

Messner, Helmut

Berufseinführung - ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 62-70



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Messner, Helmut: Berufseinführung - ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 62-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134020

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berufseinführung - ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Helmut Messner

Die schweizerischen Lehrerbildungsmodelle kennen in den seltensten Fällen die Einrichtung der Berufseinführung als Teil der Lehrergrundausbildung. Der Übergang von den Ausbildungsinstitutionen in die eigenverantwortliche praktische Arbeit in der Schule erfolgt in der Regel ohne hinreichende Absicherung und Begleitung. Im Folgenden wird das Konzept der Berufseinführung in der neuen Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschule (SREAL) im Kanton Aargau vorgestellt, das im kommenden Schuljahr erstmals zur Anwendung gelangt.

1. Warum eine systematische Berufseinführung notwendig ist

Die Berufseinführung erfolgt in der Phase des Übergangs von der Grundausbildung zur selbständigen Berufsausübung. Diese Phase ist ein entscheidender Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation, durch welche grundlegende berufsbezogene Einstellungen und kontextabhängige praktische Qualifikationen erworben werden. Die in der Grundausbildung erworbenen pädagogischen Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden in den ersten Monaten der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit oftmals wieder abgebaut. Dieses Phänomen ist als sogenannte "Konstanzer Wanne" in die Fachdiskussion eingegangen. In einer Längsschnittstudie an der Universität Konstanz hat sich gezeigt, dass die relativ innovativen schülerorientierten Einstellungen und Strategien nach der ersten Ausbildungsphase in den ersten Berufsjahren zugunsten von eher konservativen pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen wieder abgebaut werden. Diese 'erholen' sich allerdings im Zuge der zunehmenden Erfahrung wieder leicht (vgl. Dann u.a., 1978).

Wie ist dieser Effekt zu erklären?

Der Übergang von der Ausbildungsinstitution in die eigenverantwortliche praktische Arbeit in der Schule erfolgt in der Regel ohne hinreichende Absicherung und Begleitung. Die ersten Wochen und Monate, manchmal auch Jahre, werden so für manchen jungen Lehrer, für manche junge Lehrerin - plötzlich auf sich allein gestellt - nicht selten zu einer belastenden Zeit, die in der Fachliteratur als "Praxisschock" beschrieben ist (Cloetta & Hedinger, 1981).

Der Grundausbildung gelingt es offensichtlich nicht oder nur unzureichend, die erwünschten Einstellungen zu sichern und eine tragfähige Handlungskompetenz zu entwickeln. Der Praxisschock führt dann häufig zu einer Revision der in der Grundausbildung erworbenen Einstellungen und Handlungsstrategien. Der Einstellungswandel spiegelt aber auch die Anpassung dieser Einstellungen und Strategien an die schulische Realität und an die Normen und Erwartungen des Kollegiums wider. Das Bild des Kindes oder Jugendlichen wird realistischer und bezüglich der Klassenführung bzw. des Unterrichts werden sogenannte "bewährte" Strategien von Kolle-

gen/innen übernommen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Absolventen/innen der Lehrerbildung plötzlich auf sich allein gestellt sind.

Alltäglicher Unterricht heisst Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991). In und für solche Situationen müssen unsere Vorstellungen über Lernen und seine möglichen Störungen, über die Entwicklung von Jugendlichen und ihre Gefährdungen usw. notwendigerweise vereinfacht werden. Dabei besteht die Gefahr, dass es bloss kurzfristige Erfolgs- oder Misserfolgsereignisse sind, die darüber entscheiden, welche praktischen Rezepte und Handlungsprotokolle wir ausbilden. In solchen Situationen greifen Junglehrer/innen häufig auf ihre Alltagstheorien und Alltagserfahrungen zurück, die sie selbst schon als Schüler/innen gemacht haben.

Der relativ abrupte Übergang vom Schonraum der Ausbildung in den Berufsalltag geht oftmals mit einem umfassenden Milieuwechsel einher. Die Junglehrer/innen beziehen eine eigene Wohnung, wechseln den Wohnort und werden in ein neues Kollegium integriert. Die bisherigen Lerngruppen verlieren als Bezugsgruppen ihre Bedeutung. Dieser Wechsel erfordert eine soziale Neuorientierung und damit verbunden notwendige Anpassungsleistungen.

In den biografischen Analysen des Entwicklungsverlaufs im Lehrberuf wird die erste Stufe beim Berufseintritt häufig als "survival stage", als Stufe des Überlebens, bezeichnet (vgl. Hubermann, 1989). Die Komplexität der beruflichen und sozialen Anforderungen verlangt eine 100% Präsenz. Wenn diese Phase gelingt, hat dies eine positive berufliche Entwicklung und Selbsteinschätzung zur Folge, andernfalls kann es zu krisenhaften Verläufen und zu einem Rückzug aus der Lehrtätigkeit führen. Eine Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen in der Berufseinführungsphase kann dazu beitragen, diese kritische Phase besser zu meistern.

Schliesslich lassen sich viele praktische Probleme und Anforderungen des Berufsalltags in der Grundausbildung nicht vorwegnehmen oder simulieren, weil sie in hohem Masse kontextabhängig sind. Dies gilt beispielsweise für Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern, für die Hausaufgabenpraxis, für viele Disziplinärprobleme, für Fragen der Schulentwicklung und der Zusammenarbeit im Kollegium. Die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Anforderungen und Probleme können erfolversprechend nur "on the job" angeeignet und entwickelt werden, weil in der Grundausbildung der dafür notwendige Erfahrungshintergrund noch fehlt. Die Berufseinführungsphase bietet einen realistischen Erfahrungsraum, den es auch für die systematische Ausbildung im Sinne einer "kognitiven Berufslehre" (vgl. Riesen, 1995) zu nutzen gilt.

2. Aufgaben und Ziele der Berufseinführung

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten und Chancen dieser Ausbildungsphase hat schon der EDK-Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) eine begleitete Berufseinführungsphase gefordert, durch die notwendige Qualifikationen bei Berufsanfängern aufgebaut und vertieft werden sollen. Gedacht wurde dabei zunächst an den Aufbau übergreifender Qualifikationen, die zur Bewältigung einer ebenso umfassenden wie diffusen Berufsrolle wichtig sind, wie Rollendistanz, Frustrationstoleranz, Berufsmotivation, Strategien der Problem- und Konfliktanalyse. Heute würde man in diesem Zusammenhang von beruflichen "Schlüsselqualifikationen" sprechen. Gleichzei-

tig ging es um den Erwerb von spezifischen Qualifikationen zur Bewältigung alltäglicher Berufsaufgaben im Bereich des Unterrichtens, des Beratens und Beurteilens.

Die Idee einer begleiteten Berufseinführungspase ist nicht lehrberufsspezifisch. Auch in der Ausbildung von Sozialpädagogen und Logopädinnen kennt man ein begleitetes praktisches Anerkennungsjahr, andere Berufe kennen eine Assistenzzeit oder ein Referendariat.

Die Berufseinführungsphase hat mehrere Funktionen: Sie dient einmal der besseren berufspraktischen Qualifizierung anhand konkreter Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule im Sinne des Trainings "on the job". Die alltagspraktischen Erfahrungen und die beruflichen Anforderungen des Schulalltags ermöglichen es den jungen Berufseinsteigern, ihr berufspraktisches Handeln im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen zu erproben und zu reflektieren. Diese Erfahrungen formen nachweislich das eigene Berufsverständnis und die sich erst allmählich entwickelnde persönliche pädagogische Kompetenz. Hier bilden sich die Lehrerpersönlichkeit und das berufliche Selbstverständnis heraus. Will man dies nicht einfach dem Zufall überlassen, so müssen die Erfahrungen und Erlebnisse der ersten Berufsphase eingehend reflektiert, im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und im Lichte des schon erworbenen Wissens und Könnens verarbeitet werden. So können zufällige Prägungen und die Ausbildung unangemessener Haltungen und Routinen vermieden werden.

Der Austausch und die Arbeit in einer Gruppe von Berufsanfängern tragen dazu bei, dass analoge Probleme und Anforderungen sichtbar werden und kooperative Beratungsmodelle angewandt werden können. Die Praxisgruppe dient der gegenseitigen Unterstützung und ist gleichzeitig eine Quelle für die Lösungssuche zu einzelnen Problemen. Diese Gruppen werden in der Berufseinführungsphase noch begleitet, funktionieren jedoch zunehmend autonom.

Sie bilden eine wichtige Feedback-Instanz, die zum Aufbau eines realistischen beruflichen Selbstverständnisses beiträgt. Gerade in der ersten Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit ist es wichtig, dass eine gewisse Distanz zur Praxis gewahrt werden kann und nicht alle Misserfolgserlebnisse personalisiert werden. Das Gespräch in der Praxisgruppe bietet dafür einen geeigneten Rahmen.

3. Modelle der Berufseinführung

In der gegenwärtigen Diskussion werden vor allem zwei Grundmodelle der Berufseinführung in der Lehrerbildung diskutiert: Das Modell einer eigenständigen "Junglehrerberatung" und das Modell einer in die Grundausbildung integrierten Berufseinführung.

Gemeinsam ist beiden Grundmodellen, dass die Absolvent/innen der Lehrerbildung in dieser Zeit eigenverantwortlich in der Praxis tätig sind. Sie unterscheiden sich jedoch in der Organisation und Art der Praxisbegleitung und Unterstützung (vgl. EDK Dossier 40 A, 1996).

Die Modelle der Junglehrerberatung sind organisatorisch von der Grundausbildung abgekoppelt und in der Regel der Lehrerfortbildung zugeordnet. Die Begleitung der Junglehrerinnen und -lehrer erfolgt durch erfahrene Lehrpersonen, die sich erwachsenenbildnerisch weitergebildet haben. Die Junglehrerberatung erfolgt im Sinne eines

"Coaching" durch Unterrichtsbesuche und gemeinsame Arbeitstreffen, an denen Unterricht geplant oder Erfahrungen ausgetauscht werden. Im Kanton Zürich ist die Berufseinführungsphase zudem eine Art Bewährungsprobe, deren Bestehen Voraussetzung für die Erteilung der Wahlfähigkeit ist. Die Junglehrerberater/innen sind hier gleichzeitig Beurteilungsinstanzen für die Erteilung der Wahlfähigkeit. Diese Doppelfunktion der Junglehrerberatung führt zu zahlreichen Interessen- und Rollenkonflikten und soll deshalb in dieser Form entkoppelt werden. In einzelnen Kantonen ist die Junglehrerberatung obligatorisch (z.B. im Kanton Luzern), in anderen Kantonen ist sie fakultativ (z.B. im Kanton Aargau im Bereich der Primarlehrerausbildung).

Ein häufiges Argument für die institutionell abgekoppelte Junglehrerberatung ist das höhere Ausmass an Autonomie und Selbständigkeit dieser Ausbildungsphase gegenüber der Grundausbildung. Demgegenüber begünstigt die Abkoppelung der Junglehrerberatung von der Grundausbildung das Entstehen zweier unterschiedlicher Ausbildungskulturen, die sich gegenseitig oft widersprechen und behindern. Hier Theorie, dort Praxis. Anstelle der Verknüpfung und gegenseitigen Befruchtung der beiden Ausbildungsphasen werden diese isoliert. So kann die notwendige Ausbildungskontinuität nicht gewährleistet werden. Die Konzepte und Ausbildungsziele der ersten Phase werden abgelöst durch neue Konzepte und Ausbildungsziele. Auf diese Weise kommt es leicht zu Überschneidungen, unnötigen Wiederholungen und Widersprüchen, die nicht integriert werden. Diese Tendenzen stellen sich vor allem dann ein, wenn auch das Lehrpersonal in der Grundausbildung und Junglehrerberatung verschieden ist.

Im anderen Modell ist die Berufseinführung integraler Teil der Grundausbildung. Sie verbindet die eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit mit berufsbegleitenden Ausbildungselementen im Rahmen der Grundausbildung. Die berufsbegleitenden Ausbildungselemente werden von Dozentinnen der Grundausbildung im Teamteaching mit erfahrenen Praxislehrpersonen betreut. Auf diese Weise soll die Kontinuität zur Grundausbildung gewahrt und die notwendige Rückkoppelung der praktischen Anforderungen zur Grundausbildung ermöglicht werden (vgl. Überblick Schneuwly, 1995).

4. Das Konzept der Berufseinführung in der SEREAL-Ausbildung

In der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau (SEREAL-Ausbildung) haben wir uns für das zweite Modell entschieden. Nach dem dreijährigen Vollzeitstudium erfolgt eine obligatorische, zweisemestrige Berufseinführungsphase. "Der Ausbildungsgang wird ergänzt durch eine obligatorische zweisemestrige Berufseinführung" (Dekret § 1,2).

Die Berufseinführungsphase ist Teil der Grundausbildung. Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund. Die Berufseinführung am Didaktikum will erstens die jungen Lehrpersonen in ihrer ersten Berufsphase bei der Erfüllung ihrer Aufgaben am Arbeitsplatz unterstützen. Dies geschieht durch die supervisorische Begleitung und Beratung in Praxisgruppen. In der Praxisberatung werden konkrete Fallbeispiele und Problemstellungen der Lehrpraxis in den Praxisgruppen unter Anleitung eines erfahrenen Leitungsteams des Didaktikums bearbeitet. Wichtig ist uns dabei, die Kontinuität zwischen der pädagogisch-didaktischen Grundausbildung und der Berufsein-

führung zu gewährleisten. In der Berufseinführungsphase soll zweitens die didaktische Elementarqualifikation der Absolventen/innen in jenem Lernbereich vertieft werden, der in der Grundausbildung nicht als Studienschwerpunkt gewählt worden war. Damit soll die Allrounderkompetenz gesichert werden, die im Aargau für diese Stufe nach wie vor erforderlich ist. Dies geschieht in speziellen Fachkursen. Der Umfang der berufsbegleitenden Ausbildung in der Berufseinführungsphase beträgt sechs Lektionen pro Woche. Die Unterstützung der jungen Lehrpersonen bei der Erfüllung ihrer Berufsaufgaben am Arbeitsplatz erfolgt in Praxisgruppen von 10-12 Personen.

Studieninhalte

Die Inhalte und Themen der Ausbildung dieser Phase sind in erster Linie die eigenen Erfahrungen der Studierenden in der Schulpraxis selbst und die Anforderungen und Herausforderungen ihrer konkreten Arbeitsplätze. Mit den folgenden Ausbildungsschwerpunkten werden so die Ausbildungsinhalte und Ziele des Grundstudiums weitergeführt und berufspraktisch ergänzt.

A. Fragen der Schul- und Unterrichtsführung

Ausgangspunkt für dieses Ausbildungsmodul sind die täglichen Erfahrungen und Aufgaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Schule und beim Unterrichten. Sie werden gemeinsam bearbeitet und geklärt. Es geht dabei primär um Fragen und Aufgaben, die von den Berufsanfängern als schwierig erlebt werden (vgl. Cloetta & Hedinger, 1981, S. 40) wie z.B. Eingliederung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, Leistungsbeurteilung und Notengebung, Lern- und Verhaltensstörungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Bewältigen von administrativen Aufgaben, Unterrichts- und Arbeitsdisziplin, Suchtprophylaxe, Berufswahlvorbereitung (vgl. Kasten: Aufgabenbereiche, die von Junglehrern als schwierig erlebt werden).

Wichtig für den Erfolg dieses Ausbildungselements ist die Verknüpfung der praktischen Erfahrungen mit dem erworbenen Wissen der Grundausbildung. Dazu dient auch eine Fallstudie mit einer konkreten Fragestellung, die alle Studierenden während dieser Ausbildungsphase erarbeiten. Zweck dieser Studie ist es, gleichsam einen roten Faden durch das erste Berufsjahr zu legen, ein Thema zu vertiefen, das die Studierenden bevorzugt und mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgen wollen. Die gezielte Aufmerksamkeit auf einige wenige berufspraktisch und persönlich bedeutsame Momente der Erfahrungswelt Schule soll den jungen Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich in der Fülle der Eindrücke und Erfahrungen zu orientieren, sie zu einer methodischen und systematischen Beobachtung und Verarbeitung von Erfahrungen anleiten. Es geht dabei nicht um irgendeine 'wissenschaftliche Arbeit', sondern um eine methodisch reflektierte und dokumentierte Auswertung und Reflexion praktischer Erfahrungen im Sinne einer reflektierten Praxis. Die Themen und Bereiche werden von den Studierenden selber gewählt. Sie sollen ihren eigenen Interessenschwerpunkten entsprechen. Als Beispiele könnten hier genannt werden: Lernberatung beim Lernenlernen, Gesprächserziehung, sinnvolle Hausaufgabenpraxis, Integration eines fremdsprachigen Jugendlichen sowie Erfahrungen bei der Anwendung einer bestimmten Unterrichtsform (z.B. Projektunterricht) oder im Umgang mit abweichendem Schülerverhalten (z.B. Gewalt in der Schule).

Tabelle 2: Reihenfolge der 13 Aufgabenbereiche nach ihrer Problemhaltigkeit. Aufgliederung der 82 Fragen zu den Aufgabenbereichen nach Bereich und Problemhaltigkeit (Quelle: Cloetta & Hedinger, 1981).

Aufgabenbereich	Problemhaltigkeit				\bar{x}
	I	l	d	b	
1. Leistungsbewertung und Schülerbeurteilung	7	-	1	6	2.88
2. Problemschüler	5	1	1	3	2.62
3. Beziehung zu den Eltern	6	1	2	3	2.52
4. Unterrichtsmethoden	16	1	10	5	2.48
5. Beziehung der Schüler untereinander	6	1	3	2	2.44
6. Erziehungsziele und -vorstellungen	4	-	4	-	2.43
7. Unterrichtsplanung	5	-	4	1	2.42
8. Unterrichtsinhalte	5	1	3	1	2.32
9. Disziplin der Schüler	8	2	5	1	2.30
10. Motivierung der Schüler	6	2	3	1	2.30
11. Beziehung zur Klasse	4	1	3	-	2.18
12. Beziehung zur Öffentlichkeit	3	2	1	-	2.14
13. Beziehung zu Kollegen und anderen Instanzen	7	2	4	1	2.10
Total	82	14	44	24	2.42
I	Anzahl der zu diesem Aufgabenbereich gehörenden Fragen				
l	leicht				
d	durchschnittlich				
b	bedeutend				
\bar{x}	Mittelwert, gebildet aus den I Mittelwerten der Fragen des jeweiligen Aufgabenbereichs				

B. Erweiterung der Elementarqualifikation

Dieses Ausbildungselement vermittelt die fachliche und bereichsdidaktische Ausbildung in jenem Lernbereich, den die Studierenden in der Grundausbildung nicht vertieft haben. Im einzelnen sollen die Studierenden in diesem Modul

- das elementare pädagogische Gegenstandswissen im diesem Lernbereich sichern,
- bereichsspezifische Lehrmittel und Medien kennen und handhaben lernen,
- den Lehrplan studieren,
- bereichsspezifische Methoden und didaktische Zugänge erproben.

Die konkreten Ziele und Inhalte dieses Ausbildungsbereichs richten sich ebenfalls nach den Anforderungen im Schulalltag und den Ausbildungsbedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Im einzelnen werden in diesem Kurs bereichsspezifische Lehrwerke untersucht, Unterrichtseinheiten zu einzelnen Themen erarbeitet und erprobt sowie Erfahrungen über Einsatz und Erfolg spezifischer Lehrmaterialien und Unterrichtseinheiten ausgetauscht. Die Dozentinnen und Dozenten begleiten die Studierenden beim individuellen Aufarbeiten schulrelevanter Inhalte.

Lernorganisation

Mit dem Abschluss der sechssemestrigen Ausbildungszeit am Didaktikum sollen die grundlegenden theoretischen und praktischen Fähigkeiten und Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Unterrichten gegeben sein. Aufgrund der Abschlussprüfung nach dem sechsten Semester erhalten die Studierenden eine provisorische Lehrbewilligung. Während der Berufseinführungsphase unterrichten diese dann eigenverantwortlich in einer Sekundar- oder Realschule.

Unterrichtspraxis der Studierenden

Die Studierenden übernehmen während der Berufseinführung ein besoldetes Teilpensum von mindestens 50 % an einer Sekundar- oder Realschule. Sie werden in ihrer Arbeit vom Didaktikum begleitet. Die Anstellung erfolgt durch die Schulpflegen.

Für die Anstellung sind die folgenden drei Modelle vorgesehen:

Modell A: Tandem oder Job-Sharing mit einer gewählten Lehrperson

Zwei Studierende übernehmen gemeinsam eine volle Lehrstelle. Sie führen die Klasse eigenverantwortlich. Sie teilen die Lernbereiche entsprechend ihren Schwerpunkten so unter sich auf, dass jeder von ihnen die Fächer unterrichtet, in denen sie oder er eine Hauptqualifikation erworben hat. Sie werden dabei von einem Leitungsteam des Didaktikums begleitet und unterstützt. Die Studierenden nehmen abwechselnd an den Veranstaltungen des Didaktikums teil. Es ist auch möglich, mit einer schon gewählten Lehrperson die Stelle zu teilen.

Vorteil: Die Studierenden können auf diese Weise eine Lernpartnerschaft bilden und sich durch gegenseitige Beobachtung und Rückmeldung unterstützen.

Nachteil: Am Ende der Berufseinführung muss das Tandem eventuell aufgelöst werden, wenn ein Partner eine ganze Stelle anstrebt oder die Schulpflege einer Lehrperson den Vorzug gibt.

Modell B: Teilzeit oder Vikariat im Teilamt

Ein Studierender übernimmt innerhalb eines Schulteams eine Teilzeitstelle. Er erteilt den Unterricht in einzelnen Fächern in einer oder mehreren Klassen und beteiligt sich an gemeinsamen Aufgaben des Schulteams (Schullager, Projektwochen). Vorteil: Die Studierenden werden vom Schulteam unterstützt und können sich auf Lehraufgaben in begrenzten Fächern konzentrieren. Nachteil: Die Übernahme von Reststunden in verschiedenen Klassen erschwert die kontinuierliche erzieherische Arbeit.

Modell C: Stellvertretung für beurlaubte Lehrpersonen

Im Ausnahmefall können auch längerfristige Stellvertretungen im Gesamumfang von mindestens 20 Wochen als Praxisanteil in der Berufseinführungsphase von der Schulleitung anerkannt werden. Dabei kann es sich um Stellvertretungen für Bildungsurlaube und Intensivfortbildungen von Lehrkräften handeln. Auch in diesen Fällen sollen sich die Studierenden einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin suchen, mit der sie ein Tandem bilden können, um einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Vorteil: Der Bedarf an längerfristigen Stellvertretungen wird

auf diese Weise gedeckt. Nachteil: Es ist schwierig, eine Stellvertretung im Teilpensum zu übernehmen.

Studierende, die nach der Studienphase keine Lehrstelle finden, können die Berufseinführung zu einem späteren Zeitpunkt nachholen. Dies soll jedoch innerhalb von zwei Jahren nach Beendigung der Studienphase geschehen. Die provisorische Lehrbewilligung wird in der Regel auf zwei Jahre begrenzt. Die Studierenden sind für die Suche und Übernahme einer Lehrstelle zur Berufseinführung selbst verantwortlich. Das Didaktikum unterstützt und berät sie dabei durch entsprechende Angebote. Es trägt die Verantwortung für die Studierenden während der Berufseinführung und unterstützt bzw. begleitet sie in allen Fragen der Schulpraxis und des Unterrichts. Die verantwortlichen Praxisbegleiterinnen resp. Praxisbegleiter arbeiten mit den zuständigen Schulinspektoraten zusammen.

Von allen Beteiligten ist hier gewiss eine hohes Mass an Bereitschaft, Flexibilität und gutem Willen erforderlich, um die Ausbildung möglichst optimal zu gestalten. Umgekehrt aber verspricht die Einrichtung der Berufseinführung nicht nur für die Studierenden ein attraktives und berufspraktisch bedeutsames Ausbildungselement zu werden, auch für die Schulen und ihre Teams kann die enge Zusammenarbeit mit den jungen Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie mit dem Team der Ausbildungsinstitution zu einer interessanten Bereicherung ihrer Schule werden. Wie bereits jetzt ist die Ausbildungsmitarbeit in den Praxislehrerteams eine nicht bloss bewährte, sondern auch für viele Lehrerinnen und Lehrer attraktive Ergänzung zu ihrer täglichen Berufsarbeit.

Ausbildung am Didaktikum

Die Studierenden nehmen an zwei Halbtagen pro Woche die entsprechenden Studienangebote am Didaktikum wahr. Ein Halbtag ist Fragen der Schul- und Unterrichtsführung gewidmet. Die praxisbegleitenden Studienangebote zu Fragen der Schul- und Unterrichtsführung werden an zwei verschiedenen Wochentagen angeboten, um auch den Mitgliedern von Zweiertams in der Berufseinführung den Besuch dieser Veranstaltungen zu ermöglichen. Sie finden in regionalen Kursgruppen von 9-12 Personen statt, die von einem Leiterteam des Didaktikums begleitet werden. Die Verantwortlichen für dieses Ausbildungsmodul besuchen die Studierenden auch in der Praxis und beraten sie bei der Lösung konkreter Praxisprobleme. Der zweite Halbtag dient dazu, die Elementarqualifikation im nicht vertieften Lernbereich zu ergänzen und zu sichern. Die fachlichen und didaktischen Ergänzungsstudien in den Lernbereichen, in denen die Studierenden eine Elementarqualifikation anstreben, werden von den Dozenten und Dozentinnen der entsprechenden Lernbereiche am Didaktikum betreut.

Abschlussgespräch und Nachweis der Elementarqualifikation

Die Leistungen während der Berufseinführung werden abschliessend beurteilt. Sie sind Teil der Abschlussqualifikation. Als eigentliche Prüfungselemente sind vorgesehen:

- (a) die schriftliche Fallstudie
- (b) ein pädagogisch-didaktisches Abschlussgespräch auf der Grundlage der Fallstudie: In diesem Prüfungsgespräch sollen die Studierenden zeigen, ob und wieweit

sie in der Lage sind, ihre eigenen praktischen Erfahrungen und Entscheidungen zu reflektieren und mit den professionellen Wissensbeständen der Grundausbildung zu verknüpfen. Das Abschlussgespräch wird von jenen Dozenten und Praxislehrpersonen gemeinsam abgenommen, welche die Studierenden in dieser Ausbildungsphase betreut haben.

- (c) Der Nachweis über die erforderliche Elementarqualifikation erfolgt durch eine Prüfung, die von den verantwortlichen Dozentinnen und Dozenten am Ende der Berufseinführung durchgeführt wird.

Aufgrund des bestandenen pädagogisch-didaktischen Abschlussgesprächs über die praktischen Erfahrungen in der Berufseinführungsphase und des Nachweises der erforderlichen Elementarqualifikation wird vom Erziehungsdepartement das definitive Wählbarkeitszeugnis als Lehrkraft in der Aargauischen Sekundar- und Realschule erteilt.

Die praktische Umsetzung der Berufseinführungsphase wird im kommenden Schuljahr erstmals von den Absolventen/innen der neuen Ausbildung erprobt. Dabei wird sich zeigen, ob die organisatorischen Rahmenbedingungen eine erfolgreiche Implementation dieses Konzepts ermöglichen.

Literatur

- Cloetta, B. & Hedinger, U.K (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Forbrodt, G. & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Dossier 40A. Bern: Sekretariat EDK.
- Hubermann, M. (1989). The professional life-cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), p. 31-57.
- Müller, F. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Riesen, M. (1995). *Lernprozesse begleiten. Bericht der Akademie für Erwachsenenbildung Nr.12*. Luzern.
- Schneuwly, G. (1995). *Berufseinführung der Lehrerinnen und Lehrer*. Universität Freiburg: Lizenziatsarbeit.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.