

**Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen  
2006 – 2008  
Schlussbericht**

**Manuela Keller-Schneider**

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6519689>

**Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil.**

Pädagogische Hochschule Zürich  
Departement Forschung und Entwicklung  
Fachbereich Unterricht & Lernen  
Forschungsgruppe Kompetenzentwicklung  
Rämistr. 59, 8090 Zürich  
Tel +41 44 305 58 42  
m.keller-schneider@phzh.ch

**Unter Mitarbeit von:**

Stefan Albisser, Prof. Dr. phil.  
Esther Kirchhoff, lic. phil.  
Bendi Burger  
Rosaria Hausberger  
Christine Bieri, Prof. Dr. phil.  
Gabriela Bärtsch, Corinne Bischofberger, Nadine Kasper, Melanie Pollak

*Besten Dank allen Lehrerinnen und Lehrern, wie auch allen lokalen und regionalen Mentorinnen und Mentoren, Schulleitungen und Schulräte, die durch ihre Mitarbeit wichtige Beiträge geleistet haben.*



Dieses Werk steht unter der Lizenz CC-BY-ND 4.0 International (Creative Commons Namensnennung – keine Bearbeitungen). Das Copyright © 2008 liegt bei der Autorin.

Datum 28. Dez. 2008

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>5</b>
1.1 Ausgangslage .....	5
1.2 Begründung für eine formelle Berufseinstiegsphase .....	5
1.2.1 Kompetenzentwicklung und Entwicklungsaufgaben .....	5
1.2.2 Modelle der Berufseinführung .....	6
1.3 Leitfragen zur Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen .....	7
1.4 Evaluationsansatz .....	8
<b>2. Design und Methoden</b> .....	<b>10</b>
2.1 Vorgehen und Untersuchungsdesign .....	10
2.2 Befragungen .....	10
2.2.1 Berufseinsteigende .....	10
2.2.2 Lokale und regionale Mentorinnen und Mentoren .....	11
2.2.3 Schulleitungen und Schulräte .....	11
2.3 Stichprobe .....	12
2.3.1 Berufseinsteigende .....	12
2.3.2 Aussensichten .....	12
2.4 Auswertungen und Darstellung der Ergebnisse .....	12
<b>3. Einschätzungen der Berufseinsteigenden</b> .....	<b>13</b>
3.1 Kompetenzeinschätzung und Beanspruchungswahrnehmung .....	13
3.1.1 Querschnitte: Vor Berufseintritt, anfangs und Ende erstes Berufsjahr .....	13
3.1.2 Längsschnitt: Vor, anfangs und Ende erstes Berufsjahr .....	17
3.1.3 Längsschnitt über vier Messzeitpunkte .....	21
3.1.4 Zusammenfassung .....	22
3.2 Soziale Ressourcen und Unterstützung .....	24
3.2.1 Unspezifische Unterstützung durch verschiedene Unterstützungsquellen .....	24
3.2.2 Unterstützung in der Bewältigung der Berufsanforderungen .....	26
3.2.3 Nutzung der Mentorate .....	28
3.3 Merkmale der Persönlichkeit .....	30
3.3.1 Bewältigungsstrategien .....	30
3.3.2 Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	33
3.4 Belastungen im Schulalltag .....	35
3.4.1 Mittelwerte und Rangfolgen .....	35
3.4.2 Zusammenhänge von Belastungen mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung .....	37
3.5 Berufszufriedenheit .....	39
3.5.1 Berufszufriedenheit insgesamt .....	39
3.5.2 Berufszufriedenheit nach drei Hauptaufgabenfeldern .....	39
3.5.3 Berufszufriedenheit in den Teilbereichen .....	41
3.5.4 Zusammenhang der Berufszufriedenheit mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung .....	42
3.5.5 Zusammenhänge von Berufszufriedenheit und Belastungen .....	44

<b>4. Einschätzungen durch die lokalen und regionale Mentorinnen und Mentoren .....</b>	<b>45</b>
4.1 Aussensicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren .....	45
4.1.1 Kompetenzeinschätzung .....	45
4.1.2 Einschätzung der Beanspruchung .....	46
4.1.3 Unterstützung .....	47
4.2 Aussensicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren .....	48
4.2.1 Kompetenzeinschätzung .....	48
4.2.2 Beanspruchung .....	49
4.2.3 Unterstützung .....	50
4.3 Zusammenfassung der Entwicklungen der Berufseinsteigenden aus der Aussensicht der Mentorinnen und Mentoren .....	52
<b>5. Einschätzung der Berufseinführungsangebote aus unterschiedlichen Perspektiven</b> .....	<b>53</b>
5.1 Einschätzung der Berufseinsteigenden insgesamt .....	53
5.1.1 Die Angebote im Vergleich aus der Sicht der Berufseinsteigenden .....	53
5.1.2 Einschätzung der Berufseinführungsangebote je Stufe .....	55
5.2 Einschätzungen der einzelnen Angebote aus mehreren Perspektiven .....	57
5.2.1 Das lokale Mentorat .....	57
5.2.2 Das regionale Mentorat .....	61
5.2.3 Die Weiterbildungsveranstaltungen .....	66
<b>6. Zusammenfassung der Ergebnisse .....</b>	<b>68</b>
6.1 Kompetenz und der Beanspruchung in der Bewältigung der Berufsanforderungen ...	68
6.1.1 Einschätzungen der Lehrpersonen im ersten Jahr .....	68
6.1.2 Einschätzungen der Entwicklungen durch die lokalen und regionalen Mentorinnen und Mentoren .....	69
6.2 Soziale Ressourcen und Unterstützung .....	69
6.3 Merkmale der Persönlichkeit .....	69
6.3.1 Bewältigungsstrategien .....	70
6.3.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugung .....	70
6.4 Belastungen im Schulalltag .....	70
6.5 Berufszufriedenheit .....	70
6.6 Einschätzung der Angebote der Berufseinführung .....	71
6.7 Mögliche Folgerungen zur Weiterentwicklung der Berufseinführung .....	71
<b>7. Literatur .....</b>	<b>74</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>76</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>77</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Die neu gestaltete Berufseinführung des Kantons St. Gallen startete im Sommer 2006 mit Angeboten für die Primar- und Kindergartenstufe, ab Sommer 2007 für die Sekundarstufe und liegt in der Verantwortung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Im Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen (Birri et al., 2005) sind Grundlagen, Ziele und Elemente beschrieben.

Als spezifische Weiterbildung für Lehrpersonen im ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit dauert die Berufseinführung ein Jahr, ist für alle Berufseinsteigenden obligatorisch und hat keine Beurteilungsfunktion. Sie dient der *professionellen Entwicklung* und besteht aus verschiedenen, auf einander abgestimmten *obligatorischen und fakultativen Angeboten*. Diese finden im Rahmen der Arbeitszeit in der unterrichtsfreien Zeit statt; Berufseinsteigende mit einem Pensum von 50% - 100% erhalten eine Pensenreduktion von einer Jahreswochenlektion (Informationsbrochure der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen).

Die Berufseinführung besteht aus den obligatorischen Elementen des *lokalen Mentorats*, des *regionalen Mentorats* in Gruppen und wählbaren, dezentral angebotenen *Weiterbildungskursen*. Das Jahr wird mit einer Startveranstaltung eröffnet und mit einer Abschlussveranstaltung beendet. Fakultative Elemente (kursorische Weiterbildung, Krisenhotline und Sommerkurse) können zusätzlich genutzt werden.

Zur Überprüfung der neuen Berufseinführung hat das Kompetenzzentrum Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (Leitung: Prof. Dr. Titus Guldimann) im Auftrag des Hochschulrates und des Erziehungsdepartements Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Departement Forschung & Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich, den Auftrag zur Evaluation erteilt.

## 1.2 Begründung für eine formelle Berufseinstiegsphase

### 1.2.1 Kompetenzentwicklung und Entwicklungsaufgaben

Das Berufsfeld stellt Aufgaben an die in den Beruf eintretende Lehrperson, die im erweiterten Verantwortungsrahmen neue Aufgaben darstellen (Terhart, 2001). Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind vor Herausforderungen gestellt, die in der Dynamik der Gesamtheit vor Aufnahme der Berufstätigkeit nicht erlebt werden können. Trotz Verzahnung von Studium und Praxis während der Grundausbildung kann die Komplexität der Anforderungen nicht simuliert werden. Berufseinsteigende nach Studiumabschluss übernehmen in der Regel als Klassenlehrpersonen dieselben Aufgaben wie Lehrpersonen mit mehrjähriger Berufserfahrung. *Damit steigt die Komplexität der Aufgaben sprunghaft an*. Was im Praktikum in kurzen Zeithorizonten von wenigen Wochen in einer bereits formierten Schulwirklichkeit erprobt werden konnte, muss bei Berufseinstieg im grösseren Zeithorizont mit umfassender Verantwortung bewältigt werden. Ausbildungswissen kann im Berufsalltag nicht direkt angewandt werden, sondern muss auf die aktuelle Situation ausgerichtet und angepasst werden. Der Wechsel vom Studium in den Beruf stellt in der Kompetenzentwicklung einen einmaligen Übergang dar. Erworbenes Wissen muss in neuen konkreten Situationen angewendet werden und jede zu bewältigende Situation stellt einen Lernanlass dar, der zu Kompetenzerweiterung führen kann. 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; Bromme, 1992). In den Beruf einsteigende Lehrpersonen

sind kompetente Berufsanfänger/innen, die bezüglich Professionswissen über genügend Kompetenzen verfügen, um sich in der Praxis professionsbezogenes Wissen und Können anzueignen (Bauer et al., 1992). Die Wahrnehmung von sozialen Ressourcen oder bereits das Wissen darum erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Bewältigung gelingt (Klauer, 2005; Frese, 1989). Mit Metakognition und selbstregulativen Fähigkeiten kann auf die Aufgabenwahrnehmung Einfluss genommen (Mandl & Friedrich, 2006; Baumert & Kunter, 2006).

Das Berufsfeld stellt Anforderungen, die von der Lehrperson aufgrund ihrer Ressourcen und Zielen wahrgenommen, nach deren Bedeutung und Bewältigbarkeit wie auch nach den Möglichkeiten des Gelingens eingeschätzt werden (Lazarus & Launier, 1981; Heckhausen & Schulz, 1995). Professionswissen allein genügt nicht, um die Anforderungen zu bewältigen; Überzeugungen, Motive und selbstregulative Fähigkeiten steuern die Wahrnehmung von Anforderungen mit (Baumert & Kunter, 2006).

Welche Anforderungen als *Herausforderungen* wahrgenommen werden, wird von Einschätzungsprozessen bestimmt und ist somit *individuell verschieden*. Die Bewältigung der Anforderungen bewirkt Beanspruchungen, die einerseits Ressourcen zur Bewältigung voraussetzen, von diesen aber auch geprägt wird und zum Aufbau von neuen Ressourcen als Kompetenzen und Kompetenzprofilen führt (Oser & Renold, 2005). Die Integration von Erfahrungswissen in bestehende Denk- und Handlungsschemata bewirkt *Kompetenzentwicklung*. Jener Teil der Anforderungen, welcher als Herausforderung erfahren wird und dessen Bewältigung einerseits zu Beanspruchung und andererseits zu weiterem Erfahrungswissen führt, treibt die Kompetenzentwicklung voran. Wird die *Phase als Entwicklung* verstanden (Terhart, 2001), so wird klar, dass sich dieser Prozess über eine längere Zeit erstreckt und berufsphasenspezifische Anforderungen stellen. Der Berufseinstieg in den Lehrberuf erfordert eigenverantwortliche Aufgabenlösung und -gestaltung. Der Berufseinstieg von Lehrpersonen fordert daher von allen Kompetenzentwicklung (Dick, 1996; Neuweg, 2004) und stellt für alle *Entwicklungsaufgaben* dar (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2009, in Vorb.).

Im Studium erworbene Kompetenzen (Oser, 1997) stellen Grundlagen für die Ausübung der Berufstätigkeit dar – doch erfolgreich kann der Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weiter geht.

### **1.2.2 Modelle der Berufseinführung**

Der Berufseinstieg ist kein glatter und reibungsloser Übergang, sondern stellt Anforderungen und Hindernisse, die bewältigt werden müssen (Terhart, 2001). Um die Ausstiegsquote nach den ersten Berufsjahren zu vermindern, wurden seit den 70er Jahren Modelle der Berufseinführung entwickelt (Müller, 1975). Berufseinstieg, damals oft als Hürde und allenfalls als Bruch in der Biografie erkannt, sollte durch institutionelle Angebote erleichtert werden. Modelle der damaligen Berufseinführung basierten damals oft auf einem Defizitansatz. Mit einer Verbesserung des Theorie-Praxisbezuges in der Ausbildung und Unterstützung im Erbringen von Transferleistung und Klären der Rollenfindung im Berufseinstieg sollte Kontinuität in der Entwicklung ermöglicht werden.

Im Laufe der 90er Jahre wurde erkannt, dass Unterstützungsmodelle zur Überwindung von Anfangsschwierigkeiten zu kurz greifen. Ins Zentrum rückte zunehmend die *Kompetenzentwicklung*; berufseinstiegsspezifische Anforderungen als Entwicklungsaufgaben müssen bearbeitet und gelöst werden (Hericks, 1998; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2009, in Vorb.).

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:

1. Einfeldung am Schulort und Anpassung an die bestehende Schulpraxis
2. Unterstützung in der Bewältigung der Berufsorderungen
3. Verlängerung der Ausbildung durch berufseinstiegsspezifische Weiterbildung
4. Entwicklung der Professionalität durch metakognitive Verarbeitung der Erfahrungen

Aktuelle Modelle der Berufseinführung verfolgen alle vier Ziele; dazu bieten sie unterschiedlich ausgerichtete Angebote an. Kolleginnen und Kollegen 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 Berufsorderungen in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, Vernetzungen zu erkennen und Lösungen zu gestalten.

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 Gelingen des Berufseinstiegs beitragen. Welche Angebote wie genutzt werden, sollen 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 (Prange, 2000; Keller-Schneider, 2008). Wird die Phase des Berufseinstiegs als bedeutender Übergang anerkannt, so muss eine institutionelle Berufseinführung Angebote bereitstellen, welche die weiterführende Kompetenzentwicklung ermöglichen und die Bewältigung der Berufsorderungen unterstützen.

### 1.3 Leitfragen zur Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen

In der Leistungsvereinbarung vom 6. Juli 2006 wurden die Ziele, die Bedingungen, die Finanzierung und die Berichterstattung der Evaluation festgehalten.

Im Zentrum der Evaluation steht die *Überprüfung der Wirkung der Berufseinführungsphase* auf das *berufliche Handeln* und die *Berufszufriedenheit* der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger.

Die Evaluation zielt auf die Klärung folgender Fragen:

1. Lassen sich bei den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Verlaufe des Berufseinführungsjahres Veränderungen feststellen in Bezug auf
  - 1.1 den Unterricht
  - 1.2 die Klassenführung, den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern
  - 1.3 die Rollenfindung und die Berufszufriedenheit und
  - 1.4 den Umgang mit dem Team, den Schulleitungen und den Behörden.
2. Wie werden die neuen Angebote der Berufseinführung von den beteiligten Personen eingeschätzt?

## 1.4 Evaluationsansatz

In der Bildungsforschung werden in der Regel vier Ebenen unterschieden, wenn es um *die Beurteilung der Wirkung von Unterstützungs- und Weiterbildungsmaßnahmen* geht (vgl. Lipowsky 2004 und 2008):

1. Ebene: Erfragt werden *Akzeptanzäusserungen und Einschätzungen der erlebten subjektiven Relevanz* der Impulsangebote, der aktuellen Informationen und der Vorträge als unmittelbare Reaktionen auf diese Angebote.
2. Ebene: Fokussiert werden *Veränderungen bisheriger Vorstellungen und schüler/innen- bzw. unterrichtsbezogener Handlungspläne*. Diesbezügliche Kognitionen und Überzeugungen werden in Vor- und Nachbefragungen sichtbar gemacht.
3. Ebene: Durch Beobachtungen und Einschätzungen wird die *Wirkungen* von Weiterbildungsangeboten auf die konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie *auf das Handeln der individuellen Lehrperson* erfasst.
4. Ebene: Die Erhebung richtet sich auf kognitive und emotionale *Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern*.

Nach den Studien von Lipowsky (2004 und 2008) ist die Erhebung von *Reaktionen auf Angebote* (Ebene 1) gut erforscht und bei den Teilnehmenden auch akzeptiert. Erfragt werden Meinungen und Einschätzungen zum Nutzen einer Fortbildung, zur Zufriedenheit mit den Angeboten und zum eigenen Kompetenzgewinn durch die Fortbildung. In der Regel werden unterrichtsnaher Impulse und Materialien als sehr anregend empfunden, da sie sofort aufgegriffen werden können. Diese angebotsbezogenen Einschätzungen im Sinne von Rückmeldungen erklären aber nur 7% der Varianz des Transfers ( $r^2 = .07$ ). Werden *Veränderungen in den Vorstellungen, im Wissen und den Wissensüberzeugungen* von Lehrpersonen über Lehren und Lernen im Sinne von Konzeptveränderungen in Weiterbildungen ermöglicht und in einer Evaluation erfasst (Ebene 2), so steigt die aufgeklärte Varianz. Das sich verändernde Wissen wird in Vor- und Nachbefragung sichtbar gemacht. Werden Weiterbildungsangebote zu Vorstellungen über das Lehren und Lernen mit Übungs- und Trainingsmöglichkeiten gekoppelt, in welchen zugrunde liegenden Kognitionen modifiziert, neue Handlungsweisen erprobt und eingeübt werden, so zeigen sich Veränderungen auch mittel- und längerfristig. Als Indikator der Wirkung einer Fortbildung wird in der Evaluation das *beobachtbare Verhalten* fokussiert (Ebene 3). Evaluationen, die am sichtbaren Handeln der Lehrperson ansetzen, erreichen in der Überprüfung der Wirkung einer Weiterbildung eine aufgeklärte Varianz von 18% - 80% ( $r^2 = .18$  bis  $.80$ ). Auf der Ebene 4 wird die Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen auf die Schülerleistung beleuchtet. Die aufgeklärte Varianz steigt nochmals.

Je nach der Ebene, auf welcher eine Evaluation angesetzt wird, kann diese mehr oder weniger über die nachhaltige Wirkung einer Weiterbildung oder den direkten Einfluss von Impulsen auf eine Veränderung aussagen. Wird nur nach dem subjektiv eingeschätzten Nutzen und nach der Akzeptanz einer Weiterbildung gefragt (Ebene 1), so kann eine momentane Stimmung erfasst werden; Eine solche Erfragung genügt nicht, um durch die Weiterbildung beabsichtigte *Entwicklungen* im Handeln zu beleuchten. Werden Entwicklungsprozesse fokussiert (Ebene 2 bis 4), so können Veränderungen nachhaltig erfasst werden; die direkte Auswirkung einer Weiterbildung vermischt sich jedoch mit andern Impulsen. Eine direkte kausale Zuschreibung (Nutzen der Weiterbildung als einziger Grund der Veränderung) ist nicht möglich. Mit der Erhebung von Vorstellungen vor, während und nach einer Weiterbildung, wie auch mit Beobachtungen des Handelns können Veränderungen nachgezeichnet und mögliche Wirkungen identifiziert werden.

Die *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen* fokussiert die *Wirkung der Berufseinführungsphase* und beschränkt sich somit nicht nur auf die Berufseinführungsangebote des lokalen und des regionalen Mentorats, wie auch der Weiterbildung. Implizit wird davon ausgegangen, dass ein *Zusammenwirken* der Berufstätigkeit, der Adaption des Ausbildungswissens an Anforderungen in der konkreten Situation, der Erweiterung der Berufserfahrung und der Nutzung von Impulsen allgemein *in Kombination mit den Angeboten* der Berufseinführung *Veränderungen im beruflichen Handeln* und in der *Berufszufriedenheit* zur Folge haben.

Zur *Erfassung von Veränderungen* in der Berufseinführungsphase und durch die Angebote der Berufseinführung werden im Längsschnitt Einschätzungen zu *Kompetenz* und *Beanspruchung* beruflicher Anforderungen erfragt, wie auch zum Ausmass an *Berufszufriedenheit*. Die Vor- und Nachbefragungen (Ebene 2 im Modell von Lipowsky (2004) zur Erfassung von Wirkung von Fortbildung) fokussieren die *Veränderungen insgesamt* und gehen somit über die Erfassung der Berufseinführungsangebote hinaus. Diese Befunde werden im Kapitel 3 dargestellt.

*Veränderungen im beobachtbaren Verhalten* (Ebene 3 nach Lipowsky, 2004), die klarere Rückschlüsse auf Wirkungen erlauben, werden über Einschätzungen der lokalen und regionalen Mentoren und Mentorinnen erfragt. Da diese jedoch nur einen Teil der Entwicklung in *Handlungen* direkt beobachten können, sich in den Beurteilungskriterien, wie auch die Beurteilungsmassstäbe wahrscheinlich unterscheiden und einen Teil der Veränderung nur indirekt über Fragen und Berichte erfahren, kann die Entwicklung nicht wirklich beurteilt, sondern nur eingeschätzt werden. Ergebnisse zu den eingeschätzten Entwicklungen aus Aussensicht werden im Kapitel 4 aufgezeigt.

Die *Akzeptanz* und der *Nutzen der Berufseinführungsangebote* (Ebene 1) wird einerseits bei den direkt betroffenen Berufseinsteigenden erfasst, wie auch bei den beteiligten Mentorinnen und Mentoren und den indirekt beteiligten Schulleitungen und Schulräten. Ergebnisse dazu sind in Kapitel 5 zu finden.

Die Entwicklung im ersten Berufsjahr wird somit unter verschiedenen Blickwinkeln und in verschiedenen Differenzierungsgraden erfasst. Die Wirkung der Berufseinführungsangebote kann, wie oben ausgeführt, nicht losgelöst von der Entwicklung insgesamt beurteilt werden. Die Einschätzungen der Akzeptanz und des Nutzens der einzelnen Berufseinführungsangebote (vgl. Kap. 5) entsprechen nach Lipowsky (2004 und 2008) der Analyseebene 1, klären somit lediglich etwas 7% des Transfergeschehens auf und müssen im Gesamtkontext der Ergebnisse gewichtet werden. Weiterentwicklungen der Berufseinführungsangebote, die sich ausschliesslich auf bedürfnisorientierte Einschätzung der Angebote durch die Teilnehmenden abstützen, greifen zu kurz und können die erforderliche Kompetenzentwicklung nicht sicherstellen; Bedarfsorientierung muss in den Weiterentwicklungen ebenfalls berücksichtigt werden. Um auch nachhaltige Entwicklungen zu erfassen, setzt die Evaluation auf allen drei Ebenen an.

Um Veränderungen in der Berufseinführungsphase sichtbar machen zu können, wurde das in Kapitel 2 (Design und Methode) dargestellte Vorgehen gewählt. Das Vorgehen setzt auf mehreren Analyseebenen an. Die Erfassung von Veränderungen, Entwicklungen und Einschätzungen werden durch Vor- und Nachbefragungen der Berufseinsteigenden (Ebene 2), durch Einschätzungen der Entwicklungen aus der Aussensicht (Ebene 3) und durch die Erfragung von Meinungen zum Nutzen der Angebote (Ebene 1) aus mehreren Blickwinkeln eingeholt.

## 2. Design und Methoden

Um Veränderungen bei den Berufseinsteiger/innen bezüglich ihres *beruflichen Handelns*, ihrer *Kompetenzentwicklung* und ihrer *Berufszufriedenheit* zu erfassen, wurde eine Längsschnitterhebung mit vier Messzeitpunkten gewählt.

Zur Einschätzung der Berufseinsführungsangebote wurden sowohl die direkt betroffenen Berufseinsteiger/innen, die direkt beteiligten lokalen und regionalen Mentor/innen wie auch die indirekt beteiligten Schulleitungen und Schulräte befragt.

### 2.1 Vorgehen und Untersuchungsdesign

Abbildung 1 zeigt die Ebenen der Befragung, wie auch die Erhebungszeitpunkte im Zeitstrahl des ersten Berufsjahres ab Anstellung.

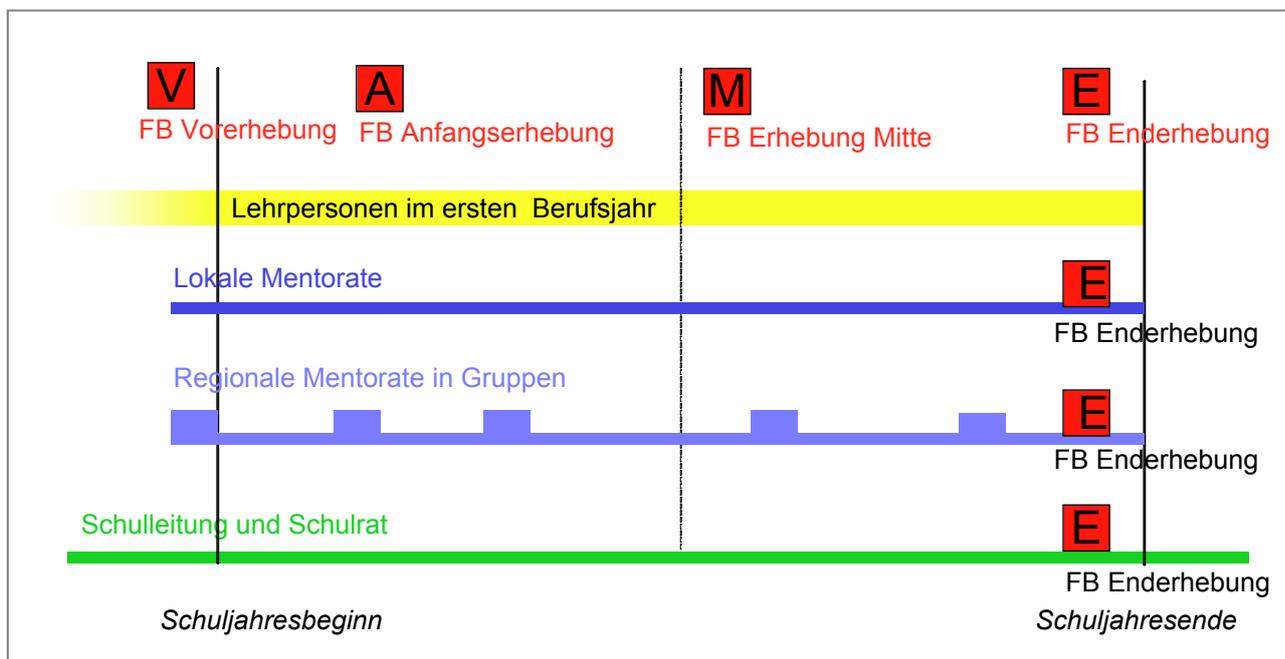


Abb. 1 Untersuchungsdesign. Erläuterung: V = Befragung vor Stellenantritt; A = Befragung vier Wochen nach Berufseinstieg; M = Befragung nach einem Semester; E = Befragung am Ende des Berufseinstiegsjahres.

## 2.2 Befragungen

### 2.2.1 Berufseinsteigende

Um *Veränderungen* bei den Berufseinsteigenden bezogen auf ihr *berufliches Handeln* und die *Berufszufriedenheit* zu erfassen, wurde als Methode die Befragung der Betroffenen mittels Fragebogen gewählt, wobei möglichst erprobte Skalen eingesetzt wurden. Die zeitliche Anordnung der Befragungen erstreckte sich über ein Jahr wie folgt:

- Messzeitpunkt 1 erfolgte *vor* Berufsaufnahme, an der Starveranstaltung der Berufseinführung vor den Sommerferien. Alle anfangs des ersten Berufsjahres erfassten Lehrpersonen haben sich daran beteiligt.

- Messzeitpunkt 2 wurde *nach den ersten vier bis fünf Wochen* angesetzt und erfolgte auf postalischem Weg; die Mitarbeit war somit freiwillig.
- *Messzeitpunkt 3*, wiederum postalisch und freiwillig, lag *anfangs des zweiten Semesters* der Berufstätigkeit.
- Messzeitpunkt 4 erfolgte am *Schluss des Jahres* und wurde in die Abschlussveranstaltung gelegt, so dass wiederum alle daran teilnahmen.

Der zeitliche Abstand zwischen den Messzeitpunkten wurde anforderungsbezogen festgelegt. Aufgrund bisheriger Forschungen zum Übergang vom Studium in den Beruf hat sich die Berufseinstiegsphase als krisenanfällig erwiesen (Lipowsky, 2003). Die sprunghafte Zunahme der Komplexität der Anforderungen kann zu Verunsicherungen und hoher Beanspruchung führen. Die Lehrpersonen wurden daher kurz vor und kurz nach Aufnahme der Berufsarbeit befragt.

Der Fragebogen ist in folgende Teile gegliedert:

1. Berufsbezogene Anforderungen der Berufseinstiegsphase (EABest, Keller-Schneider, 2009, in Vorb.), eingeschätzt nach der subjektiv eingeschätzten Kompetenz und der wahrgenommenen Beanspruchung.
2. Anforderungsbezogene Unterstützung durch lokale und regionale Mentor/innen, wie auch durch andere (EABest, Keller-Schneider, 2009, in Vorb., mit Weiterentwicklung).
3. Berufszufriedenheit (nach Grunder & Bieri, 1995)
4. Bewältigungsstrategien (CISS, Coping-Inventar von Kälin, 1995)
5. Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000)
6. Soziale Unterstützung (Frese, 1989) mit Zusatz-Items (Eigenentwicklung)
7. Berufliche Belastungen (Schaarschmidt, 2004) (nur Messzeitpunkt 4, Ende Jahr)
8. Einschätzungen der Angebote der Berufseinführung: lokales Mentorat, regionales Mentorat, Weiterbildung (Eigenentwicklung), (nur Messzeitpunkt 4, Ende Jahr)
9. Angaben zur Person und zur Arbeitssituation

### **2.2.2 Lokale und regionale Mentorinnen und Mentoren**

Die lokalen und regionalen Mentorinnen und Mentoren wurden Ende des Jahres (vgl. Abb. 1) mittels Fragebogen befragt. Diskussionen in Fokusgruppen Ende des Jahres sollen ermöglichen, Nutzen und Grenzen des Angebotes, wie auch Chancen und Risiken der Rolle zu diskutieren.

Der Fragebogen für die lokalen und die regionalen Mentoratspersonen ist identisch aufgebaut; die Einschätzungen aus den beiden Perspektiven sind somit miteinander vergleichbar. Sie umfassen folgende Teile:

1. Einschätzungen zum lokalen resp. regionalen Mentorat
2. Offene Fragen zum Angebot und zur Rolle
3. Einschätzungen der Entwicklung der Berufseinsteigenden
4. Ausmass, Art und Inhalt der gegebenen Unterstützung

### **2.2.3 Schulleitungen und Schulräte**

Schulleitungen und Schulräte wurden Ende Jahr nach ihren Einschätzungen befragt, im Wissen darum, dass ihnen die Angebote allenfalls nicht oder nur wenig bekannt sind.

1. Bekanntheitsgrad der Berufseinführungsangebote
2. Einschätzungen zum lokalen und zum regionalen Mentorat
3. Einschätzungen der Weiterbildung

## 2.3 Stichprobe

### 2.3.1 Berufseinsteigende

Die Stichprobe je Messzeitpunkt setzt sich, gegliedert nach Stufe und Geschlecht, wie folgt zusammen (vgl. Tab. 1):

Tab. 1. Anzahl Berufseinsteigende je Messzeitpunkt, Stufe und Geschlecht (Anz. Männer in Klammern)

	Kindergarten	Primar	Sek 1	Total je M.zeitp.
<b>Vor</b>	24 -	72 (19)	44 (20)	140 (39)
<b>Anfang</b>	23 -	48 (12)	28 (12)	99 (24)
<b>Mitte</b>	14 -	37 (11)	28 (11)	79 (22)
<b>Ende</b>	28 -	67 (17)	44 (14)	139 (31)
<b>Total je Stufe</b>	89 -	224 (59)	144 (57)	457 (116)

Da die Erhebungen anfangs und Ende des Jahres im Rahmen der obligatorischen Berufseinführungsveranstaltungen erfolgten, wurde zum Messzeitpunkt 1 (Vor) und zum Messzeitpunkt 4 (Ende) ein 100-prozentiger Rücklauf erreicht (Vollerhebung).

### 2.3.2 Aussensichten

75 lokale und 15 regionale Mentor/innen haben den Fragebogen zurückgeschickt, von Schulleitungen sind 75 Fragebogen eingegangen, von Schulräten 28.

## 2.4 Auswertungen und Darstellung der Ergebnisse

In Kapitel 3 werden die Einschätzungen der Berufseinsteigenden bezüglich ihrer Kompetenz und Beanspruchung, ihrer Persönlichkeitsmerkmale und der Berufszufriedenheit dargestellt. Die Itemanzahl der *beruflichen Anforderungen* wie auch der *Berufszufriedenheit* wurde mittels Faktoranalysen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten reduziert. Die Skalen der beruflichen Anforderungen entsprechen den in den Leitfragen formulierten Anforderungsbereichen, um diesbezügliche Veränderungen beschreiben zu können. Die Frage nach der Veränderung des beruflichen Handelns bezüglich des Unterrichts (1.1. in den Leitfragen) wurde nach drei Teilbereichen ausdifferenziert. Unterschieden wird zwischen Vorarbeiten zum Unterricht, Unterrichtsdurchführung und Lernprozessbegleitung. Die Frage zur Veränderung bezüglich Team, Schulleitung und Behörde (1.4. der Leitfragen) wurde zur Kooperation in der Schuleinheit zusammengefasst. In erprobten Skalen wurden die bestehenden Strukturen übernommen.

Die erfassten metrischen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS deskriptiv, in Mittelwertsvergleichen und Zusammenhangsprüfungen ausgewertet. Textdaten wurden inhaltsanalytisch bearbeitet.

### 3. Einschätzungen der Berufseinsteigenden

#### 3.1 Kompetenzeinschätzung und Beanspruchungswahrnehmung

Die Einschätzungen der berufseinstiegsspezifischen Anforderungen<sup>1</sup> nach der eigenen *Kompetenz* in der Bewältigung und nach der aus der Bewältigung resultierenden *Beanspruchung* erfolgte mittels eines sechsstufigen Formats (1 = „gelingt mir wenig“ bzw. „beansprucht mich wenig“, 6 = „gelingt mir sehr“ bzw. „beansprucht mich sehr“). Die Ergebnisse wurden mittels Faktoranalysen, wie auch nach inhaltlichen Überlegungen und Reliabilitätsprüfungen zu sieben Skalen zusammengefasst, mit welchen die im Auftrag formulierten Bereiche des beruflichen Handelns beschrieben werden können.

Die Skalen umfassen folgende Anforderungsbereiche; Angaben zur Anzahl darin enthaltener Items und deren innerer Konsistenz (Cronbach Alpha, Messzeitpunkt 4<sup>2</sup>) werden in Klammern angefügt:

- Rollenfindung* (10 Items, Kompetenz: .81, Beanspruchung: .88)
- Kooperation in der Schuleinheit* (10 Items, Kompetenz: .84, Beanspruchung: .89)
- Vorarbeiten zum Unterricht* (9 Items, Kompetenz: .65, Beanspruchung: .78)
- Unterrichtsdurchführung* (7 Items, Kompetenz: .66, Beanspruchung: .71)
- Lernprozessförderung und –beurteilung* (7 Items, Kompetenz: .71, Beanspruchung: .80)
- Klassenführung* (6 Items, Kompetenz: .79, Beanspruchung: .88)
- Elternkontakte* (5 Items, Kompetenz: .83, Beanspruchung: .89)

Im ersten Unterkapitel werden die Mittelwerte der Anforderungsbereiche in Balkendiagrammen dargestellt. Dazu werden die *Querschnittsdaten* der drei Messzeitpunkte vor, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres gewählt. Die Stichprobenumfänge variieren, da im Laufe des ersten Berufsjahres weitere Lehrkräfte dazugekommen sind und weil die Anfangserhebung (Messzeitpunkt 2) auf postalischem Weg, somit freiwillig, erfolgt ist.

Im Unterkapitel 3.1.2 werden die Entwicklungsverläufe in den Anforderungsbereichen im *Längsschnitt* über drei Messzeitpunkte (n= 78) dargestellt, im Kapitel 3.1.3 die Längsschnittdaten über vier Messzeitpunkte (n=55).

#### 3.1.1 Querschnitte: Vor Berufseintritt, anfangs und Ende erstes Berufsjahr

##### 3.1.1.1 Vor Berufsaufnahme, Erwartungen bezüglich der Bewältigung der Berufsanforderungen

Insgesamt nehmen sich die Berufseinsteigenden kompetent (M=4.91, SD= .39) wahr und erwarten eine leicht erhöhte Beanspruchung (M= 3.96, SD= .73)<sup>3</sup>. Die Lehrerinnen unterscheiden sich nicht bedeutsam von den Lehrern, weder in der Gesamtkompetenzeinschätzung, noch in der Beanspruchung insgesamt. Ebenso zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Stufen (Kindergarten, Primar, Sek).

Abbildung 2 zeigt die im bevorstehenden Berufseintritt erwartete Kompetenz und Beanspruchung, sowohl insgesamt (Mittelwert aller Berufsanforderungen), wie auch nach den sieben Anforderungsbereichen ausdifferenziert.

<sup>1</sup> Anforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Skalen EABest, erarbeitet von 2004-2006 durch M. Keller-Schneider, (vgl. Keller-Schneider, 2009, in Vorb.).

<sup>2</sup> Die innere Konsistenz der Skalen zu den andern Messzeitpunkten sind mit denjenigen von Messzeitpunkt 4 vergleichbar.

<sup>3</sup> Antwortformat sechsstufig von 1= wenig bis 6= sehr.

In der Bewältigung der *Kooperationsarbeiten in der Schuleinheit* erwartet Berufseinsteigende eine hohe Kompetenz bei vergleichsweise geringerer Beanspruchung (Differenz mit grüner Linie markiert). Sie erwarten, die *Klassenführung* wie auch die *Rollenfindung* bei mittlerer Beanspruchung angemessen bewältigen zu können.

*Elternkontakte* wie auch die Förderung und Beurteilung von *Lernprozessen* wird gemäss ihren Erwartungen zu erhöhter Beanspruchung führen (oberste Rangplätze in der Beanspruchung), bei etwa gleich hoher Kompetenzerwartungen (rote Kreise). Elternkontakte und Lernprozessbegleitung stellen in der Antizipation die grössten Herausforderungen dar.

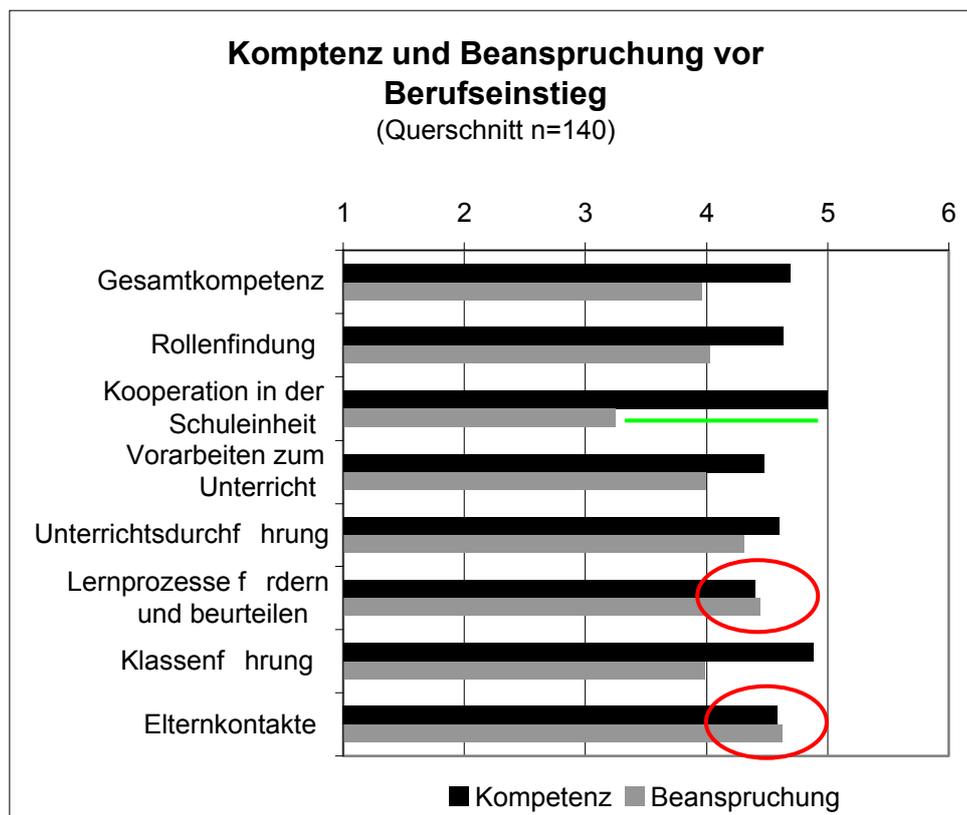


Abb. 2 Kompetenzeinschätzung und Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen, erwartete Werte vor Berufseinstieg

### 3.1.1.2 Anfangs erstes Berufsjahr

Nach etwa vier Unterrichtswochen (2. Erhebung) zeigt sich, dass die Klassenführung am besten gelingt, um wenig besser als die Elternarbeit. Rollenfindung, Kooperation in der Schuleinheit und Unterrichtsdurchführung folgen nach. Die Beanspruchung erweist sich in der Regel etwas tiefer als erwartet (vgl. Abb. 3).

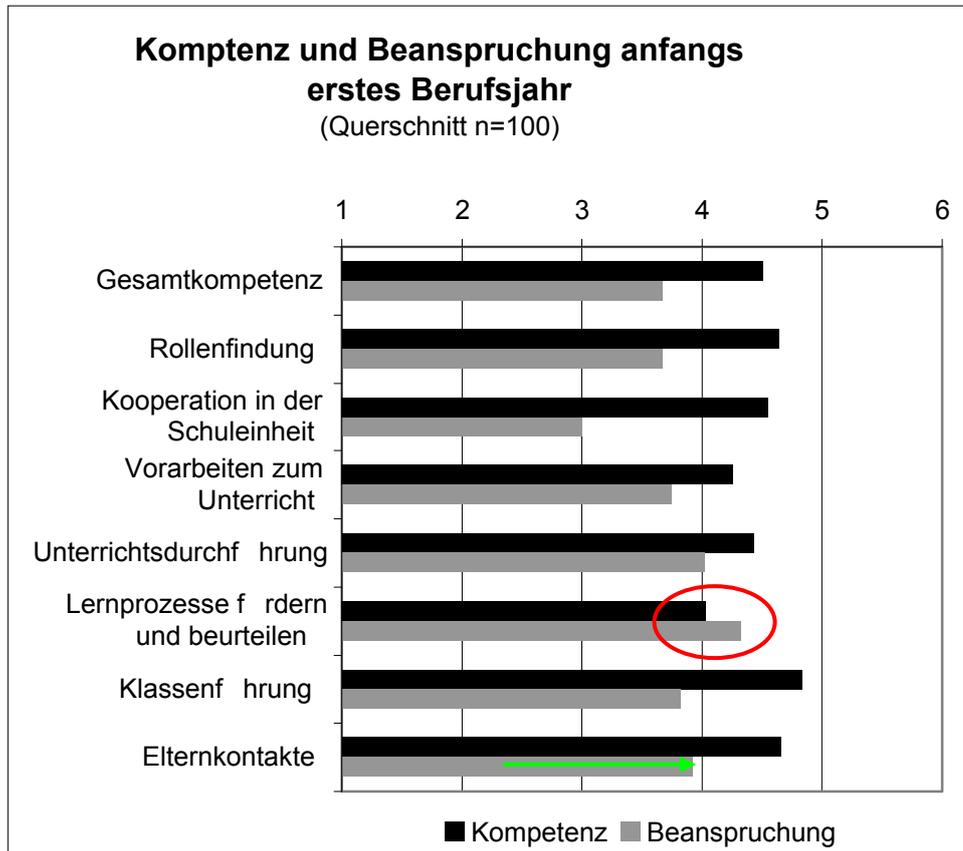


Abb. 3 Kompetenz und Beanspruchung anfangs des ersten Berufsjahres (Querschnitt)

Nach den ersten Schulwochen nehmen sich Berufseinsteigende in der *Förderung von Lernprozessen* durchschnittlich stärker beansprucht wahr, als ihnen die Bewältigung gelingt (roter Kreis). Die Kompetenzeinschätzung liegt deutlich tiefer als erwartet, die Beanspruchung entspricht etwa der Erwartung.

In der Kompetenz bezüglich der *Elternkontakte* nehmen sich Berufseinsteigende im Durchschnitt nach den ersten Wochen kompetenter wahr, als vor Berufseinstieg erwartet (grüner Pfeil). Die diesbezügliche Beanspruchung liegt unterhalb der Kompetenz und lässt auf eine erste Sicherheit schliessen.

### 3.1.1.3 Ende des ersten Berufsjahres

Ende des ersten Berufsjahres wird in allen Anforderungsbereichen die Kompetenz durchschnittlich höher eingeschätzt als die Beanspruchung (die Streuungen der Mittelwerte weisen auf individuelle Differenzen). In der *Lernprozessförderung* hat sich das Verhältnis gewendet (grüner Kreis); die Kompetenz liegt ebenfalls über der Beanspruchung. Berufseinsteigende schätzen sich nun angemessen kompetent ein bei mittlerer Beanspruchung.

Die Anforderungen der *Klassenführung*, der *Elternkontakte* und der Kompetenz insgesamt weisen die höchsten Mittelwerte auf. Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen gelingt den Berufseinsteigenden bereits nach einem Jahr gut, obwohl sie neue, im Studium nicht erprobte Anforderungen darstellen.

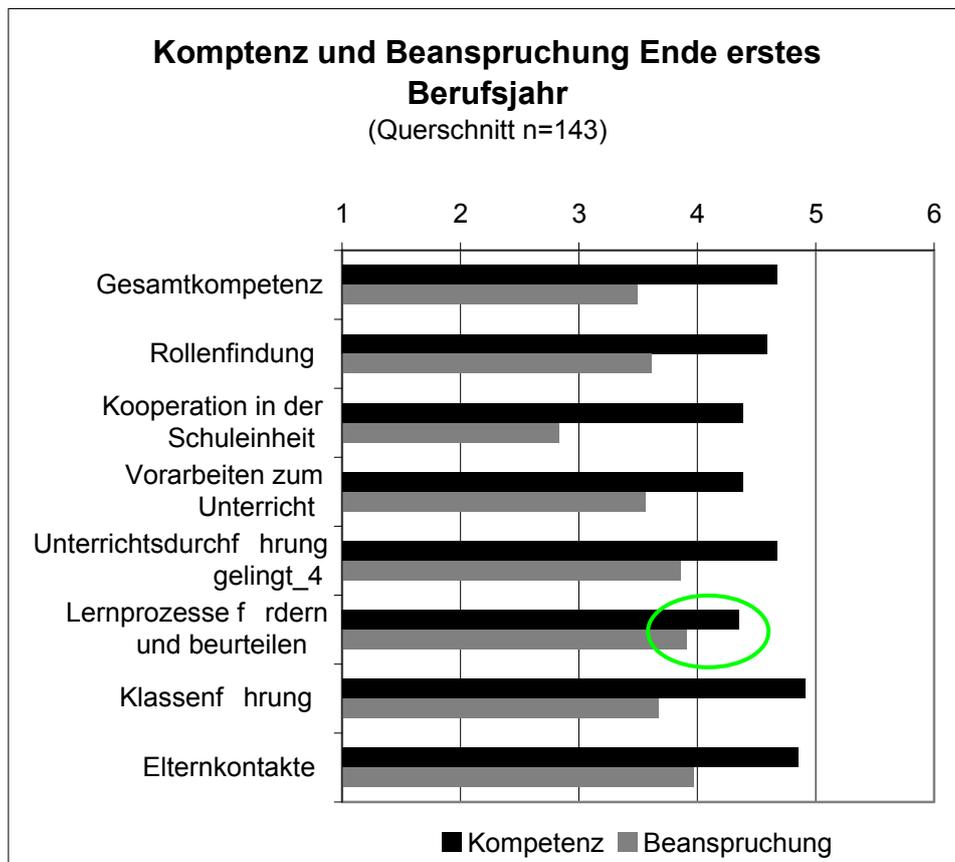


Abb. 4 Kompetenz und Beanspruchung ende des ersten Berufsjahres (Querschnitt)

### 3.1.1.4 Differenzierung der Einschätzung nach Geschlecht und Stufe

**Geschlecht:** Zwischen den Geschlechtern zeigen sich vor Berufseinstieg statistisch nicht bedeutsame Unterschiede, die sich bis Ende Jahr weitgehend ausgleichen. Lehrerinnen gelingt es tendenziell besser, die Berufsanforderungen zu erfüllen.

*Vor dem Berufseinstieg* zeigen sich zwischen den Geschlechtern vereinzelt bedeutsame Unterschiede in Teilanforderungen, in den Gesamtwerten jedoch nicht<sup>4</sup>: In der Rollenfindung, der Vorarbeiten zum Unterricht, in der Unterrichts- und in der Klassenführung schätzen sich Leh-

<sup>4</sup> Prüfung der Mittelwertsunterschiede mittels Varianzanalyse

rinnen kompetenter ein als Lehrer. In der Lernprozessbegleitung und -beurteilung wie auch in den Elternkontakten erwarten Lehrerinnen eine höhere Beanspruchung als ihre männlichen Kollegen. *Anfangs Berufstätigkeit* zeigt sich dieser Unterschied in der Kompetenzeinschätzung nur noch bezogen auf die Klassenführung, in der Beanspruchung nur noch in der Elternarbeit. *Ende* des ersten Jahres haben sich die Unterschiede weitgehend ausgeglichen, lediglich in der Klassenführung erachten sich Lehrer weniger kompetent als Lehrerinnen.

**Stufe:** Wird nach den Stufen der Volksschule differenziert, so zeigen sich fast durchwegs weder in der Kompetenz noch in der Beanspruchung Unterschiede. Eine Ausnahme stellt die Beanspruchung durch Elternkontakte dar: Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufen nehmen sich anfangs und Ende des ersten Berufsjahres bedeutsam stärker beansprucht wahr, als Sekundarlehrpersonen (KG/P > Sek). Dieser Unterschied wird vor Berufseinstieg nicht erwartet (Im Messzeitpunkt ‚Vor‘ zeigt sich dieser Unterschied nicht).

Da sich nur geringfügige Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Stufen ergeben, werden in den folgenden Abbildungen die Mittelwerte der Gesamtstichprobe dargestellt. Um zeigen zu können, wie sich die Berufseinsteigenden in der Kompetenz und in der Beanspruchung während des ersten Berufsjahres *entwickeln*, werden in den folgenden Kapiteln Längsschnittdaten dargestellt.

### 3.1.2 Längsschnitt: Vor, anfangs und Ende erstes Berufsjahr

In der folgenden Darstellung (Abb. 5) sind die Mittelwerte der Entwicklungen von insgesamt 78 Berufseinsteigenden in drei Messzeitpunkten abgebildet. Erfasst wurden Einschätzungen vor, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres.

Das sich die Mittelwerte der Lehrpersonen bzw. Kindergärtnerinnen der verschiedenen *Stufen* auch im Längsschnitt nicht unterscheiden<sup>5</sup> (Ausnahme der Beanspruchung durch Elternkontakte), wird auch im Längsschnitt nicht nach Stufen unterschieden. 18 Kindergärtnerinnen, 39 Lehrpersonen der Primarstufe und 21 der Sekundarstufe sind in der Stichprobe enthalten. Ebenso unterscheiden sich die Lehrpersonen nicht, wenn nach *Geschlecht* differenziert wird<sup>6</sup>. Die Längsschnittstichprobe umfasst 56 Frauen und 21 Männer (1 Angabe fehlt).

Der Vergleich der Teilstichprobe ‚Längsschnitt Vor-Anfang-Ende‘ (n=78) mit den andern Personen der entsprechenden Messzeitpunkte (Querschnitte, n variiert) zeigt, dass die Längsschnittstichprobe die Gesamtstichprobe anfangs und Ende des ersten Berufsjahres repräsentiert (minimale Differenzen zwischen den Teilstichproben, nicht signifikant). Dies ist insofern von Bedeutung, da der Messzeitpunkt Ende des ersten Berufsjahres eine Vollerhebung aller Berufseinsteigenden umfasst. In der Vorerhebung zeigen sich in der Kompetenzüberzeugung vereinzelt bedeutsame Unterschiede, in der Beanspruchung jedoch nicht.

#### 3.1.2.1 Entwicklung von Kompetenz und Beanspruchung (Mittelwerte)

**Gesamtmittelwert** (in der Abb. 5 nicht gezeigt): Die *Kompetenz* sinkt gemäss den Einschätzungen der Berufsanfänger/innen im Durchschnitt anfangs des ersten Berufsjahres im Vergleich zu ihren Einschätzungen vor Berufseinstieg signifikant ab<sup>7</sup>. Berufseinsteigende nehmen sich

<sup>5</sup> Prüfung mittels multivariater Varianzanalyse GLM mit Messwiederholung mit Signifikanzniveau  $p \leq .05$

<sup>6</sup> Prüfung mittels multivariater Varianzanalyse GLM mit Messwiederholung mit Signifikanzniveau  $p \leq .05$

<sup>7</sup> Prüfung der Differenz zwischen den Mittelwerten mittels Varianzanalyse mit Signifikanzniveau  $p \leq .05$  (entspricht 5% Irrtumswahrscheinlichkeit)

weniger kompetent wahr, sobald sie mit der umfassenden Berufsaufgabe konfrontiert sind. Im Laufe des ersten Berufsjahres steigt die Kompetenzeinschätzung wieder an und erreicht den Wert vor Berufseinstieg (Vor > Anfang < Ende). Die sprunghaft angestiegene Komplexität der Berufsanforderungen hat eine Verunsicherung zu Folge, die im Laufe des Jahres wieder gefestigt und durch Erfahrungen gestärkt werden kann. Die erwartete *Beanspruchung* vor Berufseinstieg (Abb. 5) ist signifikant höher als die erlebte Beanspruchung anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Vor > Anfang/Ende). Berufseinsteigende gehen davon aus, dass die erste Berufstätigkeit beanspruchend sein wird.

Die Beanspruchung insgesamt liegt unterhalb der Kompetenzeinschätzung.

Abbildung 5 zeigt die Entwicklungen je Anforderungsbereich:

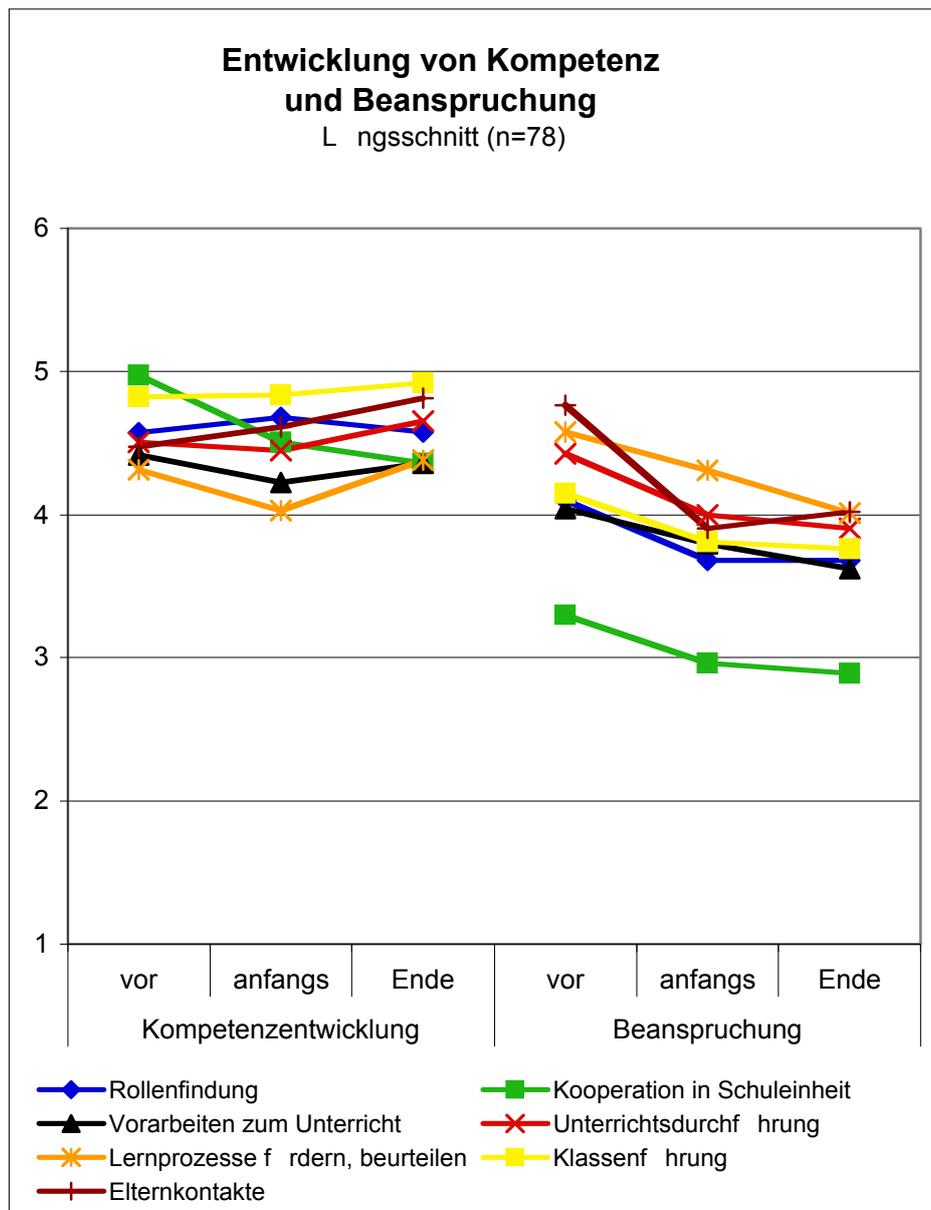


Abb. 5 Entwicklung von Kompetenz und Beanspruchung: Vor, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres, Längsschnitt mit n=78.

### **Rollenfindung**

Wie in Abb.5 dargestellt, gelingt den Berufseinsteigenden die Einfindung in die neu zu definierende Berufsrolle gut. Die Mittelwerte liegen in der oberen Skalenhälfte und zeigen keine Veränderung im Vergleich der drei Messzeitpunkte.

Die Beanspruchung durch die Rollenfindung liegt im mittleren Bereich und weist auf eine angemessene Beanspruchung hin. Im Vergleich zur erwarteten Beanspruchung (Erfassung vor Berufseinstieg) liegt sie um ca. einen halben Skalenpunkt höchst bedeutsam tiefer (Vor > Anfang/Ende).

### **Kooperation in der Schuleinheit**

Berufseinsteigenden gelingt es relativ gut, sich ins Team einzufinden, Kooperationen aufzubauen und sich in die systembezogene Hierarchie einzufinden. Das vor Berufseinstieg erwartete gute Gelingen sinkt beim Berufseinstieg um einen halben Punkt bedeutsam und anschliessend leicht ab (Vor > Anfang/Ende).

Die Beanspruchung durch Mitgestaltungsanforderungen erweist sich in der Berufstätigkeit als bedeutsam geringer, als vor Berufseinstieg erwartet (Vor > Anfang/Ende).

### **Vorarbeiten und Unterrichtsvorbereitung**

Die diesbezügliche Kompetenzüberzeugung liegt im leicht erhöhten Skalenbereich, weist darauf hin, dass sich Berufseinsteigende angemessen kompetent einschätzen, nimmt aber im Vergleich zu den andern Berufsanforderungen eine tiefere Position ein. Vor Berufseinstieg nehmen sich die Lehrpersonen bedeutsam kompetenter wahr, als in den ersten Wochen der Berufstätigkeit (Vor > Anfang/Ende). Im Laufe des Jahres steigt der Mittelwert wieder leicht (jedoch n.s.).

Die Beanspruchung ist nur leicht erhöht und wird vor Berufseinstieg bedeutsam höher erwartet, als sie sich in der Berufstätigkeit erweist (Vor > Anfang/Ende).

### **Unterrichtsdurchführung**

Berufseinsteigende nehmen sich im Laufe des ersten Berufsjahres in der Unterrichtsdurchführung zunehmend kompetenter wahr (Vor/Anfang < Ende). Trotz gesteigerter Komplexität der Verantwortlichkeit kann eine gute Sicherheit aufgebaut werden.

Die erwartete Beanspruchung durch die Unterrichtsführung liegt bedeutsam höher als die effektiv erlebte (Vor > Anfang/Ende).

### **Individuelle Lernprozesse fördern und beurteilen**

Die durchschnittliche Kompetenzüberzeugung in der Lernprozessbegleitung zeigt die tiefsten Mittelwerte, liegt aber dennoch in der oberen Skalenhälfte. Im Kontakt mit der ersten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit sinkt auch in dieser Anforderung die wahrgenommene Kompetenz bedeutsam und steigt anschliessend wieder bedeutsam an (Vor > Anfang < Ende).

Die diesbezügliche Beanspruchung ist höher als die Kompetenzeinschätzung. Diese Diskrepanz führt zu erhöhter Spannung, kann aber im Laufe des ersten Berufsjahres etwas ausgeglichen werden (Vor > Anfang > Ende). Ende des ersten Berufsjahres liegt der Mittelwert der Beanspruchung leicht unterhalb des Mittelwertes der Kompetenz. Eine erste Sicherheit konnte erreicht werden.

In der Anforderung, Lernprozesse zu fördern und zu beurteilen erfolgt im ersten Berufsjahr eine sichtbare Kompetenzentwicklung. Die geringere Kompetenz bei erhöhter Beanspruchung an-

fangs des ersten Berufsjahres konnte im Laufe des Jahres gesteigert werden, bei gleichzeitiger Abnahme der Beanspruchung.

### **Klassenführung**

In der Klassenführung schätzen sich Berufseinsteigende kompetent ein. In der Rangfolge nimmt die diesbezügliche Kompetenz in allen drei Messzeitpunkten den ersten Platz ein.

Die Beanspruchung liegt deutlich tiefer und nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres ab (Vor > Anfang/Ende). Die erwartete Beanspruchung ist bedeutsam höher, als die angetroffene.

### **Elternkontakte aufbauen und pflegen**

Auch in dieser Anforderung nehmen sich Berufsanfänger/innen kompetent wahr. Die Kompetenz steigt im ersten Jahr mit zunehmender Erfahrung (Vor/Anfang > Ende). Die Werte vor Berufseinstieg streuen breit, so dass die Differenz zum Anfangswerte wegen Überlappungen nicht signifikant wird.

Die erwartete Beanspruchung liegt über der Kompetenzeinschätzung, nimmt in den ersten Wochen der Berufstätigkeit deutlich ab und bleibt anschliessend konstant (Vor > Anfang/Ende).

Bezüglich Elternarbeit zeigt sich im ersten Berufsjahr eine deutliche Kompetenzsteigerung. Bei anfangs geringerer Kompetenzeinschätzung und erhöhter Beanspruchung kann im Laufe des Jahres die Kompetenz gesteigert und relativ dazu die Beanspruchung reduziert werden.

In der Beanspruchung durch Elternkontakte zeigen sich *stufenspezifische Differenzen*: Lehrpersonen der Sekundarstufe werden bedeutsam weniger beansprucht als Lehrpersonen der Primstufe und des Kindergartens (Kindergarten/Primar > Sekundar).

#### *3.1.2.2 Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen (Korrelationen)*

##### **Zusammenhänge zwischen den Messzeitpunkten:**

Die Mittelwerte der Messzeitpunkte korrelieren sehr signifikant in mittlerer bis starker Zusammenhangsstärke (Tab. 2). Kompetenz und Beanspruchung zeigen somit eine gewisse Stabilität über die Zeitspanne hinweg. Die Kompetenzeinschätzung anfangs des ersten Berufsjahres korreliert stark mit der wahrgenommenen Kompetenz Ende des Jahres. Auch in der Beanspruchung zeigen sich vergleichbare Zusammenhänge.

Tab. 2. Zusammenhangsstärken von Kompetenz und Beanspruchung insgesamt je Messzeitpunkt im Längsschnitt (n=78)

	<b>Kompetenz</b>			<b>Beanspruchung</b>		
	Vor	Anfang	Ende	Vor	Anfang	Ende
<b>Vor Berufsaufnahme</b>	1			1		
<b>Anfangs erstes Berufsjahr</b>	.555**	1		.711**	1	
<b>Ende des ersten Berufsjahres</b>	.556**	.763**	1	.595**	.677**	1

##### **Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung**

Kompetenz und Beanspruchung (insgesamt, nicht nach Anforderungsbereichen differenziert) korrelieren nicht miteinander. Kompetenz und Beanspruchung werden voneinander unabhängig wahrgenommen.

Wird *nach Anforderungsbereichen differenziert*, so zeigen sich in den meisten Anforderungsbereichen keine Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung. In den Anforderungsbereichen der *Rollenfindung* und der *Kooperation in der Schuleinheit* zeigen sich jedoch bedeutsame Zusammenhängen zwischen der Kompetenz und der Beanspruchung (Tab. 3). Je kompetenter sich Berufseinsteigende anfangs und Ende Jahr in der Rollenfindung und in der Kooperation wahrnehmen, desto geringer ist die diesbezügliche Beanspruchung anfangs und Ende des Jahres.

Tab. 3. Zusammenhänge von Kompetenz und Beanspruchung in der Rollenfindung und der Kooperation in der Schuleinheit

Beansp Komp	Rollenfindung			Kooperation in der Schuleinheit		
	Vor	Anfang	Ende	Vor	Anfang	Ende
Vor	-0.059	-0.037	-0.03	-0.230*	-0.146	-0.045
Anfang	-0.207	-0.446**	-0.164	-0.186	-0.352**	-0.258*
Ende	-0.122	-0.192	-0.366**	-0.1	-0.255*	-0.399**

Unterstützung in der Rollenfindung und in der schulinternen Kooperation erleichtern die Bewältigung von Einstiegsanforderungen in die neue Berufsphase wie auch in die konkrete Arbeitssituation.

### 3.1.3 Längsschnitt über vier Messzeitpunkte

Wird der mittlere Messzeitpunkt dazu genommen, so resultiert eine Stichprobe von 55 Personen, ca. 30% der Vollstichprobe. Durch die Freiwilligkeit der Mitarbeit Mitte des ersten Jahres entstand ein Verlust von 23 Personen. Der relativ kleine Datensatz wird dazu genutzt, die Entwicklungsverläufe differenzierter darzustellen (Abb.6).

Für die weiteren Auswertungen wird jeweils von den Querschnitten je Messzeitpunkt oder vom Längsschnitt über drei Messzeitpunkte (n = 78) ausgegangen, um eine möglichst grosse Längsschnittstichprobe zu haben.

Aus den in Abbildung 6 dargestellten Entwicklungsverläufen lässt sich ableiten, dass die Entwicklungen von Kompetenz und Beanspruchung während des ersten Berufsjahres nicht kontinuierlich verlaufen.

In der *Kompetenzentwicklung* weichen die Rollenfindung und die Kooperation in der Schuleinheit ab vom steten Anstieg der Kompetenz zwischen Anfang und Ende des ersten Berufsjahres. Die Kompetenz in der Rollenfindung erweist sich anfangs Jahr als höher als erwartet, sinkt aber Mitte Jahr leicht ab und steigt Ende Jahr wieder an. Die Kompetenz in der Kooperation in der Schuleinheit sinkt bei Berufseinstieg anfangs des Schuljahres deutlich ab, steigt Mitte Jahr wieder leicht an und sinkt Ende Jahr erneut. In den andern Anforderungen schert der Messzeitpunkt Mitte Jahr nicht oder nur schwach aus.

Die Entwicklung der *Beanspruchung* hingegen verläuft in allen Teilanforderungen nicht kontinuierlich. Mitte des ersten Berufsjahres steigt die Beanspruchung an und sinkt im zweiten Semester wieder ab. Erste Erkenntnisse aus Erfahrungen in der eigenverantwortlichen Berufsausübung ermöglichen einen neuen Blick und eine differenziertere Aufgabenwahrnehmung, die erneut zu Infragestellungen und Beanspruchungen führen.

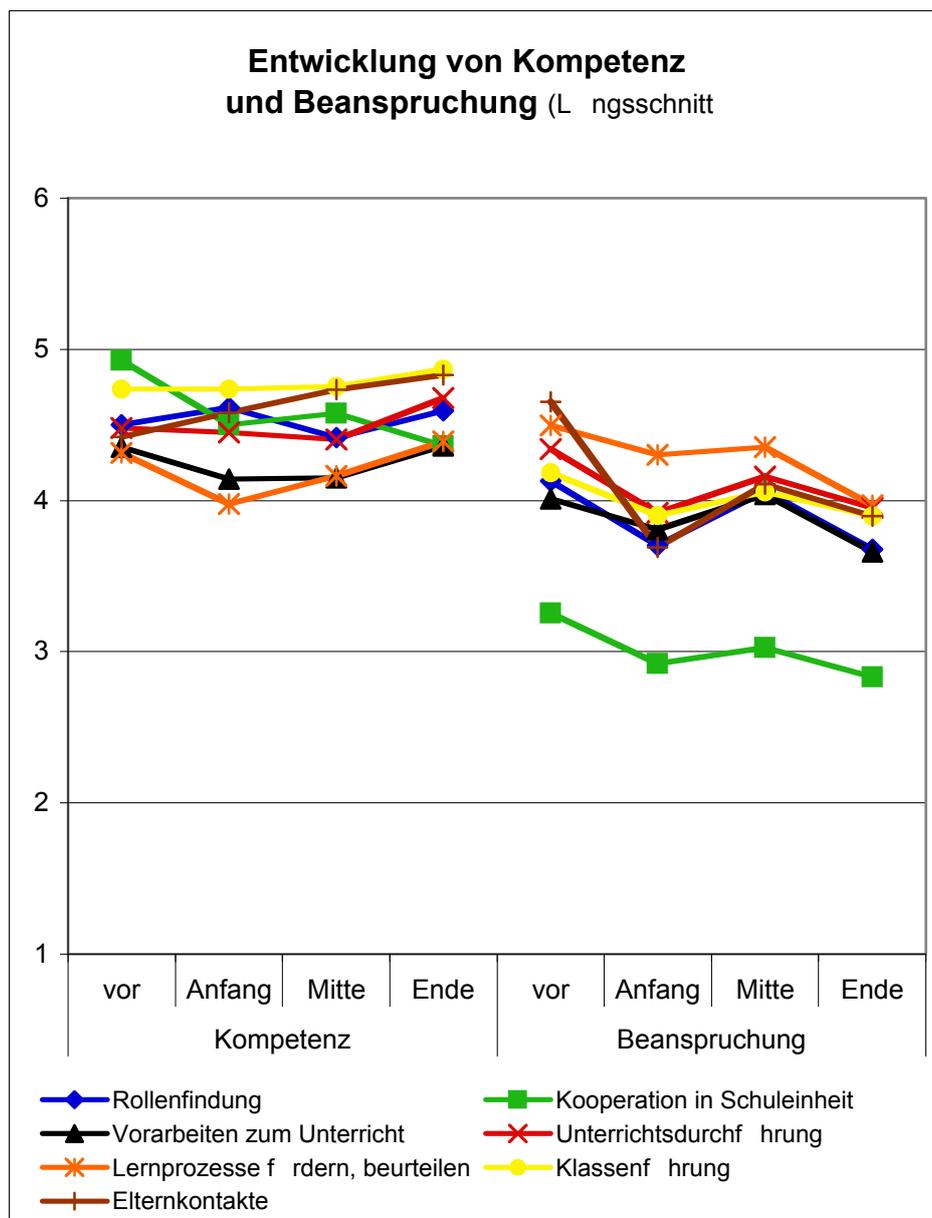


Abb. 6 Entwicklung von Kompetenz und Beanspruchung über vier Messzeitpunkte der längsschnittlichen Entwicklung

### 3.1.4 Zusammenfassung

- Die Entwicklung der Kompetenz und Beanspruchung während des ersten Berufsjahres verlaufen weder kontinuierlich, noch synchron zueinander.
- Die Kompetenzentwicklung verläuft in den verschiedenen Anforderungsbereichen wie auch individuell verschieden. Es kann *nicht* von einem stetigen, mit zunehmender Erfahrung verbundenen Anstieg der Kompetenz ausgegangen werden. Den Berufseinstieg zu meistern umfasst mehr, als Anfangsschwierigkeiten überwinden.

- Berufseinsteigende schätzen sich kompetent ein, die Berufsanforderungen zu bewältigen. In den Teilanforderungen der Lernprozessförderung, der Unterrichtsvorbereitung und der Kooperation in der Schuleinheit erwarten sie eine höhere Kompetenz, als sie sich anfangs der Berufstätigkeit erleben. In der Rollenfindung und der Elternarbeit ist ihre erwartete Kompetenz geringer als sie anfangs Jahr erlebt haben.
- Veränderungen in der *Beanspruchung* verlaufen ebenfalls nicht kontinuierlich. Die Beanspruchung sinkt *nicht* mit zunehmender Erfahrung, sondern zeigt einen diskontinuierlichen Verlauf. Im Durchschnitt wird die Beanspruchung anfangs des ersten Jahres weniger stark erlebt, als vor Berufseinstieg angenommen wurde. Sie steigt Mitte des Jahres an und fällt Ende des Jahres wieder ab. Wie die Veränderung zwischen den Messzeitpunkten verläuft, ist damit nicht erfasst.
- Die Beanspruchung in der Bewältigung der Berufsanforderungen ist individuell sehr verschieden.
- Berufseinsteigende erleben sich während des ganzen Jahres als beansprucht. Einzig in der Beanspruchung durch Kooperationsanforderungen in der Schuleinheit zeigt sich eine mittlere Beanspruchung.
- Kompetenz und Beanspruchung sind in der Regel unabhängig voneinander, bedingen sich gegenseitig nicht und verändern sich asynchron.
- In der Rollenfindung und in der Kooperation in der Schuleinheit zeigt sich eine gegenseitige Abhängigkeit von Kompetenz und Beanspruchung. Je kompetenter desto weniger beansprucht gilt sowohl für die Rollenfindung wie auch durch die Kooperation in der Schuleinheit. Eine Sicherheit in der Rolle und eingebunden sein in der Schuleinheit führt zu geringerer Beanspruchung – oder umgekehrt: Je weniger eine Berufseinsteigerin oder ein Berufseinsteiger durch die Rollenfindung und/oder die Kooperation in der Schuleinheit beansprucht ist, desto kompetenter nimmt sie sich in der Bewältigung wahr.
- Gemäss einem Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2008 und 2009, in Vorb.) liegt die subjektiv zugeschriebene Kompetenz der Berufseinsteigenden bedeutsam tiefer als diejenige von erfahrenen Lehrpersonen. Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich nicht im Mass der Beanspruchung. Beanspruchung kann somit verändert werden. Selbstregulative Fähigkeiten und weitere individuelle Ressourcen gestalten die Beanspruchung mit.

## 3.2 Soziale Ressourcen und Unterstützung

### 3.2.1 Unspezifische Unterstützung durch verschiedene Unterstützungsquellen

Lehrpersonen im ersten Berufsjahr verlassen sich sowohl anfangs wie auch Ende des ersten Berufsjahres auf *soziale Unterstützung*<sup>8</sup>. Der Gesamtwert liegt auf der sechsteiligen Skala (1= wenig, 6= sehr) bei knapp 5 (SD= um .6). Das Ausmass der Unterstützung bleibt relativ konstant.

*Nach Quellen differenziert* (Abb. 7) liegen alle Mittelwerte in der oberen Skalenhälfte, zeigen jedoch breite Streuungen (SD von .7 bis 1.3). In allen Unterstützungsquellen, mit Ausnahme durch ‚andere Fachpersonen‘ und durch ‚Private‘, zeichnet sich ein leichter Rückgang ab. Dieser deutet auf eine zunehmende Autonomisierung der Berufseinsteigenden hin. Die Hinwendung auf die anderen Fachpersonen (Spezialfunktionen wie IF-Lehrperson, Schulpsychologischer Dienst, Logopädin, Psychomotoriktherapeutin) weist darauf hin, dass Unterstützung zunehmend auch aufgaben- und rollenspezifisch gesucht wird. *Anfangs Berufstätigkeit* stellen Private, die lokale Mentor/in und die Schulleitung die Quellen stärkster Unterstützung dar. *Ende des ersten Berufsjahres* stellen lokale Mentor/innen und Private die Hauptunterstützungsquellen dar. Die Unterstützung durch die Schulleitung fällt bedeutsam geringer aus (höchst signifikant). Dies kann als eine zunehmend den Berufsrollen entsprechende Beziehungsdefinition gedeutet werden. Anfangs Jahr, um das Einfinden zu erleichtern, kümmert sich die Schulleitung aktiver um die Berufseinsteigenden; nach einer ersten Phase kann diese Zuwendung, der Zuwendung anderer Lehrpersonen entsprechend, reduziert werden. Die erhaltene Unterstützung durch Schulleitungen streut Ende des ersten Berufsjahres breiter als anfangs (von 1 auf 1.4). Darin zeichnet sich eine Polarisierung in der Beziehungsqualität ab, welche ebenfalls zur geringeren Unterstützung Ende Jahr beiträgt.

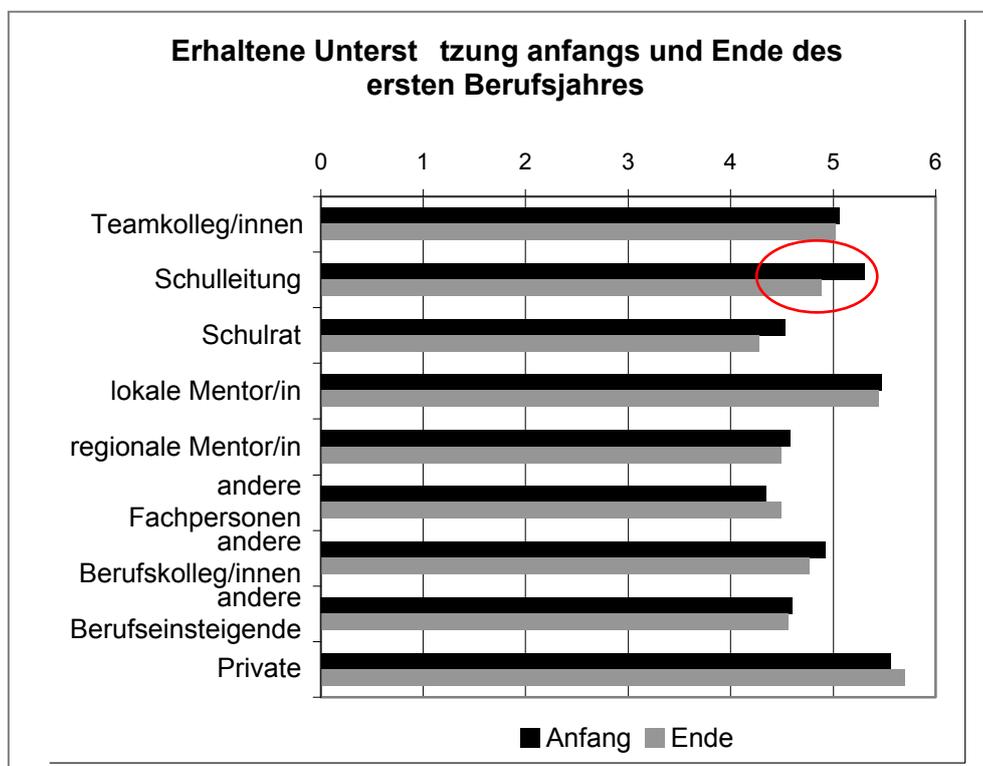


Abb. 7 Erhaltene Unterstützung anfangs und Ende des ersten Berufsjahres durch verschiedene Unterstützungsquellen

<sup>8</sup> erhoben durch die Items der sozialen Unterstützung von Frese, 1989, ergänzt durch Items der Autorin.

Werden die Mittelwerte der *erwarteten mit derjenigen der erhaltenen Unterstützung* Ende des ersten Berufsjahres verglichen (Abb. 8), so stimmen diese mit drei Ausnahmen weitgehend überein, d.h.: die erwartete Unterstützung entspricht bei den meisten Quellen der erhaltenen Unterstützung.

In der Unterstützung durch die *lokale Mentor/in* entsprechen sich die Mittelwerte für erwartete und erhaltene Unterstützung; bezüglich der *regionalen Mentorate* (1) liegt der Wert der erhaltenen Unterstützung bedeutsam höher als die diesbezügliche Erwartung (höchst signifikant, trotz sehr breiterer Streuung von  $SD=1.6$ ). Die Erfahrung und das aufgebaute Vertrauen als Vertrautsein tragen im regionalen Mentorat offenbar zum Aufbau von Verlässlichkeit bei. Das vorerst unbekannte regionale Mentorat übertrifft die Erwartungen der Berufseinsteigenden. Ob die zunehmende Bekanntheit und Etablierung der regionalen Mentorate diese Tendenz verstärken wird, bleibt offen. Die Werte streuen jedoch sehr breit, was auch auf grosse Differenzen in den Einschätzungen hinweist. Die Einschätzungen der Wichtigkeit der regionalen Mentorate gehen aber weit auseinander (siehe weiter unten). Auch dies trägt zur breiten Einschätzungsstreuung bei.

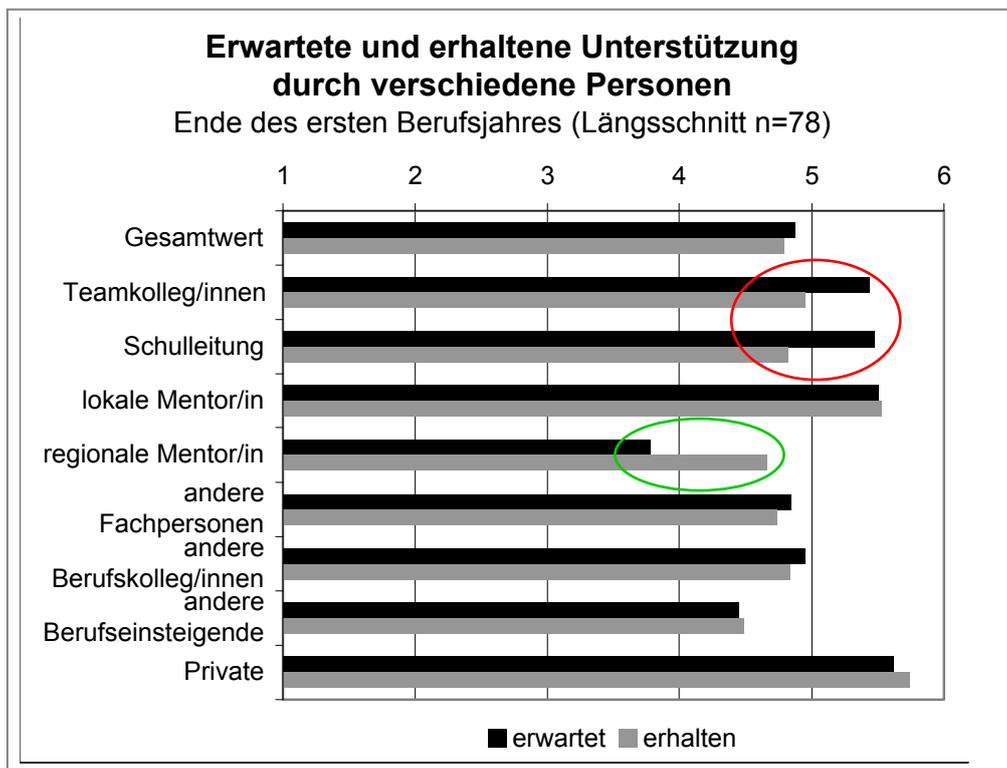


Abb. 8 Erwartete und erhaltene Unterstützung Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt, n= 78)

Bezüglich der Unterstützung durch die *Schulleitung* (2) und durch *Teamkolleg/innen* (3) verläuft die Entwicklung im ersten Berufsjahr entgegengesetzt: Die diesbezüglich erwartete Unterstützung Ende Jahr ist bedeutsam höher, als die erhaltene (höchst signifikant höher,  $SD .95$ ). Die sehr hohen Erwartungen der Berufseinsteigenden pendeln sich auf einem immer noch hohen Level ein; eine gewisse Realitätsanpassung hat stattgefunden und kann somit positiv gedeutet werden.

### 3.2.2 Unterstützung in der Bewältigung der Berufsanforderungen

Neben der Einschätzung der subjektiv wahrgenommenen Kompetenz und der Beanspruchung durch die Bewältigung der beruflichen Anforderungen wurde nach dem Ausmass und der Quelle der Unterstützung in der Bewältigung der berufsbezogenen Anforderungen gefragt. Dabei steht die *Gewissheit*, diesbezüglich Unterstützung zu erhalten, im Vordergrund. Zwischen erhaltener Unterstützung und der Gewissheit, Unterstützung zu erhalten<sup>9</sup>, wird in Abb. 9 nicht differenziert<sup>10</sup>.

Da in dieser Begleitstudie die Berufseinführungsangebote im Zentrum stehen, wird zwischen dem *lokalen Mentorat*, dem *regionalen Mentorat* und *anderen Quellen* unterschieden. Die ‚anderen Quellen‘ werden nicht weiter differenziert, umfassen somit alle in Kap. 3.2.1. erwähnten beruflichen und privaten Unterstützungsquellen.

Die Skalenbildung erfolgte nach der Faktorenstruktur der Kompetenz- und Beanspruchungseinschätzungen (vgl. Kap. 3.1) und wurde auf die Einschätzung der wahrgenommenen Unterstützung übertragen. Die berechneten Skalenmittelwerte der Unterstützung werden je Skala (vierteilig, 0=keine, von 1=wenig bis 4=viel) und Zeitpunkt getrennt aufgelistet, die Mittelwerte der Quellen werden aufsummiert (Abb. 9, die Skalen und ihre Farben entsprechen den Anforderungsbereichen in Abb. 5 und Abb. 6). Die Möglichkeit, auch keine Unterstützung wahrzunehmen, impliziert, dass nicht davon aufgegangen wird, dass in allen Anforderungen Unterstützungsbedarf besteht. Die Einschätzung zielt darauf, zu erfahren, bezüglich welcher Anforderungen Unterstützung wahrgenommen wird.

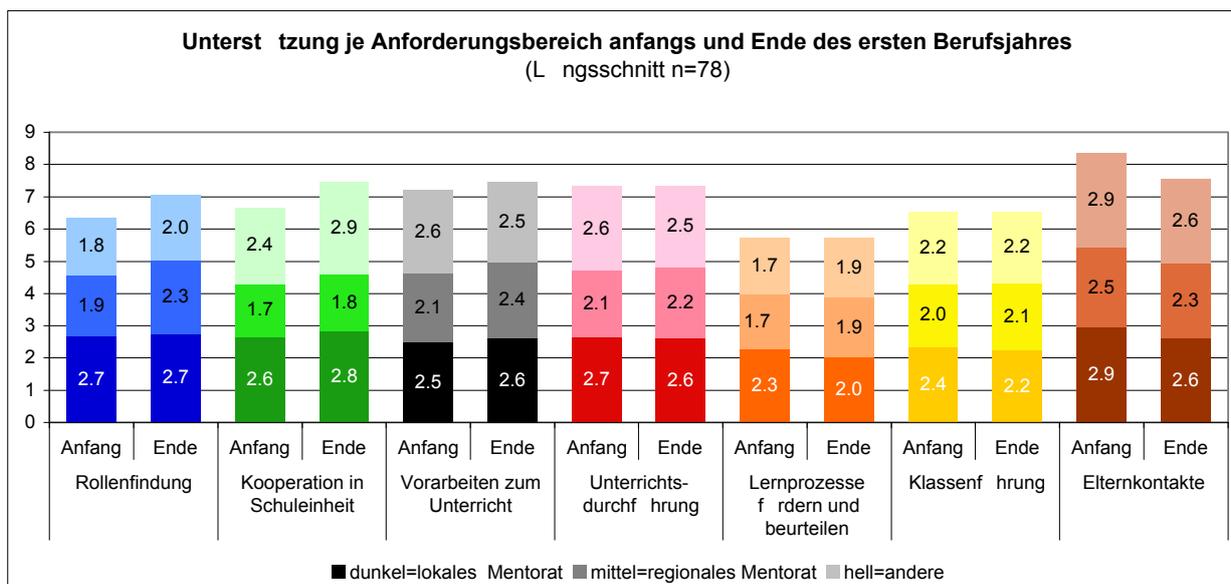


Abb. 9 Unterstützung je Skala anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78)

#### Vergleich der Unterstützung anfangs und Ende des ersten Berufsjahres:

Das Ausmass der wahrgenommenen Unterstützung (Abb. 9) zeigt unterschiedliche Veränderungen im Laufe des ersten Berufsjahres auf. In der *Rollenfindung* und der *Kooperation in der*

<sup>9</sup> Gemäss Frese(1989) führt bereits die Gewissheit, Unterstützung zu erhalten, zu Entlastung und hat somit eine unterstützende Wirkung.

<sup>10</sup> Die erhaltene Unterstützung wird von den jeweiligen Mentoratspersonen in Begleitjournalen festgehalten. Nach Anforderungsbereichen differenzierte wird die Anzahl der besprochenen Anliegen in Kap. 5 Abb. 27 und Abb. 29 gezeigt. Es zeigt sich, dass die effektiv erhaltene Unterstützung, operationalisiert in Anzahl Eingebraachter Anliegen, von der Einschätzung der Unterstützung abweicht.

*Schuleinheit* nimmt das Ausmass der Unterstützung insgesamt zu, in der Bewältigung der *Elternarbeit* nimmt die wahrgenommene Unterstützung deutlich ab.

Das Ausmass der Unterstützung zur Bewältigung der *Elternarbeit* weist in allen drei Quellen den höchsten Wert auf und bleibt im regionalen Mentorat und in der Unterstützung durch andere während des Jahres auf dem obersten Rangplatz. Im lokalen Mentorat gelangt die Unterstützung in der Kooperation in der Schuleinheit Ende Jahr auf den ersten Rangplatz, die Unterstützung zur Elternarbeit nimmt den zweiten Rang ein.

Wird nach Rangfolgen je Unterstützungsquelle und Zeitpunkt differenziert, so zeigt sich folgendes Bild (Tab. 4). Die Werte beschreiben die *Gewichtung* der Unterstützung; sie weichen teilweise von der in Kap. 5.1 und 5.2. aufgeführten Anzahl Nennungen der Anliegen in den entsprechenden Mentoraten ab<sup>11</sup>. Die Mittelwertsdifferenzen sind gering und sollen lediglich als Hinweise zur Gewichtung gedeutet werden.

Tab. 4. Rangfolgen der Mittelwerte der Unterstützung durch die lokalen und regionalen Mentorate, wie auch durch andere Quellen, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres

<b>lokales Mentorat</b>			
<i>Anfang</i>		<i>Ende</i>	
2.94	Elternkontakte	Kooperation in Schuleinheit	2.83
2.67	Rollenfindung	Rollenfindung	2.74
2.65	Unterrichtsdurchführung	Unterrichtsdurchführung	2.62
2.63	Kooperation in Schuleinheit	Vorarbeiten zum Unterricht	2.6
2.48	Vorarbeiten zum Unterricht	Elternkontakte	2.6
2.35	Klassenführung	Klassenführung	2.23
2.26	Lernprozesse fördern, beurteilen	Lernprozesse fördern, beurteilen	2.03
<b>regionales Mentorat</b>			
<i>Anfang</i>		<i>Ende</i>	
2.51	Elternkontakte	Vorarbeiten zum Unterricht	2.37
2.14	Vorarbeiten zum Unterricht	Elternkontakte	2.32
2.06	Unterrichtsdurchführung	Rollenfindung	2.29
1.96	Klassenführung	Unterrichtsdurchführung	2.19
1.9	Rollenfindung	Klassenführung	2.11
1.73	Lernprozesse fördern, beurteilen	Lernprozesse fördern, beurteilen	1.85
1.68	Kooperation in Schuleinheit	Kooperation in Schuleinheit	1.76
<b>andere</b>			
<i>Anfang</i>		<i>Ende</i>	
2.9	Elternkontakte	Kooperation in Schuleinheit	2.85
2.61	Unterrichtsdurchführung	Elternkontakte	2.63
2.57	Vorarbeiten zum Unterricht	Unterrichtsdurchführung	2.52
2.35	Kooperation in Schuleinheit	Vorarbeiten zum Unterricht	2.48
2.23	Klassenführung	Klassenführung	2.19
1.78	Rollenfindung	Rollenfindung	2.02
1.73	Lernprozesse fördern, beurteilen	Lernprozesse fördern, beurteilen	1.85

<sup>11</sup> Beispielsweise liegt die Gewichtung der Unterstützung in den Vorarbeiten zum Unterricht durch die regionalen Mentorate viel höher, als die effektiven Nennungen dazu. Die Gewissheit, Unterstützung zu erhalten, muss sich nicht in der Anzahl der explizit formulierten Anliegen niederschlagen.

Eine inhaltliche Differenzierung der Unterstützung in den lokalen und den regionalen Mentoraten folgt in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2, in welchen aufgezeigt wird, basierend auf den von den Mentor/innen geführten Begleitjournalen, welche Anliegen, Fragen und Themen in den Mentoraten bearbeitet wurden.

### 3.2.3 Nutzung der Mentorate

Die lokalen Mentorate werden durchschnittlich eher sehr genutzt, die regionalen eher wenig (vierstufiges Antwortformat von 1= wenig bis 4=sehr).

Sowohl in den Querschnitten wie auch im Längsschnitt (n=78) zeigen sich gegenläufige Tendenzen (Abb. 12)<sup>12</sup>: die Intensität der Nutzung des lokalen Mentorats nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres ab (Mittelwert von 3.2 auf 2.9), die Nutzung des regionalen Mentorats jedoch steigt bedeutsam an (Anfang < Ende).

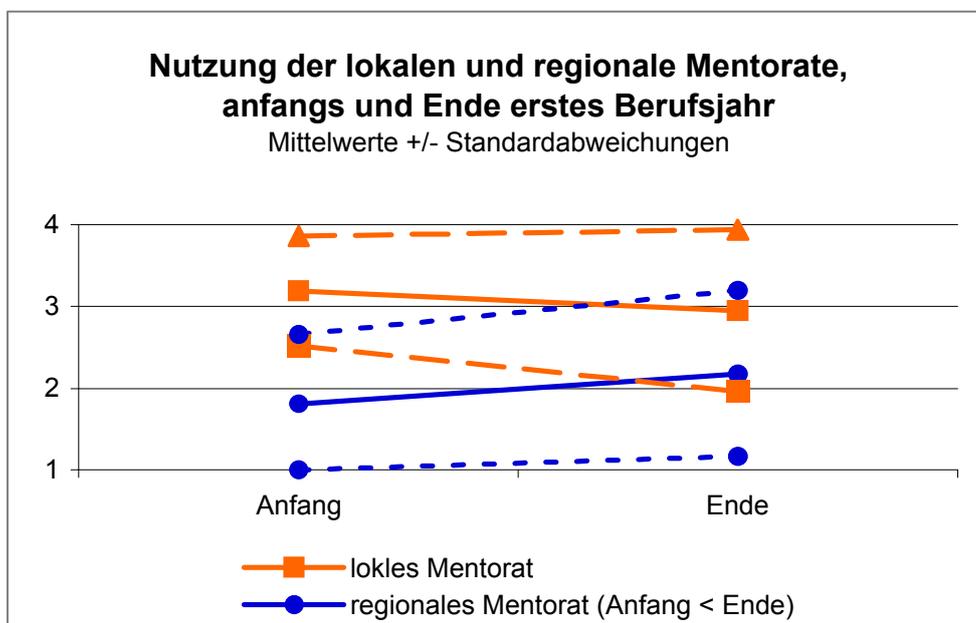


Abb. 10 Mittelwerte mit Standardabweichung der Nutzung der Mentorate, anfangs und ende des ersten Berufsjahres im Längsschnitt (n=78)

#### 3.2.3.1 Nutzung des lokalen Mentorats (Intensität und Häufigkeit)

Im lokalen Mentorat nimmt die *Intensität der Nutzung* im Laufe des Jahres leicht ab (Abb. 10). Zugleich wird die Streuung Ende Jahr breiter als anfangs Jahr – allenfalls lässt dieser Befund auf eine zunehmende Autonomie bzw. Abgrenzung der Berufseinsteigenden gegenüber den lokalen Mentorinnen und Mentoren oder auf eine wachsende Freundschaft zwischen ihnen schliessen. Die breiter werdende Streuung besagt, dass sich Beziehungsqualitäten in beide Richtungen (zunehmende Distanz und zunehmende Nähe verändern).

Im lokalen Mentorat ist die zeitliche Nutzung offen. Die *Häufigkeiten der Nutzung* nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres ab (Abb. 11), es zeigen sich keine stufenspezifischen Unterschiede.

<sup>12</sup> Erfragt über ‚Wie stark haben Sie dieses benützt?‘ (bezogen auf das lokale bzw. das regionale Mentorat).

Die Werte streuen breit und lassen auf grosse individuelle Unterschiede schliessen (SD von .95 bis 1.1). Die multivariate Prüfung der Mittelwertsunterschiede<sup>13</sup> zeigt, dass die bedeutsame Abnahme zwischen dem zweiten und dritten Quartal erfolgt (1. Quartal/2. Quartal > 3. Quartal/4. Quartal). Bedeutsame Unterschiede zeigen sich auch zwischen den einzelnen Personen, unabhängig von der Stufe, auf welcher sie unterrichten.

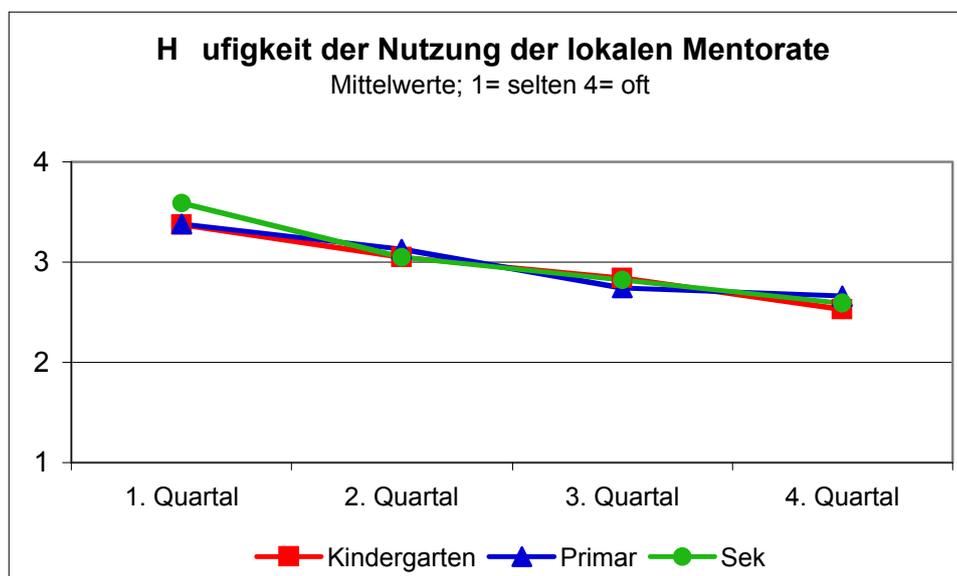


Abb. 11 Häufigkeit der Nutzung der lokalen Mentorrate nach Quartalen differenziert.

Aus den Befunden zur Intensität und zur Häufigkeit der Nutzung der lokalen Mentorrate lässt sich der Schluss ziehen, dass die lokalen Mentorrate allgemein besonders anfangs der Berufstätigkeit wichtig sind, individuell aber verschieden wahrgenommen und genutzt werden.

### 3.2.3.2 Nutzung des regionalen Mentorats (Intensität)

Das *regionale Mentorat* ist zeitlich festgelegt, lässt somit keine Gestaltung in der Häufigkeit der Nutzung zu. Die Variation in der *Intensität der Nutzung* zeigt sich in der Bereitschaft, Anliegen einzubringen und diese zu diskutieren. Die Steigerung der Nutzung (Anfang < Ende) weist darauf hin, dass Berufseinsteigende Ende des ersten Jahres das regionale Mentorat bedeutsam intensiver nutzen, als anfangs ihrer Berufstätigkeit. Trotz fehlender zeitlicher Gestaltungsmöglichkeit nimmt die Intensität im Laufe des Jahres bedeutsam zu. Wie in Kap. 3.1.4 bereits erwähnt, ist die erhaltene Unterstützung in den regionalen Mentoraten grösser als die erwartete.

<sup>13</sup> Multivariate Varianzanalyse:  $F(3,177)=80.53$ ,  $p= .000$ ;  $\text{Etasq} .58$ ;  $\text{Between } F(1,59)= 1283.28$ ,  $p= .000$ ,  $\text{Etasq} .96$ .

### 3.3 Merkmale der Persönlichkeit

#### 3.3.1 Bewältigungsstrategien

##### 3.3.1.1 Mittelwerte

Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase bewältigen die Berufsanforderungen aufgabenorientiert, unterstützt oder abgelenkt durch soziale Kontakte und mit Strategien der Selbstberuhigung. In Abb. 12 werden die Mittelwerte der Ausprägungen der Bewältigungsstrategien und ihre Standardabweichungen in einem Netzdiagramm dargestellt.

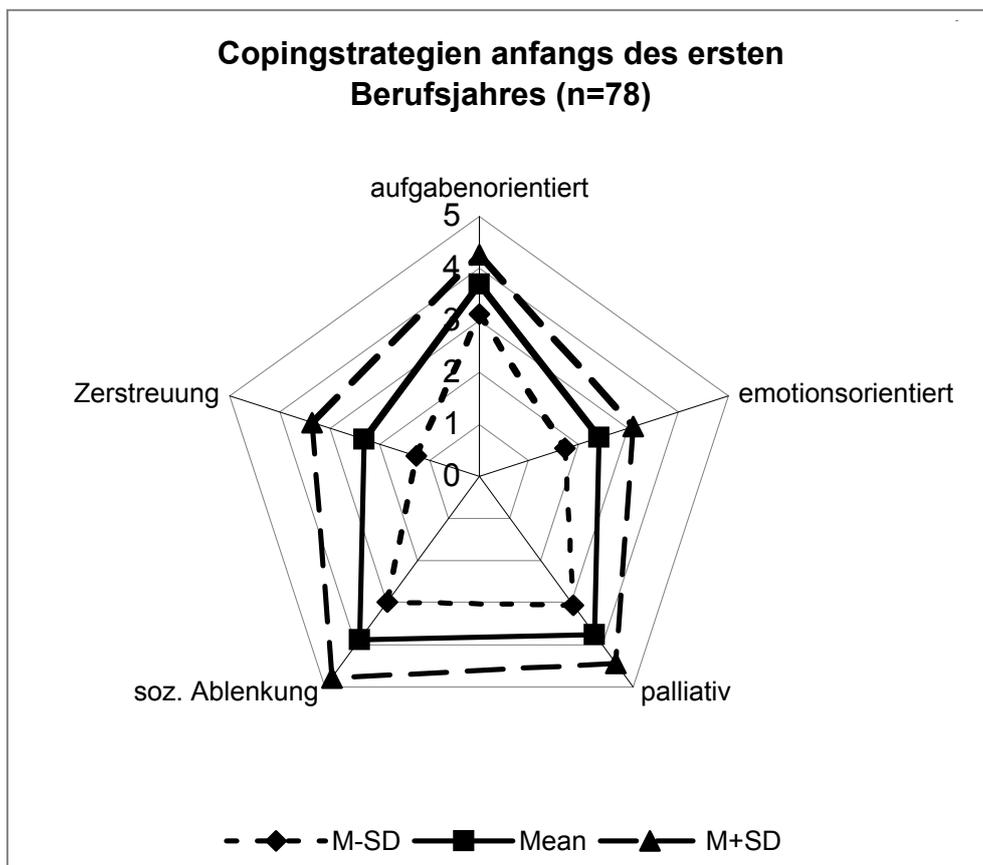


Abb. 12 Ausprägungen der Copingstrategien anfangs des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78), Mittelwerte mit je den Standardabweichungen.

Mittels multivariater Varianzanalyse wird geprüft, ob sich die Teilstichproben ‚Längsschnitt‘ von der Teilstichprobe ‚Nicht-Längsschnitt‘ unterscheiden. Da sich diese Teilstichproben in keinem der Messzeitpunkte und in keiner der Copingstrategien unterscheiden, kann davon ausgegangen werden, dass die Längsschnittdaten (n=78) die gesamte Stichprobe repräsentieren (Querschnitte variieren in der Anzahl je Messzeitpunkt).

Unabhängig von der Teilstichprobenzugehörigkeit zeigen sich individuelle Unterschiede.<sup>14</sup>

In der Ausprägung der einzelnen Copingstrategien zeigen sich leichte Veränderungen im Laufe des ersten Berufsjahres: *Aufgabenorientiertes* und *selbstberuhigendes* („palliatives“) Coping bleiben konstant. Das emotionale Coping nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres zu, das Co-

<sup>14</sup> Breite Streuungen, Between-Subjekt-Effects alle höchst signifikant bei einer Effektstärke von >.9)

ping durch soziale Kontakte nimmt anfangs der Berufstätigkeit ab, im Laufe des ersten Berufsjahres aber wieder zu (nicht signifikant)<sup>15</sup>.

Berufseinsteigende verfügen im Durchschnitt über sinnvolle Strategien zur Bewältigung der Berufsanforderungen, mit der Tendenz, zunehmend emotional zu bewältigen. Die Werte streuen jedoch bereit, interindividuelle Unterschiede sind bedeutsam.

### 3.3.1.2 Zusammenhänge der Bewältigungsstrategien mit der Kompetenz und der Beanspruchung und Effekte

Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Bewältigungsstrategien (Coping) und der Kompetenz bzw. der Beanspruchung<sup>16</sup> (anfangs des ersten Berufsjahres) bringt folgende Ergebnisse (Tab. 5 und Tab. 6):

Tab. 5. Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung mit den Bewältigungsstrategien anfangs des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78)

<b>Anfang</b>	Kompe- tenz	Beanspru- chung	aufgaben- orient	emotions- orientiert	selbstbe- ruhigend	soziale Kontakte	Zerstreu- ung
aufgabenorientiert	.482**	-.025	1				
emotionsorientiert	-.432**	.344**	-.334**	1			
selbstberuhigend	.318**	-.315**	.232*	-.564**	1		
soziale Kontakte	.172	.01	.06	.122	-.008	1	
Zerstreuung	-.058	.062	.007	.103	-.083	.123	1

Das Profil der Bewältigungsstrategien zeigt Zusammenhänge mit der subjektiv eingeschätzten Kompetenz, wie auch mit der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen. Aufgabenorientierte und etwas weniger stark ausgeprägt selbstberuhigende Bewältigung wirken sich positiv auf die Kompetenz aus, Emotionsorientierung negativ. Bezüglich Beanspruchung zeigt die Emotionsorientierung eine die Beanspruchung steigernde Wirkung, Selbstberuhigung eine entlastende.

Tab. 6. Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung mit den Bewältigungsstrategien Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78)

<b>Ende</b>	Kompe- tenz	Beanspru- chung	aufgaben- orient	emotions- orientiert	selbstbe- ruhigend	soziale Kontakte	Zerstreu- ung
aufgabenorientiert	.320**	-.17	1				
emotionsorientiert	-.372**	.458**	-.267*	1			
selbstberuhigend	.234*	-.208	.309**	-.530**	1		
soziale Kontakte	.226*	.028	.158	0.163	-0.17	1	
Zerstreuung	-.008	-.065	-.155	.322**	-0.188	.066	1

Ende Berufsjahr zeigen sich dieselben Zusammenhänge wie zu Beginn, aber etwas abgeschwächer. Soziale Kontakte steigern nun die subjektiv eingeschätzte Kompetenz. Der soziale Austausch (mit wem bleibt dabei offen) wirken sich stärkend aus.

<sup>15</sup> Emotionales Coping: Anfang <\* Ende, Effektstärke .039; soziale Kontakte: Vor >\* Anfang/Ende, Effektstärke .038

<sup>16</sup> Kompetenz und Beanspruchung korrelieren nicht bedeutsam miteinander

Werden die Auswirkungen (Effekte mittels Regressionsanalyse) der Bewältigungsstrategien anfangs des ersten Berufsjahres auf die Kompetenz und die Beanspruchung Ende des ersten Berufsjahres geprüft, so zeigen sich folgende Effekte:

### **Auswirkungen auf die Kompetenz**

*Aufgabenorientiertes* Coping übt einen positiven Effekt auf die Kompetenz aus (Beta .27\*), *emotionsorientiertes* Coping einen negativen (Beta -.24, aber knapp n.s.)<sup>17</sup>. Wie anfangs Jahr die Berufsanforderungen angepackt werden, erklärt 18% der Kompetenzeinschätzung Ende des ersten Berufsjahres. Die korrelativen, zeitgleichen Zusammenhänge wirken sich somit auch prospektiv aus.

### **Auswirkungen auf die Beanspruchung**

Copingstrategien anfangs des ersten Berufsjahres wirken sich tendenziell (aber nicht signifikant<sup>18</sup>) auf die Beanspruchung Ende des ersten Jahres aus. *Emotionsorientiertes* Coping wirkt sich beanspruchungssteigernd (Beta .17), selbstberuhigendes Bewältigen (Beta -.15) im Sinne von ‚Es wird dann schon gehen‘ wirkt entlastend.

Die Wahl der Copingstrategien wirken sich im Moment beanspruchungssteigernd oder entlastend aus, prospektiv aber nur tendenziell.

Daraus lässt sich auf günstigere und ungünstigere Bewältigungsstrategien bzw. -profile schließen. Eine Reflexion in metakognitiver Verarbeitung der Art der Anforderungsbewältigung kann zu sinnvoll eingesetzten Ressourcen führen.

#### **3.3.1.3 Zusammenhänge der Bewältigungsstrategien mit der Nutzung von sozialen Ressourcen**

Copingstrategien zeigen keine Zusammenhänge mit der sozialen Unterstützung allgemein (differenziert nach verschiedenen Quellen) oder mit der Nutzung der lokalen und der regionalen Mentorate im speziellen<sup>19</sup>.

Einzig die Bewältigung durch *soziale Kontakte* korreliert positiv, schwach, aber sehr bedeutend mit der Unterstützungsquelle anderer, teamexterner Berufskolleg/innen. Berufseinsteigende nutzen neben den teaminternen Kolleg/innen und den Mentoraten weitere professionsinterne Kontakte, um die Berufsanforderungen zu bewältigen.

<sup>17</sup> Regressionsanalyse  $F(5,71)=3.203^*$ ,  $r^2= 18\%$ , Durbin Watson 1.95

<sup>18</sup> Regressionsanalyse  $F(5,71)=1.378$   $r^2= 9\%$ , Durbin Watson 1.90

<sup>19</sup> Zusammenhänge geprüft mit den Items zur Nutzung der Mentorate (Im04, rM04), wie auch mit dem Items zur sozialen Unterstützung allgemein.

### 3.3.2 Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung

#### 3.3.2.1 Vergleich der Mittelwerte über mehrere Messzeitpunkte

Die Lehrerselbstwirksamkeit erweist sich im Verlaufe des ersten Berufsjahres als stabil. Zwischen den Ausprägungen der vier Messzeitpunkte zeigen sich keine Unterschiede; ebenso weicht die Längsschnittstichprobe nicht vom Rest der jeweiligen Zeitpunkte ab. Die Streuungen (SD von .42 bis .58) weisen auf individuelle Unterschiede. Um die Stabilität möglichst genau zu prüfen, wurden die Mittelwertsunterschiede im Längsschnitt in der Stichprobe mit vier Messzeitpunkten (n=55) geprüft. Die Ergebnisse dazu sind in Abbildung 13 dargestellt<sup>20</sup>.

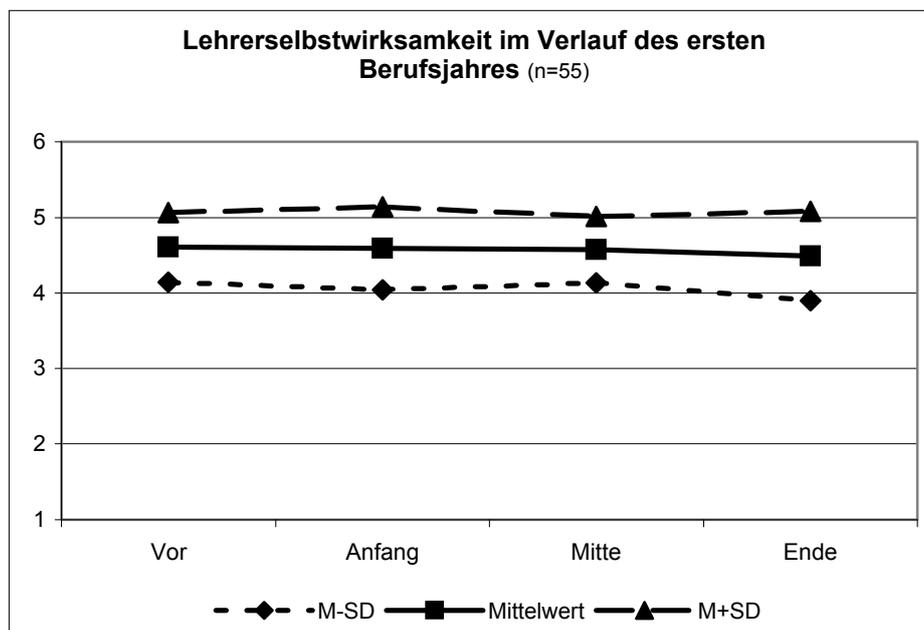


Abb. 13 Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit (Mittelwerte und Standardabweichungen) im Längsschnittes (n=55) über vier Messzeitpunkte

#### 3.3.2.2 Zusammenhänge der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit mit der Kompetenz und der Beanspruchung und Effekte

Zusammenhänge zwischen der Kompetenz und der Beanspruchung insgesamt Ende des ersten Berufsjahres sind in Tabelle 7 dargestellt. Es zeigen sich sehr bedeutsame Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit und der subjektiven *Kompetenzeinschätzung* zu allen vier Messzeitpunkten. Anforderungsbezogene Kompetenz korreliert bedeutsam mit generellen, unspezifischen aber berufsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Hohe Selbstwirksamkeit im Lehrberuf trägt zur Kompetenz in der Bewältigung der Berufsanforderungen bei.

Zwischen der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit und der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen insgesamt zeigt sich kein bedeutsamer Zusammenhang. Beansprucht sein besteht somit unabhängig von der Überzeugung der eigenen Wirksamkeit als Lehrperson.

<sup>20</sup> Ebenso zeigen sich keine Mittelwertsunterschiede, wenn zwischen den Geschlechtern und Schulstufen unterschieden wird (multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung).

Tab. 7. Korrelationen der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung über vier Messzeitpunkte mit der Kompetenz und der Beanspruchung Ende erstes Berufsjahr (n=55)

	Lehrerspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung (n=78)			
	Vor	Anfang	Mitte (n=55)	Ende
Kompetenz	.509**	.554**	.575**	.542**
Beanspruchung	-.103	-.112	-.113	-.153
Vor Berufsaufnahme	1	.687**	.592**	.571**
Anfangs des ersten Berufsjahres		1	.599**	.623**
Mitte des ersten Berufsjahres			1	.619**
Ende des ersten Berufsjahres				1

Wird nach den beruflichen Anforderungsbereichen differenziert, so zeigen sich folgende Korrelationen zwischen *anforderungsspezifischer Kompetenz* und allgemeiner lehrerspezifischer Selbstwirksamkeit (Tab. 8):

Tab. 8. Zusammenhangsstärken der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit mit den Kompetenzeinschätzungen je Anforderungsbereich

	Vor	Anfang	Mitte	Ende
Rollenfindung	.469**	.354**	.464**	.312**
Kooperation in der Schuleinheit	.297**	.550**	.603**	.354**
Vorarbeiten zum Unterricht	.440**	.336**	.570**	.445**
Unterrichtsdurchführung	.506**	.445**	.537**	.503**
Lernprozesse fördern, beurteilen	.369**	.351**	.597**	.402**
Klassenführung	.368**	.256*	.419**	.381**
Elternkontakte	.356**	.188	.536**	.357**

Die Zusammenhangsstärken mit den anforderungsspezifischen Werten variieren. Auffällig ist, dass anfangs des ersten Berufsjahres die Kompetenzeinschätzung in der Elternarbeit keinen bedeutenden Zusammenhang mit der eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt – und somit als wenig beeinflussbar wahrgenommen wird. Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Klassenführung sinkt anfangs Jahr ebenfalls ab, bleibt aber bedeutend. Unterstützung in der Elternarbeit, wie auch in der Klassenführung, welche auf Stärkung der Kompetenz zielt, bringt Stabilität in die Wirkung des beruflichen Handelns.

Die berufsbezogene Lehrerinnen- und Lehrer-Selbstwirksamkeit übt keinen Effekt auf die *Beanspruchung* insgesamt aus.

Wird der Zusammenhang der spezifischen Lehrerinnen- und Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die einzelnen Anforderungsbereiche geprüft, so zeigt sie bezüglich der Unterrichtsdurchführung ( $r = -.24^*$ ) und der Klassenführung ( $r = -.34^*$ ) Ende des ersten Berufsjahres entlastende Wirkung (zu den andern Messzeitpunkten nicht).

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zeigt eine kompetenzsteigernde Wirkung auf die berufsbezogene Anforderungsbewältigung und besteht unabhängig von der Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen. Abweichungen davon sind oben im Text erläutert.

### 3.4 Belastungen im Schulalltag

#### 3.4.1 Mittelwerte und Rangfolgen

Abbildung 14 zeigt die durchschnittlichen Belastungswerte Ende des ersten Schuljahres in einer Rangfolge. Der Gesamtdurchschnitt aller Belastungsfaktoren beträgt 3.03 und ist mit der orangenen Linie markiert. Dadurch wird die Relation zum Durchschnitt ersichtlich.

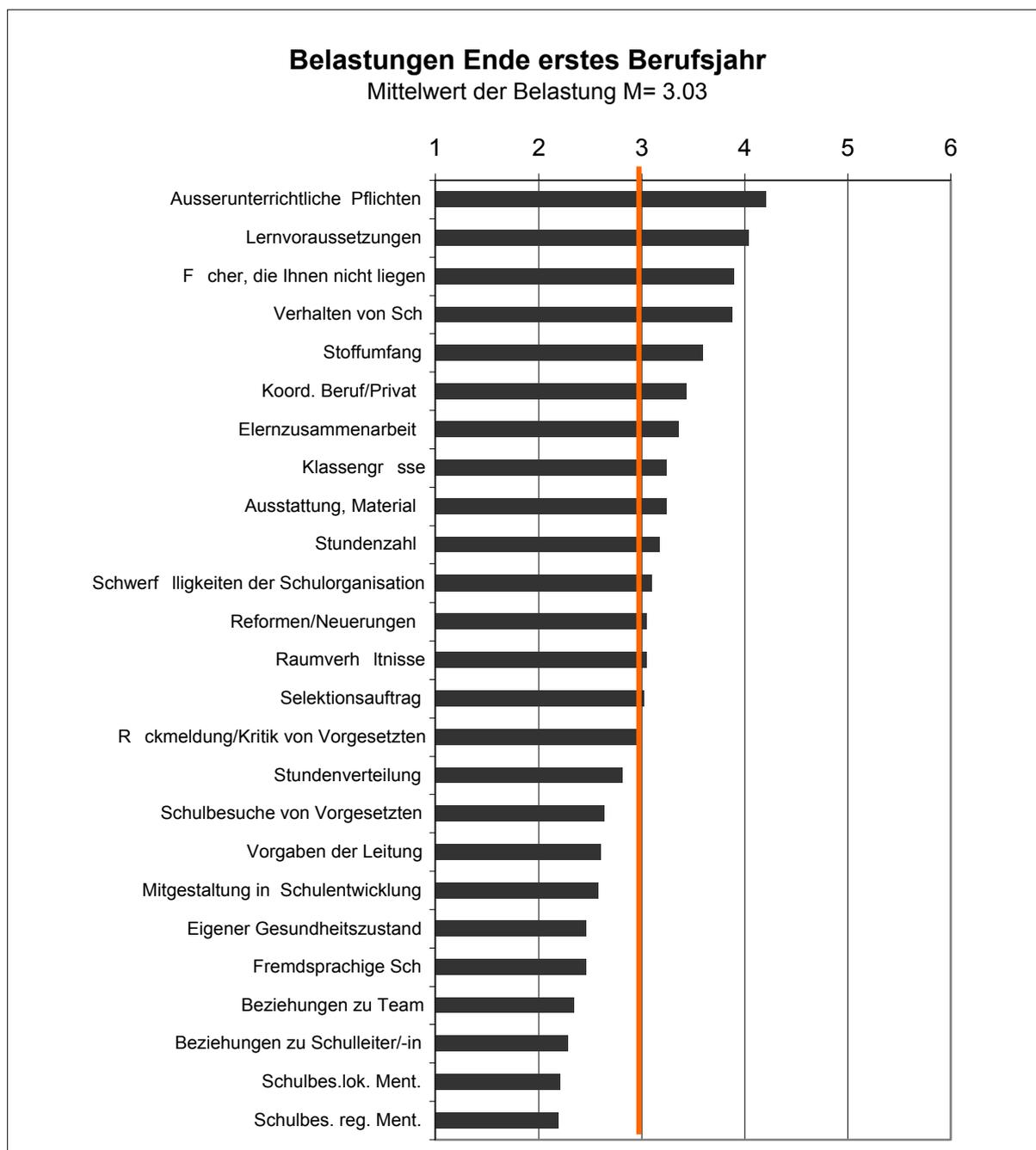


Abb. 14 Belastungen Ende des ersten Berufsjahres (Durchschnitt M=3.03)

Der Durchschnittswert liegt leicht unterhalb der Skalenmitte. Die Werte streuen sehr breit (SD von .9 bis 1.35), die wahrgenommene Belastung ist individuell sehr verschieden.

Wird nach *Stufen* differenziert, so sind die Unterschiede in den Mittelwerten und in den Rangplätzen minimal. Eine nennenswerte Abweichung zeigt sich im deutlich tieferen Rangplatz der Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Eltern bei den Lehrpersonen der Sekundarstufe (9 Rangplätze tiefer).

Wird nach *Geschlecht* differenziert, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede, mit einer Ausnahme. Lehrer/innen nehmen sich bedeutsam stärker durch den eigenen Gesundheitszustand belastet wahr als Lehrer (Frauen > Männer).

Die Streuung der Werte kann somit weder durch die Stufen- noch durch die Geschlechtszugehörigkeit erklärt werden.

### **Mittelwerte der Belastungen im Vergleich zur Belastung insgesamt**

Zur grössten Belastung werden im ersten Berufsjahr die *ausserunterrichtlichen Pflichten*, gefolgt von den *heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen* und der Unterricht in den *Fächern, die einem nicht liegen*. Das *Verhalten der Schüler/innen*, der *Stoffumfang*, die *Koordination von beruflichen und privaten Verpflichtungen*, wie auch die *Elternkontakte* folgen als nächste Belastungsfaktoren.

Im durchschnittlichen Bereich liegen Faktoren wie Klassengrösse, Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien, die Stundenzahl, die Schwerfälligkeit der Schulorganisation und Belastungen durch Neuerungen bzw. Reformen, Raumverhältnisse, der Selektionsauftrag, Rückmeldungen und Kritik von Vorgesetzten, wie auch die Stundenverteilung.

Auf den letzten Rangplätzen der Belastungen stehen die Schulbesuche und Rückmeldungen durch die regionale und die lokale Mentoratsperson. Ebenfalls zu unterdurchschnittlichen Belastungen führen die Beziehungen zu den Schulleitungen, zu Teamkolleg/innen, die Belastung durch fremdsprachige Schüler/innen und der eigene Gesundheitszustand. Mitgestaltungsaufgaben in der Schule, Vorgaben der Schulleitung wie auch Schulbesuche und Rückmeldungen durch Vorgesetzte erweisen sich als leicht unterdurchschnittlich.

### **Individuelle Unterschiede**

Die Mittelwerte streuen sehr breit und weisen darauf hin, dass das Belastungserleben individuell sehr unterschiedlich ist. Die breiteste Streuung liegt in der Belastung durch Raumverhältnisse, gefolgt vom eigenen Gesundheitszustand, vom Verhalten der Schüler/innen, fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie der Klassengrösse.

Dass die Belastung durch den eigenen Gesundheitszustand so breit streut, weist darauf hin, dass einige Lehrpersonen bereits im Berufseinstieg durch ihren Gesundheitszustand sehr stark belastet sind.

### **Berufsphasenspezifische und berufsspezifische Belastungen**

Werden die Mittelwerte der Belastungen der Berufsanfänger/innen mit den Belastungen, welche erfahrene Lehrpersonen erfahren (vgl. Albisser et al., 2006) so zeigen sich in der Rangfolge folgende berufsphasenspezifischen Unterschiede: Berufseinsteigende sind deutlich weniger durch Neuerungen und Reformen belastet, als erfahrene Lehrpersonen (Rang 13 bei den Berufseinsteigenden, Rang 1 bei den Erfahrenen). Die Klassengrösse belastet die Berufseinsteigenden weniger (Rang 11, Erfahrene Rang 5), die Besuche durch Vorgesetzte belasten sie stärker (Rang 16, erfahrene letzter Rang). In diesem Vergleich zeigt sich, dass Belastungen auch *berufsphasenspezifische* Aspekte beinhalten, berufsphasenspezifische Potenziale markieren und berufsphasenspezifisch bearbeitet werden können. Das Innovationspotential von Berufseinsteigenden und die biografisch bedingte Offenheit Veränderungen gegenüber kann im Team auch als Entlastung genutzt werden, wenn Zusammenarbeiten aus den Begleitfunktionen resultieren.

### 3.4.2 Zusammenhänge von Belastungen mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung

Tabelle 9 zeigt die Belastungsfaktoren, die bedeutsam mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung Ende des ersten Berufsjahres zusammenhängen. Belastungen reduzieren die subjektiv wahrgenommene Kompetenz und steigern die Beanspruchung.

Es zeigt sich, dass sich nur einige der Belastungen auf die Kompetenz und die Beanspruchung auswirken. Die Verteilung der Stunden im Stundenplan, Reformen/Neuerung im Schulsystem, wie auch die Belastung durch fremdsprachige Schüler/innen führen wohl zu Beanspruchungen, werden aber unabhängig von der eigenen Kompetenz wahrgenommen – eine sinnvolle Wahrnehmung, da an diesen Belastungen aus eigenen Kräften nichts geändert werden kann. Führen die Belastungen zu Beanspruchungen unabhängig von der Kompetenzeinschätzung, so kann die belastende Anforderung leichter bearbeitet werden.

Die Belastung durch ungünstige Raumverhältnisse reduzieren die Kompetenzeinschätzung der Berufseinsteigenden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich die Wahrnehmung von Raumverhältnissen auf die Kompetenzeinschätzung auswirken.

Tab. 9. Bedeutsame Korrelationen der Belastungsfaktoren nach Rangfolge ihrer Mittelwerte mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung durch Berufsaufgaben, Ende erstes Jahr

<b>Belastungsfaktoren</b>	<b>Kompetenz</b>	<b>Beanspruchung</b>
Pflichten ausserhalb des Unterrichts	- .34**	.329*
Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen	- .32*	.477***
Stoffgebiete oder Fächer, die Ihnen nicht liegen	- .244*	.34**
Verhalten einzelner Schüler/-innen	- .34**	.331*
Koordinierung von Beruflichem und Privatem	- .421**	.506***
Zusammenarbeit mit Eltern	- .371**	.414***
Reformen und Neuerungen im Schulsystem		.291*
Raumverhältnisse	- .283*	
Verteilung der Unterrichtsstunden im Stundenplan		.388**
Vorgaben durch die Schulleitung	- .231*	.277*
Eigener Gesundheitszustand	- .36**	.432**
Fremdsprachige Kinder in der Klasse		.326*
Schulbesuch/Rückmeldung der lokalen Mentoratsperson	- .244**	.414**
Schulbesuch/Rückmeldung der regionalen Mentoratsperson	- .267*	.519***

Führen Belastungen aber auch zu reduzierten Kompetenzeinschätzung, so wirken sie gefährdend und Ressourcen abbauend (vgl. Ressourcenspirale, Buchwald & Hobfoll, 2004). Dies zeigt sich in folgenden Belastungsfaktoren: Die Belastung durch die *Koordination von beruflichen und privaten Verpflichtungen* übt die stärkste Wirkung auf die Kompetenz und die Beanspruchung aus. Anforderungen in der neuen Lebensphase mit Anforderungen in der neuen Berufsphase zu koordinieren stellt Anforderungen, die über den Berufseinstieg hinausgehen. Die Belastung durch den eigenen Gesundheitszustand, durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das Verhalten der Schüler/innen, durch die Zusammenarbeit mit den Eltern, durch ausserunterrichtliche Verpflichtungen und Vorgaben der Schulleitungen, wie auch die Vermittlungsanforderung in Fächern, die einer Lehrperson nicht liegen, führen ebenfalls zu erhöhten

Beanspruchungen bei gleichzeitiger Reduktion der Kompetenzeinschätzung. Berufseinsteigende dahingehend zu unterstützen, ihre professionelle Kompetenz weniger in Abhängigkeit vom Handeln anderer wahrzunehmen, könnte zur Entlastung und Kompetenzstärkung. Insbesondere in der Komplementarität von Lehrer/innen- und Schüler/innenhandlungen ist es sinnvoll, eine Entflechtung zu ermöglichen, so dass durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das Verhalten der Schüler/innen sich weniger in ihrer Kompetenz entwertet wahrnehmen, sondern rollenbewusster Dissonanzen aushalten und Lenkungsaufgaben ausführen zu können. Die Besuche mit anschliessenden Rückmeldungen der lokalen und der regionalen Mentoratsperson reduzieren ebenfalls die subjektiv eingeschätzte Kompetenz und steigern die Beanspruchung stark – auch wenn dies weder von den Mentoratspersonen (ohne Beurteilungsauftrag) noch vom Konzept der Berufseinführung beabsichtigt wird. Schulbesuche auf Wunsch der Berufseinsteigenden, nicht als Vorgabe des Konzeptes, könnte dies entschärfen, von der Beurteilungsfunktion klarer trennen und entlasteter zur Kompetenzentwicklung genutzt werden.

Keiner der Belastungsfaktoren führt zu reduzierter Kompetenzüberzeugung (Ausnahme: Raumverhältnisse), ohne auch die Beanspruchung zu steigern, d.h. Berufseinsteigende sind bereit, sich den Belastungen zu stellen und Einsatz zu leisten. Eine Unterstützung, um die Kräfte zielbezogen einzusetzen und vorwiegend an veränderbaren Belastungen zu arbeiten, kann zur Kompetenzsteigerung beitragen.

### 3.5 Berufszufriedenheit

Die Berufszufriedenheit wurde über 17 Items erfasst<sup>21</sup>, mittel Faktorenanalyse in drei Bereiche gegliedert<sup>22</sup> und als Gesamtwert berechnet. Die Ausführungen zur Berufszufriedenheit erfolgen als erstes auf den Gesamtwert bezogen, anschliessend werden die Teilbereiche und der Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung dargestellt.

#### 3.5.1 Berufszufriedenheit insgesamt

Lehrpersonen in der Berufseingangsphase sind insgesamt zufrieden. Die Mittelwerte anfangs und Ende des ersten Berufsjahres liegen auf der sechsteiligen Skala (von 1=wenig bis 6=sehr) um 4.6 (Streuung von .5 bis .8). Der Gesamtmittelwert steigt im Laufe des Jahres leicht, aber nicht bedeutsam an (von 4.5 auf 4.6 mit SD um .5, GLM n.s.)<sup>23</sup>. Die individuellen Unterschiede jedoch sind bedeutsam (GLM Between höchst signifikant).

Die Berufszufriedenheit ist somit keine Folge zunehmender Erfahrung, sondern individuell verschieden.

#### 3.5.2 Berufszufriedenheit nach drei Hauptaufgabenfeldern

Werden die 17 Items zur Berufszufriedenheit mittels Faktoranalyse auf eine ihnen zugrunde liegende Struktur überprüft, ergibt sich eine Gliederung in drei Aufgabenfelder:

Als *Kernauftrag* wird die Arbeit mit den Kindern, die Unterrichtsqualität, die Freude der Schüler/innen im Unterricht, das Klassenklima wie auch die Zusammenarbeit mit den Eltern verstanden. Interessanterweise gehört die Elternarbeit aus der Sicht der Berufseinsteigenden zum Kernauftrag.

Die Zufriedenheit mit der *professionsinternen Kooperation* setzt sich aus dem Austausch mit Berufskolleginnen, der erhaltenen Unterstützung, den Rückmeldungen von Berufkolleg/innen und der Kooperation im Kollegium wie auch mit der Schulleitung zusammen.

Als Zufriedenheit mit *der Arbeit und der Arbeitsgestaltung* werden folgende Aspekte zusammengefasst: die Möglichkeit des selbständigen Einteilens, das Zeitmanagement, die Nutzung eigener Fähigkeiten und Stärken, wie auch die Ausübung einer verantwortungsvollen Tätigkeit und der pädagogische und didaktische Gestaltungsspielraum.

Die Berufszufriedenheit je Bereich steigt im Laufe des ersten Berufsjahres leicht, aber nicht bedeutsam an (Abb. 15). Der grösste Anstieg ist in der *Zufriedenheit mit den Kernaufgaben* zu verzeichnen.

<sup>21</sup> 14 Items aus Grunder & Bieri (1995, S. 282f.), 3 Items Eigenentwicklung

<sup>22</sup> Mit drei Faktoren wird eine aufgeklärte Varianz von 50% erreicht. Faktor 1 ‚Kernaufgaben‘ inkl. Elternkontakte besteht aus fünf Items mit Ladungen >.44, vier davon >.6 (Cronbach Alpha .75). Faktor 2 ‚professionsinterne Kooperation‘ besteht auf 5 Faktoren mit Ladungen >.6 (Cronbach Alpha .79)., Faktor 3 ‚Arbeit und Arbeitsgestaltung‘ besteht aus fünf Items mit Ladung >.4, vier davon >.6 (Cronbach Alpha .73).. Drei Items lassen sich nicht integrieren. Die Skalen können als stabil und genügend reliabel beurteilt werden.

<sup>23</sup> Die Teilstichproben der Längsschnitte über drei bzw. vier Messzeitpunkte mit n=78 bzw. n=55 unterscheiden sich nicht von den Querschnittstichproben. Der Befund kann somit auf alle erfassten Berufseinsteigenden in den Jahren 2006 und 2007 übertragen werden.

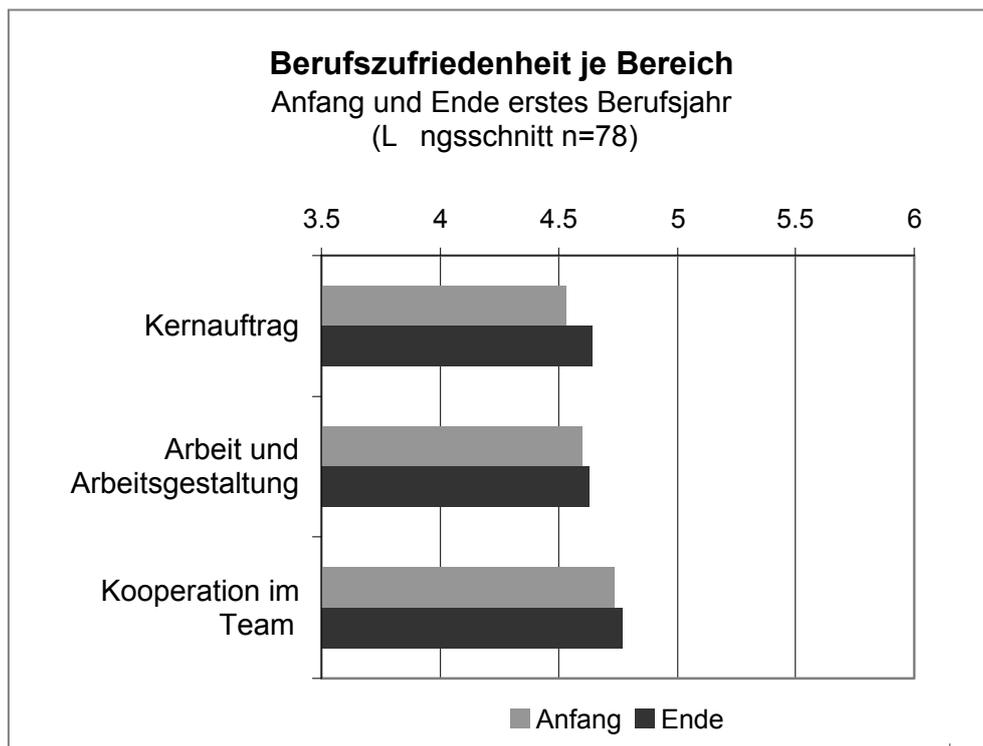


Abb. 15 Mittelwerte je Hauptaufgabenbereich anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78)

In den Korrelationen (Tab. 10) zeigt sich, dass alle drei Teilbereiche der Berufszufriedenheit mit der Gesamtzufriedenheit stark zusammenhängen. Die Zufriedenheit mit der professionsinternen Kooperation zeigt anfangs Jahr den stärksten Zusammenhang, Ende Jahr weisen der Kernauftrag und die Arbeitsgestaltung die höhere Zusammenhangstärke auf. Das sich Einfinden in berufliche und schulinterne Kooperationen anfangs der Berufstätigkeit stärkt die Berufszufriedenheit eindeutig und stellt einen Faktor dar, der von aussen mitbestimmt werden kann.

Tab. 10. Korrelationen je Messzeitpunkt (Anfang und Ende) der Berufszufriedenheit und der Teilbereiche

	Berufszufriedenheit Anfang				Berufszufriedenheit Ende			
	insgesamt	Kernauftrag	Arbeitsgest.	Kooperation	insgesamt	Kernauftrag	Arbeitsgest.	Kooperation
insgesamt	1				1			
Kernauftrag	.680**	1			0.746***	1		
Arbeitsgestaltung	.666**	.380**	1		0.731***	0.548***	1	
Professionsinterne Kooperation	.774**	.213*	.316**	1	0.678***	0.187*	0.214**	1

Wird geprüft, wie sich die Zufriedenheit in den Hauptaufgabenfeldern anfangs Berufstätigkeit auf die Gesamtzufriedenheit Ende des ersten Berufsjahres auswirkt (Regressionsanalyse<sup>24</sup>), so zeigt die Zufriedenheit mit der Arbeit im Kerngeschäft (inkl. Eltern) den höchsten Effekt (Beta .33\*\*), gefolgt von der professionsinternen Kooperation (Beta .30\*\*). Die Zufriedenheit mit der Arbeitsgestaltung anfangs erstem Berufsjahr wirkt sich nicht bedeutsam auf die Zufriedenheit Ende des ersten Berufsjahrs aus.

<sup>24</sup> Regression: Effekte der Zufriedenheitsbereiche anfangs Berufstätigkeit auf die Gesamtzufriedenheit Ende Jahr.

### 3.5.3 Berufszufriedenheit in den Teilbereichen

Abb. 16 zeigt die Mittelwerte der Teilbereiche zur Berufszufriedenheit, in der Rangfolge der Werte Ende des ersten Jahres. Alle Werte liegen im Bereich der Zufriedenheit in der oberen Skalenhälfte (in der Abb. 16 ist nur die obere Skalenhälfte abgebildet).

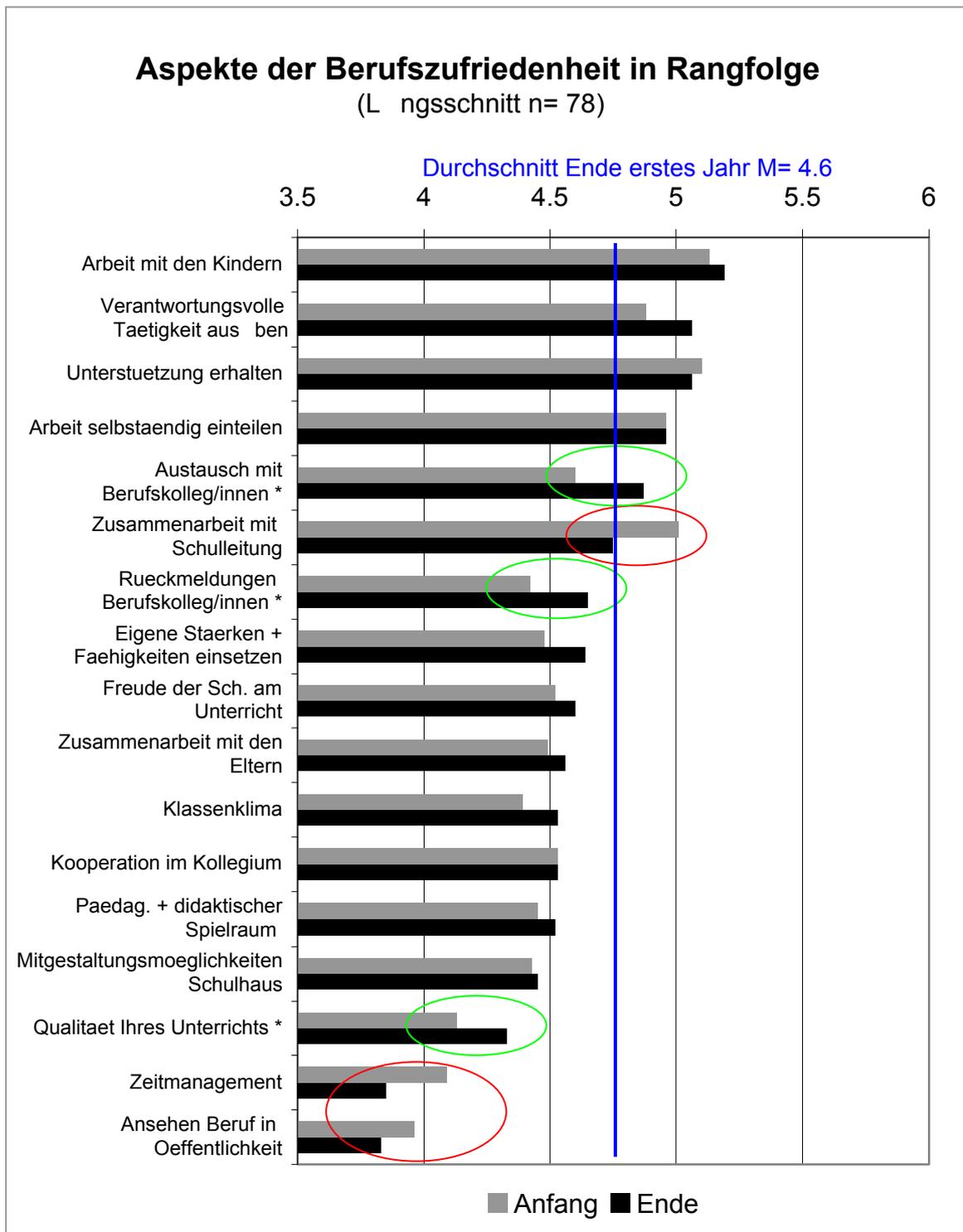


Abb. 16 Berufszufriedenheit anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Rangfolge Ende des Jahres)

*Überdurchschnittliche Zufriedenheit* (Gesamtzufriedenheit Anfang:  $M=4.56$ ,  $SD= .53$ ; Ende:  $M=6.61$ ,  $SD= .62$ ) anfangs wie auch Ende des ersten Berufsjahres besteht in der Arbeit mit den Kindern, gefolgt von der Freude, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben, dabei Unterstützung zu erhalten, die Arbeit selbständig einteilen zu können und mit den Kolleg/innen Austausch zu pflegen.

*Unterdurchschnittliche Zufriedenheit* besteht im Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit, im Zeitmanagement, in der Qualität des Unterrichts und dem Klassenklima, mit der Mitgestaltung und der Kooperation im Schulhaus, wie auch in der Elternarbeit und in der Nutzung des pädagogisch-didaktischen Gestaltungsspielraumes.

Im Laufe des ersten Jahres *nimmt die Zufriedenheit zu* in der Arbeit mit den Kindern, in der Freude an der verantwortungsvollen Tätigkeit, am Austausch mit und an den Rückmeldungen von den Kolleg/innen (beide signifikant), wie auch im Klassenklima und der Unterrichtsqualität (signifikant). Ebenso steigt die Zufriedenheit darin, die eigenen Stärken einzusetzen und zu nutzen. Die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dem eigenen Zeitmanagement und dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit nimmt hingegen im Verlauf des Jahres ab.

Die steigende Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität und dem Klassenklima, wie auch mit der Bedeutung der Tätigkeit, der Arbeit mit den Kindern und dem kollegialen Diskurs trägt zu Stärkung der Zufriedenheit bei. Der Rückgang der Zufriedenheit mit dem Zeitmanagement und dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit könnte allerdings bei weiterem Absinken zu schwierigen Diskrepanzen in der Berufszufriedenheit führen.

### **Hauptbereiche der Berufszufriedenheit anfangs Jahr als Prädiktoren für die Berufszufriedenheit Ende des ersten Jahres**

Wird geprüft, welche der 17 Aspekte der Berufszufriedenheit anfangs des Jahres eine Wirkung auf die Berufszufriedenheit insgesamt Ende des Jahres hat (Regressionsanalyse stepwise<sup>25</sup>), so zeigt die Zufriedenheit mit der Mitgestaltung im Schulhaus den stärksten Effekt (Beta  $.31^{**}$ ), gefolgt von der Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern (Beta  $= .26^*$ ) und der Zufriedenheit mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit (Beta  $= .25^*$ ). Verankerung und Mitwirkung im Schulhaus ist ebenso wichtig wie die Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern, um Berufszufriedenheit zu erhalten. Da die Berufszufriedenheit vom Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit abhängt, so stellt dieses eine wichtige Komponente dar. Gesellschaftliche Wertschätzung ist für die Berufszufriedenheit von Berufseinsteigenden eine bedeutende Komponente.

Die drei Haupteffekte auf die Berufszufriedenheit entstammen je einem der drei Hauptbereiche ‚Kerngeschäft‘, ‚Teamkooperation‘ und ‚Arbeit/Arbeitsweise‘. Zufriedenheit muss somit in allen drei Hauptbereichen erreicht werden – Zufriedenheit mit dem Kerngeschäft allein genügt nicht.

### **3.5.4 Zusammenhang der Berufszufriedenheit mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung**

Tab. 11 zeigt die Zusammenhangsstärken zwischen der Berufszufriedenheit und der Kompetenz bzw. der Beanspruchung anfangs des ersten Berufsjahres. Die Kompetenz in der Bewältigung der Berufsanforderungen zeigt einen starken, sehr bedeutsamen Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit; die Beanspruchung zeigt einen schwachen, aber ebenfalls bedeutsamen Zusammenhang.

<sup>25</sup> Regressionsanalyse stepwise :  $F(1,71)=8.49^{***}$ ,  $r^2= .24$ , Durbin-Watson 2.01

Wird nach den drei Hauptbereichen der Berufszufriedenheit unterschieden (Tab. 11), so zeigen alle drei Hauptbereiche ähnlich starke Zusammenhänge mit der Kompetenz (mittlere Stärke). Zur Beanspruchung zeigt die Berufszufriedenheit insgesamt und im Speziellen die Zufriedenheit mit der Arbeit bzw. Arbeitsweise schwach negative Zusammenhänge. Das bedeutet: Je stärker beansprucht, desto weniger zufrieden sind Berufseinsteigende mit der Arbeit mit den Kindern, und je beanspruchter sie durch die Arbeit mit den Kindern sind, desto geringer ist ihre Berufszufriedenheit. Die Zufriedenheit mit dem Kernauftrag und der Kooperation hängen unbedeutend damit zusammen.

Tab. 11. Korrelationen zwischen Kompetenz, Beanspruchung und Berufszufriedenheit anfangs des ersten Berufsjahres (n=99)

<b>Anfang 1. Jahr</b>	Kompetenz	Beanspruchung	Berufszufriedenheit	Kernauftrag	Arbeit	Kooperation
Kompetenz	1			.478**	.442**	.428**
Beanspruchung	-.133	1		-.14	-.229*	-.116
Berufszufriedenheit	.616**	-.226*	1	.680**	.666**	.774**

Die Zusammenhänge Ende des ersten Berufsjahres (Tab. 12) sind ausgeprägter; die Zusammenhangsstärken haben sich erhöht. Die wahrgenommene Kompetenz weist einen deutlich stärkeren Zusammenhang auf mit der Berufszufriedenheit auf und reduziert die Beanspruchung, die aus der Bewältigung der Berufsanforderungen resultiert (vgl. dazu auch die Befunde von Hirsch, 1990).

Ende Berufsjahr ist der Zusammenhang mit der Zufriedenheit bezüglich des Kernauftrages und der Arbeit/Arbeitsweise stärker. Der Zusammenhang zwischen der subjektiven Kompetenz und der professionsinternen und schulinternen Kooperation ist schwächer geworden. Die Berufszufriedenheit scheint sich Ende Berufsjahr stärker nach der Zufriedenheit mit dem Kernauftrag (inkl. Elternkontakte) auszurichten, als anfangs der Berufstätigkeit.

Tab. 12. Korrelationen zwischen Kompetenz, Beanspruchung und Berufszufriedenheit Ende des ersten Berufsjahres (n=140)

<b>Ende 1. Jahr</b>	Kompetenz	Beanspruchung	Berufszufriedenheit	Kernauftrag	Arbeit	Kooperation
Kompetenz	1			.593**	.579**	.325**
Beanspruchung	-.315**	1		-.175*	-.206*	-.131
Berufszufriedenheit	.653**	-.229**	1	.746**	.731**	.678**

Wird die *Wirkung* der Berufszufriedenheitsbereiche, der Kompetenz und der Beanspruchung anfangs erstem Berufsjahr auf die Berufszufriedenheit insgesamt Ende des ersten Berufsjahres geprüft<sup>26</sup>, so ergeben sich bei einer aufgeklärten Varianz von 29% bedeutsame Effekte durch die Kompetenz (Beta = .27\*), die Berufszufriedenheit durch den Kernauftrag (Beta = .23\*) und durch die professionsinterne Kooperation (Beta = .21\*). Die Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen und die Zufriedenheit durch die Arbeit und Arbeitsweise üben keine Wirkung auf die Berufszufriedenheit Ende Jahr aus.

<sup>26</sup> Regressionsanalyse:  $F(5,84)=6.41$ ;  $p > .000$ ; Durbin Watson 2.175

### 3.5.5 Zusammenhang von Berufszufriedenheit mit Belastung

Tabelle 13 zeigt die bedeutsamen Korrelationen von Belastungsfaktoren, nach der Rangfolge ihrer Mittelwerte (vgl. Abb. 16), mit der Berufszufriedenheit insgesamt und ihren Teilbereichen ‚Kernauftrag‘ (inkl. Elternkontakte, ‚arbeitsbezogene Möglichkeiten‘ und ‚professionsinterne Kooperation‘).

Es zeigt sich, dass einzelne Belastungen die Berufszufriedenheit mitbestimmen und diese reduzieren. Die ausserunterrichtlichen Verpflichtungen und der eigene Gesundheitszustand reduzieren die Berufszufriedenheit mit mittlerer Zusammenhangsstärke. Weitere Belastungsfaktoren, die Koordination von privaten und beruflichen Aufgaben, das Verhalten einzelner Schüler/innen, der Unterricht in Fächern, die einem nicht liegen und Vorgaben durch die Schulleitung zeigen bedeutende aber schwache Zusammenhänge.

Tab. 13. Bedeutsame Korrelationen der Belastungsfaktoren (nach Rangfolge ihrer Mittelwerte) mit der Berufszufriedenheit bzw. ihren Teilbereichen Ende des ersten Berufsjahres

	Gesamtwert	Kernauftrag	arb.bezog. Möglichk.	prof.interne Kooperation
Ausserunterrichtliche Pflichten	-.427**	-.393**	-.506**	
unterschiedliche Lernvoraussetzungen		-.367**	-.360**	
Fächer, die einem nicht liegen	-.274*		-.304*	
Verhalten von Schüler/-innen	-.357**	-.608**	-.290*	
Koordinierung von Beruflichem und Privatem	-.369**		-.418**	
Zusammenarbeit mit Eltern	-.271*	-.328*		
Raumverhältnisse		-.07	-.282*	
Vorgaben durch Schulleitung	-.296*			
Mitgestaltung in Schulentwicklung		-.380**	-.298*	.186
Eigener Gesundheitszustand	-.393**		-.402**	
Fremdsprachige Schüler/innen		-.281*	-.106	
Beziehungen zu Teamkolleg/innen				-.548**

Einige, als Belastung wahrgenommene Anforderungen reduzieren die Berufszufriedenheit.

## 4. Einschätzungen durch die lokalen und regionale Mentorinnen und Mentoren

Die lokalen und regionalen Mentorinnen und Mentoren wurden nach ihrer Einschätzung der Kompetenzentwicklung und der Veränderung in der Beanspruchung der Berufseinsteigenden gefragt. Diese einzuschätzen ist jedoch für die regionalen Mentor/innen schwieriger<sup>27</sup>, als für die lokalen, da sie die Berufseinsteigenden weniger oft treffen und somit Entwicklungen weniger gut beobachten und einschätzen können.

Die Bereiche, auf welche sich die Einschätzungen beziehen, werden in den Abbildungen mit denselben Farben dargestellt, wie die diesbezüglichen Einschätzungen der Berufseinsteigenden (vgl. Kapitel 3.1.) Dadurch wird ein anforderungsbezogener Vergleich zwischen Innen- und Aussensichten erleichtert.

### 4.1 Aussensicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren

#### 4.1.1 Kompetenzeinschätzung

Abbildung 17 zeigt die Kompetenzeinschätzungen anfangs und Ende des ersten Berufsjahres als Entwicklungslinien auf und enthält Angaben zur Bedeutsamkeit der Steigerung der Kompetenz Ende des Jahres (Signifikanzniveau mit Sternen bezeichnet<sup>28</sup>) je Teilanforderung.

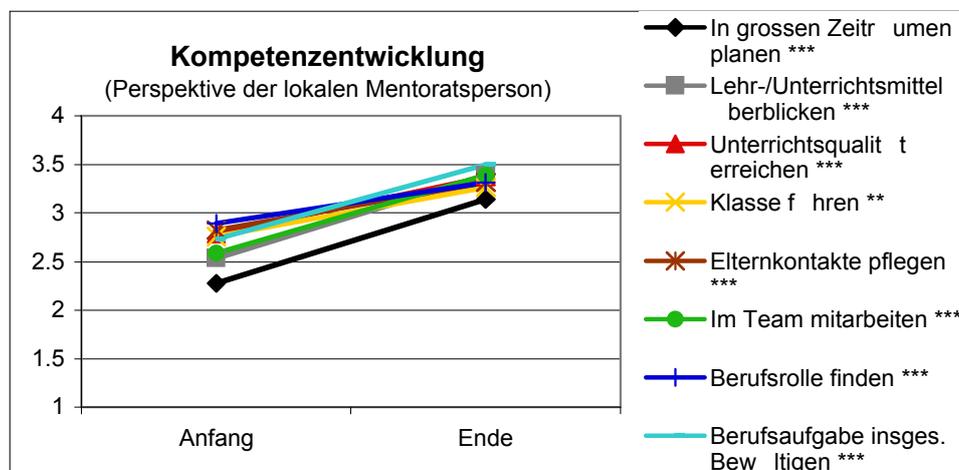


Abb. 17 Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentor/innen (n=42, von 1=wenig bis 4 = viel).

*Anfangs erstes Berufsjahr:* Aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (n=42) gelingt es den Berufseinsteigenden bei Berufsaufnahme angemessen gut, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Die Mittelwerte liegen vorwiegend in der oberen Skalenhälfte, mit Werten von 2.3 bis 2.9 auf der vierteiligen Skala (1=wenig, 4=sehr). Die Werte streuen jedoch breit (SD von .8 bis 1.1), so dass deutliche individuelle Unterschiede vorliegen.

Am besten gelingt es den Berufseinsteigenden, in die Berufsrolle einzusteigen und rollenbewusst die Aufgaben anzugehen. Am wenigsten gelingt es den Berufseinsteigenden, die Vorar-

<sup>27</sup> gemäss Anmerkungen im Fragebogen und Äusserungen in Gesprächen (Fokusgruppe bei Abschluss des Jahres)

<sup>28</sup> \*\*\* Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq .001$ , \*\* Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq .01$ , \* Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq .05$

beiten zum Unterricht zu bewältigen. Dazu gehören die Planung in grossen Zeiträumen und der Überblick über die Lehr- und Unterrichtsmittel der jeweiligen Klasse.

*Ende erstes Berufsjahr:* In der Rangfolge der Kompetenzeinschätzungen durch die lokalen Mentorinnen und Mentoren liegen nun die Aufgaben, die Berufsaufgabe als Ganzes zu bewältigen, einen Überblick über Lehr und Unterrichtsmittel zu haben, wie auch die Mitarbeit im Team auf den obersten Rangplätzen. An letzter Stelle steht auch Ende erstes Berufsjahr die Kompetenz, in grossen Zeiträumen zu planen. Die Werte liegen alle in der oberen Skalenhälfte zwischen 3.1 bis 3.5 (mit nach wie vor breiten Streuungen von .7 bis 1.1). Aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren gelingt es den einen Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern sehr gut, die Anforderungen zu bewältigen, anderen teilweise nur knapp.

#### *Entwicklung während des ersten Berufsjahres*

Aus der Sicht der lokalen Mentor/innen steigt die Kompetenz in den einzelnen berufsbezogenen Anforderungsbereichen. Sie erkennen eine deutliche, signifikante Steigerung in der Kompetenz Berufsanforderungen zu erfüllen.

#### **4.1.2 Einschätzung der Beanspruchung**

Abbildung 18 zeigt die Beanspruchung durch die einzelnen Anforderungsbereiche anfangs und Ende des Ersten Jahres und damit auch deren Veränderungen, mit Angaben zur Bedeutsamkeit der Unterschiede.

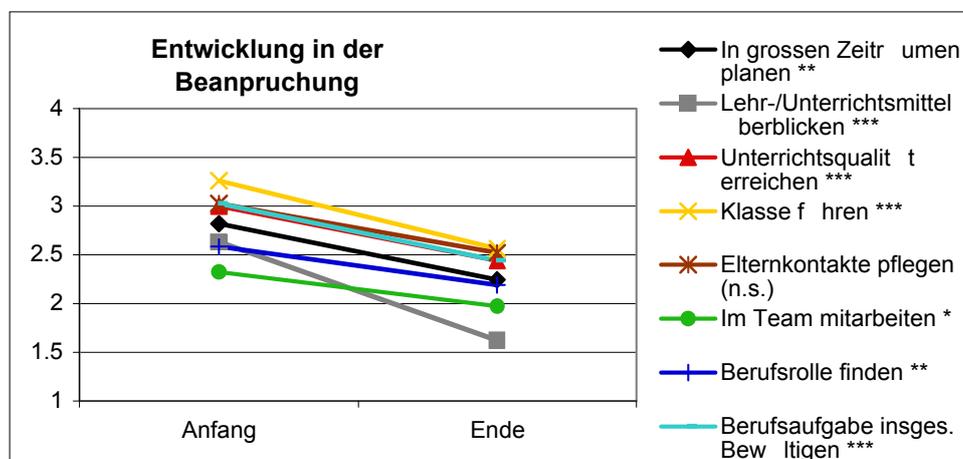


Abb. 18 Veränderung in der Beanspruchung der Berufseinsteigenden in der Bewältigung der Berufsanforderungen aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (n=42, von 1=wenig bis 4 = viel).

*Anfangs erstes Berufsjahr:* Bezüglich *Beanspruchung* durch die Bewältigung der Berufsaufgaben liegen die Werte in der oberen Skalenhälfte (von 2.6 bis 3.3) und sprechen somit für eine erhöhte Beanspruchung. Die Beanspruchung durch die *Mitarbeit im Team* ist geringer und liegt leicht unter der Skalenmitte. Die Werte streuen auch in der Beanspruchung breit (von .8 bis 1), so dass auch in der Beanspruchung auf deutliche interindividuelle Unterschiede geschlossen werden muss. *Klassenführung*, *Elternkontakte*, die *Berufsaufgabe als Ganzes erfüllen* wie auch eine angemessene *Unterrichtsqualität erreichen* führen anfangs erstem Berufsjahr zu den

höchsten Beanspruchungen. Die hohen Beanspruchungswerte weisen darauf hin, dass in die Bewältigung dieser Aufgaben investiert wird und Bereitschaft besteht wie auch Einsatz geleistet wird, diese zu bewältigen.

*Ende des ersten Berufsjahres* stehen dieselben Anforderungen auf den obersten Rangplätzen der Beanspruchung (mit geringeren Mittelwerten) wie anfangs Jahr. Die Klassenführung, Elternkontakte, die Berufsaufgabe als Ganzes bewältigen und gute Unterrichtsqualität zu erreichen beanspruchen auch Ende erstes Berufsjahr am stärksten.

*Entwicklung:* Im Laufe des ersten Berufsjahres nimmt die Beanspruchung der Berufseinsteigenden in der Bewältigung der Berufsanforderungen bedeutsam ab.

### 4.1.3 Unterstützung

Abbildung 19 zeigt das mass der Unterstützung anfangs und Ende des ersten Berufsjahres.

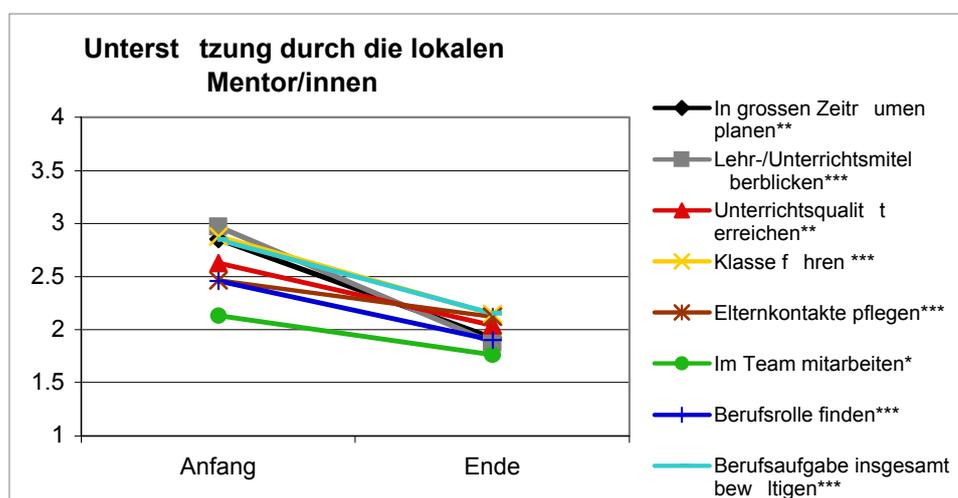


Abb. 19 Ausmass der Unterstützung durch die lokalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentor/innen (1=wenig bis 4 = viel).

#### *Anfangs des ersten Berufsjahres:*

Die Unterstützung der Berufseinsteigenden durch die lokalen Mentor/innen liegt insgesamt im mittleren Skalenbereich; aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren ist der Bedarf angemessen, weist jedoch breite Streuungen auf. Am meisten Unterstützung besteht in den Anforderungsbereichen, sich einen Überblick über Lehr- und Unterrichtsmittel zu verschaffen, in der Klassenführung, der Planung in grossen Zeiträumen und der Bewältigung der Berufsaufgabe insgesamt. Die geringste Unterstützung liegt in der Bewältigung der Anforderungen durch die Mitarbeit im Team.

#### *Ende des ersten Berufsjahres:*

Die Mittelwerte Ende des Jahres liegen alle tiefer als am Anfang des Jahres, leicht unterhalb der Skalenmitte und sehr nahe beisammen. Die Berufseinsteigenden benötigen aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren Ende Jahr deutlich weniger Unterstützung.

### Veränderung: Anfang und Ende im Vergleich:

Der Bedarf an Unterstützung nimmt im Laufe des Jahres aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren deutlich ab.

In der Art der Unterstützung (Abb. 20) zeigt sich, dass anfangs wie auch Ende des ersten Jahres die Bestätigung und Anerkennung die höchsten Werte zeigen. Das ausmass dieser Unterstützungsarten liegt im mittleren Bereich.

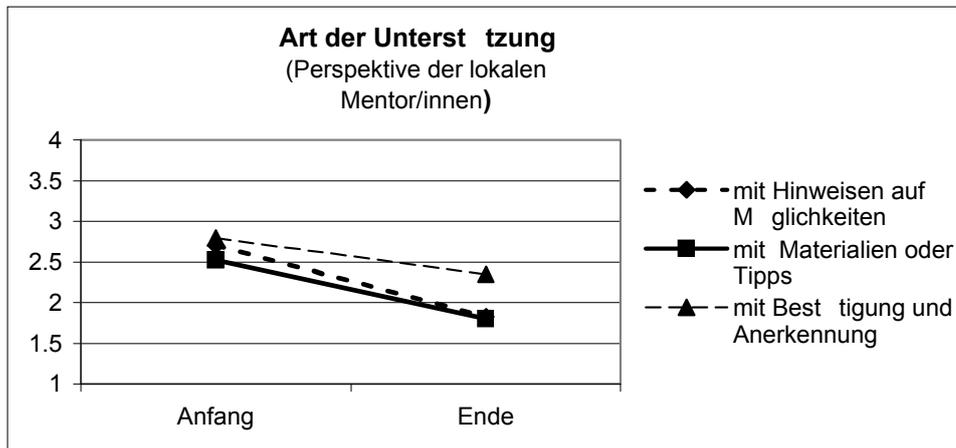


Abb. 20 Art der Unterstützung durch die lokalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (1 = wenig, 4 = viel).

Der Unterstützungsbedarf der Berufseinsteigenden ist durchaus vorhanden, liegt jedoch im mittleren Bereich und nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres ab.

## 4.2 Aussensicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren

Wie bereits erwähnt ist es für die regionalen Mentorinnen und Mentoren schwierig, die Entwicklung einzuschätzen, da sie die Berufseinsteigenden weniger oft und vorwiegend in der Gruppe treffen. Diese Schwierigkeit wurde sowohl als Anmerkung zum Fragebogen, wie auch in den Fokusgruppen mitgeteilt. Die Gruppengespräche in der regionalen Mentoratsgruppe sind jeweils fokussiert auf spezifische Themen/Anliegen und beleuchten damit weniger das ganze Spektrum der Berufsanforderungen.

Abbildung 21 zeigt die Einschätzung der Kompetenzentwicklung, Abb. 22 diejenige der Beanspruchung. Abb. 23 zeigt das Mass der anforderungsspezifischen Unterstützung, Abb. 24 die Art der gegebenen Unterstützung. In Abb. 21 bis 23 werden dieselben Farben eingesetzt, wie bereits im vorhergehenden Kapitel und in Kap. 3.1.

### 4.2.1 Kompetenzeinschätzung

#### Anfangs erstes Berufsjahr:

Die regionalen Mentorinnen und Mentoren erachten die Kompetenz zur Mitarbeit im Team als gut. Im mittleren Bereich liegen die Fähigkeiten, eine angemessene Unterrichtsqualität zu ermöglichen, die Klasse zu führen, die Berufsrolle zu finden, in grossen Zeiträumen zu planen und die Berufsanforderungen insgesamt zu bewältigen. Den Überblick über Lehr- und Unter-

richtsmittel zu haben liegt in der unteren Skalenhälfte; der tiefe Mittelwert besagt, dass aus Sicht der regionalen Mentor/innen in diesem Anforderungsbereich die Kompetenzen noch nicht genügen, um die Anforderung zu bewältigen.

#### *Ende erstes Berufsjahr:*

Die Mittelwerte liegen nun alle im oberen Skalenbereich. Die berufsanforderungsspezifischen Kompetenzen werden als gut erachtet.

#### *Entwicklung:*

Aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren zeichnet sich in allen Anforderungsbereichen eine deutliche Kompetenzsteigerung ab. Die Mittelwerte der Unterrichtsqualität und der Elternkontakte streuen breiter.

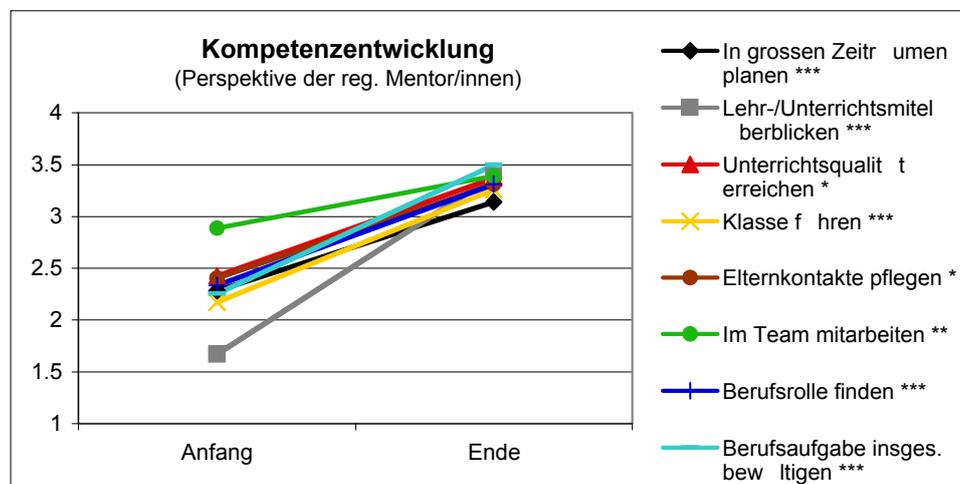


Abb. 21 Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende Jahr (n=15)

### **4.2.2 Beanspruchung**

Abbildung 22 zeigt die Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsaufgaben anfangs und Ende des ersten Berufsjahres und deren Veränderung während des Jahres.

#### *Anfangs erstes Berufsjahr*

Aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren sind die Berufseinsteigenden stark beansprucht. Das höchste Beanspruchungsmass zeigt sich in der Bewältigung der Berufsanforderungen insgesamt, wie auch in der Klassenführung. Beide Anforderungen stellen Aufgaben dar, die in der Komplexität des Gesamten erst im Berufseinstieg erlebt werden können. Diese neuen Herausforderungen fordern Ressourcen und führen zu Beanspruchung. Eine gute Unterrichtsqualität erreichen, in grossen Zeiträumen zu planen und Elternkontakte zu pflegen führen ebenfalls zu erhöhten Beanspruchungen. Die Beanspruchung durch die Berufsrollenfindung und dadurch, sich einen Überblick über Unterrichtsmittel zu verschaffen führt durchschnittlich zu leicht erhöhten Beanspruchungen. Regionale Mentorinnen und Mentoren nehmen die Berufseinsteigenden anfangs des ersten Berufsjahres durch die Mitarbeit im Team eher weniger beansprucht wahr.

### Ende des ersten Berufsjahres:

Aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren nimmt die Beanspruchung im Laufe des Jahres ab, mit Ausnahme der Beanspruchung durch Elternkontakte und durch die Mitarbeit im Team. Die beiden stärksten Beanspruchungen betreffen die Berufsaufgabe als Ganzes und die Elternkontakte zu bewältigen. Die Beanspruchungen durch die andern Berufsaufgaben liegen im mittleren Skalenbereich der Beanspruchung. Die breiten Streuungen weisen auf unterschiedliche Einschätzungen der regionalen Mentorinnen und Mentoren hin.

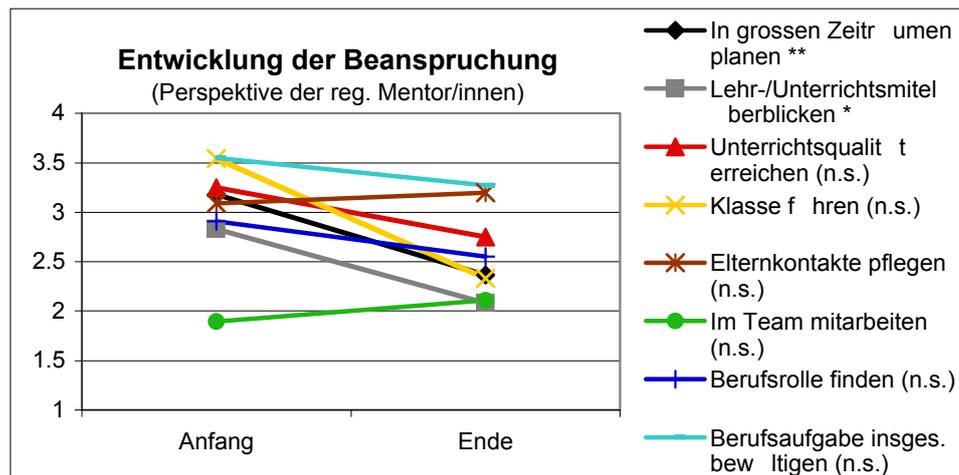


Abb. 22 Beanspruchung der Berufseinsteigenden durch die Bewältigung der Berufoanforderungen aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (n=15, von 1=wenig bis 4 = viel).

### Entwicklung:

Als Tendenz lässt sich eine Abnahme der Beanspruchung erkennen. Die Werte streuen jedoch breit, so dass die Unterschiede nicht signifikant werden. Die am deutlichsten ausgeprägte *Abnahme* der Beanspruchung zeigt sich in der Klassenführung. Bedeutsam werden die Unterschiede der Reduktion der Beanspruchung durch die Planung in grossen Zeiträumen und darin, sich einen Überblick über die Lehr- und Unterrichtsmittel zu verschaffen. Eine *Steigerung* der Beanspruchung zeigt sich in der Mitarbeit im Team und in den Elternkontakten. Doch auch diese Unterschiede sind nicht bedeutsam, da die Mittelwerte breit streuen.

In der Einschätzung der Beanspruchung gehen die Einschätzungen der regionalen Mentorinnen und Mentoren deutlich auseinander.

### 4.2.3 Unterstützung

#### Anfangs des ersten Berufsjahres:

Das Mass an gegebener Unterstützung (Abb. 24) liegt im mittleren Bereich, sowohl anfangs, wie auch Ende Jahr. Der höchste Unterstützungsbedarf aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren liegt anfangs Jahr in den Anforderungen der Planung in grossen Zeiträumen, der Klassenführung und darin, sich einen Überblick über die Lehrmittel zu verschaffen.

**Ende des ersten Berufsjahres:**

Der grösste Unterstützungsbedarf zeigt sich in den Anforderungen der Klassenführung, der Unterrichtsqualität, der Elternkontakte und darin, die Berufsaufgabe als Ganzes zu bewältigen.

**Veränderung: Anfang und Ende im Vergleich:**

Aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren nimmt das Mass an Unterstützung zur Planung in grossen Zeiträumen und darin, sich einen Überblick über die Lehrmittel zu verschaffen, im Laufe des Jahres bedeutsam ab, in den andern Aufgaben bleibt es in etwa bestehen.

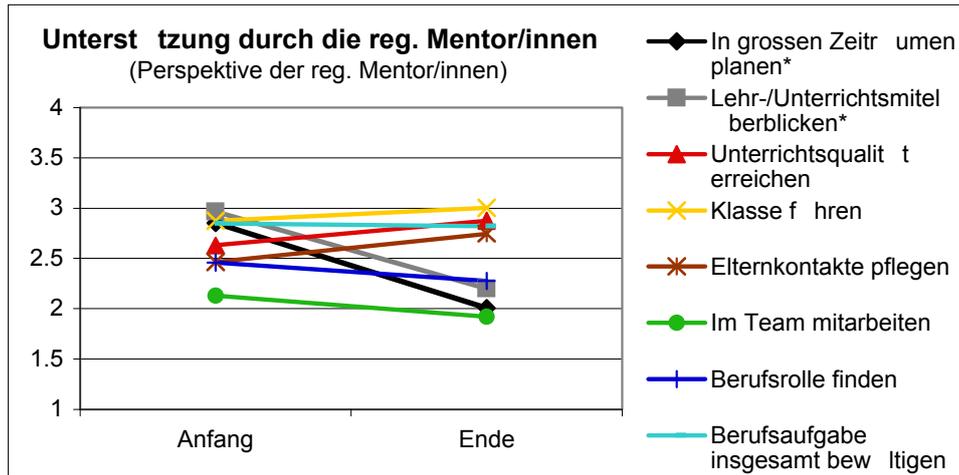


Abb. 23 Ausmass des Unterstützungsbedarf aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (von 1= wenig bis 4= viel).

In der Art der Unterstützung (Abb. 24) zeigt sich, dass anfangs wie auch Ende des ersten Jahres die Bestätigung und Anerkennung die höchsten Werte zeigen. Das Ausmass dieser Unterstützungsarten liegt im mittleren Bereich.

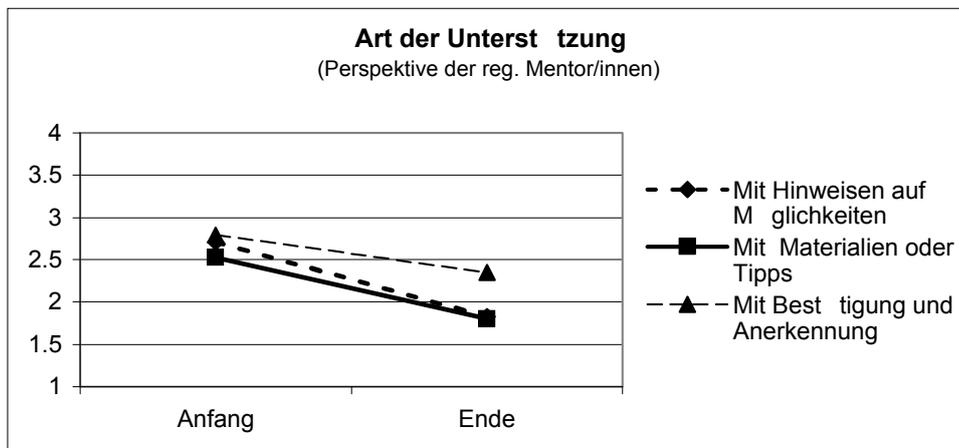


Abb. 24 Art der Unterstützung durch die lokalen Mentor/innen anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der regionalen Mentor/innen (1=wenig bis 4 =viel).

### 4.3 Zusammenfassung der Entwicklungen der Berufseinsteigenden aus der Aussensicht der Mentorinnen und Mentoren

- Die lokalen Mentoren und Mentorinnen schätzen die *Kompetenz* der Berufseinsteigenden anfangs Jahr angemessen gut ein, um die Berufsanforderungen zu bewältigen. Der geringste Wert zeigt sich in den Vorarbeiten zum Unterricht. Die Kompetenz Ende des ersten Jahres wird als bedeutsam höher eingeschätzt. Lokale Mentoratspersonen erkennen eine deutliche Kompetenzsteigerung.
- Die lokalen Mentoratspersonen schätzen die Berufseinsteigenden anfangs Jahr als deutlich *beansprucht* ein und beobachten eine Abnahme der Beanspruchung bis Ende Jahr.
- Der *Unterstützungsbedarf* nimmt im Laufe des ersten Berufsjahres bedeutsam ab. Die Unterstützung durch Anerkennung und Bestärkung nimmt ein grösseres Gewicht ein als die konkrete Unterstützung mit Materialien und Hinweisen.
- Regionale Mentorinnen und Mentoren erkennen in der Entwicklung der Berufseinsteigenden ebenfalls eine *Kompetenzsteigerung*;
- Die Einschätzungen der *Beanspruchungen* sind uneinheitlich; eine eindeutige Abnahme der Beanspruchung ist nicht erkennbar. In der Teammitarbeit und in der Elternarbeit wird eine Zunahme der Beanspruchung wahrgenommen. Dies kann neben der schmalen Einschätzungsbasis auch damit zusammenhängen, dass in den regionalen Mentoratssitzungen die metakognitive Verarbeitung von Erfahrungen im Vordergrund steht und weniger die Bewältigung der Anforderungen. Dadurch kann der Beurteilungsmassstab der regionalen Mentoratspersonen von demjenigen der lokalen abweichen.
- Ebenso zeigt sich keine eindeutige Abnahme im Unterstützungsbedarf. Die Zunehmende Kompetenz in der Bewältigung führt zu neuen Anforderungen, welche Berufseinsteigende sich stellen. Kompetenzentwicklung setzt auf dem neuen Erfahrungshintergrund erneut ein. Verarbeitung auf metakognitiver Ebene öffnet den Blick auf eine differenziertere Sichtweise, welche die Professionalitätsentwicklung fördert.

## 5. Einschätzung der Berufseinführungsangebote aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Einschätzungen zu den Berufseinführungsangeboten wurden einerseits mit Fragen eingeholt, die ein Rating auf einer vierstufigen Skala (von 1=wenig bis 4=sehr) verlangen und andererseits mit offenen Fragen. Im nun folgenden Teil werden zuerst die metrisch auswertbaren Fragen in Abbildungen dargestellt und kommentiert, anschliessend Kernpunkte der inhaltsanalytisch ausgewerteten Texten genannt, gewichtet und kommentiert.

### 5.1 Einschätzung der Berufseinsteigenden insgesamt

#### 5.1.1 Die Angebote im Vergleich aus der Sicht der Berufseinsteigenden

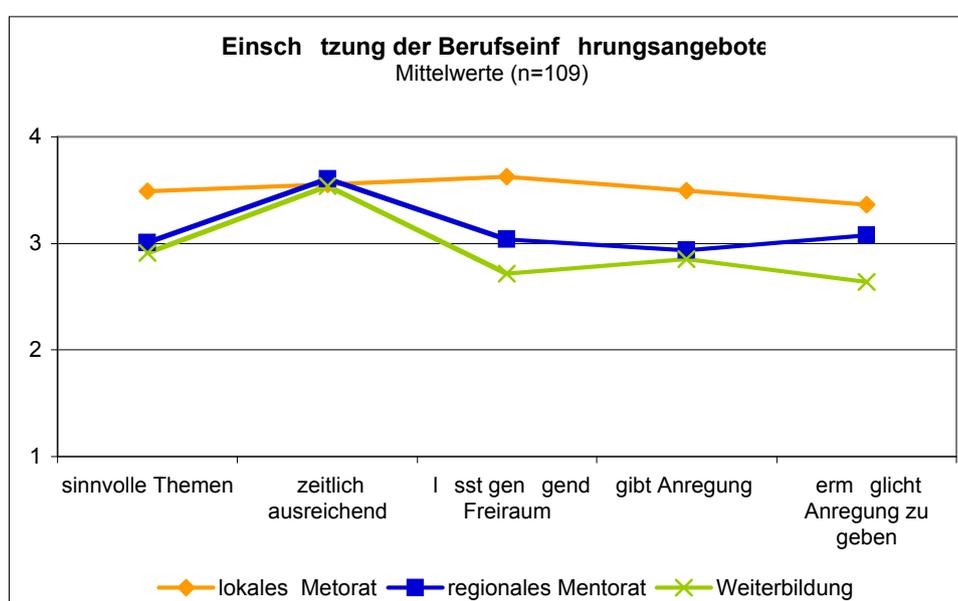


Abb. 25 Die Angebote der Berufseinführung in der Einschätzung der Berufseinsteigenden, Ende des ersten Berufsjahres.

Insgesamt erleben die Berufseinsteigenden *alle Angebote* der Berufseinführung *positiv* (Abb. 25); die Mittelwerte liegen in der oberen Skalenhälfte der vierteiligen Skala (1= wenig, 4 = sehr). Die Werte streuen breit (SD von .65 bis 1); inwiefern das eigene Engagement die Beurteilungen beeinflussen, bleibt offen.

#### Zeitlich ausreichend

Alle Angebote werden von den Berufseinsteigenden *zeitlich als gut ausreichend* eingestuft. In den anderen Aspekten variiert die Beurteilung, wobei das lokale Mentorat die individuellen Bedürfnisse am direktesten abdecken kann<sup>29</sup>. Da dieses Angebot offen ist und weitgehend aus eigener Initiative genutzt werden kann, ist zu erwarten, dass die diesbezüglichen Werte höher liegen.

<sup>29</sup> Die Befriedigung der Bedürfnisse richtet sich nach den Möglichkeiten der lokalen Mentorin oder des lokalen Mentors, nach den Erwartungen der Berufseinsteigenden und der gegenseitigen Passung.

Da die Berufseinführung die Kompetenzentwicklung fördern soll (und in der Arbeitszeit stattfindet), darf eine gewisse Reibung zwischen den institutionellen Angeboten und den individuellen Bedürfnissen in Kauf genommen werden. Wie sich diese zeigt wird im kommenden Teil ausgeführt.

### Sinnvolle Themen

Die höchsten Werte zur Frage nach *sinnvollen Themen* liegen im lokalen Mentorat. Dieses findet nach Bedarf und in Gespräch zu zweit statt. Gemäss Konzept sollen die Anliegen der Berufseinsteigenden im Zentrum stehen. Dadurch sollte eigentlich der höchste Wert bezüglich der sinnvollen Themen erreicht werden. Ist dieser Wert leicht reduziert, so könnte dies dadurch mitbedingt sein, dass einzelne lokale Mentorinnen und Mentoren die Eigenverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden noch zu unklar respektieren. Im regionalen Mentorat werden die Themen als angemessen sinnvoll erlebt. Ob die Themen zu stark von den Mentorinnen und Mentoren geplant und dadurch vorgegeben werden, oder ob der Spielraum in der Themenausrichtung zu wenig genutzt wurde, bleibt dabei offen (vgl. Kap. 5.2.2). Um in der Weiterbildung einen höheren Wert in der Einschätzung der Themen und deren Sinn zu erreichen, müsste wahrscheinlich die Angebotspalette nach Kompetenz entwickelnden Themen überprüft und die Wahlfreiheit verstärkt werden.

### Freiraum genügend

In den regionalen Gruppen und in der Weiterbildung liegen die Mittelwerte zum *Freiraum* tiefer als im lokalen Mentorat. Da die Sitzungen/Termine zeitlich festgelegt werden müssen, wird der Freiraum eingeschränkt. Ob sich die Berufseinsteigenden den Freiraum nehmen – es handelt sich ja um Supervision, ausgerichtet auf die Anliegen der Berufseinsteigenden – oder ob sie Unterstützung in der Priorisierung und Bewältigung benötigen, bleibt dabei offen. Da das lokale Mentorat zeitlich, in der Frequenz und inhaltlich frei gestaltbar ist, ist verständlich, dass der Freiraum höher eingeschätzt wird.

### Anregung erhalten und geben

Das lokale Mentorat zeigt die höchsten Werte in den Fragen zur Anregung, wobei die Einschätzungen variieren (Streuung um .7). Sowohl *Anregung erhalten* wie auch (etwas tiefer) *Anregung geben* werden als gut eingeschätzt. Im regionalen Mentorat liegen die Werte tiefer. Das Mass der Anregung wird als angemessen eingeschätzt, wobei die Berufseinsteigenden mehr Anregung geben als erhalten. Die Werte streuen breit (SD um 1) und weisen somit auf deutliche individuelle Unterschiede. Wie weit das Urteil von der Nutzung des Angebotes mitbedingt wird, soll mittels Prüfung der Zusammenhangsstärken<sup>30</sup> erfasst werden (Tab. 14).

Tab. 14. Korrelationen zwischen der Nutzung der Mentorate bzw. der Einschätzung der Passung mit der Person und der Einschätzung der Anregung (n=140)

	lokales Mentorat		regionales Mentorat	
	Anregung erhalten	Anregung geben	Anregung erhalten	Anregung geben
Nutzung lokales Mentorat	.480**	.473**	-.048	.009
Nutzung regionales Mentorat	-.166	-.071	.372**	.324**
Passung (B.einst. - IM/rM)	.581**	.550**	.512**	.500**

<sup>30</sup> Korrelation nach Pearson, zweiseitige Hypothesenprüfung

Es zeigen sich mittlere, aber sehr bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Nutzung der Mentorate und dem Mass der Anregung. Wie weit eine wachsende Akzeptanz der regionalen Mentorate das Anregungspotential erhöhen kann, kann jetzt nicht geklärt werden. Die Längsschnittdaten (Kap. 3.3.3) zeigen eine Zunahme der Nutzung der regionalen und eine Abnahme der Nutzung der lokalen Mentorate und weisen darauf hin, dass die regionalen Mentoraten mit zunehmender Akzeptanz besser genutzt werden könnten. Wie weit die Etablierung der Angebote mitwirken, kann im jetzigen Zeitpunkt nicht geprüft werden.

Werden die Zusammenhänge zwischen Anregung geben/erhalten und der Passung zwischen der lokalen bzw. regionalen Mentoratsperson geprüft, so zweigen sich mittlere, positive und sehr bedeutsame Zusammenhänge. Je besser die gegenseitige Passung eingeschätzt wird, desto höher ist auch die Einschätzung, Anregung zu erhalten und Anregung zu geben.

### 5.1.2 Einschätzung der Berufseinführungsangebote je Stufe

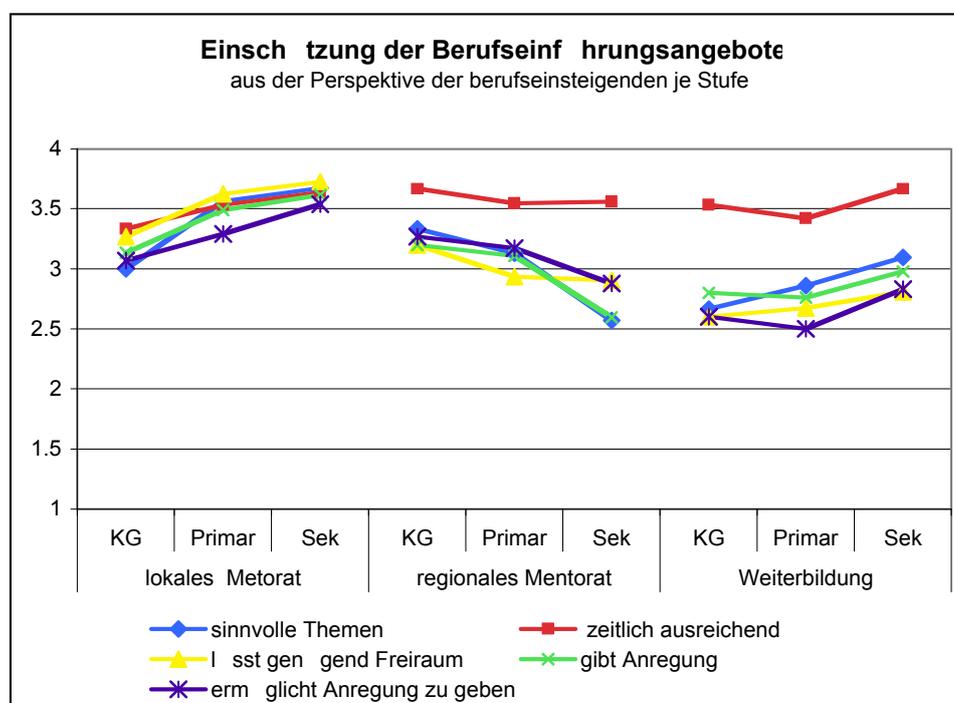


Abb. 26 Einschätzung der drei Angebote nach fünf Aspekten, je Stufe (KG=15, Primar=45, Sek=43)

Die Einschätzungen der Berufseinführungsangebote nach verschiedenen Facetten der Akzeptanz liegen in der oberen Skalenhälfte (Abb. 26), auch wenn nach Stufen differenziert wird. In der Einschätzung der Angebote zeigen sich nur im regionalen Mentorat bedeutsame Unterschiede zwischen den Stufen<sup>31</sup>. Die bedeutsamen Unterschiede bestehen in der Einschätzung, wie sinnvoll die Themen waren (KG>Primar>Sek), ob genügend Freiraum bestand (KG>Primar/Sek) und in den Fragen zur erhaltenen Anregung (KG/Primar>Sek). Dabei kann nicht erhärtet werden, ob der festgestellte Unterschied generell für die Stufe gilt, oder von den darin

<sup>31</sup> Multivariate Varianzanalyse  $F(10;99)=2.79$ ,  $p=.002$ , Teststärke .97, Effektstärke .053.

enthaltenen *Personen* abhängt<sup>32</sup>. Die teilweise bedeutsamen Unterschiede zwischen den Personen deuten darauf hin, dass die *individuelle Person*, unabhängig von der Stufe, die Einschätzung ebenfalls bestimmt.

Das *lokale Mentorat* wird tendenziell, d.h. nicht signifikant, von den Lehrpersonen der Sekundarstufe, in allen Teilbereichen der Akzeptanz besser eingeschätzt, als von den Lehrpersonen der Primarstufe und noch deutlich von denjenigen des Kindergartens. Die Akzeptanz der *Weiterbildung* ist tendenziell bei den Sekundarlehrpersonen höher als bei den Primarlehrpersonen und den Kindergärtnerinnen.

### **Als hilfreich eingeschätzt**

Auf die offene Frage, was bezüglich der Berufseinführungsangebote als hilfreich erachtet wird, wird am meisten die erhaltene Unterstützung genannt. Einige erwähnen, dass das lokale Mentorat, andere dass das regionale Mentorat besonders hilfreich war. Geschätzt wurden insgesamt die Gespräche, der Austausch, die berufsbezogenen Tipps, wie die Hospitationen und Rückmeldungen. Geschätzt wurden die Stufengleichheit der lokalen Mentoratsperson und die stufenspezifische Einteilung der regionalen Gruppen. Einzelne erwähnen, die Reduktion um eine Jahreswochenstunde als Entlastung geschätzt zu haben.

### **Als schwierig eingeschätzt**

Als belastend und schwierig wurde am häufigsten genannt, dass der unterrichtsfreie Mittwochnachmittag häufig durch Termine der Berufseinführung verplant waren und damit die Unterrichtsvorbereitungen zeitlich erschwert wurden. Teilweise wurde die Beziehung zur lokalen Mentoratsperson als schwierig eingeschätzt, andere nannten die Energie, die aufgewendet werden musste, um zu den regionalen Mentoratsreffen zu gehen. Erschwerend war auch, dass einzelne interessante Weiterbildungsangebote geografisch zu weit weg waren und eine Teilnahme dadurch zu aufwändig /bzw. nicht möglich.

<sup>32</sup> (Between) In der Einschätzung der lokalen Mentorats unterscheiden sich die einzelnen Personen, unabhängig von der Stufe sehr signifikant (Between  $F(2,99)=2.56$ ;  $p=.006$ , Teststärke .5, Effektstärke .049); In der Einschätzung des regionalen Mentorats und der Weiterbildung wird der Unterschied zwischen den Personen (Between) knapp nicht signifikant.

## 5.2 Einschätzungen der einzelnen Angebote aus mehreren Perspektiven

### 5.2.1 Das lokale Mentorat

#### 5.2.1.1 Einschätzungen direkt und indirekt Beteiligter im Vergleich

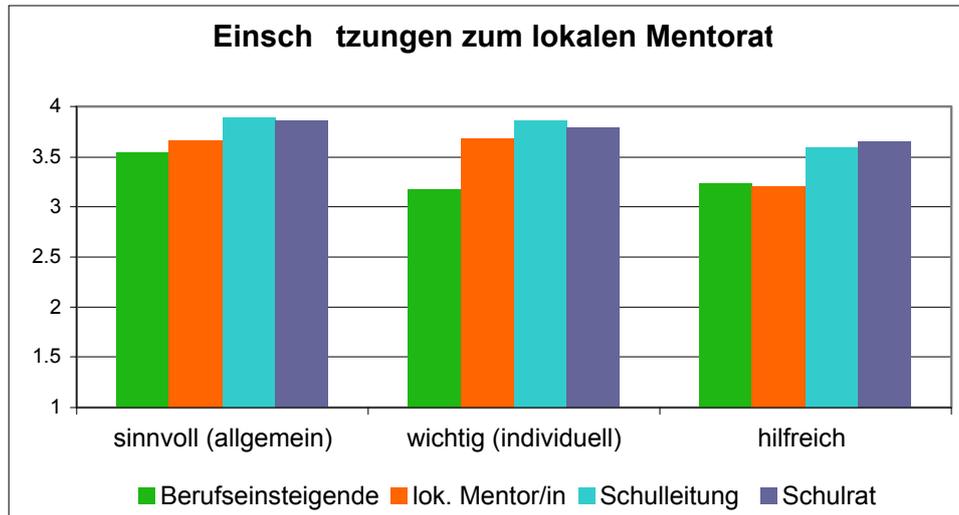


Abb. 27 Einschätzungen der lokalen Mentorate durch direkt Beteiligte und indirekt Beteiligte (° Die Einschätzungen sind abhängig von Bekanntheit des Angebotes)

Abbildung 27 stellt die Einschätzungen aus verschiedenen Perspektiven vergleichend dar. Das lokale Mentorat wird von allen als allgemein sehr sinnvoll und individuell sehr wichtig eingeschätzt. Die Frage, wie hilfreich das Angebot ist, wird von den indirekt daran beteiligten Schulleitungen und Schulräte als sehr hoch eingeschätzt; die direkt an den lokalen Mentoraten beteiligten Berufseinsteigende und lokalen Mentoratspersonen erachten dieses als hilfreich; ihre Einschätzungen liegen jedoch tiefer. Die Einschätzungen der Berufseinsteigenden streuen breiter (.7/1/1) als diejenigen der lokalen Mentorinnen und Mentoren (um .55). Das Rating der Schulleitungen und der Schulräte fällt umso höher aus, je besser diese das lokale Mentorat kennen<sup>33</sup>.

#### 5.2.1.2 Inhalte und Arbeitsweisen

Das lokale Mentorat als niederschwellig zu erreichende kollegiale Ansprechperson kann spontan oder nach Terminvereinbarung genutzt werden. In der Regel erfolgten die Kontakte sowohl spontan, wie auch geplant. Die Themen der Gespräche wurden in Begleitjournalen protokolliert und nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet und ausgezählt. Abb. 28 zeigt die Häufigkeiten der genannten Themen. Diese Auszählungen dienen der Erfassung der thematischen Ausrichtung der lokalen Mentorate.

Die *Vorarbeiten zum Unterricht* umfassen den grössten Anteil der im lokalen Mentorat besprochenen Anliegen. Für Fragen zu Unterrichtsmaterialien, zur Unterrichtsorganisation und zur Unterrichtsvorbereitung ist die lokale Mentoratsperson Kollege das ideale Gegenüber, da sie

<sup>33</sup> Mittels Kreuztabellen nach Bekanntheitsgrad und Einschätzung geprüft.

auf derselben Stufe unterrichtet, in der Praxis am Schulort verankert ist, keine Beurteilungsfunktion hat und in der schulinternen Hierarchie auf derselben Stufe steht.

Die Anforderungen zur *Unterrichtsdurchführung*, zur *Kooperation in der Schuleinheit* und zu den *Elternkontakten* folgen nach. Ein diesbezüglicher Erfahrungsaustausch, ein zugänglich machen von Vorerfahrungen der berufsbioграфisch älteren Lehrperson, wie auch von ihr unterstützt zu werden, kann mit direkten Hinweisen, Impulsen und Bestärkung zu Entlastung führen.

Anforderungen zu Rollenfindung, zur Lernprozessförderung und zur Klassenführung werden im lokalen Mentorat weniger häufig angesprochen.

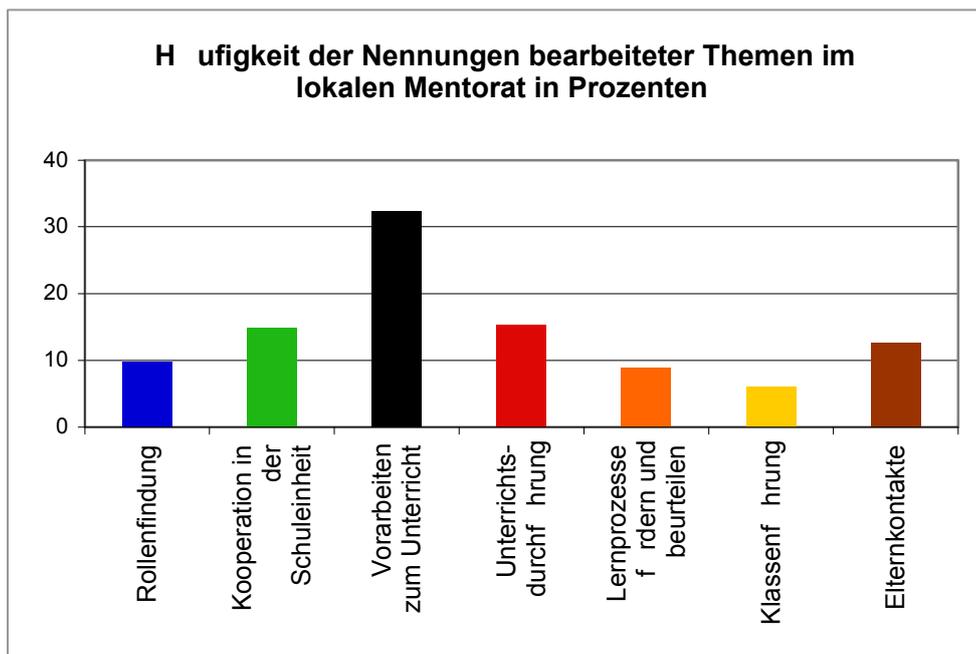


Abb. 28 Auszählung der bearbeiteten Themen im lokalen Mentorat nach Anforderungsbereichen im Berufseinstieg von Lehrpersonen.

Die weiteren Ausführungen zu den einzelnen Angeboten erfolgt über inhaltsanalytische Auswertungen offener Fragen. In den Ausführungen der Einschätzungen der lokalen Mentor/innen (Kap. 5.2.1.4.) werden zusätzlich Ergebnisse aus den Fokusgruppen beigezogen.

### 5.2.1.3 Einschätzungen der Berufseinsteigenden zum lokalen Mentorat

Aus offenen Fragen lassen sich folgende Kernpunkte erkennen:

- Berufseinsteigende schätzten sehr, eine Anlaufstelle zu haben, die auch institutionell besteht und ihr Anbringen von Fragen legitimiert.
- Geschätzt wurde die leichte Erreichbarkeit, die Unterstützung durch Materialien, wie auch die emotionale Unterstützung, der Austausch und bei einigen die gute Zusammenarbeit.
- Hilfreich war, dass die zugeteilte Lehrperson auf derselben Stufe unterrichtet und kollegial auf gleicher Ebene steht.
- Eine Ansprechperson zu haben sei besonders in der Anfangszeit wichtig.
- Aus Schilderungen wird ersichtlich, dass sich nach dem ersten Einfinden in die Schulhauskultur und in den Berufsalltag die Beziehungsqualitäten zu diversifizieren begannen. In einigen Fällen kam es zu einer intensiven Zusammenarbeit, in andern jedoch zu einem Auseinanderentwickeln, da die berufseinsteigende und die erfahrene Lehrperson zunehmend Unterschiede in der Auffassung von Unterricht und Führungsaufgaben erkannt hätten.

Einzelstimmen:

- Einzelne Stimmen wünschten mehr Autonomie und Selbstverantwortung; diese erlebten die Begleitung als zu nahe und zu behütend.
- Andere vermissten die räumliche Nähe, wenn die lokale Mentor/in nicht im selben Schulhaus war, den direkten Stufenbezug, wenn die lokale Mentoratsperson nicht auf derselben Stufe unterrichtete, oder eine kollegiale, beurteilungsfreie Beziehung. Dies war dann der Fall, wenn die Schulleitung die Rolle der lokalen Mentoratsperson übernommen hat.

#### *5.2.1.4 Einschätzungen der lokalen Mentorinnen und Mentoren zum lokalen Mentorat*

Kernpunkte der geschilderten Möglichkeiten:

- Aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren ermöglichte das lokale Mentorat der berufseinsteigenden Lehrer/in, sich schneller in den lokalen Gegebenheiten zu orientieren, Unterstützung in der Bewältigung des Schulalltags zu erhalten und dabei eine leicht erreichbare Ansprechperson zu haben, die für Fragen und Anliegen vorgesehen ist.
- Das lokale Mentorat ermöglichte konkrete Unterstützung bezüglich Planung, Unterrichtsvorbereitung, Organisation von Materialien, wie auch entlastende und bestärkende Unterstützung, wenn Probleme mit einzelnen Schüler/innen oder Eltern bestanden.
- Durch die kollegiale Begleitung konnte der Einstieg erleichtert werden.

Einzelstimmen:

- Einzelne lokale Mentorinnen und Mentoren sagten aus, dass sie als erfahrene Lehrpersonen durch die Rolle als lokale Mentorin gefordert waren, ihr Handeln zu hinterfragen und zu explizieren, um nicht mit vorschnellen, unreflektierten Tipps Einfluss zu nehmen.
- Als lokale Mentorin und Mentor können sie von Impulsen der berufseinsteigenden Lehrperson profitieren und den Austausch als Anregung nutzen.
- Ob das lokale Mentorat ermöglicht, was es beabsichtigt, hänge von der Bereitschaft beider Seiten ab, eine kollegiale Zusammenarbeit zwischen ungleichen Partnern aufzubauen und bezüglich Eigenverantwortlichkeit als symmetrische Beziehung zu pflegen. Besteht kein Interesse am Austausch und an der Zusammenarbeit auf Seiten der Berufseinsteigerin oder des Berufseinsteigers, so sei eine Begleitung schwierig.

Schwierigkeiten und Grenzen

- Einige lokale Mentorinnen und Mentoren sehen Schwierigkeiten darin, Impulse zu geben (und nur dann, wenn diese gefragt sind) und keine Beurteilungsfunktion zu übernehmen.
- Schwierig auszuhalten war für einige, bei Schwierigkeiten der berufseinsteigenden Lehrerin mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder einzelner Eltern nur beratend zu wirken und nicht direkt einzugreifen.
- Sich von der Verantwortung für das Gelingen des Berufseinstiegs abzugrenzen, stellt für einzelne eine grosse Herausforderung dar.
- Das richtige Mass von Unterstützung ohne Überbehütung zu finden, zwischen Impulsen und anzunehmenden Tipps zu unterscheiden und dabei die Selbstverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden zu respektieren, stelle eine Gratwanderung dar. Rollenklarheit aufzubauen und die Aufgabe von der Ausbildungsfunktion als Praxislehrperson abzugrenzen, stellte für Viele ein wichtiges Lernfeld dar.
- Nicht nur die Abgrenzung zur Ausbildungsfunktion war für einzelne herausfordernd, sondern auch die Abgrenzung der Schulleitung gegenüber, um die Rollenklarheit und damit das Vertrauen der Berufseinsteigenden zu erhalten.

Die *zeitliche Beanspruchung* sei anfangs Jahr grösser und nehme kontinuierlich ab (vgl. dazu auch Kap. 3.3.3, Nutzung der Mentorate).

*Geschätzt* wurde von den lokalen Mentorinnen und Mentoren die gute Zusammenarbeit, die Dankbarkeit und die Offenheit der Berufseinsteigenden, wie auch die Bereicherung durch die Tätigkeit.

*Gewünscht* wird von einzelnen lokalen Mentorinnen und Mentoren Supervision, um die eigene Aufgabe zu klären, in schwierigen Situationen weiterzukommen und die Rolle bzw. Verantwortung zu klären.

Aus weiteren Textstellen geht hervor, dass sich einzelne lokale Mentorinnen und Mentoren über die Lernfähigkeit und die Selbständigkeit der zu begleitenden Lehrperson gefreut haben. Solche Äusserungen weisen darauf hin, dass die zu begleitende Lehrperson eher als Student/in wie als Kolleg/in gesehen wird, die in Eigenverantwortung dieselbe Ausgabe erfüllen muss, wie die begleitende Lehrperson – dass Berufseinsteigende in ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit aber selbständig sein müssen und sich selbständig Informationen bzw. Hilfen holen sollen, ist im Bewusstsein einzelner lokaler Mentorinnen und Mentoren eventuell zu wenig verankert. Bezüglich Rollenklarheit ist daher bei einzelnen eine Weiterentwicklung angezeigt.

#### *5.2.1.5 Einschätzungen der Schulleitungen zum lokalen Mentorat*

Möglichkeiten des lokalen Mentorates:

- Schulleitungen erkennen in der lokalen Mentorin oder dem lokalen Mentor die Möglichkeit der Unterstützung der Berufseinsteigenden und der Entlastung ihrer eigenen Aufgabe.
- Die Begleitung und Betreuung bringe besonders in der Startphase Sicherheit und erleichtere die Teamintegration.
- Die Zuständigkeit der lokalen Mentorin oder dem lokalen Mentor, die Berufseinsteigende in die lokalen Gegebenheiten einzuführen, bringe Klarheit, ermögliche einen reibungslosen Ablauf und bringe nicht nur Erleichterung für die Berufseinsteigende, sondern auch Entlastung für die Schulleitung und das Kollegium.
- Die Aufgabe der lokalen Mentorin wird einhellig als zentral wichtig und unabdingbar notwendig erachtet.

Einzelne Schulleiterinnen oder Schulleiter betonen, dass diese Aufgabe, die teilweise auf kollegialer, freiwilliger Basis auch vor der Einführung dieses Berufseinführungsangebotes bestanden habe, nun institutionell ausgeschildert und als Arbeitszeit für beide anerkannt werde. Damit werde legitimiert, dass Berufseinsteigende Fragen haben dürfen und anderen damit nicht Zeit wegnehmen. Die Rollenklarheit und Abgrenzung der Beurteilungsfunktion gegenüber ermögliche, Vertrauen aufzubauen, um Rat zu ersuchen, wie auch eine gegenseitige Öffnung.

#### *5.2.1.6 Einschätzungen der Schulräte zum lokalen Mentorat*

Schulräte sehen die Bedeutung der lokalen Mentorate darin, dass eine einfach zu erreichende Ansprechperson explizit genannt wird, welche die Aufgabe übernimmt, um in lokale Gegebenheiten einzuführen, Anliegen aufzunehmen und Unterstützung zu geben.

Einzelne Schulräte versprechen sich damit Entlastung der Schulleitungen und der Schulräte. Andere schreiben, dass sie zu wenig Einblick in die Aufgaben und Tätigkeiten haben und sich somit nicht differenzierter äussern können.

### 5.2.1.7 Gesamtsicht und Zusammenfassung

Das lokale Mentorat wird von allen direkt und indirekt Beteiligten sehr geschätzt. Die leichte Erreichbarkeit und die explizit dafür vorgesehene Lehrperson am Arbeitsort ermöglicht eine vereinfachte Einführung in lokale Gegebenheiten wie auch Entlastung für die Berufsanfänger/innen, die Schulleitungen und allenfalls auch für weitere Teammitglieder.

Inhaltlich steht die Bewältigung des Schulalltags in den Vorarbeiten zum Unterricht im Vordergrund. Anliegen zur Unterrichtsdurchführung, zur Kooperation in der Schuleinheit und zu Elternkontakten nehmen ebenfalls Raum ein. Die Gewissheit, in allen beruflichen Belangen Unterstützung erhalten zu können (vgl. auch Kap. 3.2.2 Abb.9) kann zur Entlastung beitragen.

Einzelne Berufseinsteigende fühlten sich zu stark begleitet und in ihrem Entscheidungsfreiraum eingeschränkt. Die Abgrenzung der begleitenden Aufgabe der lokalen Mentoratsperson zur Schulleitung mit Beurteilungskompetenz stellt einen heiklen Punkt dar. Auf die Rollenklarheit der lokalen Mentoratsperson muss ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

## 5.2.2 Das regionale Mentorat

### 5.2.2.1 Einschätzungen direkt und indirekt Beteiligter im Vergleich

Abb. 29 zeigt die Mittelwerte der Einschätzungen der direkt und indirekt Beteiligten zum regionalen Mentorat.

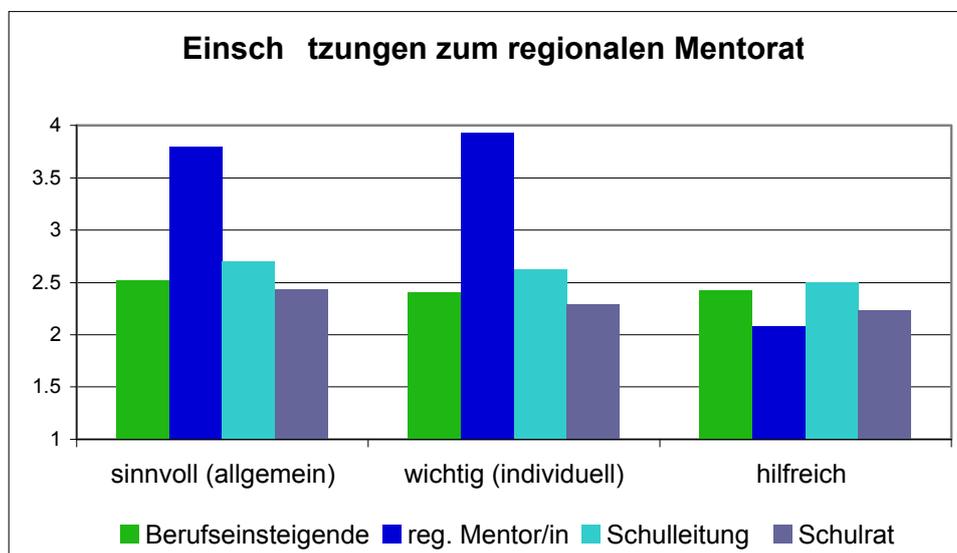


Abb. 29 Einschätzung der regionalen Mentorate durch Berufseinsteigende, regionale Mentorinnen und Mentoren, Schulleitungen und Schulräte (° Die Einschätzungen sind abhängig von Bekanntheit des Angebotes)

Berufseinsteigende schätzen das regionale Mentorat als allgemein sinnvoll (SD= .86), individuell wichtig (SD .94) und hilfreich (SD 1.01) ein. Die Werte liegen im mittleren Skalenbereich zwischen ‚wenig‘ und ‚sehr‘. Die Einschätzungen liegen deutlich tiefer als die Einschätzungen der lokalen Mentoraten und streuen breit, was auf unterschiedliche Sichtweisen schliessen lässt.

Regionale Mentorinnen und Mentoren beurteilen das regionale Mentorat als sehr sinnvoll und sehr wichtig. Wie hilfreich es ist, liegt im mittleren Bereich. Da eine vertiefte Auseinandersetzung im Zentrum steht und weniger die praktische Hilfestellung, ist diese Einschätzung durchaus sinnvoll und dem Zweck des Angebotes entsprechend. Die Einschätzungen streuen weniger breit ( $SD=0.41/0.25/0.67$ ); es besteht eine eher grosse Übereinstimmung der Einschätzungen zwischen den Mentoratspersonen.

Schulleitungen und Schulräte erachten das regionale Mentorat als sinnvoll, wichtig und hilfreich, wobei die Werte der Schulräte unterhalb derjenigen der Schulleitungen liegen. Wird in den Urteilen der Bekanntheitsgrad der Angebote berücksichtigt<sup>34</sup>, so zeigt sich eindeutig, dass das regionale Mentorat als sinnvoller, wichtiger und hilfreicher beurteilt wird, je besser das Angebot bekannt ist.

### 5.2.2.2 Inhalte und Arbeitsweisen

Das regionale Mentorat beinhaltet fünf Gruppensitzungen im Jahr und mindestens einen Schulbesuch der regionalen Mentoratsperson bei jeder zu begleitenden Lehrperson. Die während des Jahres geführten Begleitjournale beziehen sich auf die in den Sitzungen bearbeiteten Themen. Die Gespräche nach den Unterrichtsbesuchen wurden nicht erfasst.

Die thematische Ausrichtung der Mentorattreffen zeigt sich wie folgt (Abb. 30):

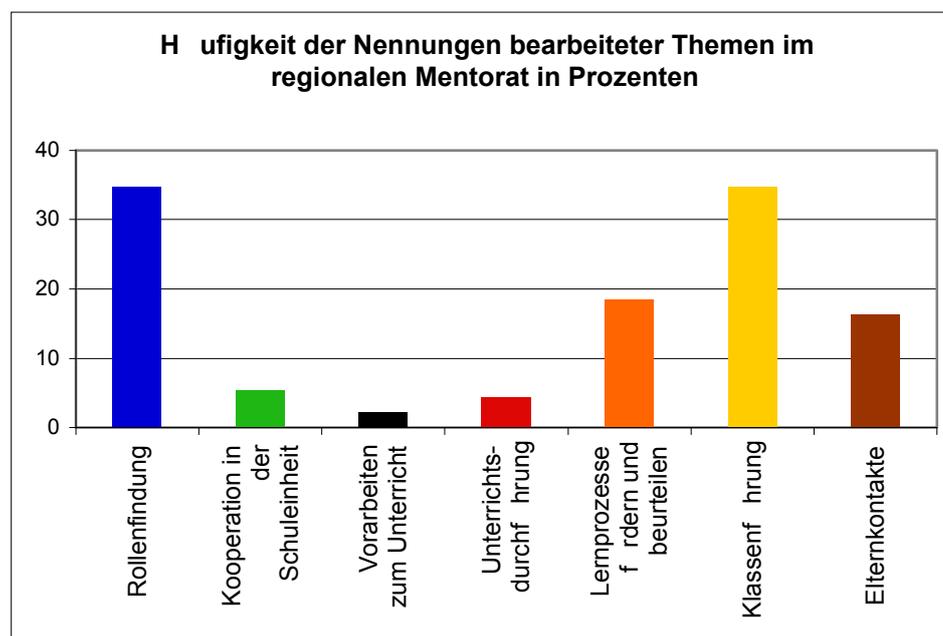


Abb. 30 Auszählung der bearbeiteten Themen im regionalen Mentorat nach Anforderungsbereichen im Berufseinstieg von Lehrpersonen.

Im Zentrum der Gruppensitzungen stehen Anliegen und Probleme der Berufseinsteigenden, an welchen vertieft gearbeitet wird. Mit Methoden der Supervision werden im Austausch Erklärungsansätze und Lösungsmöglichkeiten gesucht. Impulse der regionalen Mentorinnen und

<sup>34</sup> Erfragt über die Zusatzfrage je Angebot ‚Wie bekannt ist Ihnen das Angebot?‘ mit Antworten auf einer 5-teiligen Skala von 1= wenig bis 5=gut.

Mentoren initiieren und ergänzen die Gespräche. Die vertiefte Arbeit mittels Reflexion auf der Metaebene, in welcher berufliches Handeln und Handlungsmöglichkeiten mit eigenen Überzeugungen, Erziehungszielen und Absichten in Einklang gebracht werden, fokussiert Situationen und Probleme aus dem Erfahrungsraum der Berufseinsteigenden. Die vertiefte Arbeit erfordert grössere Zeiteinheiten. Somit ergibt sich eine kleinere Anzahl bearbeiteter Themen. Die Effizienz zeigt sich in der Verarbeitungstiefe auf metakognitiver Ebene.

*Rollenfindung* und *Klassenführung* stehen auf den obersten Rangplätzen und wurden am häufigsten thematisiert. Eine vertiefte Verarbeitung ermöglicht, die im Austausch erarbeiteten Möglichkeiten zur Klassenführung nach eigenen Rollenvorstellungen zu schärfen und gezielt nach Aspekten der Berufsrolle und den eigenen sich weiter entwickelnden Vorstellungen zu prüfen.

Die Förderung und Beurteilung von Lernprozessen wie auch Elternkontakte folgen nach. Um in Fallschilderungen Lernen und Verhalten einzelner Schüler/innen wie auch Kontakte/Gespräche/Konflikte mit Eltern genauer zu analysieren, bestehen in den Sitzungen der regionalen Mentorats geeignete Zeitstrukturen.

Die Kooperation in der Schuleinheit, wie auch Vorbereitungsarbeiten und Anforderungen der Unterrichtsdurchführung werden in den regionalen Mentoratsgruppen selten thematisiert.

Die weiteren Ausführungen zu den einzelnen Angeboten basieren auf inhaltsanalytischen Auswertungen offener Fragen. In den Ausführungen der Einschätzungen der regionalen Mentorinnen und Mentoren (Kap. 5.2.2.2.) werden zusätzlich Ergebnisse aus Fokusgruppen einbezogen.

### 5.2.2.3 Einschätzungen der Berufseinsteigenden zum regionalen Mentorat

Kernpunkte der Äusserungen zu offenen Fragen:

- Lehrpersonen der Berufseingangsphase schätzten am regionalen Mentorat den fachlichen und professionsbezogenen Austausch in einer Gruppe mit Kolleg/innen, die sich in der gleichen berufsbiografischen Situation, aber in unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten befinden.
- Der Erfahrungsaustausch ermöglichte einerseits zu erkennen, dass es andern ähnlich ergeht, und andererseits, gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu suchen.
- Die Impulse der regionalen Mentorinnen und Mentoren wurden sehr geschätzt, ebenso das wachsende Vertrauen und die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen öffnen zu können.
- Vermisst wurden teilweise die belegten ‚freien Mittwochnachmittage‘, die ansonsten für die Unterrichtsvorbereitung genutzt wurden und in den Wochen mit regionalen Mentoratssitzungen fehlten. Dies führte zu erhöhten Beanspruchungen, wodurch das regionale Mentorat teilweise als Belastung empfunden wurde.

Die Einschätzungen der Chancen des regionalen Mentorats differieren stark.

- Die einen schätzten das Angebot sehr und hatten es als hilfreich empfunden.
- Andere erachteten dieses als überflüssig und ineffizient. Die Anzahl negativ beurteilender Stimmen ist bei Lehrpersonen der Sekundarstufe höher als bei den Lehrpersonen der Primar- und Kindergartenstufe. Inwiefern unterschiedliche Berufssozialisierungen in der Einschätzung der Effizienz von Reflexion und Austausch mitspielen, bleibt offen.

Wichtigste Erkenntnisse im regionalen Mentorat:

- Die vertiefte Auseinandersetzung in Fallbesprechungen ermöglichte, eine Situation mehrperspektivisch zu betrachten, mehrere Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und in der Diskussion zu erkennen, dass individuelle Sichtweisen die Wahl der Lösungsmöglichkeit mitbestimmen.
- Austausch über verschiedene Aspekte der Klassenführung zeigen auf, dass Grundhaltungen in die angewendeten Lösungswege hineinspielen. Diskussionen dazu wurden als anregend erlebt.
- Die Möglichkeit, schulinterne Unsicherheiten und Probleme extern besprechen zu können, war für einzelne in problematischen Situationen entlastend, da damit die eigene Sichtweise unabhängig von schulinternen Gegebenheiten geklärt werden konnten. Aus den geklärten Positionen konnten wiederum Lösungswege entwickelt werden, wie mit den lokalen Gegebenheiten umgegangen werden kann.

#### 5.2.2.4 Einschätzungen der regionalen Mentorinnen und Mentoren zum regionalen Mentorat

Möglichkeiten des regionalen Mentorats:

- Aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren bietet das regionale Mentorat Austausch unter gleich Betroffenen, wie auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Anliegen und Problemsituation. Im Peer-Gespräch werden Lösungen entwickelt, durch Impulse der regionale Mentoratsperson angereichert und in einen breiteren Kontext gesetzt.
- Im Allgemeinen war es den regionalen Mentorinnen und Mentoren wichtig, Austausch anzuregen, Potentiale zu entwickeln, Ressourcen zu entdecken und Stärken bewusst machen, wie auch Bestärkung zu geben.
- Die Vertiefung in die geschilderten Anliegen und Falldarstellungen ermöglichte Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und mehrere Lösungen zusammenzutragen.

Schwierigkeiten und Grenzen:

- Den Widerstand und die Zurückhaltung einzelner Berufseinsteigender zu überwinden, stellte in vielen Gruppen ein grosses Erschwernis dar. In einigen Gruppen verlief das Einbringen von Anliegen hart. Die Gruppendynamik, der Arbeitswille wie auch die Auseinandersetzungsbereitschaft werde von denjenigen negativ beeinflusst, welche die Nützlichkeit des regionalen Mentorats bezweifeln.
- Als erschwerende Faktoren wurden die knappe Zeit und die grossen Gruppen erwähnt.
- Die Akzeptanz des regionalen Mentorats, sowohl bei den Berufseinsteigenden, wie auch in den Schulen, in den Augen der regionalen Mentoratspersonen noch nicht ausreichend.
- In kurzer Zeit auf komplexe Fälle reagieren zu müssen, wurde vereinzelt als beanspruchend genannt.

*Gefreut* hat die zunehmende Offenheit und das entstandene Vertrauen in der Gruppe, wie auch die wachsende Sicherheit der Berufseinsteigenden. Insgesamt haben die regionalen Mentorinnen und Mentoren die Arbeit, wie auch die positiven Rückmeldungen geschätzt.

*Gewünscht* wird von den regionalen Mentorinnen und Mentoren die Möglichkeit von Austausch bzw. Supervision.

Die Frage wurde aufgeworfen, ob ein Obligatorium für alle Berufseinsteigenden sinnvoll sei oder ob der Zeitpunkt des regionalen Mentorats im zweiten Berufsjahr nutzbringender sei.

#### *5.2.2.5 Einschätzungen der Schulleitungen zum regionale Mentorat*

Schulleitungen äussern sich zurückhaltend über das regionale Mentorat, da sie das Angebot nicht kennen und sich bei den Berufseinsteigenden orientiert haben.

In den meisten Fällen wurde es als *sinnvolle Ergänzung* beurteilt, welcher Austausch unter Berufseinsteigenden ermöglicht. Die Erkenntnis, dass es auch anderen so ergehe, wurde als wichtige Erkenntnis genannt und habe auf einige Berufseinsteigende entlastend gewirkt. Als externe Ergänzung ermögliche das regionale Mentorat, Anliegen zum Team, zur Schulkultur oder zur Zusammenarbeit zu diskutieren, die intern nicht besprochen werden konnten oder interne Diskussionen ergänzt hätten. Von einigen Berufseinsteigenden sei das regionale Mentorat aber als Belastung erlebt worden.

Die Durchführung in fixen Zeiten im RDZ wurde teilweise als zu eng beurteilt.

Einzelne Schulleitungen erkennen im regionalen Mentorat eine Supervisionsmöglichkeit, andere erachten dieses Angebot als Verdoppelung der Aufgaben der lokalen Mentorinnen und Mentoren.

#### *5.2.2.6 Einschätzungen der Schulräte zum regionale Mentorat*

Viele Schulräte sind sich bewusst, dass sie das regionale Mentorat nicht kennen. Sie äussern sich somit nicht oder nur allgemein über dessen Nutzen. Als wichtig wurden die Austauschmöglichkeit und die Chance der externen Beratung genannt.

#### *5.2.2.7 Gesamtschau und Zusammenfassung*

Das regionale Mentorat ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen, die im Berufseinstieg neue Herausforderungen darstellen. Die metakognitive Verarbeitung erfolgt in differenzierter Verarbeitungstiefe.

Thematisch sind die regionalen Mentorate schwerpunktmässig auf Fragen der Rollenfindung und der Klassenführung. In zweiter Häufigkeit folgen Anliegen zur Lernprozessförderung und zur Elternarbeit. Die vertiefte Auseinandersetzung ermöglicht, in metakognitiver Verarbeitung Erfahrung zu reflektieren und für weitere Situationen nutzbar zu machen.

Die Einschätzung des Nutzens der regionalen Mentorate zeigt eine Polarisierung in der Akzeptanz und den Meinungen der Berufseinsteigenden. Lernprozessorientierte, an Verarbeitung und Austausch Interessierte, erachten das regionale Mentorat als wichtige Bereicherung und Ergänzung des auf die Alltagsbewältigung ausgerichteten lokalen Mentorats; andere, eher Produkt- und Ergebnisorientierte bezweifelnd den Nutzen und erachten das regionale Mentorat teilweise sogar als überflüssig.

Die regionalen Mentorinnen und Mentoren erkennen im regionalen Mentorat Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung und zur Absicherung in der Peer-Gruppe; Schulleitungen und Schulräte erachten das regionale Mentorat als sinnvoll; ihre Einschätzung ist jedoch abhängig vom Bekanntheitsgrad des Angebots. (Je geringer der Bekanntheitsgrad, desto geringer der zugeschriebene Nutzen).

Supervisionsgruppen haben im Verständnis einiger Berufseinsteigenden wie auch Schulleitungen und Schulräten noch keine Tradition; der daraus resultierende Erkenntnisgewinn ist für sie teilweise unklar.

### 5.2.3 Die Weiterbildungsveranstaltungen

Den Berufseinsteigenden steht ein Weiterbildungsangebot offen, das berufsphasenspezifische Themen als Wahlpflichtangebot umfasst. Die Kurse finden jeweils am unterrichtsfreien Mittwochnachmittag in den Regionalen Zentren statt.

#### 5.2.3.1 Einschätzungen der Berufseinsteigenden und der Schulleitungen/Schulräte im Vergleich

Abbildung 31 zeigt die Einschätzungen der Weiterbildungsangebote insgesamt aus mehreren Perspektiven.

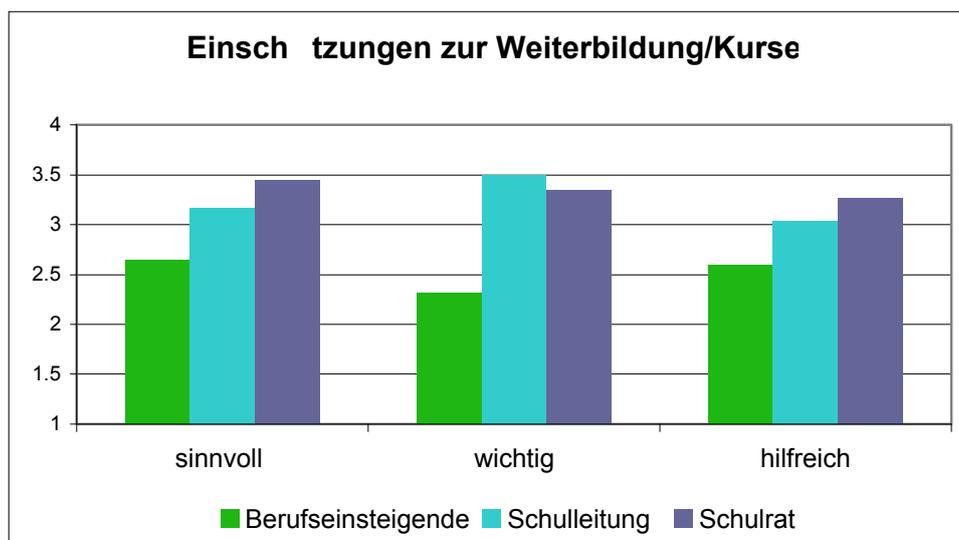


Abb. 31 Einschätzung der Weiterbildungsangebote der Berufseinführung durch Berufseinsteigende, Schulleitungen und Schulräte (° Die Einschätzungen sind abhängig von der Bekanntheit des Angebots).

Die Mittelwerte der Einschätzungen der Berufseinsteigenden liegen im mittleren und leicht erhöhten Bereich der vierteiligen Skala (von 1=wenig bis 4=viel). Die Weiterbildungskurse wurden von den Berufseinsteigenden als angemessen sinnvoll, angemessen wichtig und angemessen hilfreich eingeschätzt. Die Werte streuen breit.

Die Einschätzungen der Schulleitungen und der Schulräte liegen deutlich höher. Aus Aussen-sichten, unter Berücksichtigung des Bekanntheitsgrades der Angebote, wird dem Angebot ein stärkeres Gewicht beigemessen.

Die ausgeschriebenen Kurse sind auf berufseinstiegsspezifische Anforderungen ausgerichtet und umfassen ein breites Spektrum. Themen zu Unterricht und Unterrichtsvorbereitung, zur Leistungsbeurteilung und zu Übergängen, zur Klassenführung, Gesprächsführung und Elternarbeit, wie auch zur Rollenfindung, zum Umgang mit den eigenen Ressourcen und zu Krisen im System Schule werden angeboten.

Bemängelt wurde teilweise, dass wohl interessante Themen angeboten werden, die Standorte der Kurs teilweise so gewählt seien, dass der Weg zu weit sei.

In der Evaluation wurden Beurteilungen zu einzelnen Kurse eingeholt, differenziert nach den Aspekten ‚informativ‘, ‚praxisorientiert‘, ‚theoriebezogen‘ und ‚reflexionsorientiert‘; gleichzeitig wurde nach dem Ausmass des eigenen Engagements und danach gefragt, ob der Kurs weiterempfohlen werden könne.

Zwischen den Einschätzungsdimensionen der Ratings lassen sich keine Muster erkennen, aus welchen sich Indikatoren für eine erwünschte Kursgestaltung ableiten lassen. Es zeigen sich verschiedene Korrelationen, doch lässt sich keine der Ausrichtungen ‚praxisorientiert‘, ‚theoriebezogen‘ oder ‚reflexionsorientiert‘ als bevorzugt erkennen.

Werte zum *eigenen Engagement* liegen in den meisten Angeboten unter den Werten der Akzeptanz. Die Einschätzungen korrelieren bedeutsam in mittlerer bis hoher Stärke untereinander. Offen bleibt, inwiefern die Bereitschaft zur Weiterbildung allgemein vorhanden ist, oder ob Inhalte oder didaktische Vorgehensweisen die Beurteilung mitbestimmen.

## 6. Zusammenfassung der Ergebnisse

### 6.1 Kompetenz und der Beanspruchung in der Bewältigung der Berufsanforderungen

#### 6.1.1 *Einschätzungen der Lehrpersonen im ersten Jahr (Selbstberichte, vgl. Kap. 3.1)*

Die Berufseinsteigenden schätzen sich während des ganzen Jahres als ausreichend kompetent ein, um die Berufsanforderungen zu erfüllen. Die Kompetenz wird im Laufe des ersten Jahres als zunehmend erlebt. Die Einschätzungen der Beanspruchungen schwanken; insgesamt nehmen sich die Berufseinsteigenden beansprucht wahr.

Die Lehrerinnen und Lehrer erwarten vor Berufseinstieg, die beruflichen Anforderungen insgesamt gut bewältigen zu können und dabei angemessen beansprucht zu sein. Die Förderung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wie auch die Bewältigung der Elternkontakte nehmen sie vor Berufseinstieg als grosse Herausforderungen wahr. In den Anforderungen der Kooperation in der Schuleinheit erwarten sie geringere Herausforderungen.

Treten diese Lehrpersonen dann effektiv in den Schuldienst ein und sind der Dynamik der Anforderungen als Ganzes ausgesetzt, so nehmen sie sich anfangs des ersten Berufsjahres in allen Teilanforderungen durchschnittlich weniger kompetent wahr. Die Anforderung, die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen zu fördern und zu beurteilen führt durchschnittlich zu Überforderungen; die diesbezügliche Beanspruchung ist grösser als die subjektiv wahrgenommene Kompetenz. In der Bewältigung der Elternkontakte erweist sich die Beanspruchung als geringer als erwartet.

Im Laufe des ersten Berufsjahres steigt die Überzeugung, die Berufsanforderungen bewältigen zu können wieder an. In der Rollenfindung und in der Kooperation in der Schuleinheit ist der Anstieg nicht kontinuierlich; ein Anstieg erfolgt anfangs Jahr und im zweiten Semester, nach einem Einbruch Mitte des Jahres.

Die Kompetenzentwicklung verläuft in den verschiedenen Anforderungsbereichen wie auch individuell verschieden. Es kann *nicht* von einem steten, mit zunehmender Erfahrung verbundenen Anstieg der Kompetenz ausgegangen werden. Den Berufseinstieg zu meistern umfasst mehr, als Anfangsschwierigkeiten überwinden.

Die Beanspruchung durch die Bewältigung der einzelnen Anforderungsbereiche verläuft nicht kontinuierlich. In der Bewältigung der Berufsanforderungen anfangs Jahr erweist sich die Beanspruchung geringer, als vor Berufseinstieg erwartet; in der Mitte des ersten Jahres steigt sie jedoch an und sinkt gegen Ende des ersten Jahres wieder ab. Die Beanspruchung wird individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen; die Werte streuen sehr breit.

Veränderungen in der *Beanspruchung* verlaufen ebenfalls nicht kontinuierlich. Die Beanspruchung sinkt *nicht* mit zunehmender Erfahrung, sondern zeigt einen diskontinuierlichen Verlauf.

Die Gewissheit, die Berufsanforderungen kompetent bewältigen zu können, besteht unabhängig von der Beanspruchung durch die Bewältigung; Kompetenz und Beanspruchung sind voneinander unabhängige Komponenten der Handlungskompetenz und bedingen sich gegenseitig nicht<sup>35</sup>.

In der Einschätzung der subjektiven Kompetenz und der Beanspruchung zeigen sich keine geschlechtsspezifischen und keine stufenspezifischen Unterschiede.

<sup>35</sup> Die Annahme von Baumert & Kunter, 2006, kann damit bestätigt werden.

### **6.1.2 Einschätzungen der Entwicklungen durch die lokalen und regionalen Mentorinnen und Mentoren (Aussensichten, vgl. Kap. 4.1 und 4.2)**

Die lokalen wie auch die regionalen Mentorinnen und Mentoren schätzen die Kompetenz der Berufseinsteigenden anfangs Jahr als angemessen ein und beobachten eine Steigerung während des ersten Berufsjahres. Bei Berufseintritt nehmen sie die Berufsanfänger/innen als stark beansprucht wahr und beobachten insgesamt eine Abnahme während des ersten Jahres. Berufsanfängerinnen und -anfänger zeigen im ersten Jahr eine positiv zu wertende Entwicklung. Kompetenzsteigerung und Beanspruchungsminderung wird festgestellt.

## **6.2 Soziale Ressourcen und Unterstützung**

Die Berufseinsteigenden nehmen soziale Ressourcen und die durch verschiedene Quellen angebotene Unterstützung wahr und fühlen sich unterstützt (vgl. Kap. 3.2. 1 und 3.2.2). Sie schätzen sowohl den Austausch, wie auch die Hilfe durch schulinterne und schulexterne, berufliche und private, institutionelle und informelle Kontakte. Ein Unterstützungsbedarf ist erkennbar.

Die lokale Mentoratsperson und private Kontakte stellen die wichtigsten Unterstützungsquellen dar; insbesondere anfangs des Jahres werden sie intensiv genutzt. Das Ausmass der Unterstützung im lokalen Mentorat nimmt im Laufe des ersten Jahres ab (vgl. Kap. 3.2.3 und 4.1.3). Das lokale Mentorat ist als niederschwellig erreichbare Anlaufstelle für im Moment wichtige Anliegen vorgesehen. Die Anzahl dieser Anliegen nimmt im Laufe des Jahres ab, die Sicherheit steigt.

Die erhaltene Unterstützung durch die regionalen Mentorate ist bedeutend höher als erwartete wurde. Das regionale Mentorat richtet sich auf die Verarbeitung von Erfahrung aus; die Intensität der Nutzung bleibt durch die reflexionsorientierte Arbeitsweise erhalten und steigt im Laufe des Jahres leicht an (vgl. Kap. 3.2.3 und 4.1.3).

Die Unterstützung durch Teamkolleg/innen wie auch durch die Schulleitung erweist sich als geringer als erwartet (vgl. Kap. 3.2.1). Allenfalls zeigt sich darin eine Anpassung der Erwartung an die Realität und eine Akzeptanz als vollwertiges und nicht besonders unterstützungsbedürftiges Teammitglied.

Werden die Mentorate nach den besprochenen Anliegen analysiert, so lassen sich inhaltliche Ausrichtungen erkennen (vgl. Kap. 5.2.1.2 und 5.2.2.2). Im lokalen Mentorat stehen Anliegen zu Vorarbeiten des Unterrichts an oberster Stelle, Anforderungen zur Unterrichtsdurchführung, zur Kooperation in der Schuleinheit wie auch zu Elternkontakten folgen nach. Im regionalen Mentorat werden Anliegen zur Rollenfindung und zur Klassenführung am häufigsten thematisiert, gefolgt von Anliegen zur Lernprozessbegleitung und zur Elternarbeit. Die institutionellen Unterstützungsangebote scheinen sich inhaltlich sehr gut zu ergänzen.

## **6.3 Merkmale der Persönlichkeit**

Die Einschätzungen der eigenen Kompetenz wie auch der individuellen Beanspruchung weisen bereite Streuungen auf, wobei die Streuungen in der Beanspruchung diejenigen der Kompetenz übersteigen. Die Frage nach persönlichkeitspezifischen Unterschieden bringt folgende Befunde:

### **6.3.1 Bewältigungsstrategien**

Berufseinsteigende im ersten Berufsjahr bewältigen Anforderungen vorwiegend aufgabenorientiert, durch soziale Kontakte und mit Strategien der Selbstberuhigung. In den Bewältigungsstilen (vgl. Kap. 3.3.1) zeigen sich jedoch breite Streuungen. Die Lehrpersonen im ersten Berufsjahr gehen die Bewältigung der beruflichen Anforderungen unterschiedlich an, wobei die Bewältigungsstile während des Jahres individuell konstant bleiben.

Aufgabenorientierte Bewältigung der Berufsanforderungen steigert die Kompetenz, emotionsorientierte Bewältigung senkt diese. Emotionsorientierte Bewältigung erhöht die Beanspruchung, Selbstberuhigung senkt diese.

Die Art der Bewältigung der Berufsanforderungen wirkt sich somit auf die Kompetenz und die Beanspruchung aus; es zeigen sich günstigere und ungünstigere Profile. Erkenntnisse über das eigene Bewältigungshandeln kann als Impuls dazu genutzt werden, das eigene Verhalten zu modifizieren und die eigenen Ressourcen sinnvoll einzusetzen.

### **6.3.2 Selbstwirksamkeitsüberzeugung**

Die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit erweist sich bei den Lehrpersonen im ersten Berufsjahr als individuell verschieden und über das Jahr gesehen konstant (vgl. Kap. 3.3.2). Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeigt Zusammenhänge mit der berufsbezogenen Kompetenz, nicht aber mit der Beanspruchung. Insbesondere die Elternarbeit wie auch die Klassenführung erweist sich als von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung abhängig. Unterstützung in der Elternarbeit, wie auch in der Klassenführung, welche auf Stärkung der Kompetenz zielt, bringt Stabilität in die Wirkung des beruflichen Handelns.

Aus diesen Befunden kann abgeleitet werden, dass die Bewältigung berufsphasenspezifischer Anforderungen und die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit individuell unterschiedlich sind und zur Kompetenz wie auch zur Beanspruchung beitragen.

## **6.4 Belastungen im Schulalltag**

Berufseinsteigende fühlen sich insgesamt angemessen belastet (vgl. Kap. 3.4). Pflichten ausserhalb des Unterrichts, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und ihr Verhalten, wie auch der Stoffumfang und der Unterricht in Fächern, die ihnen nicht liegen, führen zu überdurchschnittlichen Belastungen. Die Mittelwerte streuen breit und weisen darauf hin, dass Belastungen individuell sehr verschieden wahrgenommen werden.

Belastungen zeigen Zusammenhänge mit reduzierter Kompetenzeinschätzung und erhöhter Beanspruchung. Durch die Reduktion der Belastung kann eine Steigerung der eigenen Kompetenz und Entlastung ermöglicht werden. Die Belastung, alle Anforderungen erfüllen zu können, sowohl berufliche wie auch private, und die Sorge um den eigenen Gesundheitszustand üben die stärksten Auswirkungen auf die eigene Kompetenz zur Bewältigung und die Beanspruchung in der Bewältigung der Berufsanforderungen aus.

Belastungen zu analysieren, bewältigbare Anteile zu erkennen und Strategien zur Bewältigung zu erarbeiten, kann zur Stärkung der Berufseinsteigenden beitragen.

## **6.5 Berufszufriedenheit**

Die Lehrpersonen im ersten Berufsjahr zeigen durchschnittlich eine angemessene Berufszufriedenheit (vgl. Kap. 3.5). Im Laufe des Jahres steigt diese an. Differenziert nach Teilbereichen

zeigt sich, dass nicht nur die Zufriedenheit der Lehrperson mit dem Kernauftrag (inkl. Elternarbeit) die Berufszufriedenheit ausmacht, sondern auch die professionsinterne Kooperation und die Zufriedenheit mit der Arbeit an und für sich und der Arbeitsgestaltung. Die Einbettung ins Kollegium trägt anfangs Jahr mehr zur Berufszufriedenheit bei, als Ende Jahr. Vom Kollegium gut aufgenommen zu werden ist anfangs Berufstätigkeit sehr wichtig. Die Zufriedenheit über den Austausch und die Rückmeldungen im Kollegium ist Ende Jahr grösser als anfangs Jahr, die Zufriedenheit mit dem eigenen Zeitmanagement, mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit und mit der Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist Ende Jahr geringer als anfangs Jahr.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenz in der Bewältigung der Anforderungen trägt deutlich zur Berufszufriedenheit bei und steigert diese; das Mass der Beanspruchung zeigt einen schwachen Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit und schmälert diese. Belastungen tragen zur Reduktion der Berufszufriedenheit bei.

Unterstützung, welche die subjektiv wahrgenommene Kompetenz steigert, und zur Reduktion der Belastung, wie auch der Beanspruchung beiträgt, kann die Berufszufriedenheit erhöhen.

## 6.6 Einschätzung der Angebote der Berufseinführung

Insgesamt werden die Berufseinführungsangebote sowohl von den Berufseinsteigenden, wie auch von den direkt und indirekt daran Beteiligten als hilfreich, unterstützend und sinnvoll eingeschätzt (vgl. Kap. 5).

Das *lokale Mentorat* erfährt die höchste Akzeptanz, wobei sich dieses direkt nach den Bedürfnissen der Berufseinsteigenden richtet und individuell verschieden genutzt werden kann. Der Einstieg in lokale Gegebenheiten und in die Bewältigung konkreter Anforderungen wird erleichtert. Geschätzt wird von allen Beteiligten, dass diese Aufgabe institutionell verankert und niederschwellig erreichbar ist und auf kollegialer Ebene unterrichtsnahe Impulse gibt.

Die Akzeptanz des *regionalen Mentorats* ist geringer, aber durchschnittlich ausreichend. Einerseits ist der Bekanntheitsgrad unterschiedlich, andererseits wird der Nutzen der Erfahrungsbearbeitung auf metakognitiver Ebene unterschiedlich bedeutsam eingeschätzt. Die Intensität der Nutzung durch die Berufseinsteigenden nimmt im Laufe des Jahres durchschnittlich zu, wobei die Einschätzungen des Nutzens polarisieren. Die erhaltene Unterstützung durch das regionale Mentorat übertrifft die Erwartungen. Die Akzeptanz des regionalen Mentorats ist grösser, je höher der Bekanntheitsgrad ist und je deutlicher der Nutzen erkannt wird.

Die Einschätzungen zu den *Weiterbildungskursen* liegen im leicht erhöhten Bereich. Eine angemessene Akzeptanz ist somit gegeben. Die Weiterbildungen werden als sinnvoll, hilfreich und informativ eingeschätzt, wobei die Schulleitungen und die Schulräte höhere Werte angeben als die Berufseinsteigenden. Aus den Einschätzungen nach verschiedenen Qualitäten der Kurse lassen sich keine allgemein gültigen Indikatoren für eine adressatengemässe Weiterbildungs-gestaltung ableiten. Die Einschätzungen divergieren.

## 6.7 Mögliche Folgerungen zur Weiterentwicklung der Berufseinführung

Durch Vor- und Nachbefragungen der Berufseinsteigenden, wie auch durch Beurteilungen der Mentoratspersonen konnte eine Steigerung in der Kompetenz im ersten Berufsjahr festgestellt werden. Die Entwicklung verläuft jedoch nicht kontinuierlich. Die Berufseinsteigenden sind durch die Bewältigung der Berufsanforderungen beansprucht, wobei die Beanspruchung Mitte des Jahres am stärksten ist. Der Berufseinstieg wird individuell verschieden wahrgenommen. Soziale Ressourcen tragen zur Bewältigung der Berufsanforderungen bei. Die Unterstützungs-

möglichkeiten der Berufseinführung werden von den Berufseinsteigenden geschätzt und genutzt. Veränderungen im beruflichen Handeln und in der Berufszufriedenheit und Zusammenhänge mit Einflussfaktoren konnten identifiziert werden. Die Reduktion der Belastung und sinnvoll eingesetzte Bewältigungsstrategien tragen zur Kompetenzentwicklung und zur Berufszufriedenheit bei. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung durch die Angebote der Berufseinführung zur Kompetenzentwicklung und zur Bewältigung der Anforderungen beigetragen haben, wobei die Wirkung der einzelnen Angebote nicht klar identifiziert werden kann (vgl. Evaluationsansatz Kap. 1.4).

Die Angebote der Berufseinführung des Kantons St. Gallen erfüllen die vier von der EDK empfohlenen Ziele (vgl. Kap. 1.2.2). Das lokale Mentorat hilft, sich am Schulort und in der neuen Aufgabe einzufinden (1), das lokale und das regionale Mentorat bieten Unterstützung (2), die Weiterbildungskurse geben berufsphasenspezifische Impulse (3), das regionale Mentorat ermöglicht eine reflexionsorientierte Verarbeitung der Erfahrungen und des beruflichen Handelns und trägt damit zur professionellen Entwicklung bei (4).

Die Akzeptanz dieser Angebote ist in der Anfangsphase der neu gestalteten Berufseinführung noch sehr unterschiedlich. Das *lokale Mentorat*, das sich an den Bedürfnisse der Berufseinsteigenden orientiert und einen direkt umsetzbaren Nutzen zeigt, ist besser akzeptiert, als das *regionale Mentorat*, welches bedarfsorientiert die Kompetenzentwicklung insgesamt fokussiert. Befunde zum regionalen Mentorat zeigen aber, dass die Intensität der Nutzung im Laufe des Jahres zunimmt und dass die erhaltene Unterstützung die Erwartungen übertreffen. Die Akzeptanz in der Einschätzung der indirekt Beteiligten steigt mit zunehmendem Bekanntheitsgrad des Angebots ebenfalls an. Trotz der im Moment noch geringeren Akzeptanz der reflexionsorientierten regionalen Mentorate soll daran festgehalten werden, da eine metakognitive Verarbeitung der Berufserfahrungen vor ungünstigen Routinebildungen schützt und zur Entwicklung der Professionalität beiträgt. Allenfalls könnte sich eine Zunahme der Akzeptanz bereits nach drei bis vier Jahren einstellen. Die *Weiterbildungsangebote* werden trotz sinnvoller Themenauswahl ebenfalls nur teilweise geschätzt. Indikatoren zur Optimierung der Kursgestaltung konnten nicht abgeleitet werden. Als Erschwernisse wurde die Kurszeit und teilweise der Kursort angegeben. Die Berufseinsteigenden nehmen sich als ausreichend kompetent wahr, um die Berufsanforderungen zu erfüllen. Allenfalls trägt auch dieser Befund zur Einschätzung der Weiterbildungsangebote bei.

Einige Lehrpersonen erfahren die zu fixen Zeiten angebotenen regionalen Mentorate und Weiterbildungskurse als Belastung. Die Pensenreduktion, die sie im ersten Berufsjahr erhalten, ist ihnen in der Regel nicht bewusst und bewirkt somit keine Entlastung. Der durch die Berufseinführung verplante Mittwochnachmittag wird von vielen als zusätzliche Belastung erlebt. Es stellt sich die Frage, ob das regionale Mentorat und die Weiterbildungskurse zeitlich anders angesetzt werden sollten, damit der unterrichtsfreie Mittwochnachmittag zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden kann. Ebenso könnte die Frage diskutiert werden, ob das reflexionsorientierte regionale Mentorat erst im zweiten Berufsjahr angesetzt werden soll, nachdem erste Engpässe überwunden sind.

Das lokale Mentorat wird von allen Beteiligten als wichtig, hilfreich und sinnvoll eingeschätzt. Grenzen zeigen sich dann, wenn die Mentoratsperson und die berufseinsteigende Lehrperson nicht zusammenpassen oder wenn sich die zu begleitende Lehrperson in ihrer Autonomie und Selbstverantwortung eingeschränkt fühlt. Der Rollenklarheit der lokalen Mentoratsperson muss besonders Beachtung geschenkt werden, da sie verschiedene Erwartungen erfüllen und sich von der im Schulfeld bekannteren Ausbildungsaufgabe als Praktikumslehrperson abgrenzen muss.

Von einzelnen regionalen und lokalen Mentoratspersonen wird Supervision gewünscht, um im Austausch die eigene Kompetenz und Rollenklarheit weiter zu entwickeln.

In der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg ist sowohl niederschwellig erreichbare Unterstützung, wie auch metakognitive Erfahrungsverarbeitung und berufsphasenspezifische Weiterbildung angezeigt. Die Berufseinführung des Kantons St. Gallen stellt dazu eine sinnvolle Palette von Angeboten bereit, die bedürfnisorientiert wie auch bedarfsorientiert zur Bewältigung des Berufseinstiegs einerseits und zur Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden andererseits beiträgt.

Da die Entwicklungen individuell verschieden und nicht kontinuierlich verlaufen, ist allenfalls eine individuell gewichtete Nutzung der Begleitangebote angezeigt. Ob und wie die Wahlpflicht ausgedehnt werden kann, sollte geprüft werden.

Die Angebote, welche verstärkt die Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden ins Zentrum stellen und weniger bedürfnisorientiert Unterstützung geben, konkurrieren in der Prioritätensetzung der Berufseinsteigenden oft und verständlicherweise mit den dringend zu bewältigenden, den Schulalltag bestimmenden Aufgaben. Die Entlastung um eine Jahreswochenlektion wird von den Berufseinsteigenden nicht als Entlastung wahrgenommen; die durch die Berufseinführung ‚verplante‘ unterrichtsfreie Arbeitszeit (trotz Kompensation durch die Reduktion des Pflichtpensums) jedoch als Belastung. Die Herauslösung der kompetenzentwicklungs- und damit bedarfsorientierten Angebote aus dem Schulalltag und ein zeitliches Zusammenfrassen in Blockwochen könnte die Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung erhöhen. Dadurch könnten diese Angebote gewinnbringender genutzt werden.

## 7. Literatur

- 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.gesundeschulen.ch/data/data\\_318.pdf](http://www.gesundeschulen.ch/data/data_318.pdf) (Zugriff 12.08.07).
- Birri, C.; Vogt, F.; Benz, A. & Lehner, M. (2005). *Konzept der Berufseinführung für Lehrpersonen der Volksschule im Kanton St. Gallen*. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, [www.phsg.ch](http://www.phsg.ch)
- Bauer K.-O.; Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- 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 Jungelhrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage.
- EDK (Hrsg.).(1996). *Berufseinführung*. Bern: EDK, Dossier 40 A.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Frese, M. (1989). Gütekriterien zur Operationalisierung von sozialer Unterstützung am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (2), 112-121.
- Grunder, H.U. & Bieri, Th. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Haupt.
- 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.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsbeginn des Lehrers - der Beginn von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 54-65.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim: Juventa.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Kälin, W. (1995). *Deutsche 24-Item Kurzform des "Coping Inventory for Stressful situations" (CISS) von Semmer N.S. & Parker J.D.A.*. Basierend auf der Übersetzung von N. Semmer, V. Schade & F. Tschann Semmer (unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Universität Bern, Institut Psychologie.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Berufseinstieg - eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe! Was können lokale Mentor/innen beitragen?* St. Gallen: PHSG, Referat am 28. Juni 2008. <http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-432/>
- Keller-Schneider, M. (2009, in Vorb.). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*.
- 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.

- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: H.J. Nitsch (Hrsg.). *Stress*. (S. 213 – 259). Bern: Huber.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege in den Beruf. Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), S. 462-479.
- Lipowsky, F. (2008). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. Klagenfurt: Vortrag an der internationalen Tagung Lehrerinnen und Lehrer lernen, 16.9.2008.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- 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.).
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15,(1), 26-37.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), Standards und Standardisierungen in der erziehungswissenschaft. Beiheft 4-05, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrere ethos. In: E. Cloer, D. Klika, & H. Kunter (Hrsg.). *Welche Lehrer braucht das Land?* Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. (S. 93 – 103). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analysen eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14, (1), 12-25.
- 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.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Untersuchungsdesign. Erläuterung: V = Befragung vor Stellenantritt; A = Befragung vier Wochen nach Berufseinstieg; M = Befragung nach einem Semester; E = Befragung am Ende des Berufseinstiegsjahres.....	9
Abb. 2	Kompetenzeinschätzung und Beanspruchung durch die Bewältigung der Berufsanforderungen, erwartete Werte vor Berufseinstieg.....	13
Abb. 3	Kompetenz und Beanspruchung anfangs des ersten Berufsjahres (Querschnitt).....	14
Abb. 4	Kompetenz und Beanspruchung ende des ersten Berufsjahres (Querschnitt) .....	15
Abb. 5	Entwicklung von Kompetenz und Beanspruchung: Vor, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres, Längsschnitt mit n=78.....	17
Abb. 6	Entwicklung von Kompetenz und Beanspruchung über vier Messzeitpunkte der längsschnittlichen Entwicklung .....	21
Abb. 7	Erhaltene Unterstützung anfangs und Ende des ersten Berufsjahres durch verschiedene Unterstützungsquellen.....	23
Abb. 8	Erwartete und erhaltene Unterstützung Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt, n= 78) ...	24
Abb. 9	Unterstützung je Skala anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78) .....	25
Abb. 10	Mittelwerte mit Standardabweichung der Nutzung der Mentorate, anfangs und ende des ersten Berufsjahres im Längsschnitt (n=78) .....	27
Abb. 11	Häufigkeit der Nutzung der lokalen Mentorate nach Quartalen differenziert.....	28
Abb. 12	Ausprägungen der Copingstrategien anfangs des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78), Mittelwerte mit je den Standardabweichungen.....	29
Abb. 13	Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit (Mittelwerte und Standardabweichungen) im Längsschnittes (n=55) über vier Messzeitpunkte .....	32
Abb. 14	Belastungen Ende des ersten Berufsjahres (Durchschnitt M=3.03).....	34
Abb. 15	Mittelwerte je Hauptaufgabenbereich anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78).....	39
Abb. 16	Berufszufriedenheit anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (Rangfolge Ende des Jahres)	40
Abb. 17	Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentor/innen (n=42, von 1=wenig bis 4 = viel).....	44
Abb. 18	Veränderung in der Beanspruchung der Berufseinsteigenden in der Bewältigung der Berufsanforderungen aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (n=42, von 1=wenig bis 4 = viel).....	45
Abb. 19	Ausmass der Unterstützung durch die lokalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentor/innen (1=wenig bis 4 = viel).....	46
Abb. 20	Art der Unterstützung durch die lokalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (1 = wenig, 4 = viel).....	47
Abb. 21	Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende Jahr (n=15).....	48
Abb. 22	Beanspruchung der Berufseinsteigenden durch die Bewältigung der Berufsanforderungen aus der Sicht der lokalen Mentorinnen und Mentoren (n=15, von 1=wenig bis 4 = viel).....	49
Abb. 23	Ausmass des Unterstützungsbedarf aus der Sicht der regionalen Mentorinnen und Mentoren anfangs und Ende des ersten Berufsjahres (von 1= wenig bis 4= viel).....	50
Abb. 24	Art der Unterstützung durch die lokalen Mentor/innen anfangs und Ende erstes Berufsjahr aus der Sicht der regionalen Mentor/innen (1=wenig bis 4 =viel).....	50
Abb. 25	Die Angebote der Berufseinsführung in der Einschätzung der Berufseinsteigenden, Ende des ersten Berufsjahres.....	52
Abb. 26	Einschätzung der drei Angebote nach fünf Aspekten, je Stufe (KG=15, Primar=45, Sek=43) ...	54
Abb. 27	Einschätzungen der lokalen Mentorate durch direkt Beteiligte und indirekt Beteiligte (° Die Einschätzungen sind abhängig von Bekanntheit des Angebotes).....	56
Abb. 28	Auszählung der bearbeiteten Themen im lokalen Mentorat nach Anforderungsbereichen im Berufseinstieg von Lehrpersonen.....	57

Abb. 29	Einschätzung der regionalen Mentorate durch Berufseinsteigende, regionale Mentorinnen und Mentoren, Schulleitungen und Schulräte (° Die Einschätzungen sind abhängig von Bekanntheit des Angebotes).....	60
Abb. 30	Auszählung der bearbeiteten Themen im regionalen Mentorat nach Anforderungsbereichen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. ....	61
Abb. 31	Einschätzung der Weiterbildungsangebote der Berufseinführung durch Berufseinsteigende, Schulleitungen und Schulräte (° Die Einschätzungen sind abhängig von der Bekanntheit des Angebots).....	65

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	Anzahl Berufseinsteigende je Messzeitpunkt, Stufe und Geschlecht (Anz. Männer in Klammern)10	
Tab. 2.	Zusammenhangsstärken von Kompetenz und Beanspruchung insgesamt je Messzeitpunkt im Längsschnitt (n=78) .....	18
Tab. 3.	Zusammenhänge von Kompetenz und Beanspruchung in der Rollenfindung und der Kooperation in der Schuleinheit.....	19
Tab. 4.	Rangfolgen der Mittelwerte der Unterstützung durch die lokalen und regionalen Mentorate, wie auch durch andere Quellen, anfangs und Ende des ersten Berufsjahres .....	25
Tab. 5.	Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung mit den Bewältigungsstrategien anfangs des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78) .....	29
Tab. 6.	Zusammenhänge zwischen Kompetenz und Beanspruchung mit den Bewältigungsstrategien Ende des ersten Berufsjahres (Längsschnitt n=78).....	29
Tab. 7.	Korrelationen der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung über vier Messzeitpunkte mit der Kompetenz und der Beanspruchung Ende erstes Berufsjahr (n=55).....	32
Tab. 8.	Zusammenhangsstärken der lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit mit den Kompetenzeinschätzungen je Anforderungsbereich .....	32
Tab. 9.	Bedeutsame Korrelationen der Belastungsfaktoren nach Rangfolge ihrer Mittelwerte mit der Kompetenzeinschätzung und der Beanspruchung durch Berufsaufgaben, Ende erstes Jahr ....	35
Tab. 10.	Korrelationen je Messzeitpunkt (Anfang und Ende) der Berufszufriedenheit und der Teilbereiche38	
Tab. 11.	Korrelationen zwischen Kompetenz, Beanspruchung und Berufszufriedenheit anfangs des ersten Berufsjahres (n=99) .....	41
Tab. 12.	Korrelationen zwischen Kompetenz, Beanspruchung und Berufszufriedenheit Ende des ersten Berufsjahres (n=140) .....	41
Tab. 13.	Bedeutsame Korrelationen der Belastungsfaktoren (nach Rangfolge ihrer Mittelwerte) mit der Berufszufriedenheit bzw. ihren Teilbereichen Ende des ersten Berufsjahres .....	42
Tab. 14.	Korrelationen zwischen der Nutzung der Mentorate bzw. der Einschätzung der Passung mit der Person und der Einschätzung der Anregung (n=140) .....	52