

Überleben – entdecken – sich einfinden

Berufseinstieg und die Rolle der lokalen Mentor/innen

Manuela Keller-Schneider

Dieser Artikel soll allen am Berufseinstieg von Lehrpersonen Interessierten einen Einblick in diese Phase ermöglichen, über Anforderungen und die zu meisternden Herausforderungen informieren, die Rollen von Ressourcen und Unterstützung im Berufseinstieg beleuchten und die Rolle und Aufgaben der lokalen Mentor/innen mit Chancen und Grenzen fokussieren.

1. Phase des Berufseinstiegs

Der Berufseinstieg stellt eine wichtige biografische und berufsbiografische Phase dar - darin sind sich alle Forschungen und Berichte einig. Oser (1996) betont, dass die ersten zwei Jahre des Schulehaltens eine äusserst einschneidende Zeit sei. Was hier gelinge oder misslinge, habe die Wirkung einer prägenden geistigen Instanz.

Berufseinsteigende sind vor neue Anforderungen gestellt, die sie im Voraus nie erproben geschweige denn trainieren konnten. Sie sind durch Zeitdruck gefordert, lernen an sich auch neue individuelle Reaktionen kennen und sind mit ihren Erziehungszielen und Erziehungshandlungen konfrontiert. Oft sind sie mit all diesen neuen Erfahrungen allein gelassen (Terhart, 2000) oder haben die Kraft und Reserve nicht, in soziale Kontakte und in einen Austausch mit andern zu treten.

Die neu konzipierten Angebote der Berufseinführung (www.phr.ch) der Pädagogischen Hochschulen Rorschach und St. Gallen sollen diesem «alleine gelassen werden» entgegenwirken und in klar abgegrenzten Rollen den berufseinsteigenden Lehrpersonen verbindliche Möglichkeiten geben, sich Austausch und Unterstützung zu holen.

1.1. Zeit des Überlebens und Entdeckens

In diesem berufsbiographisch wichtigen Lebensabschnitt müssen die vollwertig ausgebildeten aber im beruflichen Handeln noch wenig erprobten Lehrpersonen vom ersten Berufstag an die volle Verantwortung für die ihnen anvertraute Aufgabe übernehmen. Diese können mit den Themenkreisen «Unterricht und Unterrichten», «soziale Interaktionen» mit der Klasse als Ganzes, mit den einzelnen Schüler/innen und deren Eltern, «Schul- und Institutionskultur» wie auch «Rollenfindung und Selbstmanagement» bezeichnet werden (Hericks & Kunze 2002; Hericks 2006).

Eigenverantwortlich und ohne Reduktion der Anforderungen müssen sie umsetzen, laufend ergänzen und weiter entwickeln, was in der Ausbildung erlernt und teilweise auch trainiert wurde. Die Berufstätigkeit in ihren facettenreichen Anforderungen einzuschätzen ist für eine berufseinsteigende Lehrperson eher ein Ding der Unmöglichkeit. Die Dynamik der Gesamtheit der Anforderungen kann trotz Optimierungen in der Ausbildung vor dem Berufseinstieg nie erlebt werden, da die Situation der vollen Verantwortung nicht simuliert werden kann. Hubermann (1991) nennt diese erste Phase die Phase des Überlebens und Entdeckens.

Fuller & Brown (1975) prägten den Parallelbegriff «survival stage», mit welchem sie die Anfangszeit bezeichnen. Überleben im Klassenzimmer und in der Berufsrolle stehen im Vordergrund, die Lehrperson ist stark mit sich beschäftigt.

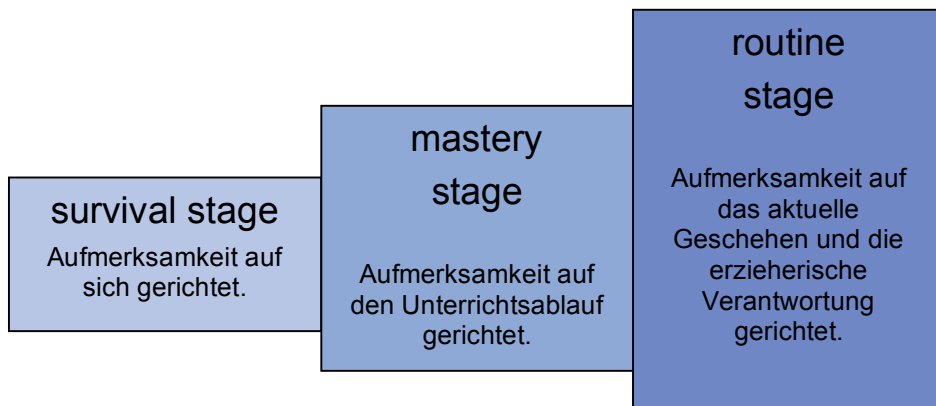


Abb. 1: Das Phasenmodell nach Fuller und Brown (1975)

In der zweiten Stufe, dem 'mastery stage' stehen Beherrschen und methodisch-didaktisches Gestalten der Unterrichtssituationen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei kann die Lehrperson den Blick mehr und mehr auf das Geschehen im Unterricht lenken. Erst in der dritten Stufe, welche als «routine stage» bezeichnet wird, kann die Lehrperson die erzieherische Verantwortung mit Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler ausüben, da Unterrichtshandlungen teilweise routiniert sind. Die Schüler/innen und deren individuelle Interessen und Schwierigkeiten stehen im Zentrum. Beabsichtigte und sich einstellende Lernprozesse, wie auch die gegenseitigen Beeinflussungsprozesse zwischen der Lehrperson und der Klasse und/oder den Schüler/innen, können wahrgenommen werden.

Jeder und jede, der/die den Lehrberuf schon länger ausübt, weiss, wie entscheidend die ausgesprochen arbeitsintensive Anfangsphase im Beruf für die weitere berufliche und persönlich Entwicklung gewesen ist. Unter diesem Druck entwickeln sich Berufseinstellungen und Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten werden (Wahl 1991; Herrmann/Hertramph 2000).

Als Überlebensstrategie bezeichnet Scarth (1991) das Phänomen, dass sich die Interessen von Schüler/innen und Lehrperson im Klassenzimmer gegenseitig anpassen. Beide Seiten haben sich mit den Bedingungen und Anforderungen des Unterrichts auseinanderzusetzen, um einen Arbeitskonsens zu finden. Diese Anpassung erfolgt unter dem Druck des Überlebens in einer noch nicht vertrauten Situation viel schneller, als wenn eine Lehrperson auf Berufserfahrung und dadurch auf Vergleichssituationen zurückblicken kann.

Die Berufseinführung soll dabei zu «more swimming, less sinking» beitragen (Zingg & Keller-Schneider 2003).

1.2. Berufseinstieg als kritisches Lebensereignis

Im Berufseinstieg als strukturell bedingtes kritisches Lebensereignis steht die Lehrperson an der Schwelle vom Jugendalter zum Erwachsenenalter. Diese stellt normative Anforderungen und soll als Übergang zwischen zwei Lebensphasen auch als transformatorische Chance genutzt werden können (Shulman 1991). Gemäss Filipp (1991³) stellen Lebensereignisse Markierungspunkte in der Entwicklung dar, als kritisch werden sie dann bezeichnet, wenn neben dem Gelingen auch die Möglichkeit des Scheitern besteht. Da die neu in den Beruf eintretenden Lehrpersonen von Anfang an die gesamte Verantwortung tragen, den gesamten Berufsauftrag übernehmen und den Rollenwechsel meistern müssen, besteht durchaus auch das Risiko des Scheiterns. Oser (1996) spricht von einer sensiblen

Phase. Die erste Phase der selbstverantwortlichen Praxis bestimme die berufliche Sozialisation und die professionelle Kompetenzentwicklung (Terhart 2000).

Neben der erhöhten Komplexität der Aufgabe steht auch die grössere Quantität von zu bewältigenden Arbeiten, was nur mit hohem Arbeitseinsatz gemeistert werden kann. Wenn Studierende dazu tendieren, sich während des Studiums durch die Arbeitsmenge strapaziert zu fühlen, so äussern sie nicht selten nach den ersten Monaten der Berufstätigkeit, dass sie sich gar nicht bewusst waren, welch grosses Arbeitspensum sie eigentlich meistern können.

Welche Kombination von Faktoren zusammenwirken, welche die Lehrperson dem Risiko des Scheiterns aussetzen, ist nicht klar fassbar (Scarth 1991). Diese setzen sich aus personbezogenen und situationsbezogenen Aspekten zusammen, wie diese bei allen Entwicklungsaufgaben der Fall ist (Grob & Jaschninsky 2003). Der Berufseinstieg stellt somit ein kritisches Lebensereignis dar.

1.3. Berufseinstieg – ein Gratwanderung

Neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen stellen an sich sehr hohe Ansprüche und sind zu hohem Einsatz bereit, um diese zu erfüllen. Gemäss der Studie von Larcher (2005) kann nach halbjähriger Praxistätigkeit eine signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und der proaktiven Einstellung beobachtet werden, die anhält. Die emotionale Erschöpfung ist Mitte des ersten Berufsjahres deutlich grösser als Ende des Jahres. Diese Befunde lassen darauf schliessen, dass die Anfangszeit in dieser Qualität nur einmal erlebt wird.

Berufseinsteigende Lehrpersonen müssen ihre Berufsidentität aufbauen. Diese ist stärker mit ihrer persönlichen Identität verbunden, als dies im Studium der Fall war. Diese Identität kann nicht mehr abgelegt werden, «als Lehrer/in etwas tun» muss zu «Lehrerin sein» werden. Gemäss Sikes et al. (1991) üben mehrere Aspekte Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Identität aus. Der erhaltene und einzunehmende Status als gesellschaftsrelevante Rollenträger/in und als ökonomisch unabhängige Person, die Kompetenz als Fähigkeit, den Beruf ausüben und Schwierigkeiten bewältigen zu können, wie auch Beziehungen aufzubauen zu Kolleg/innen, Schüler/innen, deren Eltern und zu Behördemitgliedern stellen zentrale Moderatoren der Identitätsentwicklung dar.

Berufliche Entwicklungen verlaufen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich (Messner & Reusser 2000). Situative Bedingungen und persönliche Interessen werden in gegenseitigen Anpassungsprozessen ausbalanciert (Scarth 1991).

1.4. Berufseinsteigende sind in eine neue Rolle gestellt – sie sind zur öffentlichen Person geworden.

Als weiteres zentrales Merkmal der Berufseinstiegsphase kann die fast sprunghaft neu einsetzende professionsbezogene Rollenerweiterung bezeichnet werden, die bei Berufsaufnahme unwiderrufliche Veränderungen im Rollenspektrum einer Person nach sich zieht. Der zusätzliche «Rollenhut» (Pallasch et al. 1993) als Berufsperson - neben den vertrauten «Hüten» wie Privatperson, Peer-Mitglied, Partner/in, Tochter/Sohn, ev. Mutter /Vater etc. - kann nicht wieder abgelegt werden. Was vor kurzem noch als normales Verhalten möglich war, hat in dieser um eine massgebende Rolle erweiterten Palette von Rollen keinen Platz mehr.

Als äusserliches Zeichen dieses Wandels möchte ich ein Beispiel zum Ansagetext des Telefonbeantworters nennen. In der Studienzeit darf dieser durchaus mit lauter Musik

eingeleitet lauten «Hallo, ich bin im Moment nicht da, wenn du willst, so hinterlasse eine Nachricht, ich rufe sogleich zurück». Bei Berufspersonen wird dieser schnell eine neutralere Form annehmen, nicht nur die Musik sondern auch das Angebot, sofort zurückzurufen, verschwindet.

Der Prozess des Lehrerwerdens ist gemäss Terhart (2001) ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsverlauf, der sich als Resultat aus der Interaktion von person- und situationsspezifischen Faktoren ergibt. Berufsanfänger/innen werden mit den harten Anforderungen der neuen Rolle immer wieder und unvorhersehbar konfrontiert, wodurch das Selbstbild, bereits ein Lehrer bzw. eine Lehrerin zu sein, immer wieder irritiert wird (Shulman 1991). So berichten Berufseinsteiger/innen immer wieder, wie sie Eltern in einem Nebensatz sagen hören, dass sie eben noch zu jung seien, um dies wissen zu können, oder wie sie vom Chauffeur der Schulmateriallieferung gefragt werden, ob eine Lehrerin da sei.

Die in den Beruf einsteigende Lehrperson muss ein vielschichtiges Rollenbewusstsein entwickeln und Erwartungen aus mehreren Perspektiven entsprechen. Diese umfassen folgende Aspekte:

- Lehrperson
- Teil eines Kollegiums
- Vertreter/in der Institution
- öffentliche Person

Weiter sind sie ja auch noch Privatperson mit den verschiedenen Aspekten, Student/in sind sie aber nicht mehr.

1.5. Berufssozialisation als Sozialisation im Beruf setzt ein

Berufseinsteigende stehen in einem neuen sozialen Bezugsrahmen und sind damit auch neuen Prägungen ausgesetzt. Das erste Berufskollegium kann prägende Wirkung haben.

Sikes et al. (1991) sprechen von einer Initiationsphase und betonen, dass die neu einsteigende Lehrperson in einen Kreis von schon Amtierenden aufgenommen wird und sich daher auch in diese Gemeinschaft einfügen muss. Gemäss Hurrelmann & Ulich (2001⁷) entwickelt die in den Beruf einsteigende Lehrperson dabei einen Mitgliedschaftsentwurf, der in diese spezifische soziale Umgebung und in diese Berufsfelddefinition passt, welche sie antrifft. Entwicklung und Sozialisation ergänzen und bewirken sich gegenseitig.

Die Teamkultur kann davor schützen, eigene Positionen einnehmen zu müssen («Hier ist es einfach so, in der Zehnuhrpause wird das Schulhaus abgeschlossen, damit kein Schüler hineingehen kann»), wenn die berufseinsteigende Lehrperson auf allgemein im Kollegium akzeptierte Verhaltensmuster zurückgreift (Scarth 1991). Die Teamkultur gibt einerseits Halt, wenn die Teamwerte den eigenen Werten entsprechen. Sie kann aber auch zu erheblichen Schwierigkeiten führen, wenn die neu eintretende Lehrperson die allgemein gültigen Teammeinungen nicht teilen kann.

Dieses Auseinanderklaffen führt immer wieder zu Kündigungen der neu eintretenden Lehrperson und zu einem zweiten Anfang an einem andern Schulort, auch wenn die Arbeit mit den Kindern und Eltern befriedigend war und es der Lehrperson schwer fällt, die Klasse zu verlassen. Für Lehrer/innenteams ist damit das Problem des Störenfrieds auf Teamebene gelöst, damit ist aber auch die Chance zur Erneuerung von Gedankengut vergeben. Solche Team-Situationen und allgemeine schwierige Arbeits-Situationen bergen Burnouttrisiken. Burnout in den ersten Berufsjahren entsteht als Reaktion auf für das Individuum neue und überfordernde Anforderungen der Situation. Erst in späteren Jahren wird dieses weniger durch aktuell situative Merkmale ausgelöst (Enzmann 1996).

Die Berufseinstiegsphase stellt eine Initiationsphase dar. Dabei ist entscheidend, in welche Kultur eine neu in den Beruf einsteigende Lehrperson hineinwächst (Sikes et al. 1991). Die Lehrperson muss aktiv Mitgliedschaftsentwürfe entwickeln und Anschluss an verschiedene berufliche Gruppierungen im Schulfeld und im Kollegium finden, sich einen Zugang zum institutionellen Rahmen des Berufsfeldes erschliessen und einen Anfang in der neuen Lebensphase finden (Hurrelmann & Ulich 1991).

1.6. Berufseinstieg bedeutet erneut Lernen

Berufseinsteigende bringen als Noviz/innen im Berufsfeld regelgeleitetes Wissen mit, das in der jeweiligen Situation überprüft und erweitert werden muss. Somit stellt jede zu bewältigende Situation ein Lernfeld dar, das zu Kompetenzerweiterung führen kann.

Das Berufswissen entsteht im Erweitern der Regeln und Merkmale auf situationsangemessene Abweichungen, die ermöglichen, das Wesentliche zu erkennen und Situationen gesamthaft wahrzunehmen und einzuschätzen (Neuweg 2005, Dick 1994). Ausbildungswissen kann im Berufsalltag nicht einfach angewendet werden. Auch durch Neukonzeptionen der Lehrer/innenausbildung kann nicht aufgehoben werden, dass Wissen und Kompetenzen im Berufsalltag laufend erweitert werden müssen. Die Grundausbildung schafft Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige Weiterlernen im Beruf (Messner & Reusser 2000) – doch erfolgreich kann ein Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weiter geht.

Gelerntes reicht im Berufsalltag nicht aus, um aktuell Gefordertes zu erfüllen, das sich in Anforderungen zeigt und als Herausforderungen bewältigt werden muss.

Kompetenzerweiterung muss erfolgen. Kompetent handeln zu können reduziert Stress (Schwarzer 2000) und steigert das Wohlbefinden und die Zufriedenheit. Situationen als Herausforderung wahrzunehmen ermöglicht Entwicklung. Berufserfolg und Berufszufriedenheit werden von diesen Polen geprägt.

1.7. Berufseinsteigende haben erstmals im Arbeitsfeld keine Peergruppe

Ein weiteres Merkmal der Berufseinstiegsphase ist die Tatsache, dass neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen noch nicht über Vergleichsgrössen aus der eigenen Erfahrung verfügen und so vor der Schwierigkeit stehen, die Tragweite auftauchender Schwierigkeiten und die Bedeutung von Problemen ohne Referenzrahmen selber einschätzen zu müssen. Durch die fehlende Vergleichsgrösse werden Ungewissheit und Unsicherheit und damit auch das Beanspruchungspotential verstärkt.

In der Ausbildung war die Lehrperson in eine Peer-Gruppe eingebettet, die Zusammenarbeit, Vergleich und gegenseitig Entlastung ermöglichte. Neben der fehlenden Vergleichsgrösse entfällt im Berufseinstieg auch die Vergleichsgruppe, wie diese als meist implizite soziale Norm in der Ausbildung bestanden hatte. Ist die wahrgenommene Schwierigkeit individuell bedingt oder berufseinstiegsspezifisch oder allenfalls allgemein berufsspezifisch? Geht es nur mir so oder auch andern? Ohne Vergleichserfahrungen oder ohne sozialen Austausch ist diese Frage nicht zu beantworten und bindet oft viel Energie in Selbstzweifel und Unsicherheit. Die Problemsicht kann nicht mehr relativiert werden. Ein Referenzrahmen fehlt.

Aus Auswertungen zum Element «Standortbestimmung» in der Weiterbildung für Berufseinsteigende der Pädagogischen Hochschule Zürich Ende des zweiten Berufsjahres (Keller-Schneider, 2004) geht hervor, dass der Peer-Austausch, das Anteilnehmen an und sich Abgleichen mit Erfahrungsberichten anderer sehr hilfreich, entlastend und auch als Horizont-erweiterung durch andere Realitäten anregend sei. Dies wird nicht nur als gegenseitige Hilfestellung geschätzt, sondern auch als Gelegenheit gemeinsamen Lernens genutzt. Gemäss

der Studie von Herrmann & Hertrampf (2000) kann dieser Austausch schulintern laufen; aus meinen Ergebnissen geht hervor, dass die berufseinsteigenden Lehrpersonen einen Austausch mit teamexternen aber vertrauten Berufseinsteiger/innen bevorzugen (Keller-Schneider (2004), besonders wenn Teamfragen oder umfangreichere Schwierigkeiten angesprochen werden.

Wichtig jedenfalls ist, dass durch sozialen Austausch ein Referenzrahmen gesetzt werden kann, der die subjektive Problemlage leichter einschätzen und bearbeiten lässt. Die regionalen Mentoratsgruppen ermöglichen diesen Austausch.

1.8. Anfangsschwierigkeiten

Untersuchungen zu Anfangsschwierigkeiten bestehen viele. Einzelne erfassen diese aus der Retrospektive, andere beziehen sich auf Befragungen von berufseinsteigenden Lehrpersonen.

Die auf der von Henecka & Lipowsky (2002) basierenden Liste von Anfangsschwierigkeiten nennt folgende Felder:

- Zeitmanagement und Zeitnot entsteht einerseits durch das Ausmass der Anforderungen und andererseits durch die fehlende Kompetenz bezüglich Prioritäten setzen und auf Routine bauen.
- Kollegen und Vorgesetzte sind ein oft genanntes Feld von Schwierigkeiten. Wenn das Kollegium als Problem genannt wird, so ist dies meist im Zusammenhang mit fehlender Innovationsfreude oder auch mit negativen Bildern der Schüler/innen und ihrer Eltern.
- Klassenführung stellt eine dynamische Anforderung dar, die zur grossen Herausforderung wird, da die Lehrperson erstmals auch die Grundlagen dazu schaffen muss.
- Disziplinprobleme hängen oft mit ineffizienter und unklarer Unterrichtsgestaltung oder mit Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler/innen zusammen, die oft viel Raum einnehmen und wenig Kräfte zur Gegensteuer freigeben.
- Elternarbeit als Anfangshürde wird mehrheitlich im ersten Jahr thematisiert. Der unproblematische Anteil der Elternarbeit wird sehr bald auch als zufrieden stellend wahrgenommen.
- Beurteilung, Diagnostik, Differenzierung stellt Anforderungen auf die sich neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen oft zu wenig vorbereitet fühlen.
- Das Einfinden in die Berufrolle und den eigenen Ansprüchen gerecht werden muss meist ohne Zeitgefäss bewältigt werden.
- **und niemand sagt, wann etwas gut oder gut genug ist!** Unklare Richtgrössen zur Qualität gehören zu den zentralen Belastungen im Berufseinstieg.

1.9. Neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen sind vollwertig ausgebildete Fachpersonen mit speziellen Bedürfnissen.

Der Berufseinstieg ist nicht nur eine individuell zu lösende Entwicklungsaufgabe. Das Gelingen hängt nicht nur von erlebten Schwierigkeiten ab, sondern auch vom Mass an Unterstützung (Hirsch 1990). Die Berufseinsteigenden tragen aber dennoch die Verantwortung für ihr Handeln selber, die Schule und das Team müssen Möglichkeiten der Unterstützung geben, welche die berufseinsteigende Lehrperson aber selber nutzen muss – oder eben nicht.

Darin unterscheidet sich die Rolle als Praktikumslehrperson mit Beurteilungs- und Ausbildungsauftrag von der Rolle als lokale Mentorin mit Begleitauftrag, aber ohne Beurteilungskompetenz.

Gemäss Herick (2006) zeigen sich in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen zwei gegenläufige Aspekte, die sich durch die empirische Forschung hindurch ziehen. Auf der einen Seite steht die stark erlebte Überforderung, der man plötzlich ausgeliefert ist und die auch von Selbstzweifeln begleitet sein kann; dem gegenüber stehen die grundsätzliche Freude, berufstätig zu sein, und die beglückenden Erlebnisse und Erfahrungen. Dazwischen müssen Wege gefunden und Anforderungen bewältigt werden.

2. Anforderungen und Herausforderungen

2.1. Anforderungen

Die zu bewältigenden Anforderungen steigen mit Berufseinstieg sprunghaft an. Die Arbeit der Lehrer/innen muss vielfältigen, komplexen und heterogenen Ansprüchen (Fend 1998, Grunder & Bieri 1995) genügen und ist durch zahlreiche Anforderungen gekennzeichnet (Rudow 1994, S.59). Pädagogisches Handeln ist unsicheres Handeln, in diesem Punkt sind sich viele einig (z.B. Oelkers, 2004; Henecka & Lipowsky, 2003; Fend, 1998; Shulman 1991). Die Unklarheiten beziehen sich nicht nur auf die konkreten Handlungen, sondern auch auf die dahinter stehenden Aspekte von Person und Situation, wie auch den Anforderungen an den Beruf als Ganzes und den Wertvorstellungen.

Hericks & Kunze (2002) gehen davon aus, dass Lehrpersonen ihre berufliche Kompetenz- und Identitätsentwicklung durch die Bearbeitung und Lösung beruflicher Entwicklungsaufgaben aufbauen. In ihrer Studie werden aus einer Auseinandersetzung mit aktuellen Professionalisierungstheorien vier berufliche Entwicklungsaufgaben gewonnen, nach welchen ich die Anforderungen im Berufseinstieg gruppieren werde. Sie leiten diese Felder aus dem Didaktischen Dreieck Lehrperson – Stoff – Schüler/in ab, welches in den Rahmen der Institution Schule gestellt aus der Perspektive der Lehrperson betrachtet eine Anforderungsstruktur mit vier Teilbereichen ergibt, in welchen die in den Beruf einsteigende Lehrperson Kompetenzen weiterentwickeln muss:

- Eine professionelle Persönlichkeit entwickeln und mit den Anforderungen zurecht kommen.
- Sicherheit in Unterrichtsgestaltung und Stoffvermittlung erreichen.
- Adressaten- und interaktionsbezogen muss der Blick frei werden, um Situations wahrzunehmen und darauf einzugehen.
- Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen erkennen, sich im Kollegium einbringen und die Schulkultur mitgestalten.

In diesen vier Teilbereichen bringen neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen unterschiedliche Vorerfahrungen und Sicherheiten mit, die sich nur auf kürzere Zeitspannen von wenigen Wochen beziehen.

Die Kompetenzentwicklung in allen vier Feldern muss einen grossen Schritt weitergehen, langfristig wirksame Aspekte kommen dazu und stellen den grossen Teil der neuen Anforderungen dar, die eben vorher nicht erprobt werden konnten.

Schulische Arbeitsfelder - Anforderungen im Berufseinstieg

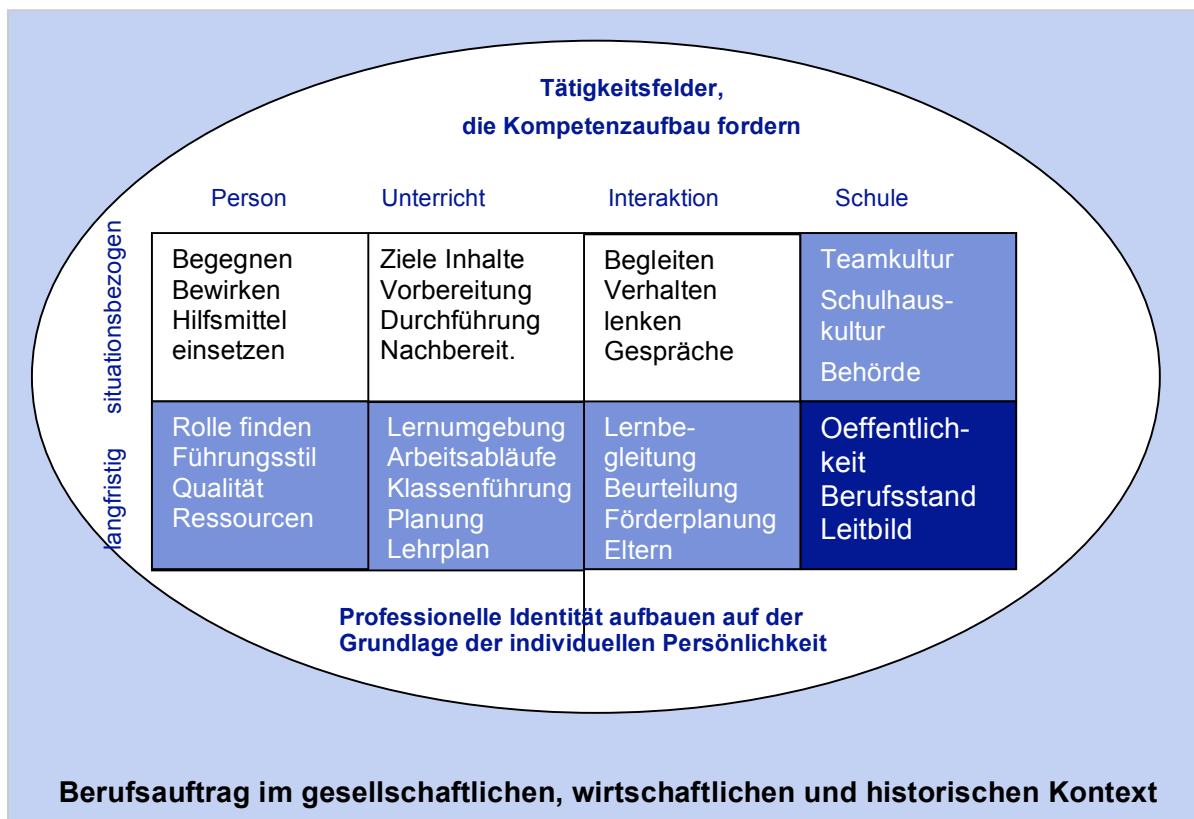


Abb. 2: Anforderungen, gegliedert nach Grundausbildung (hell), Berufseinstieg (mittel) und späteren Berufsjahren (dunkel).

In den weissen Feldern, welche Tätigkeiten auf kurze Zeitspannen bezogen umschreiben, bringen neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen Erfahrungen, Kompetenzen und erste Routinen mit, die sie sich bis Ende der Grundausbildung aufgebaut haben. Diese stehen alle innerhalb eines Rahmens, der durch eine Schulwirklichkeit und der dafür verantwortlichen Lehrperson gestaltet und getragen wurde. Klassenkultur, Arbeitsabläufe, implizite und explizite Verhaltenserwartungen wie auch Unterrichtsabläufe und langfristige Planungen waren gegeben, die Praktikantin musste darin einen Weg und ihren Platz finden. Längerfristige Begleitungen und Elternarbeit, wie auch sich einen Platz im Team erarbeiten, waren während der Grundausbildung noch kein Thema. Dies wird alles bei Berufsstart neu gefordert und ist in den grauen Feldern dargestellt.

Aus dieser Zusammenstellung wird ersichtlich, welche neuen Tätigkeiten von den Lehrpersonen verlangt werden und was sie fast sprunghaft bewältigen und lernen müssen.

In diesen Kontext möchte ich die Aussage einer neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson stellen, welche nach etwa drei Monaten Berufsausübung in einer Stellvertretung mit Fragen an mich als eine ihrer ehemaligen Ausbilder/innen gelangte und gleichzeitig auch erzählte: «Ich habe ja sehr viel gelernt in der Ausbildung, aber so viel, wie ich in den letzten drei Monaten gelernt habe, habe ich mein ganzes Leben noch nicht gelernt. Die Gewissheit, dass ich dies kein zweites Mal lernen muss, ich auch wohlthuend und erfüllt mich auch etwas mit Stolz.» (Berufseinsteigende in einem Gespräch im Juni 2006).

Berufstandbezogene Interessen und allgemeine Öffentlichkeitsarbeit werden in der Regel noch nicht als Herausforderung wahrgenommen (gemäss Keller-Schneider, in Vorbereitung). Sehr empfehlenswert finde ich, wenn die lokalen und regionalen Mentor/innen auf standespolitische Fragen sensibilisieren und allenfalls Mitgliedschaften bei Berufsverbänden anregen.

2.2. Herausforderungen und Zufriedenheit

Welche Anforderungen subjektiv bedeutsam sind und zu Herausforderungen werden, hängt von den subjektiv wahrgenommenen individuellen Kompetenzen, der individuellen Situationswahrnehmung wie auch von den vorhandenen und/oder genutzten Ressourcen ab.

Persönlichkeitsaspekte, welche in der privaten Persönlichkeit liegen und für die professionelle Persönlichkeit grundlegend sind, werden in verschiedenen Eignungsabklärungen, Eingangseinschätzungen und Assessments erfasst (Hanetseder & Keller-Schneider 2006; div. Autor/innen BZL 2006, Heft 1). Wie diese Persönlichkeitsaspekte im Zusammenhang mit Wahrnehmungs- und Bewältigungstendenzen wirksam werden, entscheidet darüber, wie und ob der Berufseinstieg gelingt.

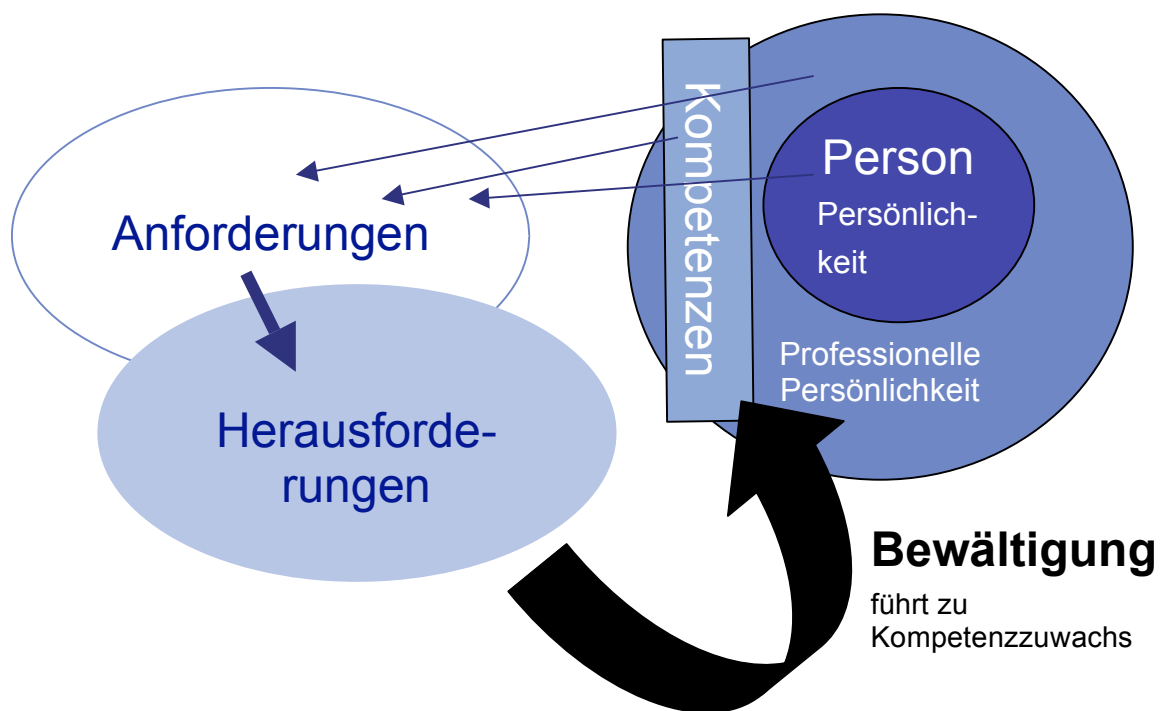


Abb. 3: Anforderungen werden durch den Filter der individuellen Wahrnehmung zur Herausforderung.

Für die Wahrnehmung von Zufriedenheit als Resultat der Berufsausübung ist somit die subjektive Einschätzung von Anforderungen wie auch von Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit entscheidend.

Welche Tätigkeiten zu Zufriedenheit führen, wird in mehreren Studien thematisiert. In allen mir bekannten Studien nimmt die Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen einen grossen Teil ein. Gleichzeitig bringt diese Tätigkeit aber auch am meisten Belastung.

Folgende Tätigkeiten bringen Zufriedenheit (Grimm 1993, Grunder & Bieri 1995, Schönknecht 1997):

- Zusammenarbeit mit Kindern
- Begleiten von Lernprozessen
- Gestaltungsfreiheit und Autonomie
- Fortbildung
- Fachliche und persönliche Bestätigung

Daraus wird ersichtlich, dass jede Herausforderung und die Aspekte der Zufriedenheit aus dem Zusammenwirken von Person und Situation entstehen.

2.3. Herausforderungen bewältigen

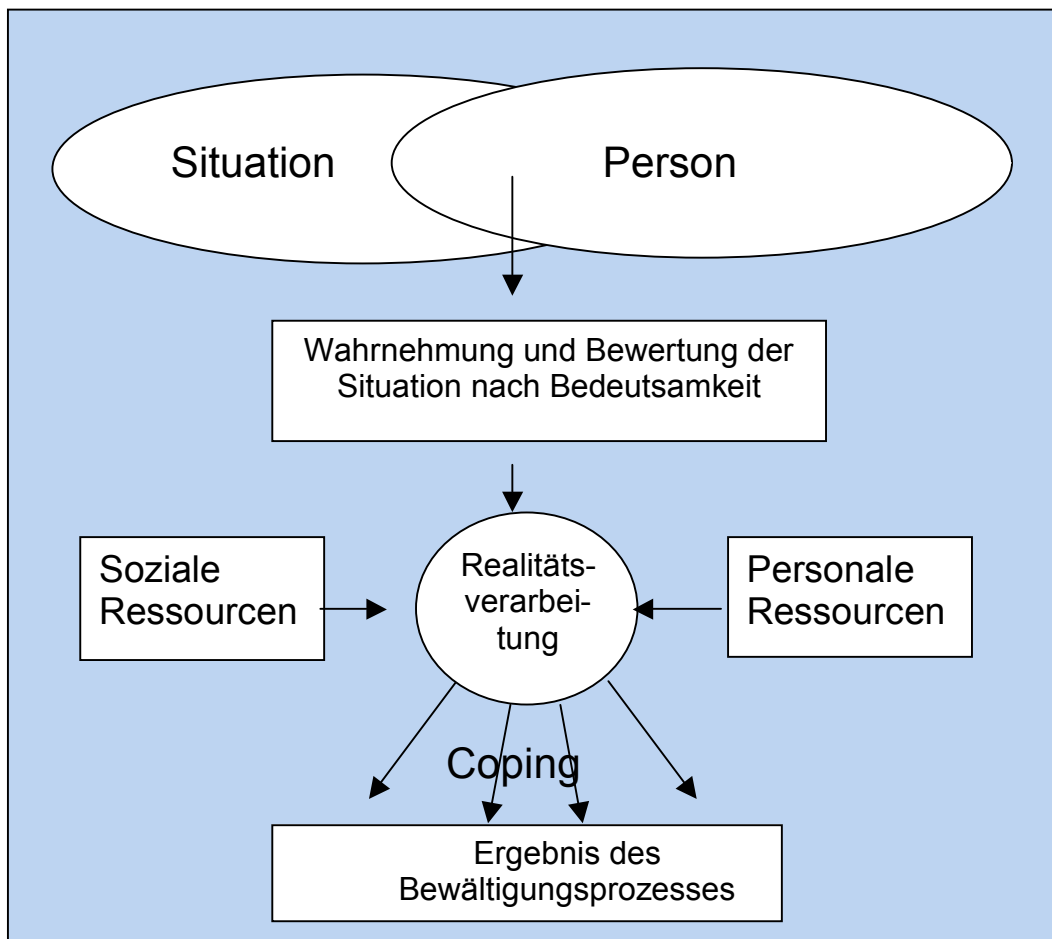


Abb. 4: Zusammenwirken von Person und Situation, Ressourcen und Bewältigung

Herausforderungen werden aus dem Zusammenwirken von Person und Situation als subjektiv bedeutsame und grundsätzlich bewältigbare Anforderungen wahrgenommen. Diese Realitätssicht wird vor dem Hintergrund der personalen und der sozialen Ressourcen eingeschätzt und führt zu Bewältigungshandeln, das von habitualisierten Copingstilen (Kälin 2003) bedingt wird. Nach vollzogener Handlung und deren Reflexion (von Felten 2005) wird die

dadurch gemachte Erfahrung zu Kompetenzerweiterung führen und nächste Anforderungen in leicht verändertem Licht erscheinen lassen.

3. Ressourcen und soziale Unterstützung

Ressourcen und die Wahrnehmung von Ressourcen tragen entscheidend dazu bei, ob und wie eine Herausforderung bewältigt wird. Zur Stärkung der neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen stellen die lokalen und die regionalen Mentorate mit unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten zwei Grundpfeiler im Berufseinführungsangebot des Kantons St. Gallen dar. Dadurch wird das von Terhart (2000) konstatierte «allein gelassen werden» aufgefangen.

3.1. Personale und soziale Ressourcen

Als Ressourcen werden zwei Hauptquellen zusammengefasst, die ich hier gemäss Frese (1989) auseinander halten möchte:

Individuelle Ressourcen umfassen

- Kompetenzen
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Persönlichkeitsaspekte
- Copingstrategien

Soziale Ressourcen beinhalten

- Anerkennung, Anteilnahme, Austausch
- direkte Hilfe
- Information

Hirsch (1990) schält aus ihrer Studie zu Berufsbiografien von Lehrpersonen der Oberstufe im Kanton Zürich für den Berufseinstieg besonders bedeutsame Ressourcen heraus:

- Anerkennung und Anteilnahme
- fachliche und administrative Hilfe
- zunehmende berufliche Kompetenzen
- Relativierung von Schwierigkeiten
- Selbstakzeptanz
- Bewältigung persönlicher Probleme
- externe Bestätigungsfelder

Zu Stärkung dieser Ressourcen können lokale Mentor/innen einiges beitragen, doch einen grossen Teil müssen die Berufseinsteigenden selber wahrnehmen. Wie externe Ressourcen zur Verfügung stehen und auch wahrgenommen werden, kann zur Reduktion von Stress und Belastung beitragen (Schwarzer 2000).

3.2. Coping

Wie gehen berufseinsteigende Lehrpersonen mit Anforderungen um, die sie als Herausforderungen annehmen und meistern müssen, um in ihrer professionsbezogenen und lebensphasenspezifischen Entwicklung weiter zu kommen? Dieses Bewältigungshandeln wird Coping genannt und zeigt sich in vier verschiedenen Handlungsmöglichkeiten (Kälin 2003):

- Problemorientiertes aktives Coping zielt darauf ab, ein wahrgenommenes Problem auf der Sachebene zu lösen und die Herausforderung zu bewältigen.
- Emotionsorientiertes Coping zeigt sich in emotionalen Reaktionen wie nervös, ärgerlich, wütend werden, oder auch humorvoll etwas wenden können.
- Vermeidendes Coping zeigt sich durch Ablenkung (zuerst wird etwas ‚wichtigeres‘, aber weniger belastendes gemacht und nachher, wenn noch Zeit ist, kann man ja sich noch daran machen...) oder durch Zerstreung, indem man sich etwas ganz anderem zuwendet (Zuerst mal einen Kaffee trinken oder einkaufen gehen, was ja auch sein muss).
- Palliatives Coping umschreibt innere Gespräche, mit welchen man sich beruhigen kann, ohne dabei problembezogen aktiv zu werden (Morgen sieht alles wieder anders aus).

Problemorientiertes Coping führt zur Bewältigung, strapaziert aber auch die Kräfte und ist mit Risiko verbunden. Die anderen Copingstrategien können zur Stärkung und damit zum Aufbau von Ressourcen dienen, sind hilfreich, wenn nachher weitgehend auch aktives Coping folgt, falls die Situation sich nicht grundlegend verändert hat. Manchmal sieht das Ganze am nächsten Tag wirklich ganz anders aus, allenfalls waren ja auch andere aktive oder haben sich wieder beruhigt.

Wird die Situation als bewältigbar eingeschätzt, so lohnt es sich diese durch problemorientiertes aktives Coping anzupacken. Liegt die Kontrolle ausserhalb des eigenen Wirkungsbereichs, so entsteht durch aktive Bewältigungsversuche eine zu grosse Belastung (Flammer 1990). Zwischen Beeinflussbarem und Nicht-Beeinflussbarem unterscheiden zu können, ist für die Wahl der Copingstrategie und für den Effekt entscheidend. Darin können lokale Mentor/innen als nächste Ansprechperson bestimmt relativierend einwirken.

Jeder Mensch baut sich eine bevorzugte Mischung der möglichen Copinghandlungen als Copingstil auf. Dieser umschreibt, wie gewohnheitsmässig, habituell auf eine Situation reagiert wird. Die im Moment gewählte Copingstrategie beschreibt die jetzt in dieser Situation gewählte Reaktion (Kälin 2003). Der individuelle Copingstil bildet die Grundlage, die Situationswahrnehmung entscheidet über die gewählte Strategie. Veränderungen sind somit möglich und können durch soziale Ressourcen, z.B. durch die lokalen wie auch die regionalen Mentor/innen angeregt werden.

3.3. Komponenten sozialer Unterstützung

Mentor/innen als Ansprechpersonen für soziale Unterstützung üben einen direkten und einen indirekten Einfluss auf das Befinden aus. Manchmal wirkt nur schon das Wissen um die Möglichkeit von Unterstützung unterstützend (Frese 1989).

Diese Unterstützung kann sich in verschiedenen Arten zeigen (Frese 1989):

- Emotionale Unterstützung durch Anteilnahme, Aufmunterung, Wertschätzung
- Instrumentelle Unterstützung durch direkte Hilfe, Impulse, Materialien

- Informationelle Unterstützung durch Weitergeben von Informationen
- Kognitive Unterstützung durch gemeinsame Problemlösung

Nicht immer ist direkte, handfeste Hilfe gefragt; diese kann dann zuviel sein, wenn die Person eigentlich nur Anteilnahme erhalten und einen Moment zurücklehnen möchte.

Ob jemand soziale Unterstützung sucht, hängt in hohem Mass von der Persönlichkeit und den Copingstilen der Berufseinsteiger/in ab. Will jemand zuerst alles selber versuchen und fragt erst, wenn es wirklich nicht alleine geht, so wird die soziale Ressource viel weniger genutzt, die personalen Ressourcen werden stärker strapaziert. Die wahrgenommene Qualität (auch das ein subjektives Kriterium) und das Zusammenwirken der beiden Personen stellen weitere Komponenten dar.

Achtung:

Wird wenig Unterstützung gesucht, so muss das nicht mit der Qualität der angebotenen Unterstützung zusammenhängen!

Mangelnde Unterstützung (Ob diese fehlt oder nicht wahrgenommen wird, bleibt dabei offen) in einem Bereich kann durch Unterstützung in einem andern Bereich kompensiert werden (Dick et al. 1999). Diese Erkenntnis bieten Anlass, dass lokale Mentor/innen davon ausgehen können, dass ihre Unterstützung auch wirklich ausgleichend wirken kann und dass sie Einfluss nehmen können.

4. Lokale Mentor/innen

4.1. Aufgaben und Zuständigkeiten

Gemäss dem Konzept der Berufseinführung (PHSG 2005) sollen lokale Mentor/innen folgende Aufgaben wahrnehmen:

Lokale Mentor/innen

- sind erste Ansprechperson vor Ort,
- unterrichten als Kolleg/in im selben Schulhaus,
- in der Regel auf der selben Stufe,
- sind mit den lokalen Gegebenheiten vertraut und
- werden mit der einjährigen Spezialaufgabe bezüglich der neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson betraut.
- Sie geben kollegiale Praxisberatung
- eine Einführung am Arbeitsplatz
- und unterrichtsbezogene Unterstützung
- ev. sind sie Vertrauenspersonen – vielleicht aber auch nicht !

Lokale Mentor/innen sind keine Ausbilder/innen, haben keinen Beurteilungsauftrag und tragen nicht die Verantwortung für das Handeln der neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson. Allenfalls sind sie Vertrauensperson, vielleicht aber auch nicht. Um die Aufgaben gut erfüllen zu können, müssen sie nicht Vertrauensperson sein. Falls sich dies ergibt, so ist dies bestimmt ein besondere Beziehungsqualität, die aber gegenseitig sein soll, damit die anfangs formelle Beziehung auch nach dem ersten Jahr in eine kollegialen Beziehung weiter gepflegt werden kann.

Die Beziehung muss so gestaltet werden, dass sie sich nach diesem Jahr als kollegiale Beziehung weiterpflegen lässt, ohne einen Bruch zu erleiden.

4.2. Ebene der Bratung oder Begleitung

Beratung ist ein weites Feld, Rat kann jede/r geben, Beratung professionell, auftrags- und zielbezogen auszuführen ist nicht immer ganz einfach.

Die Begleitfunktion der lokalen und regionalen Mentorate soll im nun folgenden Modell (nach C.Böckelmann PHZH) zwischen den Polen intern – extern und den Polen von Nähe und Distanz zur Person lokalisiert werden, um damit klarer zu stellen, worauf sich diese Begleitung ausrichten soll und was ausserhalb der Rolle liegt und von andern Beratungsmöglichkeiten abgedeckt werden kann. Dieses Modell soll auch helfen Klarheit bezüglich Triagefunktionen zu schaffen, damit in einem klaren Rollenbewusstsein die eigene Funktion ausgeübt und Andern andere Funktionen überlassen werden. Nur so kann für berufseinsteigende Lehrpersonen ein tragfähiges Netz geknüpft und als soziale Ressource angeboten werden.

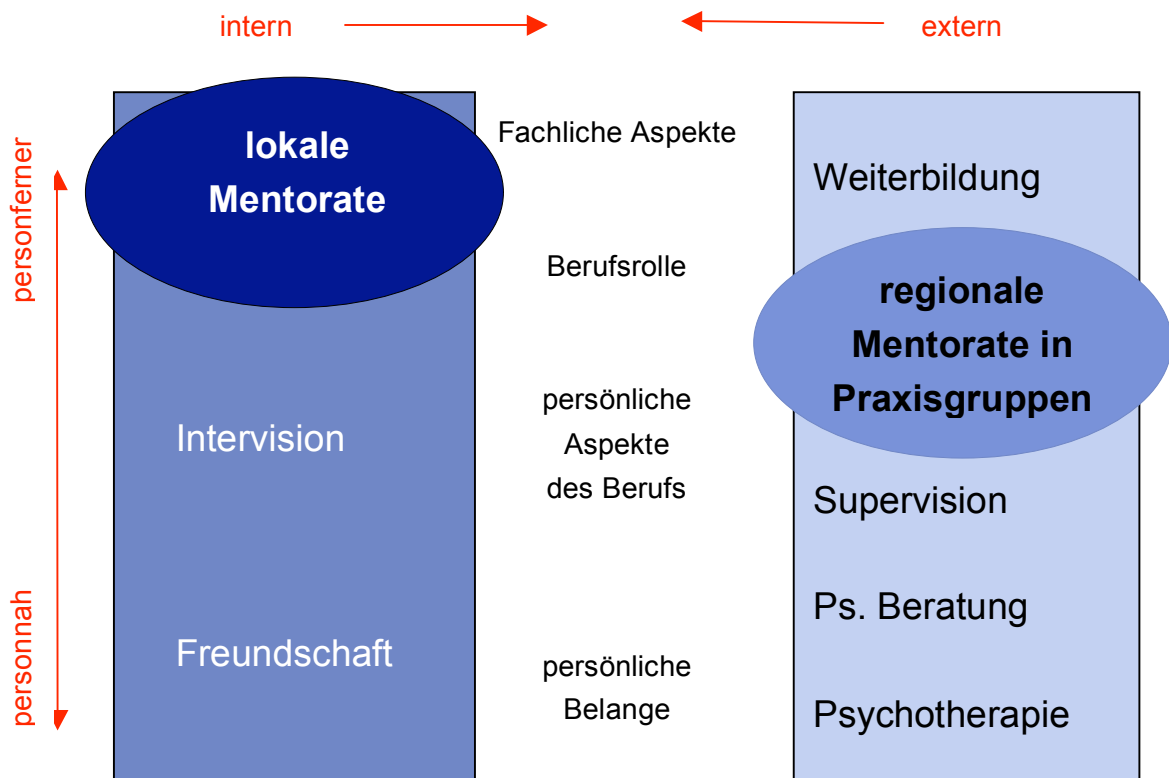


Abb. 5: Beratungsformen zwischen den Polen intern-extern und personnah – personferner.

Lokale Mentor/innen üben als hierarchisch gleich gestellte Kolleg/innen in derselben Teamkultur integriert eine interne Begleitfunktion aus. Sie sind leicht erreichbar und für berufsnah, vorwiegend fachliche Anliegen zuständig. Rückt die Beziehung in persönlichere Bereiche vor, so wird sie freundschaftlich und soll damit auf Gegenseitigkeit beruhen. Im freundschaftlichen Kontext können viele Probleme besprochen werden, wenn die Gesprächsführung den Regeln der Freundschaft unterstellt ist und eine freundschaftliche Schweigepflicht beachtet wird. Anliegen zu Teamschwierigkeiten werden aber besser

teamextern besprochen, so kommt weder die Mentor/in noch die Berufseinsteiger/in in allfällige Loyalitätskonflikte.

Professionelle personnahe Beratung findet als Supervision oder personnaher als Psychotherapie statt. Aus professioneller Distanz könnten weitere Aspekte nochmals neu beleuchtet werden, was bei einzelnen Fragen und Anliegen sinnvoll ist und damit eine wichtige Ergänzung darstellt. Supervision und je nach Problemstellung auch Psychotherapie soll nicht erst dann genutzt werden, wenn die freundschaftliche Beziehung nicht mehr weiter führt, sondern kann als eigener Weg eingeschlagen werden.

Die Qualität der professionellen Beziehung zwischen lokaler Mentor/in und Berufseinsteiger/in ist von Fachlichkeit, Empathie, gegenseitiger Austausch- und Unterstützungsbereitschaft geprägt. Sie kann auf freundschaftlicher Basis stehen muss aber nicht. Allenfalls findet die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson im Team andere freundschaftlichere Kontakte, die aber die Aufgabe der lokalen Mentor/in nicht gefährden, so lange die Mentor/in keine Erwartungen an eine freundschaftliche Beziehung stellt.

4.3. Lokale Mentor/in – eine Gratwanderung?

«Mehr» ist nicht immer «besser»! Mehr Zuwendung kann zu überbehüten führen, mehr zulassen zu wegschauen.

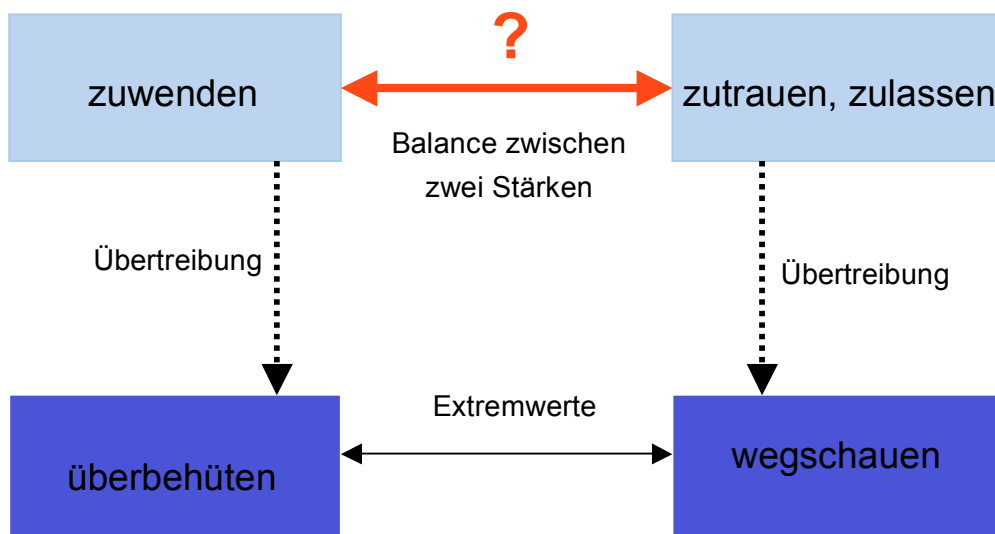


Abb. 6: Wertequadrat als Reflexionsinstrument

Positive Qualitäten müssen sich die Waage halten, damit keine dieser positiven Aspekte durch Übertreibung ins negative kippt. Dies stellt Schulz von Thun (1990) sehr hilfreich im Wertequadrat dar, welches den zwei komplementär zusammenhängenden positiven Werten negative Übertreibungen entgegenstellt.

Dieses Wertequadrat kann auf unzählig viele Aspekte übertragen werden und dient so als Analyse- und Reflexionsinstrument. So muss ebenso ein Mittelweg zwischen Kollegin und Rollenträger/in gefunden werden, damit die Beziehung klar und verbindlich bleibt und nicht in eine diffuse oder distanzierte Beziehung abrutscht. Ebenso muss jede Mentor/in in Abstim-

mung mit der Berufseinsteiger/in ein Mittelmass zwischen freigiebig Material geben und zurückhaltend zur Verfügung stellen, um weder überschwemmend noch verschlossen zu wirken.

Selbsteinschätzung und Fremdwahrnehmung müssen aber nicht deckungsgleich sein, was das Ganze noch etwas komplizierter macht. Was von der Mentor/in als freigiebig gemeint ist, kann von der Berufseinsteiger/in als überschwemmend wahrgenommen werden. «Ich kann gar nicht zuerst selber überlegen, schon habe ich alles von ihr auf dem Tisch. Das ist ja schon sehr lieb, aber so komme ich gar nicht zuerst ins selber Entscheiden, sondern nehme einfach was da ist, weil es ja wahrscheinlich besser als meines ist. So weiss ich eigentlich gar nicht so recht, was ich will. Das befriedigt mich nicht so sehr.» Dies sind Äusserungen einer neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson Ende zweiten Quartals. Eine andere sagte zur ähnlichen Zeit: «Ja doch, mit der Parallelklassenlehrerin geht es recht gut, aber eben doch nicht so ganz. Sie sagt, ich könne sie jederzeit auch um Unterlagen fragen. Aber irgendwie komme ich mir blöd vor, wenn ich immer fragen muss. Sie weiss ja, dass wir jetzt am selben Thema arbeiten. Da wäre ich eigentlich froh, sie würde mir von sich aus ihre Sachen hinlegen.»

So unterschiedlich kann etwas wahrgenommen werden!

Enttäuschungen werden immer in den Feldern der negativen Übertreibung geäussert und enthalten damit auch eine gewisse allenfalls emotional gefärbte Spitze. Um diese Gefahr zu vermeiden, lohnt es sich, die Erwartungen der/des zu begleitenden Berufseinsteiger/in zu klären und ab und zu mal, z.B. Ende des Quartals, Zwischenbilanz zu ziehen.

4.4. Impulse für die Gesprächsführung

- Wer hat ein Anliegen? Es lohnt sich zu klären, wer ein Anliegen hat. Falls nicht die Berufseinsteigerin sondern die Mentor/in ein Anliegen hat, so lohnt es sich dies zu deklarieren und nicht zu suggerieren. Ebenso lohnt es sich explizit zu machen, wenn beide dasselbe Anliegen haben, diese ermöglicht eine echte Zusammenarbeit.

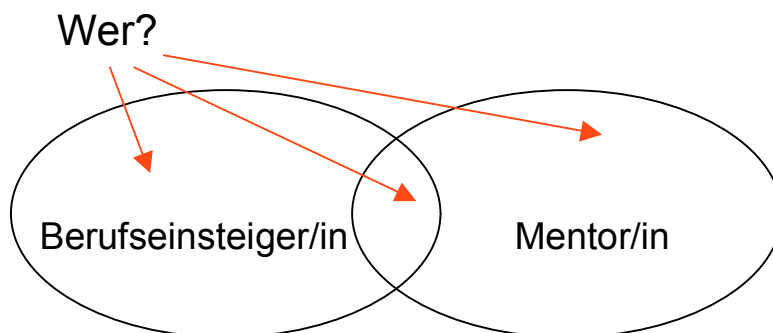


Abb. 7: Lokalisation des Anliegens

- Wie lautet die Frage, das Anliegen? Dies nochmals zu formulieren schützt vor unnötigen Umwegen und Verwirrungen.
- Was soll damit erreicht werden? Ist dies beiden klar, so wird vermieden, dass die Mentoratsperson allenfalls viel zu ausschweifend und zu lange antwortet oder dass die Berufseinsteigerin enttäuscht ist von der Kürze der Antwort.
- Woran wird erkannt, dass dies erreicht ist? Ist dies explizit, dann ist beiden klar, wann genug ist.

4.5. Die professionelle Beziehung gestalten

Eine professionelle Beziehung muss bewusst gepflegt werden. Informelle Beziehungen können einfach laufen gelassen werden, formelle bedürfen Klärungen, damit das erreicht wird, was durch den Auftrag erreicht werden soll.

- Gegenseitige Erwartungen klären
- Gesprächsrahmen klären
- Gesprächsebene klären
- Zwischenbilanzen planen und durchführen

4.6. Versteckte Aufträge klären

Die explizite Rolle der lokalen Mentor/in ist jetzt noch neu in den Schulen, allenfalls bestehen da noch Unklarheiten. Sie ist als Hilfe gedacht und soll den Schulen auch Entlastung bringen, entbindet aber die Schulleitung nicht davon, die Beurteilungsfunktion zu übernehmen und die Qualität wie bei allen Lehrpersonen zu überwachen. Die Mentor/in begleitet die neue Lehrperson, ist aber nicht für ihr Handeln und für das Gelingen verantwortlich, wie dies in einem Praktikum der Fall wäre. Von daher lohnt es sich mit der Schulleitung zu klären, ob und was diese von der Mentor/in erwartet und ob es sinnvoll ist, dies zu übernehmen.

- Welche Erwartungen hat die Schulleitung?
Bestehen unausgesprochene Aufträge?
- Wie soll die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Schulleiter/in bezüglich der neuen Lehrperson sein? Wer übernimmt was? Was ist vorgesehen und was nicht?
- Wie beeinflusst allenfalls die Beziehung zwischen der Mentor/in und der Schulleitung die Beziehung zwischen Mentoratsperson und Berufseinsteigerin? Welche Bilder bestehen?

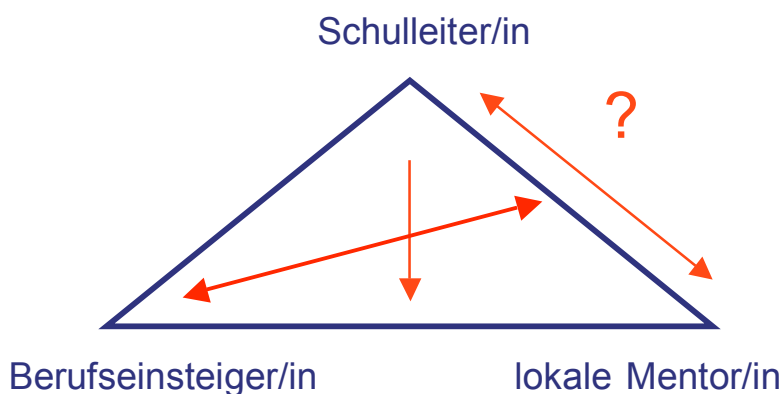


Abb. 8: Beziehungsdreieck Berufseinsteiger/in - lokale Mentor/in – Schulleitung

5. Chancen und Grenzen der lokalen Mentorate - Abschluss

5.1. Möglichkeiten und Chancen

- niederschwellige Unterstützung
 - mit Impulsen bei Fragen
 - mit Materialien bei Bedarf
 - mit Bestätigung und Aufmunterung bei Anfrage
- explizite Anlaufstelle
- wechselseitige Anregung
- ev. Vertrauensperson

5.2. Grenzen und Gefahren

- Vermischung von Rolle und Kollegialität
- Vermischung von Begleitung und Beurteilung
- Antworten ohne Fragen - Impulse geben ohne gefragt zu werden
- Grenze der professionellen Persönlichkeit übertreten
- Überbehütung und Abhängigkeit entstehen lassen
- die Verantwortung für das Gelingen des Berufseinstiegs übernehmen
- unklare interne Aufträge

Die lokalen Mentorate bieten den neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen Möglichkeiten von Unterstützung, dabei bleibt offen, wie diese genutzt werden. Wahrscheinlich werden sich darin auch Unterschiede zeigen, die von den jeweiligen Personen, deren Interaktion und den situativen Bedingungen abhängen.

Die Tätigkeit ist bestimmt anspornenden und herausfordernd und bietet die Möglichkeit des Austausches, die hoffentlich für beide Seiten anregend ist!

Literatur:

- Böckelmann, C. (2004): Beratung in der Ausbildung. Vortrag im Modul Ausbildungssupervision. Zürich PHZH, unveröffentlicht.
- Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick et al. (1999). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung. Tectum.
- Enzmann, D. (1996). Gestresst, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und coping auf den Burnoutprozess. München, Wien: Profil Verlag 1996.
- Felten von, R. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Filipp, S.H. (Hrsg.) (1991,3). Kritische Lebensereignisse. Baltimore: Urban und Schwarzer.
- Flammer, A (1990). Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber.

- Frese, M. (1989). Gütekriterien zur Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. *Zschr für Arbeitswissenschaft*, 43, 1989, S.112 – 121.
- Fuller, F & Brown, O. (1975). *Becoming an teacher*. In: Ryan, K. (Ed.) *Teacher Education. the seventaforth NSSE yearbook, Part II* (pp.25-52). Chicago.
- Grimm, M (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grob & Jaschninsky (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2003.
- Grunder, H.U. & Bieri, Th (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule?: Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- Hanetseder & Keller-Schneider (2006). *Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. BZL 2006, 24. Jg., Heft 1, S. 110-114.
- Henecka & Lipowsky, (2003). *Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen - Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden- Württemberg*. Freiburg i Br.: Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). *Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Zschr.)* 2002 5(3) 401-416.
- Herrmann/Hertrampf (2000). *Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? Die Deutsche Schule*, 92. Jg. 2000, S.54-65.
- Hirsch, G. (1990): *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hubermann, M. (1991). *Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: Terhart, E. (Hrsg): *Unterrichten als Beruf*. Köln und Wien: Böhlau, S. 249-267.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Kälin, W. (2004). *Coping : Moderator oder Mediator zwischen Stressoren und Befinden?* Universität Bern: Dissertation.
- Keller-Schneider (2004). *Berufliche Standortbestimmung im Berufseinstieg als Teil des Professionalisierungsprozesses*. Grundlagenpapier zum Workshop an der Tagung Berufseinführung der SKPH, St. Gallen. Zürich: PHZH, unveröffentlicht.
- Larcher, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Messner & Reusser (2000). *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. BZL 18.Jg. Heft 2.
- Neuweg, H.G. (2005³). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Oelkers, J. (2004). *Reformen der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz*. Vortrag auf dem Europatag der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 4. Mai 2004 in Freiburg/Br.
- Oser, F. (1996) in *EDK Dossier 40A, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern, Dossier 40A*. Bern: EDK.
- Pallasch, W. et al. (1993). *Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision*. Weinheim: Juventa.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Scarth, J. (1991). *Handlungsstrategien von Lehrern - Übersicht und Kritik*. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim. Beltz.
- Schulz von Thun, F. (1990). *Miteinander reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Schwarzer, R. (2004⁴). Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sikes, P.J. et al. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf. In: Terhart, E. (Hrsg.), Unterrichts- als Beruf. S.231-248.
- Shulman, (1991). Köln und Wien: Böla 1991.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zingg, C. & Keller-Schneider, M. (2003). „More Swimming, Less Sinking“ Entwicklungsperspektiven der Berufseinführung. Zürich: phakzente.