

# Berufseinstieg – eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe!

## Was können lokale Mentor/innen beitragen?

Referat an der Eröffnungsveranstaltung für lokale Mentor/innen der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, 28. Juni 2008 St. Gallen.

**Manuela Keller-Schneider**

---

### Einleitung

Lehrpersonen im Berufseinstieg sind vor Herausforderungen gestellt, die im Voraus nur teilweise bearbeitet werden können. Optimierungen der Studiengänge ermöglichen, gute Startbedingungen zu schaffen und damit den Berufseinstieg zu erleichtern. Die Übernahme der Berufsaufgabe als Ganzes in einer selbst zu gestaltenden und selbst zu verantwortenden Schulwirklichkeit stellt neue, erstmals zu bewältigende Anforderungen, die von den Berufsanfänger/innen wahrgenommen und gemeistert werden müssen.

In den Forschungen der 80er Jahre wurde nach Anfangsschwierigkeiten gesucht (z.B. Veenman, 1984; Terhart, 1994), um diese durch Verbesserungen der Ausbildung und durch die Schaffung von Begleitangeboten in der Berufseinstiegsphase reduzieren zu können (Schneuwly, 1996). Aktuelle Forschungen gehen davon aus, dass der Berufseinstieg für *alle* eine Herausforderung darstellt! (Herick, 2006) Das bisherige Wissen und Können muss weiterentwickelt, verfeinert und an das aktuell Geforderte angepasst werden. Das vorwiegend regelgeleitete Wissen der Berufsanfänger/innen muss situativ adaptiert werden (Bromme, 1992; Neuweg, 2002; Dick, 1996). Berufseinstieg stellt somit für alle eine Entwicklungsaufgabe dar, die bewältigt werden muss, um den Eingang in den Beruf zu finden. Individuelle Ressourcen sind für die Bewältigung bedeutsam, soziale Ressourcen tragen ebenfalls zum Gelingen des Berufseinstiegs bei (Baumert & Kunter, 2006).

*Welche Anforderungen führen zu hohen Beanspruchungen? Wodurch nehmen sich Berufsanfänger/innen besonders beansprucht wahr? Was bestimmt das Gelingen des Berufseinstiegs mit?*

Diesen Fragen wird im ersten Teil des Vortrags nachgegangen. Dazu werde ich Ergebnisse aus meiner Studie «Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen» (Keller-Schneider, 2008) präsentieren. Berufsanfänger/innen der Berufseinstiegsphase (die ersten zwei Jahre nach Berufseintritt) und erfahrene Lehrpersonen (Praktikumslehrpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich) des Kantons Zürich wurden im Sommer 2006 mittels Fragebogen über die Einschätzung von beruflichen Anforderungen befragt. Die Bewältigung dieser Anforderungen wird nach deren Wichtigkeit, nach Gelingensüberzeugungen und nach der beanspruchenden Wirkung eingeschätzt. Individuelle Bewältigungsstrategien und Persönlichkeitsmerkmale, wie auch Merkmale der Arbeitssituation, werden ebenfalls erfasst. Ergebnisse ermöglichen, sowohl berufseinstiegsbezogene Anforderungen zu beschreiben, wie auch persönlichkeitspezifische Unterschiede darzulegen. Die Wahrnehmung von Anforderungen ist somit nicht nur von der Berufsphase abhängig (Dick, 1996; Neuweg, 2002), sondern auch von Merkmalen der individuellen Person (Mayr & Neuweg, 2006).

*Was können Kolleg/innen am Arbeitsort - als lokale Mentor/innen beauftragt - beitragen, um den Berufsanfänger/innen den Einstieg in den Beruf zu erleichtern? Welche Möglichkeiten und Grenzen des lokalen Mentorats müssen beachtet werden?*

Diese Fragen werde ich im zweiten Teil fokussieren. Da Berufseinstieg eine individuell zu meisternde Entwicklungsaufgabe darstellt, die individuell – aber nicht allein – gelöst werden muss, stellt sich der lokalen Mentoratsperson eine anspruchsvolle und wichtige Aufgabe. Als Kolleg/in im lokalen Schul-

feld Begleitung anzubieten und bei Fragen als Ansprechperson bereit zu sein, fordert einerseits Offenheit und Engagement, andererseits Zurückhaltung und die Bereitschaft, dem/der fertig ausgebildeten Kolleg/in die Verantwortung zu lassen. In der Haltung kollegialer Begleitung zu bleiben und sich von der Beurteilung abzugrenzen, stellt eine Gratwanderung dar. Erwartungen der Berufsanfänger/innen, der Schulleitung und des Kollegiums, wie auch die eigenen Erwartungen müssen in Einklang gebracht werden, damit die Aufgabe gewinnbringend bewältigt werden kann.

# 1 Berufseinstieg

## 1.1 Allgemeine Merkmale Berufseinstiegs von Lehrpersonen

Im berufsbiographisch wichtigen Lebensabschnitt des Berufseinstiegs müssen die vollwertig ausgebildeten, im beruflichen Handeln aber noch wenig erprobten Lehrpersonen vom ersten Berufstag an die volle Verantwortung für die ihnen anvertrauten Aufgaben übernehmen. Die Phase wird oft als Phase des Überlebens und Entdeckens bezeichnet (Huberman, 1991; Fuller & Brown, 1975). Eigenverantwortlich und ohne Reduktion der Anforderungen müssen Berufseinsteiger/innen das, was sie in der Ausbildung erlernt und teilweise auch trainiert haben, umsetzen, laufend ergänzen und weiter entwickeln. Von Freude und Enthusiasmus begleitet steigen Studienabgänger/innen in den Beruf ein – *sie können und wollen diese Verantwortung übernehmen!*

Eine Reihe neuer Anforderungen kommt aber auf die Berufseinsteigenden zu. Trotz Optimierungen der Ausbildung kann die Berufstätigkeit in ihren facettenreichen Anforderungen im Studium nicht simuliert werden. Die *Dynamik der Gesamtheit der Anforderungen* kann vor dem Berufseinstieg nicht erfahren und erprobt werden. Die neu auf die Berufseinsteigenden zukommen Anforderungen werden in Abb. 1) zusammengefasst (weitere Ausführungen siehe Keller-Schneider, Referat Eröffnungsveranstaltung 2006a).

**Neue Anforderungen wahrnehmen und bewältigen**

---

- Verantwortung für die Entwicklung einer Klasse
- Gestaltung von Unterricht mit grossem Zeithorizont
- Aufbau einer Lernkultur, Lenkung des Klassenklimas
- Mit den eigenen Energien bzw. Ressourcen so umgehen, dass sie ausreichen
- Rollenfindung
- Elternkontakte aufbauen und pflegen
- Mitglied eines Schulteams werden
- Öffentliche Person sein

- Peergruppe fehlt
- Ablösung von der Herkunftsfamilie und Übernahme der Primärverantwortung

**Berufseinstieg wird individuell verschieden wahrgenommen und bewältigt**

Abb. 1. Anforderungen im Berufseinstieg

Berufseinsteigende sind erstmals für die Entwicklung und das Lernen einer Klasse und der einzelnen Schüler/innen verantwortlich. Sie müssen Unterricht in grossen Zeithorizonten planen, gestalten und beurteilen, wie auch Weiterführungen sicher stellen und Anknüpfungen finden. Die Entwicklungen der einzelnen Schüler/innen wie auch der Klasse als Ganzes muss im Auge behalten, gelenkt und gestützt werden.

Der Aufbau einer Lern- und Arbeitskultur stellt Berufsanfänger/innen vor neue Anforderungen. In Praktikumsklassen wurden bestehende Arbeitskulturen erlebt; die dafür notwendige und bereits geleis-

tete Aufbauarbeit der Lehrperson konnte damit nicht erfahren und erprobt werden. Die Lenkung des Klassenklimas und der Aufbau des Klassenkultur fordert ein situatives und prozessbezogenes Abwägen von Interventionen durch die Lehrperson und Selbstregulationsmöglichkeiten der einzelnen Schüler/innen.

Kontakte mit den Eltern aufbauen und pflegen, Ansprechperson zu sein und mit Wünschen, Forderungen und Sorgen unterschiedlichster Eltern umzugehen, bilden einen weiteren Kreis von Anforderung.

Im Rahmen dieser unterricht- und schulalltagsbezogenen Anforderungen muss die Lehrperson mit ihren Energien und Ressourcen so umgehen, dass sie für die nun deutlich länger als zwei bis drei Wochen andauernde Berufstätigkeit ausreichen. Sich in die Berufsrolle einfinden, ohne diese wieder abzulegen zu können, fordert Schritte in der Identitätsentwicklung. Lehrer/in werden ist nicht nur eine Aufgabe während des Studiums, vielmehr noch eine Herausforderung in der Berufseinstiegsphase.

Auf institutioneller Ebene wird gefordert, Mitglied eines Teams zu werden, auf klassenübergeordneter Ebene in einer bereits gestalteten Schulkultur eine Rolle zu übernehmen und an der Weiterentwicklung der Schule mitzuarbeiten. Die Berufsanfänger/in muss sich nicht nur mit ihrer neuen Rolle als Lehrperson identifizieren, sondern auch an der lokalen Team- und Schulkultur partizipieren und diese mitgestalten. Als öffentliche Person und Mitglied des Berufsstandes werden auch standespolitische Anforderungen gestellt und rollengemässes Handeln erwartet.

Mit Abschluss des Studiums entfällt die berufsbezogene Peergruppe; der Austausch mit Personen in derselben Situation fehlt. Ein eigener Referenzrahmen dafür, was erwartet und/oder als ‚normal‘ bezeichnet wird, ist mangels Erfahrung noch nicht aufgebaut. Kontakte mit Berufskolleg/innen in derselben Situation (Anfangsphase) müssen zusätzlich zu den beruflichen Anforderungen gezielt erhalten und Treffen eingerichtet werden.

In den meisten Lebensläufen fällt die Ablösung von der Herkunftsfamilie und damit die Übernahme der Primärverantwortung für sich selber in die Phase des Berufseinstiegs. Beziehungsnetze sowohl zur Herkunftsfamilie wie auch zum Freundeskreis und zum Kreis der Studienkolleg/innen verändern sich, müssen neu gestaltet und teilweise umgestaltet werden. Freizeit und Arbeitszeit müssen ausbalanciert und auch vom sozialen Umfeld in neuen Gewichtungen wahrgenommen und akzeptiert werden.

Der Berufseintritt bringt somit nicht nur neue beruflich Anforderungen, sondern auch private. In den folgenden Ausführungen werden die beruflichen Anforderungen fokussiert.

## 1.2 Anforderungen und Herausforderungen

Der Berufseinstieg wird individuell verschieden wahrgenommen und auch unterschiedlich bewältigt. Mitbestimmend dabei sind nicht nur die im Studium erworbenen Kompetenzen und die angetroffene Situation am der Arbeitsort, sondern auch die Art und Weise, wie *Anforderungen wahrgenommen* und welche als *Herausforderungen angenommen* werden. Die Wahrnehmung und Bewältigung der Anforderungen wird durch *individuelle Ressourcen der Person* geprägt. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können, Überzeugungen und Werthaltungen, Berufswahlmotive, Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten spielen in der Wahrnehmung und Bewältigung der Anforderungen eine gestaltende Rolle (Shulman, 1991; Dick, 1994; Baumert & Kunter, 2006; Asendorpf, 2005). Was einem wichtig ist, wird eher angepackt; was bewältigbar erscheint, erfordert weniger Energien; wofür man sich kompetent einschätzt, wird leichter bewältigt.

Je nach Einschätzung der Bedeutung und der Möglichkeiten der Bewältigung werden die Anforderungen aktiv bewältigt oder eher vermeidend umgangen (Lazarus & Launier, 1991; Hobfoll & Buchwald 2004). Eine Neuinterpretation der Situation und deren Bedeutung ist ebenfalls möglich; dadurch entstehen neue Ziele (Heckhausen & Schultz, 1995).

Werden Anforderungen als bedeutsam und mit den vorhandenen Ressourcen als bewältigbar eingeschätzt, so werden sie zu Herausforderungen und lösen Bewältigungshandeln aus. Dies führt zu Beanspruchungen, die einerseits Ressourcen (Energie, Verausgabung) benötigen und andererseits weitere Ressourcen (Erfahrung und wachsende Kompetenz) aufbauen.

Abb. 2 zeigt, wie Merkmale der Person auf die Deutung der Anforderungen einwirken und diese zu Herausforderungen werden lassen.

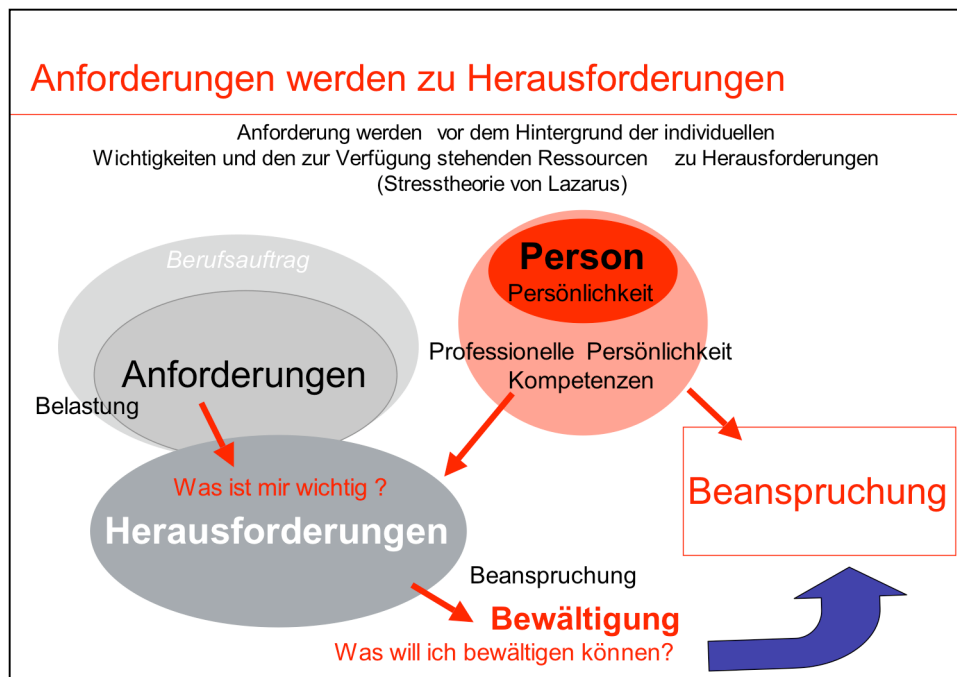


Abb. 2. Anforderungen werden aufgrund der individuellen Wahrnehmung der Person zu Herausforderungen.

### 1.3 Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf erschöpft sich nicht im einmaligen »Volltanken« an der »Tankstelle Hochschule«, sondern ist ein spiralförmiger Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus (Henecka & Lipowsky, 2002). In der Stufenprogression vom Anfänger (Novizen) zum Experten (Neuweg, 2004) entsteht eine Neuorientierung des Denkens. Das Wissen über die Praxis, verknüpft mit Wissen aus der Praxis, entwickelt sich zu Wissen für die Praxis (Shulman, 1996; Bromme, 1992) – darin unterscheiden sich Novizen von Experten (Dick, 1994; Neuweg, 2004). Das formalisierte, ursprünglich explizite Wissen aus dem Studium wird in der Berufstätigkeit nicht lediglich erweitert und differenziert, sondern neu organisiert. Erfahrungen bilden Kristallisationspunkte, um welche sich die situationsbezogene Wahrnehmung und Bewältigungen neu gruppieren. Erfahrungswissen wird zu implizitem, intuitiv nutzbarem Wissen, das oft schwierig ist zu kommunizieren.

Das Professionswissen der Berufsanfänger/innen ist vorwiegend regelgeleitet. Was gelernt wurde soll nun umgesetzt werden. Erste Anpassungen an situative Anforderungen werden vollzogen und stellen Entwicklungsschritte dar. Regeln werden erweitert und geben als Richtlinien Leitplanken für die Bewältigung der neuen Anforderungen. Das bisher aufgebaute Erfahrungswissen ist auf kurze Zeiteinheiten und schmale Verantwortungsbereiche begrenzt; Anforderungen werden erst wenig vernetzt wahrgenommen und müssen dadurch oft einzeln bewältigt werden. Abbildung 3 zeigt die verschiedenen Stufen in der Kompetenzentwicklung vom Novizen zum Experten (Neuweg, 2004; Dick, 1996).

Kompetenzentwicklung zeigt sich einerseits als *Vernetzen von Wissensaspekten* und andererseits als *Adaptieren auf situativ Gefordertes*. Expert/innen verfügen über intuitives Wissen, welches ihnen ermöglicht, im Moment das Wesentliche zu erkennen und eine Situation gesamthaft als Zusammenwirken mehrerer Teilaspekte wahrzunehmen und entsprechend zu Handeln.

Die Bewältigung von Herausforderungen bewirkt Beanspruchung und führt zu neuem Erfahrungswissen, das mit dem bestehenden Wissen vernetzt die Kompetenzentwicklung vorantreibt. Die Erweite-

Die Entwicklung des Erfahrungswissens stellt nachfolgende Anforderungen in einen neuen Rahmen. Durch die wachsende Kompetenz werden die Anforderungen immer differenzierter und unter neuen Aspekten wahrgenommen. In jeder Berufsphase zeigen sich somit Herausforderungen, die erst in der jeweiligen Phase als solche erkannt werden.

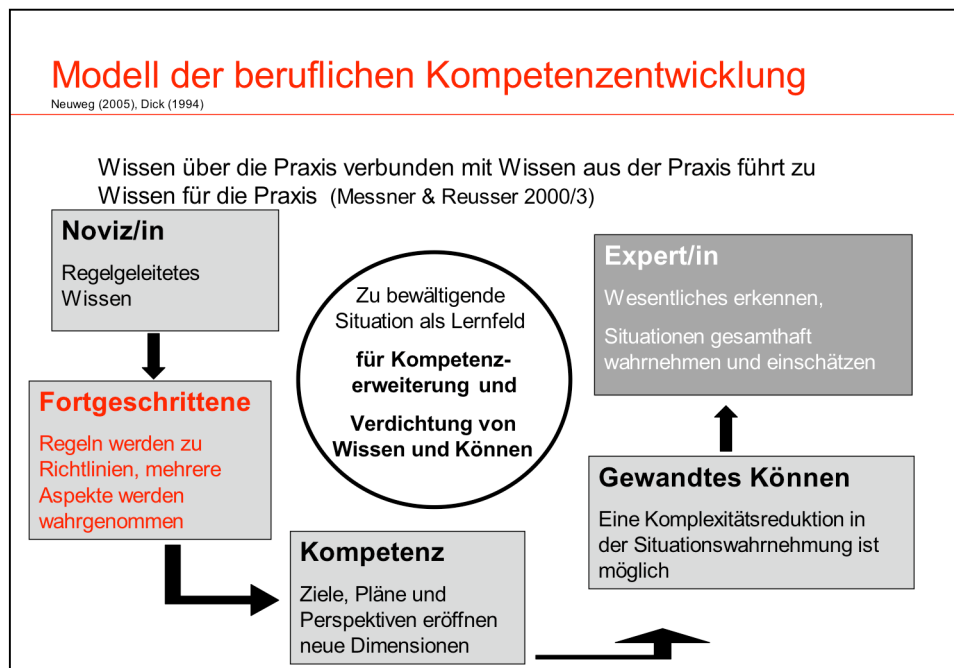


Abb. 3. Stufen in der Kompetenzentwicklung vom Novizen zum Experten.

Durch die subjektive Deutung objektiver Anforderungen entstehen unterschiedliche Beanspruchungen und damit auch unterschiedliche Entwicklungsverläufe (Trautmann, 2004). Beanspruchung kann als Triebfeder der Kompetenzentwicklung verstanden werden.

## 1.4 Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

In aktuellen Forschungen (Hericks, 2006; Trautmann, 2004; Keller-Schneider, 2008) wird Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe bezeichnet. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eröffnet neue Perspektiven (Krapp & Weidenmann, 2001). Entwicklungsaufgaben fordern Kompetenz- und Identitätsentwicklung. Kulturelle und gesellschaftliche Normen müssen erfüllt werden – individuelle Entwicklungswünsche ermöglichen Gestaltungsspielraum (Hericks, 1998).

- Berufseinstieg ist eine Entwicklungsaufgabe, die zwingend gelöst werden muss, um den Einstieg in den Beruf zu meistern.
- Das Gelingen des Berufseinstiegs ist nicht direkt von der Ausbildungsqualität und/oder von der Unterstützung während der Einstiegsphase abhängig. Der Umgang mit den individuellen Ressourcen ist zentral.
- Berufseinsteigende sind ausgebildete Lehrpersonen, die einerseits Innovationspotential bringen, und andererseits erst über geringes Erfahrungswissen verfügen. Sie stehen vor der Aufgabe, mehrere Situationen und Aufgaben im Beruf erstmals zu bewältigen.

Die zu bewältigenden Berufsanforderungen zeigen sich in den vier Entwicklungsaufgaben: Vermittlung, Führung, Mitgestaltung in der Schul- und Institutionskultur und Rollenfindung (Keller-Schneider, 2008). In diesen vier Anforderungsbereichen müssen entscheidende Schritte in der Kompetenzentwicklung erfolgen.

## 2 Ausschnitte aus der Studie «Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen»

Um die Wahrnehmung der Anforderungen in der Berufseinstiegsphase zu erfassen, wurden im Sommer 2006 Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in einer Fragebogenerhebung nach ihrer Einschätzungen beruflicher Anforderungen befragt<sup>1</sup>. Dabei wurde zwischen der Wichtigkeit, der Gelingenserwartung und der Beanspruchung differenziert.

Im ersten Auswertungsschritt werden die Einschätzungen der berufseinsteigenden mit denjenigen der erfahrenen Lehrpersonen verglichen (Mittelwertsvergleiche; Ausschnitte aus den Ergebnissen folgen in Kap. 2.1). Im zweiten Schritt wird nach berufsphasenspezifischen Strukturierungen der Wahrnehmung gesucht. Da sich Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen in unterschiedlichen Phasen der Kompetenzentwicklung befinden und damit unterschiedlichen Beanspruchungen ausgesetzt sind, wird angenommen, dass sich die beiden Erfahrungsgruppen in der Strukturierung der Beanspruchungswahrnehmung unterscheiden. Um an die Denkweise der Berufseinsteigenden anknüpfen zu können und damit hilfreiche Unterstützung zu ermöglichen, ist die Kenntnis der berufsphasenspezifischen Wahrnehmung der Anforderungen bedeutend. Damit soll die Kompetenzentwicklung gefördert werden (Keller-Schneider, 2008).

### 2.1 Vergleich berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen

Werden die Einschätzungen der Berufseinsteigenden mit denjenigen der erfahrenen Lehrpersonen verglichen<sup>2</sup>, so zeigen sich interessante Ergebnisse. In Abbildung 4 werden die Mittelwerte der Einschätzungen der Wichtigkeit, des Gelingens und der Beanspruchung durch die Bewältigung der Anforderungen je Stichprobe dargestellt. Unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen den Erfahrungsgruppen signifikant (d.h. statistisch bedeutsam und nicht zufällig), so wird dies mit Sternen markiert<sup>3</sup>.

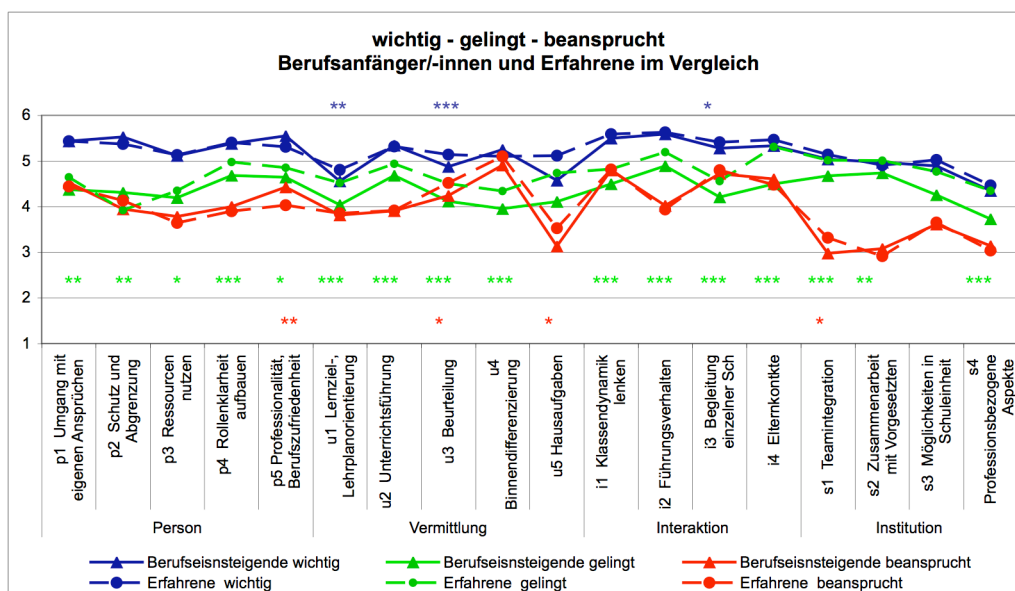


Abb. 4. Einschätzungen von Wichtigkeit, Gelingen und Beanspruchung beruflicher Anforderungen; Berufseinsteigende und Erfahrene im Vergleich.

<sup>1</sup> Der Rücklauf umfasst ca. 150 Personen pro Stichprobe.

<sup>2</sup> Verglichen werden mittels Varianzanalysen die Mittelwerte der Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben.

<sup>3</sup> \*  $p \leq .05$  / \*\*  $p \leq .01$  / \*\*\*  $p \leq .001$

Die *Wichtigkeit* der Bewältigung aller Teilanforderungen wird von beiden Erfahrungsgruppen als sehr hoch eingeschätzt. In wenigen Teilbereichen zeigen sich Differenzen. Erfahrenen Lehrpersonen ist die Beurteilung der einzelnen Schüler/innen wichtiger als den Berufsanfänger/innen. Ebenso messen sie der Lernziel- und Lehrplanorientierung wie auch der Begleitung einzelner Schüler/innen ein stärkeres Gewicht bei. In der Priorisierung der Berufseinsteigenden steht die Bewältigung derjenigen Anforderungen stärker im Vordergrund, welche sich direkt auf den Schulalltag auswirken.

In der Einschätzung der eigenen *Kompetenz* zeigen sich fast durchwegs bedeutsame Unterschiede. Berufsanfänger/innen schätzen ihre Gelingenswahrscheinlichkeit und damit ihre Kompetenz tiefer ein, als Erfahrene dies tun. Den Berufsanfänger/innen ist bewusst, dass sie weitere Schritte in ihrer Kompetenzentwicklung bewältigen werden. In einem Bereich jedoch schätzen sich Berufseinsteigende kompetenter ein als erfahrene Lehrpersonen: es gelingt ihnen besser, sich zu schützen und abzugrenzen. Ob diese Differenz durch unterschiedliche Sozialisierungseffekte des jeweiligen Zeitkontextes erklärt werden kann oder ob sich darin ein Selbstregulationseffekt zeigt, bleibt dabei offen. Berufseinsteigende verfügen im Durchschnitt über hilfreiche ressourcenerhaltende und gesundheitsfördernde Strategien zur Regulation von Beanspruchung und Verausgabung.

In der wahrgenommenen *Beanspruchung* unterscheiden sich erfahrene und berufseinsteigende Lehrpersonen insgesamt wenig. Berufseinsteigende schätzen sich *nicht* stärker beansprucht ein, als Erfahrene, die über ein breiteres und differenzierteres Erfahrungswissen verfügen. Unterschiede zeigen sich lediglich in der Art der Beanspruchung, nicht aber im Gesamtausmass. Dass Berufseinsteig allgemein eine stark beanspruchende Zeit darstellt, kann mit diesem Befund widerlegt werden. Beanspruchung ist somit nicht eine Folge fehlender Erfahrung – sie kann durch psychische Mechanismen reguliert werden. Ein günstiges Persönlichkeitsprofil (vgl. Keller-Schneider, 2008) und ein sinnvoller Umgang mit Anforderungen führt zur Senkung von Beanspruchungen (vgl. dazu auch Keller-Schneider, 2006b; Albisser et al., 2006; Albisser & Keller-Schneider, 2007).

*Zusammenfassend:* Berufseinsteigende nehmen die Bewältigung beruflicher Anforderungen sehr wichtig. Durchschnittlich kann von einem hohen Engagement ausgegangen werden. Sie schätzen ihre Kompetenz als gut ein, fühlen sich angemessen kompetent, sind sich aber bewusst, dass sie weitere Entwicklungsschritte machen werden. Ihre wahrgenommene Beanspruchung liegt im leicht erhöhten Bereich und unterscheidet sich wenig von derjenigen der erfahrenen Lehrpersonen. Der Berufseinstieg wird somit nicht als besonders beanspruchend wahrgenommen, die Beanspruchung hält an, die Art der Beanspruchung kann sich verändern.

## 2.2 Strukturierung der wahrgenommenen Beanspruchung

In Anlehnung an Hericks (2006) konnte ein Modell der berufseinstiegspezifischen Wahrnehmung der Entwicklungsaufgaben entwickelt werden<sup>4</sup>, welches die Anforderungsstruktur aus der Perspektive der Berufsanfänger/innen der Volksschule abbildet. Abbildung 5 zeigt die Strukturierung der Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen durch die Berufseinsteigenden. Unterschieden werden vier Entwicklungsaufgaben mit den Teilanforderungen. Im Zentrum stehen die mit allen Bereichen zusammenhängenden, aber einzeln wahrgenommenen Anforderungen.

Anforderungen an die **Rollenfindung** als Berufsperson zeigen sich in einen angemessenen Umgang mit den eigenen Ansprüchen, in der Herausforderung, ein Mass von Schutz und Abgrenzung zu entwickeln, der Nutzung eigener und fremder Ressourcen, wie auch darin Rollenklarheit aufzubauen und zu festigen.

**Vermittlungsanforderungen** gliedern sich in die Anforderung, den Unterricht auf die einzelnen Schüler/innen auszurichten und damit individuelle Passung zu erreichen, ihre Eigenverantwortlichkeit zu fördern, Lernleistung und Verhalten zu beurteilen und Entwicklungen zu fördern, wie auch Elternkontakte zu pflegen. Die Elternarbeit wird von den Berufsanfänger/innen als Vermittlungsanforderung

---

<sup>4</sup> Mittels des Statistikprogramms SPSS wurde nach latenten Strukturen in der Beanspruchungswahrnehmung gesucht. Faktoranalysen ermöglichen, auf der Basis von korrelativen Zusammenhängen Gruppierungen von Anforderungen zu erkunden, welche die Denkstruktur der entsprechenden Gruppe abbildet.

wahrgenommen. Passung muss auch den Eltern gegenüber erreicht werden, um mit der entsprechenden Botschaft anzukommen.

**Führungsanforderungen** beziehen sich auf die Klasse insgesamt, wie auch auf einzelne Schüler/innen. Sie gliedern sich in aktive, direkte Führungs- und in eher indirekte Lenkungsaufgaben.

**Mitgestaltungsanforderungen** in der Institution Schule zeigen sich als Anforderungen an die Positionierung im Team, in der Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten, als Wahrnehmung von Möglichkeiten und Grenzen im System Schule und als Anforderungen bezüglich berufspolitischer Aspekte.

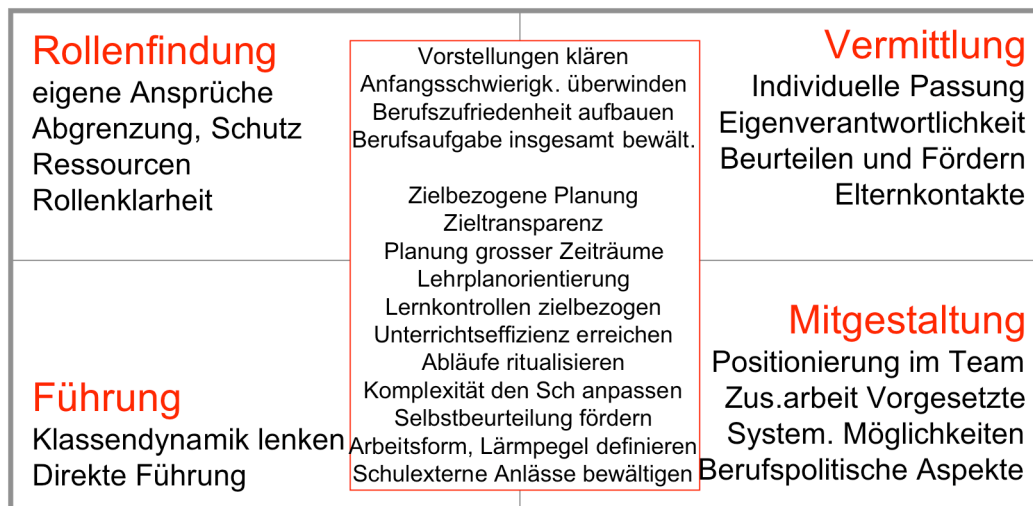


Abb. 5. Strukturierung der Anforderungen, Wahrnehmung der Berufseinsteigenden.

Eine Reihe von unterrichtsbezogenen und allgemein den Beruf umfassende Beanspruchungen zeigen bedeutsame Korrelationen mit allen vier Anforderungsbereichen und lassen sich nicht ausschliesslich einer Entwicklungsaufgabe unterordnen. Sie werden als **Einzelanforderungen** wahrgenommen, müssen einzeln bewältigt werden und stellen als Ort der Entwicklung Anforderungen an die Lehrperson, die aus ihrer Sicht mit allen vier Entwicklungsaufgaben zusammenhängen.

Dies soll an drei Beispielen erläutert werden: *Zielorientierte Planung* wird von Berufsanfänger/innen nicht nur als Vermittlungsanforderung verstanden, sondern gleichermassen als Anforderung an ihre Führung. Personbezogene und mitgestaltungsbezogene Anforderungen spielen ebenfalls hinein. Im Verständnis der Berufseinsteigenden kann nur geplant werden, was auch durchgeführt, allenfalls durchgesetzt werden kann, wofür die Rollenklarheit und die Kräfte reichen und was institutionell und am entsprechenden Schulort erwartet wird. Die *Festlegung des Lärmpegels*, ein weiteres Beispiel zur Illustration der Abhängigkeiten, wird stärker durch die Führungskompetenz bestimmt und wird weniger als Frage des Unterrichtssettings verstanden. Die *Umsetzung des Lehrplans* wird weniger als Vermittlungsanforderung verstanden, sondern stärker von den Anforderungen an die Führung und an die Mitgestaltung bestimmt. In der Wahrnehmung dieser Einzelanforderungen zeigt sich, dass Berufsanfänger/innen die Anforderungen anders strukturieren, als aus der Expertensicht erwartet wird

Wird die Strukturierung der berufsbezogenen Anforderungen von Berufsanfänger/innen mit derjenigen von erfahrenen Lehrpersonen verglichen, so zeigen sich folgende Unterschiede:

- Berufseinsteigende strukturieren und gruppieren Anforderungen weniger als erfahrene Lehrpersonen.
- Anforderungen werden vermehrt als Einzelanforderungen wahrgenommen.
- Berufseinsteigende erkennen teilweise andere Vernetzungen der Anforderungen als Erfahrene.

In der Strukturierung der Aufgaben folgen Berufsanfänger/innen einer berufsphasenspezifischen Logik, die sich von derjenigen der Routiniers unterscheidet. Begleitung im Berufseinstieg muss an die

berufsphasenspezifische Denkstruktur anknüpfen, um zu Weiterentwicklung und länger andauernder Entlastung zu führen. Das Expertenwissen kann nicht direkt übertragen werden – Experten müssen die Fähigkeit haben, die Denk- und Wahrnehmungsstruktur der Berufsanfänger/innen zu erkennen und an ihre Logik anzuknüpfen.

## 2.3 Beanspruchungen im Berufseinstieg

Wodurch werden Berufsanfänger/innen beansprucht? In Abbildung 6 werden die Mittelwerte der Teilbereiche der vier Entwicklungsaufgaben gezeigt. In Abbildung 7 werden die Mittelwerte der als Einzelanforderungen wahrgenommene Aufgaben dargestellt. Die durchschnittliche Beanspruchung durch alle berufsbezogenen Anforderungen liegt bei 4 und wird mit einer Linie markiert.

### Beanspruchung durch Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben

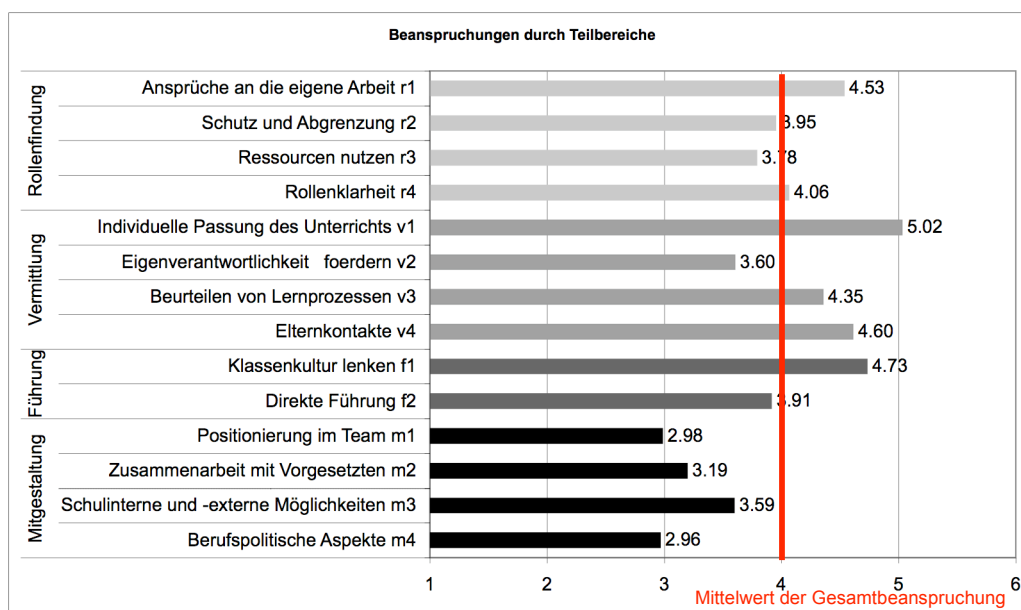


Abb. 6. Beanspruchung durch Teilbereiche der Entwicklungsaufgaben.

Den Unterricht auf die einzelnen Schüler/innen auszurichten beansprucht berufseinsteigende am stärksten. Elternkontakte, die Lenkung der Klassenkultur, Beurteilungs- und Förderungsaufgaben wie auch Beanspruchungen durch den Umgang mit den eigenen Ansprüchen zeigen ebenfalls überdurchschnittliche Mittelwerte. Anforderungen zur Positionierung im Team wie an die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und durch berufspolitische Aspekte beanspruchen unterdurchschnittlich.

### Einzelanforderungen

Abbildung 7 zeigt die Mittelwerte der Beanspruchungen durch Aufgaben, die als Einzelanforderungen wahrgenommen mit alle vier Entwicklungsaufgaben zusammenhängen.

Berufseinsteigende sind nicht nur durch die individuellen Passung des Unterrichts stark beansprucht (vgl. Subskala v1 in Abb. 6), sondern auch dadurch, die Komplexität des Unterrichts insgesamt der Klasse anzupassen (vgl. Abb. 7). Berufsanfänger/innen fehlt der Referenzrahmen dafür, was verlangt und erwartet werden kann. Die Beanspruchung durch die Planung und Durchführung schulexterner Anlässe, die Erreichung einer sinnvollen Unterrichtseffizienz, wie auch die Gestaltung lernzielbezogener Lernkontrollen führen ebenfalls zu überdurchschnittlichen Beanspruchungen.

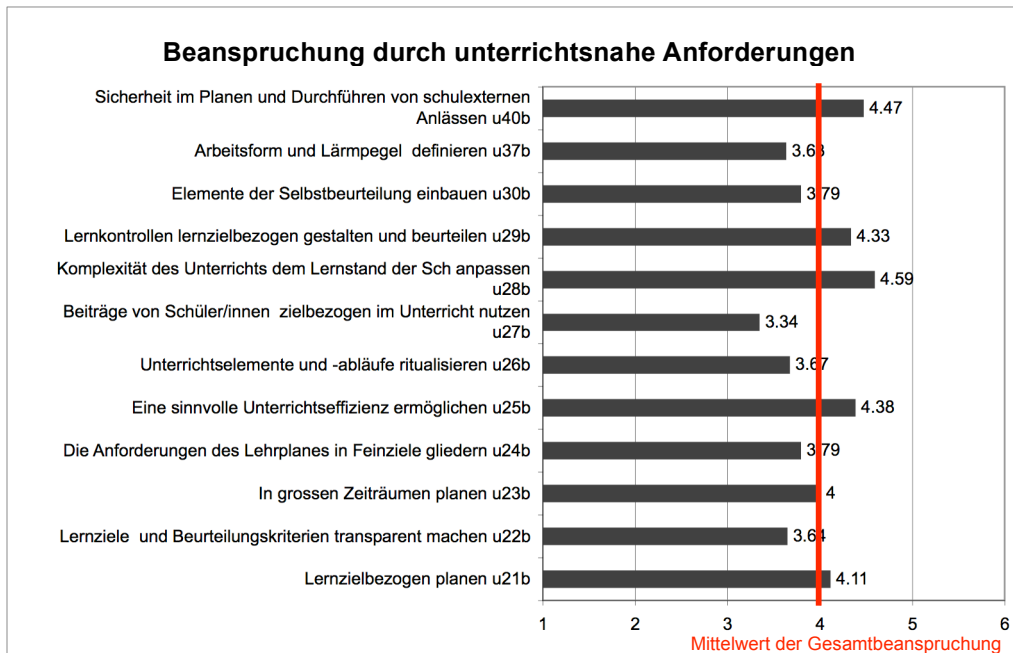


Abb. 7. Beanspruchung durch Einzelanforderungen

## 2.4 Regulation der Beanspruchung durch die Wahl von Copingstrategien

Wie bereits ausgeführt wurde, erkennen Berufseinsteigende weniger Verknüpfungen zwischen einzelnen Anforderungen als Erfahrene und können dadurch weniger Synergien nutzen. Sie sind durch die Bewältigung einer Vielzahl voneinander unabhängigen Aufgaben gefordert – was eigentlich zu höherer Beanspruchung führen würde. Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten bestimmen als Filter die Wahrnehmung von Anforderungen mit (vgl. Abb. 2). Dadurch steuern sie die Wahrnehmung und regulieren das Mass der Beanspruchung.

In der Ausprägung der *Persönlichkeitsmerkmalen* der Big Five<sup>5</sup> unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen nicht. Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich als stabile Merkmale (Asendorpf, 2005) unabhängig von der Berufserfahrung. Emotionale Instabilität steigert die Beanspruchung, Extraversion wirkt reduzierend<sup>6</sup>.

In den *Bewältigungsstrategien* unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen (vgl. Abb. 8). Berufsanfängerinnen bewältigen Anforderung leicht weniger aufgabenorientiert und stärker vermeidungsorientiert, als erfahrene Lehrpersonen. Die Wahl dieser Kombination von Bewältigungsstrategien trägt zur Reduktion der Beanspruchung bei und ermöglicht, mit den eigenen Kräften schonungsvoller umzugehen. Durch die Wahl der Bewältigungsstrategien kann die Beanspruchung reguliert werden. Copingstrategien zeigen Effekte auf die Beanspruchung, unabhängig von den Erfahrungsgruppen. Die Regulation der Wahrnehmung erweist sich somit als deutlicher von der Persönlichkeit, als von der Berufserfahrung abhängig. Emotionsorientiertes Coping steigert die Beanspruchung, Strategien der Selbstberuhigung reduzieren diese<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Big Five: Extraversion, emotionale Instabilität, Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit

<sup>6</sup> vgl. Keller-Schneider, 2008 S. 280-283. Regressionsanalyse  $F(5,149)= 3.97$ ;  $p= .002$ ;  $r^2 = 12\%$ . Emotionale Instabilität  $\beta = .22^{**}$ ; Extraversion  $\beta = -.21^{**}$

<sup>7</sup> vgl. Keller-Schneider, 2008, S. 289. Regressionsanalyse  $F(5,149)= 3.86$ ;  $p= .003$ ;  $r^2 = 12\%$ . Emotionsorientiertes Coping  $\beta = .20^{*}$ ; palliatives Coping  $\beta = -.18^{*}$

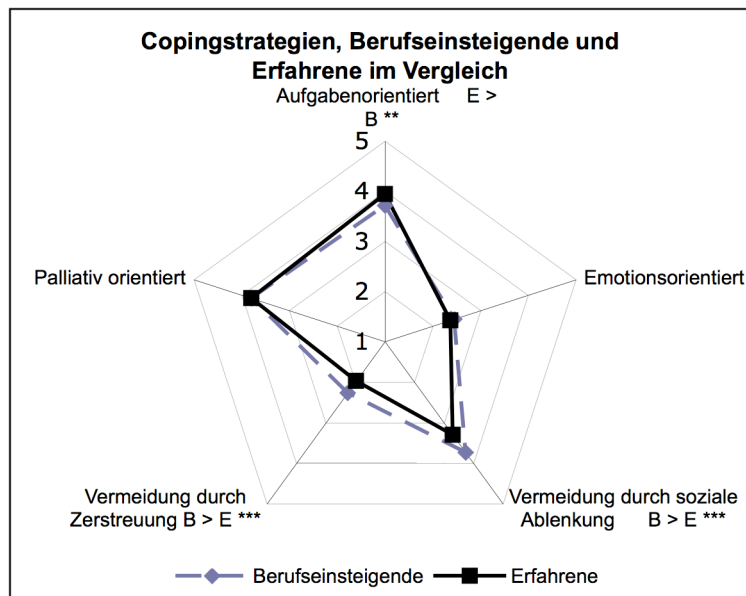


Abb. 8. Ausprägungen der Bewältigungsstrategien, Erfahrene und Berufseinsteigende im Vergleich (Mittelwertsvergleich)

## 2.5 Zusammenfassung und Folgerungen

Berufseinsteigende müssen neue Anforderungen bewältigen, die erst im Moment der Übernahme der vollen Verantwortung umfassend erfahren werden können. Bereits erworbene Kompetenzen und weitere Ressourcen werden eingesetzt, um die als Hausforderungen wahrgenommenen Anforderungen zu bewältigen. Was herausfordernd wirkt kann individuell variieren.

Berufsanfängerinnen nehmen die Bewältigung beruflicher Anforderungen wichtig, erachten sich als ausreichend kompetent und erleben sich ähnlich stark beansprucht, wie erfahrene Lehrpersonen. Sie schätzen sich weniger kompetent ein, als Erfahrene sich einschätzen, und sind sich bewusst, dass Kompetenzentwicklung erforderlich ist.

Berufsanfänger/innen unterscheiden sich in der Strukturierung der Anforderungen. Sie erkennen einerseits weniger Synergien als erfahrenen Lehrpersonen; teilweise verknüpfen sie Anforderungen anders. Dies führt dazu, dass das Erfahrungswissen anderer nicht direkt übernommen werden kann, sondern lediglich als mögliche externe Ressource zur Verfügung stehen soll. Um Erfahrungswissen anderer in die eigenen Gedanken zu integrieren, muss es anschlussfähig sein. Wird Erfahrungswissen als Tipp weitergegeben, so kann dies wohl zu momentaner Entlastung führen, zeigt aber bezüglich Kompetenzentwicklung keine nachhaltige Wirkung. Allenfalls kann dies auch zu Gefühlen der Entwertung führen.

Daher ist Begleitung in der Berufseinstiegsphase *als Angebot* zu gestalten, welches lediglich Möglichkeiten der Nutzung darstellt. Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase sind bereit, die volle Verantwortung zu übernehmen; sie sind gut ausgebildet und soweit bereit für die nächste Phase. Im Umgang mit Anforderungen unterschieden sich die einzelnen Menschen. Von daher ist es sinnvoll, dass in der Berufseinführung verschiedenartige Angebote zur Verfügung stehen, um die Handlungskompetenz zu optimieren.

### 3 Angebote der Berufseinführung

Seit den 70er Jahren sind Modelle der Berufseinführung entwickelt worden, um die Ausstiegsquote nach den ersten Berufsjahren zu vermindern (Müller, 1975). Berufseinstieg, als Hürde und allenfalls Bruch in der Biografie erkannt, soll durch institutionelle Angebote erleichtert werden. Eine Verbesserung des Theorie-Praxisbezuges in der Ausbildung und Unterstützung im Erbringen von Transferleistung und Klären der Rollenfindung im Berufseinstieg sollen Kontinuität in der Entwicklung ermöglichen. Im Laufe der 90er Jahre wurde erkannt, dass Unterstützungsmodelle zur Überwindung von Anfangsschwierigkeiten zu kurz greifen. Im Zentrum steht die Kompetenzentwicklung; berufseinstiegspezifische Anforderungen als Entwicklungsaufgaben für alle müssen bearbeitet und gelöst werden (Hericks, 1998; Hericks & Kunze, 2002).

Seit den 80er-Jahren bis hin zur Konzipierung der Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren wurden in verschiedenen Kantonen Berufseinführungsangebote entwickelt, die gemäss EDK Dossier 40A (Schneuwly, 1996) folgende Ziele verfolgen (Abb. 9):

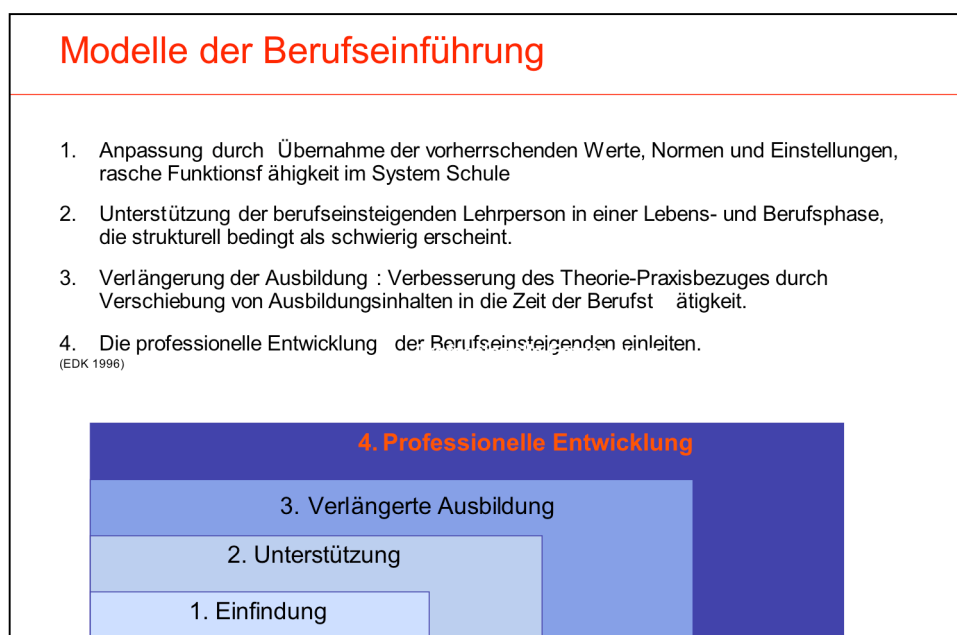


Abb. 9. Modelle der Berufseinführung mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Aktuelle Modelle der Berufseinführung verfolgen alle vier Ziele; dazu bieten sie unterschiedlich ausgerichtete Angebote an. Kolleg/innen am Arbeitsort sollen als *lokale Mentor/innen* die Integration in die spezifische Schulkultur ermöglichen (1) und Unterstützung in der Schulführung anbieten. Dadurch soll das Einfinden in die neue Berufsaufgabe erleichtert werden. Schulexterne, professionelle *Beratungsangebote* sollen als Unterstützung (2) – auch kurzfristig erreichbar zur Krisenintervention – genutzt werden können. *Berufsphasenspezifische Weiterbildungsangebote* (3) sollen spezifische Anforderungen thematisieren und anknüpfend an die Erfahrungen und Anliegen der Berufseinsteigenden weiterführende Impulse geben. Mit *externer Supervision* kann die professionelle Entwicklung der Berufsanfänger/innen weitergeführt werden (4). Die Reflexionsfähigkeit soll genutzt und gefördert werden, um den Umgang mit den Berufsanforderungen in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, Vernetzungen zu erkennen und Lösungen zu gestalten. Das individuelle Zusammenwirken der verschiedenen Kompetenzfacetten<sup>8</sup> zu beleuchten schützt vor Stagnation und Ressourcenverlust.

<sup>8</sup> Gemäss Baumert & Kunter (2006) entsteht Handlungskompetenz im Zusammenwirken mehrerer Kompetenzkomponenten. Somit spielt nicht nur das Professionswissen als Wissen und Können eine Rolle. Motivationale Orientierungen als Ziele und Erwartungen, Überzeugungen und Werthaltungen, insbesondere auch Kompetenz-

Eine Berufseinführung, die auf allen vier Ebenen Angebote bereitstellt und die Verantwortung zur Wahl und Nutzung dieser Angebote weitgehend den Berufseinsteigenden überträgt, bietet sinnvolle, notwendige und ausreichende Möglichkeiten für die Phase dieses beruflichen Übergangs. Die daran beteiligten Personen sollen sich bewusst sein, dass sie in *unterschiedlichen Rollen* zum Ganzen beitragen. *Welche Angebote wie genutzt werden, soll in der Verantwortung der individuellen Lehrperson liegen.* Die Qualitätssicherung muss die Arbeitsgeberseite übernehmen. Eine Sicherstellung durch die Aus- und Weiterbildung ist nicht möglich, da Lernen und Können nicht mit Lehren und Vermitteln kongruent sein kann.

Kolleg/innen am Arbeitsort, mit der Aufgabe der lokalen Mentor/in beauftragt, übernehmen eine wichtige Rolle im Puzzle der Angebote. Eine hohe Qualität ihrer Fachkompetenz und ein klares Rollenbewusstsein in der kollegialen Begleitung sind erforderlich. Die Autonomie des/der erst wenig berufserfahrenen Kollegen bzw. Kollegin, wie auch die Grenzen des Auftrags müssen respektiert werden. Dies stellt zentrale Voraussetzungen dazu dar, damit dieses Angebot von den Berufseinsteigenden entlastend und fördernd erfahren werden kann.

## **4 Die Rolle der lokalen Mentor/innen – Begleitangebot vor Ort**

### **4.1 Individuelle und soziale Ressourcen**

Wie bereits aufgeführt und mit Ergebnissen der Studie bestätigt, werden objektive Anforderungen individuell verschieden wahrgenommen und bewirken individuell unterschiedliche Herausforderungen. Als Filter wirken Überzeugungen und Werte, Ziele und Kompetenzüberzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale und selbstregulative Fähigkeiten. Diese stellen als individuelle Ressourcen, ergänzt durch das erworbene Professionswissen, die Grundlage zu Bewältigung der Anforderungen dar (Keller-Schneider, 2008).

Soziale Ressourcen, das Wissen darum wie auch die Nutzung derselben, dienen der Unterstützung in der Bewältigung. Diese zeigen sich als Anerkennung und Anteilnahme, im Austausch, als direkte Hilfe oder als Information (Klauer, 2005). Soziale Unterstützung hat direkten und indirekten Einfluss auf das Befinden. Bereits das Wissen um die Möglichkeit, soziale Ressourcen zu nutzen, wirkt unterstützend (Frese, 1989). Mentor/innen am Arbeitsort sind soziale Ressourcen und haben die Aufgabe, auf Anfrage Unterstützung zu geben. Bereits das Wissen, dass es diese Personen gibt, führt zu Sicherheit.

### **4.2 Das lokale Mentorat**

Gemäss dem Konzept der Berufseinführung (Pädagogische Hochschule St. Gallen, 2005) lassen sich das Anforderungsprofil und die Aufgaben der lokalen Mentor/innen wie folgt beschreiben:

#### **Lokale Mentor/innen**

- sind mit den lokalen Gegebenheiten vertraut
- unterrichten auf der gleichen Stufe
- sind erste Ansprechperson vor Ort für Fragen und Anliegen der neuen Kollegin, bzw. des neuen Kollegen.
- geben kollegiale Praxisberatung und unterrichtsbezogene Unterstützung
- geben eine Einführung am Arbeitsplatz

---

überzeugungen, und selbstregulative Fähigkeiten wirken in der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen mit.

Gemäss Angaben von *lokalen Mentor/innen* kommen in erster Linie Anliegen zu Unterrichtsvorbereitung, zur Beschaffung von Materialien und zur Unterrichtsgestaltung zu Sprache, gefolgt von allgemeinen, schulbezogenen Anliegen und möglichen vorhandenen Ressourcen. Fragen zum ersten Elternabend und zu Elternkontakten im Allgemeinen werden ebenfalls häufig eingebracht. Die Anliegen betreffen somit direkt den Schulalltag und die konkrete Schulgemeinde betreffende Themen. Lokale Mentor/innen werden als niederschwellig erreichbare Anlaufstelle genutzt; in der Frequenz zeigen sich deutliche Unterschiede. *Berufseinsteigende* berichten, dass es entlastend sei zu wissen, dass der/die entsprechende Kolleg/in offiziell diese Aufgabe übernommen habe und dass der Berufseinsteigenden somit das Recht zustehe zu fragen. Diese Anlaufstelle ist besonders am Anfang wichtig und hilfreich. In günstigen Fällen entwickeln sich Formen der Zusammenarbeit, die auch nach der Berufseinstiegsphase weiter gehen.

Lokale Mentor/innen übernehmen eine wichtige Rolle und tragen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs bei. Sie können, dürfen und sollen aber nicht die Verantwortung für das Gelingen übernehmen. Berufseinsteigende müssen in eigener Regie und eigener Verantwortung die Möglichkeit der Gespräche mit der Mentor/in am Arbeitsort nutzen. Ein ‚Überbehüten‘ erschwert die Weiterentwicklung. Die Rolle der lokalen Mentorin unterscheidet sich deutlich von derjenigen der Praktikumslehrperson. Im Gegensatz zu diesen haben sie keinen Ausbildungsauftrag und keine Beurteilungsfunktion. Ein klares Rollenbewusstsein erleichtert die Gestaltung der Beziehung und ermöglicht eine für beide Seiten gewinnbringende Zusammenarbeit.

#### 4.3 Rolle der lokalen Mentor/innen, in Abgrenzung zur regionalen Mentor/in

Wodurch unterscheiden sich lokale und regionale Mentoratsfunktionen? In Abbildung 10 werden Systembezug und Personnähe der verschiedenen Beziehungsformen dargestellt.

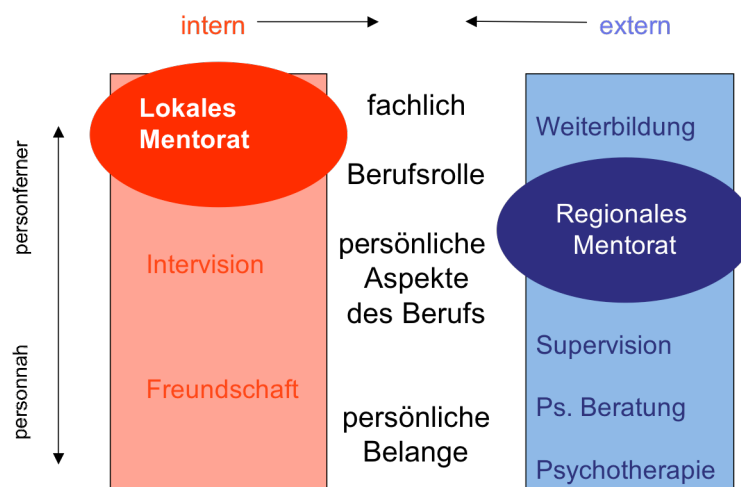


Abb. 10. Lokales und regionales Mentorat, positioniert im Feld von System- und Personbezug.

*Lokale Mentor/innen* sind am selben Schulort tätig und gehören dem gleichen Kollegium an. Der Aufbau einer kollegialen Beziehung ist bedeutsam, damit die Arbeitsbeziehung auch nach der Berufseinführungsphase weitergeführt werden kann. Lokale Mentor/innen können Vertrauenspersonen sein – dies ist aber nicht zwingend. Ein Vertrauensverhältnis soll auf Gegenseitigkeit beruhen, sonst entsteht Asymmetrie und Abhängigkeit. Lokale Mentor/innen sind Teil des Systems, in welches sich die Berufseinsteigenden einfinden sollen. Dadurch muss der/die Berufseinsteiger/in unterscheiden, was er/sie in die Gespräche im lokalen Mentorat einbringen will. Personnahe oder der lokalen Schulkultur gegenüber kritische Gedanken werden besser in systemexterne Angeboten der Berufseinführung besprochen. Eine absolute Schweigepflicht ist nicht möglich, wenn die Beteiligten im selben System vernetzt sind. Lokale Mentor/innen fokussieren vorwiegend fachliche und lokale Aspekte der Berufsaufgabe.

*Regionale Mentor/innen* sind nicht am selben Ort tätig und dadurch systemextern. Sie kennen die lokalen Gegebenheiten nicht, sind dadurch nicht verstrickt und bieten die Möglichkeit, subjektive Wahrnehmungen und Schilderungen ins Zentrum zu stellen. Schulortsbezogene, heiklere Anliegen können geäußert und bearbeitet werden. Austausch und Reflexion im geschützten, der Schweigepflicht unterstellten Rahmen ermöglichen, Anliegen und Fragen vertieft zu bearbeiten und durch Sichtweisen anderer (regionale Mentor/in und Berufseinsteigende) weiterzuentwickeln. Erlebnisse und Befürchtungen können allenfalls auch relativiert werden.

#### 4.4 Rollenfindung im lokalen Mentorat – eine Gratwanderung!

Kommunikation ist störungsanfällig, Botschaften werden durch die Entschlüsselung bestimmt. Wirkung zeigt, wie etwas verstanden wird (Watzlawick, 1985; Schulz von Thun, 1981). Daher können durchaus positiv gemeinte Bestrebungen anders als beabsichtigt verstanden werden und zu Missverständnissen und Konflikten führen!

Das Wertequadrat (Abb. 11, nach Schulz von Thun, 1981) soll die Notwendigkeit des Ausbalancierens von durchaus positiven Werten oder sinnvollen Absichten veranschaulichen. Es kann als Reflexionsinstrument zur Klärung der Situation und der unterschiedlichen Wahrnehmungen derselben Situation genutzt werden.

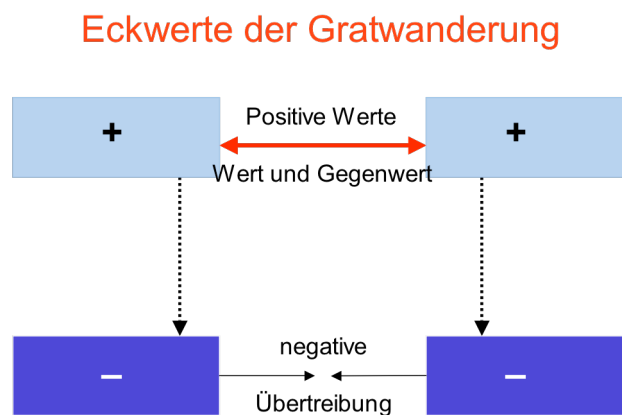


Abb. 11. Wertequadrat zur Veranschaulichung der Dynamik positiv gemeinter Absichten

Positive Werte müssen sich gegenseitig ausbalancieren, um nicht in die negative Übertreibung zu kippen. Jedem Wert muss ein zweiter positiver Gegenwert entgegenwirken, damit beide nicht in Übertreibungen ausarten. Missverständnisse und negative Dynamiken basieren oft darauf, dass eine Handlung nicht wie beabsichtigt verstanden wird, sondern in ihrer negativen Übertreibung (Schulz von Thun, 1998). Dies soll an Beispielen erläutert werden:

Von lokalen Mentor/innen wird erwartet, dass sie sich interessiert dem/der neuen Kolleg/in zuwenden, offen für Anliegen und bereit ist, die eigenen Erfahrungen und Unterlagen zur Verfügung zu stellen. Diese positiven und hilfreichen Absichten müssen aber auch vom Gegenwert ausbalanciert werden, um nicht als negativ verstanden zu werden.

- Lokale Mentor/innen sollen sich der neuen Kollegin/dem neuen Kollegen zuwenden und gleichzeitig ihr/ihm die Fähigkeit der Bewältigung der Anforderungen zutrauen.

Sich der neuen Kollegin *zuwenden* (+) darf nur so weit gehen, dass *zulassen* bzw. *zutrauen* (+) noch möglich ist. Wird die Zuwendung zu stark, so entsteht *überbehüten* (-) und damit auch Entmutigung und Abwertung. Dominiert zutrauen und zulassen zu stark, so kann *wegschauen* bzw. *vernachlässigen* resultieren. Die beiden positiven Werte als Stärken einer Person müssen sich gegenseitig austarieren, um positiv bleiben zu können.

- Lokale Mentor/innen sollen Anregungen und Materialien zur Verfügung stellen, ohne die Berufsanfänger/in zu überschwemmen und die eigenen Ideen zu blockieren.

*Freigiebig* Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen (+), kann als *überschwemmen* (-) wirken. Eine gewisse Zurückhaltung (+) ist angebracht. Ist diese wiederum zu gross, so kann sie als Verschlossenheit wahrgenommen werden.

- Lokale Mentor/innen sollen einerseits Kollegin sein und gleichzeitig die Rolle ausüben.

Sie sind gleichzeitig Kolleg/in wie auch Rollenträger/in einer offiziellen lokalen Ansprechperson. Eine zu ausgeprägte Kollegialität kann als diffuse Beziehung wirken, eine zu eindeutige Rollenausübung als Abgrenzung und Distanziertheit.

Dies ein paar Beispiele zur Veranschaulichung – in jeder Person, in jeder Situation und in jeder Beziehung zeige sich weitere.

Selbstbild und Fremdwahrnehmung müssen nicht übereinstimmen; Missverständnisse können leicht entstehen. Daher ist wichtig, die gegenseitigen Erwartungen zu klären und Zwischenbilanzen in der sich entwickelnden Zusammenarbeit zu ziehen (z.B. Ende Quartal).

#### 4.5 Gegenseitige Erwartungen klären, Gespräche bewusst führen

Die Erwartungen der lokalen Mentoratsperson und der Lehrperson im Berufseinstieg können unterschiedlich sein. Möglich ist, dass sich die lokale Mentor/in auf die Begleitung freut, bereit ist sich einzusetzen – und auf jemanden trifft, der die Aufgabe lieber allein ausüben will und geniesst, endlich selbständig tätig zu sein. Ein Klären der gegenseitigen Erwartungen kann vor Enttäuschungen schützen.

Hinweise zur Gestaltung der Gespräche:

- Um die gegenseitige Verlässlichkeit zu erhöhen ist es lohnenswert abzusprechen, wie die Gespräche stattfinden sollen – sogleich bei Bedarf, zwischen Tür und Angel, oder nach kurzer Terminabsprache?
- Ebenso soll geklärt werden, wer ein Anliegen hat. Hat der/die Berufsanfänger/in eine Frage, oder die lokale Mentor/in? ... oder meint die lokale Mentor/in, der/die Berufsanfänger/in müsste eine Frage haben?
- Wie lautet die Frage, bzw. das Anliegen und was soll besprochen werden? Dies zu klären schützt vor ausufernden Gesprächen und davor, aneinander vorbei zu reden.
- Woran wird erkannt, dass die Frage genügend geklärt ist? Damit kann ein effizientes Arbeiten erreicht werden. Es gäbe ja immer noch mehr zu sagen. Gespräche binden auch Energien und können zu ineffizienten Zeitfressern werden. Abgrenzung darf sein.

#### 4.6 Versteckte Aufträge klären

Die Rolle der lokalen Mentoratsperson ist neu und muss auch von der Schulleitung und der Behörde wahrgenommen und beachtet werden. Im Schulfeld entsteht ein neues Dreieck (Abb. 12), das die Gefahr von verdeckten Aufträgen birgt!

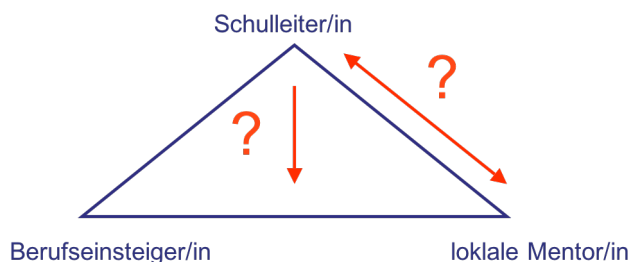


Abb. 12. Das Dreieck zwischen der Berufseinsteiger/in, der lokalen Mentor/in und der Schulleitung

Mentor/innen haben keine Beurteilungsaufgaben – die Beurteilungsrolle bleibt wie bei allen Lehrpersonen bei der Schulleitung bzw. der Behörde. Von daher ist verdeckten Erwartungen und unklaren Aufträgen hohe Beachtung zu schenken. Allenfalls ist ein klärendes Gespräch zwischen der Mentoratsperson und den Vorgesetzten angezeigt:

- Welche Erwartungen hat die Schulleitung? Bestehen unausgesprochene Aufträge?
- Wie wirkt sich die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Schulleiter/in auf die Zusammenarbeit zwischen der Mentor/in und der Lehrperson aus?

Wird die Aufgabe der lokalen Mentor/in von der Schulleitung übernommen, was in kleinen Teams der Fall sein kann, so muss sich die Schulleitung wie auch die Lehrperson im Berufseinstieg bewusst sein, dass Begleit- und Beurteilungsfunktion vermischt werden. Die Trennung zwischen Begleitung und Beurteilung kann nicht gewährleistet werden; die kollegiale Beratung kann weniger ausgeprägt erfolgen.

## 4.7 Möglichkeiten und Grenzen des lokalen Mentorats

Zusammenfassend sollen Möglichkeiten des lokalen Mentorats, wie auch Grenzen und Gefahren aufgelistet werden:

### Möglichkeiten

- Lokale Mentorats bieten nierschwellig erreichbaren Austausch, wie auch Anregung und Unterstützung in der komplexen Anforderung des Berufseinstiegs.
- Zur Einführung in die lokalen Gegebenheiten beauftragt, wird eine Einführung sichergestellt.
- Berufseinsteigende erhalten Impulse, Antworten, Materialien, falls sie sich mit Anfragen an die dazu beauftragte Kolleg/in wenden.
- Als explizite Anlaufstelle bezeichnet wird markiert, dass Berufseinsteigende berechtigt sind, Fragen und Anliegen zu haben und damit Zeit anderer in Anspruch zu nehmen.
- Die Einrichtung von lokalen Mentorats ermöglicht bei angemessener Vertrauensbasis gegenseitigen Austausch. Berufseinsteigende bieten Innovationspotential und kennen allenfalls die neueren fachdidaktischen und pädagogisch/didaktischen Entwicklungen besser. Dies kann und soll von der lokalen Mentoratsperson genutzt werden.

### Grenzen und Gefahren

- Die Vermischung von Rolle und Kollegialität führt zu Unklarheiten, die zu Schwierigkeiten und Missverständnissen führen kann.
- Nicht erkannte Vermischung von Begleitung und Beurteilung führt zur Entwertung der Berufseinsteigenden. Beurteilungsfunktionen müssen wie bei allen andern Lehrpersonen von der Schulleitung bzw. der Behörde übernommen werden.
- Werden Impulse gegeben, ohne dafür gefragt zu werden, kann dies Distanz und Ablehnung bewirken.
- Werden Grenze der professionellen Persönlichkeit überschritten und eine unausgewogene Nähe erwartet, so führt dies ebenfalls zu Entwertungen.
- Überbehütung bewirkt Abhängigkeit – Berufseinsteigende können und wollen die gesamte Verantwortung übernehmen
- Die Verantwortung für das Gelingen des Berufseinstiegs kann und darf nicht von der lokalen Mentor/in übernommen werden. Auch wenn sich Schwierigkeiten zeigen, so soll nur auf Anfrage Unterstützung gegeben werden.

- Ein unklarer interner Auftrag behindert die Ausführung der Aufgabe; die doppelte Loyalität führt zu Schwierigkeiten und Unklarheiten.

Das lokale Mentorat bietet als soziale Ressource die Möglichkeit der Unterstützung in der Bewältigung der Herausforderung des Berufseinstiegs. Weitere Angebote der Berufseinführung übernehmen andere Funktionen. Die Berufsanfänger/in soll sich darin autonom bewegen und entscheiden, welche Anlaufstelle sie für welches ihrer Anliegen nutzen will. Ob eine lokale Mentoratsperson oft oder selten frequentiert wird, hängt sowohl von Persönlichkeit der Berufsanfänger/in ab, wie auch von den Interaktionspartner/innen, der gegenseitigen Sympathie und Kompetenzzuschreibung.

Die Bewältigung des Berufseinstiegs hängt von mehreren Facetten ab. Es gibt verschiedene Wege, diese Aufgabe gut zu erfüllen – ich wünsche allen Interesse, Offenheit und Freude!

## Literatur:

- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2007). Umgang mit Anforderungen und Ressourcen. *Netzbrief bildung + gesundheit*, 4 (1), 11-14.
- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern (ARBEL)*. Textfassung des Symposiumsbeitrags zur Fachtagung 'Balancieren im Lehrberuf' vom 8./9. Dez. 2006 in Bern. [www.gesunde-schulen.ch/data/data\\_318.pdf](http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf) (Zugriff 12.08.07).
- Asendorpf, J. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In: H. Weber & Th. Rammsayer (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 15-26). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming an teacher. In: K. Ryan (Ed.). *Teacher Education*. (pp.25-52). Chicago: The seventeenth NSSE yearbook, Part II .
- Frese, M. (1989). Gütekriterien zur Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (2), 112-121.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A Life-Span Theory of Control. *Psychological Review*, 102 (2), 284-304.
- Henecka, H. & Lipowsky, F. (2002). *Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen*. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Freiburg i.Br.: Filibach.
- Hericks, U. (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen - Darlegung zum Stand der Forschung. In: H. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.). *Bildungsgangdidaktik*. (S. 173-188). Opladen: Leske & Budrich.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinstiegern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401-416.
- Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Böhlau.

- Keller-Schneider, M. (2006a). *Entdecken - Überleben - sich einfinden!* Herausforderungen im Berufseinstieg und die Rolle der lokalen Mentor/innen. Referat zur Eröffnungsveranstaltung der Berufseinführung im Kanton St. Gallen für lokale Mentor/innen. [www.phr.ch/docs/pdf/berufseinfuehrung\\_lokale\\_mentorate.pdf](http://www.phr.ch/docs/pdf/berufseinfuehrung_lokale_mentorate.pdf) (Zugriff 14.12.07).
- Keller-Schneider, M. (2006b). *Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen*. Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 8./9. Dez. 06 in Bern. [www.gesunde-schulen.ch/data/data\\_279.pdf](http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_279.pdf) (Zugriff 23.6.08).
- Keller-Schneider, M. (2007). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Zürich: *ph-akzente 14* (1), 48-50.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit. Zürich: Zentralbibliothek.
- Klauer, T. (2005). Soziale Unterstützung. In: H. Weber & Th. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. (S. 493 – 500). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Kordes, H. (1996). *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang*. Münster: Lit Verlag.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz, Psychologie Verlags Union (4. Aufl.).
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: H.J. Nitsch (Hrsg.). *Stress*. (S. 213 – 259). Bern: Huber.
- Mayr, J. & Neuweg, H.G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/forschung. In: U. Greiner, & M. Heinrich (Hrsg.). *Schauen, was 'rauskommt'. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. (S. 183-206). Münster: Lit.
- Müller, F. (et al.)(1975). *Lehrerbildung von morgen*. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Neuweg, H.G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster/New York: Waxmann (3. Aufl.).
- Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Ausschuss Lehrerbildung (Hrsg.). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*, Dossier 40 A. Bern: Sekretariat EDK.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden, Störungen und Klärungen*. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Band 1. Reinbek: Rowolth.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden. Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation*. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Band 3. Reinbek: Rowolth.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. & Jackson, D. (1985). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber (7. Aufl.).