

Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; P. Trier, Uri
**Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im
Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu?**

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 1, S. 65-76



Quellenangabe/ Reference:

Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; P. Trier, Uri: Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 1, S. 65-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131476 - DOI: 10.25656/01:13147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131476>

<https://doi.org/10.25656/01:13147>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu?

Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier

Oberstufenlehrer halten die Lehrerbildung, vor allem die berufsbegleitende Fortbildung, rückblickend selten für ein zentrales Element in ihrem beruflichen Lernprozess. Sie vertrauen auf ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen oder den Rat von Kollegen. Dies zeigt eine Untersuchung, die sich mit Einstellungen, Engagement und Belastung der Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich unter lebensgeschichtlicher Perspektive befasst hat. Will die Lehrerbildung ihre Wirkung stärker entfalten, muss sie dem Selbstverständnis der Lehrer als Einzelkämpfern Rechnung tragen.

Ergreift jemand nach der eigenen Schulzeit den Volksschullehrerberuf und bleibt ihm ohne längere Unterbrüche bis zum Pensionsalter treu, dann dauert sein Lehrerleben rund vierzig Jahre. Dies ist eine lange Zeit, in der sich vieles ändert. Oberstufenlehrer spüren heute bald einmal, vielleicht schon nach zwei Klassenzügen, dass ihre Schüler ihnen fremd werden, dass die heutige Jugend mit ihrer eigenen Jugend zunehmend weniger gemeinsam hat. Es fällt ihnen schwer nachzuvollziehen, was ihre Schüler bewegt, indem sie sich in ihre eigene Jugend zurückversetzen. Und weil sie selbst älter werden, geraten sie zudem in ein anderes Generationenverhältnis zu ihren Schülern. Bildhaft gesprochen beginnen sie als älterer Bruder ihrer Schüler, werden dann zum Vater und schliesslich zum Grossvater ihrer Schüler.

Im Laufe eines vierzigjährigen Wirkens verändern sich die Lebensumstände und die Lebensperspektiven für den Einzelnen in der Gesellschaft. Damit verändert sich auch, was Volksschüler heute konkret von der Schule mitbringen müssen, um in Beruf, Familie und Freizeit, im öffentlichen und privaten Leben ihren Weg zu finden und Verantwortung zu tragen. Die jeweilige Zeit prägt, was der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag der Volksschule konkret, in der Wirklichkeit, beinhaltet.

Was haben solche lebensgeschichtlichen und zeitgeschichtlichen Veränderungen der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit für Lehrer, die langjährig beruflich wirken, zur Folge? "Ausgelernt hat man als Lehrer nie" sind Worte, mit denen Lehrer zum Ausdruck bringen, dass das Weiterlernen im Lehrerberuf nötig ist. Doch wovon lassen sie sich dabei leiten, und worauf stützen sie sich, wenn es um ihr eigenes Lernen im Beruf geht?

Ein Stück weit Auskunft darüber gibt eine Untersuchung, die sich mit Einstellungen, Engagement und Belastung der Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule im Kanton

Zürich unter lebensgeschichtlicher Perspektive befasst hat. In ausführlichen Interviews mit amtierenden Lehrern ist der Frage nachgegangen worden, wie sie ihre Berufserfahrungen lebensgeschichtlich verarbeitet haben. Zu diesem Zweck ist erfasst worden, welche Vorkommnisse und Veränderungen Lehrer im Rückblick auf ihr Berufsleben feststellen, worauf sie diese zurückführen, und welche Bedeutung diese für sie gewonnen haben.

Die Untersuchung "Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz"

In den Jahren 1985 bis 1988 untersuchte die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich wie Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule ihre Berufserfahrungen lebensgeschichtlich verarbeiten. Mit 120 Lehrkräften wurde ein rund vierstündiges Interview geführt. Die Interviews boten den Befragten zunächst Gelegenheit, ihre Geschichte als Lehrer frei zu erzählen. Sodann wurden verschiedene Aspekte oder Bereiche des Berufslebens auch gezielt erfragt. Dazu gehören: Ausbildungsgang und Berufswahlmotive, der Anfang im Beruf, die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen, Höhe- und Tiefpunkte im Beruf, Berufsmobilität, soziales Umfeld und berufliches Selbstbild.

Die Untersuchung folgte im Konzept den Arbeiten von Michael Huberman, Universität Genf. Sie unterstand der Verantwortung von Uri P. Trier, Leiter der Pädagogischen Abteilung; die Projektmitarbeiter waren zwei Sozialwissenschaftler, Gilbert Ganguillet und Gertrude Hirsch, und zwei dafür vom Schuldienst an der Oberstufe beurlaubte Lehrer, Heinz Egli und Hans-Ruedi Elmer. Die Untersuchung wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziell unterstützt.

Eine rückblickende Selbstdarstellung und Selbstdeutung gibt Auskunft darüber, was aus der Sicht des Lehrers auf seine berufliche Entwicklung Einfluss gehabt hat. Sie zeigt, bei welchen beruflichen Erfahrungen und Lernprozessen in der Wahrnehmung der Betroffenen die Lehrerbildung wichtig geworden ist, und sie zeigt auch, welche anderen Orientierungsmöglichkeiten oder stützenden Angebote zudem oder statt dessen ergriffen worden sind. Nicht über die einzelnen Gewinn ist im folgenden Auskunft zu erwarten,

sondern darüber, in welchen Zusammenhängen Oberstufenlehrer auf die Lehrerbildung als einem wichtigen Moment in ihrer Entwicklung zu sprechen gekommen sind, und was sie zudem oder statt dessen, ihrer eigenen Wahrnehmung zufolge, im Beruf getragen hat.

Die Bedeutung der Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase

Viele berufserfahrene Lehrkräfte halten ihre erste Zeit als Lehrer rückblickend nicht für eine allzu schwierige, wenn auch oftmals anstrengende Zeit. Sie erinnern sich heute nicht mehr an viele der insgesamt 13 typischen Junglehrerproblemen, auf die wir sie im Interview angesprochen haben.

Tab. 1: Schwierigkeiten beim Anfang im Schuldienst

	Lehrer JA
1. Sich laufend weiterastern	64%
2. Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können	60%
3. Zweifel, Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben	51%
4. Die Beurteilung von Schulpflegern oder Eltern fürchten	49%
5. Durch die Schüler verunsichert sein	45%
6. Inkonsequent sein - einmal streng, ein andermal tolerant	43%
7. Körperlich erschöpft sein	42%
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben	36%
9. Schwierigkeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen haben	35%
10. Die Beurteilung erfahrener Kollegen fürchten	29%
11. Sich seiner Aufgabe nicht gewachsen fühlen	27%
12. Entmutigt sein	25%
13. Eher mit sich selbst beschäftigt sein als mit dem Unterrichten	18%
Anzahl Lehrer: N=120	

Mehrfachantworten möglich

Dass der Berufseinstieg in ihrer Erinnerung keine allzu schwierige Zeit gewesen ist, erklären sie selbst am häufigsten mit ihrem Selbstvertrauen oder ihrer Selbstsicherheit, mit der sie den Beruf aufgenommen haben. Aber auch die Anfangsbegeisterung oder die Anfangsbestätigung hat ihrer Erinnerung zufolge als ein tragendes Moment mitgewirkt, oder eine gute Klasse, gute Schüler oder eine kleine Klasse als erleichternde Umstände, hilfreiche Kollegen im Schulhaus oder schliesslich eine gute Vorbereitung auf den

Schuldienst in der Ausbildung. In der Regel spielten nach Meinung der Befragten mehrere begünstigende Momente zusammen:

"Ich habe mich darauf gefreut, empfand mich gut vorbereitet und sehnte mich, aus dem Oberseminar herauszukommen. Es war eine gute Zeit, meine Arbeit wurde geschätzt und anerkannt."

(Reallehrer, 19 Dienstjahre)

Die positiv gefärbten Erinnerungen an die Anfangszeit im Lehrerberuf erfahren allerdings dadurch eine Einschränkung, dass viele Lehrer heute meinen, sie hätten damals gewisse Schwierigkeiten noch gar nicht wahrgenommen. Es sei in der Anfangszeit in erster Linie darum gegangen, vor der Klasse bestehen zu können und mit dem Stoff zurechtzukommen. Der Blick für den einzelnen Schüler und seine schulischen Leistungen, mit dem sich viele Fragen und Probleme erst stellten, habe noch gefehlt.

Lehrer hingegen, die sich an viele Schwierigkeiten in ihrer Anfangszeit erinnern, schreiben dies am häufigsten einer ungenügenden Vorbereitung auf den Schuldienst während der Ausbildung zu. Daneben sehen sie die Gründe rückblickend auch in einer generellen Überforderung am Anfang, im Mangel an Erfahrung oder in besonders ungünstigen Startbedingungen:

"Die Ausbildung war nicht praxisbezogen: Ich war nicht auf Erziehungs- und Disziplinprobleme vorbereitet und hatte keine Erfahrung mit der Klassenführung. Ich war vom Stoff völlig beansprucht, weil ich mir hier keine Fehler erlauben wollte."

(Sekundarlehrer ohne Primarlehrerpatent, 8 Dienstjahre)

Gezielt auf den Besuch von Lehrerfortbildungsveranstaltungen während der ersten Jahre der Berufstätigkeit angesprochen, antworteten die Befragten wie folgt:

Tab. 2: Besuch und Bewertung von Lehrerfortbildungskursen in der Anfangszeit

	Lehrer JA		Lehrer JA
Kurse besucht	60.8%	haben geholfen	85.5%
		haben nicht geholfen	14.5%
		(n=62)	100%
Keine Kurse besucht	39.2%	hätten geholfen	22.5%
		hätten nicht geholfen	77.5%
		(n=40)	100%
(n=102)	100%	(n=40)	100%

Drei Fünftel erinnerten sich, im Laufe ihrer ersten Berufsjahre Fortbildungsveranstaltungen besucht zu haben. Wer solche besucht hat, ist in der Regel auch der Meinung, dass dieser Besuch ihm in der Anfangszeit geholfen hat. Es handelt sich dabei fast ausnahmslos um Kurse der Zürcherischen Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung (ZAL) oder entsprechender Organisationen anderer Kantone. Lehrkräfte hingegen, die sich an keine Fortbildungsveranstaltungen erinnern, sind in der Regel auch der Ansicht, dass diese ihnen keine Hilfe in ihrer Situation geboten hätten. Bei jedem vierten der insgesamt befragten Lehrkräfte besteht also rückblickend ein negatives Vorurteil über den Nutzen von Lehrerfortbildungskursen in der Anfangszeit, das wohl verhindert hat, dass sie die organisierte Fortbildung überhaupt beansprucht und deren Leistungsfähigkeit selbst geprüft haben.

Unterstützung oder Hilfe neben oder anstatt von Lehrerfortbildungskursen während der Anfangszeit sehen heute fast alle im positiven Feedback seitens der Schüler wie auch von Schulpflegerinnen und in der konkreten Hilfe von Kollegen. Auch weniger anstrengende Tage als Anzeichen wachsender beruflicher Kompetenz und das Relativieren von Schwierigkeiten hat den meisten rückblickend geholfen. Den Junglehrerberater hält heute hingegen nur jeder zweite für eine tatsächliche Hilfe in der Anfangszeit.

Die Bedeutung der Lehrerbildung bei der Entwicklung der Berufskompetenzen im Laufe der Berufstätigkeit

Die Vielseitigkeit des Lehrerberufes erfordert vielfältige Kompetenzen, nicht nur Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung, um Schüler fördern und um sie beurteilen zu können, sondern auch persönliche Reife, soziale Kompetenzen und allgemeine Rollenkompetenzen sind gefordert. Anhand einer Liste wurde nach der Entwicklung von insgesamt 19 Kompetenzen gefragt, die einem dieser sechs Kompetenzbereiche zugeordnet werden können (vgl. Tab. 3). Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte nach ihrem eigenen Mass, die somit zeigt, in welchen Bereichen sie selbst ihre Kompetenz für zufriedenstellend beurteilen, ist sehr positiv: Fast alle Befragten sind heute mit ihren beruflichen Kompetenzen im grossen und ganzen zufrieden, was allerdings nicht heissen soll, sie hielten sie nicht mehr für entwicklungsfähig. Am ehesten sehen sie bei sich noch Probleme, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, oder Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, sowie beim Arbeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen. Und auch in der Schülerbeurteilung fühlen sich lange nicht alle sicher.

Tab. 3: Die Berufskompetenzen im Selbsturteil der Befragten

	Lehrer JA	100%
Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung		
1. Mit Disziplinproblemen umgehen können	95%	(120)
2. Den Stoffplan für das Schuljahr erfüllen	88%	(117)
3. Über Lektionsreihen und Übungen verfügen, die für Schüler interessant und anregend sind	86%	(118)
4. Mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen wirksam arbeiten können	76%	(116)
Kompetenzen, um Schüler zu fördern		
1. Schüler fördern, die in ihren schulischen Leistungen schwer hinterher sind	81%	(114)
2. Schüler motivieren, die wenig Interesse zeigen	71%	(119)
3. In einer heterogenen Klasse alle Schüler fördern können	59%	(118)
Kompetenzen zur Schülerbeurteilung		
1. Angemessene Anforderungen an die Schüler stellen	94%	(120)
2. Sich in der Schülerbeurteilung sicher fühlen	74%	(120)
Persönliche Reife		
1. Misslungene Unterrichtsstunden auch akzeptieren können	93%	(120)
2. Fundierte Kritik akzeptieren können, ohne dabei verletzt zu sein	89%	(116)
3. Nicht die Beherrschung verlieren in schwierigen Situationen	85%	(118)
Soziale Kompetenzen		
1. Gute Beziehungen zu den Schülern haben	98%	(120)
2. Sich im Lehrerkollegium - z. B. im Lehrerzimmer - wohlfühlen	93%	(118)
2. Mit den Eltern der Schüler problemlos umgehen	93%	(120)
4. Mit der Schulpflege problemlos umgehen	89%	(118)
Allgemeine Rollenkompetenz		
1. Die erzieherische Verantwortung des Lehrers von der Verantwortung der Eltern unterscheiden	92%	(115)
2. Sich erfahrenen Kollegen derselben Stufe ebenbürtig fühlen	91%	(116)
3. Die eigenen erzieherischen Bemühungen für wirksam halten	86%	(117)

Auf die Nachfrage, seit wann jemand mit seiner beruflichen Kompetenz in einem bestimmten Bereich zufrieden ist, sind vier Typen von Antworten gegeben worden. Erstens fühlen sich Lehrer schon immer genügend kompetent, sei dies nun dank der Ausbildung, pädagogischer Begabung oder anderer persönlicher Qualitäten. Zweitens halten sich Lehrer erst nach einer gewissen Berufserfahrung, die teils länger und teils nur auf ein oder zwei Jahre geschätzt wird, für zufriedenstellend kompetent. Dies deutet darauf, dass sie sich die Kompetenz wesentlich selbst, aufgrund von Berufserfahrungen,

gen, erarbeitet haben. Drittens verbinden Lehrer die Entwicklung von Berufskompetenzen auch ausdrücklich mit der Weiterbildung zum Real- und Oberschullehrer bzw. zum Sekundarlehrer oder mit dem Besuch von Lehrerfortbildungskursen. Viertens fühlen sich Lehrer schliesslich in gewissen Belangen kompetent seit oder bis sich situationsgebundene Umstände geändert haben, beispielsweise im Zusammenhang mit einem Schulortswechsel. Von einer abnehmenden Kompetenz haben nur vereinzelt Lehrer gesprochen.

In allen sechs erfragten Kompetenzbereichen sind die Antworttypen "Immer" und "Mit der Erfahrung" die beiden häufigsten:

Tab. 4: Erklärungen zur Kompetenzentwicklung

	Unterricht/ Klassenführung Lehrer JA	Schüler fördern Lehrer JA	Schüler beurteilen Lehrer JA	Persönliche Reife Lehrer JA	Soziale Kompetenz Lehrer JA	Allgemeine Rollenkompetenz Lehrer JA
Immer	38%	30%	30%	50%	61%	36%
Mit Erfahrung	29%	25%	36%	28%	18%	31%
Seit Weiter-/ Fortbildung	10%	7%	10%	2%	4%	8%
Seit/Bis Situation anders	9%	9%	8%	9%	10%	14%
Nie	14%	30%	16%	11%	7%	10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Mit der Weiter- oder Fortbildung verbinden nur wenige Lehrkräfte ausdrücklich den Schritt zu einem für sie selbst zufriedenstellenden Kompetenzniveau, am häufigsten gilt dies in zwei Bereichen für durchschnittlich ein Zehntel der Lehrkräfte. Zum einen betrifft das den Bereich der Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung, und zwar vor allem die Verbesserung der spezifisch methodisch-didaktischen Anforderungen, d.h. interessante Lektionsreihen und Übungen gestalten sowie mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen wirksam arbeiten. Zum andern handelt es sich um den Bereich der Schülerbeurteilung, speziell um das Problem, angemessene Anforderungen an die Schüler zu stellen, hingegen kaum um die Frage der Sicherheit im Gesamturteil über Schüler, beispielsweise im Zusammenhang mit Uebertrittsfragen oder Berufswahlentscheidungen. Durchschnittlich knapp ein Drittel hält die eigenen Kompetenzen, die spezifisch das Fördern der Schüler betreffen, selbst für nicht zufriedenstellend. In erster Linie betrifft dies die Aufgabe, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, aber auch Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, und Schüler zu fördern, die in ihren schulischen Leistungen schwer hinterher sind. Ueberraschend ist, dass der Wei-

ter- und Fortbildung in diesem Zusammenhang nicht häufiger Bedeutung zugemessen wird. Ein Lehrer äuserte dazu folgender Ansicht:

"Für die Fähigkeit, Schüler zu fördern oder Schüler zu beurteilen, kann man nichts machen. Lehrersein ist eine Berufung. Wem das nicht gegeben ist, dem hilft auch nichts."

(Sekundarlehrer, 29 Dienstjahre)

Fehlt es also an Fortbildungsbereitschaft bei den Lehrern oder aber an einem geeigneten Fortbildungsangebot? Man darf allerdings nicht aus den Augen verlieren, dass der tatsächliche positive Einfluss der Lehrerbildung auf die Berufsqualifikation der Lehrer grösser sein kann als es die Antworten auf die Frage "Seit wann sind Sie mit Ihrer Kompetenz zufrieden?" nahelegen. So verlangt beispielsweise die Antwort "Mit der Erfahrung" nach einer weiteren Erklärung: Ist damit nur das selbstkritische Weiterlernen aus eigener Kraft gemeint oder haben nicht auch andere Elemente auf die Verarbeitung der Berufserfahrungen Einfluss gewonnen? So hat sich beispielsweise gezeigt, dass Lehrkräfte ihre Funktion als Praktikums- oder Uebungsschullehrer zugleich zur eigenen Fortbildung benützen.

"Ich verwende heute auch andere Unterrichtsformen, setze beispielsweise Gruppenunterricht ein. Anfangs habe ich das nicht gemacht, weil der freiere Unterricht viel Unruhe bringt. Als ich Uebungsschullehrer geworden bin, hat mich der Didaktiklehrer vom Primarlehrerseminar Oerlikon eingeführt. Jetzt sehe ich, dass der Gruppenunterricht dem einzelnen Schüler gerechter wird, ihn mehr fordert, weil sein Beitrag wichtig ist, und er sich auch zeigen muss. Gruppenunterricht ist ein Mittel, um die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern."

(Reallehrer, 15 Dienstjahre)

Lehrer erhalten auf diese Weise aber auch Anregungen für ihren Unterricht und hören, was fachlich und didaktisch gegenwärtig in der Ausbildung geboten wird:

"Mit den Praktikanten vom Seminar für Pädagogische Grundausbildung ist es unbefriedigend gewesen. Die sind noch zu jung, nicht interessiert, Tennis spielen und stricken ist ihnen wichtiger. Mit den Praktikanten vom Real- und Oberschullehrerseminar, die ich jetzt habe, macht es viel mehr Spass, sie sind motiviert. Jetzt ist es auch für mich befriedigend, da ich durchaus etwas lernen kann, wenn sie Neues bringen. Zürich ist weit weg von hier, und das Real- und Oberschullehrerseminar liegt dazu noch auf der anderen Seite der Stadt. Daher gehen viele Lehrer von hier nicht an Fortbildungen."

(Reallehrer, 10 Dienstjahre)

Schliesslich bietet die Situation der Beobachtung und Beratung von Lehrerstudenten beim Unterricht in der eigenen Klasse Gelegenheit, die Klasse einmal in Ruhe beobachten zu können, Rückmeldungen von Lehrerstudenten über den eigenen Unterrichtsstil zu bekommen und so zum Nachdenken über das eigene Vorgehen angeregt zu werden.

Die Bedeutung der Lehrerbildung zur Vorbeugung von Berufsproblemen

Oberstufenlehrer blicken mehrheitlich mit Besorgnis dem Aelterwerden im Beruf entgegen. Dies lässt sich daraus schliessen, dass viele ihre jeweils älteren Kollegen in negativen Zügen charakterisieren: vorwiegend als weniger aufgeschlossen und unzufriedener. Und zudem glauben sie, im Laufe der Jahre selbst wie diese zu werden. Aufgrund des zunehmenden Abstandes zu den Schülern, der nachlassenden Kräfte und gesundheitlicher Probleme halten sie dies oftmals für unausweichlich. Wer nicht so sehr an die eigene Persönlichkeitsstärke glaubt, um gegen die Resignation und Erstarrung in der Routine gefeit zu sein, sieht oftmals einen Ausweg im Aussteigen bzw. Unterbrechen der Berufstätigkeit:

"Ich habe mir vorgenommen auszusteigen, wenn es wirklich unerträglich wird für mich. Ich weiss aber nicht, ob ich es dann wirklich könnte, wenn dann meine eigenen Kinder gerade in der Ausbildung sind."

(Sekundarlehrer, 15 Dienstjahre)

Andere wollen versuchen, ihre Offenheit, Fortbildungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit zu erhalten:

"Diese (älteren Lehrer) schrecken mich ab. Ich möchte nicht so werden, würde vorher aufhören ... Ich verspreche mir etwas von der Zusammenarbeit mit den jüngeren Kollegen, von ihrer Unbekümmertheit."

(Reallehrer, 22 Dienstjahre)

Man kann dies als ein Anzeichen dafür werten, dass unter Oberstufenlehrern gerade auch im Hinblick auf das Aelterwerden im Beruf durchaus ein Bildungsbedürfnis besteht. Doch sind berufsbegleitende Veranstaltungen dafür für viele nicht der geeignete Weg. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass fast alle Lehrer u.a. einen Unterbruch im Schuldienst vorschlagen, um dem Ausbrennen im Beruf (burnout) vorzubeugen. Man müsse Abstand vom Schulalltag gewinnen, um über das Ganze nachdenken zu können; ein Auftanken sei nötig, man müsse wieder Anregungen sammeln; man brauche einmal eine andere Umgebung oder müsse einmal eine andere Tätigkeit ausüben; das sind Gründe, die ihnen zufolge einen Unterbruch im Schuldienst im Inter-

esse der Schule nötig machen. Die Gestaltung eines solchen Unterbruches stellen sie sich wie folgt vor:

Tab.5: Vorschläge zur Gestaltung eines Unterbruchs im Schuldienst

	Lehrer JA
1. Freier Urlaub (Reisen, persönliche Bildung)	55%
2. Auserschulische Tätigkeit	45%
3. Intensivfortbildung	36%
4. Berufsbezogene Fortbildung (ohne Intensivfortbildung)	19%
5. Tätigkeit in der Schulverwaltung	2%
7. Sonstiges	9%
Anzahl Lehrer: n=47	
Anzahl Antworten: 78	

(Mehrfachantworten möglich)

Aus diesen Vorschlägen geht hervor, dass zu den Bildungsbedürfnisse, denen die Oberstufenlehrer dank eines Unterbruches im Schuldienst nachkommen wollen, auch eine Allgemeinbildung und Wissen in auserschulischen Bereichen gehören.

Fazit und Vorschläge

Oberstufenlehrer halten die Lehrerbildung, insbesondere die berufsbegleitende Fortbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen selten für eine zentrales Element in ihrem beruflichen Lernprozess. Dieses Ergebnis gibt das Selbsturteil von Lehrern wieder, es ist keine unabhängige Wirksamkeitsprüfung der Lehrerbildung. Vielmals vertrauen Oberstufenlehrer auf ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen, einen väterlichen Freund unter den älteren Lehrern oder einen kameradschaftlichen Kollegen. Nahestehende Lehrerkollegen haben sie in der Ausbildung oder im Lauf der ersten Dienstjahre im Schulhaus gewonnen, nicht in der Lehrerfortbildung. Und auch ein "zweites Bein", die Verankerung in der eigenen Familie oder in einem auserschulischen Engagement, gibt ihnen Kraft und Horizonterweiterung für den Beruf.

Die Befragten

120 nach Zufallsverfahren bestimmte Lehrkräfte, die im Schuljahr 1984/85 voll-amtlich in einer Zürcher Gemeinde an der Sekundarschule, Realschule oder Oberschule unterrichteten und zwischen 5 und 29 Dienstjahre im Lehrerberuf hatten.

- darunter sind 15 Frauen, was den Anteil von 10% Frauen an der Zürcher Oberstufenlehrerschaft leicht übersteigt
- davon hatten 15 Lehrer zuvor einen anderen Beruf
- davon haben drei Viertel zuerst das Primarlehrerpatent erworben
- davon hatte knapp ein Drittel den Schuldienst an der Primarschule begonnen
- davon sind heute 60% in einer Agglomerationsgemeinde, 20% in Winterthur oder Zürich und 20% in einer ländlichen Gemeinde tätig
- davon sind heute drei Viertel verheiratet - fast jeder zweite Lehrer mit einer Lehrerin
- davon haben heute drei Viertel Kinder

Selbsthilfe und sozialer Rückhalt sind im Lehrerberuf nötig, als Ersatz für Lehrerbildung jedoch ungenügend. Ein Anzeichen dafür ist beispielsweise, dass Lehrer ihren Beruf als sehr belastend erleben, zugleich aber den Eindruck haben, dass die Öffentlichkeit ihnen das nicht glaubt. Hat ein anspruchsvoller und wichtiger Beruf ein schlechtes Image, nagt das am Selbstvertrauen und an der Autorität der Berufsträger.

Soll die Lehrerbildung auch in der Wahrnehmung der Lehrer ihre Wirkung stärker entfalten, muss sie dem Selbstverständnis der Lehrer als Einzelkämpfern Rechnung tragen. Viele Oberstufenlehrer haben ihre Anfangszeit rückblickend als eine Zeit grosserer Offenheit und Lernbereitschaft charakterisiert. Will man erreichen, dass Lehrer diese Züge im Laufe ihres Berufslebens nicht verlieren, sondern sie praktizieren, dann sind die Berufseinführungsphase wie auch die Arbeitsplatzsituation des Lehrers daraufhin zu überdenken, auf welche Weise Fortbildungsveranstaltungen und Formen der Kooperation unter Lehrern zu einem selbstverständlichen und hilfreichen Teil ihrer Berufsarbeit werden können. Das ist der Fall, wenn Lehrer dadurch ein besseres Sachverständnis erwerben, das ihnen bei konkreten Praxisproblemen im Unterricht nützlich ist. Eine solche Fortbildung hat sowohl die Bedürfnisse der Lehrer als auch die Anforderungen der Zeit an die Schule aufzunehmen. Wie für viele Berufsgruppen, die von der technologischen Entwicklung und vom kulturellen Wandel direkt betroffen sind, wird heute auch für Lehrer eine kontinuierliche Fortbildung nötig. Mögliche Formen hierfür sind strukturierte und rekurrende Veranstaltungen, für die auch das bestehende Be-

ziehungnetz unter Lehrern im Schulhaus aktiviert wird, und die durch Dezentralisierung dem Bewegungsspielraum der Lehrer entgegenkommen.

Publikationen zur Untersuchung:

Hirsch, G., Ganguillet, G. und Trier, U.P. unter Mitarbeit von Egli, H. und Elmer, H.-R.: **Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz.** Eine Untersuchung über Lehrer an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Schriftenreihe der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich Bern 1989 (Haupt) (in Vorbereitung)

diess.: **Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz.** Eine Untersuchung über Lehrer an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Kurzfassung des Schlussberichtes an den Schweizerischen Nationalfonds und an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1988 (Pädagogische Abteilung) (vergriffen)

Editorial	Fritz Schoch, Peter Füglister Kurt Reusser	3
Klassen- lehrer	Iwan Rickenbacher Der Klassenlehrer - pädagogische Möglichkeiten und Grenzen	5
Würdigung	Hans Christoph Berg Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst - heute	11
Inter- kulturelle Erziehung	Gita Steiner-Khamsi Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik	19
Allgemeine Didaktik an der ETH	Angela Frey-Eiling, Karl Frey und Alfons Frei Anforderungen an die Allgemeine Didaktik	30
Didaktik der Lehrerbildung	Hermann Landolt Ausbildung und Reflexion	40
Kurzportrait	Peter Kradolfer Bericht über einen Besuch beim "Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen" (DIFF)	46
	Heinz Mandl Aufgaben und Ziele des DIFF Verzeichnis der lieferbaren Studienbriefe und Lehrmaterialien des DIFF	51 53
Verbandsteil	Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 4. November 1988 in Chur Jahresbericht 1988 des Präsidenten Rechnung und Budget SPV Rechnung und Budget BzL	57 59 61 63
Lehrerbildung und Berufs- praxis im Rückblick	Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufs- erfahrungen zu?	65
Lehrer- fortbildung von morgen	Hans Rudolf Lanker Lehrerfortbildung: mehr als Kurse	77