

**Bildungsforschung**

Projekte. Konzepte. Evaluationen.

Ernst Trachsler / Winterthur

**iafob-**

— Institut für Arbeitsforschung und  
Organisationsberatung

---

# **Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf**

**Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich**

**Miriam Nido**

**Ernst Trachsler**

**Noémi Swoboda**

**Mai 2012**

---

### *Lesehinweise*

*Leserinnen und Leser, welche an einem raschen Überblick interessiert sind, lesen nebst der Zusammenfassung mit Vorteil zunächst Kapitel 6 Zusammenfassung und Bewertungen. Dort finden sich die wesentlichen Ergebnisse in geraffter Form. Kapitel 7 enthält Empfehlungen. Kapitel 5 erläutert die Ergebnisse in wissenschaftlich ausführlicher Form. Die Tabellen im Anhang unterfüttern die Ausführungen zudem mit statistischen Details.*

*Items aus dem Fragebogen sind zwischen ‚einfache Apostrophzeichen‘ gesetzt. Zitate aus den offenen Antworten sind mit „Anführungsstrichen oder Gänsefüßchen“ gekennzeichnet.*

# Zusammenfassung

## Situation

Die heutige Lehrerbildung in der Schweiz orientiert sich am Berufsbild der professionalisierten Volksschullehrperson mit einer Ausbildung auf Hochschulstufe. Ein nachhaltiger Praxisbezug ist von Beginn weg integrierter Bestandteil der Ausbildung.

Dennoch stellt die Phase des Berufseinstiegs für junge Lehrpersonen einen anspruchsvollen Übergang in ihrem beruflichen Werdegang dar. Waren sie während ihrer Ausbildung noch in die Strukturen und Programme der entsprechenden Ausbildungsinstitution eingebunden, sind sie nun von einem Tag auf den andern innerhalb der lokalen Gegebenheiten ihrer Schule oder ihrer Klasse weitgehend auf sich allein gestellt. Die in der Ausbildung erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen müssen sich unter den Bedingungen der Praxis bewähren. Dabei geraten sowohl die jungen Lehrpersonen als auch die Ausbildung als Ganzes in den Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit.

## Auftrag

Der Bildungsrat und die Bildungsdirektion des Kantons Zürich sind zehn Jahre nach der Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) interessiert an der Qualität und Wirksamkeit der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wie bewältigen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Beginn ihrer Berufstätigkeit und wie gut vorbereitet fühlen sie sich für ihre Arbeit als Lehrpersonen? Darüber hinaus soll der aktuelle öffentliche Diskurs rund um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit fundierten empirischen Erkenntnissen versachlicht werden. Aus diesen Gründen wurde eine externe Studie in Auftrag gegeben.

## Fragestellungen

Die Studie fokussiert auf drei Fragebereiche:

- Wie schätzen Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteiger ihre aktuelle berufliche Situation ein?
- Wie schätzen sie das Ausbildungsangebot und die Ausbildung an der PH Zürich ein?
- Wie schätzen sie die zweijährige Berufseinstiegsphase ein?

## Untersuchungsmodell

Ein Blick in die Literatur zum Berufseinstieg im Lehren- und Lehrerberuf macht klar, dass das Problem des Berufseinstiegs a) von verschiedenen Seiten her betrachtet werden kann, b) ausgesprochen vielschichtig ist und dass c) einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Sinne von „Gute Ausbildung = gute Praxis“ nicht gerechtfertigt sind. Daher richtet das gewählte Untersuchungsmodell sein Augenmerk auf die drei Wirkungsbereiche PH Zürich, Schule und Lehrperson. Grundannahme dabei ist, dass erst ein möglichst optimales Zusammenspiel aller drei Wirkungsbereiche günstige Voraussetzungen für einen gelungenen Berufseinstieg ergibt.

## Methodisches Vorgehen

Zunächst wurden sämtliche relevanten Dokumente der Aus- und Weiterbildung sowie der Berufseinführung der PH Zürich einer Dokumentenanalyse unterzogen. Zusätzlich wurden mit Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Ausbildung, Forschung und Evaluation, Berufseinführung sowie Konzeptentwicklung Interviews geführt. Ziel der Gespräche war, Expertenmeinungen zum Befragungskonzept einzuholen.

Der Fragebogen besteht grösstenteils aus eigens für diese Befragung entwickelten Items und Skalen. Als Referenzrahmen für die Fragen dienten die Ausbildungsstandards der PH Zürich. Der Fragebogen wurde einem Pretest unterzogen und entsprechend überarbeitet. Die Befragung wurde online durchgeführt.

Befragt wurden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Studienabschluss im Jahr 2009, welche 2011 die zweijährige Phase der Berufseinführung abgeschlossen haben.

Die befragte Grundgesamtheit umfasste 345 Personen. Davon konnten die Antworten von 166 Lehrpersonen in die Auswertungen einbezogen werden. Der Rücklauf betrug somit 48%. Die Stichprobe ist hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses repräsentativ. Eine Überprüfung der Antwortmuster ergab keine Hinweise auf systematische Verzerrungen (undifferenzierte, konstant negative oder positive Antworten).

## **Ergebnisse**

### ***Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung***

Nach Einschätzung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden ihre beruflichen Kompetenzen während ihrer Ausbildung an der PH Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert. So erhielten sie einen guten Einblick in ‚zentrale theoretische Konzepte‘ und eine gute ‚Fachkompetenz in ihren Fächern‘. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der PH Zürich eine gute Kompetenzförderung; so vor allem beim Unterrichten planen, vorbereiten und durchführen. Auch in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts fühlen sie sich kompetent gefördert. Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die ‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ sowie die ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind gering. Zwischen der Einschätzung des Ausmasses der Förderung der Kompetenzen und den aktuellen Belastungen ergibt sich praktisch kein Zusammenhang.

### ***Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung***

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger schätzen ihre beruflichen Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung insgesamt als solide ein. Vergleichsweise hoch eingeschätzt werden unterrichtsbezogene Kompetenzen. Tiefere Werte erreichen die Einschätzungen bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘. Die Ausbildung an der PH Zürich ist gerade in den beiden letzteren Bereichen weitgehend auf antizipierende Simulationstrainings und entsprechende Transferkompetenzen der Studentinnen und Studenten angewiesen. Die weiblichen Lehrpersonen stufen einige ihrer Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung signifikant höher ein als ihre männlichen Kollegen; dies ausnahmslos im Bereich Unterrichtsgestaltung.

Der Praxisbezug der Ausbildung wird kontrovers wahrgenommen. Während die einen die ‚Praxisorientierung der Ausbildung‘ sowie die praxisbezogenen ‚Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten und der Mentorinnen und Mentoren‘ positiv beurteilen, machen andere gerade in diesen Bereichen dezidierte Verbesserungsvorschläge. Es ergibt sich eine deutliche Polarisierung. Das neue Studienkonzept NOVA 09 setzt mit seinen Optimierungsmassnahmen schwergewichtig beim Praxisbezug an. Aus Sicht der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist dies sehr sinnvoll.

### ***Kompetenzzuwachs während der Berufseinführung***

Ein Vergleich des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der zweijährigen Berufseinführungsphase zeigt ein eindrückliches Bild: In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders gross fallen diese aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘.

Die Ergebnisse zeigen, dass gerade in diesen Bereichen Ausbildung im Hinblick auf eine Praxis in der Zukunft erfolgen muss. Umso wichtiger ist die Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger während ihrer ersten Berufsjahre. Die verschiedenen Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich und die Schulen selbst leisten einen wichtigen Beitrag zum festgestellten Kompetenzzuwachs.

Vergleichsweise gering – aber statistisch immer noch signifikant – fallen die Kompetenzzuwächse bei den ‚theoretischen Konzepten‘, bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘ sowie bei der ‚Reflexion des Unterrichts‘ aus. Für Theorie und Unterrichtsreflexion scheint im Berufsalltag entweder weniger Dringlichkeit vorhanden zu sein oder kaum Zeit zur Verfügung zu stehen. Im Sinne eines pragmatischen Trittfassens im Berufsalltag mag dies verständlich erscheinen, gehören doch die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Unterrichtstheorie sowie die Unterrichtsreflexion konstitutiv zum professionellen Verhalten von Lehrpersonen. Die entscheidende Frage ist, wieweit es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, das zeitweise Ausblenden ihres Interesses für Theorie und Unterrichtsreflexion während der Berufseinstiegsphase nicht zur Routine werden zu lassen.

Wie bereits unmittelbar nach der Ausbildung stufen die Lehrerinnen auch nach zweijähriger Berufseinführungsphase eine ganze Reihe ihrer Kompetenzen höher ein als ihre männlichen Kolle-

gen; diesmal allerdings in noch höherem Masse. Es handelt sich dabei ausnahmslos um Kompetenzen der konkreten Unterrichtsgestaltung.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit höheren Pensen gelingt es signifikant besser, ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima zu schaffen. Niedrige Pensen erschweren den Aufbau eines vertrauensvollen Unterrichtsklimas.

Die Tatsache, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in sämtlichen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Kompetenzzuwächse feststellen, unterstreicht die Wichtigkeit dieser Berufseinstiegsphase. Nebst den drei Jahren Ausbildung an der PH Zürich sind auch die zwei Jahre unterstützter Berufspraxis im Hinblick auf die spätere professionelle Berufstätigkeit sehr bedeutsam. Die grossen Zuwächse bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ können auch als Kritik an der Ausbildung verstanden werden. Ebenso einleuchtend ist indessen, dass gerade diese Kompetenzen vor allem in der Praxis der Berufseinführungsphase gewissermassen *on the job* erweitert und routinisiert werden. Darüber hinaus sind derart weitreichende Kompetenzzuwächse nur auf der Basis einer breit angelegten Grundausbildung möglich. Nach der Ausbildung an der PH Zürich treten lern- und entwicklungsfähige Abgängerinnen und Abgänger in die nächste Phase ihrer beruflichen Biographie.

### **Lernfelder**

Für zwei Drittel der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger waren der ‚Berufsalltag‘ und die ‚Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘ die beiden wichtigsten Lernfelder. Die ‚Ausbildung an der PH Zürich‘ und die ‚Angebote während der Berufseinführungsphase‘ werden als weniger wichtig eingeschätzt. Die Lehrpersonen der Kindergartenstufe erachten die Ausbildung als wichtiger als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe.

### **Fächerprofil**

Rund 90% der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geben an, die Passung des Fächerprofils zum Profil der ersten Festanstellung sei eher oder ganz gegeben. Nach Stufen betrachtet ist die Passung auf Kindergartenstufe signifikant höher als auf Sekundarstufe.

Lehrpersonen mit einem passenden Profil sind signifikant arbeitsfreudiger als jene mit einem nicht oder nur eher passenden Profil. Unter den abgefragten Belastungsaspekten geben lediglich 9% an, durch den Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils belastet zu sein.

### **Praktikumserfahrungen**

Die Praktika ermöglichen den Studentinnen und Studenten erste Einblicke in ihre künftige Berufspraxis. Die Verknüpfungsmöglichkeiten von fachdidaktischer Theorie und Schulpraxis werden als eher gering eingestuft. Die direkte Umsetzbarkeit und die konkrete Anwendbarkeit sind den Studentinnen und Studenten wichtig. Wo dies in den Praktika geleistet wird, fällt das Urteil positiv aus. Geschätzt wird die Unterstützung seitens der Praxislehrpersonen. Mehr als die Hälfte der Befragten ist der Meinung, in den Praktika ein realistisches Berufsbild vermittelt erhalten zu haben.

Zahlreiche Verbesserungsvorschläge weisen in Richtung besserer Bezüge zwischen Ausbildung und Praxis. Von den Dozentinnen und Dozenten sowie den Mentorinnen und Mentoren wird mehr Praxiskompetenz auf den Zielstufen erwartet. Verschiedentlich werden Vorbehalte gegenüber einer aus Sicht der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu theorielastigen Ausbildung mit zu geringem Praxisbezug vorgebracht. Unklar bleibt bei diesen Verbesserungsvorschlägen, was mit dem Begriff der ‚Praxis‘ genau gemeint ist. Denkbar ist, dass die Praktika stark auf den Unterricht fokussieren, und so die Praktikantinnen und Praktikanten ein eingeschränktes Berufsbild erfahren im Sinne von ‚Lehrer sein = Kinder unterrichten‘. Erweist sich dieses Berufsbild in der Berufseinstiegsphase als zu eng, können Enttäuschung und Kritik an der Ausbildung die Folgen sein.

### **Ausbildungskonzept**

Im Zusammenhang mit der erwähnten Kritik am ‚Praxisbezug der Ausbildung‘ oder an der ‚Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung‘ wird verschiedentlich der Vorschlag nach einer grundsätzlichen Änderung – oder historischen Rückbesinnung – des Konzeptes der Lehrerbildung geäussert.

## **Berufseinführung**

### ***Herausforderungen***

Es zeigt sich, dass es die eine dominante Herausforderung beim Berufseinstieg nicht gibt. Es sind vielmehr die Menge, die Vielschichtigkeit und zum Teil die Widersprüchlichkeiten, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tagtäglich zu bewältigen haben.

Unter den zehn am häufigsten genannten Herausforderungen haben lediglich zwei mit dem Unterrichten zu tun. Dies kann mit einer soliden Vorbereitung auf das Unterrichten im Verlaufe der Ausbildung zu tun haben, oder aber als Hinweis verstanden werden, dass die Vorbereitung auf den Beruf stark auf das Unterrichten fokussiert und damit die ausserunterrichtlichen Aufgaben und Funktionen weniger stark zu berücksichtigen vermag.

### ***Rollenwechsel***

Mit dem Austritt aus dem Studium und dem Einstieg in die Schulpraxis geht ein Rollenwechsel von der Studentin und dem Studenten zur Lehrperson einher. Für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gilt es, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, die beruflichen Aufgaben und Pflichten zu erkennen und wahrzunehmen, sich der eigenen Position als Lehrerin oder Lehrer bewusst zu werden und Autorität aufzubauen. In besonderem Masse trifft dies auf Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer zu. Dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade hier ihre Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung vergleichsweise gering einschätzen, erschwert den Rollenwechsel.

### ***Unterstützung***

Die wichtigste Unterstützung während der Berufseinführungsphase erfahren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger seitens ihrer Kolleginnen und Kollegen vor Ort, gefolgt von den Fachbegleitungen und Schulleitungen.

## **Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich**

### ***Obligatorische Weiterbildungswochen***

Die obligatorischen Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt. Jedoch hatten lediglich 43% der Berufseinstiegenden, welche mindestens einen Teil ihrer Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren, die Möglichkeit, an den Weiterbildungswochen teilzunehmen. Die Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen sowie deren Motivationspotential steht bei den Teilnehmenden im Vordergrund. Vereinzelt Verbesserungsvorschläge zielen in Richtung von einerseits mehr und andererseits nach der Berufseinstiegsphase fortgesetzten Weiterbildungswochen.

### ***Fakultative Kurse der PH Zürich***

Etwas weniger als die Hälfte der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger haben fakultative Kurse seitens der PH Zürich besucht. Sie bestätigen mehrheitlich, praxisnahe Impulse auf der Basis ihrer Bedürfnisse vermittelt erhalten zu haben. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger legen Wert auf die Tatsache, in den Kursen als Lehrpersonen und nicht mehr als Studentinnen und Studenten wahrgenommen zu werden. Sie fordern einerseits mehr Vertrauen und andererseits mehr Selbstverantwortung.

### ***Supervision***

Von Supervision wurde bislang eher wenig Gebrauch gemacht. Als Gründe werden fehlender Bedarf, Zeitmangel sowie die bestehende Unterstützung vor Ort durch Fachbegleitungen und Kolleginnen und Kollegen genannt. Diejenigen, welche über Supervisionserfahrung verfügen (vor allem Einzelsupervision), schätzen diese grossmehrheitlich sehr.

### ***Besuch anderweitiger Weiterbildungsangebote***

Etwa die Hälfte der Befragten hat während der zweijährigen Berufseinführungsphase bei öffentlichen oder privaten Anbietern ausserhalb der PH Zürich Kurse besucht.

## **Schule**

### ***Fachbegleitung***

Wo vor Ort eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird dies ausgesprochen positiv beurteilt und zwar sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der Sachebene. Wichtige Voraussetzung ist die institutionelle Nähe der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter (Schulhaus, Stufe).

### ***Personalführung***

Die Personalführung der Schulleitungen wird aus Sicht der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger insgesamt ausgesprochen positiv beurteilt. Die Schulleitungen benachteiligen die Berufseinstiegenden nicht und nehmen Rücksicht auf ihre Wünsche und Präferenzen.

### ***Soziales Klima***

Die befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bewerten das soziale Klima in ihren Schulen positiv. Sie fühlen sich in ihren Teams und von ihren Kolleginnen und Kollegen in hohem Masse akzeptiert.

## **Individuelle Professionalität**

### ***Selbstwirksamkeitsüberzeugung***

Die berufliche Selbstwirksamkeit der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg hoch. Bei Kindergärtnerinnen liegt sie signifikant höher als bei Primar- und Sekundarlehrpersonen.

### ***Arbeitsfreude und Erholung***

Die Arbeitsfreude ist uneingeschränkt hoch. Signifikant höhere Werte erreichen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche beim Fächerprofil eine bessere Passung haben. Hingegen spielen Pensum und Lektionenzahl pro Woche bezüglich der Arbeitsfreude keine Rolle. Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger können sich nach der Arbeit gut erholen.

### ***Belastungen***

Gefragt wurde nach den erlebten Belastungen zum aktuellen Zeitpunkt nach Abschluss der Berufseinführungsphase. Etwa ein Drittel der abgefragten Belastungsfaktoren wurden als mittel bis eher stark belastend eingestuft. Dabei halten sich die unterrichtsbezogenen in etwa die Waage mit ausserunterrichtlichen Belastungen. Zwar ergeben sich zwischen Lehrpersonen mit oder ohne Klassenlehrerfunktion in der Gesamtbelastung keine signifikanten Unterschiede. In einzelnen Aspekten wie etwa ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ fühlen sich indessen die Lehrpersonen *ohne* Klassenlehrerfunktion und bei der ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ jene *mit* Klassenlehrpersonen stärker belastet.

Lehrpersonen der Sekundarstufe fühlen sich stärker belastet als ihre Kolleginnen und Kollegen auf der Primarstufe und diese wiederum fühlen sich stärker belastet als Lehrpersonen des Kindergartens.

Auf insgesamt tiefem Belastungsniveau besteht zwischen Frauen und Männern eine signifikante Differenz: Männer fühlen sich bei der ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘ stärker belastet als ihre Kolleginnen.

Lehrpersonen mit hohen Pensen (61% bis 80%) fühlen sich stärker isoliert und eher in der Rolle von Einzelkämpferinnen oder Einzelkämpfern. Ergänzend ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass nur etwa ein Fünftel aller befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ein 100%-Pensum inne haben.

### ***Berufswahlmotive***

Die Lehrerinnen und Lehrer wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen. Andere Motive folgen mit zum Teil beträchtlichen Abständen. Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der beruflichen Motive nicht. Nach zweijähriger Berufserfahrung sieht eine grosse Mehrheit ihre Berufswahlmotive erfüllt oder gar übertroffen.

## **Berufliche Veränderungen**

Nur eine Minderheit hegte schon ernsthaft Gedanken an berufliche Veränderungen wie zum Beispiel eine Pensenreduktion, einen Stellen- oder gar einen Berufswechsel. Gegen 90% der Befragten würden einer jungen Person raten, den Lehrerinnen oder Lehrerberuf ebenfalls zu ergreifen.

## **Fazit und Empfehlungen**

Insgesamt ergibt die Befragung der Zürcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger des Abschlussjahrgangs 2009 ein positives Bild. Die Antworten auf die gestellten Fragen

- Wie schätzen Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteiger ihre aktuelle Situation ein?
- Wie schätzen sie das Ausbildungsangebot und die Ausbildung an der PH Zürich ein?
- Wie schätzen sie die zweijährige Berufseinstiegsphase ein?

zeigen, dass der eingeschlagene Kurs weiterzuverfolgen ist.

Die von der PH Zürich in der Zwischenzeit bereits eingeleiteten Verbesserungen – z.B. im Rahmen des neuen Ausbildungskonzeptes NOVA 09 – weisen in die richtige Richtung. Die vor zehn Jahren vorgenommene Tertiarisierung hat der Lehrerinnen und Lehrerbildung in keiner Weise geschadet. Im Gegenteil: Der PH Zürich gelingt es, ein breit angelegtes Portfolio von theorie- wie praxisrelevanten Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern. Der anspruchsvolle Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis gelingt den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.

Trotz der insgesamt positiven Ergebnisse zeigt sich sowohl beim Ausbildungskonzept der PH Zürich als auch bei den Schulen und den Lehrpersonen in verschiedener Hinsicht Optimierungspotential:

An die Adresse der PH Zürich gehen die Empfehlungen in Richtung

- Verbesserung der Curricula in verschiedenen Kompetenzbereichen,
- Klärung des Praxisbegriffs und der Forderungen nach mehr Praxisbezug (gemeinsam mit den Schulen und den Lehrpersonen),
- Optimierung der Passung zwischen den Ausbildungsinhalten und den Anforderungen der Berufseinstiegsphase,
- Vermittlung eines möglichst umfassenden Berufsbildes während der Praktika,
- aktive Vermittlung des Konzeptes der tertiären Lehrerbildung gegenüber den Studentinnen und Studenten sowie gegenüber einer weiteren Öffentlichkeit.

Den Schulen wird empfohlen

- möglichst allen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Unterstützung durch qualifizierte Fachbegleitungen vor Ort zur Verfügung zu stellen,
- die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bei Bedarf zu unterstützen a) im Bereich des Unterrichts durch den gegenseitigen Austausch von Unterrichtsmaterial und Unterrichtsvorbereitungen zwischen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern und erfahrenen Lehrpersonen und b) in ausserunterrichtlichen Belangen wie Klassenlehrerfunktion, Elternarbeit usw.

An die Adresse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gehen die Empfehlungen in Richtung

- Klärung der Berufswahlmotive,
- frühzeitige Klärung des Berufsbildes,
- Nutzung der Möglichkeiten der Unterstützungsangebote der PH Zürich während der Berufseinstiegsphase.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Situation</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Auftrag und Fragestellungen</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>Stand der Forschung und Untersuchungsmodell</b>	<b>14</b>
3.1	Stand der Forschung	14
3.2	Das Untersuchungsmodell	17
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen und Stichprobe</b>	<b>19</b>
4.1	Rahmenbedingungen	19
4.1.1	Inhaltlicher Referenzrahmen	19
4.1.2	Auftragsvorgabe I: Zielgruppe	19
4.1.3	Auftragsvorgabe II: Online-Befragung	19
4.2	Vorgehen	20
4.2.1	Dokumenten-Analyse	20
4.2.2	Interviews	20
4.2.3	Validierungen durch Begleitgruppe	20
4.2.4	Pretest	20
4.2.5	Durchführung der Online-Befragung	21
4.3	Erhebungsinstrument	21
4.4	Stichprobe (Rücklauf, Repräsentativität und Antwortmuster)	22
4.5	Analyseverfahren	25
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>26</b>
5.1	Ausbildung an der PH Zürich	26
5.1.1	Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung	26
5.1.2	Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung	26
5.1.3	Passung des Fächerprofils	28
5.1.4	Praktikumserfahrungen	29
5.1.5	Relevanz unterschiedlicher Lernfelder	29
5.1.6	Ausbildungskonzept NOVA 09	30
5.1.7	Reflexion der Ausbildung	31
5.2	Die Phase der Berufseinführung	33
5.2.1	Herausforderungen des Berufseinstiegs	33
5.2.2	Fachbegleitungen	35
5.2.3	Obligatorische Weiterbildungswochen	38
5.2.4	Fakultative Beratungsangebote der PH Zürich	39
5.2.5	Unterstützung während der Berufseinführungsphase	42
5.2.6	Berufliche Kompetenzen nach der zweijährigen Berufseinführungsphase	43
5.3	Situation in den Schulen	47
5.3.1	Aktuelle Belastungen	47
5.3.2	Schulführung	49
5.3.3	Soziales Klima	50
5.4	Individuelle Professionalität	51
5.4.1	Berufswahlmotive und Erfüllung	51
5.4.2	Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung	54
5.4.3	Arbeitsfreude und Erholung	54
5.4.4	Reflexion und Ausblick	56
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Bewertungen</b>	<b>59</b>
6.1	Ausbildung an der PH Zürich	59
6.1.1	Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung	59
6.1.2	Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung	60
6.1.3	Kompetenzzuwachs während der Berufseinführung	60
6.1.4	Lernfelder	61

6.1.5	Fächerprofil .....	61
6.1.6	Praktikumserfahrungen .....	62
6.1.7	Ausbildungskonzept .....	62
<b>6.2</b>	<b>Berufseinführung .....</b>	<b>63</b>
6.2.1	Herausforderungen .....	63
6.2.2	Rollenwechsel .....	63
6.2.3	Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich .....	63
6.2.4	Besuch anderweitiger Weiterbildungsangebote .....	64
<b>6.3</b>	<b>Schule.....</b>	<b>64</b>
6.3.1	Fachbegleitung.....	64
6.3.2	Schulführung .....	65
6.3.3	Soziales Klima .....	65
<b>6.4</b>	<b>Individuelle Professionalität .....</b>	<b>65</b>
6.4.1	Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	65
6.4.2	Arbeitsfreude und Erholung .....	65
6.4.3	Belastungen .....	65
6.4.4	Berufswahlmotive.....	66
<b>7</b>	<b>Empfehlungen .....</b>	<b>68</b>
<b>8</b>	<b>Literaturhinweise .....</b>	<b>70</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>72</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>72</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>73</b>

# 1 Situation

Die Phase des Berufseinstiegs ist für Lehrpersonen seit jeher ein anspruchsvoller Übergang in ihrem gesamten beruflichen Werdegang. Waren sie während ihrer Ausbildung noch in die Strukturen und Programme der entsprechenden Ausbildungsinstitution eingebunden, sind sie nun von einem Tag auf den andern innerhalb der lokalen Gegebenheiten ihrer Schule oder ihrer Klasse weitgehend auf sich allein gestellt. Die in der Ausbildung erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen müssen sich unter den Bedingungen der Praxis bewähren. Dabei geraten sowohl die jungen Lehrpersonen als individuelle Akteure, als auch die Ausbildung mit ihren Konzepten und Modellen als Ganzes, in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit und damit – immer auch – in die Kritik.

Die ersten Monate oder Jahre des Berufseinstiegs werden gewissermassen zum Qualitätstest sowohl der Leistungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, als auch der Ausbildungsinstitution. Gelingt den jungen Lehrerinnen und Lehrern der Einstieg in die Berufspraxis, erhält auch die Ausbildung gute Noten. Tauchen indessen Schwierigkeiten auf, wird immer auch nach der Verantwortung der ausbildenden Institution gefragt.

Damit ist angedeutet, wie anspruchsvoll für die Lehrerinnen und Lehrer der Einstieg in die berufliche Praxis ist und wie gross die entsprechenden Herausforderungen in den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, Zusammenarbeit mit Eltern, Kooperation und Integration im Team der Kolleginnen und Kollegen sind.

Auch die ausbildende Institution orientiert sich an diesen Ansprüchen und Herausforderungen der Praxis. Als Kompetenzzentrum für Bildung und Schule erklärt die Pädagogische Hochschule Zürich (PH Zürich) die Vorbereitung der Studierenden auf einen erfolgreichen Berufseintritt nach Abschluss des Studiums zu ihrem Hauptziel. Dabei begreift sie diese Praxis als sich ständig sich veränderndes Feld und bemüht sich um einen aktuellen Bezug. Ihre Ausbildungskonzepte sind – im Sinne dieses Praxisbezugs – gleichermassen wissens- wie forschungs- und entwicklungsbasiert.<sup>1</sup>

„Fragen stellen ist eine zentrale Eigenschaft neugieriger und kritischer Personen. Ausgehend von interessanten Fragestellungen lassen sich neue Erkenntnisse gewinnen, Vermutungen bestätigen oder Annahmen verwerfen: Durch Fragen erschliesst sich neues Wissen“.<sup>2</sup> Der Bereich der berufspraktischen Ausbildung schlägt hier eine Brücke und „verbindet theoriegestützte Praxis mit praxisorientierter Theorie“.<sup>3</sup> Mittels Praktika, Begleitseminaren, Lernvikariaten und spezifischen Trainingseinheiten werden Theorie und Praxis miteinander verknüpft.

Als die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Lehrerbildung in der Schweiz neu konzipierte und strukturierte, orientierte sie sich am Berufsbild der professionalisierten Volksschullehrperson mit einer Ausbildung auf Hochschulstufe.<sup>4</sup> Nicht zuletzt sollte damit ein Beitrag gegen die sinkende Reputation des Lehrberufs geleistet werden. Zur Tertiärisierung gehört definitionsgemäss die Auseinandersetzung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit aktuellem berufswissenschaftlichem Wissen. Diese Auseinandersetzung mit Theorie und entsprechende Forschungsanstrengungen sind Teil des Auftrags der Pädagogischen Hochschulen.

Gleichzeitig mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Tertiärstufe unterstrich die EDK bereits 1996 die Bedeutung eines nachhaltigen Praxisbezuges als inte-

---

<sup>1</sup> Studienführer Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. (2006). S. 5.

<sup>2</sup> Ebda. S. 67.

<sup>3</sup> Broschüre Berufspraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. (2004). S. 2.

<sup>4</sup> Schweizerische Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren. (1993). Thesen zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen. Dossier 24. Bern: EDK

griertem Bestandteil der Ausbildung und weitete diese um eine Phase der Berufseinführung aus.<sup>5</sup>

Die Kantone setzten in der Folge die EDK-Vorgaben in konkrete Ausbildungskonzepte um. Diese wurden – gerade auch im Kanton Zürich – in den Neunzigerjahren breit diskutiert. Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden waren gleichermassen in die Diskussionen eingebunden. Bereits 2002 wurden die Ausbildungsformen ein erstes Mal überprüft und in der Folge angepasst. Besonders die Zusammenarbeit mit den Kooperationsschulen wurde intensiviert und ab 2009 wurde ein sogenanntes Quartalspraktikum eingeführt. Damit wurde die Brücke zwischen Ausbildung und Praxis entscheidend verstärkt. Darüber hinaus betont die PH Zürich, dass sie mit ihrer Forschung und ihrem Wissenschaftsverständnis stets auf die Praxis und deren Verbesserung ziele.<sup>6</sup> Sie verweist auch auf positive Rückmeldungen aus den Schulen in Zusammenhang mit dem Einsatz von Studierenden als Lehrpersonen zur Milderung des Lehrermangels.<sup>7</sup> Die PH Zürich überprüft regelmässig die Erfahrungen der Junglehrerinnen und Junglehrer mit Ausbildung und Berufseinstieg mittels Befragungen. Die Ergebnisse fliessen in die Ausgestaltung der entsprechenden Ausbildungsbereiche und/oder Module ein.<sup>8</sup>

Der Bildungsrat des Kantons Zürich weist in seinem Beschluss vom 21. Juni 2011 zur Durchführung einer Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern neben seinem Interesse an der Art und Weise wie die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer ihren Berufseinstieg bewältigen noch auf einen weiteren Umstand hin: „Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht derzeit vermehrt im Zentrum der öffentlichen Diskussion. Gründe dafür sind unterschiedliche Sichtweisen auf die heutige Lehrerbildung (beispielsweise bezüglich der Ausbildung zur Fächergruppenlehrkraft oder der Fächerprofile auf der Sekundarstufe I), der aktuelle Lehrermangel sowie die Auseinandersetzung zum Thema ‚Belastung im Lehrberuf‘.“<sup>9</sup> Auch der Praxisbezug oder gar die Praxistauglichkeit der Ausbildung stehen im Zentrum öffentlicher Debatten. Die Kritik an den Ausbildungskonzepten vermischt sich mit einer breiten und gleichzeitig vehement geführten Reform-Kritik auf Volksschulebene. Politische Vorstösse und Unterschriftensammlungen zielen zudem darauf ab, bestimmte Entwicklungen der letzten Jahre – und dazu gehören die aktuellen Ausbildungskonzepte der PH Zürich – zu korrigieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein gelungener Berufseinstieg für jede einzelne Lehrerin und jeden einzelnen Lehrer von einer ganzen Reihe von herausfordernden Bedingungen auf unterschiedlichen Systemebenen abhängt. Diese haben sowohl mit den persönlichen Kompetenzen – seien diese nun im Verlaufe der Ausbildung erworben oder beim Eintritt in die Ausbildung bereits vorhanden – als auch mit den Herausforderungen der lokalen Situation zu tun. Selbst die bildungs- und finanzpolitische Grosswetterlage mit ihren teilweise kontroversen Diskussionen und Verunsicherungen vermag in mancherlei Hinsicht auf Motivation und Befindlichkeit der einzelnen Lehrperson einzuwirken. All diese Fragen hängen zudem in je unterschiedlicher Weise mit der Ausbildung und mit der Berufsein-

---

<sup>5</sup> Schweizerische Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40a. Bern: EDK.

<sup>6</sup> Pädagogische Hochschule Zürich. (2011). Antworten der Hochschulleitung der PH Zürich auf die Forderungen im Manifest zur Lehrerbildung des Forums „Kindgerechte Schule“.

Pädagogische Hochschule. (2010). Jahresbericht 2010. Forschen für die Praxis. S. 30.

<sup>7</sup> Pädagogische Hochschule. (2010). Jahresbericht 2010. Die Schule braucht neue und nachhaltige Zugänge. S. 23.

<sup>8</sup> Modulevaluation. (2004/2005). Vollerhebung.

Evaluation Berufspraktische Ausbildung. (2006).

Evaluation Sprachen. (2006/2007).

Auswertungen der Rückmeldungen von Studierenden. (2009 und 2010).

Evaluation Bildung und Erziehung. (2007/2008).

Begleitstudie zur Qualitätssicherung ‚Lernstrategien lehren lernen‘. (2011).

<sup>9</sup> Bildungsrat des Kantons Zürich. (2011). Beschluss vom 20. Juni 2011. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf. S. 1.

führung zusammen. Wer sich mit Fragen des Berufseinstiegs bei Lehrpersonen befasst, muss sich des komplexen Ursache-Wirkungs-Gefüges bewusst sein. Entsprechend skizzieren Bildungsrat und Bildungsdirektion des Kantons Zürich ihre Fragestellungen auf mehreren Ebenen.

## 2 Auftrag und Fragestellungen

Bildungsrat und Bildungsdirektion des Kantons Zürich sind interessiert zu erfahren, wie die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Beginn ihrer Berufstätigkeit bewältigen und wie gut sie sich für die Arbeit als Lehrperson vorbereitet fühlen. Bildungsrat und Bildungsdirektion erachten die Ergebnisse a) für die PH Zürich zur Weiterentwicklung der Ausbildung als auch b) für die verantwortlichen Behörden auf kantonaler und kommunaler Ebene mit ihrem Auftrag der Unterstützung der neu ausgebildeten Lehrpersonen für wichtig.<sup>10</sup> Darüber hinaus soll ein Beitrag geleistet werden, den öffentlichen Diskurs rund um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit fundierten empirischen Erkenntnissen auf eine sachlichere Ebene zu bringen.<sup>11</sup>

Aus diesen Gründen beauftragte der Bildungsrat die Bildungsdirektion (Bildungsplanung) mit der Durchführung einer entsprechenden Befragung durch externe Expertinnen und Experten. Im Zentrum der Befragung stehen drei Themenbereiche:

- Einschätzung der aktuellen Situation als Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteiger,
- Einschätzung des Ausbildungsangebotes und der Ausbildung an der PH Zürich,
- Einschätzung der Berufseinstiegsphase im Kanton Zürich.<sup>12</sup>

Die Überlegungen von Bildungsrat und Bildungsdirektion zielen indessen über den kantonal zürcherischen Horizont hinaus: „Zehn Jahre nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen sollen die Qualität und die Wirksamkeit der heutigen Lehrerbildung vertieft untersucht werden.“<sup>13</sup> Deshalb wird die Bildungsdirektion beauftragt, auf ein entsprechendes gesamtschweizerisches Forschungsprojekt hinzuarbeiten.

Um den gestellten Fragen gerecht zu werden nimmt das folgende Kapitel in knapper Form Bezug zum Stand der Forschung im Bereich des Berufseinstiegs bei Lehrpersonen.

---

<sup>10</sup> Bildungsrat des Kantons Zürich. (2001). Beschluss vom 20. Juni 2011. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf.

<sup>11</sup> Ebda. S. 1.

<sup>12</sup> Konzept zur Befragung vom 21. Juni 2011.

<sup>13</sup> Ebda. S. 2.

### 3 Stand der Forschung und Untersuchungsmodell

#### 3.1 Stand der Forschung

Das gewählte Untersuchungsmodell basiert auf dem aktuellen Stand der Forschung. Im folgenden Kapitel wird auf einige exemplarische Studien Bezug genommen, welche für die Entwicklung des Untersuchungsmodells von Bedeutung waren. Die Auslegeordnung dient hauptsächlich dem Zweck, das Modell zu begründen<sup>14</sup>.

Eine Ausbildung vermittelt naturgemäss berufsbezogenes Wissen und baut berufsbezogene Kompetenzen im Hinblick auf eine künftige Praxis ausserhalb der Ausbildungsinstitution auf. Sie vermittelt gleichermassen wissenschafts- und erfahrungsbasierte Grundlagen. Mit bewusst auf die Praxis ausgerichteten Ausbildungsanteilen, sowie einer strukturierten und formalisierten Berufseinführungsphase wird versucht, optimale Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu schaffen. Für das erfolgreiche Gelingen dieses Berufseinstiegs bei sämtlichen Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen kann die Ausbildung keine Garantie abgeben. Zu vielfältig sind die Faktoren, welche über Erfolg oder Misserfolg des Berufseinstiegs mitentscheiden. Zu dynamisch sind oft die Herausforderungen, welchen sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer Praxis unvermittelt gegenübersehen. Der Übergang von der Ausbildung zur praktischen Berufsausübung birgt in jedem Fall ein gewisses Mass an Unsicherheiten und/oder Risiken. Keiner der beteiligten Akteurinnen und Akteure – seien dies nun die Berufseinsteigerinnen oder Berufseinsteiger selber, die Ausbildungsinstitution oder die Schule vor Ort – trägt für den erfolgreichen oder den missglückten Berufseinstieg die alleinige Verantwortung. Kausale Schuldzuweisungen greifen immer zu kurz.

Die Forschung befasst sich daher seit langem intensiv mit der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. Zunächst fokussierten sozialisationsorientierte Studien ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Veränderungen der beruflichen Einstellung während der Phase des Berufseinstiegs. Die feststellbaren Verschiebungen von liberalen Einstellungen während der Ausbildung hin zu konservativen in der Berufseinstiegsphase wurden mit dem sogenannten Praxisschock erklärt.<sup>15</sup> Der Berufseinstieg wurde als Überforderung und die Reaktion der jungen Lehrpersonen als Rückfall auf Einstellungen aus der Zeit vor der Ausbildung verstanden. Folgeuntersuchungen haben ergeben, dass diese Revision der Einstellungen nach der Berufseinführungsphase anhält und sich über die Zeit stabilisiert.<sup>16</sup> Die Lehrpersonen übernehmen ein Handeln, das ihren in der Ausbildung erworbenen Einstellungen widerspricht. Oder anders formuliert: Beim Handeln unter Druck setzen sich die biographisch längst routinisierten – und bereits beim Eintritt in die Ausbildung vorhandenen – subjektiven Theorien wieder durch.<sup>17</sup> In bestimmten Studien zeigte sich unter anderem, dass ein einigermaßen sanfter Übergang in die Praxis einen dämpfenden Effekt auf den Einstellungswandel haben kann.<sup>18</sup>

In der Folge konzentrierte sich die Aufmerksamkeit der Forschung auf die besonderen berufsspezifischen Herausforderungen beim Berufseinstieg. In zahlreichen Studien wurden die wesentlichen Problemfelder definiert. Es ergaben sich zu grossen Teilen übereinstimmende Ranglisten von Problemfeldern. Diese reichen von der Disziplin im Klassenzimmer und der Motivation der Schülerinnen und Schüler über die Beziehungen zu den Eltern und zu Kolle-

<sup>14</sup> vgl. Keller-Schneider, M. Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann. S. 13ff.

<sup>15</sup> Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, G. & Dann, H.D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Stuttgart: Klett.

<sup>16</sup> Tanner, H. (1993). Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

<sup>17</sup> Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

<sup>18</sup> Hinsch, R. (1979). Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Weinheim: Beltz.

ginnen und Kollegen bis hin zur Planung von Lektionen und Schulalltag sowie dem effektiven Einsatz verschiedener Lehrmethoden.<sup>19</sup> Spätere Studien haben indessen gezeigt, dass diese Problemfelder in vergleichbarem Ausmass auch für Lehrpersonen gelten, welche bereits seit einigen Jahren berufstätig sind.<sup>20</sup>

Die berufsbiographische Forschung befragt die Lehrpersonen in der Regel retrospektiv. Dabei zeigt sich in Bezug auf die berufliche Startphase eine breite Palette subjektiver Erinnerungen und Gewichtungen. Diese reichen von einem Anfang voller Begeisterung über einen anstrengenden aber guten Beginn bis hin zu als ausgesprochen schwierig erinnerten Anfangszeiten. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Startphase nicht selten wenig Einfluss auf die spätere Gestaltung der beruflichen Biographie hat. Das berufsbiographische Verhalten konnte bestimmten Lehreridentitätstypen zugeordnet werden: Problemtypus, Entwicklungstypus, Stabilisierungstypus, Krisentypus, Resignationstypus sowie Diversifizierungstypus.<sup>21</sup> Einschränkend ist anzumerken, dass jene Lehrpersonen, welche im Verlauf der Zeit aus irgendwelchen Gründen den Lehrberuf verlassen haben, in der hier erwähnten Studie nicht mehr befragt wurden.

In einem engen Zusammenhang mit der biographischen Forschung steht die Bildungsgangforschung. Diese versucht, die fachliche Kompetenz- und Identitätsentwicklung zu rekonstruieren und versteht dies als individuelle Entwicklungsaufgabe oder als professionellen Entwicklungsauftrag. Sinnhaftigkeit und Stringenz der im Laufe der Ausbildung erworbenen Kompetenzen und didaktischen Orientierungen ergeben sich weniger aus den Bemühungen der Ausbildungsinstitution heraus. Sie sind vielmehr das Ergebnis subjektiver Konstruktionen und individueller Anstrengungen der jungen Lehrerinnen und Lehrer; eine schrittweise Entwicklung der eigenen Professionalität als (Berufs-)Auftrag.<sup>22</sup>

Damit steht die Frage im Vordergrund, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit den beruflichen Herausforderungen umgehen. Grundannahme ist die kontinuierlich zunehmende Erfahrung im Beruf und damit einhergehend der schrittweise Erwerb zusätzlicher bzw. die Vertiefung und Stärkung bereits erworbener Kompetenzen. Steht zunächst das Überleben im Klassenzimmer im Vordergrund und ist die Lehrperson stark mit sich selbst beschäftigt (Survival Stage), folgt alsdann die Phase des Beherrschens des methodisch didaktischen Alltags. Die Ausgestaltung des Unterrichts steht im Zentrum der beruflichen Aufmerksamkeit (Mastery Stage). Auf der nächsten Stufe (Routine Stage) kann sich die Lehrperson auf ihre erworbene Routine verlassen und sich zunehmend auf spezielle Fragen der Erziehung und des Unterrichts oder auf individuelle Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler einlassen.<sup>23</sup>

Fragen der Anforderungswahrnehmung und -verarbeitung stehen auch im Mittelpunkt einiger Studien, welche an der PH Zürich während der letzten Jahre durchgeführt wurden. Dabei konnte unter anderem gezeigt werden, dass die Anforderungsverarbeitung im Berufseinstieg

---

<sup>19</sup> Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), S. 143-178.

<sup>20</sup> Trachsler, E.; Ulich, E.; Inversini, S.; Wülser, M.; Brügglen, S. & Nido, M. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Ergebnisse der zweiten Erhebung. Bericht und Materialband.* Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Nido, M. & Trachsler, E. et al. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnis- und Materialband.* Aarau: Departement für Bildung, Kultur und Sport.

<sup>21</sup> Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis.* Weinheim: Juventa.

<sup>22</sup> Hericks, U. & Kunze, I. (2002). *Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), S. 401-416.

<sup>23</sup> Fuller, F. & Brown, O. (1975). *Becoming a teacher.* In: K. Rayn (Hrsg.). *Teacher Education* (S. 25.52). Chicago: The seventaforth NSSE yearbook, Part II.

bestimmten Mustern folgt und diese in der Folge als Routine beibehalten werden.<sup>24</sup> Lösungsmuster und Gewohnheiten hängen stark mit persönlichen Entwicklungen sowie Prozessen der beruflichen Sozialisation zusammen. Neben diesen individuellen Bewältigungsformen spielen die zur Verfügung stehenden und aktivierbaren Ressourcen sowie deren Lösungspotential eine Rolle. Sind diese nicht in ausreichendem Masse existent oder werden dysfunktional investiert, sind Stress oder gesundheitliche Symptome das Ergebnis. Das Potential der beruflichen Gesunderhaltung ist in den Schulen offensichtlich nicht überall in gleichem Masse ausgeschöpft und wäre in Richtung Kooperation, Unterstützung und Erholung auszuweiten. Dies gilt sowohl für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als auch für bereits länger praktizierende Lehrpersonen.<sup>25</sup>

In Studien, welche auf die Entwicklung der Identität im ersten Berufsjahr fokussieren, erweisen sich Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen als konstituierende Dimensionen von Lehrer- oder Berufsidentität.<sup>26</sup> Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird als eine zentrale Fertigkeit und Ressource bei der erfolgreichen Bewältigung des beruflichen und privaten Lebens hervorgehoben.<sup>27</sup> Keller-Schneider (2010) geht in ihrer Studie der Frage nach, welche Anforderungen berufsspezifisch zu Herausforderungen werden und welche Persönlichkeitsmerkmale das Ausmass der wahrgenommenen Beanspruchung beeinflussen.<sup>28</sup> Dabei zeigt sich unter anderem, dass sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Vergleich zu erfahrenen Lehrpersonen in fast allen Bereichen noch als wenig kompetent einschätzen. Trotzdem sind sie überzeugt, dass ihnen die Bewältigung ihrer Aufgaben gelingt. Bewusst entwickelte – oder in der Ausbildung erworbene – Regulationsfähigkeiten erlauben ihnen, die Beanspruchungen vergleichsweise niedrig zu halten.<sup>29</sup>

Andere aktuelle Studien verfolgen einen arbeitspsychologischen Ansatz und fragen unter anderem nach Herausforderungen des beruflichen Alltags sowie nach dem Engagement und der damit zusammenhängenden Gesundheit der betreffenden Akteure. Dabei spielen Dimensionen wie Verausgabungsbereitschaft, Distanzierungsfähigkeit, individuelle Selbstwirksamkeit, Erholung, emotionale Erschöpfung und Arbeitsfreude eine Rolle. So lassen sich in der Berufspraxis aufgrund dieser Dimensionen sogenannte Engagement-Typen bilden: Typ ‚Schonung‘, Typ ‚Unauffällig‘ resp. ‚Durchschnittlich‘, Typ ‚Überengagement‘ sowie Typ ‚Erschöpfung‘<sup>30</sup>. Ob allenfalls Zusammenhänge zwischen Qualität oder Art der Ausbildung und dem Auftreten unterschiedlicher Engagement-Typen bestehen, ist offen. Relevant sind Dimensionen wie Anerkennung, prozedurale Gerechtigkeit, Vorgesetztenverhalten, Organisationskultur sowie Ressourcen für Befinden und Leistungsfähigkeit. Auch das Verhalten der Schulleitungen vor Ort ist für Engagement und Gesundheit der Lehrpersonen bedeutsam.<sup>31</sup>

---

<sup>24</sup> Albisser, S.; Kirchoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 37 (3). S. 262-288.

<sup>25</sup> Albisser, S.; Kirchoff, E. ; Meier, A. & Grob, A. (2006). Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Zürich: Pädagogische Hochschule.

<sup>26</sup> Larcher Klee, S. (2002). Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Zürich: Dissertation Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

<sup>27</sup> Schmidt, M.; Landmann, H. & van de Loo, K. (2009). *Lehrer werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

<sup>28</sup> Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

<sup>29</sup> Ebda. S. 310-314.

<sup>30</sup> Nido, M. (2011). *Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde?* Zürich: Dissertation Universität Zürich, Philosophische Fakultät.

<sup>31</sup> Nido, M.; Ackermann, K.; Trachsler, E.; Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.

### 3.2 Das Untersuchungsmodell

Bereits dieser knappe Überblick über ausgewählte Forschungsergebnisse macht ein paar Sachverhalte klar:

- Das Thema des Berufseinstiegs bei Lehrerinnen und Lehrern hat in der entsprechenden Professionsforschung eine lange Tradition.
- Das Problem des Berufseinstiegs ist ausgesprochen vielschichtig.
- Das Problem wird vor allem auch von Ausbildungsinstitutionen wie etwa der PH Zürich ernst genommen und es werden erhebliche Mittel in Analyse und Optimierung investiert.
- Einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Sinne von „Gute Ausbildung = gute Praxis“ existieren nicht.

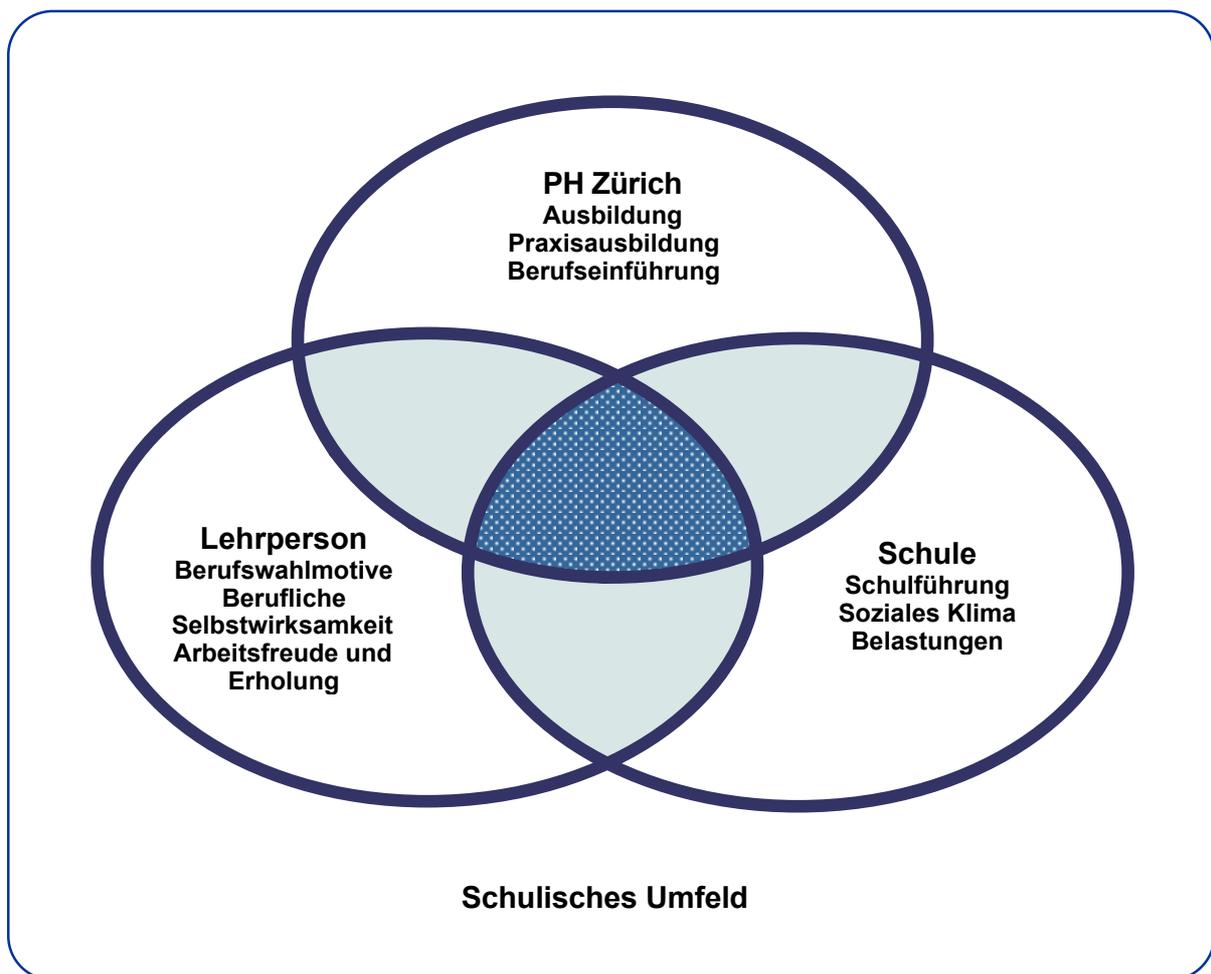


Abbildung 1: Untersuchungsmodell

Das Untersuchungsmodell versucht, dieser vielschichtigen Realität Rechnung zu tragen (vgl. Abb. 1). Das Augenmerk richtet sich zunächst auf die drei Wirkungsbereiche PH Zürich, Lehrperson und Schule. Grundannahme dabei ist folgende: Die Wirkungen innerhalb eines oder gar zweier Bereiche können noch so positiv sein; falls in den restlichen Bereichen negative Einflüsse dominant sind, gelingt der Berufseinstieg insgesamt nicht zufriedenstellend. Erst das Zusammenspiel guter Voraussetzungen seitens der Ausbildung, einer konstruktiven und unterstützenden Praxisumgebung in der Schule und günstiger Voraussetzungen seitens der einzelnen Lehrperson ergibt die Grundlage für einen gelungenen Berufseinstieg. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass weitere, möglicherweise ebenfalls relevante Wirkungsbereiche wie etwa das nahe und weitere Schulumfeld (Eltern, Schulreformen), sowie berufsrelevante Aspekte des Privatlebens der Lehrpersonen hier ausgeklammert bleiben.

Zu den drei Wirkungsbereichen wurden jeweils ausgewählte Fragen gestellt.

Die Fragen im Wirkungsbereich PH Zürich zielen im Wesentlichen auf:

- die Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung,
- den Stand der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase,
- die Erfahrungen mit den Praktika,
- die Unterstützung durch die verschiedenen Angebote der zweijährigen Berufseinführung.

Beim Wirkungsbereich Schule standen Fragen im Zentrum wie

- aktuelle Belastungen,
- Schulführung,
- Soziales Klima,
- Herausforderungen beim Berufseinstieg.

Zur Person wurden folgende Aspekte erfasst:

- Berufswahlmotive,
- Berufliche Selbstwirksamkeit,
- Arbeitsfreude und Erholung.

Der Befragung liegt damit ein Untersuchungsmodell zugrunde, welches auf die zentralen Einflussbereiche Bezug nimmt, ohne sich in deren Komplexität zu verlieren.

## 4 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

### 4.1 Rahmenbedingungen

#### 4.1.1 Inhaltlicher Referenzrahmen

Als Referenzrahmen für die Fragen zur Ausbildung wurden die Standards der PH Zürich<sup>32</sup> beigezogen, wie sie zur Zeit des Studiums der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Gültigkeit hatten. Die Standards wurden in der Planungsphase der PH Zürich von den verschiedenen Fachbereichen erarbeitet und beim Start der PH Zürich 2002 in Kraft gesetzt.<sup>33</sup> Die Studierenden waren verpflichtet, das Verfolgen und Erreichen der Standards während ihres Studiums in einem Portfolio nachzuweisen sowie in ihre (Praktika-)Praxis einfließen zu lassen. In den Modulverzeichnissen wurde zudem bei den einzelnen Ausbildungsmodulen auf die übergreifenden Standards Bezug genommen. So schaffte z.B. das Modul Soziale Interaktion einen Bezug zu den Standards V Soziales Umfeld und VI Kommunikation.<sup>34</sup>

Der Standardkatalog umfasst insgesamt zehn Standards:

Standard I:	Fachwissen und -können, Kontextwissen
Standard II:	Lernen und Entwicklung
Standard III:	Umgang mit Heterogenität
Standard IV:	Eigenständiges Lernen, kritisches Denken, Problemlösen, kreatives Gestalten
Standard V:	Soziales Umfeld
Standard VI:	Kommunikation
Standard VII:	Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
Standard VIII:	Beurteilung
Standard IX:	Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung
Standard X:	Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Der Standardkatalog<sup>35</sup> wurde dieser Studie als Grobstruktur der Fragen nach der Einschätzung der Ausbildungsqualität zu Grunde gelegt.

#### 4.1.2 Auftragsvorgabe I: Zielgruppe

Das methodische Vorgehen ist zunächst durch zwei Prämissen des Bildungsrates festgelegt worden. Zum einen wurden die Lehrerinnen und Lehrer mit Studienabschluss im Jahr 2009 befragt.<sup>36</sup> Auf diese Weise konnten jene Lehrpersonen erfasst werden, welche 2011 die zweijährige Phase der Berufseinführung abgeschlossen haben. Diese Festlegung hatte den Vorteil, dass ausschliesslich aktuelle Daten erhoben werden konnten. Zum anderen musste damit in Kauf genommen werden, dass diese Zielgruppe ihre Ausbildung noch unter dem alten, unterdessen revidierten Ausbildungskonzept absolviert hatte. Dieser Nachteil liess sich allerdings dadurch relativieren, dass auch Fragen zu den wesentlichsten Veränderungen des neuen Kompetenzstrukturmodells NOVA 09 gestellt wurden.

#### 4.1.3 Auftragsvorgabe II: Online-Befragung

Der Bildungsrat legte zudem fest, die Befragung in Form einer Online-Vollerhebung durchzuführen. Er betonte, dass auf diese Weise die Befragung relativ einfach durchzuführen sei und rasch zu zwar „inhaltslich begrenzten, aber validen Ergebnissen führt“.<sup>37</sup> Auch im Hinblick auf

---

<sup>32</sup> Die PH-Standards. Papier von 2002

<sup>33</sup> Die PH-Standards sind eine Adaptation der Standards des Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums (INTASC). Council of Chief State School Officer. Washington, DC.

<sup>34</sup> Modulverzeichnis für den Studiengang Vorschulstufe 2006/2007. S. 22.

<sup>35</sup> 2009 wurden die PH-Standards vom neuen Kompetenzstrukturmodell NOVA 09 abgelöst.

<sup>36</sup> Beschluss des Bildungsrates vom 20. Juni 2011. S. 3.

<sup>37</sup> Beschluss des Bildungsrates vom 20. Juni 2011. S. 2.

die Überlegungen des Bildungsrates, darauf hinzuwirken, zehn Jahre nach Einführung der Pädagogischen Hochschulen „Qualität und Wirksamkeit der Lehrerbildung mit einer gesamtschweizerischen Untersuchung umfassend zu evaluieren“, macht diese Eingrenzung auf eine Online-Erhebung Sinn.<sup>38</sup> Folgerichtig wurde in den Projektauftrag die Erarbeitung eines „Tools zur periodischen Wiederholung der Befragung“ aufgenommen.<sup>39</sup>

Der gewählte Referenzrahmen einerseits sowie die beiden Auftragsvorgaben andererseits bildeten gewissermassen die Koordinaten für das methodische Vorgehen.

## **4.2 Vorgehen**

### **4.2.1 Dokumenten-Analyse**

Die beiden Prorektorate der PH Zürich stellten zu Handen des Evaluationsteams sämtliche relevanten Dokumente betreffend der Aus- und Weiterbildung sowie der Berufseinführung zusammen. Die Übergabe erfolgte kommentiert. Die Kommentare beinhalteten sowohl generelle Informationen und Hintergrundinformationen zu einzelnen Dokumenten, als auch Gewichtungen und Erfahrungen. Auf vollzogene und laufende Entwicklungen in konzeptionellen und organisatorischen Fragen wurde detailliert hingewiesen. Die Dokumentensammlung bildete später eine der Grundlagen für die Entwicklung des Befragungsinstrumentes.

### **4.2.2 Interviews**

Zusätzlich wurden mit einer Vertreterin und zwei Vertretern aus den Bereichen Ausbildung, Forschung und Evaluation, Berufseinführung sowie Konzeptentwicklung Interviews geführt.<sup>40</sup> Ziel und Zweck der Gespräche waren – neben der persönlichen Kontaktnahme mit ausgewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten der PH Zürich – Meinungen zum vorliegenden Befragungskonzept<sup>41</sup> einzuholen. Daneben wurde nach bisherigen Erfahrungen und/oder Erkenntnissen zum Thema der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gefragt. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch und die Ergebnisse flossen ebenfalls in die Ausgestaltung des Befragungsinstrumentes ein.

### **4.2.3 Validierungen durch Begleitgruppe**

Das Projekt wurde von einer durch die Bildungsdirektion zusammengestellten Begleitgruppe begleitet. Diese umfasste 12 Personen und setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Schulpflegen, der Schulleitenden und der Lehrpersonen sowie aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft (Erziehungswissenschaft, Arbeitspsychologie), der PH Zürich (Prorektorate), des Fachhochschulrates und der Bildungsdirektion (Bildungsplanung, Volksschulamt, Hochschulamt), zusammen. Die Begleitgruppe wurde für Stellungnahmen zu Konzept und Instrument der Befragung sowie für eine Diskussion des Berichtsentwurfs mit den Ergebnissen der Befragung und den Empfehlungen beigezogen.

### **4.2.4 Pretest**

Der Fragebogen wurde einem Pretest unterzogen. Von zehn angefragten Personen beteiligten sich vier Personen. Sie machten schriftliche, detaillierte Rückmeldungen über die Verständlichkeit, die Vollständigkeit usw. des Fragebogens. Die Rückmeldungen wurden – wo sinnvoll – in die definitive Version des Befragungsinstrumentes eingearbeitet.

---

<sup>38</sup> Beschluss des Bildungsrates vom 20. Juni 2011. Ebda.

<sup>39</sup> Bildungsdirektion Bildungsplanung. Ausschreibung des Projektes vom 21. Juni 2011. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf. S. 2.

<sup>40</sup> Die Rekrutierung der Gesprächspartnerinnen und -partner erfolgte durch die Prorektorate der PH Zürich.

<sup>41</sup> Vgl. Kapitel 3: Design und Modell

#### 4.2.5 Durchführung der Online-Befragung

Den zu befragenden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern wurde vorgängig vom Auftraggeber ein Informationsschreiben zugestellt (postalisch), worin die Ziele der Untersuchung sowie das geplante Vorgehen der Online-Befragung beschrieben wurden. Die Adressdatei umfasste alle Personen, welche 2009 ihre Ausbildung an der PH Zürich abgeschlossen hatten und im Personal- und Lohnadministrationssystem des Kantons Zürich (PULS-ZH) erfasst sind. Die Lehrpersonen erhielten am 4. Januar 2012 ein Mail mit Informationen zur Durchführung sowie einen persönlichen Link zum Onlinezugang. Die 48 Personen, von denen keine gültige Emailadresse vorhanden war, wurden brieflich zur Befragung eingeladen. Am 13. Januar wurde per Email ein erstes elektronisches und am 23. Januar nochmals ein briefliches Erinnerungsschreiben, zusammen mit einer Verlängerung des Erhebungsfensters bis am 27. Januar, verschickt. Aufgrund des nur knapp zufriedenstellenden Rücklaufs von damals 45% wurde zusätzlich eine telefonische Nachfassaktion gestartet. Die Telefonaktion hat 23 Personen dazu bewogen, sich mit dem Fragebogen zu beschäftigen. 12 Personen haben ihn dann auch ausgefüllt haben.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte durchschnittlich 60 Minuten. Das Befragungsfenster war schlussendlich vom 4. Januar bis zum 5. Februar 2012 geöffnet.

#### 4.3 Erhebungsinstrument

Der Online-Fragebogen besteht grösstenteils aus eigens für diese Befragung entwickelten Items (Fragen) und Skalen, welche in der Begleitgruppe diskutiert und anschliessend gebilligt wurden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Themenbereiche der Befragung (Skalen und Items)

---

Institution der PH Zürich
Kompetenzentwicklung
• Kompetenzen direkt nach der Ausbildung (28 Items)
• Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase (28 Items)
Studium an der PH Zürich
• Kompetenzförderung durch die Ausbildung an der PH Zürich
• Praktikumserfahrungen
• Neues Ausbildungskonzept NOVA 2009
• Positive Aspekte der Ausbildung (offene Frage)
• Verbesserungsvorschläge zur Ausbildung (offene Frage)
Berufseinführung
• Fachbegleitung (10 Items)
• Weiterbildungswochen
• Beratungsangebote
• Kurse
• Grösste Herausforderung beim Berufseinstieg
• Unterstützung während der Berufseinführungsphase
• Positive Aspekte der Berufseinführung (offene Frage)
• Verbesserungsvorschläge zur Berufseinführung (offene Frage)
Eigene Professionalität
• Berufswahlmotive
• Berufliche Selbstwirksamkeit (9 Items)
• Arbeitsfreude (3 Items)
• Erholung (4 Items)
Aktuelle Arbeitssituation an der Schule
• Aktuelle Belastungen (20 Items)
• Schulführung (6 Items)
• Soziales Klima (5 Items)
• Gedanken an Pensenreduktion, Stellen- und/oder Berufswechsel
• Weiterempfehlen des Berufs
Angaben zur Person
• Art der Anstellung, Alter, Geschlecht, Pensum während der Berufseinführungsphase, aktuelles Pensum, Stellenwechsel, Schulstufe, Fächerprofil

---

Die Fragen zur beruflichen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999), Arbeitsfreude (Ducki, 2000) und heutigen Belastungen (Schaarschmidt, Arold und Kieschke, 2000) stammen aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten und wurden teilweise an die Bedürfnisse dieser Befragung angepasst (Wortlaut, Kürzungen).

Skalen wurden bezüglich ihrer internen Konsistenzen ( $\alpha$ , Cronbach's alpha) überprüft. In Tabelle 2 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen aufgeführt. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen sind dadurch bedingt, dass bei der Skalenbildung nur bestimmte Personen einbezogen wurden, respektive nicht allen Befragten dieselben Fragen gestellt wurden:

- Fachbegleitungen: nur Personen, welche während der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren (während der ganzen Zeit  $n=125$  oder teilweise  $n=18$ ) und welche teilweise (25 Personen) oder die ganze Zeit (81 Personen) über eine Fachbegleitung verfügten.
- Berufliche Selbstwirksamkeit: nur Personen, welche zum Zeitpunkt der Befragung als Lehrperson tätig sind ( $n=159$ )
- Arbeitsfreude, Erholung, Gesamtbelastung, Schulführung, soziales Klima: nur Lehrpersonen, welche zum Zeitpunkt der Befragung im Kanton Zürich als Lehrperson tätig sind ( $n=138$ ).

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen ( $n=106-138$ )

	Itemanzahl	Skalenstufen	MW	SD	$\alpha$
Fachbegleitung ( $n=106$ )	10	1 - 5	3.82	0.79	.85
Berufliche Selbstwirksamkeit ( $n=159$ )	9	1 - 4	3.28	0.31	.68
Arbeitsfreude ( $n=138$ )	3	1 - 5	4.57	0.50	.75
Erholung ( $n=138$ )	4	1 - 5	3.50	0.79	.76
Gesamtbelastung ( $n=138$ )	3	1 - 5	2.76	0.59	.90
Schulführung ( $n=138$ )	6	1 - 5	3.86	0.75	.79
Soziales Klima ( $n=138$ )	5	1 - 5	3.90	0.65	.62

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung,  $\alpha$  = Cronbach's alpha

Die internen Konsistenzen können grösstenteils als gut bezeichnet werden ( $\alpha > 0.70$ ). Nur knapp ausreichend ( $\alpha > 0.60$ ) ist die interne Konsistenz der Skala ‚Soziales Klima‘.

## 4.4 Stichprobe (Rücklauf, Repräsentativität und Antwortmuster)

### 4.4.1 Rücklauf und Repräsentativität

Insgesamt wurden 385 Lehrpersonen kontaktiert (10 brieflich, 375 via Email). Davon konnten 38 Personen per Email nicht erreicht werden und wurden postalisch nochmals angeschrieben. Neun Personen konnten weder per Email noch auf dem postalischen Weg erreicht werden und 32 Personen mussten ausgeschlossen werden.

Tabelle 3: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n=166)

Merkmale Lehrpersonen		absolut	%	
HEUTE	<b>Geschlecht</b>	weiblich	131	78.9
		männlich	35	21.1
	<b>Alter</b> MW = 30.32 SD = 7.21	20 bis 29 Jahre	106	63.9
		30 bis 39 Jahre	30	18.1
		40 bis 49 Jahre	20	12
		50 bis 59 Jahre	3	1.8
		keine Angaben	7	4.2
	<b>Wochenlektionen</b>	MW = 23.6; SD = 4.8		
	<b>Pensum*</b> MW = 80.84 SD = 24.83	unter 40%	3	1.8
		41% bis 60%	12	7.2
		61% bis 80%	22	13.3
		81% bis 99 %	68	41.0
		100%	37	22.3
		keine Angaben	24	14.4
	<b>Schulstufe/-typ</b>	Kindergarten	19	11.4
		Grundstufe	4	2.4
		Primarstufe	82	49.4
		Sekundarstufe	49	29.4
		andere	1	0.6
		keine Angaben	11	6.6
<b>Funktion</b>	mit Klassenlehrerfunktion	117	70.5	
	ohne Klassenlehrerfunktion	31	18.7	
	beides	6	3.6	
	keine Angaben	12	7.2	
<b>Art der Anstellung 1</b>	kantonal	120	72.3	
	kommunal	10	6.0	
	beides	16	9.6	
	keine Angaben	20	12.0	
<b>Art der Anstellung 2</b>	Stellvertretung (STV) / Vikariat	5	3.0	
	unbefristet	115	69.3	
	befristet	6	3.6	
	STV und befristet	2	1.2	
	befristet und unbefristet	1	0.6	
<b>Momentan im Kanton Zürich als Lehrperson tätig</b>	Ja	138	83.1	
	Nein, in einem anderen Kanton bzw. nicht als Lehrperson tätig	21 7	12.7 4.2	
ZU BEGINN DER BERUFSEINFÜHRUNGSPHASE	<b>Wochenlektionen</b>	MW = 22.8; SD = 5.3		
	<b>Funktion</b>	mit Klassenlehrerfunktion	105	63.3
		ohne Klassenlehrerfunktion	21	12.7
		beides	10	6.0
		keine Angaben	30	18.1
	<b>Art der Anstellung 1</b>	kantonal	107	64.5
		kommunal	9	5.4
		beides	20	12.0
		keine Angaben	30	17.5
	<b>Art der Anstellung 2</b>	Stellvertretung (STV) / Vikariat	18	10.8
		unbefristet	74	44.6
		befristet	8	4.8
		STV und befristet	16	9.6
		befristet und unbefristet	6	3.6
	<b>Während der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig</b>	keine Angaben	44	26.6
		Ja, während der ganzen Zeit	125	75.3
		teilweise (MW = 12.9 Mte.; SD = 5.5)	18	10.8
	Nein	23	13.9	

Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, \*Pensum errechnet aufgrund der Wochenlektionen, Umrechnung der Pensen in Beschäftigungsgrade (Volksschulamt: Dokument ,220-75 WE').

Die Grundgesamtheit umfasst 345 Personen. Davon konnten die Antworten von 166 Lehrpersonen in die Auswertungen einbezogen werden (Rücklauf=48%). Der Rücklauf liegt damit im Rahmen vergleichbarer Befragungen.<sup>42</sup> Dass der Rücklauf nicht höher ausgefallen ist könnte damit zusammenhängen, dass teilweise keine aktuellen Adressdaten vorlagen oder dass die Teilnahme an einer solchen Befragung aus Sicht vieler Lehrpersonen nicht zum Berufsauftrag gehört.<sup>43</sup>

Die Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 3 detailliert aufgeführt.

Eine Überprüfung der Stichprobe der Lehrpersonen hinsichtlich der Repräsentativität zeigt, dass das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe (35 Männer, 131 Frauen) genau dem Verhältnis in der Grundgesamtheit entspricht (74 Männer, 271 Frauen). Angaben zu weiteren Kriterien sind keine vorhanden, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe die Grundgesamtheit repräsentativ abbildet.

#### 4.4.2 Überprüfung der Antwortmuster

In einem weiteren Schritt wurden alle 166 antwortenden Lehrpersonen nach ihren subjektiven Antwortmustern überprüft. Dies geschah mit Hilfe der persönlichen Mittelwerte über 78 Fragen (alle Fragen mit einer 5er-Skala). Auf diese Weise lässt sich feststellen, welche Lehrpersonen über alle Fragen hinweg durchschnittlich eher positiv und welche insgesamt eher negativ antworten. In einem nächsten Schritt wurden die Standardabweichungen über die persönlichen Antwortmuster gerechnet. Damit lässt sich erheben, wer differenziert antwortet (hohe Standardabweichung über alle Antworten hinweg) respektive wer konstant negativ oder konstant positiv antwortet (tiefe Standardabweichung über alle Antworten hinweg). Eine tiefe Standardabweichung bedeutet ein konstantes Antwortmuster (vgl. Abb. 2).

Lehrpersonen mit einem hohen Mittelwert – und damit insgesamt einer hohen Zustimmung – liegen im Streudiagramm in der oberen, jene mit einem tiefen Mittelwert – und damit insgesamt einer tiefen Zustimmung – in der unteren Hälfte. Betreffend der Standardabweichungen liegen jene mit einer tiefen Standardabweichung – und damit insgesamt konstant positiv oder negativ Antwortende – in der linken Hälfte des Streudiagramms; jene mit hohen Standardabweichungen – und damit differenziert antwortende Lehrpersonen – in der rechten Hälfte.

Die Häufungen in den vier Quadranten sind wie folgt zu charakterisieren:

- Quadrant A oben links: konsequent positiv Antwortende,
- Quadrant B oben rechts: differenziert, aber insgesamt positiv Antwortende,
- Quadrant C unten links: konsequent negativ Antwortende,
- Quadrant D unten rechts: differenziert, aber insgesamt negativ Antwortende.

Die Überprüfung der Antwortmuster ergibt ein klares Resultat: Es gibt in der Stichprobe keine Übervertretung allfälliger notorischer Kritiker (vgl. Abb. 2).

---

<sup>42</sup> Binder, H.M. & Trachsler, E. (2002). Wifl-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Zürich: Bildungsdirektion. Rücklauf 39%.

- Trachsler, E.; Ulich, E.; Inversini, S. & Wülser, M. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. Rücklauf: 45%.
- Trachsler, E.; Ulich, E.; Nido, M. et al. (2005). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Ergebnisse der zweiten Erhebung. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. Rücklauf: 46%.
- Kunz, D.; Trachsler, E.; Rindlisbacher, S. & Nido, M. (2007). Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. Rücklauf: 20%.
- Trachsler, E. & Nido, M. (2010). Wissenschaftliche Evaluation des kantonalen Schulcontrollings des Volksschulen des Kantons Schwyz. Rücklauf bei den Lehrpersonen: 37%.

<sup>43</sup> vgl. Berufsauftrag der Lehrpersonen, Teil 5: Erfüllung administrativer Aufgaben und Aufgaben im Schulwesen.

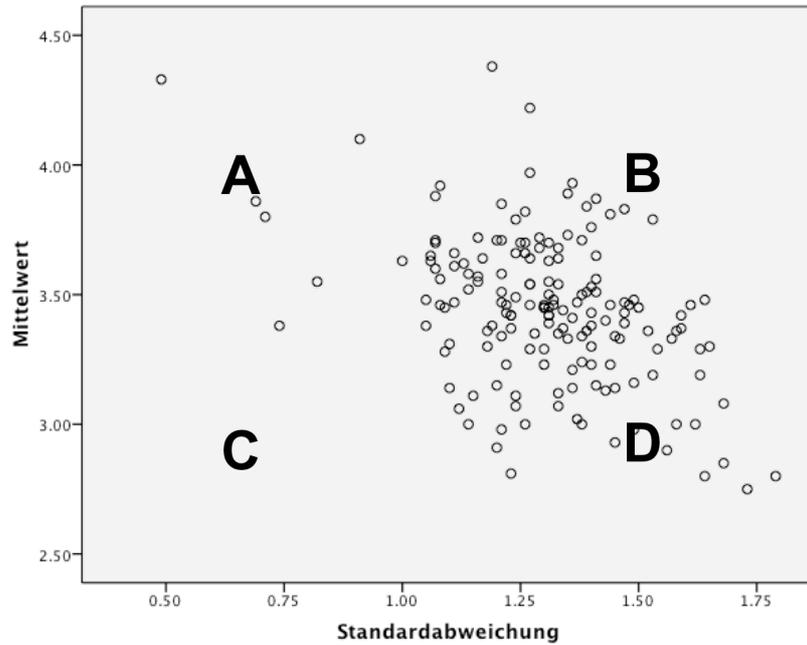


Abbildung 2: Verteilung der persönlichen Antwort-Mittelwerte und der dazugehörigen Standardabweichungen aller Lehrpersonen

#### 4.5 Analyseverfahren

Für die Analysen wurden nicht-parametrische Verfahren eingesetzt, da die Skalen und Items grösstenteils auf Ordinalskalenniveau erfasst wurden. Alle Berechnungen erfolgten mittels SPSS 20.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Ausbildung an der PH Zürich

#### 5.1.1 Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung

Um die Kompetenzen, und somit auch die Kompetenzförderung während der Ausbildung, messbar zu machen, wurden die zwölf Standards der PH Zürich in konkrete Kompetenzbereiche umformuliert, welche die PH Zürich mit ihrem Ausbildungskonzept fördert. Die Einschätzung der Förderung der abgeleiteten 28 Kompetenzen konnten die Lehrpersonen auf einer 10er Skala (1 = in geringem Mass bis 10 = in hohem Mass) vornehmen.

Auf die Frage, in welchem Mass diese Kompetenzen in der Ausbildung an der PH Zürich gefördert wurden, hat sich gezeigt (vgl. Abb. 3), dass die unterrichtsbezogenen Kompetenzen wie beispielsweise ‚Unterricht reflektieren‘ (*Mittelwert*=7.97), ‚Unterricht planen und vorbereiten‘ (*Mittelwert*=7.06) und ‚Unterricht planmässig durchführen‘ (*Mittelwert*=6.78) stark gefördert wurden. Die ausserunterrichtlichen Kompetenzen wie beispielsweise ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ (*Mittelwert*=3.48), ‚Elternarbeit‘ (*Mittelwert*=3.45) oder ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ (*Mittelwert*=2.96) wurden im Vergleich zu den unterrichtsbezogenen Kompetenzen vergleichsweise wenig gefördert.

Betrachtet man geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Kompetenzförderung in der Ausbildung, zeigen sich Unterschiede bei folgenden Kompetenzen: ‚Eigenständiges Lernen fördern‘, ‚Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern‘, ‚eigene Kommunikationskompetenz‘<sup>44</sup>. Männer stufen die Kompetenzförderung in diesen drei Kompetenzen signifikant tiefer ein als Frauen. In Bezug auf die restlichen 25 Kompetenzbereiche konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden werden.

Stellt man Vergleiche zwischen den Schulstufen an (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen sich bei 15 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in der Einschätzung. Lehrpersonen des Kindergartens und der Sekundarstufe schätzen die Kompetenzförderung insgesamt höher ein als Lehrpersonen der Primarstufe (Details vgl. Anhang 2).

Vergleicht man die Einschätzung der Kompetenzförderung mit den heutigen Belastungen, zeigen sich kaum Zusammenhänge. Einzig die Förderung der Kompetenz zum ‚eigenen Zeitmanagement‘ weist einen signifikanten Zusammenhang mit den aktuellen Belastungen auf ( $r=-.25$ ,  $p=.004$ ).

#### 5.1.2 Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung

Zur Einschätzung der beruflichen Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung lautete die Frage: Wie schätzen Sie Ihr berufliches Wissen und Ihre beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung ein?

Die Kompetenzen zum Zeitpunkt direkt nach der Ausbildung werden auf der 10-stufigen Skala zu 95% über 5 eingestuft. Die Bandbreite der Mittelwerte reicht vom tiefsten Wert bei der Kompetenz ‚Elternarbeit‘ (*Mittelwert*=4.89) über ‚die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ (*Mittelwert*=5.42) bis hin zur ‚eigenen Sozialkompetenz‘ mit dem höchsten Wert (*Mittelwert*=7.65). Die Kompetenz ‚Unterricht reflektieren‘ wird ebenfalls hoch eingeschätzt (*Mittelwert*=7.37) (vgl. auch Abb. 3).

---

<sup>44</sup> ‚Eigenständiges Lernen fördern‘ ( $Z=-2.28$ ,  $p=.23$ ), ‚Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern‘ ( $p=.004$ ,  $Z=-2.89$ ), ‚eigene Kommunikationskompetenz‘ ( $Z=-2.51$ ,  $p=.012$ )

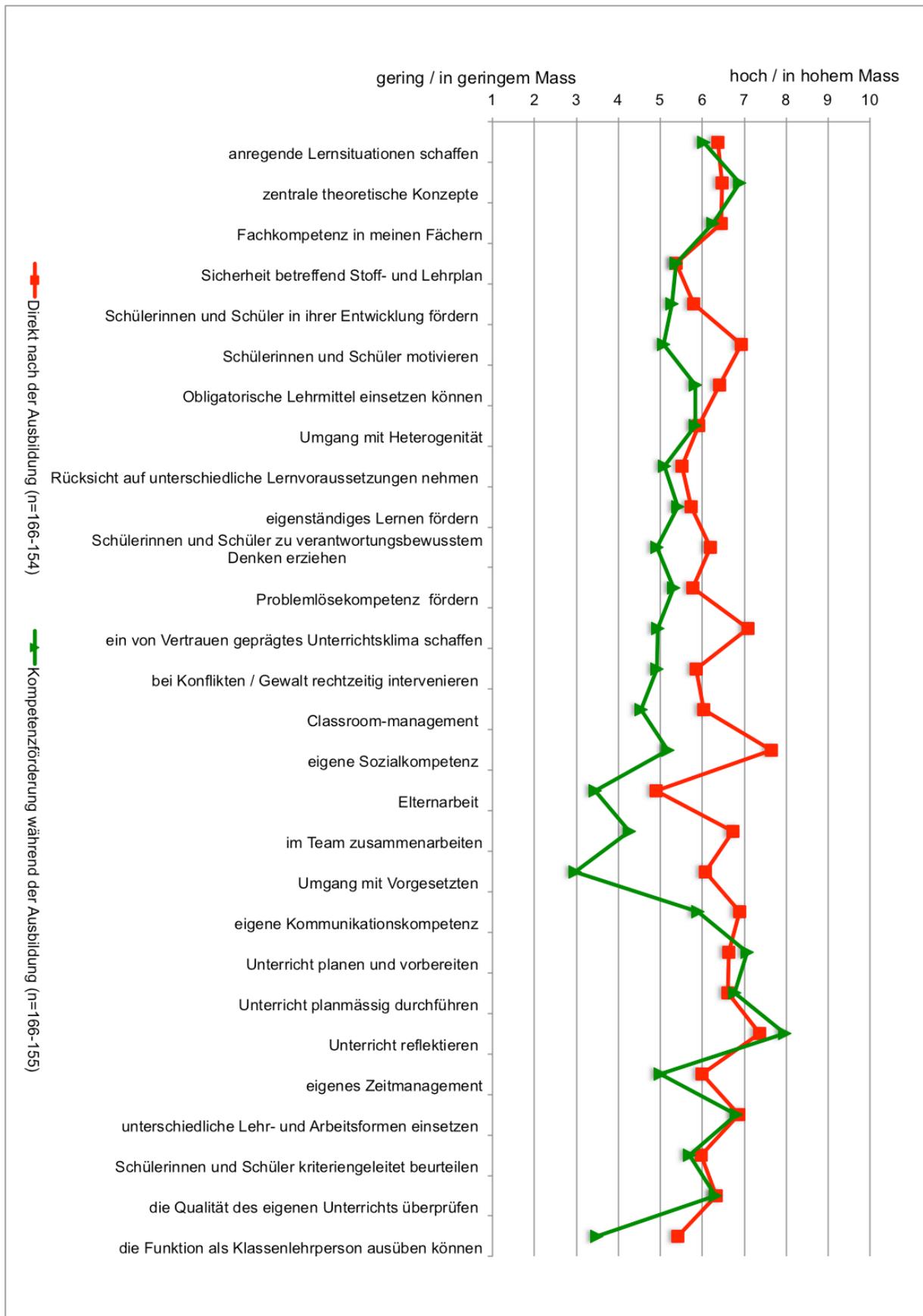


Abbildung 3: Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung sowie die Kompetenzförderung während der Ausbildung (n=166)

Unterscheidet man die Bewertung der Kompetenzen nach der Ausbildung nach dem Geschlecht, zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich 4 der 28 Kompetenzbereiche. Diese 4 Kompetenzbereiche werden für den Zeitpunkt direkt nach der Ausbildung von Männern signifikant schlechter eingestuft als von Frauen (Details siehe Anhang 3).

Stellt man Vergleiche zwischen den Schulstufen an (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe), zeigen sich bei 7 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung.

Lehrpersonen des Kindergartens stufen 2 von 28 Kompetenzen signifikant höher ein als Lehrpersonen der Primarstufe.

Lehrpersonen der Sekundarstufe stufen die Fachkompetenz in den eigenen Fächern signifikant höher ein als Lehrpersonen des Kindergartens.

Lehrpersonen der Primarstufe stufen 7 von 28 Kompetenzen signifikant tiefer ein als Lehrpersonen der Sekundarstufe (Details siehe Anhang 3).

Stellt man die Einschätzung der eigenen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung der Einschätzung der Förderung durch die PH Zürich gegenüber, ergibt sich ein Bild des Beitrages der Ausbildung im Hinblick auf die eingestuftenen Kompetenzen (vgl. Abb. 3). Überall dort wo die Differenzen hoch sind, ist der Beitrag der Ausbildung im Vergleich zu den eingestuftenen Kompetenzen gering (z.B. bei ‚eigene Sozialkompetenz‘, ‚im Team zusammenarbeiten‘ und ‚Umgang mit Vorgesetzten‘). In jenen Fällen, wo die Förderung durch die Ausbildung höher eingeschätzt wird als die eigenen Kompetenzen, liegt ein verhältnismässig geringerer Lerngewinn vor. Dies betrifft die Bereiche ‚zentrale theoretische Konzepte‘, ‚Unterricht planen und vorbereiten‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘ sowie ‚Unterricht reflektieren‘.

Bei Männern finden sich bei 3 der 28 Kompetenzen signifikant höhere Differenzen zwischen der Förderung und den eigenen Kompetenzen.

Auch zwischen den Schulstufen zeigen sich in 3 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede (Details siehe Anhang 4).

### 5.1.3 Passung des Fächerprofils

Auf die Frage, inwiefern das gewählte Fächerprofil zum Profil ihrer ersten Festanstellung gepasst habe, antworteten 45.2% mit eher ja und 44.6% mit ja. Nur gerade 7.2% beantworteten diese Frage mit nein (1.8%) oder eher nein (5.4%). Die restlichen 3% machten zu dieser Frage keine Angabe.

Zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe) besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Passung des Fächerprofils<sup>45</sup>: Je höher die Schulstufe, desto geringer die Passung. Betrachtet man die Häufigkeiten und die Verteilung, so sieht man, dass die Passung der Fächerprofile von den meisten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern als passend wahrgenommen wurde (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Passung des Fächerprofils nach Schulstufe

	MW (SD)	Keine Angabe	nein	eher nein	eher ja	ja
Kindergarten (n=17)	1.06 (.24)	10.5% (n=2)	-	-	5.3% (n=1)	84.2% (n=16)
Primarstufe (n=81)	1.73 (.73)	1.2% (n=1)	3.7% (n=3)	4.9% (n=4)	51.2% (n=42)	39% (n=32)
Sekundarstufe (n=49)	1.76 (.60)	-	-	8.2% (n=4)	59.2% (n=29)	32.7% (n=16)

Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Bei den Antworten auf die Frage welches Fach ihnen gefehlt habe, machten insgesamt 4% (n=10) der Teilnehmenden eine Angabe. Vereinzelt wurden folgende Fächer genannt: Sport,

<sup>45</sup> ‚Passung des Fächerprofils‘ ( $Chi^2=19.02$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ )

Mathematik, Natur, Technik, Französisch, Musik, Englisch, Lernberatung, Zeichnen. Aus den Antworten ergeben keine Schwerpunkte.

#### 5.1.4 Praktikumserfahrungen

Zu den Praktikumserfahrungen wurden drei Fragen gestellt (vgl. Abb. 4).

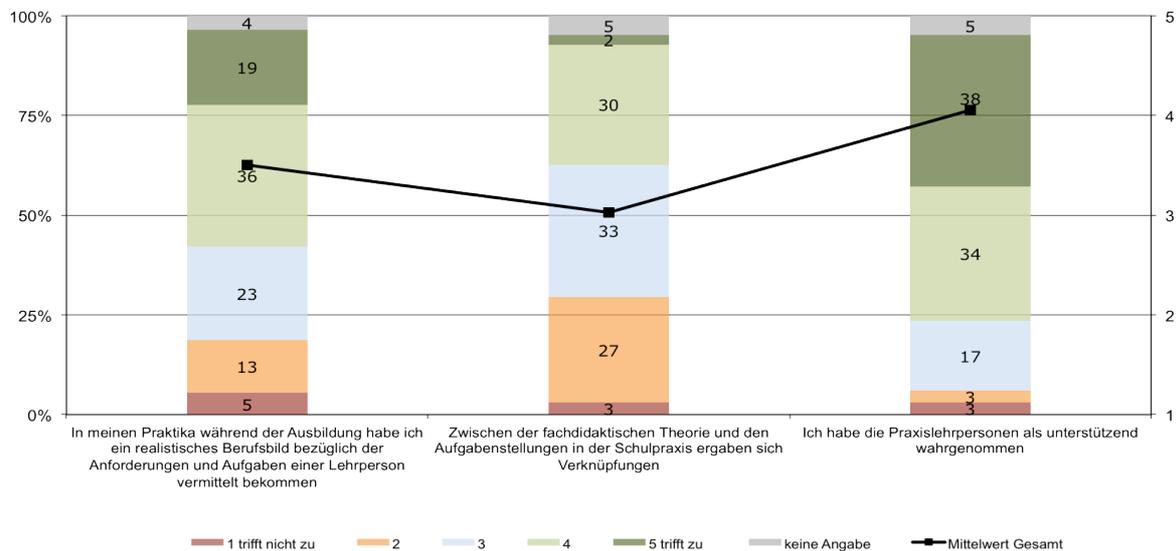


Abbildung 4: Praktikumserfahrungen (n=166)

55% der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geben an, dass ihnen in ihren Praktika während der Ausbildung ein realistisches Berufsbild bezüglich der Anforderungen und Aufgaben einer Lehrperson vermittelt wurde (Skalenwert 4 bis 5, *Mittelwert*=3.51 auf einer 5er-Skala). 32% stimmen der Aussage zu (Skalenwert 4 oder 5), dass sich zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen in der Schulpraxis Verknüpfungen ergeben (*Mittelwert*=3.03) und 72% haben die Praxislehrpersonen als unterstützend wahrgenommen (Skalenwert 4 bis 5, *Mittelwert*= 4.06).

Die drei abgefragten Aspekte wurden mit den eingestufteten Kompetenzen direkt nach der Ausbildung in Zusammenhang gebracht. Dabei stehen die Stärke der Verknüpfungen zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen in der Schulpraxis einerseits und die Höhe der eingestufteten Kompetenzen direkt nach der Ausbildung bezüglich 12 unterrichtsbezogener Kompetenzen andererseits in einem bedeutsamen Zusammenhang (vgl. Anhang 1; Tab. A1).

Die Vermittlung eines realistischen Berufsbildes bezüglich der Anforderungen und Aufgaben einer Lehrperson sowie die Wahrnehmung der Unterstützung durch die Praxislehrperson zeigen keine bedeutsamen Zusammenhänge mit der Einschätzung der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung.

#### 5.1.5 Relevanz unterschiedlicher Lernfelder

Um die Relevanz unterschiedlicher Lernfelder in Relation zueinander zu setzen, wurden die Lehrpersonen gefragt, wie viele der ausgewählten Lernfelder zu ihren heutigen beruflichen Kompetenzen beigetragen haben und welches Lernfeld aus ihrer Sicht das wichtigste war.

Für 63% der Befragten war der ‚Berufsalltag‘ (*learning by doing*) mit Abstand das wichtigste Lernfeld. Für 16% war es die ‚Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘. Für 15% die ‚Ausbildung an der PH Zürich‘ und für 5% etwas anderes wie beispielsweise eine andere Ausbildung (CAS) oder Erfahrungen in der Vereinsarbeit. 1% hat die Frage nicht be-

antwortet. Niemand der Befragten hat die Angebote der PH Zürich während der Berufseinführungsphase als wichtigstes Lernfeld bezeichnet. Die Zustimmung zum wichtigsten Lernfeld *learning by doing* ist unabhängig von Schulstufe und Geschlecht.

Fragt man nach dem Beitrag der einzelnen Lernfelder zu den heutigen Kompetenzen, ergibt sich ein ähnliches Bild. Der Berufsalltag hat am meisten zu den heutigen Kompetenzen beigetragen (*Mittelwert*=4.90, auf einer 5er-Skala). Die ‚Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘ (*Mittelwert*=4.38) wie auch die unter ‚Anderes‘ genannten Lernfelder (*Mittelwert*=4.42) haben ebenfalls einen hohen Beitrag geleistet. Die ‚Ausbildung an der PH Zürich‘ (*Mittelwert*=3.20) sowie die ‚Angebote der PH Zürich während der Berufseinführungsphase‘ werden betreffend ihres Beitrags zu den heutigen Kompetenzen weniger stark gewichtet (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Beitrag der Lernfelder zu den heutigen Kompetenzen (n=166), Angaben in Prozent

Lernfelder	1 wenig	2	3	4	5 viel	keine Angabe	MW
die Ausbildung an der PH Zürich	6	16	37	31	8	1	3.20
die Angebote der Pädagogischen Hochschule während der Berufseinführung	33	18	25	11	4	8	2.30
die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort	0	4	8	34	52	2	4.38
der Berufsalltag ( <i>learning by doing</i> )	0	0	0	10	87	3	4.90
Anderes	1	0	2	6	14	77	4.42

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1 – 5

Ein Vergleich zwischen den Schulstufen zeigt einen signifikanten Unterschied beim Beitrag des Lernfeldes ‚Angebote der Pädagogischen Hochschule während der Berufseinführung‘<sup>46</sup>. Je höher die Stufe, umso geringer der Beitrag. Die Lehrpersonen auf der Stufe Kindergarten (*Mittelwert*=2.95), geben einen signifikant höheren Beitrag des betreffenden Lernfeldes an als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe (*Mittelwert*=1.96) ( $p=.005$ ). Die anderen Stufenvergleiche (Kindergarten vs. Primarstufe und Primarstufe vs. Sekundarstufe) zeigen keine signifikanten Effekte.

### 5.1.6 Ausbildungskonzept NOVA 09

Mit dem neuen Ausbildungskonzept NOVA 09 sind Neuerungen in der Ausbildung an der PH Zürich vorgenommen worden. Da die befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Laufe ihrer Ausbildung noch nicht oder lediglich ansatzweise damit in Berührung kamen, wurde gefragt, ob diese Neuerungen für sie aus aktueller Sicht hilfreich gewesen wären (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Neuerungen NOVA 09 (n=166), Angaben in Prozent

Neuerungen NOVA 09	1 nicht hilfreich	2	3	4	5 sehr hilfreich	keine Angabe	MW
Quartalspraktikum	2	5	10	29	48	6	4.22
Stärkere Verknüpfung zwischen der Praxis und der Ausbildung*	1	2	6	24	63	4	4.54
Betonung des selbstständigen Lernens in der Ausbildung*	10	21	28	20	16	4	3.11
Betonung des kontinuierlichen Weiterlernens während und nach der Ausbildung an der PH Zürich	12	20	33	22	8	6	2.93
Betonung der Interdisziplinarität in der Ausbildung an der PH Zürich	7	13	42	22	6	10	3.08

Anmerkungen: \*Ausbildung an der PH Zürich, MW = Mittelwert, Skala = 1 - 5

<sup>46</sup> ( $Chi^2=8.73$ ,  $df=2$ ,  $p=.013$ )

87% der Befragten geben an, dass eine stärkere Verknüpfung zwischen der Praxis und der Ausbildung an der PH Zürich hilfreich bis sehr hilfreich gewesen wäre (*Mittelwert=4.54*). 77% stufen ein Quartalspraktikum als hilfreich bis sehr hilfreich ein (*Mittelwert=4.22*). Andere Schwerpunktsetzungen wie die Betonung des selbstständigen Lernens, des kontinuierlichen Weiterlernens und der Interdisziplinarität werden als weniger hilfreich eingestuft.

### 5.1.7 Reflexion der Ausbildung

#### **Positive Aspekte des Studiums**

Die Frage nach den positiven Aspekten der Ausbildung wurde als offene Frage gestellt. Insgesamt wurden 237 Aussagen gemacht. Die Kategorisierung der Aussagen ergibt einige markante Schwerpunkte (vgl. Tab. 7).

Besonders häufig werden positive Aussagen zu den fachlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalten gemacht (n=51; 22%). Die Ausbildung wird diesbezüglich als „solide“ und als „überzeugend“ bezeichnet. Ebenfalls vergleichsweise häufig sind die Aussagen zum Praxisbezug der Ausbildung (n=50; 21%). So wird etwa gesagt, es würden „direkt umsetzbare Unterrichtsideen“ vermittelt und eine „1:1-Brauchbarkeit“ sei gegeben. Auch die Dozentinnen und Dozenten sowie die Mentorinnen und Mentoren werden positiv erwähnt (n=46; 19%). Es seien „fachlich und persönlich qualifizierte Personen“ mit praktischer „Erfahrung auf den Zielstufen“.

Tabelle 7: Positive Erfahrungen mit der Ausbildung an der PH Zürich, geordnet nach Häufigkeiten  
In der Ausbildung an der PHZH habe ich besonders positiv erlebt, dass ... Aussagen (n=237)

Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Fachliche und fachdidaktische Inhalte	Solide fachdidaktische Ausbildung / Fachwissen <i>und</i> Didaktik / überzeugende Didaktikvermittlung / Vielfalt der Fächer / spezifische und prägnante Fachlehrerausbildung / stufenspezifische Module / gute Fachpraktika	51	22
Praxisbezug der Ausbildung	Fächer mit viel Praxisbezug / direkt umsetzbare Unterrichtsideen / gute Praktika und Lernvikariate / 1:1-Brauchbarkeit / fertige Unterrichtsplanungen hergestellt	50	21
Kompetenzen der Dozentinnen/Dozenten Mentorinnen/Mentoren	Fachlich und persönlich qualifizierte Dozentinnen und Dozenten / Dozenten mit Erfahrung auf den Zielstufen / sehr gute und beflissene Mentoren / Austausch mit Praktikumslehrpersonen	46	19
Wahrgenommener Umgang mit den Studentinnen und Studenten	Freiraum / keine Defizitorientierung / direkte Kontakte zur Studienleitung / Rückmeldungen ernst genommen / gute Sozialkontakte zu Kolleginnen und Kollegen / viele persönliche Kontakte / Zusammenarbeit	33	14
Studienkonzept	Strukturierte Ausbildung / Freiräume / Vielseitigkeit / Fachausbildung an der Universität / Koppelung der Ausbildung mit der Universität / Möglichkeit von Studienschwerpunkten / Platz für das Lernen ausserhalb des Unterrichts	26	11
Auslandsemester	Studienreisen / Assistent-Teaching / Auslandsemester	8	3
Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung	Theorie zu Psychologie und Pädagogik / immer das Gefühl, auf dem neusten Stand zu sein / spannende theoretische Ansätze	7	3
Leistung	Gemeinsames Lernen / Gemeinsames Schreiben von Leistungsnachweisen / Portfolio als Rückblick und Zusammenfassung	5	2
Überfachliche Ausbildungsinhalte	Lehrerrolle / Sozialkompetenz / Kommunikation / Gesprächsführung / Verständnis für andere Standpunkte	4	2
Sonstiges		6	3

Etwas weniger Aussagen werden zum Umgang mit den Studentinnen und Studenten gemacht (n=33; 14%). Im Studium bestehe „Freiraum“ und es sei auch „keine Defizitorientierung“ feststellbar. Die Studienleitung pflege „direkte Kontakte“ zu den Studierenden und deren „Rückmeldungen würden ernst genommen“. Das Studienkonzept wird von 11% (n=26) positiv erwähnt. Auch hier werden die „Freiräume“, die „Vielseitigkeit“ sowie die „Möglichkeit von Studienschwerpunkten“ hervorgehoben. Der Kontakt der PH Zürich zur Universität wird mehrfach positiv erwähnt.

Vereinzelte Aussagen heben zudem hervor, während der Ausbildung „spannende theoretische Ansätze“ kennen gelernt und „immer das Gefühl gehabt zu haben, auf dem neusten Stand zu sein“ (n=5; 3%).

### **Verbesserungsvorschläge**

Anschliessend an die Frage nach den positiven Aspekten (vgl. Tab. 7) wurden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aufgefordert, in Bezug auf die Ausbildung Verbesserungsvorschläge zu machen. Insgesamt machten die 168 Antwortenden 254 Aussagen. Diese lassen sich einem Dutzend unterschiedlicher Kategorien zuordnen (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Ausbildung, geordnet nach Häufigkeiten

<b>Folgendes sollte an der Ausbildung an der PH Zürich am dringendsten verbessert werden ...</b>		<b>Aussagen (n=254)</b>	
<b>Kategorie</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Prozent</b>
Praxisbezug der Ausbildung	Bessere Bezüge zur Praxis / mehr Gelegenheit zu Praxis / mehr Praktika	85	33
Kompetenzen der Dozentinnen/Dozenten Mentorinnen/Mentoren	Kompetenzen auf der Zielstufe / ausgewiesene Praxis-kompetenzen / mehr Dozent/-innen aus dem Schulfeld; weniger Akademiker/-innen / qualifizierte Mentor/-innen	24	9
Qualifikation und Leistung	Weniger wissenschaftliche Arbeiten / weniger schriftliche Arbeiten / weniger Leistungsnachweise / angemessenere Beurteilungsmethoden	21	8
Ausbildungsinhalte im Bereich einzelner Fächer	Zu viel Gewicht auf Fachkompetenz / keine Marginalisierung der Künste / Überdenken der Sprachmodule; zu hohe Anforderungen	18	7
Organisation	Effizientere Organisation	17	7
Ausbildungsinhalte im Bereich Elternarbeit	Gestaltung der Elternarbeit / mehr Gesprächskompetenz / Umgang mit Elternpartizipation	14	6
Ausbildungsinhalte im Bereich überfachlicher Kompetenzen	Mehr Auftrittskompetenz / Bewältigung des Schulalltags / Team- und Team-Teachingkompetenz	14	6
Ausbildungsinhalte im Bereich Klassenführung	Alltagsorganisation / Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern / Umgang mit Disziplinarproblemen / Binnendifferenzierung / Erarbeitung von Förderkonzepten	13	5
Ausbildungskonzept	PH sollte Lehrerbildungsstätte sein, nicht Universität / Berufslehre statt Theorie-Wischiwaschi / Verzicht auf Quereinsteiger (Imageproblem für Lehrberuf)	13	5
Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung	Oft zu theoretisch / zu viel Theorie ohne Praxisbezüge	10	4
Wahrgenommener Umgang mit den Studentinnen und Studenten	Ernst nehmen / mehr Selbstverantwortung, weniger Überwachung / Abschaffung der kleinlichen Absenzenkontrolle	10	4
Vorbereitung auf Rolle und Funktion als Lehrperson	Aufgaben neben dem Unterrichten / Klassenlehrerfunktion	8	3
Sonstiges		7	3

Es zeigt sich ein klares Bild: Die Verbesserungsvorschläge in Bezug auf den Praxisbezug der Ausbildung sind mit Abstand die häufigsten (n=85; 33%). Die Vorschläge lauten einhellig: „Bessere Bezüge zur Praxis“, „mehr Gelegenheit zu Praxis“ und „mehr Praktika“. Teilweise inhaltliche Überlagerungen zwischen den Kategorien verstärken diese Aussage.

In beträchtlichen Abständen folgen weitere Verbesserungsvorschläge. So wird etwa von den Dozentinnen und Dozenten sowie den Mentorinnen und Mentoren mehr „ausgewiesene Praxiskompetenz“ gefordert (n=24; 9%). Im Bereich Qualifikation und Leistung wird vorgeschlagen, von den Studierenden „weniger schriftliche“ und „weniger wissenschaftliche Arbeiten“ einzufordern, insgesamt die Leistungsnachweise zu reduzieren und „angemessenere Beurteilungsmethoden“ anzuwenden (n=21; 8%).

Zusätzliche Verbesserungsvorschläge werden bei den Ausbildungsinhalten und der Organisation des Studiums gemacht (n=18; 7% resp. n=17; 7%). Ein nächstes Cluster von Verbesserungsvorschlägen basiert unverkennbar auf den gemachten Erfahrungen beim Berufseinstieg. Sie gehen in Richtung von mehr Kompetenz im „Umgang mit Eltern“ (n=16; 6%) sowie überfachlicher oder sozialer Kompetenzen wie „Auftrittssicherheit“ und „Team- und Teamteachingkompetenz“ (n=14; 6%). Auch betreffend der vielschichtigen Probleme der Klassenführung werden Vorschläge zur Verbesserung gemacht (n=13; 5%).

Auch zum Konzept der Ausbildung äussern einige Lehrpersonen Verbesserungsvorschläge. Dabei wird unter anderem gefordert, „die PHZH solle Lehrerbildungsstätte sein und nicht Universität“ und sie solle auf eine „Berufslehre“ fokussieren statt auf ein Studium (n=13; 4%). Auch die Vorschläge betreffend weniger Wissenschaft und weniger Theorie können in diesem Zusammenhang verstanden werden (n=10; 4%).

Vergleicht man die positiv erwähnten Aspekte der Ausbildung (vgl. Tab. 7) mit den Verbesserungsvorschlägen (vgl. Tab. 9), so fällt auf, dass die Kategorien „Praxisbezug“ und „Kompetenzen der Dozentinnen/Dozenten und Mentorinnen/Mentoren“ beide Male besonders häufig genannt werden. Der „Praxisbezug“ wird einerseits als besonders positiv (n=51; 22%) und andererseits als am dringendsten verbesserungsnotwendig (n=85; 33%) erwähnt. Auch bei den Aussagen zu den Kompetenzen des Lehrpersonals stehen den positiven Aussagen (n=46; 19%) etwa halb so viele Verbesserungsvorschläge gegenüber (n=24; 9%).

Die hier aufgeführten Ergebnisse zur Ausbildung an der PH Zürich können mit keinen bereits vorhandenen Ergebnissen aus früheren Studien verglichen werden. Eine Ausnahme könnten allenfalls PH-interne Evaluationen darstellen, welche aber in diese Studie nicht einbezogen werden konnten.

## **5.2 Die Phase der Berufseinführung**

### **5.2.1 Herausforderungen des Berufseinstiegs**

Welches die grössten Herausforderungen zu Beginn des Berufseinstiegs waren, wurde als offene Frage gestellt. Die Befragten erhielten so die Möglichkeit, ihre persönlich erlebten Herausforderungen selbst zu benennen, anstatt sie in vorgegebene Kategorien abzufüllen. Die 427 Aussagen sind bei einer Stichprobe von n=166 rein mengenmässig beachtlich.

Die Ergebnisse zeigen klar: Es gibt sie nicht, die eine dominante Herausforderung, welche allen oder wenigstens den meisten Berufseinsteigerinnen und -einsteigern Schwierigkeiten bereitet. Die aufgeführten Herausforderungen verteilen sich auf eine Vielzahl von Kategorien und umfassen den gesamten Tätigkeitsbereich (vgl. Tab. 9).

Am häufigsten wird auf das Problem des Umgangs mit der knappen Zeit hingewiesen. Die Bewältigung „all der vielen kleinen Dinge“ und der „unerwarteten Probleme“ neben dem Unterrichtsallday bedingt eine bewusste „Einteilung der Zeit“ und das „Setzen von Prioritäten“. Einige fühlen sich für diese Herausforderungen unzureichend ausgebildet. In engem Zusammenhang mit dem Umgang mit der Zeit stehen die Herausforderungen angesichts der Komplexität des Berufs. Hier wird unter anderem das Problem, „ständig den Überblick bewahren“ oder „alles unter einen Hut bringen“ zu müssen, erwähnt.

Tabelle 9: Grösste Herausforderungen beim Berufseinstieg, geordnet nach Häufigkeiten

Die grösste Herausforderung beim Berufseinstieg war ...		Aussagen (n=427)	
Kategorien	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Zeitmanagement und Arbeitsplanung	Einteilung der Zeit / Prioritäten setzen / all die vielen kleinen Dinge erledigen / unerwartete Probleme lösen / gesundes Zeitmanagement finden / Zeit für all die Dinge neben dem Unterricht / das <i>daily business</i> bewältigen	37	9
Lehrerrolle	Rollenwechsel vom Studenten zur Lehrperson / eigene Position bewusst werden / Autorität gewinnen / lernen, was es heisst, Lehrer zu sein / Funktion als Klassenlehrer finden	32	7
Komplexität des Berufs	Problem ständig Überblick zu bewahren / immer gleichzeitig an alles denken / alles unter einen Hut bringen / das Gesamtpaket in den Griff zu bekommen	31	7
Elternarbeit	Elternabend gestalten / Elternkritik standhalten / mühsame Eltern / Umgang mit den Erwartungen der Eltern	31	7
Klassenführung Disziplin	Classroom-Management / Klassenführung und Disziplin	29	7
Ausserunterrichtliche Administration und Organisation	All die verschiedenen zu erfüllenden Aufgaben neben dem eigentlichen Unterrichten / all die Aufgaben nebenbei / mühsame und überflüssige Sitzungen / all die bürokratischen Aufgaben bewältigen	29	7
Berufsauftrag	Aufgaben und Pflichten erkennen / Komplexität des Auftrags managen	25	6
Einstieg in die Praxis	Wo bin ich, was will ich, was fordere ich? / sich in der Praxis zurechtzufinden / ohne Erfahrung ins kalte Wasser geworfen werden	23	5
Emotionale Herausforderungen	Ohnmachtsgefühl / nicht im Berg zu versinken / zu hohe Ansprüche / allen Anforderungen gleichzeitig gerecht werden / am Abend und an Wochenenden abschalten können / überleben / den Beruf nicht zu nahe kommen lassen	22	5
Vorbereitung und Planung von Unterricht	Lernziele der verschiedenen Klassen / ungenügende Vorbereitungszeit / rechtzeitige Vorbereitung	21	5
Kooperation mit Schulleitung und Behörden	Abläufe im Schulhaus / Zusammenarbeit mit Behörden / zurecht finden in den Kompetenzen der verschiedenen Behörden / Umgang mit verschiedenen Behörden	20	5
Kooperation Team	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen, Teamarbeit	19	4
Schwierige Schülerinnen und Schüler	Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern / Umgang mit Regelverstössen / Probleme der Kinder mit den gelernten Massnahmen (aktives Zuhören etc.) nicht lösbar	18	4
Life-Domain-Balance	Koordination Mutter- und Lehrerinnenrolle / Schutz des eigenen Privatlebens / gesunde und sinnvolle <i>Work-live-Balance</i> angesichts der hohen Anforderungen und vielen zusätzlichen Aufgaben / schwierige Balance Freizeit - Arbeit	16	4
Arbeitsorganisation im Unterricht	Unterrichtsorganisation mit 3 Klassen / Planung, Durchführung und Reflexion nicht machbar / Organisation in heterogenen Klassen / Durchsetzung des Programms angesichts zahlreicher Störungen und Unterbrechungen	12	3
Umgang Heterogenität	Umgang mit verschiedenen Lernvoraussetzungen	9	2
Lehrmittel Schulmaterial	Keine direkt brauchbaren Materialien für den Unterricht (ausser Mathematik) / geeignetes Material und Lehrmittel suchen / null praxistaugliches Material	9	2
Schülerbeurteilung	Lernzielkontrollen schreiben / Zeugnisse schreiben / Entscheidung über Schulreife	8	2
Motivierung der Schülerinnen und Schüler	Motivierung der Schüler nach mehreren Lehrerwechseln / Motivation über eine längeren Zeitraum	6	1
Einsatz verschiedener Lehrmethoden	Anpassung des Unterrichts an Kinder bildungsferner Schichten	4	1
Sonstiges	Fehlende Entlastungsmöglichkeiten / fehlende Ressourcen	8	2

Verschiedene Äusserungen verweisen auf den anspruchsvollen „Rollenwechsel vom Studenten zur Lehrperson“. Es gelte grundsätzlich, „sich in der Praxis zurechtzufinden“ und sich der „eigenen Position bewusst zu werden“. Eine Herausforderung sei auch gewesen, „Autorität zu gewinnen“ und „zu lernen, was es heisse, Lehrer zu sein“. Zu diesem Rollenwechsel gehören das schrittweise „Erkennen der Aufgaben und Pflichten“ oder etwa die Feststellung, dass „der Unterricht nur einen Teil aller Aufgaben“ ausmacht und dass „all die verschiedenen zu erfüllenden Aufgaben neben dem eigentlichen Unterrichten“ ebenfalls zum Auftrag gehören.

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass Aspekte im Zusammenhang mit dem Unterrichten (Klassenführung, Vorbereitung und Planung, Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schüler, Lehrmittel, das Pensum<sup>47</sup> usw.) nicht im Vordergrund der Herausforderungen stehen. Eindeutig dominant ist die Vielzahl ausserunterrichtlicher Aufgaben (Organisation, Administration, interne Kooperation, Umgang mit Eltern usw.). Auch emotionale Herausforderungen (Ohnmachtsgefühle, Umgang mit unterschiedlichen Anforderungen usw.) sowie das Zurechtkommen mit eigenen Ansprüchen und die Bemühungen um eine ausgewogene Life-Domain-Balance spielen eine Rolle.

Die aufgeführten Ergebnisse zur den grössten Herausforderungen beim Berufseinstieg können mit den Ergebnissen einer Studie von Veenman (1984)<sup>48</sup> verglichen werden. Veenmann konnte zeigen, dass die Klassenführung und -disziplin, die Motivierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülerinnen und Schülern die drei häufigsten Schwierigkeiten von jungen Lehrpersonen darstellen. Seine Ergebnisse lassen sich mit den hier gewonnenen Erkenntnissen nicht bestätigen.

### 5.2.2 Fachbegleitungen

Die Verordnung zur Berufseinführung des Regierungsrates vom Januar 2003 verlangt von Schulen, in welchen eine Lehrperson nach ihrem Studium ihre Berufstätigkeit aufnimmt, die Einrichtung einer Fachbegleitung. Die Schulleitung bestimmt, welche Lehrperson diese Funktion übernimmt und meldet sie für eine entsprechende Weiterbildung an der PH Zürich an.<sup>49</sup> Seit 2004/2005 bilden sich Lehrpersonen zu Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern weiter. Die ausgebildeten Fachbegleitungen werden den Berufseinsteigenden zur Seite gestellt. Das Konzept wurde 2006, 2007 und 2008 durch die Abteilung Berufseinführung der PH Zürich evaluiert. Dabei wurde ersichtlich, dass die Fachbegleitungen als spontane, unkomplizierte und entlastende Unterstützung erlebt wurden. Geschätzt wurden deren direkte Hilfe, die Impulse und die Tipps sowie die Materialien. Positiv bewertet wurde auch, dass nur minimale Vorgaben in Bezug auf die Häufigkeit der Kontakte bestanden<sup>50</sup>.

Ein Grund dafür, dass nicht alle Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger eine Fachbegleitung zur Verfügung gestellt bekommen ist, dass die kommunal angestellten Lehrpersonen nur eine Fachbegleitung erhalten, wenn die Schulgemeinde die gesamten Kosten dafür übernimmt.

Von allen 166 Lehrpersonen waren 125 während der ganzen Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig (75.3%), 18 Personen teilweise (10.8%) und 23 Personen nicht im Kanton Zürich als Lehrperson tätig (13.9%). Die 18 Personen welche nur während

---

<sup>47</sup> Bei der Frage, ob das Pensum welches sie während der Berufseinführungsphase unterrichteten ihr Wunschenpensum war, gaben diejenigen, welche die gesamte Berufseinführung im Kanton Zürich absolviert hatten zu 80% (n=100) an, dass das unterrichtete Pensum ihr Wunschenpensum war. 9,6% (n=12) hätten gerne ein höheres und 3,2% (n=4) gerne ein tieferes Pensum unterrichtet. 7,2% (n=9) haben andere Gründe aufgeführt oder auf diese Frage nicht geantwortet.

<sup>48</sup> Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54 (2), S. 143-178.

<sup>49</sup> Pädagogische Hochschule Zürich (Berufseinführung). (2009) Fachbegleitung am Arbeitsort.

<sup>50</sup> Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht, Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien Pädagogische Hochschule Zürich. S. 9-11.

eines Teils der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren, haben im Durchschnitt 12.9 Monate (Standardabweichung 5.5 Monate) im Kanton Zürich verbracht. Sie wurden in die Berechnungen zur Berufseinführung einbezogen. Die Stichprobe der Lehrpersonen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase oder wenigstens teilweise im Kanton Zürich als Lehrpersonen tätig waren, umfasst somit 143 Personen.

Von diesen 143 Personen geben 106 Personen (74%) an, dass ihnen während der gesamten Berufseinführungsphase (57%, n=81) oder wenigstens teilweise (17%, n=25) eine Fachbegleitung zur Verfügung stand. 25% (36 Personen) hatten keine Fachbegleitung zur Verfügung; eine Person hat keine Angabe gemacht. Bei den 125 Personen, welche in der gesamten Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren, verfügten 62% während der gesamten Berufseinführungsphase (n=77), 14% wenigstens teilweise (n=17) und 24% über keine Fachbegleitung (n=30); eine Person hat keine Angabe gemacht.

Bei 74% der Lehrpersonen (n=78), welche während der gesamten Berufseinführungsphase oder wenigstens teilweise über eine Fachbegleitung verfügten, unterrichtete die Fachbegleitung auf der gleichen Stufe. Das Gleiche gilt für 72% (n=18) jener Lehrpersonen, welche nur teilweise über eine Fachbegleitung verfügten sowie 74% (n=60) der Lehrpersonen, die während der gesamten Berufseinführungsphase eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten.

Bei 66% der Lehrpersonen (n=70), welche während der gesamten Berufseinführungsphase oder wenigstens teilweise über eine Fachbegleitung verfügten, unterrichtete die Fachbegleitung zudem im selben Schulhaus. Das Gleiche gilt für 56% (n=14) der Lehrpersonen, welche nur teilweise über eine Fachbegleitung verfügten sowie 69% (n=56) der Lehrpersonen, die während der gesamten Berufseinführungsphase eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten.

Differenziert nach Funktion (Klassenlehrerfunktion, befristete oder unbefristete Anstellung) gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Vorhandenseins einer Fachbegleitung. Tendenziell standen aber kantonal angestellten Lehrpersonen eher Fachbegleitungen zur Verfügung als kommunal angestellten.

## Qualität

Um Aussagen über die Qualität der Fachbegleitung machen zu können, wurden 10 Aspekte in Anlehnung an Dangel (2009) abgefragt. Insgesamt erteilen 77% der Lehrpersonen (n=82) ihren Fachbegleitungen eine sehr gute bis gute Note, was einem Mittelwert von 3.82 entspricht (auf einer 5er-Skala). Besonders positiv wurden die folgenden vier Aspekte eingestuft:

Die Fachbegleitung ...

- hatte Zeit für spontane Gespräche (Mittelwert=4.34)
- hatte Verständnis für meine Probleme (Mittelwert=4.52)
- fand zu mir einen guten Draht (Mittelwert=4.33)
- gab mir willkommene Impulse und/oder Tipps (Mittelwert=4.06)

27% der Lehrpersonen geben an, dass die Fachbegleitung ihnen gegenüber vor allem die Anliegen der Schule vertraten und bei 62% der Befragten wartete die Fachbegleitung in der Regel zu, bis sich die Berufseinsteigenden bei ihnen meldeten. 68% der Fachbegleitungen stellten den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Material zur Verfügung (vgl. Abb. 5a und 5b).

Vergleicht man die Antworten der Lehrpersonen, welche nur teilweise eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten (n=25) mit denjenigen, welche die ganze Zeit von einer Fachbegleitung betreut wurden (n=81), zeigen sich signifikante Unterschiede. So stufen die Lehrpersonen, welche nur teilweise eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten fast alle Aspekte negativer ein. Einzig die Antworten zu den Items ‚die Fachbegleitung vertrat vor allem die Anliegen der Schule‘, ‚die Fachbegleitung unterstützte mich bei der Integration in die Schule‘ sowie ‚die Fachbegleitung stellte mir Material zur Verfügung‘, unterscheiden sich zwischen den zwei Gruppen nicht signifikant (vgl. Abb. 5a und 5b).

Meine Fachbegleitung ...

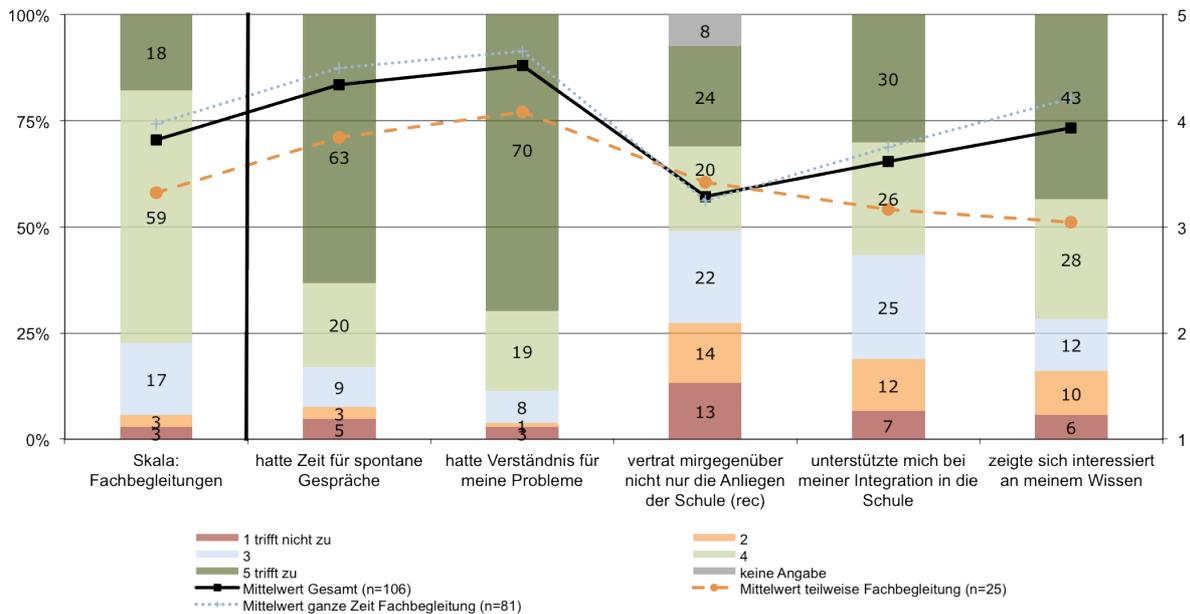


Abbildung 5a: Qualität der Fachbegleitung Frage 1-5 (n=106)

Als Zweites wurde gefragt, ob die Fachbegleitungen die vorgesehenen Gespräche durchgeführt haben. Es zeigt sich, dass 92% der Fachbegleitungen ein Erstgespräch geführt haben (76% bei teilweiser Fachbegleitung, 98% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung), 84% Unterrichtsbesuche mit anschliessenden Reflexionsgesprächen durchführten (72% bei teilweiser Fachbegleitung, 88% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung), 65% ein Standortgespräch geführt haben (28% bei teilweiser Fachbegleitung, 77% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung) und 64% ein Abschlussgespräch führten (36% bei teilweiser Fachbegleitung, 73% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung). 58% der Berufseinsteigenden konnten zudem den Unterricht der Fachbegleitungen hospitieren (36% bei teilweiser Fachbegleitung, 64% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung).

Insgesamt wird die Fachbegleitung als sehr unterstützend wahrgenommen (*Mittelwert*=4.08 auf einer 5er-Skala), wobei sich Lehrpersonen, die nur teilweise eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten (*Mittelwert*=3.28), signifikant von Lehrpersonen unterscheiden<sup>51</sup>, welche ganzzzeitig eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten (*Mittelwert*=4.33).

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit und solche ohne Klassenlehrerfunktion stufen lediglich einen Aspekt der Qualität der Fachbegleitung signifikant unterschiedlich ein ( $Z=-2.09$ ,  $p=.036$ ), nämlich ‚meine Fachbegleitung hatte Verständnis für meine Probleme‘. Klassenlehrpersonen stimmten dieser Aussage eher zu (*Mittelwert*=4.57) als Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion (*Mittelwert*=4.25).

Diese Ergebnisse zu den Fachbegleitungen decken sich mit den Ergebnissen von Dangel (2009). Deren Studie reicht allerdings in wesentlichen Bereichen weiter und zeigt zusätzliche wichtige Erkenntnisse.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> ( $Z=-.36$ ,  $p=.000$ )

<sup>52</sup> Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich. S.9ff.

Meine Fachbegleitung ...

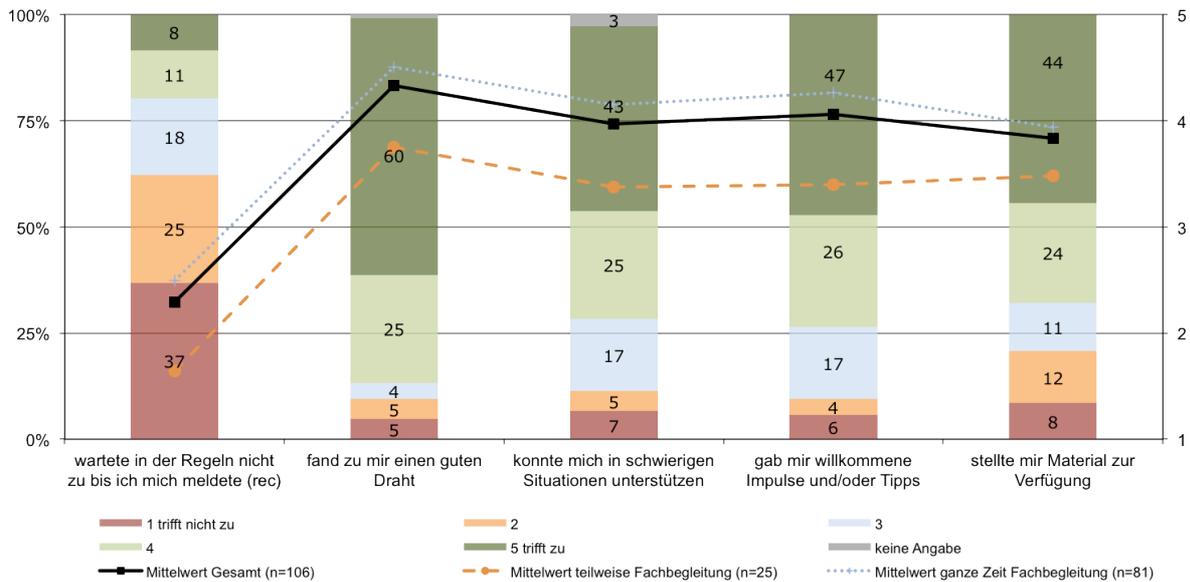


Abbildung 5b: Qualität der Fachbegleitung Frage 6-10 (n=106)

### 5.2.3 Obligatorische Weiterbildungswochen

Im Rahmen der zweijährigen Berufseinführungsphase sollen die Berufseinsteigenden obligatorische Weiterbildungskurse besuchen. Es wird empfohlen, dies im zweiten Berufsjahr zu tun. Die drei- bis vierwöchige Weiterbildung soll den Berufseinsteigenden ermöglichen, zum Abschluss der Berufseinführung nochmals Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen. Gleichzeitig sind die Weiterbildungswochen als Unterstützung bei der Findung und Festigung der Berufsrolle gedacht. Die Weiterbildungswochen beinhalten Projektarbeiten sowie ein vielfältiges Wahlangebot an Workshops und Standortbestimmungen. Auch Exkursionen, Referate und organisierte Schulbesuche finden sich im Angebot. In der Zeit, in der sich die Berufseinsteigenden in der Weiterbildung befinden, werden sie durch Studierende im letzten Ausbildungsjahr vertreten. Für die Studierenden gilt dies als Lernvikariat. Die Weiterbildungswochen werden nur einmal jährlich angeboten.<sup>53</sup>

#### Teilnahme

Von den 143 befragten Berufseinsteigenden, welche mindestens während einer gewissen Zeit der Berufseinführung im Kanton Zürich tätig waren, hatten 43% (62 Personen) die Möglichkeit an den obligatorischen Weiterbildungswochen teilzunehmen. 57% hatten diese Möglichkeit noch nicht. Auch bei denjenigen Personen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren (n=125), zeigt sich ein ähnliches Bild. 61 Personen (48.8%) hatten die Möglichkeit an den obligatorischen Weiterbildungswochen teilzunehmen, 64 Personen hatten diese Möglichkeit noch nicht (51.2%).

Alle Personen, welche die Weiterbildungswochen bereits besucht haben, wurden gefragt, wie sie deren Qualität einschätzen (n=62).

#### Qualität

Tabelle 11 kann entnommen werden, dass die Weiterbildungswochen eine gute Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen bieten (*Mittelwert*=4.79 auf einer 5er-

<sup>53</sup> Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich. S. 6-7.

Skala) und dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Weiterbildungswochen motiviert werden (*Mittelwert*=4.26). Auch berücksichtigen die Weiterbildungswochen die Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (*Mittelwert*=3.96) und fördern sie in ihrer Professionalisierung (*Mittelwert*=3.96). Jeweils zwischen 68% und 92% der Befragten stimmten den Fragen zu (Skalenwerte 4 oder 5).

Tabelle 10: Wahrnehmung der Weiterbildungswochen (n=62), Angaben in Prozent

Die Weiterbildungswochen ...	1 trifft nicht zu	2	3	4	5 trifft zu	keine Angabe	MW
boten Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen	0	0	0	19	73	8	4.79
förderten mich in meiner Professionalisierung (Wissen und Kompetenzen)	2	5	15	45	26	8	3.96
motivierten mich	0	5	10	34	44	8	4.26
berücksichtigten meine Bedürfnisse	3	2	19	39	29	8	3.96

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1 - 5

Lehrpersonen mit und solche ohne Klassenlehrerfunktion nehmen die Weiterbildungswochen nicht signifikant unterschiedlich wahr. Kantonal angestellte Lehrpersonen hatten aber gegenüber kommunal angestellten eher die Möglichkeit, an den obligatorischen Weiterbildungswochen teilzunehmen<sup>54</sup>, wobei auch hier wieder auf die unterschiedlichen Gruppengrößen verwiesen werden muss (vgl. Tab. 3).

Der Vergleich der Wahrnehmung der obligatorischen Weiterbildungswochen mit der Einschätzung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase zeigt signifikante Zusammenhänge zwischen der Förderung der Professionalisierung (Wissen und Kompetenzen) während der obligatorischen Weiterbildungswochen und der Kompetenz ‚eigenständiges Lernen fördern‘ ( $r=.31$ ;  $p=.022$ ) sowie zwischen der ‚Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen‘ und der ‚eigenen Sozialkompetenz‘ ( $r=.29$ ;  $p=.038$ ). Alle anderen Korrelationen zwischen der Wahrnehmung der obligatorischen Weiterbildungswochen und der Einschätzung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase sind nicht signifikant.

Die hier aufgeführten Ergebnisse zu den obligatorischen Weiterbildungswochen decken sich (dort wo vorhanden) mit den Ergebnissen von Dangel (2009, S. 11f.). Dort finden sich auch mögliche Erklärungen für die Zahl der Berufseinstiegenden (57% respektive 51.2%), welche die Weiterbildungswochen noch nicht besuchen konnten: Zum einen bestehen Passungsprobleme zwischen der Anzahl Berufseinstiegenden und der Anzahl Lernvikariate, zum andern können Personen mit einem Pensum kleiner als 50% nicht an der Weiterbildung teilnehmen, es sei denn, die Schulgemeinde finanziere ein Vikariat.

#### 5.2.4 Fakultative Beratungsangebote der PH Zürich

Nebst den obligatorischen Weiterbildungswochen bietet die PH Zürich auch Einzel- oder Gruppensupervision sowie fakultative Kurse an.

Bei der Einzel- wie auch bei der Gruppensupervision handelt es sich um fakultative Beratungsangebote. Sie dienen der Besprechung und Reflexion aktueller Fragen und Probleme aus dem Berufsalltag und zielen auf die Entwicklung geeigneter Handlungsstrategien<sup>55</sup>.

#### Einzelsupervision

21 Personen haben vom Angebot der Einzelsupervision Gebrauch gemacht. Das sind 15%<sup>56</sup> aller befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche mindestens einen Teil der

<sup>54</sup> ( $Chi^2=9.16$ ,  $df=3$ ,  $p=.027$ )

<sup>55</sup> PH Zürich Weiterbildung (2011). Berufseinführung – Angebote und Kursausschreibungen 2011/2012. S.10.

Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n=143). 18 Personen, welche eine Einzelsupervision in Anspruch genommen haben, waren die ganze Berufseinführung im Kanton Zürich tätig, drei Personen nur teilweise.

Fragt man die 122 Personen, welche vom Angebot keinen Gebrauch gemacht haben nach den Gründen, zeigt sich folgendes Bild (es waren Mehrfachnennungen möglich):

- 53% hatten keinen Bedarf,
- 30% hatten keine Zeit,
- 30% zogen die Beratung durch die Fachbegleitung vor Ort vor,
- 51% zogen anderweitige Beratung vor (Kolleginnen/Kollegen etc.),
- 20% hatten andere Gründe.

86% der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche eine Einzelsupervision in Anspruch genommen haben, nehmen diese als unterstützend oder eher unterstützend wahr (Skalenwerte 4 oder 5 auf einer 5er-Skala, *Mittelwert*=4.24). Lediglich 14% (3 Personen) geben an, dass sie die Einzelsupervision nicht oder eher nicht als unterstützend wahrgenommen haben (Skalenwerte 1 oder 2).

Ein positiver signifikanter Zusammenhang wurde zwischen der wahrgenommenen Unterstützung durch die Einzelsupervision und der Anzahl Wochenlektionen beim Berufseinstieg gefunden ( $r=.52$ ,  $p=.022$ ). Das bedeutet: Je mehr Lektionen die Teilnehmenden, welche die Einzelsupervision in Anspruch genommen haben unterrichteten, desto mehr haben sie diese als unterstützend wahrgenommen.

Die wahrgenommene Unterstützung durch die Einzelsupervision korreliert signifikant positiv mit folgenden Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: ‚Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem Denken erziehen‘ ( $r=.53$ ,  $p=.03$ ) und ‚Unterricht planen und vorbereiten‘ ( $r=.58$ ,  $p=.011$ ). Dasselbe gilt für die Kompetenz ‚Unterricht planmässig durchführen‘ ( $r=.71$ ,  $p=.001$ ).

### Gruppensupervision

31 Personen haben vom Angebot der Gruppensupervision Gebrauch gemacht. Das sind 22%<sup>57</sup> aller Befragten, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n=143). Von diesen 31 Personen haben 27 die ganze Berufseinführung im Kanton Zürich absolviert, 4 nur einen Teil.

57% der Lehrpersonen, welche eine Gruppensupervision in Anspruch genommen haben, nehmen diese als unterstützend oder eher unterstützend wahr (Skalenwerte 4 oder 5 auf einer 5er-Skala, *Mittelwert*=3.57). 17% (5 Personen) geben an, dass sie die Gruppensupervision als nicht oder als eher nicht unterstützend wahrgenommen haben (Skalenwerte 1 oder 2).

Die wahrgenommene Unterstützung durch die Gruppensupervision korreliert signifikant positiv mit folgenden Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: ‚Umgang mit Heterogenität‘ ( $r=.46$ ;  $p=.017$ ), ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ ( $r=.46$ ;  $p=.017$ ), sowie ‚Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen‘ ( $r=.48$ ,  $p=.012$ ).

### Kurse

56 Personen (39%) der befragten Berufseinsteigenden, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n=143), haben während dieser Zeit fakultative Kurse der PH Zürich besucht.

---

<sup>56</sup> Bei Dangel (2009, S.12) waren es 15 bis 20% Nicht-Teilnehmerinnen/Teilnehmer.

<sup>57</sup> Bei Dangel (2009, S.12) lagen die Werte bei 10 bis 15%.

Die 87 Personen, welche vom Angebot keinen Gebrauch gemacht haben geben dafür folgende Gründe an (es waren Mehrfachnennungen möglich):

- 39% hatten keinen Bedarf,
- 53% hatten keine Zeit,
- 10% fanden in den fakultativen Angeboten keine ansprechenden Themen,
- 17% zogen das Selbststudium vor,
- 26% zogen anderweitige Kurse vor,
- 25% hatten andere Gründe.

Die 56 Personen, welche die Kurse besucht haben wurden gebeten, deren Qualität zu beurteilen. Tabelle 11 kann entnommen werden, dass die diesbezüglichen Einschätzungen eine relativ breite Streuung aufweisen.

86% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass die Kurse ‚praxisnahe Impulse‘ vermittelten (Skalenwerte 4 oder 5, *Mittelwert*=4.02 auf einer 5er-Skala). 68% geben an, dass die Kurse ihre ‚Bedürfnisse berücksichtigten‘ (*Mittelwert*=3.77). 50% konnten ‚Sicherheit für ihr berufliches Handeln‘ gewinnen (*Mittelwert*=3.46) und 50% konnten ihre ‚Tätigkeit aus einer gewissen Distanz betrachten‘ (*Mittelwert*=3.48) (jeweils Skalenwerte 4 oder 5).

Tabelle 11: Wahrnehmung der fakultativen Kurse (n=56), Angaben in Prozent

Die fakultativen Kurse ...	1 trifft nicht zu	2	3	4	5 trifft zu	keine Angabe	MW
vermittelten praxisnahe Impulse	2	7	5	59	27	0	4.02
berücksichtigten meine Bedürfnisse	2	11	20	45	23	0	3.77
gaben mir Sicherheit für mein berufliches Handeln	4	16	30	30	20	0	3.46
ermöglichten mir, meine Tätigkeit aus einer gewissen Distanz zu betrachten	2	14	30	36	14	4	3.48

*Anmerkungen:* MW = Mittelwert, Skala = 1 – 5

Die Wahrnehmung der fakultativen Kurse steht in unterschiedlichem Ausmass mit unterrichtsbezogenen Kompetenzen in Zusammenhang (Details siehe Anhang 5.1; Tab. A13).

Auch bei den fakultativen Angeboten der PH Zürich (dort wo vorhanden) decken sich die aufgeführten Ergebnisse mit den Ergebnissen von Dangel (2009, S.12ff.). Einzig die Teilnehmerzahlen für die Gruppensupervisionen fallen leicht höher aus als bei Dangel (22% vs. 10 bis 15%).

Um ein möglichst vollständiges Bild über die Weiterbildungsaktivitäten der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu bekommen, wurde anschliessend gefragt, ob anderweitig Beratung genutzt oder Kurse besucht wurden (ausserhalb der PH Zürich).

#### 5.2.4 Anderweitige Angebote

Auf die Frage, ob die Berufseinsteigenden, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n=143), ausserhalb der Beratungsangebote der Berufseinführung professionelle Beratung in Anspruch genommen haben, antworteten 19 Personen (13%) mit ja. Davon haben 18 Personen die ganze Berufseinführung im Kanton Zürich absolviert.

66 Personen (46%) haben zudem während der Berufseinführungsphase ausserhalb der Angebote der PH Zürich bei öffentlichen oder privaten Anbietern Kurse besucht.

Es wurde kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Besuch von öffentlichen oder privaten Kursen mit der Einschätzung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase gefunden. Das bedeutet, dass der Besuch von privaten oder öffentlichen Angeboten ausserhalb der PH Zürich keinen Mehrwert im Zusammenhang mit der Entwicklung der untersuchten Kompetenzen ergab.

## 5.2.5 Unterstützung während der Berufseinführungsphase

Lehrpersonen, welche in ihrer Berufseinführungsphase ganz oder teilweise im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren (n=143) wurden gefragt, wie stark sie während der Berufseinführungsphase durch bestimmte Personen und Institutionen unterstützt wurden. Die grösste Unterstützung erfahren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von ihren Kolleginnen und Kollegen vor Ort (*Mittelwert*=3.61), gefolgt von den Fachbegleitungen (*Mittelwert*=3.09), den Schulleitungen (*Mittelwert*=2.97), der schulischen Heilpädagogin (*Mittelwert*=2.80) und dem Schulsozialarbeiter (*Mittelwert*=2.85). Die übrigen Personen oder Institutionen bieten aus Sicht der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geringfügigere Unterstützung. Auffallend ist zudem, dass folgende Angebote von einem Grossteil der Befragten nicht genutzt wurden: Interventions- oder Supervisionsgruppen (50%), Beratungsangebot der Berufseinführung (59%), Lehrpersonen aus den Bereichen Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) (50%) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (37%), die Logopädie (31%) sowie die lokale Schuladministration (38%) (vgl. Abb. 6).

Wie stark wurden Sie während der Berufseinführungsphase durch folgende Personen oder Institutionen unterstützt?

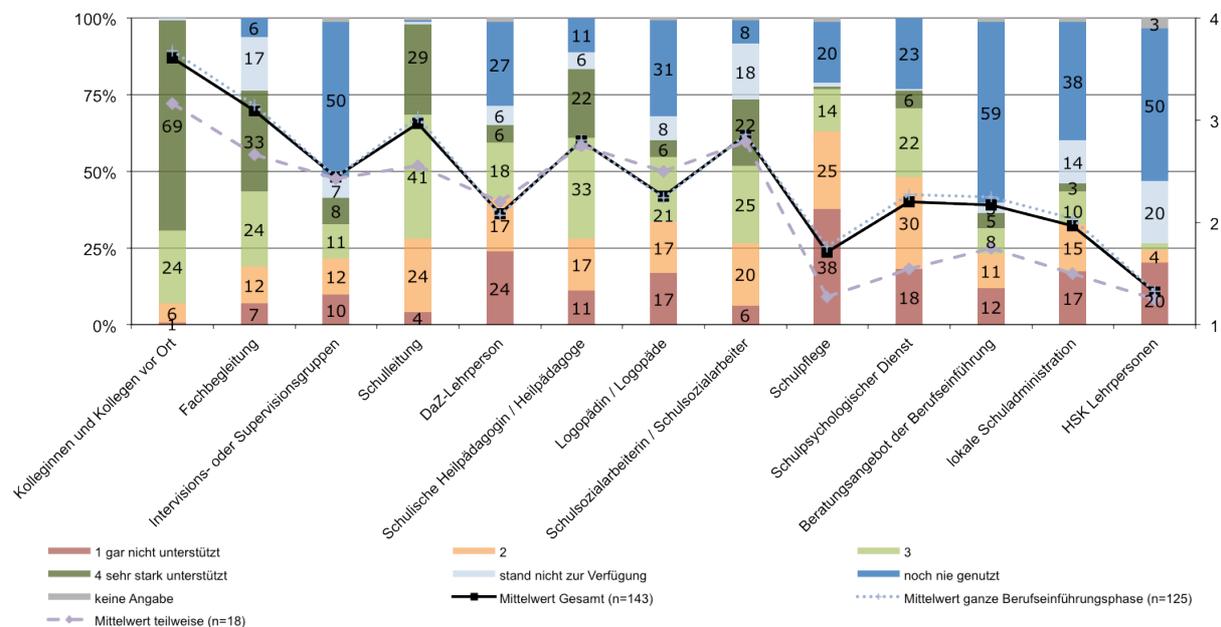


Abbildung 6: Unterstützung während der Berufseinstiegsphase (n=143)

Vergleicht man die wahrgenommene Unterstützung von Lehrpersonen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase (*Mittelwert*<sub>1</sub>) respektive nur während eines Teils der Berufseinführung im Kanton Zürich tätig waren (*Mittelwert*<sub>2</sub>), zeigen sich einige signifikante Unterschiede. So werden die Unterstützung durch ‚Kolleginnen und Kollegen‘ (*Mittelwert*<sub>1</sub>=3.68 vs. *Mittelwert*<sub>2</sub>=3.17), die ‚Fachbegleitung‘ (*Mittelwert*<sub>1</sub>=3.14 vs. *Mittelwert*<sub>2</sub>=2.67), die ‚Schulleitung‘ (*Mittelwert*<sub>1</sub>=3.03 vs. *Mittelwert*<sub>2</sub>=2.56) und die Unterstützung durch den ‚Schulpsychologischen Dienst‘ (*Mittelwert*<sub>1</sub>=2.28 vs. *Mittelwert*<sub>2</sub>=1.55) von Lehrpersonen welche die ganze Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren signifikant höher eingeschätzt (Skala 1-4).

Vergleicht man die wahrgenommene Unterstützung mit dem Pensum während der Berufseinführung, werden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Das bedeutet, die wahrgenommene Unterstützung ist unabhängig vom unterrichteten Pensum.

Das gleiche Bild zeigt sich in Bezug auf die Art der Anstellung (Klassenlehrerfunktion oder nicht) während der Berufseinführungsphase. Auch hier konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Unterstützung in der Berufseinführungsphase gefun-

den werden. Das bedeutet, die Bewertung der Unterstützung ist unabhängig davon, ob Lehrpersonen die Funktion einer Klassenlehrperson ausüben oder nicht.

Die aufgeführten Ergebnisse können mit Ergebnissen aus einer Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau (Nido, Ackermann, Trachsler, Brüggen & Ulich, 2008<sup>58</sup>) verglichen werden, wobei in jener Studie nicht nur Berufseinsteigende, sondern Lehrpersonen unterschiedlichen Dienstalters befragt wurden. Die Schulsozialarbeit wurde im Kanton Aargau als am stärksten entlastend wahrgenommen (*Mittelwert<sub>AG</sub>*=2.50 vs. *Mittelwert<sub>ZH</sub>* 2.85). Kolleginnen und Kollegen (*Mittelwert<sub>AG</sub>* =2.47 vs. *Mittelwert<sub>ZH</sub>* 3.61) waren die am zweitstärksten entlastende Personengruppe. Auffallend ist, dass die Entlastung in der vorliegenden Befragung mit ihrer Fokussierung auf Zürcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tendenziell höher ausfällt als im Kanton Aargau.

### **5.2.6 Berufliche Kompetenzen nach der zweijährigen Berufseinführungsphase**

Die befragten Lehrpersonen nahmen nebst einer Einschätzung ihrer Kompetenzen direkt nach der Ausbildung (n=166) auch eine solche für ihre Kompetenzen am Ende der Berufseinführungsphase vor (n=125). Von denjenigen Personen, welche für beide Zeitpunkte eine Einschätzung abgaben, werden im Folgenden die Kompetenzeinschätzungen verglichen.

Es fällt auf, dass die eingeschätzten Kompetenzen am Ende der Berufseinführungsphase deutlich höher ausfallen als die Einschätzungen unmittelbar nach der Ausbildung. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den aufgeführten Werten um Mittelwerte handelt. Das heisst, es gibt auch Lehrpersonen, welche keinen Kompetenzzuwachs erlebt haben (bis zu 32% bei ‚Unterricht reflektieren‘ und 33% bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘) respektive sogar eine Abnahme bestimmter Kompetenzen angeben (bis zu 7% bei ‚Unterricht planmässig durchführen‘ und ‚Unterricht reflektieren‘ oder 10% bei ‚theoretische Konzepte in den eigenen Fächern kennen‘).

Zudem sind die Unterschiede zwischen den jeweiligen Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase weniger gross als nach der Ausbildung: das in Abbildung 7 aufgezeigte Profil der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase ist deutlich flacher.

Die am tiefsten eingeschätzte Kompetenz nach der Berufseinführungsphase ist die ‚Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern‘ (*Mittelwert*=6.96), die am höchsten eingeschätzte Kompetenz ist ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘ (*Mittelwert*=8.46).

Die Anzahl unterrichteter Lektionen beim Berufseinstieg weist keinen signifikanten Zusammenhang auf mit der Einschätzung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase.

Wie bei der Einschätzung der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung stufen Frauen 9 der 28 Kompetenzen höher ein als Männer (Details siehe Anhang 5.2).

Der Vergleich zwischen Schulstufen zeigt bei mehreren Kompetenzen signifikante Unterschiede zwischen den Stufen (Details siehe Anhang 5.2).

### **Veränderung der beruflichen Kompetenzen**

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der Kompetenzen zwischen den Zeitpunkten a) direkt nach der Ausbildung und b) nach der Berufseinführungsphase in allen 28 Kompetenzen signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 7).

---

<sup>58</sup> Nido, M.; Ackermann, K.; Trachsler, E.; Brüggen, S. & Ulich, E. (2008). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.

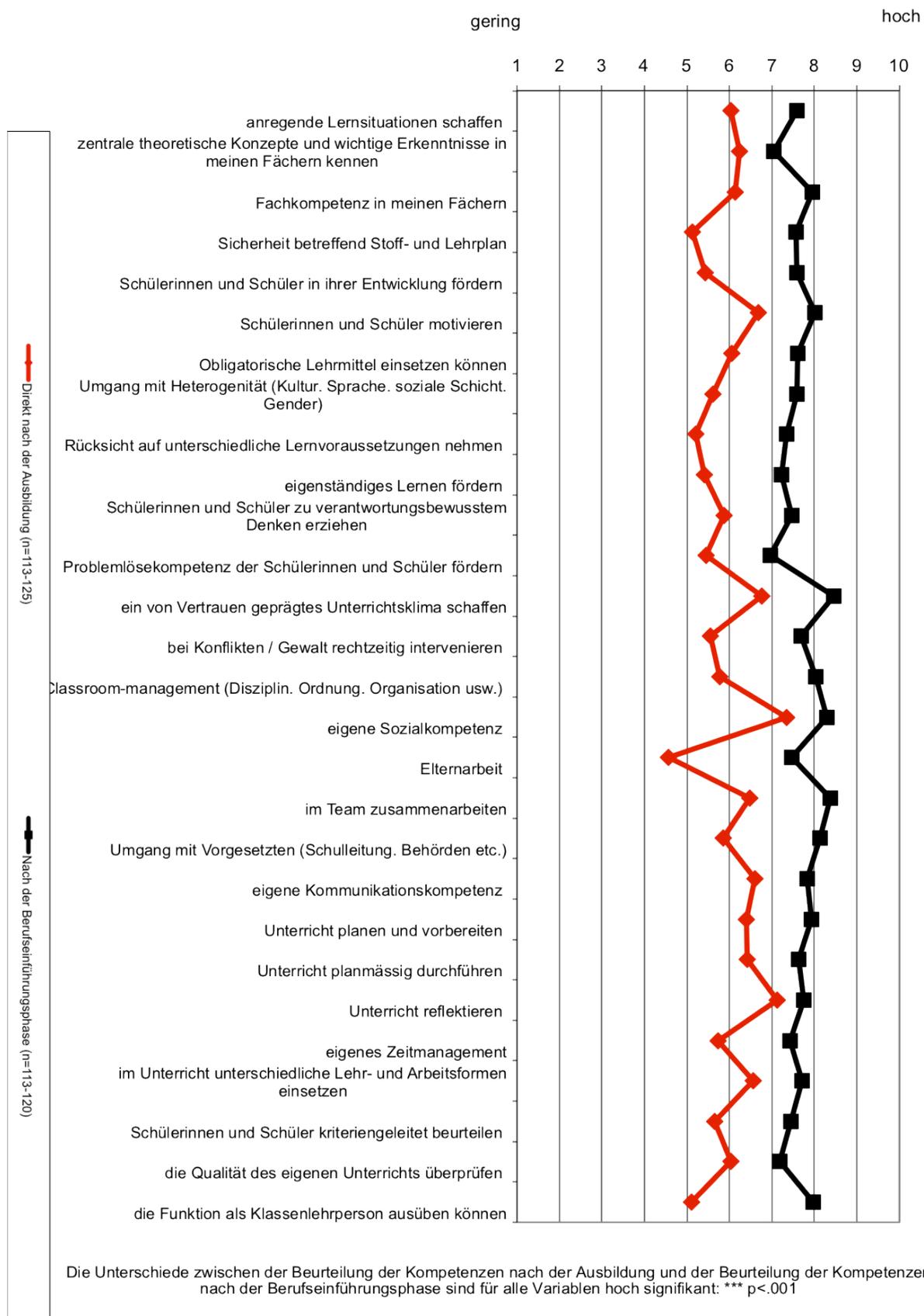


Abbildung 7: Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase (n=113-125) – Personen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase in Zürich unterrichtet haben

Aus den signifikanten Unterschieden wird ersichtlich, dass während der Berufseinführungsphase alle Kompetenzen stark weiterentwickelt werden konnten. Beispiele hierfür sind die ‚Elternarbeit‘, der ‚Umgang mit Vorgesetzten‘, die ‚Klassenlehrfunktion ausüben‘, ‚Classroommanagement‘ und die ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘.

Der eingestufte Lernzuwachs zwischen den Zeitpunkten direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Frauen geben in den folgenden Kompetenzen einen signifikant höheren Lernzuwachs an als Männer: ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘ und ‚im Team zusammenarbeiten‘. Männer geben ihrerseits in den folgenden Kompetenzen einen signifikant höheren Lernzuwachs an als Frauen: ‚Unterricht planen und vorbereiten‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘, ‚eigenen Unterricht reflektieren‘, ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ sowie ‚die Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen‘ (Details siehe Anhang 6; Tab. A19).

Kindergarten- und Primarlehrpersonen stufen den Lernzuwachs bezüglich der Fachkompetenz in den eigenen Fächern signifikant höher ein als Lehrpersonen der Sekundarstufe<sup>59 60</sup>.

Die Einschätzungen der Kompetenzen sowie deren Veränderung im Laufe der zweijährigen Berufseinführungsphase wurden in dieser Befragung zum ersten Mal erhoben und können mit keiner bereits vorhandenen Untersuchung verglichen werden.

## 5.2.7 Reflexion der Berufseinführungsphase

### Positive Aspekte der Berufseinführungsphase

Wie schon bei den Fragen nach Reflexion und Optimierung der Ausbildung wurden auch die entsprechenden Fragen im Zusammenhang mit der Berufseinführung als offene Fragen gestellt. Auch wenn berücksichtigt wird, dass nicht alle die Berufseinführungsphase vollständig durchlaufen haben, so fällt dennoch die gegenüber der Ausbildung weit geringere Anzahl Aussagen auf (vgl. Tab. 12 mit n=139 resp. Tab. 13 mit n=100).

Zunächst beurteilt eine Mehrheit das ganze Angebot generell als positiv (n=33; 24%). Besonders hervorgehoben werden etwa die „Vielzahl und Vielseitigkeit des Angebots“ sowie deren Nutzungsbedingungen. Auch die Weiterbildungskurse werden als „spannend und sinnvoll“ beurteilt (n=22; 16%). Zudem werden ihre „Nähe zur Praxis“ und ihr „Eingehen auf die Bedürfnisse“ positiv erwähnt (n=12; 9%). Ebenfalls wichtig sind der Support vor Ort mit der Unterstützung durch Fachbegleiterinnen und -begleiter sowie durch Kolleginnen und Kollegen (n=17; 12%) und Kooperation und Austausch (n=16; 12%).

Im Weiteren wird positiv hervorgehoben, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als „Lehrpersonen ernst genommen“ worden seien, dass sie eine „breite Hilfsbereitschaft“ gespürt hätten und während der Berufseinführungsphase ganz allgemein „Unterstützung angesichts der hohen Anforderungen des Lehrerberufs“ erfahren hätten (vgl. Tab. 12).

---

<sup>59</sup> (Z=-2.55, p=.016;  $MW_{KG}=2.33$ ,  $MW_{SR}=1.19$ )

<sup>60</sup> (Z=-2.42, p=.011;  $MW_{PR}=2.06$ ,  $MW_{SR}=1.19$ )

Tabelle 12: Positive Aspekte der Berufseinführung, geordnet nach Häufigkeiten

In der Berufseinführung an der PH Zürich habe ich besonders positiv erlebt, dass ...		Aussagen (n=139)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Angebot generell	Vielzahl und Vielseitigkeit der Angebote / Weiterbildung als Auszeit von der Praxis / kostenloses Angebot / klare Anlaufstellen	33	24
Weiterbildungskurse	Zeitweise Entlastung von der Praxis / gleichermaßen spannende als auch sinnvolle Kurse	22	16
Support vor Ort (Fachbegleitung usw.)	Unterstützung durch Fachbegleitung / Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Pädagogisches Team und Schulhausteam / breite Hilfsbereitschaft vor Ort	17	12
Austausch und Kooperation	Interessierte Teilnehmer / Austausch ‚unter sich‘ / gegenseitige Unterstützung und Motivation / profitiert von den Erfahrungen anderer	16	12
Support seitens der PH Zürich (Supervision usw.)	Unterstützung durch Gruppensupervision / Einzelsupervision / kostenlose Supervision / Niederschwelligkeit der Angebote	15	11
Praxisbezug des Supports	Sehr nahe an der Praxis / neue und konkret umsetzbare Ideen / interessant und unterstützend / auf Bedürfnisse eingegangen	12	9
Wahrgenommener Umgang mit den Berufseinsteigern	Berufsrelevante Inhalte in der Weiterbildung / als Lehrperson ernst genommen worden / Unterstützung angesichts der hohen Anforderungen des Lehrberufs	8	6
Sonstiges	Ungeschickte terminliche Ansetzung der Weiterbildungskurse / unmittelbarer Übertritt in Berufsbildungsschule	2	1
Nicht beansprucht / (noch) nicht teilgenommen	Keine Berufseinführung / nicht beansprucht	14	10

### Verbesserungsvorschläge

Ungeachtet der zahlreichen positiven Aspekte betreffend der Berufseinführung werden etliche Verbesserungsvorschläge gemacht (n=100).

Im Vordergrund stehen Vorschläge zum Umgang seitens der PH Zürich mit der nunmehrigen Lehrerrolle der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger (n=17; 17%). Da werden unter anderem „mehr Vertrauen“, „mehr Freiheit“ und „mehr Selbstverantwortung“ gefordert. Auch wird eine stärkere Fokussierung auf den Berufsalltag und auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen vorgeschlagen (n=16; 16%). In diesem Zusammenhang können auch die Verbesserungswünsche in Richtung eines vermehrten Praxisbezugs verstanden werden (n=9; 9%). Auch zur Organisation werden Verbesserungsvorschläge gemacht (n=14; 14%). Da ist etwa die Rede von der „ungeschickten zeitlichen Ansetzung“ kurz vor Semesterwechselln oder vom „zu kurzen und zerstückelten Angebot“ (vgl. Tab. 13).

Abschliessend noch eine ergänzende Bemerkung: Die befragten Lehrpersonen wurden im Fragebogen aufgefordert, die aus ihrer Sicht dringendsten Verbesserungen zu nennen. Da erscheint es bemerkenswert, dass manche aussagten, sie seien „zufrieden mit dem Angebot“ und es gebe aus ihrer Sicht „keine Kritik“ (n=9; 9%).

Tabelle 13: Verbesserungsvorschläge betreffend Berufseinführung geordnet nach Häufigkeiten

Folgendes sollte an der Berufseinführung an der PH Zürich am dringendsten verbessert werden ...		Aussagen (n=100)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Umgang mit der Lehrerinnen- und Lehrerrolle	Angebote für Fachlehrpersonen / Zugang für Vikare, Zusatzqualifikation Primarstufe / Stufenumsteiger verbessern / mehr Freiheiten für Lehrpersonen / mehr Selbstverantwortung, weniger Überwachung / mehr Vertrauen	17	17
Angebot generell	Stärker auf Lehrpersonen eingehen / stärkere Fokussierung auf Berufsalltag anstatt theoretische Konzepte	16	16
Support vor Ort (Fachbegleitung usw.)	Auch Schulleitungen für Berufseinstiegsfragen sensibilisieren / Fachbegleitung vor Ort extrem wichtig / Supervision inkl. Unterrichtsbeobachtung	15	15
Organisation	Mehrfach durchführen / zu kurz, zu zerstückelt, ohne Kontinuität / Kompaktwochen früher ansetzen	14	14
Praxisbezug	Mehr konkrete Beispiele und praxisnahe Ideen / Wo finde ich Material? / Elternarbeit thematisieren / keine Theorien wiederholen	9	9
Weiterbildungskurse	Kurse nicht Ende Semester ansetzen / insgesamt mehr Kurse anbieten / Fortführung der Kurse nach der Berufseinstiegsphase / bessere Passung der Inhalte an Voraussetzungen der Teilnehmer	4	4
Austausch und Kooperation	Austausch unter Berufseinsteigern fördern	3	3
Support seitens der PH Zürich (Supervision usw.)	Angebot attraktiver machen / mehr Kenntnisse der konkreten Probleme der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger	1	1
Zufrieden	Zufrieden mit dem Angebot / keine Kritik	9	9
Noch nicht teilgenommen/nicht beansprucht		5	5
Sonstiges	Mehr Lohn für Mehraufwand während des Berufseinstiegs	7	7

Nach den Ergebnissen zum ersten der drei untersuchten Bereiche richtet sich der Fokus in der Folge auf den zweiten Bereich: die Schulen (vgl. Untersuchungsmodell, Abb. 1).

## 5.3 Situation in den Schulen

### 5.3.1 Aktuelle Belastungen

Zur Erfassung der subjektiven Belastung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden 20 für den Lehrberuf *typische Belastungsfaktoren* erfragt. Die Items stammen grösstenteils aus dem Instrument von Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000). Dieses erfasst die Einschätzung des Belastungsgrades durch spezifische Arbeitsbedingungen, welche als ‚typische Belastungen im Schulalltag‘ häufig thematisiert werden.

Die Belastung ist über alle Belastungsfaktoren hinweg auf einem mittleren Niveau (*Mittelwert*=2.76). Am stärksten belastet fühlen sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch das ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ (53% fühlen sich eher stark oder stark belastet) sowie durch ‚ausserunterrichtliche Pflichten‘ wie beispielsweise Arbeitsgruppen, Konferenzen, Sitzungen (53% fühlen sich eher stark oder stark belastet). Der Mittelwert beider Belastungsaspekte beträgt 3.53 auf einer 5er-Skala und steht für eine mittlere bis eher starke Belastung. Ebenfalls als mittel bis eher stark kann die Belastung durch die ‚Beurteilung von Schülerinnen und Schülern‘ (*Mittelwert*=3.47), die ‚Heterogenität der Klasse‘ (*Mittelwert*=3.29), den ‚unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Personen gerecht werden‘ (*Mittelwert*=3.21), die ‚Vor- und Nachbereitung des Unterrichts‘ (*Mittelwert*=3.15), die ‚erzieherischen Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern‘ (*Mittelwert*=3.08) sowie die ‚Ausübung der Klassenlehrerfunktion‘ (*Mittelwert*=3.01) bezeichnet werden (vgl. Abb. 8).

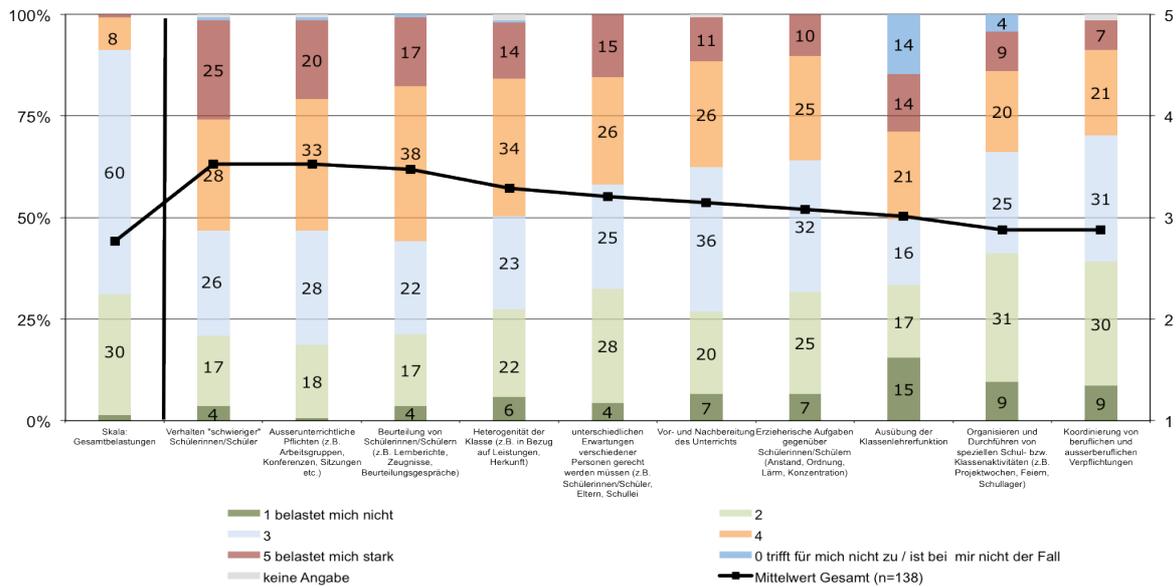


Abbildung 8: Belastungen 1 bis 10, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n=138)

Nicht belastend bis eher nicht belastend ist die ‚Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien‘ (*Mittelwert=2.40*), der ‚Umgang mit Lehrmitteln‘ (*Mittelwert=2.38*), der ‚Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils‘ (*Mittelwert=2.20*) – wobei 43% der Befragten keine Fächer ausserhalb des eigenen Fächerprofils unterrichten – die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘ (*Mittelwert=2.18*) und die ‚soziale Isolation bzw. das Dasein als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer‘ (*Mittelwert=2.04*). Am wenigsten belastet die ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘ – 76% stufen diese als nicht oder eher nicht belastend ein (*Mittelwert=1.76*) – sowie die ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘, welche von 83% der Befragten als nicht oder eher nicht belastend eingestuft wird (*Mittelwert=1.66*) (vgl. Abb. 9).

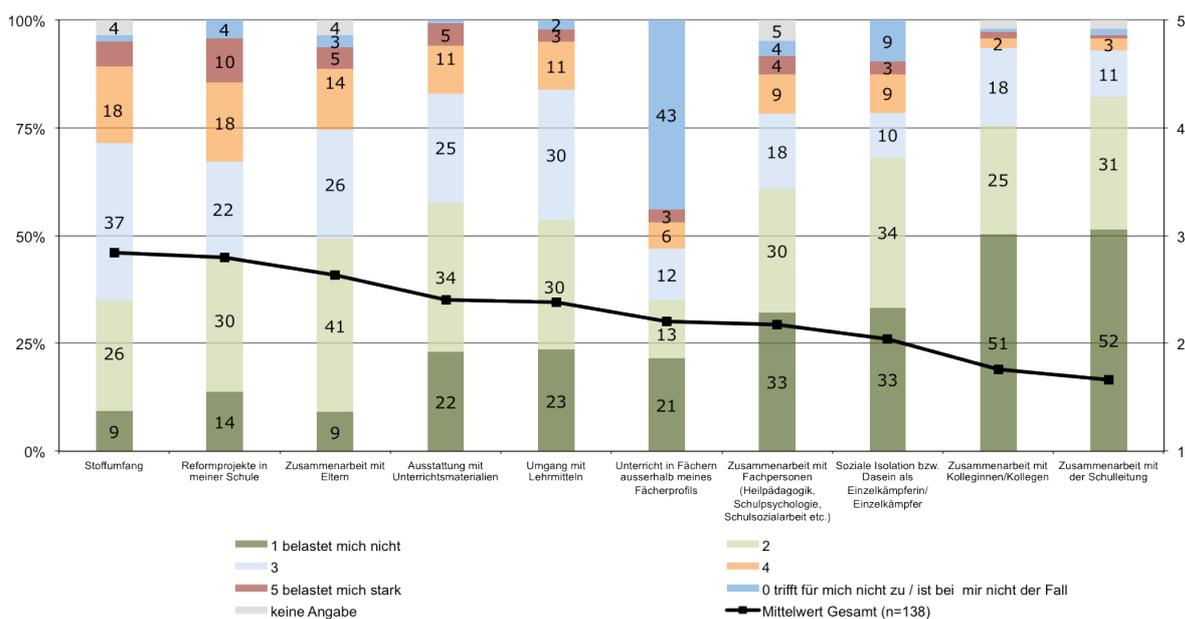


Abbildung 9: Belastungen 10 bis 20, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n=138)

Ein Vergleich der Belastungen je nach Art der heutigen Anstellung wurde nicht vorgenommen, da fast alle Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kantonal angestellt sind und in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis stehen (vgl. Tab. 3).

Der Vergleich von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit oder ohne Klassenlehrfunktion zeigt keinen signifikanten Unterschied in der Gesamtbelastung. Mit Blick auf die einzelnen Belastungen werden das ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘, die ‚Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen‘ sowie die ‚erzieherischen Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern‘ von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ohne Klassenlehrfunktion als signifikant stärker belastend wahrgenommen. Die ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ wird von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit Klassenlehrfunktion als signifikant stärker belastend wahrgenommen (Details siehe Anhang 7; Tab. A20).

Ein Vergleich nach Schulstufen zeigt signifikante Unterschiede. So nehmen Lehrpersonen der Sekundarstufe eine signifikant höhere Gesamtbelastung wahr als Lehrpersonen der Primarstufe und des Kindergartens. Letztere fühlen sich am wenigsten belastet. Auch die Belastung durch die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘, die ‚Ausübung der Klassenlehrfunktion‘, die ‚Organisierung und das Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten‘, ‚Reformprojekte in der eigenen Schule‘ und der ‚Umgang mit Lehrmitteln‘ wird von Lehrpersonen der Sekundarschule als am höchsten wahrgenommen. Einzig die Belastung durch die ‚Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen‘ und die Belastung durch ‚unterschiedliche Erwartungen verschiedener Personen‘ wird von Lehrpersonen der Primarstufe als am höchsten wahrgenommen (Details siehe Anhang 7; Tab. A21).

Männer und Frauen unterscheiden sich signifikant in der wahrgenommenen Belastung bei der ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘<sup>61</sup> Zwar erleben auch Männer eine geringe Belastung (*Mittelwert*=1.90 vs. 1.59), sie liegt aber signifikant höher als diejenige der Frauen.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit einem unterschiedlich hohem Pensum unterscheiden sich nur bezüglich eines Belastungsfaktors, nämlich der ‚sozialen Isolation bzw. dem Dasein als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer‘<sup>62</sup>. Lehrpersonen mit einem Pensum zwischen 61% und 80% nehmen die grösste Belastung wahr.

Die aufgeführten Ergebnisse können mit Ergebnissen aus der Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau (Nido et al., 2008) verglichen werden. Acht der zehn am stärksten belastenden Faktoren wurden auch von den Lehrpersonen im Kanton Aargau (nicht nur Berufseinsteigende) unter den Top-Ten-Belastungen genannt. Einzig die ‚Vor- und Nachbereitung des Unterrichts‘ sowie die ‚Ausübung der Klassenlehrfunktion‘ fallen bei Lehrpersonen im Kanton Aargau nicht unter die stärksten zehn Belastungen. Das ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ gilt auch in anderen Untersuchungen als der am stärksten belastende Aspekt der Lehrtätigkeit (*Mittelwert*<sub>AG</sub>=3.41 vs. *Mittelwert*<sub>ZH</sub> 3.53).<sup>63</sup>

### 5.3.2 Schulführung

Schulleitungen sind erwiesenermassen äusserst wichtige Bezugspersonen von Lehrerinnen und Lehrern und eine gute Zusammenarbeit steht in engem Zusammenhang mit geringeren Burnoutraten.<sup>64</sup> In Kapitel 5.2.5 konnte gezeigt werden, dass beim Berufseinstieg Schulleitungen zusammen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Fachbegleitungen zu den am meisten unterstützenden Personen zählen.

<sup>61</sup> ( $Chi^2=6.00$ ,  $df=2$ ,  $p=.014$ )

<sup>62</sup> ( $Chi^2=9.69$ ,  $df=4$ ,  $p=.046$ )

<sup>63</sup> Trachsler, E.; Brügggen, S.; Nido, M.; Ulich, E.; Inversini, S.; Wülser, M. & Herms, I. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Materialband. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. S. 21ff.

<sup>64</sup> Byrne, B. (1999). The Nomological Network of teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press.

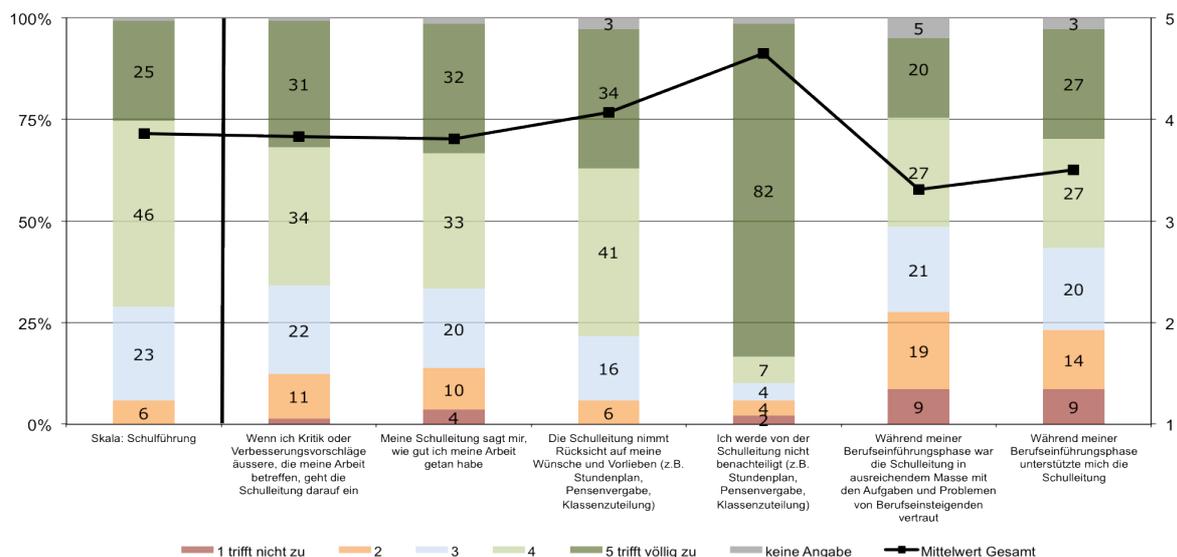


Abbildung 10: Schulführung (n=138)

Die Befragung thematisierte weitere Aspekte einer unterstützenden Schulführung, wobei nur die Antworten von Lehrpersonen, welche momentan im Kanton Zürich tätig sind, einbezogen wurden (n=138). Insgesamt wird die Schulführung sehr positiv beurteilt (Mittelwert=3.86 auf einer 5er-Skala) (Abb. 10). 65% geben an, dass ‚die Schulleitung auf Kritik oder Verbesserungsvorschläge eingeht‘ und ‚Feedback gibt, wie gut man die Arbeit getan hat‘. 75% geben an, dass ‚die Schulleitung Rücksicht nimmt auf Wünsche und Vorlieben (beispielsweise beim Stundenplan oder bei der Pensungsvergabe)‘ und 89% werden ‚von ihrer Schulleitung nicht benachteiligt‘. Einzig die folgenden zwei Punkte werden etwas kritischer beurteilt: Lediglich 47% der Befragten geben an, dass ihre ‚Schulleitung während der Berufseinführungsphase in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern vertraut‘ war (28% äussern sich diesbezüglich kritisch) und schlussendlich äussern sich 23% kritisch bezüglich der ‚Unterstützung während der zweijährigen Berufseinführungsphase‘.

Die Einschätzungen zur Schulführung können mit keiner bereits vorhandenen Untersuchung verglichen werden (vgl. auch Kap. 3.1 zum Stand der Forschung).

### 5.3.3 Soziales Klima

Nebst der Schulführung hat das soziale Klima an einer Schule einen grossen Einfluss auf eine Vielzahl von Variablen.

Zwei Aspekte eines guten sozialen Klimas fallen besonders positiv auf (vgl. Abb. 11). 89% der Befragten geben an, dass sie von Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden, wenn sie irgendwo anstehen und 93% fühlen sich als junge Lehrperson im Team akzeptiert. Etwas weniger positiv fallen die Aussagen zu Spannungen aus: 9% geben an, dass es sehr wohl Spannungen in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen gibt. Ein Austausch von Unterrichtsmaterial findet gemäss 24% der Befragten nicht respektive eher nicht statt. 43% geben zudem an, dass sie in der Unterrichtsvorbereitung nicht mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten. Insgesamt wird das soziale Klima in den Schulen der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Kanton Zürich aber als positiv eingestuft (Mittelwert=3.90 auf einer 5er-Skala).

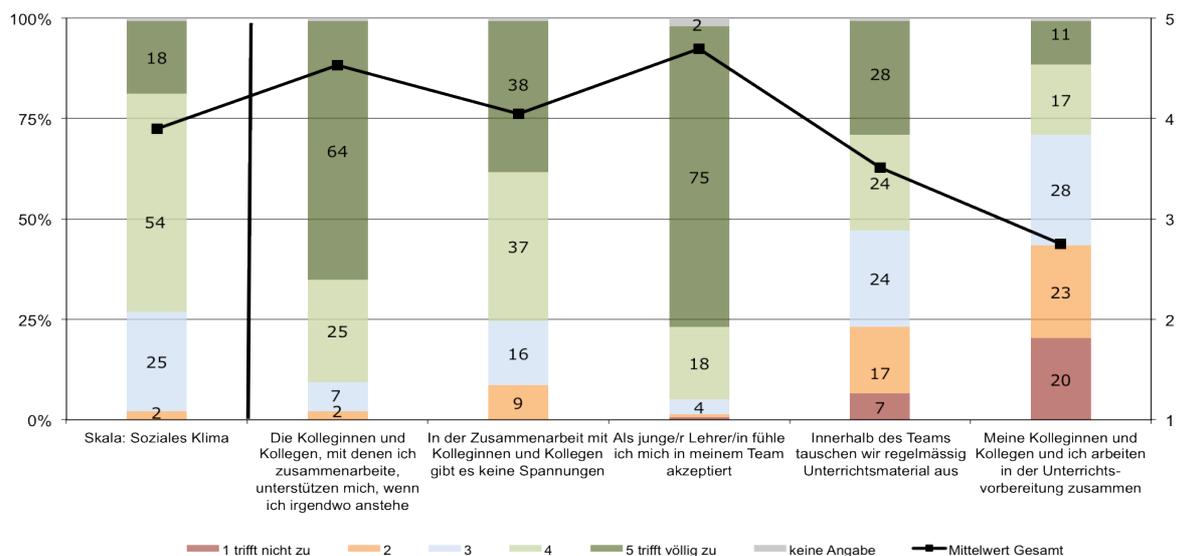


Abbildung 11: Soziales Klima (n=138)

Die aufgeführten Ergebnisse lassen sich wiederum mit Ergebnissen aus der bereits erwähnten Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau (Nido, et al. 2008) vergleichen. So liegen Werte für folgende zwei Fragen vor: ‚Kolleginnen und Kollegen unterstützen mich, wenn ich irgendwo anstehe‘ ( $Mittelwert_{AG}=4.20$  vs.  $Mittelwert_{ZH}=4.53$ ) sowie ‚in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen gibt es keine/selten Spannungen‘ ( $Mittelwert_{AG}=3.87$  vs.  $Mittelwert_{ZH}=4.04$ ).

Nach den Ergebnissen zum zweiten der drei untersuchten Bereiche richtet sich der Fokus abschliessend auf den dritten Bereich: die Lehrperson (vgl. Untersuchungsmodell, Abb. 1).

## 5.4 Individuelle Professionalität

### 5.4.1 Berufswahlmotive und Erfüllung

#### Motive

Einen zentralen Aspekt der individuellen Professionalität bilden die persönlichen Berufswahlmotive. Die Lehrpersonen wurden daher gebeten, in drei offenen Antwortfeldern ihre drei wichtigsten Berufswahlmotive zu nennen. Die Anzahl der Aussagen bei sämtlichen Fragen entspricht der Grösse der Stichprobe (1. Wahl n=166, 2. Wahl n=158, 3. Wahl n=152) (vgl. Tab. 15).

Zählt man zunächst die Aussagen innerhalb der verschiedenen Kategorien über alle Wahlmöglichkeiten zusammen, ist das Ergebnis eindeutig: Überraschendes Berufswahlmotiv ist die „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (n=153). Bereits nur noch halb so viele Aussagen werden zur „Vielseitigkeit“ (n=78) sowie zur „Eigenständigkeit“ und zum „Gestaltungsfreiraum“ (n=64) gemacht. Es folgen die „emotionalen Motive und/oder Gefühle der Berufung“ (n=49) sowie die „Überzeugung, als Lehrperson eine wichtige gesellschaftliche Funktion“ erfüllen zu können (n=42). „Anstellungsbedingungen und Lohn“ spielen eine untergeordnete Rolle (n=26) (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Berufswahlmotive, geordnet nach Anzahl der Nennungen (3 wichtigste Berufswahlmotive)

Kategorien	Anzahl Nennungen total
Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen	153
Vielseitigkeit	78
Eigenständigkeit und Gestaltungsfreiraum	64
Emotionale Motive / Gefühle der Berufung	49
Wichtige gesellschaftliche Aufgabe	42
Fachinteresse	27
Anstellungsbedingungen und Lohn	26
Sinnhaftigkeit der Aufgabe	17
Ausbildung	15

Im Überblick über die Häufigkeiten der Aussagen bei allen drei Wahlmöglichkeiten zeigt sich ein differenzierteres Bild. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse in derselben Reihenfolge, jedoch detailliert über alle drei Wahlmöglichkeiten (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15: Berufswahlmotive, verteilt auf die drei Wahlmöglichkeiten, geordnet nach Anzahl der Nennungen, total über alle drei Wahlmöglichkeiten

Berufswahlmotive		1. Wahl	2. Wahl	3. Wahl	
Kategorie	Beispiele	Aus-sagen (166)	Aus-sagen (158)	Aus-sagen (152)	Total Aus-sagen
Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen	Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Menschen / Schüler begleiten / Lern- und Entwicklungsprozesse fördern	92 (56%)	38 (24%)	22 (14%)	153
Vielseitigkeit der Aufgabe	Vielseitigkeit der Aufgabe / kein Bürojob / abwechslungsreicher Berufsauftrag / abwechslungsreiches Umfeld / Arbeit auf verschiedensten Ebenen	12 (7%)	47 (30%)	19 (13%)	78
Eigenständigkeit Gestaltungsfreiraum	Grosse Selbstständigkeit / Eigenständigkeit / flexible Zeiteinteilung / Kreativität	8 (5%)	17 (11%)	39 (26%)	64
Emotionale Motive Gefühle der Berufung	Freude am Beruf / Spass am Unterrichten und Lehren / persönliches Talent / Herausforderung / Wunschberuf / Selbstverwirklichung	26 (16%)	12 (8%)	11 (7%)	49
Wichtige gesellschaftliche Aufgabe	Gesellschaftliche Relevanz der Aufgabe / Weitergabe von Wissen / etwas in der Gesellschaft bewirken können / Verantwortung für künftige Generation	9 (5%)	20 (13%)	13 (9%)	42
Fachinteresse	Eigene Fachkompetenz erweitern / Interesse am Stoff / gute Fachkenntnisse / Weiterbildungsmöglichkeiten	5 (3%)	11 (7%)	11 (7%)	27
Anstellungsbedingungen und Lohn	Arbeitszeiten / Teilzeitarbeit / stimmiges Verhältnis Arbeitszeit : Lohn / Ferien / finanzielle Sicherheit / Jobsicherheit / Möglichkeiten des Wiedereinstiegs	1 (1%)	4 (3%)	21 (14%)	26
Sinnhaftigkeit	Sinnvolle Arbeit / sinnvoller Beruf	11 (7%)	4 (3%)	2 (1%)	17
Ausbildung	Kurze und gute Ausbildung / Studium mit breiter Fächerpalette	2 (1%)	5 (3%)	8 (5%)	15
Sonstiges	Zusammenarbeit	0 (0%)	0 (0%)	6 (4%)	6

Wie bereits beim ersten Überblick zeigt auch die Verteilung der Aussagen auf die drei Wahlmöglichkeiten die „Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen“ mit grossem Abstand an erster Stelle (1. Wahl: 56%, 2. Wahl: 24%, 3. Wahl: 14%). Die „Vielseitigkeit“ wird vor allem als zweite Wahl hoch gewichtet (1. Wahl: 7%, 2. Wahl: 30%, 3. Wahl: 13%). „Eigenständigkeit und Gestaltungsfreiraum“ werden von gut einem Viertel aller Antwortenden immerhin als

dritte Wahl bezeichnet (1. Wahl: 5%, 2. Wahl: 11%, 3. Wahl: 26%). Die „emotionalen Motive“ und das „Gefühl der Berufung“ werden nach dem „Umgang mit Kindern“ insgesamt am zweithäufigsten als erste Wahl erwähnt (1. Wahl: 16%, 2. Wahl: 8%, 3. Wahl: 7%).

Die „gesellschaftliche Relevanz“ der Aufgabe des Lehrberufes ist ebenfalls für etwa ein Zehntel der Lehrpersonen ein Berufsmotiv (1. Wahl: 5%, 2. Wahl: 13%, 3. Wahl: 9%). Das „Fachinteresse“ (1. Wahl: 3%, 2. Wahl: 7%, 3. Wahl: 7%) sowie das „Interesse an der Ausbildung“ spielen eine eher untergeordnete Rolle bei der Berufswahl (1. Wahl: 1%, 2. Wahl: 3%, 3. Wahl: 5%). Die „Sinnhaftigkeit der Aufgabe“ gehört mit zu jenen Motiven, welche am häufigsten in erster Wahl angegeben werden (1. Wahl: 7%, 2. Wahl: 3%, 3. Wahl: 1%). Während die „Anstellungsbedingungen“ und der „Lohn“ in erster Wahl kaum gewählt werden, liegt die Rate bei der dritten Wahl dann erheblich höher (1. Wahl: 1%, 2. Wahl: 3%, 3. Wahl: 14%). Vereinzelt wird noch die „Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen“ als Motiv für die Wahl des Lehrberufs erwähnt.

Männer und Frauen unterscheiden sich nicht hinsichtlich der wichtigsten resp. erstgenannten Berufswahlmotive. Beide nennen die „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sowie „emotionale Motive“ mit Abstand am häufigsten. Bereits in früheren Studien (Trachsler, Brügggen, Nido, et al. 2006, S. 5) zeigte sich, dass die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern verbunden mit der Möglichkeit, ihnen etwas beibringen und deren Entwicklung mitverfolgen zu können, die Hauptmotive der Lehrtätigkeit darstellen. Dazu kommt das Gefühl, eine sinnvolle Tätigkeit auszuüben.<sup>65</sup> Die aufgeführten Ergebnisse können auch mit den Ergebnissen von Larcher (2005)<sup>66</sup> verglichen werden. Unter 10 vorgegebenen Berufswahlmotiven erreichte das Item ‚Ich wählte diesen Beruf, weil ich gerne mit Kindern/Jugendlichen zusammenarbeite‘ die höchste Zustimmung (Befragung vor Berufseintritt, n=47), gefolgt von den Arbeitsbedingungen und dem Wunsch, Kindern und Jugendlichen etwas beizubringen.

### **Erfüllung der Motive**

Unabhängig vom jeweiligen Berufswahlmotiv wurde überprüft wie gut die drei wichtigsten Berufswahlmotive nach zwei Jahren Berufspraxis erfüllt sind.

72% der Befragten sehen ihr wichtigstes Berufswahlmotiv als erfüllt, 16% stufen es sogar als übertroffen ein und 4% sehen es als teilweise erfüllt. Nur eine Person sieht das wichtigste Berufswahlmotiv als nicht erfüllt (8% machen keine Angabe).

Auch die zweitgenannten Berufswahlmotive werden von 67% der Befragten als erfüllt angesehen, von 11% als übertroffen, von 11% als teilweise erfüllt und von einer Person als ‚nicht erfüllt‘ (knapp 10% machen keine Angabe).

Die drittgenannten Berufswahlmotive werden von 57% der Befragten als erfüllt angesehen, von 11% als übertroffen, von 15% als teilweise erfüllt und von drei Personen als nicht erfüllt (knapp 15% machen keine Angabe).

Vergleicht man die Mittelwerte, zeigt sich ein deutliches Bild: Die Berufswahlmotive wurden in der zweijährigen Berufspraxis erfüllt. Der Erfüllungsgrad nimmt mit der Wichtigkeit der Motive leicht ab.

- Erfüllung des ersten Berufswahlmotivs: *Mittelwert=3.12* (auf einer 4er-Skala)
- Erfüllung des zweiten Berufswahlmotivs: *Mittelwert=2.99* (auf einer 4er-Skala)
- Erfüllung des dritten Berufswahlmotivs: *Mittelwert=2.92* (auf einer 4er-Skala)

---

<sup>65</sup> Trachsler, E.; Brügggen, S.; Nido, M.; Ulich, E.; Inversini, S.; Wülser, M. & Herms, I. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule. S. 5.

<sup>66</sup> Larcher Klee, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

### 5.4.2 Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeit stammt aus einem häufig eingesetzten und bewährten Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern.<sup>67</sup>

Die berufliche Selbstwirksamkeit der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kann mit einem Mittelwert von 3.27 auf einer 4er-Skala ( $SD=.35$ ) als eher hoch bezeichnet werden. Jeweils weniger als 10% der Befragten stufen ihre Selbstwirksamkeit in den abgefragten Kompetenzbereichen als nicht oder kaum vorhanden ein. Einzig die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich des Aspekts, auch ‚problematischen Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff vermitteln zu können‘, wird von 24% der Befragten als nicht oder kaum vorhanden eingestuft, wie auch die Überzeugung, dass ‚mit einem hohen Engagement viel für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden kann‘ (24%).

Vergleicht man die berufliche Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen des Kindergartens, der Primarstufe und der Sekundarstufe finden sich signifikante Unterschiede ( $Chi^2=8.29$ ,  $df=2$ ,  $p=.016$ ). Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen des Kindergartens (*Mittelwert*=3.46) ist signifikant höher als diejenige von Lehrpersonen der Primarstufe (*Mittelwert*=3.25) oder Sekundarstufe (*Mittelwert*=3.29).

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Männern und Frauen sowie je nach Passung des gewählten Fächerprofils mit dem Profil der ersten Festanstellung unterscheidet sich nicht signifikant.

Die aufgeführten Ergebnisse können mit den Werten für Selbstwirksamkeit bei Larcher (2005) verglichen werden, welche ebenfalls nach Schwarzer & Schmitz (1999) erhoben wurden. Larcher (2005) setzte 8 der 10 Originalitems ein. In der vorliegenden Untersuchung wurden 9 der 10 Items eingesetzt. Larcher zeigt, dass die Selbstwirksamkeit vom Berufseintritt (*Mittelwert*=25.04) bis gegen Ende des ersten Praxisjahres (*Mittelwert*=28.16) leicht zunimmt und sich dem Kennwert von Schwarzer und Jerusalem (1989)<sup>68</sup> nähert (*Mittelwert*=28.28). Der Summenwert von 28.16 entspricht umgerechnet einem Mittelwert von 3.52 auf einer 4er Skala. Er liegt damit nur leicht höher als der Wert von 3.27 in der vorliegenden Untersuchung.

### 5.4.3 Arbeitsfreude und Erholung

Die Arbeitsfreude der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist sehr hoch (*Mittelwert*=4.57 auf einer 5er-Skala) (vgl. Abb. 12).

Die Arbeitsfreude von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit und ohne Klassenlehrerfunktion unterscheidet sich nicht signifikant. Hingegen unterscheidet sie sich je nach Passung des gewählten Fächerprofils mit dem Profil der ersten Festanstellung signifikant ( $Chi^2=9.25$ ,  $df=3$ ,  $p=.026$ ). Lehrpersonen welche angeben, dass die Passung gegeben war (*Mittelwert*=4.68,  $n=63$ ) sind signifikant arbeitsfreudiger als Lehrpersonen, welche angeben, dass die Profile nur eher passten (*Mittelwert*=4.5,  $n=66$ ,  $p=.007$ ). Nach Pensum und Lektionen pro Woche unterscheidet sich die Arbeitsfreude nicht signifikant.

---

<sup>67</sup> Schwarzer, R., & Schmitz, G.S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, S. 60-61. Berlin.

<sup>68</sup> Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In: Krempen, G. (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S.127-133). Göttingen: Hogrefe.

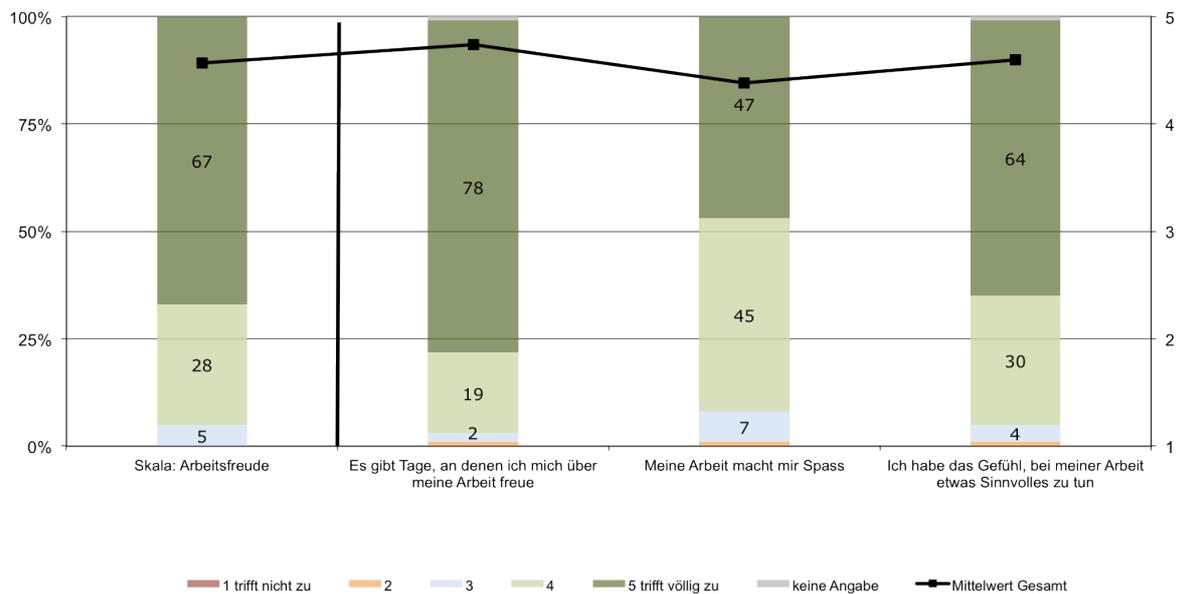


Abbildung 12: Arbeitsfreude (n=138)

Das Ausmass der Erholung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist mittel bis eher hoch (*Mittelwert*=3.5 auf einer 5er-Skala). Zu wenig Zeit für Familie und/oder Freunde geben 18% an und etwas mehr als die Hälfte denken abends oft noch über die Arbeit nach 55% (vgl. Abb. 13).

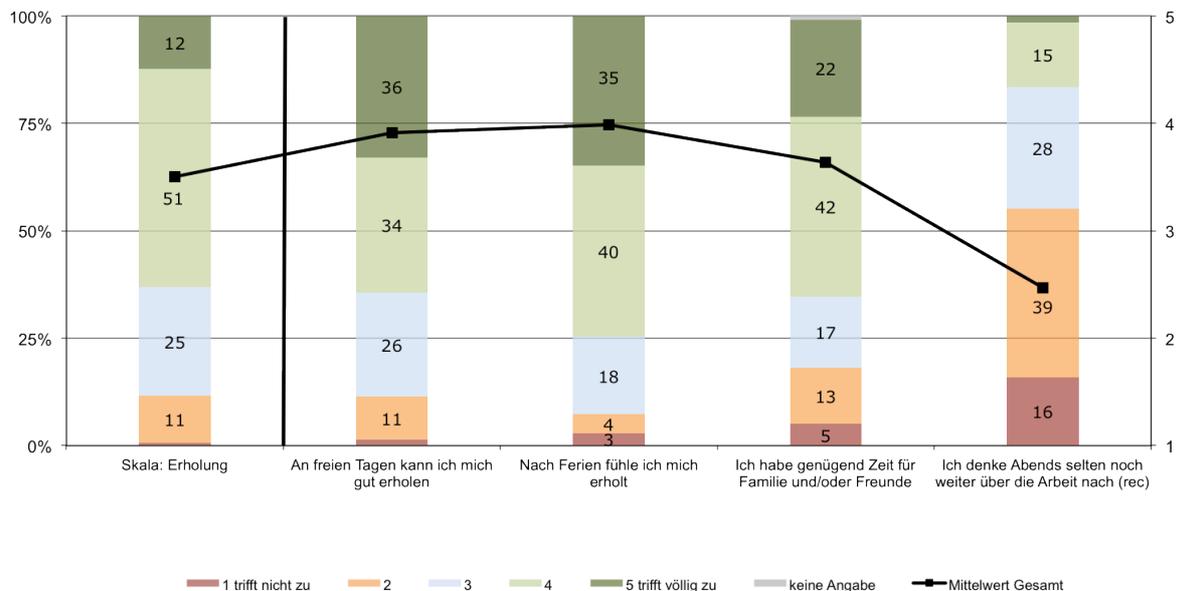


Abbildung 13: Erholung (n=138)

Die Zürcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit oder ohne Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich bei der Erholung nicht signifikant. Auch nach Pensum und Lektionen pro Woche ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Diese Ergebnisse können wiederum mit Ergebnissen aus der Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Aargau (Nido et al., 2008) verglichen werden. So weisen die dort befragten Lehrpersonen ebenfalls eine sehr hohe Arbeitsfreude auf (*Mittelwert*=4.22), wobei der hier erhobene Wert sogar noch etwas höher ausfällt (*Mittelwert*=4.57). Für die Erholung finden sich dagegen im Kanton Aargau leicht höhere Werte (*Mittelwert*=3.69) als hier (*Mittelwert*=3.5). Im Kanton Aargau waren auch langjährige Lehrpersonen in die Studie mit einbezogen.

#### 5.4.4 Reflexion und Ausblick

##### Gedanken an berufliche Veränderungen

Tabelle 16: Gedanken an berufliche Veränderungen (n=138), Angaben in Prozent

	1 nie	2	3	4	5 sehr oft	keine Angabe	MW
Ich habe schon ernsthaft daran gedacht, das Pensum zu reduzieren	28	26	16	17	12	1	2.59
Ich habe schon ernsthaft daran gedacht, eine andere Stelle als Lehrperson zu suchen	43	21	18	11	6	1	2.15
Ich habe schon ernsthaft daran gedacht, den Beruf zu wechseln	40	30	17	7	6	1	2.07

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1 - 5

Alle befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche derzeit im Kanton Zürich tätig sind, wurden gefragt, ob sie schon einmal ernsthaft daran gedacht haben, das Pensum zu reduzieren. 28% antworten mit nie. 12% haben schon sehr oft daran gedacht (*Mittelwert*=2.59 auf einer 5er-Skala) (vgl. Tab. 16). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich dabei nicht signifikant von ihren Kolleginnen und Kollegen ohne Klassenlehrerfunktion. Je nach Pensum ( $\chi^2=11.39$ ,  $df=4$ ,  $p=.023$ ) respektive unterrichteten Wochenlektionen ( $r_s=.21$ ,  $p=.015$ ) finden sich signifikante Unterschiede, wobei es jedoch keinen linearen Zusammenhang gibt. Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit einem Pensum zwischen 81% und 99% haben sich schon häufiger ernsthafte Gedanken gemacht, das Pensum zu reduzieren (*Mittelwert*=2.98) als solche mit einem Pensum von 61 bis 80% (*Mittelwert*=2.05). Sie haben sich auch schon häufiger Gedanken gemacht, das Pensum zu reduzieren, als Kolleginnen und Kollegen mit einem 100%-Pensum (*Mittelwert*=2.24). Es ist aber darauf hinzuweisen, dass in der zugrundeliegenden Stichprobe lediglich 22.3% der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ein 100%-Pensum unterrichten (vgl. Tab. 1).

Tabelle 17: Mögliche Gründe für eine Pensenreduktion (n=56)

Kategorie	Häufigkeiten	Prozent
(Über-) Belastung im Beruf	23	41
Mehr Zeit für andere Aktivitäten (z.B. soziale Kontakte)	14	25
Schwangerschaft / Familie	7	13
Aus- und Weiterbildung	6	11
Andere Erwerbstätigkeit	2	4
Andere	2	4
Nicht auswertbar	2	4

Noch etwas seltener haben die Befragten ernsthaft daran gedacht eine andere Stelle zu suchen. 43% antworten mit nie. 6% haben schon sehr oft daran gedacht (*Mittelwert*=2.15 auf einer 5er-Skala) (vgl. Tab. 16). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich dabei nicht signifikant von solchen ohne Klassenlehrerfunktio-

on. Je nach Passung des gewählten Fächerprofils finden sich signifikante Unterschiede ( $Chi^2=8.57$ ,  $df=3$ ,  $p=.036$ ): Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger welche eine hohe Passung angeben, machen sich signifikant weniger Gedanken, eine andere Stelle zu suchen als jene, welche eine mittlere Passung (eher ja) angeben. Mit dem jeweiligen Pensum ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang.

Tabelle 18: Mögliche Gründe für die Suche einer anderen Stelle (n=37)

Kategorie	Häufigkeiten	Prozent
Soziales Klima	7	19
Schulleitung	5	14
Arbeitsweg / Umzug	5	14
Anstellung / Funktion	4	11
Neues Schulmodell / Umstellung	3	8
Neue Herausforderung	3	8
Alles gut so wie's ist	3	8
Schwierige Schülerinnen und Schüler	2	5
Andere	2	5
Nicht auswertbar	3	8

Ernsthafte Gedanken an einen Berufswechsel haben sich nochmals weniger Personen gemacht. 40% der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger haben noch nie ernsthaft daran gedacht hat, den Beruf zu wechseln. Nur 6% haben schon sehr oft (*Mittelwert*=2.07 auf einer 5er-Skala) daran gedacht (vgl. Tab. 16). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich dabei nicht signifikant von ihren Kolleginnen und Kollegen ohne Klassenlehrerfunktion. Je nach Passung des gewählten Fächerprofils finden sich signifikante Unterschiede ( $Chi^2=11.66$ ,  $df=3$ ,  $p=.009$ ): Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger welche eine hohe Passung angeben, machen sich signifikant weniger Gedanken den Beruf zu wechseln als jene, welche eine mittlere Passung (eher ja) angeben. Mit dem jeweiligen Pensum ergibt sich auch hier kein signifikanter Zusammenhang.

Tabelle 19: Mögliche Gründe für Berufswechsel (n=28)

Kategorie	Häufigkeiten	Prozent
(Über-) Belastung im Beruf	10	36
Neue Herausforderung	7	25
Schwierige Eltern	4	14
Mangelnde Handlungsfreiheit	2	7
Schwierige Schülerinnen und Schüler	2	7
Nicht auswertbar	3	11

Sieben der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind nicht mehr als Lehrperson tätig und wurden nach den Gründen für ihren Berufsausstieg gefragt. Die Antworten beinhalten folgende Aspekte:

- andere Interessen kamen zu kurz,
- Persönliche Merkmale (zu hohe Ansprüche an sich selbst, fehlendes Durchsetzungsvermögen),
- aufgrund zu geringer Praxiserfahrungen zu wenig zugetraut,
- Familienplanung,
- anderweitige Weiterbildungen,
- Vorstellung vs. erlebter Alltag.

## Weiterempfehlen des Lehrberufs

Auf die Frage, ob man einem jungen Menschen raten würde, ebenfalls Lehrerin oder Lehrer zu werden antworten 38% mit ja, 48% mit eher ja, 9% mit eher nein und nur 1% mit nein (4% haben keine Angabe gemacht) (*Mittelwert*=1.72; 1=ja, 2=eher ja, 3=eher nein, 4=nein). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich dabei nicht signifikant von Kolleginnen und Kollegen ohne Klassenlehrerfunktion. Auch die Passung des gewählten Fächerprofils oder die Höhe des Pensums respektive der unterrichteten Wochenlektionen hat keinen signifikanten Zusammenhang mit der Weiterempfehlung des Berufs.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche den Beruf weiterempfehlen würden, weisen eine signifikant höhere Arbeitsfreude auf ( $Chi^2=24.49$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ). Sie nehmen zudem signifikant geringere Belastungen wahr ( $Chi^2=17.77$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ), stufen die Schulführung signifikant positiver ein ( $Chi^2=15.29$ ,  $df=3$ ,  $p=.002$ ) und nehmen ein positiveres soziales Klima wahr ( $Chi^2=16.49$ ,  $df=3$ ,  $p=.001$ ) als ihre Kolleginnen und Kollegen, welche den Lehrberuf eher oder eher nicht weiterempfehlen. Folgende Belastungsfaktoren spielen eine wesentliche Rolle, ob der Lehrberuf weiterempfohlen wird oder nicht: ‚Heterogenität der Klasse‘, ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘, ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘, ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘, ‚Organisation von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten‘, ‚Erwartungen verschiedener Personen gerecht werden müssen‘, ‚erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern‘ sowie ‚soziale Isolation‘.

## 6 Zusammenfassung und Bewertungen

### Vorbemerkungen

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Befragung sind einige Vorbemerkungen hilfreich. Wer aus grösserer oder näherer Distanz die aktuellen bildungs- und standespolitischen Diskurse rund um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verfolgt, kann durchaus den Eindruck einer kontrovers und/oder konfrontativ geführten Auseinandersetzungen erhalten (vgl. Kap. 1). Eine rein phänomenologische Betrachtung ergibt ein anderes Bild der Situation als eine empirische Studie. Die hier vorliegende Untersuchung basiert auf der Befragung einer repräsentativen Gruppe von Berufseinsteigenden mittels eines detaillierten und mit Vertreterinnen und Vertretern des Schulfeldes gemeinsam erarbeiteten Fragenkatalogs. Das Resultat sind empirisch fundierte Erkenntnisse. Sie müssen als solche in den künftigen Diskussionen Eingang finden.

Die detaillierte Darlegung der Ergebnisse in Kapitel 5 hat gezeigt: Insgesamt zeichnen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung der Zürcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger des Abschlussjahrgangs 2009 ein positives Bild. Darüber hinaus weisen die von der PH Zürich in der Zwischenzeit bereits eingeleiteten Verbesserungen – z.B. im Rahmen des neuen Ausbildungskonzeptes NOVA 09 – in die richtige Richtung. Dies zeigt die vorliegende Befragung ebenfalls. In diesem abschliessenden Kapitel 6 sollen nun die Ergebnisse zusammengefasst und einer ersten Bewertung unterzogen werden. Die jeweiligen Empfehlungen haben den Stellenwert von „Handlungsfeldern“. Diese können sich – sobald man im Sinne der Schnittmengen im Untersuchungsmodell Zusammenhänge zwischen einzelnen Bereichen mitbedenkt – zum Teil inhaltlich überlagern. Deren Evidenz wird dadurch nicht tangiert. Aus Sicht des Autorenteam macht es Sinn, an den erwähnten Punkten mit Überlegungen für Massnahmen anzusetzen. Dabei sind je nach Empfehlung die Bildungsverwaltung als Auftraggeberin der Studie, die PH Zürich als Ausbildungsinstitution oder die Schulen als Ort des konkreten Geschehens angesprochen (vgl. Untersuchungsmodell Abb.1). Über eine allfällige Priorisierung möglicher Massnahmen sowie die konkrete Umsetzung entscheiden die Adressaten autonom.

### 6.1 Ausbildung an der PH Zürich

#### 6.1.1 Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung

Nach Einschätzung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden ihre beruflichen Kompetenzen während ihrer Ausbildung an der PH Zürich insgesamt positiv gefördert. So erhielten sie einen guten Einblick in ‚zentrale theoretische Konzepte‘ und eine gute ‚Fachkompetenz in ihren Fächern‘. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der PH Zürich eine gute Kompetenzförderung; so vor allem beim ‚Unterricht planen, vorbereiten und durchführen‘. Auch in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts fühlen sie sich kompetent gefördert. Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die ‚Elternarbeit‘, die ‚Zusammenarbeit im Team‘, der ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ sowie die Ausübung der ‚Funktion als Klassenlehrer‘. Setzt man die Werte der Förderung der beruflichen Kompetenzen in der Ausbildung in Vergleich mit den Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung, so zeigen sich einige auffällige Divergenzen. Gerade in einigen Bereichen wie etwa ‚eigene Sozialkompetenz‘, ‚im Team zusammenarbeiten‘, ‚mit Vorgesetzten umgehen‘ und ‚die Funktion als Klassenlehrer ausüben‘ stehen die eingeschätzten Kompetenzen einer vergleichsweise geringen Förderung gegenüber. Dies kann so interpretiert werden, dass sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger diese – schwergewichtig ausserunterrichtlichen – Kompetenzen selber zuschreiben (vgl. Kap. 5.1.1; Abb. 3), dies etwa im Sinne von Kompetenz trotz geringer Förderung.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind gering. Die Studentinnen fühlen sich unter anderem in ihrer ‚eigenen Kommunikationskompetenz‘ besser gefördert als die Studenten.

Aufschlussreich ist der Umstand, dass es zwischen der Einschätzung des Ausmasses der Förderung der Kompetenzen durch die Ausbildung an der PH Zürich mit einer Ausnahme keinen Zusammenhang mit den aktuellen Belastungen ergibt. Es ist nicht generell so, dass sich aufgrund geringer Förderung in einzelnen Bereichen später Belastungen ergeben. Ausnahme ist die Förderung des eigenen Zeitmanagements. Hier ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang mit den aktuellen Belastungen (vgl. Kap. 5.1.1).

### **6.1.2 Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung**

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger schätzen ihre beruflichen Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung insgesamt als solide ein (vgl. Kap. 5.1.2; Abb. 3). Vergleichsweise hoch eingeschätzt werden unterrichtsbezogene Kompetenzen wie ‚Schüler motivieren‘, ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘, ‚Unterricht planen und vorbereiten‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘ sowie ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘. Die höchsten Mittelwerte ergeben sich bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘ und der ‚Kompetenz, den Unterricht reflektieren‘ zu können. Tiefere Werte erreichen die Einschätzungen bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘. Gerade die letzteren zwei Kompetenzen hängen mit dem verschiedentlich kritisierten Praxisbezug der Ausbildung zusammen (vgl. Kap. 5.1.7). Die Ausbildung an der PH Zürich ist in diesen Bereichen weitgehend auf antizipierende Simulationstrainings und entsprechende Transferkompetenzen der Studentinnen und Studenten angewiesen. Auch die Schulen stehen in diesem Zusammenhang in einer gewissen Verantwortung.

Die weiblichen Lehrpersonen stufen einige ihrer Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung signifikant höher ein als ihre männlichen Kollegen. Die entsprechenden Kompetenzen betreffen ausnahmslos die Unterrichtsgestaltung: ‚Unterricht planen, vorbereiten und durchführen‘, ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ sowie die ‚Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen‘ (vgl. Kap. 5.1.2).

Im Rahmen der offen gestellten Fragen nennen die befragten Lehrpersonen vor allem die ‚fachlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalte‘, die ‚Praxisorientierung der Ausbildung‘ sowie die ‚Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten und der Mentorinnen und Mentoren‘ in positivem Sinne. Auf der anderen Seite zielen die am weitaus häufigsten vorgebrachten Verbesserungsvorschläge auf einen verbesserten Praxisbezug. Auch wird von den Dozentinnen und Dozenten sowie den Mentorinnen und Mentoren mehr Praxiserfahrung auf den Zielstufen gewünscht. Es ergibt sich eine deutliche Polarisierung: Wo die einen die Praxisorientierung explizit positiv erwähnen, fordern andere von der Ausbildung Verbesserungen bei eben diesem Praxisbezug.

### **6.1.3 Kompetenzzuwachs während der Berufseinführung**

Legt man die beiden Kurven a) des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und b) der Kompetenzen nach der zweijährigen Berufseinführungsphase nebeneinander, ergibt sich ein eindrückliches Bild: In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Der PH-Ausbildungsstandard des permanenten Weiterlernens während der Berufstätigkeit – und damit der Professionalisierung der Lehrpersonen – wird in hohem Masse erreicht (vgl. Kap. 4.1.1; Standard IX: Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung). Besonders gross fallen die Kompetenzzuwächse aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrer ausüben können‘.

Die Ergebnisse zeigen, dass gerade in diesen Bereichen während des Studiums gewissermassen Ausbildung auf Vorrat erfolgen muss. Umso wichtiger ist die Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger während ihrer ersten Berufsjahre. Die verschiedenen Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich und die Schulen selbst leisten einen Beitrag zum festgestellten Kompetenzzuwachs (vgl. Kap. 5.2.6; Abb. 7).

Vergleichsweise gering – aber statistisch immer noch signifikant – fallen die Kompetenzzuwächse bei den ‚theoretischen Konzepten‘, bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘ sowie bei der ‚Reflexion des Unterrichts‘ aus. Für Theorie und Unterrichtsreflexion scheint im Berufsalltag entweder keine Dringlichkeit zu bestehen oder dann fehlt die Zeit. Im Sinne eines pragmatischen Trittfassens im Berufsalltag mag dies verständlich erscheinen (Survival-Stage). Andererseits gehören die Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Unterrichtstheorie sowie die Unterrichtsreflexion konstitutiv zum professionellen Verhalten von Lehrpersonen (Mastery-Stage). Die entscheidende Frage ist, inwieweit es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, das zeitweise Ausblenden ihres Interesses für Theorie und Unterrichtsreflexion während der Berufseinstiegsphase nicht zur Routine werden zu lassen (vgl. Kap. 3.1).

Wie bereits unmittelbar nach der Ausbildung stufen die weiblichen Lehrpersonen auch nach zweijähriger Berufseinführungsphase eine ganze Reihe ihrer Kompetenzen höher ein als ihre männlichen Kollegen; diesmal allerdings in noch höherem Masse. Es handelt sich dabei ausnahmslos um Kompetenzen der konkreten Unterrichtsgestaltung.

Lehrpersonen mit höheren Pensen während der Berufseinführungsphase gelingt es signifikant besser, ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima zu schaffen. Nimmt man ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima als Voraussetzung für einen sozial stimmigen und daher auch effizienten Unterricht, so erschweren niedrige Pensen das Unterrichten.

Abschliessend ist klar festzuhalten: Die Tatsache, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in sämtlichen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Kompetenzzuwächse feststellen, unterstreicht die Wichtigkeit dieser Berufseinstiegsphase (vgl. Abb. 7). Nach den drei Jahren Ausbildung an der PH Zürich sind auch die zwei Jahre in der unterstützten Berufspraxis im Hinblick auf die spätere professionelle Berufstätigkeit relevant. Die grossen Zuwächse zum Beispiel bei ‚Klassenführung‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Zeitmanagement‘ können zwar als Kritik an der Ausbildung verstanden werden. Ebenso einleuchtend ist indessen, dass gerade diese Kompetenzen vor allem in der Praxis der Berufseinführungsphase gewissermassen *on the job* erweitert und routinisiert werden können. Darüber hinaus sind derart weitreichende Kompetenzzuwächse nur auf der Basis einer breit angelegten Grundausbildung denkbar. Die Zuwächse sind dann so verstanden Kompetenzfortschritte unter veränderten Lernbedingungen (vgl. Kap. 3.1 Abs. Berufsbiographische Forschung). Nach der Ausbildung an der PH Zürich treten lern- und entwicklungsfähige Abgängerinnen und Abgänger in die nächste Phase ihrer beruflichen Biographie.

#### **6.1.4 Lernfelder**

Zwischen den Kompetenzzuwächsen während der Berufseinführungsphase und der Frage betreffend Relevanz unterschiedlicher Lernfelder besteht ein folgerichtiger Zusammenhang. Für zwei Drittel der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger waren der ‚Berufsalltag‘ und die ‚Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘ die beiden wichtigsten Lernfelder. Die ‚Ausbildung an der PH Zürich‘ und vor allem die ‚Angebote während der Berufseinführungsphase‘ werden als weniger wichtig eingeschätzt, wobei Lehrpersonen der Kindergartenstufe der Ausbildung einen höheren Beitrag zumessen als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe (vgl. Kap. 5.1.5; Tab. 5). Möglicherweise lässt sich mit dieser unterschiedlichen Gewichtung der Ausbildung erklären, warum die Lehrpersonen auf Kindergartenstufe sich in vielen Kompetenzeinschätzungen signifikant von Lehrpersonen der Sekundarstufe unterscheiden.

#### **6.1.5 Fächerprofil**

Die Frage nach der Passung des gewählten Fächerprofils mit dem Profil der ersten Anstellung ergibt ein eindeutiges Ergebnis: Rund 90% der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger geben an, die Passung sei eher oder ganz gegeben gewesen. Nach Stufen betrachtet ist die Passung auf Kindergartenstufe signifikant höher als auf Sekundarstufe.

Lehrpersonen mit einem passenden Profil sind signifikant arbeitsfreudiger als jene mit einem nicht oder nur eher passenden Profil (vgl. Kap. 5.4.3). Bei den geäusserten Verbesserungsvorschlägen im Zusammenhang mit der Ausbildung wird nirgends auf Probleme mit dem

Fächerprofil Bezug genommen. Auch unter den abgefragten Belastungsaspekten geben lediglich 9% an, durch den Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils hoch oder eher hoch belastet zu sein.

Die Schwierigkeiten, die sich aus der Passung der individuellen Fächerprofile ergeben könnten sind somit aus Sicht der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger marginal. Wie allenfalls Schulleitungen und Schulpflegen den Sachverhalt der Passung einschätzen, lässt sich auf Grund der ausschliesslichen Befragung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nicht beantworten.

### **6.1.6 Praktikumserfahrungen**

Die Praktika sind aus mehreren Gründen zentrale Elemente im Curriculum der Ausbildung. Den Studentinnen und Studenten erlauben sie Einblicke in ihre künftige Berufspraxis. Einerseits stufen sie die Verknüpfungsmöglichkeiten von fachdidaktischer Theorie und Schulpraxis als eher gering ein, andererseits – oder gerade deswegen – schätzen sie die Unterstützung der Praxislehrpersonen. Mehr als die Hälfte ist der Meinung, ein realistisches Berufsbild vermittelt erhalten zu haben (vgl. Kap. 5.1.4). Aus Sicht der PH Zürich haben die Praktika eine Brückenfunktion in die künftigen Praxisfelder ihrer Studentinnen und Studenten. Im Zusammenhang mit der Umsetzung des neuen Studienkonzeptes NOVA 09 setzt die PH Zürich gerade hier mit ihren Verbesserungsbemühungen an. Im Zentrum stehen ein neues Quartalspraktikum und die stärkere Verknüpfung zwischen Praxis und Ausbildung. Aus Sicht der befragten Lehrpersonen macht dies Sinn (vgl. Kap. 5.1.6). Die direkte Umsetzbarkeit und die konkrete Anwendbarkeit der Lerninhalte sind den Studentinnen und Studenten wichtig. Wo dies in den Praktika geleistet wird, fällt das Urteil positiv aus (vgl. Abb. 4).

Folgerichtig weisen zahlreiche Verbesserungsvorschläge in Richtung besserer Bezüge zwischen Ausbildung und Praxis und es werden mehr Praktika gefordert. Von den Dozentinnen und Dozenten sowie den Mentorinnen und Mentoren wird mehr Praxiskompetenz auf den entsprechenden Zielstufen erwartet (vgl. Kap. 6.1.2). In diesen Zusammenhang gehören auch die verschiedentlich vorgebrachten Vorbehalte gegenüber einer aus Sicht der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu theorieelastigen Ausbildung mit zu geringem Praxisbezug (vgl. Tab. 8).

Unklar bleibt bei diesen Verbesserungsvorschlägen, was mit dem Begriff der ‚Praxis‘ genau gemeint ist. Denkbar ist, dass die Praktika stark auf das Unterrichten fokussieren, und so die Praktikantinnen und Praktikanten ein einseitiges Berufsbild erfahren im Sinne von ‚Lehrer sein = Kinder unterrichten‘. Erweist sich dann dieses Berufsbild in der Berufseinstiegsphase als zu eng, können Enttäuschung und Kritik an der Ausbildung die Folgen sein. Die beruflichen Herausforderungen zu Beginn der Berufseinstiegsphase, wo von den zehn am häufigsten genannten Herausforderungen lediglich zwei mit dem Unterricht zu tun haben, können durchaus als Hinweis auf eine ‚unrealistische‘ Praxiserwartung aufgrund der Praktikumserfahrungen verstanden werden (vgl. Tab. 9).

In diesen Zusammenhang gehören einige der vorgebrachten Verbesserungsvorschläge an die Adresse der Ausbildung. Forderungen nach mehr Gesprächs- und Auftrittskompetenz nicht zuletzt im Umgang mit Eltern stehen im Vordergrund (vgl. Tab. 8).

### **6.1.7 Ausbildungskonzept**

Im Zusammenhang mit der erwähnten Kritik am „Praxisbezug der Ausbildung“ oder an der „Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung“ wird von ein paar wenigen Befragten eine grundsätzliche Änderung des Konzeptes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen (vgl. Tab. 8). In dieselbe Richtung zielt auch der Vorbehalt an den Dozentinnen und Dozenten, sie hätten zu wenig Praxisbezug.

## **6.2 Berufseinführung**

### **6.2.1 Herausforderungen**

Die Aussagen zu den beruflichen Herausforderungen zu Beginn des Berufseinstiegs haben gezeigt, dass es die eine herausragende Herausforderung nicht gibt. Die Häufigkeitsunterschiede zwischen den genannten Kategorien sind gering (vgl. Tab. 9). Es sind offensichtlich vielmehr die Menge und die Vielschichtigkeit und zum Teil die Widersprüchlichkeiten der Herausforderungen, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tagtäglich zu bewältigen haben. Dass dann ‚Zeitmanagement und Arbeitsplanung‘ sowie ‚Komplexität des Berufs‘ zu den am häufigsten genannten Herausforderungen gehören, leuchtet ein.

Auf den Umstand, dass unter den zehn der am häufigsten genannten Herausforderungen lediglich deren zwei mit dem Unterricht zu tun haben, ist bereits weiter oben hingewiesen worden (vgl. Tab. 9). Dieses Ergebnis lässt sich unterschiedlich interpretieren. Anerkennend kann festgehalten werden, dass die solide Vorbereitung auf das Unterrichten den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern einen relativ problemlosen Start im Unterricht erlaubt und damit die eigentlichen Herausforderungen in den verschiedenen ausserunterrichtlichen Bereichen liegen. Kritisch kann vorgebracht werden, dass die Vorbereitung auf den Beruf sich auf das Unterrichten fokussiert und damit die Summe und die Vielfalt all der beruflichen Aufgaben und Funktionen in ihrer Gesamtheit kaum abzudecken vermag.

In diesem Zusammenhang stellt sich ganz grundsätzlich die Frage der Leistbarkeit. Eine in jeder Hinsicht lückenlose Ausbildung ist weder machbar noch gewollt. Anvisiert sind vielmehr a) Kompetenzen in den Bereichen des Standardkatalogs der PH Zürich und des Berufsauftrages für Lehrpersonen sowie b) die Kompetenz jeder einzelnen Berufseinsteigerin oder jedes einzelnen Berufseinsteigers zum professionellen Weiterlernen und zur persönlichen Weiterentwicklung im Beruf. Sowohl die Ausbildung als auch die zweijährige Phase des Berufseinstiegs sind auf diese beiden Ziele hin ausgerichtet: Professionelles – und professionell unterstütztes – Weiterlernen auf der Grundlage der am Ende der Ausbildung zur Verfügung stehenden Kompetenzen. Darüber hinaus besagen die – gerade in der Schule – unbestrittenen Konzepte des lebenslangen Lernens oder der Schule als lernender Organisation nichts anderes, als dass Erfahrungs-, Lern- und Anwendungsprozesse ständige interaktive Prozesse sind. Oder anders gesagt: Manche berufliche Kompetenzen können erst in der Praxis nachhaltig gelernt werden. Dies belegen die weiter oben erwähnten Kompetenzzuwächse während der Berufseinführungsphase auf eindeutige Weise. Der Weg jeder Lehrperson vom Survival- über den Mastery- zum Routine-Stage erfolgt schrittweise und braucht eine gewisse Zeit (vgl. Kap. 3.1).

### **6.2.2 Rollenwechsel**

Mit dem Austritt aus dem Studium und dem Einstieg in die Schulpraxis geht ein existenzieller Rollenwechsel von der Studentin und dem Studenten zur Lehrperson einher. Für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gilt es, sich in der neuen Situation zurechtzufinden, die beruflichen Aufgaben und Pflichten zu erkennen und diese in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen. Darüber hinaus gilt es, sich der eigenen Position als Lehrerin oder Lehrer bewusst zu werden und Autorität aufzubauen (vgl. Tab. 9).

In besonderem Masse trifft dies auf Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer mit ihrer besonderen Verantwortung zu. Dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gerade hier ihre Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung vergleichsweise gering einschätzen, erschwert den erforderlichen Rollenwechsel (vgl. Abb. 3).

### **6.2.3 Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich**

#### **Obligatorische Weiterbildungswochen**

Die obligatorischen Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt. Die Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen sowie deren Motivationspotential stehen dabei im Vordergrund (vgl. Kap. 5.2.3). Speziell erwähnt wird darüber hinaus der positive Ef-

fekt, während einiger Zeit von der Praxis entlastet zu sein (vgl. Kap. 5.2.7; Tab. 12). Vereinzelte Verbesserungsvorschläge zielen in Richtung von einerseits mehr und andererseits nach der Berufseinstiegsphase fortgesetzten Weiterbildungswochen (vgl. Tab. 13).

### **Fakultative Kurse der PH Zürich**

Etwas weniger als die Hälfte der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger haben neben den obligatorischen auch fakultative Kurse der PH Zürich besucht. Sie bestätigen mehrheitlich, dass praxisnahe Impulse auf der Basis der Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermittelt worden seien. Jene Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche keine fakultativen Kurse besucht haben, nennen als Grund in erster Linie ‚Zeitmangel‘ (vgl. Kap. 5.2.4).

Ungeachtet der insgesamt positiven Aspekte betreffend der Berufseinführung und ohne zwischen obligatorischen Weiterbildungswochen und fakultativen Kursen zu unterscheiden, legen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Wert auf die Tatsache, als Lehrpersonen und nicht mehr als Studentinnen und Studenten wahrgenommen zu werden. Sie fordern in diesem Zusammenhang mehr Vertrauen und mehr Selbstverantwortung. Inhaltlich schlagen einige Lehrpersonen Verbesserungen im Sinne einer noch stärkeren Fokussierung auf den Berufsalltag vor (vgl. Tab. 13).

### **Supervision**

Von Supervision haben bislang eher wenige Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Gebrauch gemacht. Dabei wird von jenen mit Supervisionserfahrung vor allem die Einzelsupervision geschätzt (vgl. Kap. 5.2.4). Die Gruppensupervision wurde zwar häufiger besucht, aber die Unterstützungseffekte werden geringer eingeschätzt (vgl. Kap. 5.2.4).

Als Gründe für eine Nicht-Wahl von Supervision werden neben dem ‚fehlenden Bedarf‘ ‚Zeitmangel‘, die ‚bestehende Unterstützung vor Ort durch Fachbegleitungen‘ sowie durch ‚Kolleginnen und Kollegen‘ genannt (vgl. Kap. 5.2.4; 5.2.5).

### **6.2.4 Besuch anderweitiger Weiterbildungsangebote**

Etwa die Hälfte der Befragten hat während der zweijährigen Berufseinführungsphase bei öffentlichen oder privaten Anbietern ausserhalb der PH Zürich Kurse besucht. Welcher Art diese Kurse waren und welcher Zeitaufwand dafür erforderlich war, bleibt offen. Ein Zusammenhang zwischen dem Besuch solcher Kurse und der Einschätzung der eigenen Kompetenzen ist nicht gegeben.

## **6.3 Schule**

Die Situation in den Schulen ist neben der Ausbildung und der Berufseinführung der zweite zentrale Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Mit ihrer spezifischen Kooperations-, Kommunikations- und/oder Problemlösekultur stellt die Schule für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger entweder eine unterstützende oder eine eher hinderliche Umgebung dar (vgl. Untersuchungsmodell; Abb. 1). Die Befragung fokussierte auf die drei Bereiche der Fachbegleitung, der Schulführung und des sozialen Klimas.

### **6.3.1 Fachbegleitung**

Jene Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welchen vor Ort eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, beurteilen dies ausgesprochen positiv und zwar sowohl auf der Beziehungsebene (‚einen guten Draht finden‘, ‚Zeit und Verständnis haben‘) als auch auf der Sachebene (‚Impulse und Tipps geben‘, ‚im Unterricht hospitieren lassen‘). Wichtige Voraussetzungen sind die institutionelle Nähe (gleiche Stufe, gleiches Schulhaus). Neben der formellen Funktion der Fachbegleitungen erfahren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von ihren Kolleginnen und Kollegen vor Ort auf informellen Wegen wichtige Unterstützung (vgl. Kap. 5.2.2).

### **6.3.2 Schulführung**

Die Personalführung der Schulleitungen wird aus Sicht der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger insgesamt ausgesprochen positiv beurteilt. Die ‚Schulleitungen nehmen Rücksicht auf Wünsche und Präferenzen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger‘. So zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Arbeitsfreude einerseits und der Passung zwischen Fächerprofil und Anstellung andererseits (vgl. Kap. 5.4.3). Die ‚Schulleitungen nehmen Verbesserungsvorschläge entgegen‘ und ‚geben den jungen Lehrpersonen aufbauende Feedbacks‘. Unter anderem bei der ‚Vertrautheit mit den Aufgaben und Problemen von Berufseinstiegenden‘ liegen die Werte tiefer (vgl. Kap. 5.3.2; Abb. 10).

### **6.3.3 Soziales Klima**

Die befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bewerten das soziale Klima in ihren Schulen insgesamt positiv. Auch wenn Unterrichtsmaterial nicht eben häufig ausgetauscht und kaum gemeinsam vorbereitet wird, fühlen sie sich in ihren Teams und von ihren Kolleginnen und Kollegen in hohem Masse akzeptiert (vgl. Kap. 5.3.3; Abb. 11).

## **6.4 Individuelle Professionalität**

Der dritte zentrale Gelingensfaktor nach Ausbildung, Berufseinführung und Schule für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist die individuelle Professionalität jeder einzelnen Berufseinsteigerin und jedes einzelnen Berufseinsteigers (vgl. Untersuchungsmodell; Abb. 1). Die Befragung fokussierte auf einige ausgewählte Bereiche der Selbstwirksamkeit, der Arbeitsfreude und der Belastungen. Schliesslich wurde auch nach den Berufswahlmotiven gefragt und danach, in welchem Masse die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger diese Motive nach zwei Jahren Berufspraxis erfüllt sehen.

### **6.4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung**

Die berufliche Selbstwirksamkeit der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg eher hoch. Lediglich betreffend einzelner Aspekte wie etwa die ‚erfolgreiche Vermittlung von prüfungsrelevantem Stoff an problematische Schülerinnen und Schüler‘ oder die ‚Überzeugung, mit hohem Engagement viel für die Entwicklung der Kinder ausrichten zu können‘, liegen die Werte etwas tiefer (vgl. Kap. 5.4.2).

Die berufliche Selbstwirksamkeit bei Kindergärtnerinnen liegt höher als bei Primar- und Sekundarlehrpersonen. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht festzustellen.

Es gelingt der PH Zürich, den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Rahmen der Ausbildung ein beachtliches Mass an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in zentralen Bereichen ihres beruflichen Auftrags mit auf den Weg zu geben. Dies ist zweifellos eine positive Voraussetzung für den Berufseinstieg und kann als Qualitätszeugnis für die Ausbildung verstanden werden. Die PH Zürich hat die Aufgabe, im Sinne eines erfolgreichen Starts in den Lehrberuf eine funktionale Balance zwischen Selbstüberschätzung und Selbstunterschätzung aufzubauen (vgl. Kap. 3.1).

### **6.4.2 Arbeitsfreude und Erholung**

Die Arbeitsfreude unter den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ist uneingeschränkt hoch (vgl. Abb. 12). Dabei ist die Arbeitsfreude bei jenen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern signifikant grösser, welche beim Fächerprofil eine bessere Passung hatten. Hingegen spielen Pensum und Lektionenzahl pro Woche bezüglich der Arbeitsfreude keine Rolle (vgl. Kap. 5.4.3). Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind grossmehrheitlich in der Lage, sich nach der Arbeit gut zu erholen (vgl. Abb. 13).

### **6.4.3 Belastungen**

Gefragt wurde nach den Belastungen zum aktuellen Zeitpunkt nach Abschluss der zweijährigen Berufseinführungsphase (vgl. Kap. 5.3.1). Etwa ein Drittel der abgefragten 20 Belastungsfaktoren wurden als mittel bis eher stark belastend eingestuft. Dabei halten sich die Kriterien, welche direkt mit dem Unterricht zusammenhängen wie etwa das ‚Verhalten

schwieriger Schülerinnen und Schüler', die ‚Schülerbeurteilung‘ und die ‚Heterogenität der Klasse‘ in etwa die Waage mit ausserunterrichtlichen Belastungen wie ‚ausserunterrichtliche Pflichten‘, ‚unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Personen gerecht werden‘ und ‚Vor- und Nachbereitung des Unterrichts‘. Ein Viertel der abgefragten 20 Kriterien belastet die Lehrpersonen kaum. Dazu gehören ‚Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils‘, die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘, die ‚soziale Isolation bzw. das Dasein als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer‘, die ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘ sowie die ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘.

Die differenzierte Analyse der Belastungen nach Rollen, Funktionen und persönlichen Merkmalen ergibt einige eindeutige Unterschiede. Zwar ergeben sich zwischen Lehrpersonen *mit* oder *ohne* Klassenlehrerfunktion in der Gesamtbelastung keine signifikanten Unterschiede. In einzelnen Aspekten wie ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ sowie ‚erzieherische Aufgaben‘ sind indessen die Lehrpersonen *ohne* Klassenlehrerfunktion und bei der ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘ jene *mit* Klassenlehrpersonen stärker belastet.

Auch der Vergleich nach Schulstufen ergibt einen Unterschied: Lehrpersonen der Sekundarstufe fühlen sich stärker belastet als ihre Kolleginnen und Kollegen auf der Primarstufe, und diese wiederum stärker als Lehrpersonen des Kindergartens.

Sekundarlehrpersonen fühlen sich von einer ganzen Reihe von Belastungen in vergleichsweise hohem Masse betroffen. Dazu gehören unter anderem das ‚Ausüben der Klassenlehrerfunktion‘, das ‚Durchführen von speziellen Schul- oder Klassenaktivitäten‘ sowie ‚Reformprojekte der eigenen Schule‘.

Auf der Primarstufe fallen vor allem Belastungen wie etwa die ‚Belastung durch unterschiedliche Erwartungen verschiedener Personen‘ ins Gewicht.

Auf insgesamt tiefem Belastungsniveau besteht zwischen Frauen und Männern eine signifikante Differenz: Männer fühlen sich bei der ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘ stärker belastet als ihre Kolleginnen.

Schliesslich zeigt sich, dass Lehrpersonen mit hohen Pensen (61% bis 80%) sich stärker isoliert und eher in der Rolle von Einzelkämpferinnen oder Einzelkämpfern fühlen.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse zu den Belastungen: Diese sind weniger gravierend als erwartet werden konnte. Damit bestätigen sich Resultate anderer Studien. Einzelne schülerinnen- oder schülerbezogene Aspekte belasten relativ stark (mehr als die Hälfte der Lehrpersonen), die Gesamtbelastung fällt hingegen relativ gering aus. In der aktuellen öffentlichen Debatte zur Situation der Lehrpersonen in der Volksschule wird indessen immer wieder auf die gesamthaft gesehen starken Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer hingewiesen (vgl. Vorbemerkungen Kap. 6). Die hier vorliegenden Ergebnisse sind daher in einem grösseren Zusammenhang zu verstehen: Auch wenn die Belastungssituation auf der Basis der Mittelwerte insgesamt ein positives Gesamtbild vermittelt, können in konkreten Einzelfällen die Belastungen und damit in der Folge die Beanspruchungen gravierend und z.B. supervisorische Interventionen gerechtfertigt sein. Für die PH Zürich bedeutet dies zweierlei: Zwar ist die Belastungssituation übers Ganze gesehen wenig problematisch; Dennoch sind gezielte und effiziente Unterstützungsangebote für konkrete Einzelfälle weiterhin anzubieten und weiterzuentwickeln. Die differenzierte Sicht auf verschiedene Belastungselemente bietet dabei den Vorteil, dass Massnahmen in einzelnen Belastungsbereichen gezielt angegangen werden können. Belasteten oder gar überbelasteten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gelingt der Start in den Beruf kaum optimal und die Schwierigkeiten einzelner Lehrpersonen werden zu Schwierigkeiten der Schule.

#### **6.4.4 Berufswahlmotive**

Die Lehrerinnen und Lehrer wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen. Dies zeigen die Ergebnisse in aller Deutlichkeit. Motive wie die ‚Vielseitigkeit der Aufgabe‘, ‚Eigenständigkeit und Gestaltungsfreiraum‘ sowie die ‚Wichtigkeit des Erziehens als gesellschaftliche Aufgabe‘ folgen mit grossem Abstand (vgl. Tab. 14). Bei der Erstwahl des Lehrberufs gibt ein Viertel der Befragten emotionale Motive und Gefühle der Berufung an

(vgl. Tab. 15). Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der beruflichen Motivation nicht. Nach zweijähriger Berufserfahrung sieht eine grosse Mehrheit ihre Berufswahlmotive erfüllt oder gar übertroffen (vgl. Kap. 5.4.1).

Nur eine Minderheit hegte schon ernsthaft Gedanken an berufliche Veränderungen wie zum Beispiel eine Pensenreduktion. Noch weniger überlegten sich einen Stellenwechsel und lediglich noch eine kleine Minderheit einen Berufswechsel (vgl. Kap. 5.4.4; Tab. 16; Tab. 17; Tab. 18; Tab. 19).

Inwiefern allerdings im einen oder andern Fall in einer schwergewichtig auf Beziehungen und Emotionen angelegten Motivationslage eine Ursache für berufliche Herausforderungen und Belastungen liegt, darüber kann hier nur gemutmasst werden. Immerhin besteht ein Zusammenhang zwischen dem Gedanken an Pensenreduktion und den wahrgenommenen Belastungen. Ins Gewicht fallen dabei insbesondere die ‚Heterogenität der Klasse‘, die ‚Koordination von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen‘, sowie die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘; alles Kategorien, welche wenig mit den Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen oder mit Berufung zu tun haben.

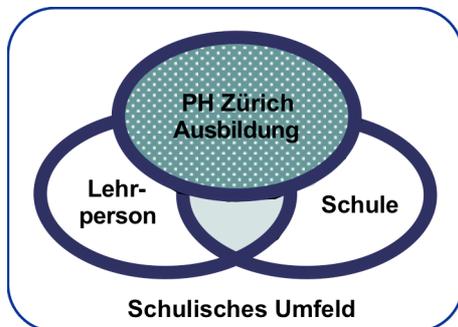
Gegen 90% der Befragten würden einer jungen Person ganz oder eher raten, den Lehrerberuf zu ergreifen. Jene, welche den Beruf mit Bestimmtheit weiterempfehlen, weisen eine höhere Arbeitsfreude und geringere Belastungen auf (vgl. Kap. 5.4.4).

Die weiter oben erwähnte uneingeschränkt hohe Arbeitsfreude und die Tatsache, dass 90% der befragten Lehrpersonen ihren Beruf weiterempfehlen würden, sind Ergebnisse, die in dieser Deutlichkeit nicht unbedingt erwartet werden konnten. Die jungen Zürcher Lehrerinnen und Lehrer treten mit positiven Voraussetzungen in die nächste Phase ihrer beruflichen Karriere.

## 7 Empfehlungen

### 7.1 Empfehlungen im Zusammenhang mit der Ausbildung und dem Angebot der PH Zürich während der zweijährigen Berufseinführung

#### 7.1.1 Ausbildung



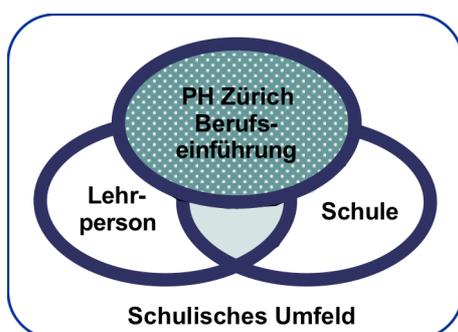
Die Förderung einzelner Kompetenzbereiche wie etwa ‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘, sowie ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben‘ sind im Curriculum der Ausbildung und/oder im Angebot der Berufseinführung zu verstärken. Des Weiteren sind optimierte Ausbildungsangebote in den niedrig eingeschätzten Kompetenzbereichen direkt nach der Ausbildung anzubieten. Dazu gehören ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘.

Unter Anleitung der PH Zürich ist zusammen mit den Betroffenen (Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegen) zu klären, was mit dem in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder kritisierten ‚Praxisbezug‘ genau gemeint ist. Auf dieser Grundlage ist in einem weiteren Schritt zu prüfen, wie die Passung zwischen den Ausbildungsinhalten und den konkreten Anforderungen der Berufseinstiegsphase optimiert werden kann. Dabei ist unter anderem die Relevanz theoretischer Konzepte für die Unterrichtsgestaltung und -reflexion im Auge zu behalten. Notwendig sind auch Klärungen betreffend eines an der realen Praxis orientierten Berufsbildes.

Die Intensivierung der Praktika im Zusammenhang mit NOVA 09 zielt in die richtige Richtung. Die PH Zürich und die Praktikumsschulen stellen sicher, dass während der Praktika ein möglichst umfassendes Berufsbild vermittelt wird, welches neben dem Unterrichten und dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen auch Einblicke in die zahlreichen weiteren Funktionen und Aufgaben des Lehrberufs erlaubt.

Das Konzept der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule verbunden mit der Tertiärisierung von Inhalten und Vermittlungsformen stösst trotz intensiven Anstrengungen seitens der PH Zürich nicht bei allen Studentinnen und Studenten auf Verständnis. Es sind daher Möglichkeiten zu prüfen die konzeptionellen Eckpfeiler einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hochschulstudium u.a. mit Auseinandersetzung mit Wissenschaft und theoretischen Konzepten) noch offensiver als bisher zu vermitteln. Allfällige diesbezügliche Missverständnisse können sich in der Phase des Berufseinstiegs negativ auswirken.

#### 7.1.2 Angebote während der Berufseinstiegsphase



Der Einstieg in den Lehrberuf ist verbunden mit einem berufsbiographisch bedeutsamen Rollenwechsel von der oder dem grösstenteils fremdbestimmten Studierenden zur selbstbestimmten und weitgehend selbstverantwortlichen Lehrperson. Die Studierenden sind während der Ausbildung und der Begleitung in der Berufseinführungseinführungsphase im Hinblick auf die erwähnten Kompetenzbereiche (‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘, ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben‘) bewusst auf diese berufsbiographisch wichti-

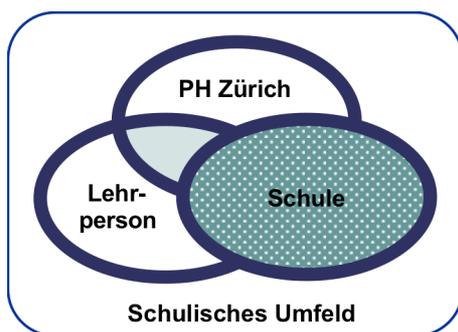
ge Nahtstelle vorzubereiten. Im Rahmen der Unterstützungsangebote wollen die Nutzerinnen und Nutzer nach ihrem Rollenwechsel denn auch als Lehrpersonen wahrgenommen und angesprochen werden.

Der grosse Kompetenzzuwachs während der Berufseinführungsphase rechtfertigt auch in Zukunft entsprechende Ressourcen in diesem Bereich. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass den Berufseinsteigenden ihr berufsbio-graphischer Schritt vom gewissermassen vorpraktischen Wissenserwerb zur souveränen Handlungskompetenz im konkreten Schulalltag nach Möglichkeiten gelingt. Die Verantwortung liegt gleichermassen bei der PH Zürich, den Schulen und den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern selbst.

Aufbau und Qualifikation der Fachbegleitungen vor Ort sind in Zusammenarbeit mit den Schulen gezielt weiterzuverfolgen. Die zuständigen Stellen haben dafür zu sorgen, dass in Zukunft sämtliche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von Fachbegleitungen unterstützt werden. Im Weiteren ist nach Möglichkeiten zu suchen, wie deren mit der Zeit aggregiertes Wissen mit den besonderen Belangen des Berufseinstiegs vernetzt und von der Ausbildung – im Sinne der angestrebten Verbesserung des Praxisbezugs der Ausbildung – genutzt werden kann.

Das Angebotspaket aus Kursen, Fachbegleitungen vor Ort sowie Einzel- und Supervision ist beizubehalten. Verbindlichkeiten sind zu klären und festzulegen.

## 7.2 Empfehlungen für die Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger seitens der Schulen



Der gegenseitige(!) Austausch von Unterrichtsmaterial und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung zwischen den erfahrenen Lehrpersonen und den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern sind zu fördern. Die Betonung der Gegenseitigkeit hat den Grund, dass auf diesem Weg über die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger aktuelles pädagogisches und didaktisches Wissen aus der Ausbildung den Weg in die Schulen finden und so der Wissenstransfer sichergestellt werden kann.

Seitens der Schulen ist die Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Kolleginnen und Kollegen – auch ausserhalb der Fachbegleitungen – in angemessener Weise zu unterstützen (z.B. in Form von Praxislerngemeinschaften). Schulleitungen und Fachbegleitungen haben einen formalen Unterstützungsauftrag, die Kolleginnen und Kollegen nicht. Trotzdem erweist sich deren Unterstützung als am wichtigsten.

## 8 Literaturhinweise

- Albisser, S.; Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 37 (3). S. 262-288.
- Byrne, B. (1999). The Nomological Network of teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Ducki, A. (2000). Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), S. 401-416.
- Hinsch, R. (1979). Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Hirsch, G. (1990). Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim: Juventa.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In: K. Rayn (Hrsg.). *Teacher Education* (S. 25-52). Chicago: The seventaforth NSSE yearbook, Part II.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Larcher Klee, S. (2002). Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Zürich: Dissertation Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Larcher Klee, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, G. & Dann, H.D. (1978). Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Stuttgart: Klett.
- Nido, M.; Ackermann, K.; Trachsler, E.; Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Nido, M. (2011). Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde? Zürich: Dissertation Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Schaarschmidt, U.; Arold, H. & Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. Forschungsbericht. Universität Potsdam.
- Schmidt, M.; Landmann, H. & van de Loo, K. (2009). *Lehrer werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitz, G. S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), S. 49-67.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G.S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, S. 60-61. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In: Krempen, G. (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 127-133). Göttingen: Hogrefe.
- Tanner, H. (1993). Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Trachsler, E.; Ulich, E. ; Inversini, S.; Wülser, M.; Brüggli, S. & 5, M. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Ergebnisse der zweiten Erhebung. Bericht und Materialband. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), S. 143-178.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Untersuchungsmodell .....	17
Abbildung 2:	Verteilung der persönlichen Antwort-Mittelwerte und der dazugehörigen Standardabweichungen aller Lehrpersonen .....	25
Abbildung 3:	Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung sowie die Kompetenzförderung während der Ausbildung.....	27
Abbildung 4:	Praktikumserfahrungen (n=166) .....	29
Abbildung 5a:	Qualität der Fachbegleitung Frage 1-5 (n=106) .....	37
Abbildung 5b:	Qualität der Fachbegleitung Frage 6-10 (n=106) .....	38
Abbildung 6:	Unterstützung während der Berufseinstiegsphase (n=143) .....	42
Abbildung 7:	Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase (n=113-125) – Personen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase in Zürich unterrichtet haben .....	44
Abbildung 8:	Belastungen 1 bis 10, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n=138) .....	48
Abbildung 9:	Belastungen 10 bis 20, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n=138) .....	48
Abbildung 10:	Schulführung (n=138) .....	50
Abbildung 11:	Soziales Klima (n=138).....	51
Abbildung 12:	Arbeitsfreude (n=138).....	55
Abbildung 13:	Erholung (n=138).....	55

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Themenbereiche der Befragung (Skalen und Items).....	21
Tabelle 2:	Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen .....	22
Tabelle 3:	Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n=166).....	23
Tabelle 4:	Passung des Fächerprofils nach Schulstufe.....	28
Tabelle 5:	Beitrag Lernfelder zu heutigen Kompetenzen (n=166), Angaben in Prozent .....	30
Tabelle 6:	Neuerungen NOVA 09 (n=166), Angaben in Prozent.....	30
Tabelle 7:	Positive Erfahrungen mit der Ausbildung an der PH Zürich .....	31
Tabelle 8:	Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Ausbildung geordnet nach Häufigkeiten.....	32
Tabelle 9:	Grösste Herausforderungen beim Berufseinstieg geordnet nach Häufigkeiten.....	34
Tabelle 10:	Wahrnehmung der Weiterbildungswochen (n=62), Angaben in Prozent.....	39
Tabelle 11:	Wahrnehmung der fakultativen Kurse (n=56), Angaben in Prozent .....	41
Tabelle 12:	Positive Aspekte der Berufseinführung geordnet nach Häufigkeiten.....	46
Tabelle 13:	Verbesserungsvorschläge betreffend Berufseinführung geordnet nach Häufigkeiten.....	47
Tabelle 14:	Berufswahlmotive geordnet nach Anzahl der Nennungen (3 wichtigste Berufswahlmotive) .....	52
Tabelle 15:	Berufswahlmotive verteilt auf die drei Wahlmöglichkeiten geordnet nach Anzahl der Nennungen total über alle drei Wahlmöglichkeiten .....	52
Tabelle 16:	Gedanken an berufliche Veränderungen (n=138), Angaben in Prozent.....	56
Tabelle 17:	Mögliche Gründe für Pensenreduktion (n=56).....	56
Tabelle 18:	Mögliche Gründe für Suche einer anderen Stelle (n=37) .....	57
Tabelle 19:	Mögliche Gründe für Berufswechsel (n=28) .....	57

# Anhang

## 1 Praktikumserfahrungen

Tabelle A1: Zusammenhang der eingestuftenen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung mit der Stärke der Verknüpfungen zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen in der Schulpraxis

Kompetenzen	Korrelationen
Zentrale theoretische Konzepte kennen	$r = .37$
Sicherheit betreffen Stoff- und Lehrplan	$r = .42$
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen	$r = .34$
eigenständiges Lernen fördern	$r = .38$
Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern	$r = .34$
bei Konflikten / Gewalt rechtzeitig intervenieren	$r = .32$
Unterricht planen und vorbereiten	$r = .37$
Unterricht planmässig durchführen	$r = .33$
Unterricht reflektieren	$r = .36$
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	$r = .31$
die Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen	$r = .36$
die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können	$r = .33$

Anmerkung:  $r$  = Korrelationskoeffizient nach Spearmans Rho

## 2 Kompetenzförderung: Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Stellt man Vergleiche zwischen den Schulstufen an (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen sich bei 15 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Förderung durch die PH Zürich, wobei Lehrpersonen des Kindergartens und Sekundarstufe die Kompetenzförderung höher einstufen als Lehrpersonen der Primarstufe: ‚Anregende Lernsituationen schaffen‘ ( $Chi^2=6.08$ ,  $df=2$ ,  $p=.048$ ), ‚theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen‘ ( $Chi^2= 8.27$ ,  $df=2$ ,  $p=.02$ ), ‚Fachkompetenz in den eigenen Fächern‘ ( $Chi^2= 43.64$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ ), ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘ ( $Chi^2= 13.80$ ,  $df=2$ ,  $p=.001$ ), ‚obligatorische Lehrmittel einsetzen können‘ ( $Chi^2= 8.87$ ,  $df=2$ ,  $p=.012$ ), ‚Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten Denken erziehen‘ ( $Chi^2= 6.57$   $df=2$ ,  $p=.037$ ), ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘ ( $Chi^2= 8.04$ ,  $df=2$ ,  $p=.018$ ), ‚bei Konflikten/Gewalt rechtzeitig intervenieren‘ ( $Chi^2= 6.45$ ,  $df=2$ ,  $p=.04$ ), ‚eigene Sozialkompetenz‘ ( $Chi^2= 6.36$ ,  $df=2$ ,  $p=.042$ ), ‚Elternarbeit‘ ( $Chi^2= 7.15$ ,  $df=2$ ,  $p=.028$ ), ‚im Team zusammenarbeiten‘ ( $Chi^2= 9.90$ ,  $df= 2$ ,  $p=.007$ ), ‚eigene Kommunikationskompetenz‘ ( $Chi^2=8.42$ ,  $df=2$ ,  $p=.015$ ), ‚Unterricht planen und vorbereiten‘ ( $Chi^2=11.99$ ,  $df=2$ ,  $p=.002$ ), ‚Unterricht planmässig durchführen‘ ( $Chi^2=12.61$ ,  $df=2$ ,  $p=.002$ ), ‚Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen‘ ( $Chi^2=6.80$   $df=2$ ,  $p=.033$ ).

Die Unterschiede im Vergleich zwischen den verschiedenen Stufen sind in Tabelle A1 bis A2 genauer aufgelistet:

Tabelle A2: Kompetenzförderung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Primarstufe (n=82)

Kompetenzen	Z	p	MW
anregende Lernsituationen schaffen	-1.98	.047	KG=6.53, PR=5.59
theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen	-2.04	.042	KG=7.67, PR=6.43
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.66	.008	KG=6.71, PR=5.29
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	-2.95	.003	KG=6.44, PR=4.75
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	-2.77	.006	KG=6.11, PR=4.53
bei Konflikten/Gewalt rechtzeitig intervenieren	-2.52	.012	KG=6.00, PR=4.56
Eigene Sozialkompetenz	-2.30	.021	KG=6.16, PR=4.74
eigene Kommunikationskompetenz	-2.88	.004	KG=7.11, PR=5.56
Unterricht planen und vorbereiten	-2.67	.008	KG=8.05, PR=6.53
Unterricht planmässig durchführen	-2.56	.010	KG=7.58, PR=6.16

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, PR=Primarstufe

Tabelle A3: Kompetenzförderung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.94	.003	KG=6.71, SR=7.76
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	-1.80	.046	KG=6.11, SR=5.00
bei Konflikten/Gewalt rechtzeitig intervenieren	-2.01	.044	KG=6.00, SR=4.88
Im Team zusammenarbeiten	-1.98	.048	KG=3.84, SR=5.32
eigene Kommunikationskompetenz	-2.37	.018	KG=7.11, SR=5.82

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, SR=Sekundarstufe

Tabelle A4: Kompetenzförderung: Unterschiede zwischen Primarstufe (n=82) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
anregende Lernsituationen schaffen	-2.00	.045	PR=5.59, SR=6.29
theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen	-2.49	.013	PR =6.43, SR=7.37
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-6.33	.000	PR =5.29, SR=7.76
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	-2.91	.004	PR =4.75, SR=5.81
Obligatorische Lehrmittel einsetzen können	-2.93	.003	PR =5.38, SR=6.45
Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten Denken erziehen	-2.48	.013	PR =4.44, SR=5.33
Elternarbeit	-2.43	.015	PR =2.96, SR=3.86
Im Team zusammenarbeiten	-3.05	.002	PR =3.79, SR=5.32
Unterricht planen und vorbereiten	-2.81	.005	PR =6.53, SR=7.49
Unterricht planmässig durchführen	-3.04	.002	PR =6.16, SR=7.33
Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen	-2.36	0.18	PR =5.88, SR=6.78

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, PR=Primarstufe, SR=Sekundarstufe

### 3 Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Vergleiche zwischen Männern und Frauen und Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Tabelle A5: Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Männern (n=35) und Frauen (n=131)

Kompetenzen	Z	p	MW
Unterricht planen und vorbereiten	-4.07	.000	w=6.99, m=5.31
Planmässiges Durchführen des Unterrichts	-3.31	.001	w=7.08, m=6.03
im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	-2.13	.033	w=7.84, m=7.26
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	-2.00	.046	w=6.16, m=5.34

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, w=weiblich, m=männlich

Stellt man Vergleiche zwischen den Schulstufen an (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen sich bei 7 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung.

Folgende Kompetenzen werden je nach Schulstufe signifikant unterschiedlich beurteilt: ‚Anregende Lernsituation schaffen‘ ( $Chi^2=6.28$ ,  $df=2$ ,  $p=.043$ ), ‚Zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in meinen Fächern kennen‘ ( $Chi^2=11.86$ ,  $df=2$ ,  $p=.003$ ), ‚Fachkompetenz in meinen Fächern‘ ( $Chi^2=17.81$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ ), ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘ ( $Chi^2=9.79$ ,  $df=2$ ,  $p=.007$ ), ‚Obligatorische Lehrmittel einsetzen können‘ ( $Chi^2=7.13$ ,  $df=2$ ,  $p=.028$ ), ‚Eigene Sozialkompetenz‘ ( $Chi^2=6.79$ ,  $df=2$ ,  $p=.034$ ), ‚Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen‘ ( $Chi^2=7.65$ ,  $df=2$ ,  $p=.022$ ).

Tabelle A6: Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Primarstufe (n=82)

Kompetenzen	Z	p	MW
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	-2.33	.02	KG=6.11, PR=4.82
Eigene Sozialkompetenz	-2.14	.033	KG=8.32, PR=7.24

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, PR=Primarstufe

Tabelle A7: Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.92	.004	KG=6.12, SR=7.36

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, SR=Sekundarstufe

Tabelle A8: Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Primarstufe (n=82) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
anregende Lernsituationen schaffen	-2.37	.018	PR=5.98, SR=6.73
theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen	-3.36	.001	PR =5.90, SR=7.17
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-4.00	.000	PR =5.98, SR=7.36
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	-2.64	.008	PR =4.82, SR=5.73
Obligatorische Lehrmittel einsetzen können	-2.61	.009	PR =5.97, SR=6.96
Eigene Sozialkompetenz	-1.97	.048	PR =7.24, SR=8.00
kriteriengeleitete Beurteilung von Schülerinnen und Schülern	-2.69	.007	PR =5.57, SR=6.55

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, PR=Primarstufe, SR=Sekundarstufe

#### 4 Kompetenzförderung und entsprechende Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Vergleiche zwischen Männern und Frauen und Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Tabelle A9: Kompetenzförderung - Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Männern (n=35) und Frauen (n=131)

Kompetenzen	Z	p	MW
Eigene Kommunikationskompetenz	-2.32	.020	w=.79, m=1.82
Problemlösekompetenz fördern	-1.99	.047	w=.36, m=.88
Unterricht planen und vorbereiten	-2.08	.038	w=-.23, m=-1.12

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, w=weiblich, m=männlich

Stellt man Vergleiche zwischen den Schulstufen an (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen sich bei 3 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in den Differenzen zwischen den Kompetenzen nach der Ausbildung und der Kompetenzförderung durch die Ausbildung: ‚Fachkompetenz in den eigenen Fächern‘ ( $Chi^2=9.7$ ,  $df=2$ ,  $p=.008$ ), ‚eigene Kommunikationskompetenz‘ ( $Chi^2=7.90$ ,  $df=2$ ,  $p=.019$ ), ‚Unterricht planmässig durchführen‘ ( $Chi^2=8.02$ ,  $df=2$ ,  $p=.018$ ).

Tabelle A10: Kompetenzförderung - Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Primarstufe (n=82)

Kompetenzen	Z	p	MW
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.01	.045	KG=-.56, PR=.71
Eigene Kommunikationskompetenz	-2.59	.01	KG=-.21, PR=1.22
Planmässiges Durchführen des Unterrichts	-2.42	.015	KG=-1.00, PR=.23

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, PR=Primarstufe

Tabelle A11: Kompetenzförderung - Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Kindergarten (n=19) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.72	.006	KG=-.21, SR=-.42

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG=Kindergarten, SR=Sekundarstufe

Tabelle A12: Kompetenzförderung - Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Unterschiede zwischen Primarstufe (n=82) und Sekundarstufe (n=49)

Kompetenzen	Z	p	MW
Fachkompetenz in den eigenen Fächern	-2.81	.005	PR=.71, SR=-.42
Planmässiges Durchführen des Unterrichts	-2.05	.04	PR =.23, SR=-.61

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, PR=Primarstufe, SR=Sekundarstufe

## 5 Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase

### 5.1 Fakultative Kurse

Tabelle A13: Korrelationen zwischen der Möglichkeit im Rahmen der fakultativen Kurse ‚die eigene Tätigkeit aus einer gewissen Distanz zu betrachten‘ und den Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase

Kompetenzen	Korrelationen	p
zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in meinen Fächern kennen	$r=.37$	.014
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen	$r=.39$	.008
eigenständiges Lernen fördern	$r=.36$	.014
bei Konflikten/Gewalt rechtzeitig intervenieren	$r=.33$	.025
Classroommanagement (Disziplin, Ordnung, Organisation usw.)	$r=.39$	.008
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	$r=.48$	.001
Umgang mit Heterogenität	$r=.49$	.001
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	$r=.32$	.029
die Funktion als Klassenlehrperson ausüben	$r=.32$	.039
Schülerinnen und Schüler kriteriengerecht beurteilen	$r=.30$	.047

*Anmerkung:*  $r$  = Korrelationskoeffizient nach Spearmans Rho,  $p$ = Signifikanz

Tabelle A14: Korrelationen zwischen der ‚Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden‘ in den fakultativen Kursen und den Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase

Kompetenzen	Korrelationen	p
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	$r=.48$	.001
Umgang mit Heterogenität	$r=.33$	.021
Eigenständiges Lernen fördern	$r=.33$	.024
bei Konflikten/Gewalt rechtzeitig intervenieren	$r=.34$	.018
Classroommanagement (Disziplin, Ordnung, Organisation usw.)	$r=.32$	.031
Unterricht planen und vorbereiten	$r=.38$	.008

*Anmerkung:*  $r$  = Korrelationskoeffizient nach Spearmans Rho,  $p$ = Signifikanz

## 5.2 Vergleiche zwischen Männern und Frauen sowie Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Tabelle A15: Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: Unterschiede zwischen Männern (n=27) und Frauen (n=98)

Kompetenzen	Z	p	MW
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	-2.27	.023	w=7.75, m=6.88
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	-2.48	.014	w=7.76, m=6.96
Schülerinnen und Schüler motivieren	-2.71	.007	w=8.20, m=7.38
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen	-2.58	.01	w=7.58, m=6.54
Classroommanagement (Disziplin, Ordnung, Organisation usw.)	-3.19	.001	w=8.25, m=7.23
im Team zusammenarbeiten	-2.05	.04	w=8.49, m=7.96
Unterricht planen und vorbereiten	-2.94	.003	w=8.12, m=7.33
im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	-2.13	.033	w=7.84, m=7.26
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	-2.39	.017	w=7.61, m=6.85

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, w=weiblich, m=männlich

Folgende Kompetenzen wurden je nach Schulstufe signifikant unterschiedlich beurteilt: ‚Anregende Lernsituation schaffen‘ ( $Chi^2=14.18$ ,  $df=2$ ,  $p=.001$ ), ‚zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in meinen Fächern kennen‘ ( $Chi^2=24.32$ ,  $df=2$ ,  $p=.000$ ), ‚Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern‘ ( $Chi^2=6.63$ ,  $df=2$ ,  $p=.036$ ), ‚Umgang mit Heterogenität‘ ( $Chi^2=6.72$ ,  $df=2$ ,  $p=.035$ ), ‚Eigenständiges Lernen fördern‘ ( $Chi^2=11.94$ ,  $df=2$ ,  $p=.003$ ), ‚Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern‘ ( $Chi^2=7.32$ ,  $df=2$ ,  $p=.026$ ), ‚Eigene Sozialkompetenz‘ ( $Chi^2=7.43$ ,  $df=2$ ,  $p=.024$ ), ‚im Team zusammenarbeiten‘ ( $Chi^2=7.26$ ,  $df=2$ ,  $p=.027$ ), ‚eigene Kommunikationskompetenz‘ ( $Chi^2=7.43$ ,  $df=2$ ,  $p=.024$ ), ‚im Unterricht unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen einsetzen‘ ( $Chi^2=9.54$ ,  $df=2$ ,  $p=.008$ ), ‚Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen‘ ( $Chi^2=10.41$ ,  $df=2$ ,  $p=.005$ ), ‚die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ ( $Chi^2=11.31$ ,  $df=2$ ,  $p=.003$ ).

Tabelle A16: Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: Unterschiede Kindergarten (n= 17) - Primarstufe (n= 69)

Kompetenzen	Z	p	MW KG/PR
Anregende Lernsituation schaffen	-3.60	.000	8.47 / 7.29
zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen	-2.78	.005	7.79 / 6.41
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	-2.50	.013	8.29 / 7.42
Umgang mit Heterogenität	-2.51	.012	8.35 / 7.38
Eigenständiges Lernen fördern	-3.30	.001	8.12 / 6.92
Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern	-2.72	.006	7.82 / 6.74
Eigene Sozialkompetenz	-2.50	.012	8.87 / 8.06
im Team zusammenarbeiten	-2.76	.006	9.12 / 8.31
eigene Kommunikationskompetenz	-2.35	.019	8.29 / 7.65
im Unterricht unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen einsetzen	-2.94	.003	8.53 / 7.45
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	-2.54	.011	8.06 / 7.09
die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können	-3.13	.002	9.00 / 7.60

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, PR= Primarstufe

Tabelle A17: Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: Unterschiede Kindergarten (n= 17) - Sekundarstufe (n= 31)

Kompetenzen	Z	p	MW <sub>KG/SR</sub>
Anregende Lernsituation schaffen	-2.88	.004	8.47 / 7.70
Eigenständiges Lernen fördern	-2.05	.041	8.12 / 7.40
Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern	-2.04	.041	7.82 / 6.87
im Team zusammenarbeiten	-2.06	.039	9.12 / 8.24
im Unterricht unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen einsetzen	-2.42	.015	8.53 / 7.77
die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können	-2.28	.023	9.00 / 8.31

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, SR= Sekundarstufe

Tabelle A18: Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: Unterschiede Primarstufe (n= 69) - Sekundarstufe (n= 31)

Kompetenzen	Z	p	MW <sub>PR/SR</sub>
zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen	-4.60	.000	6.41 / 8.04
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	-2.54	.011	7.09 / 7.94

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, PR= Primarstufe, SR= Sekundarstufe

## 6 Veränderung der beruflichen Kompetenzen

Tabelle A19: Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede im Lernzuwachs zwischen dem Zeitpunkt direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase

Kompetenzen	Z	p	MW
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	-2.48	.013	m=1.04, w=1.86
im Team zusammenarbeiten	-2.12	.034	m=1.15, w=2.19
Unterricht planen und vorbereiten	-2.53	.011	m=2.26, w=1.14
Unterricht planmässig Durchführen	-2.17	.03	m=1.85, w=1.05
Eigenen Unterricht reflektieren	-2.91	.004	m=1.11, w=0.49
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	-2.35	.019	m=1.67, w=1.00
die Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen	-2.29	.022	m=1.63, w=1.10

Anmerkungen: Z= Z-Wert, p= Signifikanz, MW= Mittelwert, w=weiblich, m=männlich

## 7 Belastungen

Tabelle A20: Vergleich von Lehrpersonen mit und ohne Klassenlehrfunktion in Bezug auf die einzelnen Belastungen

Belastungen	$\chi^2$	df	p
Verhalten ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler	4.22	1	.04
Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen	4.07	1	.044
erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern	4.61	1	.032
Zusammenarbeit mit Eltern	5.98	1	.014

Anmerkungen:  $\chi^2$ = Chi-quadrat, df= Freiheitsgrade, p= Signifikanz

Tabelle A21: Vergleich der Belastungen zwischen den Schulstufen (Sekundarstufe, Primarstufe, Kindergarten)

Belastungen	$\chi^2$	df	p
Zusammenarbeit mit Fachpersonen	9.9	2	.007
Ausübung der Klassenlehrerfunktion	24.50	2	.000
Organisierung und das Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten	11.72	2	.003
Reformprojekte in der eigenen Schule	6.82	2	.033
Umgang mit Lehrmitteln	11.18	2	.004
Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen	6.34	2	.045
unterschiedliche Erwartungen verschiedener Personen	6.62	2	.037
Gesamtbelastung	14.75	2	.001

Anmerkungen:  $\chi^2$ = Chi-quadrat, df= Freiheitsgrade, p= Signifikanz