Konzept, das die Lehrpersonen aller Kategorien und Stufen erfasst.

Für die Schaffung einer institutionalisierten Berufseinführung spricht, dass junge Lehrpersonen bei Berufseintritt in eine Situation geraten, deren volle Komplexität die Grundausbildung nicht simulieren kann. Junge Lehrpersonen fühlen sich deshalb häufig stark belastet und reagieren mittels unangemessener Einstellungsveränderungen, so dass die Grundausbildung wenig langfristige Wirkung erzielen kann.

Der Beruf der Lehrerin/des Lehrers kennt zudem heute keine Aufgabendifferenzierung über eine Berufskarriere hinweg wie das bei professionellen Berufen der Fall ist. Junge Ärztinnen und Ärzte beispielsweise absolvieren zuerst ihre Assistenzzeit unter Anleitung einer erfahrenen, professionellen Kollegin oder eines Kollegen. Junge Lehrpersonen hingegen werden von Anfang an mit derselben Komplexität konfrontiert wie erfahrene Berufsleute und mit dieser häufig alleingelassen. Der Berufseinstieg stellt eine scharfe Schnittstelle von Studentin/Student zu vollverantwortlicher Kaderperson dar. Die Schaffung einer institutionalisierten Berufseinführung ist deshalb letztlich auch im Interesse der Klientel, der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern, die auch von einer neuen Lehrperson erwarten dürfen, dass sie mit komplexen Entscheidungssituationen professionell umgehen kann.

Ausgangspunkt der Berufseinführung: die sich täglich im Beruf stellenden konflikthaften Situationen

Die Situation der Berufseinführung ist von der der Grundausbildung strukturell verschieden: Die Ausbildungsinhalte und Fragestellungen der Grundausbildung sind für Studierende grösstenteils vorgegeben, es wird von Theorien und Kompetenzen ausgegangen, die erlernt und in die Praxis umgesetzt werden sollen. In der Berufseinführung stellen sich im täglichen Berufsleben die Fragen von selbst. Diese Fragen aus der Praxis bilden den Ausgangspunkt. Von ihnen her sind Theorien und Kompetenzen auf ihren Beitrag zu einer Lösung praktischer Probleme hin zu befragen.

Konfliktreiche Situationen im Unterricht mit ihren oft gelungenen und manchmal auch misslungenen Lösungen sollen damit den Ausgangspunkt der Berufseinführung bilden. Diese sind über die Unterrichtsebene hinaus häufig auch mit der Ebene der Ziel- und Berufsperspektiven sowie der Ebene der Persönlichkeit verzahnt.

Zentrale Ziele: Kompetenzen im Umgang mit komplexen Entscheidungssituationen verbessern – Kennenlernen von Methoden professioneller Entwicklung

Es ist nicht so, dass Praxiserfahrung an sich positiv ist. Ein Berufseinführungsmodell darf deshalb nicht lediglich auf die Anpassung an bestehende Werte, Normen und Einstellungen zielen und nur die Performanzebene im Blick haben.

Es ist nicht so, dass alle Berufseinsteigerinnen und -einsteiger grosse Probleme haben. Ein Berufseinführungsmodell darf deshalb nicht in erster Linie zur Unterstützung und Hilfe konzipiert werden.

Es ist nicht so, dass Ausbildungs- und Berufssituation, zu der die Berufseinführung gemäss aktueller Definitionen gehört, strukturell gleich sind. Es kann nicht das Ziel der Berufseinführung sein, die Ausbildung zu verlängern. Ausgangspunkt der Berufseinführung bilden die sich täglich stellenden Entscheidungssituationen. Ausbildungselemente sind nur noch bedürfnisorientiert anzubieten.

Ziel der Berufseinführung soll es hingegen sein, den Umgang mit den sich täglich stellenden Konfliktsituationen zu verbessern. Hier sind situationsspezifische Problemlösefähigkeiten verlangt, die den Aufbau eines reichen «Praxiswissens» erfordern.

Als professionelle Fähigkeiten im Umgang mit unsicheren und komplexen Entscheidungssituationen können insbesondere Kooperation und Reflexion bezeichnet werden. Diese beiden Fähigkeiten stellen zudem Voraussetzung für jegliche Schulentwicklung dar. Die Berufseinführung soll mittels geeigneter Methoden diese Fähigkeiten anhand der sich konkret stellenden Probleme ausbilden helfen.

In diesem Sinne lässt sich auch ein Obligatorium der Berufseinführung legitimieren: Die Berufseinführung garantiert, dass zumindest in der ersten Berufsphase alle Lehrpersonen Methoden professioneller Entwicklung kennengelernt haben.

Kein Ziel: Beaufsichtigung und Selektion

Professionelle Problemlösung setzt eine Vertrauensbasis voraus, damit Probleme überhaupt formuliert werden. Die Berufseinführung soll nicht mit der Aufgabe der Beurteilung zuhanden des Arbeitgebers «belastet» werden. Untersuchungen zeigen immer wieder, dass gerade im ersten Dienstjahr Personen mit Beaufsichtigungs- oder Beurteilungsfunktion von einem grossen Teil der Lehrerschaft nicht als hilfreich erlebt werden.

Die Beaufsichtigung ist für neue Lehrpersonen gleich zu regeln wie für erfahrene Lehrpersonen. Die Beurteilung der Berufseignung ist Sache der Grundausbildungen und später auch der Schulbehörden.

Zentrale methodische Arbeitsform: Die Kooperations- und Praxisreflexionsgruppe

Kooperation und Reflexion lassen sich am besten in einer Gruppe verwirklichen. Gruppen haben zudem auch eine wichtige Funktion in bezug auf Unterstützung und Psychohygiene. Die Berufseinführungsgruppe setzt sich aus Berufseinsteigerinnen und -einsteigern derselben Stufe bzw. desselben Fachbereichs zusammen. In der Gruppe finden Formen der Kooperation sowie der Reflexion statt. Im Gegensatz zu Supervisionsgruppen mit erfahrenen Lehrpersonen ist bei neu eingestiegenen Lehrpersonen häufig die kurzfristige Problemlösung zentral. Reflexion findet eher in Form von Fallbesprechung und im Sinn von Beratung als von Supervision statt. Berufseinführung ermöglicht aber damit Erfahrungen mit einer «Vorform» von Supervision.

Für die Leitung solcher Gruppen sollen professionelle Lehrpersonen ausgewählt werden. Es sind dies reflektierende Lehrpersonen, die sowohl effizient als auch verantwortungsbewusst unterrichten, über ein reichhaltiges «Praxiswissen» verfügen und zur offenen Zusammenarbeit bereit sind. Solche Lehrpersonen werden für ihre Aufgabe methodisch-didaktisch, erwachsenenbildnerisch und beraterisch fortgebildet. Sie kennen und beachten zudem gruppenspezifische Prozesse.

Eine sorgfältig konzipierte Berufseinführung bietet damit eine Möglichkeit an, guten Lehrerinnen und Lehrern eine Aufstiegschance in ihrem Beruf anzubieten.

Ein Modell auf zwei Ebenen

Entscheidend für die Qualität des vorgeschlagenen Modells sind Auswahl, Ausbildung und Begleitung der Gruppenberaterinnen und -berater. Neben der Ebene der Arbeit mit den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern muss deshalb eine Ebene der Begleitung und Supervision bzw. Intervision der Gruppenberaterinnen bzw. -berater institutionalisiert werden. Diese bilden zusammen – gemeinsam mit einer kompetenten Leitung – eine Arbeitsebene, die die eigene Arbeit immer wieder überprüft und weiterentwickelt.

Dauer: Ein Jahr

Untersuchungen zeigen, dass allfällige Einstellungsveränderungen bereits im ersten Dienstjahr eintreten. Hier ist noch für alle Lehrpersonen der Konflikt zwischen Routinebildung und Reflexion in ähnlichem Mass spürbar. Die Dauer der ersten Phase bis zur Stabilisation im Beruf ist individuell sehr verschieden. Diese Gründe sprechen dafür, lediglich das erste Dienstjahr als institutionalisierte Berufseinführung vorzusehen. Ab dem zweiten Dienstjahr ist ein Obligatorium nicht mehr sinnvoll. Eine zwei- oder mehrjährige Berufseinführung würde andere als die genannten Ziele voraussetzen, sie würde zudem die jungen Lehrpersonen in einer längeren Abhängigkeit behalten und

den aktuellen Schulentwicklungstendenzen zur Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen widersprechen.

Die Berufseinführung geht im heutigen Umfeld von einer Grundausbildung aus, die auf einen vollverantwortlichen Berufseinstieg vorbereitet und in den nächsten Jahren umstrukturiert und tendenziell bereits eher verlängert wird. Sie kann deshalb im Sinne des LEFOMO-Berichts (EDK-Dossier 16A) als «Spezifische Fortbildung» im ersten Jahr der Berufstätigkeit angesehen werden. Ab dem zweiten Dienstjahr sind deshalb in bezug auf Fortbildung die Bedürfnisse nicht mehr grundsätzlich von denen anderer Lehrpersonen verschieden.

Die Berufseinführungsphase ist keine Phase der beruflichen Weiterbildung. Mögliche Zusatz- und Ergänzungsausbildungen sind erst nach dieser Phase zu konzipieren.

Trägerschaft: Die einzelne Schule, die Grundausbildung und die Fortbildung

Die Berufseinführung befindet sich im Überschneidungsbereich verschiedener Institutionen. Statt verschiedene Träger gegeneinander auszuspielen, sollen alle Beteiligten Mitverantwortung tragen. Die Berufseinführung kennt drei Träger: die Schulen (als Arbeitsplatz), die Grundausbildung und die Fortbildung. Dabei sollen die drei Träger folgende minimalen Verpflichtungen wahrnehmen:

- Die Schule: Verantwortung übernehmen für die Zuteilung der Klassen und Pensen. Einführung in die Schulstrukturen vor Ort. Bestimmen einer Ansprechperson für alle administrativ-organisatorischen Probleme.
- Grundausbildung: Bereits Erfahrungen mit Reflexion und Kooperation ermöglichen. Rückmeldungen aus der Berufseinführungsphase einholen und umsetzen.
- Fortbildung: Ausbildung und Begleitung von erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern zu Gruppenberaterinnen und -beratern. Bedürfnisorientierte Fortbildungselemente anbieten.

Je nach kantonalen Strukturen sind die weiteren Aufgaben auf die drei Träger aufzuteilen, und ist die Institutionalisierung der Berufseinführung sinnvoll vorzunehmen.

Die Forderung des LEFOMO-Berichts, dass Grundausbildung und Fortbildung an der Berufseinführung beteiligt sein müssten, wird also um den dritten Träger, die Schule, ergänzt. Diese Betrachtungsweise verweist darauf, dass Berufseinstiegsprobleme nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Entscheidend für einen guten Start sind gerade auch die Aufnahmebedingungen am Arbeitsplatz. Ein positiver Berufseinstieg ist sowohl das Resultat erlebter Schwierigkeiten als auch erlebter Unterstützung, wobei es immer die Kolleginnen und Kollegen sind, die als entscheidendstes Unterstützungselement genannt werden. Die Berufseinführung darf diesen Faktor nicht mehr dem Zufall überlassen.

Die heutigen Schulstrukturen sind (noch) nicht auf Kooperation unter Lehrpersonen angelegt, der Berufseinstieg stellt eine individuell zu meisternde Herausforderung dar.

Eine einjährige Berufseinführung, die zum grösseren Teil schulextern stattfindet, scheint uns bei den heutigen Schulstrukturen eine sinnvolle Lösung zu sein. Das Kollegium wird in seinem eigenen Schulentwicklungsprozess nicht dauernd durch die Aufgabe der Berufseinführung unterbrochen, andererseits wird das neue Mitglied dennoch möglichst rasch in den Schulentwicklungsprozess eingeführt.

Der Berufseinstieg: Gestuft

Jede Form der Lehrerbildung braucht ihre Zeitgefässe. Eine effiziente Berufseinführung, die einen echten Gruppenprozess beinhaltet, kann nicht zusätzlich zu einem vollen Unterrichtspensum konzipiert werden. Es sind Anstellungsformen und Entlastungen zu suchen, die die nötigen Zeitgefässe schaffen, indem sie einen gestuften Berufseinstieg vorsehen.

Ein gestufter Berufseinstieg bedeutet zudem für die jungen Lehrpersonen eine Komplexitätsreduktion und möglicherweise auch eine Verbesserung des Transfers von der Grundausbildung in die Berufspraxis – eine Massnahme, die präventiv weitaus sinnvoller sein könnte als Modelle, die jeder jungen Lehrperson eine «Unterstützungsperson» zur Seite stellen.

Die Frage nach sinnvollen Einstiegspensen sollte in die Diskussionen um «Poolmodelle» und «teilautonome Schulen» aufgenommen werden. Sie wirft auch die grundsätzliche Frage auf, inwiefern ein Modell rekurrenter Lehrerbildung sinnvoll wäre und betrifft auch Fragen bezüglich der Anstellung und des Anfangslohnes.

Letztlich geht es um die grundsätzliche Frage, ob es sinnvoll ist, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Regel über die Dauer ihrer Berufstätigkeit immer dieselben Aufgaben zu erfüllen haben. Diese Tatsache dürfte nicht nur den Neulingen Probleme bereiten, sondern auch den Erfahrenen.

Eine Notwendigkeit: Wissenschaftliche Begeitung der Berufseinführung

Die Berufseinführung soll durch wissenschaftliche Forschung begleitet werden. Wir kennen die verschiedensten Modelle und Konzepte, haben aber im Moment kaum wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, was erfolgreich ist. Hier öffnet sich der Forschung ein weites, praxisrelevantes Feld.

Literaturverzeichnis

- Badertscher, H. (1992). Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 10, H.1, S. 58–65.*
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Brunner, E.J. & Schönig, W. (1990). Theorie und Praxis von Beratung. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Buchberger, F. (1993). Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 11, H. 1, S. 42–55.*
- Cloetta, B. & Hediger, U.K. (1981). Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. Bern: Haupt.
- Dann, H.D. et al. (1978). Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Regnery. (Original work published 1904.)
- Dick, A. (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd ed.* (pp. 392–431). New York Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1991). Berufskulturen von Lehrern. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 41–84). Köln und Wien: Böhlau.
- Filip, S.H. (Hrsg.). (1981). Kritische Lebensereignisse. Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Floden, R.E., & Clark, C.M. (1991). Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 191–210). Köln und Wien: Böhlau.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II.* (pp. 25–52). Chicago.
- Haensel, D. (1985). Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 31, H. 5, S. 631–645.*
- Haller, H.D. & Kayser, B. (1980). Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln. *Studienreihe für Schulpädagogik; Bd. 4.* München: Kösel.

- Herzog, W. (1993). Plädoyer für die Entkoppelung von Jugend und Schule. *Spektrum der Wissenschaft*, November 1993, S. 114–115.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990). Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. *Arbeits- und Forschungsbericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7*. Bern: Haupt.
- Hoyle, E. (1991). Die Professionalisierung des Lehrers: ein Paradox. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 135–144). Köln und Wien: Böhlau.
- Huberman, M. et al. (1989). La vie des enseignants. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). The professional life-cycles of teachers. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln und Wien: Böhlau.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Haupt (erscheint demnächst).
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1993): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft, Jg. 16*, H. 1, S. 68–82.
- Müller, F. (Hrsg.). (1975). Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen. Stuttgart: Klett.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In: G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–114). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). «Verwissenschaftlichung» als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30*, S. 229–252.
- Oelkers, J. (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 11*, H. 1, S. 35–44.
- Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 33*, S. 805–822.
- Oser, F.K. (1992). Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching. In: F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp. 109–125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Oser, F.K. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, Jg. 20, S. 57–127.
- Pallasch, W. (1991). Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.). (1992). Beratung – Training – Supervision: eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Rüegger, U. (1992). Integrationspädagogik in der Lehrerbildung. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Sacher, W. (1991). Funktionen und Friktionen der II. Phase der Lehrerausbildung. Überlegungen vor dem Hintergrund ihrer geschichtlichen Entwicklung in Bayern. *Pädagogische Welt*, H. 4, S. 188–191.
- Schnidrig, B. (1993). Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. *Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik; Bd. 558*. Bern: Lang.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schönig, W. & Brunner, E.J. (1990). Beratung in pädagogischen, sozialpädagogischen und psychologischen Praxisfeldern – Rahmenbedingungen und Probleme. In: E.J. Brunner & W. Schönig, *Theorie und Praxis von Beratung* (S. 7–28). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Schwänke, U. (1988). Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Weinheim und München: Juventa.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1991). Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO). *Dossier 16A*. Bern: Sekretariat EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. *Dossier 24*. Bern: Sekretariat EDK.
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145–160). Köln und Wien: Böhlau.
- Shulman, L.S. (1987). The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (pp. 369–386). New York: Random House.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 231–248). Köln und Wien: Böhlau.
- Stamm, M. (1993). Das Schulinspektorat in der deutschen Schweiz. Fakten, Urteile, Perspektiven. Ein Trendbericht. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer – Geschäftsleitung.

- Strittmatter, A. (1989). Verlauf des Berufslebens bei Lehrern der Sekundarstufe. *Schweizerische Lehrerzeitung*, H. 11, S. 13–16.
- Tanner, H. (1993). Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (Hrsg.). (1991). Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. *Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; Bd. 50*. Wien: Böhlau.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Jg. 54, H. 2, S. 143–178.

Dieses Literaturverzeichnis stellt einen Ausschnitt aus der umfassenderen Literaturliste der Lizentiatsarbeit von Gabriel Schneuwly dar. Auskünfte darüber können bei der IDES (Information/Dokumentation/Erziehung/Schweiz; Zähringerstrasse 25, 3001 Bern) oder beim Verfasser eingeholt werden.