

Mellouki, M'hammed; Akkari, Abdeljalil; Changkakoti, Nilima; Germion, François; Tardif, Maurice
**Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die
Entwicklung einer professionellen Identität**

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 385-415



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Mellouki, M'hammed; Akkari, Abdeljalil; Changkakoti, Nilima; Germion, François; Tardif, Maurice:
Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen
Identität - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 3, S. 385-415 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-138253

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Identität*

M'hammed Mellouki, Abdeljalil Akkari, Nilima Changkakoti, François Gremion und Maurice Tardif

Zusammenfassung Dieser Beitrag analysiert den Berufseinstiegsprozess von angehenden Schweizer Sekundarlehrpersonen. Auch wenn die pädagogische Grundausbildung in Bezug auf die Berufsvorbereitung eine bedeutende Rolle spielt, muss eine Lehrperson nach den ersten Berufspraktika und während der Einstiegsphase in die Berufswelt ihre Rolle und ihre Auffassung vom Unterrichten überdenken. Gelingt ihr dies, wird sie sich diejenigen Eigenschaften aneignen können, die aus ihr eine Expertin oder einen Experten machen.

Schlagwörter Berufseinstieg – Berufsidentität – Sekundarlehrpersonen – Interviews

1 Einführung

Etablierten Berufen gehen mehr oder weniger komplexe und lange Ausbildungsmechanismen voraus, die ihren Ausübenden und deren Integration in die Arbeitswelt dienen. Die jeweils notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen zur Ausführung der betreffenden Arbeit verändern sich. Die damit beauftragten Ausbildungsstätten, die angehende Berufstätige auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereiten, entwickeln sich ebenso weiter wie die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte, in denen sich Vorbereitung und Ausübung vollziehen. Dies gilt auch für den Beruf der Lehrperson. Wenn es einen Bereich gibt, der solch grundlegende Veränderungen erfährt, dann ist es derjenige der Schule. Darin eingeschlossen sind sowohl das Grundverständnis des Unterrichts und die Arbeit als solche als auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und der Grad an Kompetenz und Engagement, der von ihnen gefordert wird. Die Veränderungen, die durch die laufenden Reformen ausgelöst wurden, haben die Erziehungs- und Lehrmethoden, das Selbstverständnis der Lehrpersonen sowie deren Rolle in der Schule ebenfalls verändert. In diesem Kontext stellen sich wichtige Fragen, auf welche dieser Beitrag Antwortansätze sucht: Wie integrieren sich die angehenden Lehrpersonen in ihr Berufsfeld und inwiefern dient ihnen die durchlaufene Grundausbildung beim Einstieg ins Berufsleben? Nach welchen Wegen, Umwegen und Prozessen fühlen sie sich für diesen Beruf bereit und sind zufrieden, diesen auszuüben?

* Mellouki, M., Akkari, A., Changkakoti, N., Gremion, F. & Tardif, M. (2008). Profils d'insertion et identité professionnelle des enseignants débutants au secondaire: premiers résultats d'une recherche qualitative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 45–76. – Aus dem Französischen übersetzt von Martina Zimmermann.

1.1 Methodisches Vorgehen

Die hier vorgestellten Analysen beruhen auf Interviews, die im Frühling 2007 mit sieben Westschweizer Sekundarlehrpersonen – sechs Frauen und ein Mann – durchgeführt wurden. Diese Daten wurden im Rahmen einer umfassenden, qualitativen und quantitativen Längsschnittuntersuchung über die angehenden Lehrpersonen der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe aus der Westschweiz und dem Kanton Tessin erhoben. Die betreffenden Lehrpersonen haben ihre Ausbildung in den jeweiligen, neu aufgebauten pädagogischen Hochschulen (PH)¹ absolviert und wurden ein, zwei oder drei Jahre nach Erhalt ihres Diploms interviewt. Die Interviews wurden einer kontinuierlichen, vergleichenden Analyse unterzogen (Aktouf, 1987; Hughes, 1996; Patton, 1980; Strauss, 1992), einer Art Hin und Her zwischen den Themen (oder Kategorien), die vorgängig von den Forschenden definiert wurden, und den Originaltexten der Interviews, bis eine gewisse Sättigung (Bertaux, 1980) erreicht wurde. Die vordefinierten Analysekatoren umfassen den Verlauf der Berufseinführung und die Entwicklung der Berufsidentität sowie den Beitrag diverser Faktoren wie der Grundausbildung, der Aufnahmestrukturen für angehende Lehrpersonen in den Sekundarschulen und deren Zusammenarbeit mit ihren Berufskolleginnen und -kollegen. Auf der Grundlage dieser untersuchten Themen soll eine differenzierte und kohärente Sicht – eine daraus hervorgehende Theorie im Sinne von Glaser und Strauss (1967) – auf die verschiedenen Berufseinstiegsprofile und deren Aufbau bei angehenden Lehrpersonen dargestellt werden. Dabei werden die verschiedenen Kontexte, in denen sie den Beruf ausüben, immer miteinbezogen. Die für diesen Beitrag verwendeten Interviews stammen nur aus dem ersten Studienjahr und die Zahl der Interviews deckt weder die Vielfalt der Situationen noch das ganze Spektrum an möglichen Berufseinstiegen angehender Lehrpersonen ab. Auch wenn sie weder der Intuition der Forschenden noch zentralen internationalen Arbeiten in diesem Gebiet widersprechen, sind die in diesem Beitrag beschriebenen Einstiegsprofile und Berufsidentitäten noch sehr skizzenhaft und werden erst nach Abschluss der längsschnittlichen Untersuchung ihre volle Aussagekraft erreichen.

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen beginnt an sich schon vor dem Zeitpunkt der eigentlichen Berufsausübung. Er ist gewissermassen in der Vorstellung enthalten, die man sich Jahre zuvor vom Unterrichten gemacht hat. Auch wenn diese noch etwas abstrakt ist – schliesslich ist sie in gewissem Sinne von der Unterrichtsrealität losgelöst – gleicht die Vorstellung, die wir uns vom Unterrichten machen, einem Bild, in welchem wir den Schülerinnen und Schülern aktiv etwas beibringen. Dabei sind unsere Rolle und unsere Pflichten mehr oder weniger definiert und unser zukünftiges Beziehungsnetz zeigt sich mehr oder weniger deutlich. Letzteres ist gekennzeichnet durch Berufskolleginnen und -kollegen, Schulinspektorinnen und -inspektoren, Eltern und mehr oder weniger direkt auch durch pädagogische Ideologien und die Bildungspolitik. In Berufspraktika oder noch ausgeprägter in den ersten Wochen und Monaten des Unterrichts durchleben die neu ausgebildeten Lehrpersonen meist einen Schock, der sie

¹ Eine Lehrperson hat die Sekundarlehrerausbildung auf universitärer Ebene absolviert.

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe

dazu veranlasst, sich selber, die Realität in der Klasse und den Schulalltag zu überprüfen sowie das eigene Unterrichtsverständnis und den Unterrichtsaufbau zu überdenken. Sobald ihnen dies gelingt, werden sie ihrer Persönlichkeit jene Eigenschaften beifügen, die aus ihnen eine Lehrperson machen, jemanden, der sich mit dem Lehrberuf identifiziert.

Der folgende Text sammelt Vorschläge, die auf Interviews mit sieben Lehrpersonen basieren, und fügt sie zusammen.

2 Der Berufseintritt und der Einfluss der Grundausbildung

Beim Berufseintritt sind deutliche Altersunterschiede zwischen den sieben befragten Lehrpersonen ersichtlich (vgl. Tabelle 1). Diese sind darauf zurückzuführen, dass sich

Tabelle 1: Berufseinstieg der Westschweizer Sekundarlehrpersonen: Hintergrundinformationen

Lehrperson/ Hintergrund- informationen	Brigitte	Cécile	Laurence	Manuel	Mia	Oriane	Sabrina
Alter	38	26	43	28	27	33	29
Abschlussjahr an der PH	2005	2005	2006	2004	2005	2004	2004
Anstellungsjahr	2005	2005	2003	2004	2003	2003	2004
Schule(n)	mehrere	1	mehrere	keine Angabe	1	2	1
Stufe	7. und 8.	7., 8., 9.	7., 8., 9.	6., 7., 8., 9.	Sekundar II	Sekundar II	7., 8., 9.
Anzahl Klassen	2	3	7	4	5	6	3
Unterrichts- fächer	Wirtschaft, Buchhaltung	Mathema- tik, Physik, Sport, Biologie	Englisch	Franzö- sisch, Englisch, Deutsch, Sport	Franzö- sisch, Literatur	Biologie	Franzö- sisch, Ge- schichte
Beschäftigungs- grad	4–5 Stunden	100%	80%	100%	97%	keine Angabe	80%
Stellvertretung	ja	ja	ja	ja	ja	nein	nein
Universitäres Studium	Lizenziat in Wirtschaft	Univer- sitäres Sekundar- lehrer- diplom (experi- mentelle Wissen- schaften)	Doktorat seit 2003	Univer- sitäres Sekundar- lehrer- diplom (Fran- zösisch, Englisch, Deutsch, Sport)	Lizenziat in Franzö- sisch	Lizenziat in Biologie	Lizenziat in Franzö- sisch

die meisten erst nach einem Hochschulstudium für eine Ausbildung an der PH entschieden haben, was bei Sekundarstufenlehrpersonen oft vorkommt. Vier der Befragten haben ein Lizentiat abgeschlossen (vier Jahre Studium), eine Person hat doktortiert und zwei haben ein Universitätsdiplom zum Unterrichten auf der Sekundarstufe erlangt (mehr Pädagogik, mehr Fächer, aber weniger vertieft als in einem Fachstudium). Mehrere Lehrpersonen haben ihre Berufstätigkeit in einem anderen Fachbereich oder als Stellvertretung² begonnen. Zudem wurden vier Lehrpersonen im gleichen Jahr angestellt, in welchem sie ihr Diplom an der PH erhalten haben, die anderen drei gingen bereits während des Studiums einer Lehrtätigkeit nach. Die meisten der Lehrpersonen arbeiten zwischen 80 und 100 Prozent, eine Lehrperson unterrichtet ein Pensum von vier bis fünf Wochenlektionen. Die Anstellungen verteilen sich auf zwei bis sieben Klassen, und mehr als die Hälfte der Befragten arbeiten in zwei oder mehr Einrichtungen.

2.1 Einfluss der Grundausbildung

Bevor die Berufseinsteigenden selbst Lehrpersonen wurden, haben sie jahrelang die Schulbank gedrückt, sei es als Schülerin, Schüler oder Studierende. Sie haben Frauen und Männer als Lehrpersonen erlebt, von denen einige durch ihre Fähigkeit, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben. Dadurch hat sich bei den Studierenden bzw. den angehenden Lehrpersonen eine Vorstellung davon entwickelt, was Unterrichten bedeutet. Während der zwei Ausbildungsjahre an der PH waren sie diversen pädagogischen Strömungen ausgesetzt, wurden an didaktische Verfahren in den verschiedenen Unterrichtsfächern herangeführt, haben verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, den Unterricht zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren, und haben Massnahmen zum Erhalt der Unterrichtsdisziplin erlernt. Sie haben erfahrene Lehrpersonen bei ihrer Tätigkeit beobachtet und selber im Rahmen ihres Berufspraktikums Lektionen vorbereitet und gehalten.

Wie beurteilen die befragten Lehrkräfte ihre Ausbildung an der PH? Welche Vorstellungen ihres zukünftigen Berufes hatten sie, bevor sie sich für diesen Weg entschieden, und inwiefern beeinflusste die Ausbildung das Berufsbild? Inwieweit haben die Kurse und Aktivitäten im Laufe der Ausbildung sie auf die ersten Schritte in der Berufswelt vorbereitet? Auf solche und ähnliche Fragen versuchen wir mit den gesammelten Äusserungen der sieben Lehrkräfte Antworten zu finden.

Obwohl manche der sieben Lehrpersonen, wie wir später sehen werden, manchen Ausbildungsteilen gegenüber eine sehr differenzierte und kritische Haltung zeigen, kann man dennoch sagen, dass die meisten die Grundausbildung an der PH eher positiv beurteilen und deren Einfluss auf die Berufsausübung schätzen. Mia beispielsweise empfand die Ausbildungsdauer als etwas lang und den Inhalt als «flach». Die an der PH verbrachte Zeit war für sie dennoch sehr nützlich für das Erlernen ihres

² Um für den Unterhalt aufzukommen, sind Stellvertretungen in der Schweiz unter den Studierenden weit verbreitet, auch wenn keine Lehrerlaufbahn angestrebt wird.

Berufs: «An der PH hatte ich das Gefühl, mehr zu lernen als an der Universität. ... Und mir hat die gesamte Stimmung viel gebracht. Ohne die PH hätte ich nicht unterrichten können, wie ich es jetzt tue.» Cécile findet: «Ich war zufrieden mit dem, was ich an der PH an Didaktik mit auf den Weg bekommen habe.» Und Brigitte präzisiert: «Ich war sehr motiviert aufgrund dessen, was wir an der PH lernten; das hat mir sehr geholfen.»

2.1.1 Die Vorstellung vom Unterricht ändern

Ein grosser Teil der befragten Lehrpersonen hat sich in den an der Schule und an der Universität verbrachten Jahren den Unterricht als Akt der Wissensvermittlung vorgestellt, was man als romantisch bezeichnen könnte. Die zwei Jahre Ausbildung, die Erfahrungen der Berufspraktika oder Stellvertretungen und das erste Unterrichtsjahr haben diese Berufsvorstellung von einem Wunschdenken in die Realität, in das Hier und Jetzt gebracht. Das Unterrichten scheint nun weniger auf das Fach als auf die Schülerinnen und Schüler bezogen zu sein. Diese wiederum scheinen weniger damit beschäftigt zu sein, den Lernstoff zu beherrschen, als sozial anerkannt zu werden. Sie verlangen von ihren Lehrpersonen Aufmerksamkeit und Präsenz, sie wollen ernst genommen werden. Sie möchten Interesse erwecken für das, was sie sind und wofür sie leben, für ihre Schwierigkeiten und ihre besonderen Bedürfnisse.

Dies gilt im Fall von Brigitte, welche die Grundausbildung an der PH sehr genossen hat. Diese Ausbildung, verbunden mit den Erfahrungen, die sie zum Beispiel während Stellvertretungen im Berufsfeld gesammelt hat, hat ihre Auffassung vom Unterrichten, die bis dahin eher darauf basierte, Wissen zu vermitteln, komplett verändert. Die Ausbildung und ihr erstes Unterrichtsjahr in einer Klasse mit verhaltensauffälligen Jugendlichen (10. Schuljahr) haben ihr gezeigt, dass das Unterrichten ein Beruf ist, in dem zwischenmenschliche Beziehungen zentral sind. Das Vermitteln von Wissen, sagt sie, komme erst in einem zweiten Schritt.

[Bevor ich unterrichtet habe], hatte ich ein ganz anderes Bild, [das Unterrichten] war mehr das Vermitteln von Lernstoff ... Und als ich meine Stellvertretungen begonnen habe, wurde mir bewusst, dass es nicht nur um den Lernstoff, sondern um viel mehr ging ... Vor allem [mit] den verhaltensauffälligen Jugendlichen, ... war der Lernstoff zweitrangig. Ich hatte das Glück, in verschiedenen Stufen zu unterrichten. ... Die Schülerinnen und Schüler des 10. Schuljahrs benötigen viel mehr Aufmerksamkeit. Ich hatte eine Art Mutterrolle für sie und bin ihnen mit viel Wertschätzung begegnet und habe ihnen gesagt: «Nein, ihr seid keine Nieten.» ... Man hat das Gefühl, man müsse die Eltern ersetzen und sie an die Regeln erinnern, die für uns früher grundlegend waren, wie zum Beispiel Respekt und Anstand. ... Für die Vermittlung des Lernstoffs blieb uns gar keine Zeit. (Brigitte)

Im Laufe der Ausbildung an der PH hat Brigitte also schrittweise eine Facette des Berufes entdeckt, die ihr bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst war: das Unterrichten als sich dem anderen bzw. den anderen gegenüber aussetzen und öffnen, gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen wirtschaftlichen, soziokulturellen und sprachlichen Hintergründen, ihren Bedürfnissen, schulischen Schwierigkeiten, ihrem Lernverhalten und ihrem Benehmen. Jedes sich dem anderen gegenüber Aus-

setzen und Öffnen berge ein potenzielles Risiko in sich, sagt sie dazu. Weiter unten in diesem Beitrag verweist Laurence explizit auf die Gefahr für diejenigen, die zuhören, ohne sich in Acht zu nehmen. An der PH besuchte Brigitte Kurse, die sie ein bisschen auf diese Öffnung dem anderen gegenüber vorbereiteten. Sie lernte, sich zu schützen, nicht schwach zu werden und nicht alles auf sich zu nehmen, wenn im Klassenverband Schwierigkeiten auftreten, sich selber und die Schülerinnen und Schüler zu bestärken und die Ordnung in der Klasse zu bewahren.

Was wir an der PH gelernt haben, hat mich sehr motiviert. ... Es bestand eine Offenheit gegenüber der Unterrichtsentwicklung, also gegenüber Dingen, die nicht direkt etwas mit der Wissensvermittlung zu tun hatten. Die neuen Methoden, wie man diesen Beruf auch angehen kann, wurden behandelt. Es war auch viel Psychologie dabei. Eben nicht alles auf sich zu nehmen, was die Schülerinnen und Schüler uns zuschieben, dieser Aspekt hat mir gut gefallen, sich zu schützen, die Lehrperson zu schützen. Es ging nicht mehr nur um die Vermittlung von Lernstoff, sondern es gab viele Dinge rundherum. Und genau das hat mir sehr geholfen für die Folgezeit, dass ich mir sagen konnte: «Nein, warte, das ist nicht deine Schuld.» (Brigitte)

Manuel zufolge ist der Grossteil der theoretischen Ausbildung an der PH für Novizinnen und Novizen nicht genügend hilfreich. Die verschiedenen Fachdidaktikkurse hingegen seien punkto Unterrichtspraxis, Herangehensweise und Klassenführung wertvoll.

Alles in allem war ein Grossteil der Informationen, die ich [an der PH] erhalten habe, in der Praxis später nicht sehr nützlich. Die Informationen waren zwar manchmal interessant, aber oft standen die Theorien, die man uns vermittelte, im Widerspruch zur Präsentationsweise. Mit Ausnahme von einigen wenigen Dozenten war es schlussendlich akademischer Unterricht oder im Rahmen der PH «ex cathedra». Die fachdidaktischen Kurse waren interessanter für die Praxis, da wir auch verschiedene Vorgehensweisen angeschaut haben, wie man etwas angehen könnte ... oder wie man sich den Schülerinnen und Schülern annähert. Wir hatten aber dennoch einige Theorien, die manchmal interessant waren. ... Zum Beispiel sagte man uns: Es ist gut, Gruppenarbeiten durchzuführen, und erklärte uns dies in Form von Frontalunterricht. (Manuel)

Auch für Cécile liegt der Ertrag der Grundausbildung vor allem in ihren didaktischen Komponenten und in ihrem «Leitfaden», der sozusagen aus Anhaltspunkten besteht, die sie an der PH vermittelt bekommen hat und die sie während ihrer Anfänge als Lehrperson auf einer Internetseite nachschlagen konnte. Zum Beispiel dann, wenn sie konkrete Hinweise benötigte, um ihre ersten Mathematiklektionen vorzubereiten.

Was die Mathematik betrifft, war ich zufrieden mit der Didaktik an der PH. Da hatten wir einen «Leitfaden» ..., den wir im Internet nachschlagen können, was ich auch gemacht habe. Wir hatten die neuen Lehrmittel für den Mathematikunterricht ... Für jedes Kapitel haben wir Übungsvorschläge, Ziele, die im Zusammenhang mit den zu lösenden Übungen stehen ... Das ist es, was ich an der PH gelernt habe. (Cécile)

Offensichtlich ist die Grundausbildung allein nicht Garant für einen absolut harmonischen Berufseinstieg. Sie ist ein Ausgangspunkt. Erst in den ersten Unterrichtsjahren, in den ersten Monaten wird die erfahrene Ausbildung wieder aufgegriffen und überdacht, vor allem was die Aufgaben und genauen Ziele betrifft. Wenn der Unterricht ansteht, sieht man sich gezwungen, seine Kenntnisse zu überdenken. Man muss sie

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe

überarbeiten, ausbessern und im Gedächtnis oder in Dokumenten und Lehrbüchern in geordnetes und hierarchisiertes Know-how umwandeln, das für die eigenen Schülerinnen und Schüler verständlich und interessant ist. Einige Lehrpersonen müssen die didaktischen Kenntnisse und pädagogischen Richtlinien wieder aufgreifen und sie als Werkzeug benutzen, um die Lerninhalte vermittelbar zu machen. Man muss sich ein Planungsgerüst erstellen, sich erreichbare Ziele setzen, den Schülerinnen und Schülern alles erklären und dabei Platz für Unvorhergesehenes lassen.

Wir haben an der PH ein Blatt mit verschiedenen Punkten erhalten, die es zu beachten gilt ...Während meiner Ferien habe ich mich darauf gestützt, um diese Punkte herausarbeiten zu können ... Der Rahmen, den ich dem Ganzen geben wollte, hatte für mich Priorität und darauf habe ich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern insistiert ... Also habe ich den Leitfaden hervorgeholt ... Ich habe die Übungen selber gelöst und habe geschaut, welche tatsächlich den Zielen entsprachen, die ich erreichen musste. Das hat mich den ganzen Sommer über beschäftigt, um bis zum Oktober vorbereitet zu sein. (Cécile)

In den ersten Schultagen gibt es zur Genüge Unvorhergesehenes. Man müsse Ungeohntes erklären, wie Cécile sagt, den Schülerinnen und Schülern Schulordnungen und Stundenpläne präsentieren, die man selber auch zum ersten Mal sehe. Es gibt folglich genügend Möglichkeiten für eine Neueinsteigerin, den Faden zu verlieren.

Was die Kontrolle über die Klasse betrifft, habe ich wirklich vor Ort gelernt ... Ich habe keine Erklärung zum Schulbetrieb und -alltag erhalten, also habe ich am Montagmorgen ... die Schulordnung gekriegt, genau wie die Schülerinnen und Schüler, und auch das Lesen des Stundenplans musste ich erst lernen, denn es war nicht, was ich mir gewohnt war, und von 8 Uhr bis 10 Uhr und von 10 Uhr bis 11 Uhr hatte ich meine Schülerinnen und Schüler und musste ihnen erklären, wie alles geht. Am ersten Tag spielte schon ein bisschen Panik mit. (Cécile)

Zu diesen kleinen, aber nicht unwichtigen Dingen wie Klassenregeln und Stundenplänen kommt das Lampenfieber vor den ersten Tagen und vor dem «Vor-der-Klasse-Stehen», was erst mit der Zeit nachlässt.

Ah, schrecklich, die ersten Lektionen! Ich glaube, dass die Schülerinnen und Schüler die Nervosität gespürt haben. Für mich waren sie wie Prüfungen an der Uni. Und danach, gut, mit der Zeit gewöhnt man sich daran, vor die Klasse zu stehen, bis man sich schlussendlich wohlfühlt. Ich spüre den Unterschied deutlich. (Oriane)

Alles in allem, wie Mia es zusammenfasst, lernt man viele Dinge an der PH, man eignet sich Wissen an, das jedoch zu abstrakt und allgemein bleibt. Das Unterrichten jedoch besteht «aus 12'000 Dingen», die man vor Ort lernen muss. Sie sagt, man sei verpflichtet, bis zu 60 Stunden pro Woche und während der Ferien zu arbeiten, um sich vorzubereiten und sich etwas Vorsprung zu verschaffen. Deshalb trüge der Schein, als Lehrperson eine ruhige Kugel schieben zu können, und laut Umfragen für die kurze Zeit, die man wirklich unterrichte, sehr gut bezahlt zu sein.

Unter den Dingen, die wir an der PH gelernt haben, hat mir die Theorie viel gebracht, ich war immer sehr theoretisch veranlagt. Die musste man danach aber noch in die Praxis umsetzen, und das war ein anderes Paar Schuhe. Jede Woche wurde ich mit neuen Dingen konfrontiert. Etwa, wie man mit Eltern umgeht oder Lager durchführt. Ich hatte mir nicht vorgestellt, dass all diese 12'000 Dinge zur Aufgabe der Lehrperson

gehören. Der grosse Schock für mich war wohl, mir der Aufgabe und der Arbeitsbelastung bewusst zu werden und mit der Anerkennung innerhalb der Gesellschaft zurechtzukommen. Ich habe das Gefühl, dass da ein sehr grosser Unterschied besteht. Ich stellte mir auch vor, dass die Lehrpersonen einfach arbeiten. Stattdessen schuftete ich während des ersten Jahres jede Woche fast 60 Stunden und erhielt dabei praktisch keine soziale Anerkennung. Man hat mir gesagt: «Oh, du bist fürs Nichtstun sehr gut bezahlt, du hast immer Ferien», wobei ich doch in den Ferien arbeitete, und dies hat mich anfangs gewaltig aufgeregt, und jetzt, na gut, ist es halt so, ich habe mich daran gewöhnt. (Mia)

Dieses Infragestellen der Vorstellung vom Unterrichten hängt mit den Veränderungen zusammen, die in den ersten Jahren bezüglich der Selbsteinschätzung und des Auslotens der eigenen Kräfte und Grenzen erfolgen. Es ermöglicht auch, die Erwartungen zu senken, welche die Novizinnen und Novizen seit ihrer Schul- und Ausbildungszeit an sich selber und an ihre Schülerinnen und Schüler gestellt haben.

2.1.2 Erwartungen revidieren und sie mit der Berufsrealität konfrontieren

Die Aussagen zu den ersten Unterrichtserfahrungen enthalten tatsächlich oft zu hohe Erwartungen, Herausforderungen, welche die Berufsanfängerinnen und -anfänger bewältigen mussten, Verpflichtungen, denen sie begegnet sind. Es stellt sich heraus, wie schwierig es ist, sich selbst überlassen zu werden und sich allein vor einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern wiederzufinden, ohne das Objekt einer Beobachtung oder Evaluation zu sein. Es sind keine Dozierenden der PH oder Teamkolleginnen und -kollegen des Schulbetriebes mehr anwesend. Da ist niemand, der einem sagt, wie es geht, es gibt kein Beispiel mehr, dem man folgen kann. Mit anderen Worten müssen die Novizinnen und Novizen zu den Unterrichtsfragen ihre eigenen Entscheidungen treffen, lernen selbstständig zu sein und Verantwortung wahrzunehmen, sich in einer Klasse zurechtfinden, in der sich die Schülerinnen und Schüler nicht nach Wunsch benehmen.

Ich war schockiert. Ich war schockiert, weil ich nicht wusste, dass [die Schülerinnen und Schüler] sich so verhalten, ich hatte keine Ahnung. Ich habe den Stellvertreter, der vor mir da war, gefragt, ob ich bei ihm eine oder zwei Lektionen besuchen könne. Nur um zu sehen, wie es ist, um mir eine Vorstellung von ihnen, ihrem Programm, ihrer Lernweise und dem Unterricht des Stellvertreters machen zu können. Und ich erinnere mich, dass ich ziemlich schockiert war. «Was für ein merkwürdiges Benehmen!», habe ich mir gedacht, «Die sind sehr aufgedreht.» Die Lektion, die ich besucht habe und die von einem Stellvertreter gehalten wurde, war nicht top. Wie man weiss, machen bei Stellvertretungen die Schülerinnen und Schüler oft, was sie wollen. Folglich hatte ich bereits kein sehr gutes Beispiel. Und ich wusste nicht genau, wie ich das später alleine machen sollte. (Laurence)

Je mehr die Lehrpersonen von ihren Erfahrungen als Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger während ihres ersten Jahrs nach der Grundausbildung erzählen, desto mehr kristallisieren sich zwei Hauptthemen heraus. Sie werden sich bewusst, dass Unterrichten eine komplexere Tätigkeit ist, als sie geglaubt hatten, und dass ihnen das Wissen fehlt, um die nötigen Handlungen auszuführen, die sie für ihre neue Rolle in der Schule brauchen. Sie sind mit vielen komplexen Aufgaben konfrontiert, welche zur Arbeit als Lehrperson gehören, einem Beruf, der einerseits den Anforderungen des Lehrplans (das Programm zusammenstellen) unterstellt ist und andererseits den lokalen und institutio-

nellen Zwängen unterliegt. Man muss seinen Platz innerhalb des Schulbetriebes finden, man möchte von seinen erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen gehört werden, die richtigen Worte lernen, um so sprechen zu können, wie sie es tun, mithalten, wissen, womit man die erste Lektion beginnt, einige Wochen im Voraus planen, um «eine Pufferzeit» zu haben. Die Äusserungen von Manuel und Mia zeigen diesen Lernprozess gut. Man sieht, wie sie ihre ersten Strategien anfangs noch zögernd entwickelten, um die Schwierigkeiten zu bewältigen, die ihr Beruf mit sich bringt.

Sie [die älteren Kolleginnen und Kollegen] waren sich tatsächlich nicht bewusst, dass es für den neuen Kollegen, der in diesem Jahr zu uns gestossen ist, schwierig war. Ich habe es bemerkt, weil es für mich genauso schwierig war wie für ihn, als ich begann. Die anderen gehen vom Prinzip aus, dass man Bescheid weiss, und gehen direkt weiter, sie reden, als ob jeder alles wüsste, und danach ist es eine schwierige Aufgabe, sich um diejenige oder denjenigen zu kümmern, die oder der den Anschluss nicht ganz findet und ihr oder ihm zu zeigen, was man warum und wie macht und wo sich was befindet. Es wird über einen Text gesprochen, der so und so heisst, und alle wissen, wovon man spricht, wir jedoch nicht! Und im Moment kann man nicht sagen, dass man nicht weiss, um welchen Text es sich handelt, weil es sonst heisst: «Ah! Wir werden ihn dir zeigen!» Das ist ziemlich mühsam. Das ist ziemlich mühsam. (Manuel)

Ich habe während Monaten nachgedacht, ... danach habe ich mich zu den Lehrplänen kundig gemacht. Für die erste Lektion habe ich mich gefragt, wie wir uns alle kennenlernen werden. Das war mein grosses Problem. Ich hatte keine Lust, die Namen aufzurufen. Also habe ich die Etymologie jedes Vornamens nachgeschlagen und habe die Namen anhand ihrer Etymologien aufgerufen. Dies hat einen positiven ersten Kontakt geschaffen, danach konnten wir diskutieren. Und da ich Französisch unterrichtete, konnten wir direkt daran anknüpfen und überlegen, warum man Wörter erklärt. Ich habe mich auch zu den Schulen, zum Studium, zu den Jugendlichen geäussert, und das hat gut funktioniert. Was das Administrative betrifft, ... habe ich zwei Wochen meines Sommers damit verbracht, meine Lektionen zu planen, herauszufinden, was ich machen wollte, um zumindest die ersten Wochen vorzubereiten, um einen Zeitpuffer zu haben. (Mia)

Mit Ausnahme der Praktika lernt man in der Grundausbildung nicht, was man wirklich fühlt, wenn man am ersten Tag vor einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern aus Fleisch und Blut steht. Mit einem Kloss im Hals fragt man sich, ob man wirklich für diesen Beruf geschaffen sei. Wenn man die Feuertaufe jedoch erst einmal überstanden hat, wartet man das nächste Mal ab und merkt, dass die Situation mit der verstreichenden Zeit angenehmer wird.

Vor dem Schulanfang hatte ich einen Kloss im Hals. Jetzt habe ich das eigentlich schon seit einiger Zeit nicht mehr. Ausser es passiert etwas sehr Aussergewöhnliches, zum Beispiel eine unangenehme Situation mit einer Klasse. Gelegentlich habe ich diesen Kloss noch im Hals, aber das kommt selten vor. Ab einem gewissen Zeitpunkt habe ich mir gesagt: «Werde ich damit mein ganzes Leben kämpfen müssen?» In diesem Fall würde ich den Beruf nicht mehr ausüben können. Immer bevor ich den Fuss in eine Klasse setzte, hatte ich einen Kloss im Hals! Jetzt geht es. Aber es hat viel Zeit gebraucht. (Laurence)

2.1.3 Die Bewährungsprobe des Praktikums und der ersten Praxiserfahrungen mit Verantwortung

Die Praktika, welche die Studierenden unter der Aufsicht der Dozierenden im Rahmen ihrer Grundausbildung an der PH absolvierten, stellen einen entscheidenden Moment im Lernprozess für ihren Beruf und ihren Werdegang dar, da die Berufs-

identität entwickelt wird. Wie im Fall von Cécile kommt es vor, dass man zum ersten Mal die Kluft zwischen der absolvierten Vorbereitung und der eigentlichen Unterrichtspraxis in den Klassen spürt.

Cécile ist von einem Vorfall geprägt, der sich während eines ihrer Praktika zugetragen hat. Dieser Vorfall hängt mit dem Einhalten der Disziplin in der Klasse zusammen und hat ihr die Diskrepanz zwischen den Kursen an der PH und den Anforderungen, welche die Realität des Unterrichts mit sich bringt, aufgezeigt.

[Im Laufe des Praktikums] gab es einen Unterschied zwischen dem, was man an der PH fürs Praktikum verlangte, und ... unseren Praxislehrpersonen des jeweiligen Schulbetriebes, die etwas anderes forderten. Folglich gab es in der Schule, in der ich mein Praktikum absolvierte, immer eine Erwartung, die ich nicht erfüllte. Für die PH jedoch war mein Handeln absolut einwandfrei. Aber ich habe auch das überlebt und jetzt geht es mir gut. (Cécile)

Dieselbe Erfahrung machte Mia, die sich dadurch «überfordert fühlte», die Disziplin in ihrer Klasse zu halten. Wie ihre Kollegin Cécile hat auch sie nicht aufgegeben.

[Während] meines zweiten Jahrs an der PH war ich absolut terrorisiert, ich wollte, dass meine Schülerinnen und Schüler mich mögen. Und ich glaube, das war ein grosser Fehler. Folglich habe ich angefangen, mir zu sagen: «Ich will keine Konflikte, ich will, dass sie in der Schule Freude haben», und ich habe das Lernen wohl in den Hintergrund gestellt. Das hat dazu geführt, dass ich mich ziemlich schnell überfordert fühlte, ich hatte eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern ... Eine schwierige Klasse ... Ich habe mich überfordert gefühlt. Ich habe mir gesagt: «Gut! Bin ich wirklich dafür gemacht?» Ich habe Bilanz gezogen und meine Einstellung geändert, ich habe mit meinen Schülerinnen und Schülern diskutiert, und danach ist es gut gegangen. Mein erstes Erlebnis ... war also, mich selber kennenzulernen und zu lernen, was dieser Beruf überhaupt bedeutet. Schlussendlich waren es die Führung einer Klasse und die Beziehungen, die für mich stressig waren. (Mia)

Die Differenz zwischen den anfänglichen Erwartungen einer angehenden Expertin oder eines angehenden Experten – in der Grundausbildung, den Praktika und den ersten Praxiserfahrungen mit Verantwortung entwickelt – und der Berufsrealität führt offensichtlich zur Revision der persönlichen Überzeugungen, zur Dekonstruktion der Vorstellung, die man sich vorgängig vom Unterrichten gemacht hat, und zur eigenen Rekonstruktion bezüglich der Anforderungen aus der Praxis. Die Aufnahme der Unterrichtstätigkeit scheint in der Identitätsveränderung sozusagen einen einschneidenden Moment darzustellen. In der neuen Rolle und in Anbetracht der institutionellen und situationsbedingten Verpflichtungen schwindet die Identität der Studierenden schrittweise zugunsten derjenigen einer Expertin bzw. eines Experten. Im zweiten Teil dieses Beitrags kommen wir darauf zurück. Bereits jetzt lässt sich aber beobachten, dass diese Identitätsbildung über die Überprüfung der Unterrichtsvorstellungen und die Veränderung der Erwartungen verläuft, welche man den Schülerinnen und Schülern, sich selber und seinen Kapazitäten gegenüber hegt. In dieser Neugestaltung präsentiert sich das Unterrichten als facettenreicher Beruf, wobei der Beziehungsaspekt fundamental ist. Bei den Schülerinnen und Schülern handelt es sich nicht um diejenigen, die man sich vorgestellt hat. Sie können überdreht, seltsam, schockierend oder desinteressiert

sein und man muss sich auf sie einstellen, man muss sie akzeptieren, wie sie sind. Dabei muss man sich aber auch dieses einschneidenden, fast unbemerkten Übergangsmoments vom Studierenden- zum Novizenstatus bewusst werden, sich seine eigenen Grenzen als Lehrkraft eingestehen und sich darauf vorbereiten, die Autoritätsrolle einzunehmen, die auf einen zukommt. Nur, wie wird man zu einer solchen Lehrperson?

2.2 Umorientierung und Berufslehre

Analysiert man die Äusserungen der sieben Lehrpersonen, trifft man auf einen Aspekt, der überall vorkommt. Diejenigen Studierenden, welche ihre Ausbildung an der PH abschliessen und ihren Beruf sogleich ausüben, durchlaufen eine Art Einstiegsphase. Diese ist geprägt von Prozessen, die die Lehrperson selbst und ihr Umfeld betreffen. Mit zögerndem oder entschiedenem Schritt geht man voran, trifft auf Stolpersteine, die wiederum etwas zutage bringen. Es ist ein Formfindungs- und Lernprozess, der einen vom Status der oder des Lernenden in denjenigen der oder des Arbeitenden, vom Studierendenstatus in denjenigen der Lehrperson übergehen lässt. Anders gesagt geht man von einer bestehenden Definition von sich selbst und seinen Praktiken in eine neue Definition über, welche einen als angehende Lehrperson auf die andere Seite befördert – sozusagen eine Umschulung inklusive Seitenwechsel.

2.2.1 Die Umschulung von sich selbst

Was passiert, wenn man von einem Zustand in einen anderen oder von einer Lebensweise in eine andere übergeht? Im Elternhaus macht man sich in jungen Jahren keine Gedanken darüber, das Abendessen vorzubereiten, weil die Eltern, oftmals die Mütter, dies tun; man braucht sich weder um die Wäsche noch um den Haushalt oder die zu bezahlende Stromrechnung zu kümmern, man denkt nicht darüber nach, welche Art von Gesprächen man am Tisch führen oder um welche Uhrzeit man sich schlafen legen sollte. Welche Veränderungen bringt dieser Erwachsenenstatus im Verhalten und in der Persönlichkeit mit sich, wenn man seine Wohnung, seine Freiheit, seine kleinen und grossen Sorgen hat, seinen Arbeitsplan einhalten, jeden Morgen und jeden Tag seine Mahlzeiten vorbereiten, jede Woche einkaufen, die Bettwäsche waschen und die Hemden bügeln muss, wenn man seine Einkünfte aufbessern will und seine Miete bezahlen muss? Was passiert, wenn man vom Single-Dasein zur verheirateten Frau oder zum verheirateten Mann wird oder von der oder dem PH-Studierenden in den Status der praktizierenden Lehrperson übergeht? Diesen Situationen gemeinsam ist ein mehr oder weniger tiefgründiger Veränderungsprozess, der schrittweise die gesamte Persönlichkeit tangiert. Er beeinflusst die Art und Weise, wie man sich sieht und Dinge begreift, wie man ist und sich innerhalb des neuen Kontexts gegenüber den verschiedenen Individuen, mit denen man lebt und arbeitet, verhalten möchte. Beim Unterrichten sind es die Veränderungen der ersten Jahre – die Konfrontation mit der Realität eines Klassenverbandes –, die sich in der Persönlichkeit der ehemaligen Studierenden niederschlagen und sie zu Lehrpersonen, zu Unterrichtsprofis machen. Sie werden sich ihrer Rolle und der vielfältigen Anforderungen bewusst, denen sie sich stellen müssen, in einigen Fällen alleine, in anderen mit der Unterstützung der Schulleitung, mithilfe

von erfahreneren Kolleginnen und Kollegen oder pädagogischer Beratung. Im Grossen und Ganzen hängen diese neuen Persönlichkeitszüge mit der Selbstwahrnehmung und den Fähigkeiten zusammen, diesen Beruf auszuüben, für den man ausgebildet wurde. Zum einen betrifft dies natürlich das Unterrichten, vor allem aber geht es um die Klassenführung und um das ständige Aufbringen von Energie, um beharrlich zu bleiben, um die Effizienz seiner Praktiken infrage zu stellen und diese falls nötig anzupassen.

2.2.2 Der Klasse allein gegenüberstehen

Eines der ersten Dinge, die eine neue Lehrperson zu lernen hat, ist sich in gewissen Situationen nur auf sich selbst verlassen zu können, insbesondere (aber nicht nur) in Fällen von Unterrichtsstörungen. In solchen Fällen, sagt Cécile, sei es besser, sich allein durchzubeissen. Die Schulleitung, erwidert Oriane, «sieht man praktisch nicht».

Nein, nein, die Schulleitung sagt eher: «Schlagt euch selber durch.» Einmal bin ich zum Co-Schulleiter gegangen, zum ehemaligen Co-Schulleiter, weil ich einen Schüler hatte ..., der mit einem Feuerzeug in der Klasse spielte, und dann gab es auch zwei, drei wirklich grenzwertige Sachen. Er hat angefangen, den Tisch abzubrennen und so. ... Er hat mir gesagt: «Gut, das ist jetzt Ihre Sache, damit umzugehen», und da war ich wirklich genervt. (Brigitte)

Wenn ich zum Beispiel ein Problem habe, wird sich der Schulleiter dessen nicht annehmen. Er wird eher nett sein mit dir und dir sagen, dass es nicht schlimm sei und dass du es beim nächsten Mal besser machen wirst. Solche Dinge halt. (Cécile)

Ja! Die Schulleitung sieht man sowieso kaum, ausser es gibt ein Problem oder so. Oder wenn sie sich vorstellen, dabei bleibt's dann. (Oriane)

Das Wesentliche eines Berufes zu lernen und die Eingliederung in die entsprechende Berufsgruppe folgen keinem linearen Prozess und verlaufen auch nicht bei jedem Individuum gleich. Manchmal braucht dieser Prozess Zeit. Ausserdem hängt er auch von der Erfahrung ab, dem individuellen Rhythmus und dem im jeweiligen Team vorhandenen Zusammenhalt. Wenn es sich um Kolleginnen und Kollegen handelt, welche dieselben Fächer unterrichten und seit einiger Zeit zusammenarbeiten, kann sich die Integration der neuen Lehrkraft, wie im Fall von Mia, in die Länge ziehen.

Ich glaube, weil es eine gute Gruppe war, war es für mich schwierig, darin anzukommen. Ich habe, so schien es mir, vielleicht ein Jahr gebraucht, um wirklich Teil der Schule zu werden. ... Ich war im Lehrerzimmer, habe zugehört, was so passiert, aber selten daran teilgenommen. Oft organisierten sie Abendessen, da habe ich mich nie eingeschrieben. Es war nicht so, dass man mich ausgeschlossen hätte, aber ... ich ... habe mich so gefühlt. ... Ich hätte von einigen die Tochter sein können, also fühlte ich mich nicht besonders wohl, aber das wurde schrittweise besser. Nach einem Jahr habe ich angefangen, an den Diskussionen teilzunehmen, aber schlussendlich war doch ich diejenige, die den ersten Schritt machen musste. (Mia)

2.2.3 Sich seiner Grenzen und Kräfte bewusst werden

«Ich habe gelernt», sagt Mia, «dass ich nicht war, was ich zu sein glaubte, dass ich nicht so viel wusste, wie ich dachte, und dass ich trotzdem keine so schlechte Lehrerin war.

Ich musste hart arbeiten, lernen bescheidener zu sein und meine Mängel zu akzeptieren, und das hat mich selbstsicherer gemacht.»

Ich kann nicht alles wissen, perfekt und einmalig sein, wie ich das gerne sein würde, aber deswegen ist man noch lange keine schlechte Lehrperson. Auch wenn man nicht alles kann. Die Jugendlichen schätzen es, wenn sie ziemlich streng geführt und geleitet werden. Ich weiss, dass ich in den Klassen keine so coole Lehrperson bin, ich mag es, wenn es wirklich still ist und eine richtige Arbeitsatmosphäre herrscht. Das habe ich gelernt. [Ich glaubte, dass] ich viel nachgiebiger sei, und jetzt merke ich, dass ich das eigentlich gar nicht bin. Und abgesehen davon, dass mir in meinen Texten immer Tippfehler unterlaufen, ... gibt es Fragen, auf welche ich wirklich keine Antwort weiss ... Das hat mir meinen Stolz zurückgebracht, wenn es nötig war! Man kann sagen, dass ... es für mich wirklich eine Herausforderung war, zu unterrichten, vier verschiedene Programme für vier verschiedene Stufen zu erarbeiten, für 18-jährige Jugendliche, die schon viel wissen ... Ich musste viel arbeiten, das hat mir gut getan und mich bescheidener gemacht, aber paradoxerweise auch selbstsicherer. (Mia)

2.2.4 Selbstvertrauen haben

Von heute auf morgen erlangt man kein Selbstvertrauen in seine Fähigkeiten, eine Klasse zu führen, auch nicht, indem man grosse Vorhaben umsetzt. Es sind konkrete Fälle, die einen geschickt werden lassen, gewisse Schwierigkeiten zu beheben und mit seinen Ideen zu experimentieren. Oriane hat im Umgang mit 17-jährigen Jugendlichen zum Beispiel Plastilin oder Pantomime zu Hilfe genommen. Und wenn das funktioniert, wenn es hilft, die aufgetauchte Schwierigkeit zu überwinden, geht man bestärkt daraus hervor und wird immer ruhiger und sicherer.

Das kommt auch vom Grundvertrauen, das man in das Unterrichten hat. Ich habe bemerkt, dass es verschiedene Zugänge gibt ... man kann direkt in die Mauer fahren [oder] im Gegenteil, es verläuft sehr gut. Ich habe mit 17-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Plastilin gearbeitet, um Chromosomen zu verbildlichen. ... Ich habe auch mit Pantomime gearbeitet und mit ihnen die Zellatmung und die Eiweissynthese dargestellt und sie mit gestickten Schürzen in Szene gesetzt und das hat funktioniert. (Oriane)

Nach einigen Feedbacks und «positiven Rückmeldungen» vonseiten der Kolleginnen und Kollegen und der Schülerinnen und Schüler würden sich die Zweifel mit der Zeit verflüchtigen, man werde sicherer und fühle sich wohl im Beruf, den man ausübe, sagt Sabrina.

Auch wenn es eine Wahl war, [Lehrerin zu werden], welche ich sehr früh getroffen habe ..., hatte ich ziemlich viele Zweifel. Ich habe bezweifelt, dass ich die Fähigkeit besitze, es wirklich gut zu machen. Je mehr ich voranschritt, desto mehr wurde mir bewusst, dass es möglich war, weil ich mich wohlfühlte und positive Rückmeldungen bekam, ob von den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern. Zu sehen, wie man überhaupt wahrgenommen wird. Und bis jetzt läuft alles gut, dies stärkt mein Selbstvertrauen. (Sabrina)

Weder das Selbstvertrauen noch die Selbstsicherheit sind jedoch ein für alle Mal erreicht. Es könne vorkommen, so erzählt Manuel, dass man in vergleichbaren Klassen zu verschiedenen Ergebnissen komme, dass man nicht genau verstehe, warum, und dass man die Wirksamkeit seiner Methoden infrage stelle. Aber selbst in diesen Fällen, meint Manuel abschliessend, korrigiere man seine Fehler, ohne sich die ganze Verant-

wortung des Scheiterns zuzuschreiben, und zweifle, ohne sich vom Zweifel auffressen zu lassen.

Ist mein Unterricht effizient? ... Ich unterrichte Deutsch in zwei Parallelklassen der gleichen Stufe und des gleichen Niveaus. In einer Klasse erreiche ich gute Resultate in der anderen schlechte. Diesbezüglich hinterfrage ich mich, ich fühle mich damit nicht sehr wohl. Im Moment gelingt es mir, zu sagen, dass nicht alles nur mein Fehler ist, weil ich merke, dass einige mögliche Gründe dafür nicht von mir abhängen, aber dass es sicher auch eine Reihe von Gründen gibt, die von mir abhängig sind. Ich bin mir am überlegen, wie ich Letztere vermeiden könnte. In einer solchen Klasse möchte ich zumindest die Fehler meinerseits nicht wiederholen. (Manuel)

Wenn diese Umstellung parallel zur Entwicklung der professionellen Kompetenzen verläuft, bedeutet dies nicht, dass sie zu einer Entfremdung von sich selbst führen muss. Wie Mia sagt, müsse man diese Umstellung in sich selber akzeptieren, ohne dabei zu vergessen, wer und was man sei. Man müsse lernen, seinen Beruf nach den eigenen Methoden auszuüben, ohne dabei einen anderen imitieren zu wollen: «Was ich vor allem gelernt habe, ist, dass man unbedingt sich selber sein soll und nicht so wie die Lehrerinnen und Lehrer, die man im Gymnasium verehrt und bewundert hat. Um das zu begreifen, habe ich einige Zeit gebraucht.»

2.3 Entwicklung der beruflichen Kompetenzen

Die Forschung und die Erziehungspolitik der letzten Jahre haben eine gewisse Anzahl von Kompetenzen definiert bzw. gefördert, welche die Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit einsetzen oder einsetzen sollten. Einige dieser Kompetenzen werden teilweise während der Grundausbildung erlangt und später während der gesamten Karriere weiterentwickelt, aufgefrischt oder erneuert. Andere Kompetenzen praktischer Natur entfalten sich erst durch den Kontakt mit der Klasse, den Schülerinnen und Schülern und dem schulischen Umfeld im weitesten Sinne. Die durchgeführten Analysen offenbaren, wie wir schon weiter oben zeigen konnten, wie sehr die Novizinnen und Novizen von der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, von deren Bedürfnissen und deren Lernrhythmen überfahren wurden und wie stark sie das Bedürfnis hatten, sich dieser Situation anzupassen, um ihren Beruf angemessen auszuüben. Sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen, deswegen auf sie hören zu lernen, stellt für die sieben befragten Lehrpersonen die wichtigste Kompetenz dar. Zusätzlich sahen sie sich gezwungen, auch ihre organisatorischen Fähigkeiten und pädagogischen Verfahren weiterzuentwickeln, sich Routinen und Unterrichtstechniken anzueignen, ihre Kapazitäten zu entfalten, um sich in eine Fachgruppe zu integrieren und die Unterstützung der Schulleitung oder von erfahreneren Kolleginnen und Kollegen einzufordern.

2.3.1 Sich den Schülerinnen und Schülern anpassen und ihnen zuhören

Als Berufsanfängerin oder -anfänger hat man nicht nur Angst davor, über zu wenig Zeit zu verfügen, um den zu unterrichtenden Stoff zu vermitteln, sondern auch davor, nicht vorbereitet zu sein oder für die zur Verfügung stehende Zeit zu wenig Stoff zu haben. Man hat Angst, nicht genug zu sagen zu haben und den Eindruck zu erwecken,

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe

man beherrsche sein Fach nicht ausreichend. Man hat Angst vor der Leere, vor dem Leerlauf, der die Undiszipliniertheit in der Klasse fördern könnte. Darum bereitet man sich so vor, dass man einige Wochen Vorsprung hat, einen beruhigenden Zeitpuffer sozusagen. Wenn man merke, dass die Schülerinnen und Schüler nicht folgen können, berichtet Brigitte, könne man das Tempo drosseln, repetieren oder zusätzliche Übungen machen.

Ich hatte immer zwei Wochen Vorsprung und war immer dabei, Anpassungen vorzunehmen ... Anfangs tendierte ich dazu, etwas schnell vorwärtszugehen, was mir die Schülerinnen und Schüler auch gesagt haben. Folglich ... habe ich mein Tempo angepasst und ihnen Zusatzübungen gegeben. Am Anfang jeder Lektion habe ich die Inhalte wieder repetiert, ich habe versucht, ihnen von mir entworfene Übungen zu geben. Bücher hatten wir ja eigentlich ..., aber ich dachte mir zusätzlich Übungen aus. (Brigitte)

Manchmal kommt es vor, dass die Schülerinnen und Schüler den Grundstoff nicht ausreichend beherrschen, um dem Lehrplan zu folgen. Es kommt auch vor, dass die neuen didaktischen oder pädagogischen Verfahren für den zu vermittelnden Stoff weniger effizient sind. In diesen Fällen, unterstreicht Cécile, müsse man die Grundlagen vertiefen, wenn nötig auf die alten Unterrichtsmethoden zurückgreifen, auf pädagogische und didaktische Verfahren, die sich bereits «bewährt» hätten.

Als ich das erste Kapitel [aus dem Mathelehrbuch] durchgenommen habe, wurde mir bewusst, dass sie die Grundkenntnisse, über welche sie eigentlich verfügen sollten, nicht begriffen und dass ich mich anpassen musste. Ich habe die Sachen aus dem 7. Schuljahr wiederholt, um vorwärtszukommen, obwohl ich Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse unterrichtete. Ich hatte alles gut vorbereitet und gleichzeitig hat es mich beruhigt, es war nicht nutzlos, aber nach und nach musste ich meine Suche ausweiten. So benutze ich ziemlich oft die alten Lehrmittel, um genügend Übungsmaterial zu haben, das etwas klarer und besser aufgebaut ist als die jetzigen Lehrmittel. (Cécile)

Wenn man sich den Schülerinnen und Schülern anpassen muss, ist das laut Cécile und Brigitte selten auf Anhieb ein erfolgreicher Prozess. Das Anpassen stellt sich eher schrittweise und fortlaufend ein. Es erfolgt durch das Gleichgewicht zwischen dem Wissen und den Beziehungen, zwischen der Autorität und dem Zuhören. Für Cécile ist das ganze Vertrauensverhältnis mit den Jugendlichen, «die noch sehr an die Person gebunden sind», eine sehr wichtige Komponente der Lehr- und Lernsituation.

Man muss auf die Schülerinnen und Schüler hören, sie haben oft Fragen, die uns merkwürdig vorkommen, oder wir verstehen das Problem nicht. Aber wenn man ihnen zuhört, erkennt man, wo es klemmt, und man schaut mit ihnen vorwärts. Um ihnen etwas beizubringen, ist es wohl wichtig, dass man sich aufs Beziehungsknüpfen einlassen kann ... und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen vermag. Sie sind in einem Alter, in welchem sie noch sehr an die Person gebunden sind, viel mehr als an den Stoff, der ihnen vermittelt wird. (Cécile)

Sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen, bedeutet für Brigitte auch, anders zu unterrichten, zuzuhören, zu variieren, die Lektionen gut vorzubereiten, sich in die Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen, um ihre Schwierigkeiten zu antizipieren und diese zu beheben.

Für mich unterscheidet sich der Lernstoff je nach Klasse und Niveau. Natürlich wollte ich im 10. Schuljahr am Anfang des Schuljahrs unbedingt alles vermitteln. Bald habe ich gemerkt, dass ich gegen eine Wand pralle. Ich musste eine andere Methode finden, ich musste in Gruppen arbeiten, ich musste variieren und all dies. Schliesslich habe immer gesagt, dass ich bereit bin, ihnen zuzuhören. ... Ich habe ihnen immer angeboten, bei Problemen zu mir zu kommen und darüber zu sprechen. ... Ich bin sehr auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert, ob das eine Stärke ist oder nicht ... weiss ich nicht. Ja. Und ich versuche wirklich, mir Mühe zu geben, ich überlege mir jedes Mal: «Werden sie das verstehen, welche Methode ist die beste?» ... Ich beschäftige mich stundenlang mit dem Vorbereiten. (Brigitte)

Die Fähigkeit, sich den Schülerinnen und Schülern anzupassen und ihnen zuzuhören, scheint also eine der wichtigsten Qualitäten zu sein, mit der sich Lehrkräfte auszurüsten versuchen, sobald sie auf der Sekundarstufe anfangen. Die Einsteigenden der Sekundarstufe, welche sich oft mit ihren Unterrichtsfächern identifizieren, merken schnell, wie gross der Widerstand der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Schulfächern ist. Ihre vorgängigen Erwartungen sind fachlicher Natur, die der Realität in der Klasse nicht entsprechen. Der Unterricht scheint in den Augen von Cécile eine Berufung oder eine Gabe zu sein.

Man muss die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wirklich mögen, man muss das Verlangen haben, etwas weiterzugeben, man muss mit ihnen zusammen etwas entwickeln wollen. Ich glaube nicht, dass alle die Fähigkeit besitzen, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Das ist nicht allen gegeben. (Cécile)

Laut Laurence hingegen muss man, will man den Schülerinnen und Schülern wirklich zuhören, stark sein, belastbar bleiben, nicht den Schuldgefühlen unterliegen. Weiter sollte man eine gewisse Distanz wahren gegenüber dem, was sie sagen, und das Vertrauen in sich nicht verlieren, um sich nicht von ihren ungehobelten Angriffen erschüttern zu lassen. Und wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler gute schulische Resultate erzielen, ist es nicht immer der Fehler der Lehrperson. Sie trägt diesbezüglich nur einen Teil der Verantwortung.

Ja, man muss belastbar sein. Ich glaube, man muss Selbstvertrauen haben, nicht unbedingt Vertrauen in die eigene Unterrichtsfähigkeit, sondern ganz grundsätzlich Vertrauen in sich selbst. Man muss sich wertschätzen und sich sagen, dass man gewisse Dinge ignorieren sollte, auch wenn man gänzlich exponiert ist. Zum Beispiel: «Frau X, Sie haben einen Heiligenschein unter dem Arm!» – «Aber Frau X, Sie tragen immer denselben Pulli!» Oder im Gegensatz dazu: «Ah, Frau X, Ihre Haare sind so schön heute!» Gut, Letzteres ist eher schmeichelnd. Vielleicht fragt man sich auch Dinge wie: «Ist es mein Fehler, dass sie nicht büffeln?» Wenn man anfängt, sich Vorwürfe zu machen, und sich sagt: «Oje, das ist mein Fehler», muss man stark sein. Man muss sich davon überzeugen: «Nein, ich mache meine Arbeit, wie es sich gehört.» Und wenn es nicht so läuft, wie es sollte ..., trage ich vielleicht einen Teil der Verantwortung, aber vielleicht bin ich nicht die Einzige, die versagt hat. (Laurence)

Schliesslich sind für Manuel und für andere die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht nur schulischer Natur. Einige unter ihnen haben auch mit familiären Problemen zu kämpfen, wie etwa mit der Krankheit oder dem Tod einer nahestehenden Person. Dies sind Probleme, welche sich auf die Konzentration und die Lernfähigkeit auswirken. Aus diesem Grund muss die Lehrperson aufmerksam bleiben, um zu erkennen, wer woran leidet, «auch wenn dies nur bedeutet, sie an den Schulmediator weiterzuleiten».

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe

Ich höre zu. Ich habe das Gefühl, dass die Schüler, wenn sie ein Problem oder eine Schwierigkeit haben, sich wohlfühlen, um mit mir darüber sprechen. Dann kann man auch spezielle Abmachungen vereinbaren. Einmal habe ich zwei Schüler rausgehen lassen, weil sie sich beide in einer schwierigen Situation befanden und darüber reden mussten. Sie hatten eben erfahren, dass eine Person bald an Krebs sterben wird. Oder auch bei anderen schlimmen Sachen schicke ich sie dann raus, um eine Runde im Schulgelände zu drehen. ... Ich bin nicht nur da, um ihnen Wissen zu vermitteln und ihnen beim Lernen zu helfen, ich bin auch da, um ihnen zuzuhören, wenn ein Problem auftritt, auch wenn ich sie nur an den Schulmediator weiterleite. (Manuel)

2.3.2 Pädagogische Strategien und organisatorische Kompetenzen entwickeln

An zweiter Stelle steht gemäss den befragten Lehrpersonen das Anliegen, passende Strategien zu entwickeln, um die nötige Arbeitsdisziplin in der Klasse zu erreichen und aufrechtzuerhalten.

In den Augen von Sabrina gibt es keine allgemeingültige Vorgehensweise. Für sie existieren «zwei verschiedene Szenarien» oder Massnahmen. Das eine zwingt dich dazu, die Unterrichtssequenzen auf festgelegten Plänen oder vordefinierten Zielen aufzubauen. Das andere hingegen geht von der Grundsatzfrage aus, was die Schülerinnen und Schüler laut Lehrperson lernen sollten. Im ersten Fall muss die Lehrperson die im Lehrplan vordefinierten Ziele wiederholen, diese evaluieren, den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler aufmerksam beobachten, kurzfristig arbeiten und planen, sich nach den auftretenden Zufällen richten und dabei bereit sein, ihre Strategien anzupassen.

Wir werden nach einem Programm arbeiten, das gut etabliert ist, sei es durch die Lehrmittel, welche den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, oder durch einen vorgefertigten Arbeitsplan, der zu Beginn des Jahres verteilt wurde. Ich denke zum Beispiel an die Konjugation. ... Ehrlich gesagt überlege ich mir nicht für jede Lektion stundenlang, was das Ziel ist etc. Wir befinden uns in einem Kontext, in dem es ein Grundthema mit Übungen gibt. Das verändert sich je nachdem, wie rasch die Schülerinnen und Schüler vorankommen und wie gut sie es begreifen. Das würde ich sagen, ist eine Arbeit, die ich kurzfristig von einer Woche zur nächsten mache. Und ich berücksichtige auch ihren Verständnisgrad und ihr Vorwärtkommen usw. und dementsprechend passe ich jedes Mal an. Und die Ziele sind definiert. Es sind allgemeine Ziele ..., die zu Beginn definiert wurden, darauf baut man auf und geht durch den Stoff, und ich stelle mir nicht für jede Lektion aufs Neue die Frage. (Sabrina)

Im zweiten Fall geht es längerfristig gesehen um die antizipierte Bedeutung des Unterrichts. Sabrina baut ihre Lektionen auf der Grundlage dessen auf, was ihre Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht lernen und vom vermittelten Stoff behalten sollen. Laut dieser Lehrerin gilt es, die Fragestellungen und die Art und Weise schulischer Lernprozesse zu berücksichtigen, welche dem Lernen einen Zusammenhang, eine Kohärenz geben.

Einige Aufgaben entwerfe ich wirklich aufgrund dessen, was die Schülerinnen und Schüler meiner Meinung nach brauchen. Das verlange ich demnach von ihnen und erwarte, dass sie sich dies auch merken. Hier denke ich vor allem an Geschichte. Oder auch was den Ausdruck und das Textverständnis im Französischen anbelangt, da sagt man sich zu Beginn jeder Lektion: «Also gut, ich möchte, dass dieses Wissen ankommt ...» Das ist eine längerfristig geplante Strategie, die man wirklich lange im Voraus vorbereiten

muss, auch um den Fortschritt kohärent zu gestalten. Es sind also wirklich diese beiden Szenarien möglich. (Sabrina)

Wenn die Lehrperson die Aufgabe hat, ihren Schülerinnen und Schülern zuzuhören und Mittel zu finden, um sich ihnen anzupassen, müssen Letztere diszipliniert sein und sich in der Schule korrekt benehmen. Die Pädagogik ist aus einem Ordnungsbedürfnis heraus entstanden (Gauthier, 2005). Ohne Ordnung in der Klasse, ohne der Lehrperson zuzuhören, ist kein Lernen möglich. Dieses fundamentale Prinzip wird den frisch gebackenen Lehrpersonen ab den ersten Schultagen bewusst. Um sich Respekt zu verschaffen, experimentieren sie mit ausgeliehenen Vorgehensweisen oder schöpfen aus ihrem Erfahrungsschatz. «Kleine Tricks» anwenden, wie Laurence es formuliert, oder «den Schülerinnen und Schülern in die Augen schauen» und dabei an böse Dinge denken, ohne selber böse zu sein, wie Cécile erzählt, das sind Beispiele von Strategien, Routinen oder Berufsmechanismen, die man antrifft oder hervorholt, um einer wilden Klasse Paroli zu bieten oder widerspenstige Schülerinnen und Schüler zurechtzuweisen.

Ich habe kleine Tricks, die ich anwende. Ich gehe immer zuerst rein und lasse sie dann eintreten und schaue sie dabei an, so bin ich auf meinem Posten und habe sie im Blickfeld. Früher habe ich sie zuerst reingelassen, aber das hat nicht funktioniert ... Ich bin da und lasse sie rein, sie bleiben stehen, das ist jetzt in. Ich sage ihnen: «Good morning!» Sie müssen mir «Good morning» antworten, sonst werden sie gerügt. Das ist unanständig, sie müssen der Lehrerin antworten, wenn diese «Good morning» sagt. Das waren Dinge, die ich früher nicht gemacht habe, und nun sehe ich den Unterschied. Wir wiederholen dieselben Sachen wieder und wieder und zeigen ihnen, dass wir nicht einverstanden sind, bis sie es schlussendlich so tun, wie wir es wollen. (Laurence)

Einer der Ratschläge, die man mir gegeben hat, ist, den Schülerinnen und Schülern in die Augen zu blicken und sich nicht an die Klasse als solche zu wenden. Auch wenn die gesamte Klasse betroffen ist, sollte man immer einige Schülerinnen und Schüler herauspicken. Das hat wirklich sehr gut funktioniert. Und einen anderen Ratschlag habe ich vor Kurzem erhalten, als ich mit Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten hatte, die ständig frech sind. Man muss sie mit bösem Blick anschauen, dabei auf jeden Fall an böse Dinge über sie denken, ohne etwas zu sagen. Das beruhigt sie. Es ist beeindruckend. (Cécile)

Um mit den Kräften haushalten zu können, ohne das Lernen und die Freude der Schülerinnen und Schüler zu beeinträchtigen, muss die unerfahrene Lehrperson, wie Mia feststellt, eine Antizipationsfähigkeit entwickeln. Aufgrund von situativen Elementen muss sie die Konsequenzen ihres Handelns antizipieren. Wenn sie ihre Arbeit plant, muss sie potenziell negative Effekte auf die Schülerinnen und Schüler abschätzen können.

Manchmal [ist es besser] zu antizipieren, weil ich fünf Klassen habe. Wie ein Dummkopf musste ich 80 Arbeiten korrigieren, weil ich alle Prüfungen auf die gleiche Woche angesetzt habe, solche Sachen. Ja, [man braucht] organisatorische Fähigkeiten. ... Auf der Beziehungsebene kann ich den Schülerinnen und Schülern gegenüber manchmal auch verletzend sein. Zum Beispiel hat sich jemand aufgrund seines Prüfungsergebnisses sehr angegriffen gefühlt. Er ist sowieso so schwach, dass er nicht durchkommen wird. Da stelle ich mir beispielsweise die Frage, ob ein 23/4 wirklich sinnvoll ist oder ob ein 31/4 dem Selbstwertgefühl eher dienlich ist. (Mia)

Diesen ersten Teil des Beitrags kann man anhand der Interviews mit den sieben Lehrpersonen wie folgt zusammenfassen:

- Der Eintritt in die Grundausbildung an der PH und in den Lehrberuf erfolgt ziemlich spät und nachdem bereits ein wenig Berufserfahrung, meistens beim Unterrichten oder in einem anderen Tätigkeitsfeld, gesammelt wurde.
- Ein Teil der befragten Lehrpersonen hat ihre Stelle im gleichen Jahr erhalten, in dem sie ihre Ausbildung abgeschlossen hatten. Die anderen hatten bereits als Lehrpersonen gearbeitet, als sie das Diplom erhielten.
- Einige angehende Lehrpersonen schätzen die theoretischen Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Psychologie in der Grundausbildung an der PH, andere geben zu diesem Ausbildungsbereich differenzierte, zuweilen etwas negative Urteile ab. Alle unterstreichen zudem den Wert der Praktika oder der fachdidaktischen Kurse in ihrer Berufsvorbereitung.
- Der Übergang von einer romantischen zu einer viel realistischeren Berufsvorstellung erfolgt schrittweise über eine Reihe von Veränderungen. Diese beinhalten die allmähliche Aneignung von pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Kompetenzen und die Entdeckung von verschiedenen Facetten des Lehrberufes, die sich bei den Personen selbst und in der eigenen Umgebung zeigen.
- Die Grundausbildung hat einen wichtigen Einfluss auf die Vorstellungen, die sich die angehenden Lehrpersonen vom Unterrichten machten, und auf die Erwartungen, die sie sich und ihren Fähigkeiten gegenüber hegten, sowie auf diejenigen, die sie an die Schülerinnen und Schüler stellten. Die Ausbildung hat sie im Grossen und Ganzen realistischer und weniger fordernd gemacht. Sie hat ihnen dabei geholfen, sich vor allem um die sozialen Bedürfnisse und die Lernrhythmen der Schülerinnen und Schüler statt ausschliesslich um die reine Wissensvermittlung zu kümmern.
- Die angehenden Lehrpersonen lernen, wirkliche Berufsleute zu werden, insofern sie sich in Situationen Mut machen, die ihre psychische Gesundheit infrage stellen, indem sie sich vor abschätzigen, fordernden, sarkastischen oder missbilligenden Blicken seitens ihrer Schülerinnen und Schüler oder manchmal ihrer Kolleginnen und Kollegen schützen. Sie streifen nach und nach ihre Studierendenhaut ab, um mit der Zeit vorsichtig in diejenige eines Profis zu schlüpfen. Sie hören ihren Schülerinnen und Schülern zu und entwickeln dabei Einstellungen und Fertigkeiten, welche es ihnen erlauben, ihren Auftrag auszuführen: Jugendliche, die Anerkennung brauchen, nach Möglichkeit zu unterstützen, sie zu instruieren und zu erziehen.

3 Einstiegsprofile und Berufsidentitäten

Aus den Äusserungen der sieben Novizinnen und Novizen ergibt sich ein mehr oder weniger klares Bild der Art und Weise, wie der Einstieg in die Berufswelt vor sich geht. Der Einstieg gleicht einmal einem Weg, der denjenigen einigermaßen bekannt ist, die ihn beschreiten, ein anderes Mal einem Pfad mit Abgründen und steilen Passagen, hier und da eine Rampe, ein Rastplatz, ein Kollege, eine Idee oder ein Ratsschlag, der dem zögernden Schritt eine gewisse Festigkeit verleiht, um das verfolgte Ziel wiederzufinden, gute Miene zum bösen Spiel zu machen, wenn Unsicherheiten

oder Ängste auftauchen, was die Konfrontation mit der Klasse anbelangt – ein Weg, der nach dem persönlichen Rhythmus gegangen wird, den man beschreiten und auf dem man einen Teil seines Lebens verbringen kann oder den man, im Gegenteil, auf gewissen Abschnitten verlassen kann, wenn die Schwierigkeiten unüberwindbar scheinen, wenn man sich bewusst wird, dass man nicht über passendes Schuhwerk verfügt, um weiterzugehen, wenn man enttäuscht ist von sich und seinen Kapazitäten, von den Schülerinnen und Schülern oder der Stimmung an der Schule, wenn das Risiko gross ist, seine Gesundheit zu gefährden, oder wenn man der Mission, der man sich stellen möchte, nicht gewachsen ist.

Man kann mit anderen Worten behaupten, dass der Einstieg der neuen Lehrpersonen sich auf einem Kontinuum mit zwei Extremen abspielt. Beide sind geprägt vom Gefühl, den Platz im Bildungswesen gefunden bzw. nicht gefunden zu haben, vom Wunsch, im Schulbereich zu bleiben oder ihn zu verlassen, je nach empfundener Freude oder erfahrenem Leid, je nach Verbundenheit mit viel oder wenig Distanz zur Aufgabe, je nach harmonischen, konfliktgeladenen oder schwachen Beziehungen, die man zur Schulleitung, zu den Kolleginnen und Kollegen, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern pflegt, je nach Karriereaussichten oder eben deren Fehlen, je nach Anzahl der Schulen und Klassen, in denen man unterrichtet, je nach soziokulturellen und psychosozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler und je nach eigener Kapazität, den Anforderungen des Berufes und den zahlreichen Stressmomenten, die dieser beinhaltet, gewachsen bzw. nicht gewachsen zu sein.

3.1 Einstiegsprofile

Ohne den Anspruch zu erheben, die Reichhaltigkeit an Informationen aus den sieben Interviews vollumfänglich abzudecken und den mannigfaltigen Werdegängen gerecht zu werden, lassen sich provisorisch zwei Einstiegsprofile herauschälen, welche die beiden Pole des Kontinuums aufzeigen. Dazwischen bleibt eine grosse Bandbreite an Möglichkeiten.

3.1.1 Der Einstieg als Strapaze

Dieses Profil stellt zwischen den Zeilen dasjenige des Leids dar, der Enttäuschung, des Frusts oder der Erwartung ohne grosse Hoffnung. Bei der Aufzeichnung stockt das Gespräch oft, sei es durch ein Lachen, ein Zögern, ein Schweigen oder eine Pause, die mit «Ähs» oder «Was» gefüllt wird, um Zeit zu gewinnen. Konkret stimmt dieses Profil mit den Vorkommnissen überein, die sich auf dem gesamten Weg der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger ansammeln: Stellvertretungen, ein kleines Unterrichtspensum und die Unsicherheit des nächsten Tages, eine Vielzahl von Gebäuden und Klassen, eine Vielfalt von Schülerinnen und Schülern, etliche Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten, schlechte Erfahrungen und Missverständnisse mit der Schulleitung, die Unfähigkeit oder Unmöglichkeit, Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen aufzubauen. Alles in allem kann man von einem steinigen und unsicheren Weg sprechen, der

von unbefriedigenden Momenten geprägt ist und auf dem konkrete Umsetzungen und die Freude an der Arbeit rar sind.

Der Fall von Brigitte entspricht diesem Profil ziemlich genau. Mit einem Wirtschaftsdiplom in der Tasche sammelte Brigitte ihre erste Berufserfahrung in einem Privatbetrieb, bevor sie sich im Ausland eine einjährige Auszeit nahm. Nach ihrer Rückkehr in die Schweiz und nach der Geburt ihres ersten Kindes begab sie sich auf Arbeitssuche. Sie sprang als Stellvertreterin in Schulen ein. Das Unterrichten sagte ihr zu, worauf sie beschloss, sich an der PH anzumelden. So trat sie mit 38 Jahren ins Unterrichtswesen ein. Ziemlich mühelos erhielt sie ihren ersten Vertrag für eine Teilzeitstelle, deren Pensum mit der Zeit immer kleiner wurde. Je mehr Zeit verstrich, desto düsterer sah es für Brigitte aus.

Die erste [Arbeitsstelle], das ist klar, erhielt ich dank meiner Praktika, für welche wir von der PH eingeteilt wurden. Nach dem Praktikum behielten sie mich ein Jahr und danach ... unterrichtete ich drei Jahre [in einem anderen Schulhaus] und der Schulleiter fragte mich jeweils, wie viele Stunden ich gerne hätte. Ich sagte: «Einige Stunden, 8», habe ich gesagt, er hat «nein» gesagt und bemerkt, er könne mir nur 6 geben. Darauf habe ich geantwortet, dass auch 6 für mich in Ordnung seien. Und als ich einen Monat später nochmals nachfragte, wie es nun um meine Stundenanzahl stehe, meinte er, es könnten vielleicht nur noch 4–5 und später noch 3–4 sein. Schlussendlich sagte er: «Oh, ich weiss es nicht, vielleicht gar nicht, ich weiss nicht genau.» Das Ganze verlief dann im Sand. Er hatte nicht mal den Mut, mir zu sagen: «Gut, schauen Sie, es ist so, infolge der Budgetkürzungen habe ich keinen Platz mehr.» Ja, das verlief tatsächlich im Sand. (Brigitte)

In Brigittes Äusserungen sind eine gewisse Verbitterung zu spüren, eine Enttäuschung, welche ihre Worte nicht verbergen, und ein Gefühl von Empörung, welches sie gegenüber den Ärgernissen der Arbeit auch kundtut. Die schwerwiegenden, konfliktgeladenen Verhältnisse kommen zum Ausdruck, die sie mit den Schulleitungen der verschiedenen Schulen hatte, in denen sie unterrichtete.

Ich hatte keine Lust mehr, und teilte die Ansichten des Schulleiters überhaupt nicht. Seine Art, zu funktionieren und zu führen, entsprach mir gar nicht, so war ich auch nicht motiviert, mich in dieser Schule für Stellvertretungen zu bewerben. Also habe ich einige Vertretungen [in einem anderen Schulhaus] gemacht. (Brigitte)

Warum kam es dazu? Brigitte verweist auf den ökonomischen Aspekt: Einige Schulen stellen lieber junge PH-Praktikantinnen und PH-Praktikanten ein, die weniger kosten. Jedoch blieben die Konsequenzen auf die Arbeitsumgebung und selbst auf den Auftrag der Schule nicht aus, wie Brigitte sagt.

Im Gymnasium bekam man ein wenig das Gefühl, man sei eine Ware. Sie bevorzugten Praktikantinnen und Praktikanten der PH, weil ... sie diesen natürlich weniger bezahlen müssen. ... Das ist offensichtlich die Strategie, es ist verrückt. Die anderen Lehrpersonen beschwerten sich, sie hätten «genug davon, immer wieder andere Leute zu sehen», und das verbreitet schlechte Stimmung. Da geht es nur noch um die Wissensvermittlung, die Leute wechseln ständig. (Brigitte)

Der wirtschaftliche Aspekt ist jedoch nicht der einzige. In den Äusserungen von Brigitte wird etwas verschwiegen. Mehrmals erkundigte sich der Interviewer nach ihrer Arbeit, den ersten Tagen an der Schule, den ersten erteilten Lektionen. Immer wieder wich sie der Antwort mit einem Lachen, einem Schweigen oder einem Wort aus, öfters auch, indem sie von etwas anderem redete. Im Vergleich zu den anderen sechs befragten Lehrpersonen ist das Einstiegsprofil von Brigitte in gewisser Weise atypisch.

3.1.2 Der sanfte Einstieg

Der andere Pol beschreibt einen reibungslosen Einstieg, ohne je frei von Leiden und Unsicherheit zu sein. Die Kombination mehrerer Indikatoren verleiht diesem Profil die Grundzüge: eine Anstellung in einer einzigen Institution, eine Vollzeitstelle, Klassen mit Schülerinnen und Schülern ohne Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten, ein gutes Verhältnis zur Schulleitung. Weiter benötigt man Selbstvertrauen und Vertrauen in die Fähigkeiten, zuzuhören und sich bei den Schülerinnen und Schülern Gehör zu verschaffen, sich ihren Lernrhythmen anzupassen und ihren sozialen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ausserdem sollte man Verbindungen zu seinen Arbeitskolleginnen und -kollegen aufbauen können und sich wenn nötig Unterstützung holen. Alles in allem handelt es sich hierbei um einen eher geradlinigen und sicheren Weg, auf dem die Momente der Freude und Zufriedenheit überwiegen und Momente der Unsicherheit und Unzufriedenheit keine Angst einflössen. Mehrere der befragten Lehrpersonen entsprechen mehr oder weniger diesem Profil. Schauen wir uns die Beispiele von Cécile und Sabrina an.

Seit der Primarschule wollte Cécile Lehrerin werden. Sie ist durch eine bewusste Entscheidung zu diesem Beruf gelangt. Gemäss Cécile ist das Unterrichten ihre Bestimmung, obwohl die familiären Pflichten sie dazu zwingen könnten, eine Auszeit zu nehmen, um die Kinder zu erziehen. Zu Beginn ihres zweiten Jahres als Lehrerin war sie 26 Jahre alt. Sie erhielt sofort eine Vollzeitstelle. Cécile besass schon ein Lehrdiplom und hatte schon mehrere längere Vertretungen absolviert, bevor sie sich an der PH einschrieb.³ Wie die meisten der befragten Lehrkräfte unterrichtet Cécile mehrere Fächer.

Da ich naturwissenschaftliche Fächer unterrichtete, hatte ich mehr Chancen ... als die Lehrpersonen, die Sprachfächer erteilen. Folglich habe ich mich beworben ..., hatte ein Vorstellungsgespräch ... und wurde eingestellt. Das alles ging sehr schnell. ... Ich muss in diesem Jahr ziemlich viele Fächer unterrichten. Für meine Lektionen musste ich mich ziemlich anstrengen ... Als ich diese 100%-Stelle annahm, habe ich nicht damit gerechnet, dass sie so viel Zeit beanspruchen würde. Für das folgende Jahr habe ich ein kleineres Pensum gefordert, auch weil ich schwanger war, aber auch ohne Baby hätte ich um eine Pensumreduktion gebeten. Ich war mir der Arbeitsbelastung überhaupt nicht bewusst, ich hatte wirklich das Gefühl, da nicht mehr herauszukommen. (Cécile)

Cécile fühlte sich in ihrem Berufsumfeld sofort wohl und integrierte sich schnell ins Lehrkollegium. Ab der ersten Arbeitssitzung mit den Lehrerinnen und Lehrern, welche

³ Weil Cécile bereits ein Lehrdiplom besass und von angerechneten Vorleistungen profitieren konnte, erwarb sie ihren Abschluss an der PH innerhalb eines Jahres.

Analysen zur Berufseinführung in die Sekundarstufe

dieselben Fächer unterrichten, hatte sie das Gefühl, ihre Meinung äussern und «sich einbringen» zu können.

Wir [Cécile und die vier anderen neu Eingestellten] haben unseren Platz sofort gefunden. Ich unterrichte ja Mathematik und wir sind drei, die das tun, ich habe also niemandem den Platz streitig gemacht ... Ich habe keine Probleme, mich in ein Lehrerkollegium zu integrieren. Ich bin jemand, der sehr bereitwillig ist, ich mache viele Dinge zusätzlich und das kommt immer gut an. Es stimmt also, dass man Zeit braucht, um sich einzubringen. Ich war erstaunt, dass ich bereits nach der ersten Lehrersitzung ... gesehen habe, ... dass ich schon sehr deutlich sagen konnte, was ich wollte, was gut oder eben nicht gut war. Also habe ich mich hier sehr schnell wohlfühlt. (Cécile)

Wir haben im ersten Analyseteil erfahren, dass Cécile im Laufe ihrer Ausbildung von einem Vorfall aus dem Praktikum geprägt wurde. Dieser Vorfall, der mit der Einhaltung der Disziplin in der Klasse zusammenhing, hat ihr eine gewisse Diskrepanz zwischen den Kursen an der PH und den Anforderungen der realen Unterrichtstätigkeit aufgezeigt, was sie aber nicht demotiviert hat. Cécile hielt durch, dank ihrer Hartnäckigkeit, ihrer Fähigkeit, sich selbst zu bestärken und sich anzupassen. Wie wir im ersten Teil dieses Beitrags ebenfalls gesehen haben, hängt dieses Durchhalten auch mit der Unterstützung zusammen, die ihr die Didaktikerinnen und Didaktiker der PH während ihres ersten Unterrichtsjahres entgegenbrachten, vor allem in Fächern wie Physik, in denen ihr die Vorbereitung fehlte. Diese Unterstützung und die Erfahrung, die sie aus den Stellvertretungen mitbrachte, waren für Céciles Berufseinstieg vorteilhaft.

Sabrinas Weg stimmt mit Céciles Profil überein. Genau wie Cécile hat sie sich ziemlich früh für den Beruf entschieden, sie hat sich «immer wohlfühlt im schulischen Umfeld» und ist einigen Lehrpersonen begegnet, die ihr «den Beruf schmackhaft gemacht haben». Wie Cécile findet sie ohne Weiteres eine erste Arbeitsstelle, während sie noch in Ausbildung ist. Ihr Auftakt im Unterrichtswesen verläuft reibungslos. Sie geht von einem Vertrag in den nächsten über, ohne den ganzen administrativen Prozess durchlaufen zu müssen.

Das erste Jahr habe ich anderswo Praktika gemacht. In meinem zweiten Jahr an der PH habe ich mein Bewerbungsdossier für hier zusammengestellt. Ich habe einen Motivationsbrief und mein CV usw. mitgeschickt. Und hier war ich zu etwa 60% als Klassenlehrerin angestellt. 60% war das Maximum, das erlaubt war. ... Später war es einfach, da ich bereits vor Ort war. ... Danach hat man mir den ganzen administrativen Kram erspart, man hat mich nicht gebeten, nochmals ein Dossier zusammenzustellen oder einen Bewerbungsbrief zu verfassen. Das konnte ich alles mündlich mit meinem Schulleiter klären und danach einen provisorischen Arbeitsvertrag unterschreiben. Momentan läuft dieser Vertrag noch, nun habe ich aber um eine feste Anstellung gebeten. So hat sich das bei mir abgespielt, es war wirklich einfach. (Sabrina)

Im Laufe ihres zweiten Ausbildungsjahres hat also der Einstieg in die Berufswelt begonnen, «langsam oder schrittweise», wie sie sagt. Wie Cécile profitiert auch Sabrina in der Übergangszeit von der Unterstützung der Auszubildenden der PH. Sie fordert diese Unterstützung auch ein und achtet sehr auf die Kommentare, die Teamkolleginnen und -kollegen oder Schülerinnen und Schüler zu ihrer Arbeit abgeben.

Ich glaube, es hat während des zweiten Jahres langsam oder schrittweise begonnen; obwohl während dieses zweiten Jahres ... die Didaktiker auf Besuch kommen, fühlt man sich noch in der Ausbildung, auch wenn ich das Gefühl jetzt noch manchmal habe. ... Leute kommen, die Kommentare abgeben, die den Ablauf der Lektionen analysieren. Danach wird das nicht mehr gemacht, aber ich tendiere dazu, es selber zu tun. Am Ende des Schuljahrs habe ich immer auch die Schülerinnen und Schüler um eine Evaluation gebeten, das werde ich auch weiterhin tun. (Sabrina)

Allmählich kommt in ihr das Gefühl auf, für diesen Beruf geschaffen zu sein. Auch wenn sie einige Zweifel hegte, was ihre Fähigkeit zum Unterrichten anbelangt. Die Entscheidung, welche sie schon früh gefällt hatte, bestätigt sich durch die positiven Kommentare, die sie von ihren Berufskolleginnen und -kollegen, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern erhält.

Es stimmt, dass es während des zweiten Jahrs begonnen hat. Ein Jahr nach dem Abschluss fühlte ich mich wirklich als Lehrerin. ... Das habe ich gespürt. ... Obwohl es eine Entscheidung war, die ich sehr früh getroffen hatte, ... hatte ich ziemlich viele Zweifel, ich zweifelte auch meine Fähigkeit an, den Beruf wirklich gut auszuüben. Je mehr ich vorankam, desto mehr wurde mir bewusst, dass es möglich war, weil ich mich wohlfühlte und positive Rückmeldungen von Arbeitskollegen, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern erhielt ..., das hat mir Selbstvertrauen gegeben. (Sabrina)

Zudem schätzt Sabrina ihren Beruf, mag ihre Schülerinnen und Schüler. Obwohl es vorkommt, dass das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler sie auf die Palme bringt, ist die Verbundenheit mit ihnen so gross, dass sie genug Energie tanken kann, um weiter «für sie da zu sein» und sie zu unterstützen.

Das, was ich tue, mache ich wirklich gerne. Das ist das Wichtigste. Das merkt man wohl. Die Schülerinnen und Schüler beobachten uns nämlich meistens und prüfen jede Handlung und jede Geste. Ich bin jemand, der ziemlich enthusiastisch und dynamisch ist. Ich liebe diese Arbeit, also stehe ich mit Energie und Lust vor sie hin und bin für sie da, helfe ihnen und betreue sie. Ich mag die Schülerinnen und Schüler und arbeite sehr gerne mit ihnen zusammen. Selbstverständlich sind es Jugendliche und es gibt Momente, in denen ich sie am liebsten auf den Mond schiessen würde. (Sabrina)

Sie schätzt nicht nur die Arbeit als Lehrerin, sondern auch, was diese in ihr auslöst, die Gelegenheiten, die sich ihr zum Nachdenken und Auffrischen ihrer Kenntnisse bieten, aber auch die menschliche Bereicherung, welche die sportlichen und kulturellen ausserschulischen Aktivitäten mit sich bringen.

Ich mag auch die Fächer, die ich unterrichte. ... Wenn man sich selber etwas beibringt, erweitert man auch sein Wissen und seine Kenntnisse, man vertieft sich in einigen Gebieten, man überlegt sich, wie man das am besten an die Schülerinnen und Schüler heranträgt. Was mir an dieser Arbeit am besten gefällt, beinhaltet, was das schulische Leben alles mit sich bringt. Also zum Beispiel ausserschulische kulturelle Aktivitäten, Skilager, Theatervorstellungen, Anlässe, die man organisieren kann. Ich habe mich schnell im Schulleben engagiert, sei es nun mit den Lehrpersonen oder mit den Schülerinnen und Schülern, habe verschiedene Sachen organisiert, die Teil eines Schulbetriebes sind. Auch das gefällt mir sehr. (Sabrina)

Dennoch wird die Schule, in der Sabrina unterrichtet, durch ein «gravierendes Mobbingproblem» erschüttert, wie sie erzählt. Die Stimmung des Mobblings wirkte sich auf die Beziehungen im Lehrkörper aus und erforderte die Intervention der Schulkommission,

deren Entscheide von der «Mehrheit des Lehrerkollegiums» angezweifelt wurden. Der Konflikt ist noch nicht beendet. Aber auch das entmutigt diese Lehrerin nicht, die beharrlich an den gewählten Beruf glaubt.

Dies bedeutet, dass es schlussendlich nicht nur von einem Faktor abhängt, ob man sich als Teil eines Lehrkollegiums fühlt oder nicht. Die Lehrpersonen agieren vernünftig, wägen die Elemente ihrer Situation ab, schätzen Gewinn und Verlust, Freud und Leid ab und entwickeln so eine Vorstellung davon, wer sie sind und was sie machen wollen und können. Manchmal, wie das bei Sabrina der Fall war, ist man «kurz davor, die Türen zuzuknallen». Aber wenn man die Situation im Nachhinein betrachtet, ist man erleichtert, «es doch nicht getan zu haben». Beim Profil der Lehrpersonen, die einen milden Berufseinstieg erleben, schwingt als zentrales Element ein Hauch von Glück mit, der ihre Diskurse prägt.

3.1.3 Zwischen den beiden Extremen

Zwischen den beiden soeben skizzierten, gegensätzlichen Profilen – einerseits dem als harzig und andererseits dem als reibungslos wahrgenommenen Berufseinstieg – gibt es noch andere Möglichkeiten, andere Wege, die eher denjenigen von Céline und Sabrina gleichen als demjenigen von Brigitte. Oriane, Manuel, Mia und Laurence verdeutlichen dies.

Oriane sagt, dass sie eher durch Zufall zum Unterrichten kam. Sie arbeitet in drei verschiedenen Institutionen, darunter ein Berufsschulzentrum. Sie übt diesen Beruf mit Freude aus und wird diesen, solange er sie erfüllt, ausüben.

Ich habe nichts getan [um eine Arbeit zu finden]. Man hat mich kontaktiert, weil ihnen im Gymnasium jemand für drei Lektionen gefehlt hat. Seither bin ich in drei Institutionen beschäftigt. Ich habe die Stelle angenommen, um auszuhelfen, ich habe nicht gesucht und mich auch nicht beworben. Für die Ausbildung habe ich mich dann beworben, ja, ich habe mich beworben, weil ich das wollte. ... Also, ich hatte Glück, diese Stelle zu kriegen. Aber es war auch ein wenig Zufall, [wenn] ich zwei Jahre später gekommen wäre, wäre die Stelle von jemand anderem besetzt gewesen. ... Ich fühle mich absolut frei, etwas anderes zu tun. Ich überlege mir nicht, was ich in fünf oder zehn Jahren tun werde, im Moment weiss ich, dass es mir Freude bereitet. Wenn ich merke, dass ich wirklich genug habe, werde ich nach Möglichkeit zu wechseln versuchen. (Oriane)

Manuel wird noch «eine ganze Weile» im Bildungswesen arbeiten. Zumindest so lange, bis er einen anderen Bereich entdeckt, der ihn «begeistert». Diese Begeisterung müsste dann ausreichen, um ihn zu einem Berufswechsel zu veranlassen.

Ich werde wohl noch lange in diesem Bereich arbeiten. So lange, bis ich vielleicht etwas anderes finde, das mich begeistert, und das ich gerne entdecken möchte. Das muss aber genügend stark sein, um den Lehrberuf vielleicht für gewisse Zeit zu verlassen, ich weiss es nicht. Aber eigentlich sehe ich mich in den kommenden Jahren in der Schule, das ist sicher. (Manuel)

Mia ist sich noch nicht ganz sicher, ob sie sich dem Unterrichten für längere Zeit widmen möchte oder nicht. Sie mag, was sie tut, findet ihren Beruf «sehr angenehm» und kann sich auch gut vorstellen, «an dieser Schule weiterzumachen». Aber vielleicht möchte sie sich vermehrt auch gewissen ausserschulischen Aktivitäten widmen.

Also, meine grosse Frage ist, ob ich in 20 Jahren noch als Lehrerin tätig sein werde. Für mich ist es ein Beruf, den man machen muss, wenn man ihn liebt. Ich hoffe, dass ich den Mut zum Wechsel habe, wenn ich den Lehrberuf nicht mehr mag. Denn er ist schon sehr angenehm. Also, ich kann mir gut vorstellen, an dieser Schule weiterzumachen. Für den Moment ist das ziemlich sicher. Und vielleicht verlege ich meinen Fokus auf die ausserschulischen Bereiche. Jetzt habe ich mich zum Beispiel bei den Jungen der Vereinten Nationen eingeschrieben, solche Dinge eben. (Mia)

Ähnlich klingt es bei Laurence, die sich auf Dauer eher mit Aufgaben auseinandersetzen möchte, die an die Schule anknüpfen. Sie überlegt sich zum Beispiel, sich in Projekte einzubringen, die mit dem Unterrichten zu tun haben, oder sich in Kommissionen zu engagieren.

Nach wie vor im Bereich der Schule. Ich sehe mich, wenn möglich mit Aufgaben konfrontiert, die nicht unbedingt im schulischen Bereich, aber zumindest damit verbunden sind. Nicht unbedingt etwas Administratives, aber beispielsweise in Kommissionen dabei sein oder sich an Projekten beteiligen. Manchmal gibt es Projekte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf, ich kann mir vorstellen, mich im ausserschulischen Bereich zu engagieren und daneben noch einige Lektionen zu übernehmen. (Laurence)

3.2 Identität! Berufsidentität!

Lässt sich Identität definieren? Frege beschreibt dieses Unterfangen bereits um 1894 als schwierig, denn da «jede Definition eine Identität ist, kann die Identität selber nicht definiert werden» (Frege, 1984, zitiert nach Encyclopædia Universalis, 2001, Artikel «Identität»). Aus psychologischer Perspektive betrachtet «existiert die vollkommene Ähnlichkeit, die persönliche Identität (ich bin ich) wortwörtlich genommen nicht! Die zwischenmenschliche Identität (ich bin ein anderer) existiert auch nicht, nicht einmal bei eineiigen Zwillingen. Auch die kollektive Identität ist unmöglich, die Glieder eines Wir sind allerhöchstens «ähnlich». Und dennoch können Variationen nicht ohne irgendwelche strukturellen Unveränderlichkeiten existieren, welche den Vergleich erlauben. Es ist also wichtig, den paradoxen Charakter der Identität zu berücksichtigen, der sich durch die Gegenüberstellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bildet» (Encyclopædia Universalis, 2001, Artikel «Identität»).

Anthropologisch gesehen hätten wir eine Definition von einer idealen oder idealtypischen Identität der Lehrperson benötigt, um von einer Berufsidentität beginnender Lehrpersonen sprechen zu können, d.h. einen Katalog von Merkmalen, der sich für männliche und weibliche Lehrpersonen eignet, sinnvolle und allen Mitgliedern gemeinsame Merkmale, die zudem relativ dauerhaft sind. Hätte man eine solche Definition, könnte man die Merkmale der Novizinnen und Novizen mit jenen der idealtypischen Identität vergleichen, um zu sehen, bis zu welchem Grad sie den erfahrenen Lehrpersonen ähnlich sind oder sich von ihnen unterscheiden.

Leider existiert eine solche Definition nicht. Man müsste also auf die Idee zurückgreifen, welche – wie oben beschrieben – die Identität als Ähnlichkeit betrachtet, und versuchen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den angehenden Lehrpersonen zu finden. Aber da zeigt sich ein anderes Dilemma. Kann man die Identität einer Person beschreiben, nachdem man mit ihr eine Stunde oder eineinhalb verbracht, ihr Fragen zu ihrem Studium und ihrer Arbeit und der Art und Weise, wie sie ihre Arbeit macht, gestellt hat? Kann man die Bruchstücke aus den Interviews mit den befragten Lehrpersonen zusammensetzen wie Puzzleteile, um eine Landschaft, ein Bild, eine Einheit zu bilden, welche jedem Einzelteil einen Sinn zuschreibt und eine genauere Vorstellung davon ergibt, was die neuen Lehrkräfte und deren Arbeit ausmacht?

Ein solches Unterfangen ist nur dann möglich, wenn man akzeptiert, dass dabei kein abgeschlossenes Porträt entsteht, keine vollkommene Darstellung, sondern lediglich eine Skizze davon, was die neuen Lehrpersonen sein könnten, ein Schema, das einige ihrer wichtigsten Züge hervorhebt, aber auch Grauzonen aufweist, die sich mit der Zeit klären, wenn sich in der längsschnittlichen Untersuchung neue Informationen herauskristallisieren.

Lässt man sich darauf ein, die Berufsidentität so zu definieren – ausgehend von Datenfragmenten, die hier analysiert wurden – scheint die Berufsidentität wie eine zweite Haut zu sein, die man sich überzieht. Oder sie vereint sich mit der Erstidentität, einem als soziales Wesen bereits bestehenden Selbst, einem Individuum, das sich selbst denkend und handelnd bewusst ist. Die beiden Identitäten sind die Folge eines Sozialisierungsprozesses, der sich hauptsächlich in der Familie, in der Schule, in Freundes- und Bekanntenkreisen und in der vorherrschenden Kultur abspielt.

In einer oder eineinhalb Stunden gelingt eine Momentaufnahme, welche die Berufsidentität der Einsteigenden im unvollendeten Zustand ihrer Sozialisierung als Lehrpersonen widerspiegelt. Sie besteht aus einer Reihe von mehr oder weniger bestätigten Merkmalen, die ankündigen, was aus diesem befragten Mann und diesen befragten Frauen auf dem Weg von den Studierenden zu den Berufstätigen wird.

In den gesammelten Äusserungen handelt es sich bei der Berufsidentität der frisch gebackenen Lehrpersonen zuerst um ein Gefühl oder vielmehr um eine Kombination von Gefühlen und Tatsachen: Man unterrichtet gerne, man ist zufrieden mit der Art und Weise, wie man es tut, man hat Freude am Unterrichten, die Schülerinnen und Schüler und die Kolleginnen und Kollegen geben positive Rückmeldungen – Tatsachen also, die mit den Gefühlen übereinstimmen, diese sogar bestärken und eine materielle Basis ausserhalb des Individuums, ausserhalb der Lehrperson schaffen. Es bildet sich eine Harmonie zwischen dem, was die Lehrperson ist, was sie weiss, glaubt und denkt, und dem, was sie tut, und der Art und Weise, wie sie dies tut, eine Entsprechung zwischen ihrer Vision des idealen Unterrichts und dem, was sie in der Klasse umsetzt, sowie der

Art, wie sie sich an ihre Schülerinnen und Schüler bindet. Dies ist ein Gefühl, das sie mit den Männern und Frauen teilt, die den gleichen Beruf ausüben.

Im Laufe der Analyse haben wir gesehen, dass sich die Selbstwahrnehmung, die Wahrnehmung des Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler, der Kolleginnen und Kollegen, der Erziehung im Allgemeinen verändert. Dies geschieht unter dem Einfluss der realen Berufspraxis und den Beziehungen, die man zu den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen und dem schulischen Umfeld knüpft. Zu diesen Faktoren, die auf der Definition von sich selbst und der eigenen Praxis beruhen und deren Stabilität bedrohen, kommt noch eine Fülle von Schulreformen, die den Lehrplan und die Ausbildungsprogramme betreffen. Ausserdem unterliegt die Pädagogik Modeerscheinungen und es kommen technologische und technische Veränderungen hinzu. Solche Veränderungen zielen immer auf Verbesserungen ab, um Nietzsche zu paraphrasieren. Männer und Frauen, die diesen Beruf ausüben, werden optimiert, leistungsfähiger, flexibler, spezialisierter oder vielseitiger. Man kann folglich sagen, dass, falls eine Berufsidentität existiert, diese wandelbar, vielfältig, manchmal wacklig, jedoch niemals definitiv ist.

4 Diskussion und Schlussfolgerung

Der Berufseinstieg ins Bildungswesen löst ein wachsendes Interesse aus, das vor allem mit den Veränderungen, welche die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den letzten Jahren erfahren hat, und mit vielen Neueinsteigenden einhergeht. Auch das Interesse an der in diesem Beitrag vorgestellten Analyse rührt daher. Der Begriff des Berufseinstiegs deckt zwei Dimensionen ab, welche von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern oft separat untersucht worden sind. In gewissen Arbeiten wird der Einstieg als Gesamtheit von Etappen auf der Suche nach der ersten Arbeitsstelle definiert und analysiert. Hierbei handelt es sich um einen mehr oder weniger langen Prozess, je nach ökonomischen und demografischen Bedingungen, der mit dem Ausbildungsabschluss anfängt und mit dem Erhalt einer vielleicht sogar unbefristeten Festanstellung endet. In anderen Arbeiten wird der Einstieg als Eintrittsphase in den Lehrberuf oder als erste Etappe der Karriere als Lehrperson untersucht. Die Rede ist also vom Zeitraum, in welchem die junge Lehrperson verschiedene Facetten ihres Berufs kennenlernt, ihre eigenen Ressourcen und Grenzen entdeckt, in ihren Rucksack Wissen und Kompetenzen packt, die sie unmittelbar in der Berufspraxis sammelt. Der Fokus liegt hier weder auf der Stellensuche noch auf der Eroberung des Arbeitsmarktes, sondern vielmehr auf dem Lernprozess nach dem Antritt der ersten Stelle. Dieser Lernprozess, der das Unterrichten betrifft, steht im Zentrum unserer Interviews mit den Sekundarlehrpersonen, deren diskursive Daten in diesem Beitrag analysiert wurden. Welche Verbindungen können zwischen den Resultaten dieser Analyse und den wichtigsten Folgerungen aus der wissenschaftlichen Literatur in diesem Bereich hergestellt werden? In den folgenden Absätzen versuchen wir kurz auf diese Frage einzugehen.

Die Studie von Lortie (1975) «School-teacher» gilt auf dem Gebiet des Berufseinstiegs von Lehrpersonen als Klassiker. Er hat darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeit der Lehrperson der wichtigste Faktor in ihrer Professionalisierung sei. Lortie hält sich an sein Konzept der «Multidimensionalität und Simultaneität beim Unterrichten», er glaubt, dass das Wissen der Novizinnen und Novizen über das Unterrichten vor allem auf ihrer Persönlichkeit und Intuition basiere und nicht auf expliziten, pädagogischen Prinzipien, die sie während ihrer Grundausbildung erworben haben. Die analysierten Gespräche bestätigen Lorties Beobachtungen. Wie wir weiter oben gesehen haben, schöpfen die Berufseinsteigenden zu Beginn oft aus dem Reservoir ihrer Erinnerung, entwickeln neue Auffassungen vom Unterricht und von pädagogischen Beziehungen, die sie während ihrer eigenen Schulzeit geprägt hatten, experimentieren mit Modellen, die von anderen Lehrpersonen ungesetzt wurden, welche sie früher gekannt und geschätzt hatten. Allerdings werden die persönlichen Kenntnisse und Arbeitsweisen rasch modifiziert, und zwar aufgrund der Realität in der Klasse und aufgrund des Feedbacks, welches die Novizinnen und Novizen von Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen erhalten.

Die hier durchgeführten Analysen stehen im Einklang mit den Arbeiten von Huberman (1989), der sich innerhalb des Schweizer Schulwesens mit Lebenszyklen von Lehrpersonen auseinandergesetzt hat. Allerdings sind wir in unserer Studie ausschliesslich an der ersten der fünf Etappen interessiert, welche die Laufbahn kennzeichnen und von Huberman untersucht wurden. Es handelt sich um einen grundlegenden Moment bei der Entscheidung, weiterzumachen oder aufzugeben, welche die Novizinnen und Novizen früher oder später fällen müssen. Dies ist ein Moment, der auch dafür ausschlaggebend sein wird, wie man sich im Beruf gibt, welche pädagogischen Methoden man wählt, wie man wirksame Unterrichtstechniken einsetzt und wie man eine Klasse führt. Beim Abschluss ihrer Grundausbildung stehen die Studierenden vor einer grossen Veränderung, von der sie nur wenig ahnen. Sie sind enthusiastisch, haben im Laufe ihres Lebens Modelle, Rezepte und Bilder zusammengetragen und Wünsche gehegt, es gut machen zu wollen, nicht so wie einige schlechte Lehrpersonen, die sie erlebt hatten. Während der Praktika und Stellvertretungen, vor allem aber in den Wochen am Anfang ihrer ersten richtigen Stelle verändert sich vieles. Dies gilt nicht nur für eine gewisse Zeit, sondern manchmal für den Rest ihrer beruflichen Karriere. Van Zanten und Grosjean (2001) haben beobachtet, dass diese Startphase von einer anfänglichen Destabilisierung geprägt ist, die auch länger anhalten kann, eine Destabilisierung, welche von der Infragestellung der Persönlichkeit – so beschreibt es Lortie (1975) – ausgelöst wird. Vorkenntnisse und vorgängig erworbenes, aktiviertes Wissen funktionieren hier und jetzt nicht oder nicht wie geplant in Anbetracht der Schülerinnen und Schüler oder der Schwierigkeit, die in der Ausbildung erworbenen Theorien und Kenntnisse in didaktische Methoden und in die Klassenführung zu übersetzen.

Wie wir zu Beginn dieses Beitrags betont haben, ist die Diskursanalyse der sieben befragten Junglehrpersonen der Sekundarstufe Teil einer quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung, welche die kürzlich diplomierten Lehrpersonen der Vorschule, Primar- und Sekundarstufe der Westschweiz und des Tessins einbezieht. Die vorliegende Analyse wird folglich den anderen Resultaten der Untersuchung gegenüberzustellen sein. Einige provisorische Schlüsse können wir dennoch bereits ziehen. Die Interviews haben deutlich gezeigt, dass das «Lehrerinwerden» oder «Lehrerwerden» mit Anstrengungen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten verbunden ist. Konfrontiert mit einer Vielzahl und Vielfalt schulischer Anforderungen und einem Mangel an Unterstützung und Ratschlägen, fühlten sich die Novizinnen und Novizen dazu gezwungen, alles während der Berufsausübung bzw. beim Berufseinstieg zu lernen. Dieser Lernprozess, der dazu führt, Lehrerin oder Lehrer zu werden und sich als Fachfrau oder Fachmann zu behaupten, bringt die Junglehrpersonen dazu, ihrer Lehraufgabe einen Sinn zu geben, der Sachlage entsprechend zu handeln und ihre Überzeugungen und Grundwerte neu zu deuten. Die kürzlich diplomierten Sekundarlehrpersonen leben alles in allem in einem professionellen Kontext, der sich auf die Rekonstruktion ihrer persönlichen Identitäten auswirkt. Die Konfrontation mit der unerwarteten Komplexität des Unterrichts und mit der ungeahnten Dynamik der Schulen und der Schulzimmer hat die neuen Sekundarlehrpersonen dazu veranlasst, ihre Überzeugungen und Grundwerte bezüglich des Unterrichts zu überdenken und neu zu strukturieren. Demnach hat diese Konfrontation sie zu einer Umgestaltung ihrer Identitäten bewogen. Ihre Sichtweise dessen, was Lehrerin- oder Lehrersein bedeutet, hat sich aufgrund der institutionellen und professionellen Rollenaushandlungen am Arbeitsplatz gewandelt.

Literatur

- Aktouf, O.** (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec: Presses de l'Université du Québec/HEC Presses.
- Bertaux, D.** (1980). Histoire de vie et vie sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 97–225.
- Encyclopædia Universalis.** (2001). Artikel «Identität». Elektronische Ausgabe auf CD-ROM.
- Gauthier, C.** (2005). Le XVII^e siècle et la naissance de la pédagogie. In C. Gauthier & M. Tardif (Hrsg.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (S. 85–107). Montreal: Gaëtan Morin.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Huberman, A. M.** (1989). L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: le parcours des enseignants romands. *Education et Recherche*, 2, 8–41.
- Hughes, E. C.** (1996). *Le regard sociologique*. Paris: Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Lortie, D.** (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Patton, M. Q.** (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Strauss, A. L.** (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Van Zanten, A. & Grosproir, M.-F.** (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles: fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI-Enjeux*, 124, 224–268.

Autoren und Autorin

M'hammed Mellouki, Pädagogische Hochschulen Bern, Jura und Neuenburg (HEP-BEJUNE),
mhammed.mellouki@hep-bejune.ch

Abdeljalil Akkari, Universität Genf, Psychologische und Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
abdeljalil.akkari@unige.ch

Nilima Changkakoti, Universität Genf, Psychologische und Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
nilima.changkakoti@sunrise.ch

François Gremion, Pädagogische Hochschulen Bern, Jura und Neuenburg (HEP-BEJUNE),
francois.gremion@hep-bejune.ch

Maurice Tardif, Universität Montreal, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, tardif@umontreal.ca