
Bedarfsanalyse BEF

Projektauftrag

Dr. Thomas Meier

Schaffhausen, 21.06.18

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Auftrag	3
1.2	Fragestellungen	3
2	Forschungsstand	4
3	Vorgehen	4
4	Auswertung	5
4.1	Befragung Schulbehörden/Schulleitungen	5
4.2	Befragung Praxislehrpersonen	7
4.3	Befragung Fachbereichsleitende PSHH	11
5	Zusammenfassung und Empfehlungen	13
	Literaturverzeichnis	15
	Anhang.....	16
	Resultate Befragung Schulbehörden/Schulleitungen	16
	Resultate Befragung Praxislehrpersonen	23
	Interviewaussagen Befragung Fachbereichsleitende PSHH	30

1 Einleitung

Der Berufseinstieg ist eine sensible Phase. Er ist zum einen geprägt von Vorfreude, zum andern von Erwartungsdruck. Vorfreude deshalb, weil die in den Beruf einsteigende Lehrperson nach dem Abschluss der Ausbildung den Stellenantritt quasi als Initiation in einen professionellen Bund erlebt. Erwartungsdruck darum, weil eine Lehrperson von der ersten Minute an Verantwortung übernehmen muss und nicht auf eine Schonfrist hoffen darf. Der Berufseinstieg ist aus diesem Grund auch von der Gefühlslage her eine Herausforderung.

Es ist deshalb richtig, dass dieser sensiblen Phase das nötige Augenmerk geschenkt wird. Der Schutzraum der Ausbildung wird verlassen, die Realität des beruflichen Alltags ist nun das, was zählt. Mit der Berufseinführung (BEF) haben die Kantone ein Gefäss geschaffen, mit dem der Druck auf den Neuling abgefedert werden soll, ohne dass sein Freiraum beschnitten wird. Die BEF ist im Kanton Schaffhausen bei der Pädagogischen Hochschule (PHSH) angesiedelt. Sie agiert im Auftrag der kantonalen Schulbehörde. Ein Element der BEF sind die Praxisgruppen. Die Berufseinsteiger/-innen besuchen sie im ersten Dienstjahr. Die Praxisgruppen werden von erfahrenen Lehrkräften geleitet.

Ein anderes BEF-Element ist die vierwöchige Intensivweiterbildung, welche die Junglehrpersonen im zweiten, dritten oder vierten Berufsjahr absolvieren. Das Konzept dieser Weiterbildung sieht vor, dass die Teilnehmer/-innen die Inhalte in hohem Mass mitbestimmen können. Die seit 2010 vorliegenden Evaluationsergebnisse belegen eine hohe Zufriedenheit der Absolventen/-innen. Der partizipative Ansatz scheint dabei ein entscheidender Faktor zu sein.

Gleichwohl ist es legitim, Konzept und Vorgehensweise im Fall der Intensivweiterbildung von Zeit zu Zeit auf den Prüfstand zu stellen. Es ist klar, dass während der dreijährigen Ausbildung nicht alle relevanten Kompetenzen in der gewünschten Tiefe vermittelt werden können. Die BEF-Phase rückt deshalb vermehrt in den Fokus, weil sie Gelegenheit bietet, die in der Ausbildung behandelten Themen weiterzuführen bzw. zu vertiefen. Mit anderen Worten: Die Ausbildung macht ihren Einfluss auf die Weiterbildung geltend – ein Bestreben, das eine gewisse Logik für sich beanspruchen kann, auch wenn dadurch der Freiraum der Weiterbildung eingeschränkt wird.

1.1 Auftrag

Das Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistung der PHSH hat der BEF-Leitung den Auftrag erteilt, eine Bedarfsanalyse hinsichtlich den Inhalten der Intensivweiterbildung durchzuführen. Das Hauptaugenmerk ist, wie der Titel sagt, auf den Bedarf des Berufsfelds gerichtet. Die Bedürfnisse der Absolventen/-innen liegen vor; jetzt soll auch der Bedarf der Schulbehörden, der Schulleitungen und der Praxislehrpersonen erkundet werden. Um den geforderten Anschluss an die Ausbildung zu gewährleisten, sollen thematische Vertiefungen identifiziert werden, welche in Ausbildung und Weiterbildung gleichermaßen relevant sind. Im Endeffekt wird im Rahmen der BEF die Konsolidierung von Kompetenzen angestrebt, deren Grundlage in der Ausbildung gelegt wurde.

1.2 Fragestellungen

Von Interesse sind zwei Fragestellungen:

1. Über welche Kompetenzen sollte eine neu ins Schulsystem eintretende Lehrperson (BEF-Phase) verfügen, damit sie im Beruf langfristig, zufrieden und gesund bestehen kann?
2. Welches Modell ist bei der Konzipierung der Inhalte der Intensivweiterbildung sinnvoll, damit die Teilnehmenden die in Frage 1 angestrebten Kompetenzen erwerben können?

2 Forschungsstand

Was sagt die Forschung zu diesen Fragen? Sie hat sich bisher wenig darum gekümmert, was die anstellenden Behörden bzw. die in die Ausbildung eingebundenen Praxislehrpersonen oder die Fachbereichsleiter/-innen aus der Lehrerbildung zur Frage sagen, welche Kompetenzen sich Junglehrpersonen in der BEF-Phase aneignen sollten. Das ist einigermaßen erstaunlich, als die Literatur zur Berufseinstiegsphase relativ umfangreich ist. Die Forschung hat sich sehr wohl damit beschäftigt, welche Kompetenzen in der BEF-Phase wichtig sind. Bei der Gewichtung wurden bisher jedoch – soweit ersichtlich – nur die Junglehrpersonen selber befragt.

Was aber, wenn diese einen blinden Fleck haben? Wenn sie lediglich den Horizont der «Überlebensphase» (Fuller & Brown 1975, zit. nach Herzog et al.; Huberman 1991, zit. nach Herzog et al.) erkennen, nicht aber die langfristige Entwicklung im Zuge ihrer Professionalisierung? Müssten die BEF-Verantwortlichen hier nicht stärker steuern?

Terhart (2000, zit. nach Hericks 2009) skizziert für die Einstiegsphase eine Doppelstruktur von objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungsstrategien. Die objektiven Anforderungen können für den Berufseinsteiger bzw. die Berufseinsteigerin durchaus mit Herausforderungen gleichgesetzt werden. Nido & Trachsler (2015) benennen 18 Herausforderungen, denen sich Berufseinsteigende gegenübersehen, darunter als gewichtigste die Elternarbeit, Zeitmanagement/Arbeitsplanung und schwierige bzw. lernschwache Schüler/-innen. Aber auch hier: Die Benennung dieser Herausforderungen beruht auf Umfragen von Berufseinsteigern/-innen.

Hericks (2009) bezieht sich bei der Konzipierung seines Modells auf Terhart (2000). Er bezeichnet das Aufeinanderprallen von Bedürfnissen der Lehrpersonen und den Anforderungen des Arbeitsplatzes als Prozess der Professionalisierung. Auch Albisser (2009) geht in diese Richtung. Für ihn ist das Meistern dieses *Clashes* gleichbedeutend mit professionellem Handeln, also eine Art Tatbeweis. Hericks fasst die Struktur von Terhart im Konzept der *beruflichen Entwicklungsaufgaben* zusammen. Diese sind: Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation. Gemäss Keller-Schneider (2010), welche das Modell von Hericks übernommen und leicht modifiziert hat, müssen Berufseinsteiger/-innen (A) ihre Rolle als Lehrkraft finden, (B) die Anforderungen zur Vermittlung von fachspezifischen Unterrichtsinhalten erfüllen, (C) ihre Führungskompetenzen festigen und (D) die Fähigkeit zur Kooperation im Schulsystem erwerben.

Eine Gewichtung oder Priorisierung ist mit dieser Modellierung nicht verbunden. Der viel zitierte Kernbereich einer Lehrkraft, das Unterrichten (B), ist jedenfalls nur eine von vier Aufgaben. Die genauere Analyse zeigt jedoch, dass die Rollenfindung (A) und das Festigen der Führungskompetenz (C) unabdingbare Voraussetzungen beim Vermitteln von Unterrichtsinhalten sind. Es soll im Folgenden nun darum gehen, wie der Wert ermittelt werden soll, den die Akteure des Schulfelds den einzelnen Entwicklungsaufgaben beimessen.

3 Vorgehen

Um die unter 1.2 gestellten Fragen auf der Grundlage des skizzierten Hericks-Modells zu beantworten, benötigen wir eine Definierung der Adressatengruppen. Diese sind:

Schulbehörden/Schulleitungen: Diese stehen in der Rolle der Vorgesetzten. Sie haben in strategischen bzw. operativen Belangen ein Weisungsrecht gegenüber den von ihnen angestellten Lehrpersonen.

Praxislehrpersonen: Als Praxisausbilder/-innen sind sie vertraut mit den Ausbildungsinhalten. Gleichzeitig können sie als Kollegen/-innen von Junglehrpersonen den Bedarf des Schulfelds abschätzen. Damit kommt ihnen eine Schlüsselfunktion zu.

Fachbereichsleitende der PSHH: Als Leitungspersonen haben sie den Überblick über die Struktur der Ausbildung und können den Stand, den die Studierenden am Ende des Studiums erreichen, einschätzen.

Methodisch sollen nicht bei allen Adressatengruppen die gleichen Instrumente verwendet werden. Bei den Schulbehörden/Schulleitungen scheint ein Fragebogen die angemessene Methode zu sein. Der Bogen basiert auf dem Modell von Hericks/Keller-Schneider. Keller-Schneider (2010) hat in «Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen» den vier Bereichen des angesprochenen Modells Items zugeordnet. Diese fließen, selektiv und zum Teil angepasst, in den Fragebogen ein. Zudem wird am Schluss des Bogens die Grundsatzfrage gestellt, ob die Antwortenden bei der Programmgestaltung der BEF-Weiterbildung das Modell «Bedürfnisse der Teilnehmenden sind vorrangig», das Modell «Bedarf des Schulfelds ist massgebend» oder eine Mischform der beiden Modelle befürworten. Der Fragebogen ist im Anhang aufgeführt.

Bei den Praxislehrpersonen habe ich mich für eine kombinierte Vorgehensweise entschieden. Die Praxislehrpersonen sollen in Gruppengesprächen befragt werden. Gleichzeitig sollen sie aber auch den Fragebogen ausfüllen.

Die Fachbereichsleiter/-innen der PSHH schliesslich sollen in leitfadengestützten Interviews befragt werden. Massgebend dabei ist ihre Einschätzung, welche Kompetenzen Studierende am Ende der Ausbildung erreicht haben bzw. in welchen Bereichen eine Langzeitweiterbildung zur Konsolidierung und Vertiefung von wichtigen Kompetenzen beitragen kann.

Die Auswertung der Befragung dieser drei Gruppen mit den erwähnten Methoden folgt im nächsten Kapitel.

4 Auswertung

In diesem Kapitel werden die Hauptergebnisse der Befragung der drei Adressatengruppen beleuchtet und interpretiert. Es kann dabei nicht um Vollständigkeit gehen, da gerade der Fragebogen relativ umfassend ist. Die Resultate im Detail sowie die Antworten der Fachbereichsleitenden in den Interviews sind im Anhang aufgeführt. Die Antworten der Praxislehrpersonen in den Gruppengesprächen liegen leider nicht im genauen Wortlaut, sondern nur in Zusammenfassungen derjenigen vor, welche die Gespräche durchgeführt haben.

4.1 Befragung Schulbehörden/Schulleitungen

Eingegangen sind 20 Bogen von 22 Personen (Schulbehörden und Schulleitungen). 2 Bogen wurden von jeweils 2 Personen (Schulleitungen) gemeinsam ausgefüllt. Folglich gilt $n=20$. Von diesen stammen 7 von Schulbehördenmitgliedern und 13 von Schulleitungen.

Die auf einer Skala 1 - 4 zu taxierenden Items werden tendenziell hoch gewichtet. Der tiefste Wert (1) wird umschrieben mit «ist nachgeordnet», der höchste Wert (4) mit «ist absolut vorrangig». Von den 65 Items werden lediglich 20 mit einem Durchschnittswert von unter 3 eingestuft.

Von den vier Bereichen schwingt mit einem gesamthaften Wert von 3.26 die Kategorie «Rollenfindung» obenaus, gefolgt von der Kategorie «Führungsanforderungen» (3.20). Die Kategorien «Vermittlungsanforderungen» (2.92) und «Kooperation» (2.89) werden klar als weniger wichtig erachtet.

Wie ist diese Gewichtung grundsätzlich zu deuten? Meine Vermutung geht dahin, dass die Schulbehörden und Schulleitungen davon ausgehen, dass die Junglehrpersonen didaktisch von der PSH gut ausgebildet sind. «Rollenfindung» und «Führungsanforderungen», so diese Interpretation, würden sich erst *on the job* ausbilden und wären deshalb stärker gewichtet. Dieselbe Lesart kann beim Bereich «Kooperation» indes nicht angewendet werden. Auch das ist ja eine Kategorie, bei der, so müsste man meinen, der Praxisbezug stärker gewichtet werden müsste. Eine mögliche Deutung hier ist, dass Schulbehörden bzw. Schulleitungen der Ansicht sind, Junglehrpersonen sollten sich zu Beginn auf ihre Schulführung konzentrieren. Die Kooperation im Schulsystem wäre dann nachgeordnet.

Werfen wir einen genaueren Blick auf die einzelnen Items. Im Bereich «Rollenführung» erreicht in der Unterkategorie «Rollenklarheit» die Aussage «... die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen und ausführen» den höchsten Wert (3.55). Das ist der zweithöchste Wert des ganzen Fragebogens. An zweiter Stelle steht das Item «... die zu leistenden Arbeiten überblicken und effizient organisieren» (3.45, Unterkategorie «Umgang mit Qualität und eigenen Ansprüchen»). Dahinter folgen mit 3.40 die vier Aussagen «... sich sinnvoll abgrenzen und vor Überbelastung schützen», «... sich Momente der Erholung verschaffen» (beide in der Unterkategorie «Schutz und Abgrenzung»), «... das Wesentliche im Auge behalten» (Unterkategorie «Ressourcen wahrnehmen») und «... die Grenzen der Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen» (Unterkategorie «Rollenklarheit»). Wollte man diese Gewichtungen auf einen Nenner bringen, könnte man folgendermassen zusammenfassen: Die Person steht in jedem Fall im Zentrum, sei dies, wenn es für die Lehrperson darum geht, Verantwortung bzw. deren Grenzen wahrzunehmen, oder sei dies, wenn sie sich schützen und sich auf das Wesentliche konzentrieren soll. Das ist, wenn man so will, ein fürsorgerischer Ansatz. Er zielt im Endeffekt aber selbstverständlich auch auf die Qualität der Schulführung, denn eine Lehrperson, die Raubbau an sich betreibt, weil sie sich zu stark verausgabt, ist keine gute Lehrperson.

Im Bereich «Vermittlungsanforderungen» ist das Item «... Lernkontrollen zielbezogen gestalten» am höchsten gewichtet (3.35, Unterkategorie «Beurteilung von Lernprozessen»). Weniger gewichtig sind «... Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen» und «... lernzielbezogen planen und handeln» mit 3.30 bzw. 3.25 (beide Unterkategorie «Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung»). Die genannten Aussagen haben alle mit Zielorientierung zu tun. Das ist, es sei hier festgehalten, für den Autor dieser Untersuchung eine Überraschung. Er kann sich diese Gewichtung nur so erklären, dass für Schulbehörden und Schulleitungen das Produkt des Unterrichts, der *Output* sozusagen, das Wichtigste ist und nicht etwa, wie der Unterricht geplant und ritualisiert wird oder wie Hausaufgaben erteilt werden. Dass die Planung und Durchführung von schulexternen Aktivitäten mit 2.80 vergleichsweise tief bewertet wird, scheint ebenso erstaunlich, ist doch hier der Praxisbezug augenfällig. Offensichtlich trauen Schulbehörden/Schulleitungen der Ausbildungsinstitution zu, dass die Studierenden dafür gut vorbereitet werden.

In der Kategorie «Führungsanforderungen» ist das Item «... ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen» der Spitzenreiter (3.60, Unterkategorie «Klassenkultur und Dynamik»). Das ist der höchste Wert des gesamten Fragebogens. An zweiter Stelle mit je 3.50 folgen «... erwünschtes Verhalten loben» und «... mit den Schülern/-innen schwierige Situationen und Konflikte besprechen» (beide Unterkategorie «Direkte Führung»). Wie ist dieses Verdikt zu deuten? Soll das Klassenzimmer vornehmlich eine Wohlfühloase sein? Soll Führung partizipativ ausgeübt werden? Vermutlich ja, wengleich der hier verwendete Begriff der «Wohlfühloase» natürlich augenzwinkernd-provokativ

gemeint ist. Mit «Kuschelpädagogik» hat die Einstufung wohl kaum etwas zu tun, eher mit der Überzeugung, dass die Bestärkung der Lernenden durch Lob und deren Mitverantwortung bei der Konfliktbewältigung eine Grundlage erfolgreicher Unterrichtsführung ist. Kurzum: Die Schüler/-innen sollen, in ihrer Person gestärkt, in die Verantwortung genommen werden.

In der letzten, gesamthaft am schwächsten gewerteten Kategorie «Kooperation» sticht die Aussage «... die Schulleitung bzw. Schulbehörde informieren und beiziehen» (3.30, Unterkategorie «Zusammenarbeit mit Vorgesetzten») heraus. Danach folgen in derselben Unterkategorie ex aequo die Items «... Funktion und Rolle der Schulleitung und Schulbehörde kennen» und «... mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können» (beide 3.20). Was ist von dieser Gewichtung zu halten? Es könnte gefolgert werden, Junglehrpersonen sollten in erster Linie von Dingen entlastet werden, die über das Geschehen in der Klasse hinausgehen. Das wäre dann wieder der oben zitierte fürsorgliche Aspekt. Folgt man dieser Interpretation, dann könnte maliziös gefolgert werden: Junglehrpersonen sollen die Lernenden in die Verantwortung bringen, selber aber nicht im gleichen Mass Verantwortung auf der Gesamtebene des Schulsystems übernehmen müssen. Sicher steht, wie im Bereich «Rollenfindung» angedeutet, die Person im Zentrum. Wer sich nicht wohlfühlt, kann keine gute Leistung erbringen. Dazu gehört Achtsamkeit bei den Ressourcen und Wertschätzung durch die Vorgesetzten.

Kommen wir noch zur Grundsatzfrage, welches Modell bei der Konzipierung der BEF-Weiterbildung verfolgt werden soll. Wie vorauszusehen war, wird das Mischmodell klar bevorzugt (16 Stimmen¹). An zweiter Stelle folgt das bisherige Modell, das vornehmlich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abstellt (8 Stimmen). Das Modell, welches den Bedarf des Schulfelds als massgebend erachtet, wird nur mit 2 Stimmen bedacht. Daraus lässt sich ableiten, dass das bisherige Modell, das ja auch stets gute Rückmeldungen bekam, durchaus geschätzt wird. Nichtsdestotrotz soll da und dort stärker gesteuert werden.

4.2 Befragung Praxislehrpersonen

Die Frage, die sich bei den Praxislehrkräften zentral stellt, ist: Lässt sich ihre Priorisierung mit derjenigen von Schulbehörden und Schulleitungen vergleichen? Oder kommen sie auf andere Einschätzungen? Wie wir gesehen haben (vgl. 4.1), sind den Schulbehörden und Schulleitungen die Kategorien «Rollenfindung» und «Führungsanforderungen» wichtiger als die Kategorien «Vermittlungsanforderungen» und «Kooperation». Selbstschutz und Verantwortung der Lehrperson sind für Schulbehörden/Schulleitungen zentral, ebenso Zielorientierung, ein partizipativer Führungsstil und die Entlastung von Teamaufgaben.

Wie fällt die Auswertung der Fragebogen der Praxislehrpersonen aus? Den Bogen ausgefüllt haben 21 Personen (n=21). Davon sind 7 in der Vorschule und 14 in der Primarschule tätig. Es zeigt sich, dass die Gewichtung der vier Teilbereiche durch die Praxislehrpersonen beinahe deckungsgleich ist mit derjenigen der Schulbehörden und Schulleitungen. Auch hier werden «Rollenfindung» (3.31) und «Führungsanforderungen» (3.27) klar favorisiert. Praxislehrpersonen gewichten sie sogar noch stärker als die Schulbehörden und Schulleitungen. Die Kategorien «Vermittlungsanforderungen» (2.93) und «Kooperation» (ebenfalls 2.93) dagegen erachten sie als deutlich weniger wichtig.

¹ Die Teilnehmenden konnten mehr als ein Kreuz setzen.

Im Detail sehen die Resultate der Praxislehrkräfte wie folgt aus: In der Kategorie «Rollenfindung» gibt es mit dem Wert 3.71 zwei Spitzenreiter, nämlich «... sich Momente der Erholung verschaffen» (Unterkategorie «Schutz und Abgrenzung») und «... die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen und ausführen» (Unterkategorie «Rollenklarheit»). 3.71 ist gleichzeitig der höchste Wert einer Aussage im ganzen Bogen. Ebenso wichtig sind den Praxislehrpersonen die Items «... sich sinnvoll abgrenzen und vor Überbelastung schützen» und «... eigene Ressourcen nutzen, ohne perfektionistisch zu sein» mit 3.64 bzw. 3.60 (beide Unterkategorie «Schutz und Abgrenzung»). Es geht also in die gleiche Richtung wie bei den Schulbehörden und Schulleitungen. Die Person und deren Abgrenzung stehen klar im Zentrum. Lediglich das an vierter Stelle genannte Item, welches die Nutzung der eigenen Ressourcen thematisiert, wird von den Schulbehörden/Schulleitungen etwas tiefer klassiert. Doch auch hier, so scheint es, klingen Fuller & Brown mit ihrer Umschreibung der «Überlebensphase» an (vgl. die Ausführungen unter 2).

Zur Kategorie «Vermittlungsanforderungen»: Hier stechen die Items «... den Unterricht dem Lernstand der Schüler/-innen anpassen» (3.57, Unterkategorie «Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse») und «... Lernkontrollen zielbezogen gestalten» (3.35, Unterkategorie «Beurteilung von Lernprozessen») heraus. Während das erstgenannte Item bei den von den Schulbehörden und Schulleitungen genannten nicht ganz vorn auftaucht, ist das zweite Item der Praxislehrpersonen der Spitzenreiter der Schulbehörden und Schulleitungen. Die von den Praxislehrkräften am stärksten gewichtete Aussage zielt klar auf Binnendifferenzierung. Damit dürfte die Gewichtung jene spiegeln, welche diesem Terminus mittlerweile in der Ausbildung zukommt. Ob dies der Überzeugung der Praxislehrkräfte entspricht oder quasi eine Konzession an die Ausbildungsinstitution ist, bleibe dahingestellt.

In der Kategorie «Führungsanforderungen» favorisieren die Praxislehrkräfte drei Items: Es sind dies «... ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen» (3.62, Unterkategorie «Klassenkultur und Dynamik») sowie «... klare Anhaltspunkte und Strukturen geben» und «... erwünschtes Verhalten loben» (je 3.57, beide Unterkategorie «Direkte Führung»). Der Spitzenreiter ist der gleiche wie der von den Schulbehörden und Schulleitungen genannte. Das ist doch bemerkenswert. Es unterstreicht den Eindruck, dass Lernen nur in einem Klima möglich ist, in dem es den Lernenden auch wohl ist. Die Gewichtung des Lobens steht auch bei den Schulbehörden/Schulleitungen an zweiter Stelle – etwas, das mit der Klassenkultur sicher korrespondiert. Die «klaren Anhaltspunkte und Strukturen» werden von den Schulbehörden/Schulleitungen etwas tiefer, aber immer noch mit 3.35 eingestuft.

Die letzte Kategorie («Kooperation») wird, wie bereits festgestellt, auch von den Praxislehrpersonen als weniger relevant eingeschätzt. Es gibt denn auch kaum eine Aussage, die heraussticht. Auf den höchsten Wert kommt das Item «... die Schulleitung bzw. die Schulbehörde informieren und beiziehen» (3.30). Dahinter folgen «... Funktion und Rolle der Schulleitung und Schulbehörde kennen» und «... mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können» (je 3.20, beide Unterkategorie «Zusammenarbeit mit Vorgesetzten»). Das ist bis ins Detail die gleiche Einschätzung wie diejenige der Schulbehörden/Schulleitungen und erstaunt insofern, als die Praxislehrpersonen auf gleicher Hierarchiestufe wie die Junglehrpersonen stehen und auf den ersten Blick kein allfälliges Eigeninteresse an dieser Gewichtung haben.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Fazit: Bis auf einige Nuancen sind die Einschätzungen der Praxislehrkräfte gleich wie diejenigen der Schulbehörden und Schulleitungen. Das kann kein Zufall

sein. Das bedeutet (um es zu wiederholen): Als wichtig werden von beiden Berufsgruppen die Person und die Abgrenzung eingeschätzt. Auch Zielorientierung ist für beide Gruppen wesentlich (dazu die Binnendifferenzierung für die Praxislehrpersonen), ebenso der Aufbau einer Klassenkultur und die Entlastung der Neulinge im Teambereich.

Wie sieht es schliesslich bei der Grundsatzfrage aus? Welches Modell favorisieren die Praxislehrpersonen? Hier ist eine Abweichung von der Einschätzung der Schulbehörden/Schulleitungen festzustellen. Die Praxislehrkräfte favorisieren mit 18 Stimmen deutlich das Modell «Bedürfnisse der Teilnehmenden sind vorrangig». Das Modell «Bedarf des Schulfelds ist massgebend» erhält keine Stimmen. Das gemischte Modell, das bei den Schulbehörden/Schulleitungen am beliebtesten ist, kommt lediglich auf 10 Stimmen. Die Praxislehrkräfte drücken damit aus, dass sie das bisherige Modell, bei welchem die Teilnehmenden stark in die Programmgestaltung eingebunden sind, klar favorisieren. Das ist über das Ganze gesehen der einzige wirkliche Unterschied, der sich in den Haltungen von Schulbehörden/Schulleitungen auf der einen Seite und Praxislehrpersonen auf der andern Seite manifestiert.

Greifen wir noch einige der während der Gruppengespräche von den Praxislehrkräften gemachten Aussagen heraus.

Kategorie «Rollenfindung»:

- «Wichtig ist, dass die Junglehrperson weiss: Das Lernen geht weiter – ich muss nicht perfekt sein, aber durch mein Lernen *on the job* werde ich besser.»
- «Die Junglehrperson muss den Weg zwischen Engagement und Abgrenzung um ihrer Gesundheit willen finden. Oder anders gesagt: Sie muss die Work-Life-Balance im Auge behalten.»
- «Rollenklarheit ist ein sehr wichtiges Thema.»
- «Ressourcenorientierung ist ein Teil der Selbsteinschätzung.»
- «Der ganze Bereich ist wichtig – nur: Was kann die BEF in diesem Bereich überhaupt bewirken?»
- «In der BEF können die Teilnehmenden ihre ganz persönlichen Anliegen einbringen.»
- «Es ist enorm wichtig, die vorhandenen Ressourcen auch zu nutzen.»
- «Wer mit Nähe und Distanz nicht umgehen kann, ist nicht lange im Beruf.»
- «Junglehrerpersonen dürfen sich nicht absolut verausgaben. Dass man am Anfang zu viel macht, ist normal. Das sollte man nicht problematisieren. Man sollte aber die Grenze erkennen. *Das* ist wichtig.»
- «Junglehrpersonen müssen sich zwischendurch erholen können. Dafür müssen sie ein Bewusstsein schaffen.»
- «Rollenklarheit sollte schon während der Ausbildung thematisiert werden. Ist also in der Weiterbildung nur bedingt ein Thema.»

Kategorie «Vermittlungsanforderungen»:

- «Wichtiger als Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung ist die Selbstreflexion der Junglehrpersonen. Dabei spielt der Austausch mit Kollegen/-innen und anderen Personen im Umfeld eine grosse Rolle.»
- «Die Vermittlungsanforderungen haben eine höchstens mittlere Bedeutung. Wichtiger ist die persönliche Entwicklung im Berufsleben und im Leben überhaupt.»

- «Sich fachlich in bestimmten Fächern weiterzuentwickeln und dazulernen zu können, hilft Junglehrpersonen schon auch.»
- «Viele der in diesem Bereich angesprochenen Items sind Ausbildungsinhalte und deshalb für die Weiterbildung von Junglehrpersonen weniger wichtig.»
- «Binnendifferenzierung wird mit zunehmender Berufserfahrung wichtiger. Beim Berufseinstieg sind einem diesbezüglich noch Grenzen gesetzt, weil er so oder so schon genügend komplex ist.»
- «Der Bereich Hausaufgaben ist in diesem Zusammenhang weniger wichtig.»
- «Das ist genau das, was die Junglehrpersonen schon in den Praktika gemacht haben. Also ist es in der Weiterbildung nicht mehr gleich wesentlich.»
- «Die Unterrichtsdurchführung und die Unterrichtsprozesse sind natürlich permanent wichtig, aber die sollten schon früher ein Thema sein.»
- «Das Ganze ist zu nahe an der PH. Das sollte besser 20 Jahre später wieder fokussiert werden.»
- «Die Vermittlung von Stoff wird verschiedentlich auch in den Praxisgruppen besprochen. Das kann öde sein, weil es nicht alle gleichermassen betrifft. Deshalb ist es auch in der Intensivweiterbildung der BEF nur bedingt ein Thema.»

Kategorie «Führungsanforderungen»:

- «Wichtig für eine Junglehrperson ist es, die Dynamik der Klasse zu spüren.»
- «Dieser ganze Bereich stellt die Basis für den Beruf dar und hat eine hohe Priorität.»
- «Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern ist absolut wichtig.»
- «Elternarbeit kann man an der PH nicht üben, deshalb ist es ein wichtiges Thema.»
- «Es ist zentral, dass Junglehrer/-innen lernen, sich gegenüber Eltern durchzusetzen, und sich nicht alles bieten lassen. Gute Lehrpersonen haben auch schon aufgehört zu unterrichten, weil sie mit den Eltern Probleme hatten.»
- «Dieser Teil kann nicht genug betont werden. Das Thema Führung wird aber schon in der Praxisgruppe thematisiert.»
- «Zum Zeitpunkt der BEF-Weiterbildung haben die Junglehrpersonen schon einige Erfahrungen mit Eltern gemacht. Also ist das Aufgreifen dieses Themas in der Weiterbildung nicht mehr absolut dringlich.»

Kategorie: «Kooperation»:

- «Kooperation hat für die Junglehrpersonen eine generell hohe Bedeutung.»
- «Es ist wichtig für junge Lehrpersonen, dass sie schnell ihr Netzwerk, also das Kollegium, Fachpersonen im Schulwesen usw. als Ressourcen nutzen können.»
- «Es sollte ein Bedürfnis von Junglehrpersonen sein, Kooperationen einzugehen und sich zu vernetzen. Von daher ist dieser Bereich für eine Weiterbildung wie BEF nicht so im Vordergrund. Solche Aufgaben sollten eher vom Schulteam und von der Schulgemeinde wahrgenommen werden.»
- «Die Junglehrperson muss wissen, wie sie sich selber helfen kann. Dieses Wissen muss sie aber von sich aus mitbringen und kann eigentlich nicht von einer Weiterbildung wie BEF erwartet werden.»
- «Der Austausch von Material hat sehr viele Vorteile. Man kann noch Jahre danach davon profitieren. 30 Personen tauschen aus oder stellen einander ihre *Best Practice* vor.»
- «Es ist wichtig, dass junge Lehrpersonen das Systemische früh erkennen.»

- «Schulleitungen könnten für neue Lehrpersonen noch mehr machen.»
- «Berufspolitische Aspekte sind für neu in den Beruf einsteigende Kollegen/-innen nicht so wesentlich.»
- «Dieser Bereich ist individuell und wird in der Regel auch vom Team abgedeckt.»
- «Das ist sehr persönlich und kommt in Standortgesprächen ja auch zur Sprache.»
- «Dass sich die Junglehrpersonen einen Überblick über Fachstellen, Therapiemöglichkeiten u.a. verschaffen können, ist sicher gut und wird bei Bedarf während der Weiterbildung ja schon angeboten.»

Die Voten unterstreichen das, was aus den Fragebogen hervorgeht: Rollenfindung und Führungsanforderungen werden als wichtiger erachtet als Vermittlungsanforderungen und Kooperation. Interessant ist aber immerhin, dass es Aussagen gibt, die betonen, Elemente, die wichtig seien, würden schon während der Ausbildung oder in der Praxisgruppe thematisiert und seien deshalb in der Intensivweiterbildung nicht mehr absolut dringlich. Die Gewichtung des Themas wird nicht hinterfragt, wohl aber der richtige Zeitpunkt. Das ist ein Aspekt, der sicher im Auge behalten werden sollte.

4.3 Befragung Fachbereichsleitende PSHH

Bei den Aussagen der Fachbereichsleiter/-innen ist der Schwerpunkt im Vergleich zu denjenigen der Schulbehörden/Schulleitungen bzw. Praxislehrpersonen ein anderer: Hier geht es darum, zu ergründen, welche fachdidaktischen Themen allenfalls in eine Intensivweiterbildung einfließen könnten. Dies wäre dann relevant, wenn das Konzept dahingehend geändert würde, dass vermehrt Inhalte von der Leitung vorgegeben würden.

Schauen wir uns in Kurzfassungen an, was die Fachbereichsleitenden zu möglichen Inhalten sagen (die ausführlichen Interviews finden sich im Anhang). Die Fragen waren die folgenden:

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.
2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?
3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2: Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?
4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Zentral sind die Antworten auf die beiden letzten Fragen. Bei diesen geht es im Endeffekt darum, welche Inhalte in einer Intensivweiterbildung platziert werden könnten. Ich greife deshalb nur diese Aussagen heraus und fasse sie im Folgenden, unterteilt nach den einzelnen Fachbereichen, zusammen.

Fachbereich Deutsch (Gerhard Stamm):

Den Umgang mit den Lehrmitteln erwerben die jungen Lehrpersonen in der Praxis. Das genauere Hinschauen bei den Fördermaterialien wäre sicher wünschenswert. Da wäre es auch hilfreich, sich gemeinsam in das Thema Förderplanung zu vertiefen. Spezifisch interessant wäre beispielsweise das

Thema Textbeurteilung bzw. Beurteilungsfragen allgemein. Hier könnte man in einer Intensivweiterbildung im Rahmen einer Peer Review arbeiten.

Fachbereich Bildung und Erziehung (Thomas Meinen):

Der Fokus, der während der Ausbildung auf der Person liegt, sollte zunehmend auf das Umfeld gerichtet werden: auf die Klasse, auf die Eltern der Lernenden. Was brauchen Kinder, damit sie gut lernen können? Was brauchen Eltern, damit sie Vertrauen in die Schule haben? Die Startphase wäre ein guter Zeitpunkt, um diese Entwicklungen sichtbar zu machen. Themen sind etwa Heterogenität, Individualisierung, Differenzierungsformen.

Fachbereich Gestalten (Lisa Späni):

Junge Lehrpersonen sollten davor bewahrt werden, dass sie plötzlich wieder nur die Verfahren vor Augen haben und nicht das Ganze. Gestalten heisst nicht einfach angeleitetes Basteln. Die jungen Lehrpersonen sollten den Lehrplan umsetzen. Da sind Sachzusammenhänge wichtig. Entwickeln und Experimentieren ist zentral für die Kinder. In einer Weiterbildung wäre ein Austausch hinsichtlich Aufgabenstellungen oder Beurteilungsfragen sicher lohnend.

Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (Markus Kübler):

Routinisierungsvorgänge ergeben sich in der Praxis von selbst. Gefördert werden sollte aber die Reflexion von Planung und Durchführung. Was klappt und was nicht? Für didaktische Vertiefung und Diagnostik bleibt oft nicht viel Energie übrig. Hilfreich wäre das angeleitete Erstellen einer Dreijahresplanung. Die Grundlage ist der Lehrplan. Ein anderes Thema wäre: Wie funktioniert das mit meinen cleveren Aufgaben? Das braucht Übung und Zeit.

Fachbereich Musik (Gerhard Stamm):

Vieles kommt mit der Routine. Gut wäre aber, sich ein eigenes Liedrepertoire zu erarbeiten auf dem persönlichen Instrument. Oder modellhaft den Kollegen und Kolleginnen Lieder und Begleitformen zu vermitteln, Varianten einbauen. Singen steht nach wie vor im Zentrum. Dieses Singen kann aber angereichert werden mit Bewegungen, mit Instrumenten, mit dem Spielen von Orff-Instrumenten. Sinnvoll wäre da sicher eine Ideenliste mit neuen, motivierenden Liedern.

Fachbereich Mathematik (Gerda Buhl):

Die Themen des Lehrplans ergründen die jungen Lehrpersonen sicher mit der Zeit von selber. Lernförderung und Diagnose kommt aber nicht von allein. Auch im Bereich offene Lernumgebungen fehlen oft gute Vorbilder oder Lehrmittel, die das anregen. Die Förderung von Lernprozessen im Klassenzusammenhang wäre also das eine. Das andere wäre die angesprochene Unterrichtsentwicklung hin zu forschendem Lernen, zu entdeckendem Lernen.

Fachbereich Medien und Informatik (Bettina Waldvogel):

Das Stichwort heisst lebenslanges Lernen. Das ist in diesem Fachbereich zentral und ist eine Frage der Haltung. Die Infrastruktur ist an jedem Ort eine andere. Junge Lehrpersonen müssten also in den ersten Jahren vor allem die Infrastruktur an ihrem Arbeitsort kennen lernen. Wesentlich ist aber auch der Rollenwechsel. Den Wissensvorsprung, den die Lehrkräfte in anderen Fächern haben, haben sie in der Informatik nicht. Diesen Rollenwechsel müssen sie zulassen.

Es ist schwierig, aus allen diesen Empfehlungen eine Generallinie herauszuschälen zu wollen. Sicher kann herausgegriffen werden, dass nach Ansicht der Fachbereichsleiter/-innen der Austausch im Rahmen der Peers dem Lernen der jungen Berufsleute förderlich ist. Dieser Aspekt wird im Übrigen auch von den Praxislehrpersonen betont. Des Weiteren heben die Fachbereichsleitenden hervor,

dass es eine Chance sei, Inhalte aus der fachdidaktischen Ausbildung auf der Basis von ersten Praxiserfahrungen unter Anleitung und in der Gruppe zu reflektieren.

Einzelne Aussagen können auch als Aufforderung verstanden werden, sich in einem spezifischen Bereich zu vertiefen. Es ist auch die Aufforderung, mutig zu sein! In der Mathematik würde das beispielsweise heissen, offene Lernformen zu planen. Oder im NMG-Bereich könnte es bedeuten, dass sich die Junglehrpersonen an clevere Aufgaben wagen. Dieser experimentelle Charakter wird auch von etlichen betont. Eigentlich ist das nichts anderes als das Sich-Erinnern an Formate, die in der Ausbildung zur Sprache kamen, die aber im Praxisalltag vergessen gegangen sind.

5 Zusammenfassung und Empfehlungen

Ich versuche im Folgenden, die wesentlichen Erkenntnisse, die aus dieser Untersuchung hervorgegangen sind, zusammenzufassen. Darauf basierend werde ich Empfehlungen formulieren für die zukünftige Konzeptionierung der Inhalte der BEF-Weiterbildung an der PSH.

Der Auftrag des Prorektorats Weiterbildung und Dienstleistung der PSH lautete dahingehend, mittels Befragung von Exponenten/-innen des Schulfelds zu eruieren, welche Inhalte in der Intensivweiterbildung der Förderung junger Lehrpersonen während der BEF-Phase dienlich sind. Die Fragestellungen waren die folgenden:

1. Über welche Kompetenzen sollte eine neu ins Schulsystem eintretende Lehrperson (BEF-Phase) verfügen, damit sie im Beruf langfristig, zufrieden und gesund bestehen kann?
2. Welches Modell ist bei der Konzipierung der Inhalte der Intensivweiterbildung sinnvoll, damit die Teilnehmenden die in Frage 1 angestrebten Kompetenzen erwerben können?

Zur Frage 1: Die Exponenten/-innen des Schulfelds (Schulbehördemitglieder, Schulleitungen, Praxislehrpersonen) sind sich einig darin, dass «Rollenfindung» und «Führungsansprüche» für in der BEF-Phase stehende Lehrpersonen zentral sind. «Vermittlungsanforderungen» und «Kooperation» werden als weniger wichtig erachtet. Bei der Frage nach den Gründen, welche zu dieser Gewichtung durch Schulbehörden/Schulleitungen geführt haben, sind wir auf Vermutungen angewiesen. Es drängt sich die Annahme auf, dass die Befragten davon ausgehen, Junglehrpersonen seien punkto Didaktik/Methodik durch die Ausbildungsinstitution gut ausgebildet, bräuchten in diesem Bereich in der BEF-Phase also keine Vertiefung. Diese Hypothese wird durch Aussagen von Praxislehrpersonen gestützt. Im Bereich «Kooperation» greift dieselbe Argumentation indes nicht. Hier steht eher die Vermutung im Vordergrund, Junglehrpersonen sollten sich in der ersten Phase ihrer Berufsausübung auf das Unterrichten konzentrieren. Mit anderen Worten: Junge Lehrpersonen sollen von Teamaufgaben entlastet werden, damit sie sich nicht verausgaben und Sicherheit im Unterrichtsalltag gewinnen (vgl. die «Überlebensphase» nach Fuller & Brown). Auch für diese Sicht gibt es Aussagen von Praxislehrpersonen.

Mit der stärkeren Gewichtung von «Rollenfindung» und «Führungsansprüchen» in der BEF-Phase stellt sich die Frage, ob die genannten Exponenten/-innen des Schulfelds der Ansicht sind, diese beiden Bereiche würden während der Ausbildung zu wenig gepflegt. Davon ist eigentlich nicht auszugehen. Viel eher drängt sich die Einschätzung auf, nach Ansicht der Befragten sei die Persönlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers derart wichtig, dass deren Entwicklung beim Berufseintritt in jedem Fall grosse Beachtung geschenkt werden sollte. Stichworte dazu sind die Übernahme von Verantwortung, aber auch die Wahrnehmung von Grenzen zum Selbstschutz. Wäre diese Deutung zutreffend, würde sich darin die Sorge manifestieren, dass Junglehrpersonen in der BEF-Phase zu wenig stabil und zu wenig geschützt sein könnten.

Die Antworten der Fachbereichsleitenden der PSH lassen sich mit der eben formulierten Deutung nicht so ohne Weiteres vergleichen. Sie sind spezifischer in den zum Ausdruck gebrachten Anliegen. Ihr Augenmerk ist – natürlich – auf das unterrichtete Fachgebiet gerichtet. Dass der Austausch unter Peers als wesentlich erachtet wird, könnte als Hinweis auf nützliche Arrangements in einer Weiterbildung gedeutet werden (offene Settings, Reflexionsformen). Eine grundsätzliche Absage an die Partizipation der Teilnehmenden bei der Programmgestaltung der Intensivweiterbildung ist damit nicht verbunden, wohl aber die Haltung, dass es Themen aus der Ausbildung gibt, welche in der BEF-Phase durchaus konsolidiert werden könnten (müssten?).

Zur Frage 2: Hier scheint die Antwort einfacher zu sein. Der Paradigmenwechsel hin zu einem Modell, bei dem der Bedarf des Schulfelds massgebend ist, wird nicht gewünscht. Das bisherige Modell, bei dem die Teilnehmenden ein grosses Mitspracherecht haben («Bedürfnisse der Teilnehmenden sind vorrangig»), hat bei den Befragten sehr viele Sympathien. Gleichwohl spricht sich mindestens ein Teil der Antwortenden dafür aus, dass die Leitung der Weiterbildung auch Themen vorgibt. Diese Stimmen sollten nicht ausser Acht gelassen werden. Im Vordergrund dürften dabei Themen stehen, welche die Rollenfindung und die Führungsanforderungen betreffen. Aus fachdidaktischer Sicht sind die Aussagen der Fachbereichsleitenden der PSH zu prüfen.

Damit soll zu den Empfehlungen übergeleitet werden, welche diesen Bericht abschliessen. Die folgenden dünken den Verfasser zentral:

1. Die Mitsprache der Teilnehmer/-innen bei der Programmgestaltung der Intensivweiterbildung ist nach wie vor richtig und wichtig. «In der BEF können Teilnehmende ihre ganz persönlichen Anliegen einbringen»: So hat es eine Praxislehrperson auf den Punkt gebracht.
2. Die Leitung der Intensivweiterbildung soll gezielt Themen vorgeben, welche geeignet sind, junge Lehrpersonen so zu stärken, dass sie langfristig, zufrieden und gesund im Beruf bestehen können. Das Hauptaugenmerk ist dabei auf die Bereiche «Rollenfindung» und «Führungsanforderungen» gerichtet.
3. Fachdidaktische Inhalte stehen nicht an erster Stelle in der Intensivweiterbildung. Sie können aber dazu beitragen, junge Lehrpersonen im Unterrichtsalltag sicherer zu machen. Nicht zuletzt geht es auch darum, in der BEF-Phase Kompetenzen zu vertiefen, die in der Ausbildung lediglich angelegt werden können. Bei der Auswahl der Inhalte sind die Aussagen der Fachbereichsleitenden zu beachten.

Literaturverzeichnis

Monographien

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? *Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt Verlag.

Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann Verlag.

Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Heidelberg: Springer VS.

Beiträge in Zeitschriften und Herausgeber-Werken

Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD Forum: unterrichten erziehen*, 37(3), 104-107.

Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9(3), 32-39.

Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. Müller et al. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (73-87)*. Münster: Waxmann Verlag.

Berichte

Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007). Bericht zur Situation der Berufseinführung von Lehrpersonen der Volksschulen. Bern: COHEP.

Nido, M. & Trachsler, E. (2015). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich*. Winterthur: iafob.

Unveröffentlicht

Pfaffhauser, R. (2014). Personalveränderungen in der Schule. *Eine deskriptive Analyse zur Mobilität im Lehrpersonal am Beispiel des Kantons Aargau*. Master-Arbeit Institut für Erziehungswissenschaft Universität Zürich.

Anhang

Resultate Befragung Schulbehörden/Schulleitungen

Anforderungen an die Rollenfindung

- 1 *Ist nachgeordnet*
- 2 *Ist bedingt wichtig*
- 3 *Ist dringlich*
- 4 *Ist absolut vorrangig*

A1. Umgang mit Qualität und eigenen Ansprüchen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen

3.05

... sich bei ihrer Arbeit von Selbstüberzeugung leiten lassen

2.58

... die zu leistenden Arbeiten überblicken und effizient organisieren

3.45

A2. Schutz und Abgrenzung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... sich sinnvoll abgrenzen und vor Überbelastung schützen

3.40

... sich Momente der Erholung verschaffen

3.40

... eigene Ressourcen nutzen, ohne perfektionistisch zu sein

3.37

A3. Ressourcen wahrnehmen und nutzen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... das Wesentliche im Auge behalten

3.40

... Ressourcen von aussen erkennen und sinnvoll nutzen

3.35

A4. Rollenklarheit

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... der Berufsrolle gemäss kommunizieren, ohne sich angegriffen zu fühlen	3.05
... die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen und ausführen	3.55
... die Grenzen der Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen	3.40
... die der Berufsrolle gemässe Position zwischen Nähe und Distanz reflektieren	3.21

Vermittlungsbezogene Anforderungen

- 1 *Ist nachgeordnet*
- 2 *Ist bedingt wichtig*
- 3 *Ist dringlich*
- 4 *Ist absolut vorrangig*

B1. Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... lernzielbezogen planen und handeln	3.25
... Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen	3.30
... auf längere Sicht planen	2.85
... Korrekturen lernzielbezogen ausführen	3.00

B2. Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... störungsanfällige Abläufe minimieren	2.90
... Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren	3.00
... sich einen Fundus an Materialien anlegen	2.65
... den Unterricht dem Lernstand der Schüler/-innen anpassen	3.20

B3. Beurteilung von Lernprozessen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... Lernkontrollen zielbezogen gestalten

3.35

... Elemente der Selbstbeurteilung einbauen

2.70

... Beurteilungsfunktionen zielbezogen nutzen

3.00

... Gesamtbeurteilung kompetent vornehmen

3.20

B4. Binnendifferenzierung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen

2.90

... Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern

2.85

... Formate und Materialien für abgestufte Niveaus gestalten

2.60

B5. Hausaufgaben

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total

... sinnvolle, lernzielbezogene Hausaufgaben erteilen

3.20

... einen sinnvollen Modus der Hausaufgabenerteilung und -organisation finden

3.20

B6. Schulexterne Anlässe

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

Total... Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen
(Exkursion, Klassenlager, Schulreise) finden

2.80

... ausserschulische Lernorte kennen und erkunden

2.80

Führungsbezogene Anforderungen

- 1 *Ist nachgeordnet*
- 2 *Ist bedingt wichtig*
- 3 *Ist dringlich*
- 4 *Ist absolut vorrangig*

C1. Direkte Führung

1	2	3	4
---	---	---	---

	Total
Junglehrpersonen sollen ...	
... klare Anhaltspunkte und Strukturen geben	3.35
... Verhaltenserwartungen explizit formulieren	3.25
... erwünschtes Verhalten loben	3.50
... mit den Schülern/-innen schwierige Situationen und Konflikte besprechen	3.50

C2. Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler

1	2	3	4
---	---	---	---

	Total
Junglehrpersonen sollen ...	
... die Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler einschätzen	3.10
... die Schülerinnen und Schüler individuell fördern	3.00
... mit verhaltensschwierigen Schülern/-innen umgehen	3.15
... Selbststeuerungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern	2.55

C3. Klassenkultur und Dynamik

1	2	3	4
---	---	---	---

	Total
Junglehrpersonen sollen ...	
... ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	3.60
... die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken	3.30
... mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen	3.10
... die geforderten Arbeitsformen und Kommunikationsstrukturen durchsetzen	3.15
... den Unterricht effizient gestalten und störende Elemente minimieren	3.20

C4. Elternkontakte

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... Eltern über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren	3.15
... Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen	3.30
... Sicherheit im Planen und Durchführen von Elternanlässen gewinnen	3.20
... Gespräche mit Eltern und Kind professionell führen	3.05

Anforderungen an die mitgestaltende Kooperation im System

- 1 *Ist nachgeordnet*
- 2 *Ist bedingt wichtig*
- 3 *Ist dringlich*
- 4 *Ist absolut vorrangig*

D1. Positionierung im Team

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... Kooperationspartner/-innen im Team finden	3.10
... den eigenen Platz im Team finden	3.10
... Aspekte der Teamkultur kennen	3.00
... die eigene Sichtweise im Team vertreten	3.00

D2. Zusammenarbeit mit Vorgesetzten

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen	2.90
... die Schulleitung bzw. Schulbehörde informieren und beiziehen	3.30
... Funktion und Rolle der Schulleitung und Schulbehörde kennen	3.20
... eine gute Zusammenarbeit mit der Schulbehörde finden	2.70
... mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können	3.20

D3. Kooperation in der Schuleinheit

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... schulinterne Ressourcen erschliessen	2.80
... schulinterne Regelungen kennen und nutzen	3.10
... sich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben und diese mitgestalten	2.90
... sich einen Überblick über Fachstellen verschaffen und diese nutzen	2.65

D4. Praxisbezogene und berufspolitische Aspekte

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	Total
... Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen	2.90
... Grenzen von Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems erkennen	2.65
... die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen	2.55
... einen Überblick über die Berufsverbände und ihre Funktionen haben	2.00

Grundsatzfrage zum Modell bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich das bisherige Modell «Bedürfnisse der Teilnehmenden sind vorrangig»?

8

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich ein revidiertes Modell «Bedarf des Schulfelds ist massgebend»?

2

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich eine Mischform der beiden Modelle?

16

Anmerkung: Es kann auch mehr als ein Kreuz gesetzt werden.

Resultate Befragung Praxislehrpersonen

Anforderungen an die Rollenfindung

- 5 *Ist nachgeordnet*
- 6 *Ist bedingt wichtig*
- 7 *Ist dringlich*
- 8 *Ist absolut vorrangig*

A1. Umgang mit Qualität und eigenen Ansprüchen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

KG PS Total

... mit den eigenen Ansprüchen realistisch umgehen

3.29 3.18 3.21

... sich bei ihrer Arbeit von Selbstüberzeugung leiten lassen

2.00 2.75 2.50

... die zu leistenden Arbeiten überblicken und effizient organisieren

3.43 3.43 3.43

A2. Schutz und Abgrenzung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

KG PS Total

... sich sinnvoll abgrenzen und vor Überbelastung schützen

3.64 3.64 3.64

... sich Momente der Erholung verschaffen

3.64 3.75 3.71

... eigene Ressourcen nutzen, ohne perfektionistisch zu sein

3.50 3.64 3.60

A3. Ressourcen wahrnehmen und nutzen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...

KG PS Total

... das Wesentliche im Auge behalten

3.43 3.36 3.38

... Ressourcen von aussen erkennen und sinnvoll nutzen

3.14 3.29 3.24

A4. Rollenklarheit

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... der Berufsrolle gemäss kommunizieren, ohne sich angegriffen zu fühlen	3.14	2.96	3.02
... die Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen und ausführen	3.86	3.64	3.71
... die Grenzen der Verantwortung als Lehrperson wahrnehmen	3.43	3.25	3.31
... die der Berufsrolle gemässe Position zwischen Nähe und Distanz reflektieren	2.71	3.04	2.93

Vermittlungsbezogene Anforderungen

- 5 *Ist nachgeordnet*
- 6 *Ist bedingt wichtig*
- 7 *Ist dringlich*
- 8 *Ist absolut vorrangig*

B1. Lernzielorientierung und Lehrplanumsetzung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... lernzielbezogen planen und handeln	3.00	3.11	3.07
... Lernziele und Beurteilungskriterien transparent machen	3.00	2.75	2.83
... auf längere Sicht planen	2.71	2.86	2.81
... Korrekturen lernzielbezogen ausführen	3.00	2.79	2.86

B2. Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsprozesse

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... störungsanfällige Abläufe minimieren	3.00	2.82	2.86
... Unterrichtselemente und -abläufe ritualisieren	3.29	3.25	3.26
... sich einen Fundus an Materialien anlegen	3.07	2.75	2.86
... den Unterricht dem Lernstand der Schüler/-innen anpassen	3.57	3.57	3.57

B3. Beurteilung von Lernprozessen

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... Lernkontrollen zielbezogen gestalten	3.50	3.29	3.35
... Elemente der Selbstbeurteilung einbauen	2.43	2.86	2.71
... Beurteilungsfunktionen zielbezogen nutzen	2.71	2.79	2.76
... Gesamtbeurteilung kompetent vornehmen	3.43	3.14	3.24

B4. Binnendifferenzierung

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... Elemente der Binnendifferenzierung (Individualisierung) einsetzen	3.43	2.61	2.88
... Lernsituationen in unterschiedliche Niveaus gliedern	3.29	2.89	3.02
... Formate und Materialien für abgestufte Niveaus gestalten	3.00	2.54	2.69

B5. Hausaufgaben

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... sinnvolle, lernzielbezogene Hausaufgaben erteilen	3.33	2.75	2.85
... einen sinnvollen Modus der Hausaufgabenerteilung und -organisation finden	2.33	2.96	2.85

B6. Schulexterne Anlässe

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... Sicherheit im Planen und Durchführen von schulexternen Anlässen (Exkursion, Klassenlager, Schulreise) finden	2.57	2.64	2.62
... ausserschulische Lernorte kennen und erkunden	2.71	2.50	2.57

Führungsbezogene Anforderungen

- 5 *Ist nachgeordnet*
 6 *Ist bedingt wichtig*
 7 *Ist dringlich*
 8 *Ist absolut vorrangig*

C1. Direkte Führung

1	2	3	4
---	---	---	---

	KG	PS	Total
Junglehrpersonen sollen ...			
... klare Anhaltspunkte und Strukturen geben	3.71	3.50	3.57
... Verhaltenserwartungen explizit formulieren	3.14	3.29	3.24
... erwünschtes Verhalten loben	3.71	3.50	3.57
... mit den Schülern/-innen schwierige Situationen und Konflikte besprechen	3.57	3.29	3.38

C2. Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler

1	2	3	4
---	---	---	---

	KG	PS	Total
Junglehrpersonen sollen ...			
... die Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler einschätzen	3.43	3.21	3.29
... die Schülerinnen und Schüler individuell fördern	3.29	2.89	3.02
... mit verhaltensschwierigen Schülern/-innen umgehen	3.57	3.14	3.29
... Selbststeuerungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern	3.14	2.68	2.83

C3. Klassenkultur und Dynamik

1	2	3	4
---	---	---	---

	KG	PS	Total
Junglehrpersonen sollen ...			
... ein angenehmes Klima in der Klasse aufbauen	3.86	3.50	3.62
... die Dynamik in der Klasse wahrnehmen und lenken	3.14	3.56	3.29
... mit der breiten Palette der Leistungsbereitschaft umgehen	2.71	3.04	2.93
... die geforderten Arbeitsformen und Kommunikationsstrukturen durchsetzen	3.29	3.21	3.24
... den Unterricht effizient gestalten und störende Elemente minimieren	3.21	3.46	3.38

C4. Elternkontakte

	1	2	3	4
Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total	
... Eltern über Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten ihres Kindes informieren	3.86	2.89	3.21	
... Sicherheit im Umgang mit Eltern erreichen	3.43	3.21	3.29	
... Sicherheit im Planen und Durchführen von Elternanlässen gewinnen	3.14	3.25	3.21	
... Gespräche mit Eltern und Kind professionell führen	3.43	3.25	3.31	

Anforderungen an die mitgestaltende Kooperation im System

- 5 *Ist nachgeordnet*
- 6 *Ist bedingt wichtig*
- 7 *Ist dringlich*
- 8 *Ist absolut vorrangig*

D1. Positionierung im Team

	1	2	3	4
Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total	
... Kooperationspartner/-innen im Team finden	3.14	3.04	3.07	
... den eigenen Platz im Team finden	3.43	3.14	3.24	
... Aspekte der Teamkultur kennen	3.00	3.07	3.05	
... die eigene Sichtweise im Team vertreten	2.50	2.79	2.69	

D2. Zusammenarbeit mit Vorgesetzten

	1	2	3	4
Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total	
... Aufgaben und Abläufe auf Schulebene kennen	3.00	3.21	3.14	
... die Schulleitung bzw. Schulbehörde informieren und beiziehen	3.14	3.25	3.21	
... Funktion und Rolle der Schulleitung und Schulbehörde kennen	2.86	3.29	3.14	
... eine gute Zusammenarbeit mit der Schulbehörde finden	2.86	3.07	3.00	
... mit Beurteilungen durch Vorgesetzte umgehen können	3.00	3.21	3.14	

D3. Kooperation in der Schuleinheit

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... schulinterne Ressourcen erschliessen	3.07	2.93	2.98
... schulinterne Regelungen kennen und nutzen	2.93	3.46	3.29
... sich in allgemeine Arbeiten der Schule eingeben und diese mitgestalten	2.21	2.93	2.69
... sich einen Überblick über Fachstellen verschaffen und diese nutzen	2.64	2.93	2.83

D4. Praxisbezogene und berufspolitische Aspekte

1	2	3	4
---	---	---	---

Junglehrpersonen sollen ...	KG	PS	Total
... Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems kennen und nutzen	2.71	2.85	2.80
... Grenzen von Möglichkeiten innerhalb des Schulsystems erkennen	2.71	2.67	2.68
... die Berufsaufgabe im gesamten Umfang erkennen	2.86	2.50	2.62
... einen Überblick über die Berufsverbände und ihre Funktionen haben	2.36	2.14	2.21

Grundsatzfrage zum Modell bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich das bisherige Modell «Bedürfnisse der Teilnehmenden sind vorrangig»?

7 KG/KGU 11 PS

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich ein revidiertes Modell «Bedarf des Schulfelds ist massgebend»?

0 KG/KGU 0 PS

Befürworten Sie bei der Gestaltung der BEF-Weiterbildung grundsätzlich eine Mischform der beiden Modelle?

2 KG/KGU 8 PS

Anmerkung: Es kann auch mehr als ein Kreuz gesetzt werden.

Interviewaussagen Befragung Praxislehrpersonen

Gerl Stamm Interview Fachbereichsleiter Deutsch (06.12.2017)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Es ist eine chronologische Sequenzierung. Wir beschäftigen uns am Anfang mit didaktischem Basiswissen, also mit den Lehrmitteln, dann auch mit Mundart/Hochdeutsch sowie mit den Sprachbereichen. Mit dem QP kommt der Gang in die Praxis und damit die Planung von Sequenzen. Zum Schluss geht es dann darum, längere Sequenzen zu planen und zu reflektieren.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Was etwas auf der Strecke bleibt, ist eine Auslegeordnung der Rechtschreibprobleme, wie man diese fassen kann beispielsweise in einer Rechtschreibkartei oder in einem Rechtschreibheft. Oder auch wie man mehrstufige Schreibaufträge erteilen kann, Hörverstehen durchführen kann. Da müssen die Absolventen/-innen später vor allem Erfahrungen sammeln und sich dann unter Anleitung austauschen können. Zusätzlich sind die Studierenden am Ende der Ausbildung auch oft noch nicht sattelfest im Umgang mit den Lehrmitteln. Dafür haben wir in der Ausbildung nur punktuell Zeit. Nach ersten Erfahrungen im schulischen Alltag ist das sicher ergiebiger. Sie könnten sich dann z.B. Ergänzungsmaterialien vorstellen.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Generell kann man sicher sagen, dass die jungen Lehrpersonen den Umgang mit den Lehrmitteln in der Praxis lernen. Damit meine ich vor allem die Navigation. Das ergibt sich einfach mit der Zeit. Förderlich wäre sicher das Miteinander-Anschauen von weiterführendem Material, also beispielsweise bei den «Sprachstarken» die Fördermaterialien für DaZ-Kinder oder Unterrichtshilfen für die Binnen-differenzierung. Wünschenswert wäre auch, dass man in einer Weiterbildung gemeinsam eine Förderplanung anschaut. Berufseinsteiger sind da oft überfahren von der Fülle der Angebote und von der Heterogenität ihrer Klassen.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Einen zentralen Inhalt gibt es meines Erachtens nicht, allenfalls das Thema Textbeurteilung bzw. Beurteilungsfragen allgemein, auch im Hinblick auf die Elterngespräche. Das passiert während der Ausbildung immer im Schonraum der PH. Beurteilung wird nie richtig zum Ernstfall. In der Realsituation stossen die Junglehrpersonen dann auf Widerstand, auf Frustrationen. Beurteilungsfragen sind sowohl in der Mündlichkeit als auch in der Schriftlichkeit wichtig, aber später dann eben erfahrungsbasiert. Hier könnte man dann im Rahmen einer Peer Review arbeiten.

Thomas Meinen Interview Fachbereichsleiter Bildung und Erziehung (07.12.2017)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Die Studierenden sollen im Bereich B+E zu Sachverständigen für Bildung und Erziehung werden, also zu Sachverständigen für Lehren und Lernen. Es gibt Grundlagenmodule zu Lernen und Entwicklungspsychologie, es gibt auch differenzierende Module wie Umgang mit Heterogenität. Dann gibt es übergeordnete Module, die sich Bildungsthemen in einem grösseren Kontext widmen. Schliesslich gibt es den Bereich BFK, dort sind die personalen Kompetenzen abgebildet. Zu B+E gehören auch die Lernfelder. Das sind spezielle Bereiche, die in einem besonderen Setting bearbeitet werden. Lernprozesse sind da ein Thema, Beurteilen ist ein Thema, Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist ein Thema. Die Gewichtung ist 50:50. BFK nimmt die eine Hälfte ein, die andere Hälfte ist für die B+E-Themen reserviert, schwerpunktmässig ausgewogen.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Grundlegend ist die Einschätzung so, dass die Studierenden sagen, sie seien gut vorbereitet. Das betrifft tatsächlich die BFK-Themen. Sie fühlen sich gewappnet, eine Klasse zu führen, können sinnstiftend mit Kindern und Jugendlichen umgehen. Defizitär ist nach wie vor Elternbildung. Das ist in einem Modul abgebildet, aber das Praxisdefizit bleibt. Sie haben keine wirklichen Aufträge und Erfahrungen, in denen sie verantwortlich Elternarbeit gestalten. Von dorthin bilden wir auf etwas aus, das noch kommt. Dort ist noch eine Lücke, bei der ich mir sehr gut vorstellen kann, dass man diese Lücke im Rahmen der BEF schliesst. Das heisst: Erfahrungen reflektieren, Kooperationsmodelle mit Eltern gut anschauen, aber auch nochmals Profile und Erwartungen formulieren. Man sollte auch den Auftrag nochmals fokussieren. Was ist der Auftrag in diesem Bereich? Wie sehen weitere Entwicklungen aus?

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Der Fokus in der Grundausbildung liegt auf der Person, auf dem Lehrerhandeln. Das ist zwangsläufig das, was Auszubildende erwerben müssen, was als Anforderung für eine Novizin, für einen Novizen typisch ist. Nach drei Jahren müsste deutlich gemacht werden, dass der Fokus von der Lehrperson zunehmend auf die Lernenden, auf die Klasse übergeht. Dass Themen wie Heterogenität, Individualisierung, Differenzierungsformen, adaptiver Unterricht, dass die Startphase ein natürlicher Zeitpunkt wäre, Entwicklungen in diesem Bereich sichtbar zu machen, zu ergänzen, junge Lehrpersonen mit Anforderungen zu konfrontieren, um zu zeigen, dass die Weiterentwicklung in diese Richtung geht.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Ich würde mich für die Bewegung entscheiden, also die Wahrnehmung im Aussen. Fokussierung auf sich, das würde ich eher in den Hintergrund stellen. In den Vordergrund rückt die Frage: Was brauchen die Lernenden? Was brauchen deren Eltern, damit sie Vertrauen in die Schule haben? Damit sie die Kinder gut und auch im Sinne der Schule begleiten können. Das zeichnet dann eine professionelle Lehrperson aus.

Lisa Späni Interview Fachbereichsleiterin Gestalten (12.02.2018)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Es geht darum, alte Bilder zu korrigieren. Es geht nicht einfach darum, Gegenstände nachzubilden. Thematisiert werden soll eine Kontextualisierung der Dingwelt oder auch der Bildwelt in unserem Alltag, in anderen Kulturen, in anderen Zeiten. Auch das Dokumentieren, also das Abbilden von Lernprozessen, ist im Fokus. Gewichtet werden auch die Fertigkeiten bezüglich Material und Werkzeugen. Prioritär ist die Welt des Dinglichen: Material, Wege, Werkstoffe, Werkstoffgewinnung, Produkte, Wirkung. Dabei untersuchen wir u.a. auch die ästhetischen und die symbolischen Bezüge. In der Didaktik vertiefen wir uns in Unterrichtsmethoden, Beurteilen und Fördern, Entwicklungstheorien.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

In Bezug auf die Unterrichtsplanung dünken mich die Studierenden am Ende der Ausbildung sattelfest. Was hingegen die Verfahren betrifft, also den Umgang mit Maschinen und mit Material, da stelle ich grosse Unsicherheiten fest. Da haben sie schlechte Vorkenntnisse und Fertigkeiten. In Bezug auf Beurteilen und Fördern nehme ich die Studierenden ebenfalls als unsicher wahr. Das ist eine grosse Herausforderung in unserem Bereich! Es geht da um die Umsetzungsleistung bei einem gestalterischen Produkt. Ich rede auch vom Bildnerischen Gestalten, wo eben Farben, Formen, Stimmungen beurteilt werden müssen. Dass sie da nicht reduzieren! Dass sie nicht sagen, es sind 14 Blautöne gemischt worden, sondern: Es sind 14 unterschiedliche, interessante Blautöne gemischt worden. Die Kriterien müssen auch so definiert werden, dass Schüler/-innen sie nachvollziehen können. Da braucht es auch eine künstlerische Auseinandersetzung der Lehrperson. Den Umgang mit Werkzeugen, Maschinen und Material können sie in der Praxis oft zu wenig üben, sie bringen auch wie gesagt nicht die nötigen Voraussetzungen mit. Ich bringe ihnen ganz rudimentäre Sache wie das Von-Hand-Bohren bei.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Unabdingbar für eine Weiterbildung ist, junge Lehrpersonen, die in der Praxis stehen, davor zu bewahren, dass sie in dieses alte Fachbild zurückfallen. Dass sie nicht regredieren gewissermassen, weil sie eben oft Lehrpersonen kopieren oder auch die Gewichtungen wieder anders setzen. Plötzlich stehen dann wieder nur die Verfahren, also Techniken im Vordergrund. Sie verlieren das Gesamte aus den Augen. Das Gesamte zu erkennen ist unbequemer, man muss mehr recherchieren. Wenn ich mir die Kurse anschau, dann merke ich, das geht wieder auf das angeleitete Basteln zurück. Es wird wieder oberflächlicher. Aber eigentlich interessieren sich Kinder für Zusammenhänge. Im handwerklichen Bereich – Maschinen, Werkzeuge – dagegen werden die jungen Lehrpersonen weiterkommen, sofern sie sich dafür interessieren. Das können sie sich in der Praxis erschliessen.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Das grösste Anliegen wäre schon, dass sie nicht in das skizzierte Fachbild von früher zurückfallen. Dass sie fähig und bereit sind, den Lehrplan umzusetzen. Dort steht es ja, dass Kontextualisieren nötig ist, dass Sachzusammenhänge wichtig sind. Dass Entwerfen, Entwickeln, Probieren, Experimentieren zentral ist mit den Kindern. Man könnte in einer Weiterbildung Erfahrungen aus dem Schulalltag aufgreifen, ein Thema exemplarisch durchdenken. Es wäre dann möglich, anhand mitgebrachter Produkte einen Austausch anzuregen hinsichtlich Aufgabenstellungen oder Beurteilungsfragen.

Markus Kübler Interview Fachbereichsleiter Natur, Mensch, Gesellschaft (12.02.2018)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Der Fachbereich NMG hat 20 Bezugswissenschaften. Dann gibt es die klassische Unterteilung in die Natur- und die Sozialwissenschaften. Weiter gibt es die Unterteilung in zwölf Kompetenzbereiche gemäss LP21. Des Weiteren gibt es auch die klassische Unterteilung gemäss den Gymnasialfächern, also Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Geografie, Hauswirtschaft, Philosophie, Ethik, Religion. Wir unterrichten an der PSH auf drei Ebenen: Da ist zunächst die grosse Planungsebene. Die Studierenden müssen fähig sein, über drei Jahre eine vernünftige Planung zu erstellen. Vernünftig heisst: Sie müssen alle zwölf Kompetenzbereiche und die Themen stufengerecht planen. Die zweite Ebene ist die Unterrichtseinheit, also eine thematische Planung. Sie müssen imstande sein, ein Thema sachlogisch durchzuplanen, zu didaktisieren. Und die dritte Ebene wäre dann die konkrete Planung einer Unterrichtslektion mit einer gehaltvollen Aufgabe dazu. Im Prinzip ist die Fachdidaktik von unten nach oben angelegt: Wir fangen zuerst mit kleinen Unterrichtssequenzen an und planen dann immer grösser von der Planungsanforderung her. Im sechsten Semester müssen sie dann quasi alles können. Das ist mal von der Strukturlogik her. Dann gibt es auch Spezialisierungen im Rahmen von NMG wie soziales Lernen, wie historisches Lernen, wie räumliches Lernen, wie naturwissenschaftlich-experimentelles Lernen. Das sind dann die Spezialitäten und dazugehörig die Lehrmittel plus die fachdidaktische Theorie. Diese wird dann jeweils stufengemäss vom ersten bis zum sechsten Semester eingefügt.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Die Ausbildung kann alles, was über das Prinzip einer Themenplanung hinausgeht, nicht leisten. Das Maximum sind ja sieben Wochen des Quartalspraktikums. In der Regel wird da ein Thema sachanalytisch und didaktisch durchgeplant. Alles, was darüber hinausgeht, können wir mit den Studierenden zwar mal probieren, aber ob dann diese Dreijahresplanung, die wir hier machen im letzten Semester als Prüfungsvorbereitung, Bodenhaftung hat oder durchführbar oder realistisch ist, das erfahren sie eigentlich erst nach drei Jahren. Das kann ja die Ausbildung gar nicht leisten, weil sie nicht so angelegt ist, also ein Kind von der 1. bis zur 3. Klasse zu begleiten und gezielt Kompetenzaufbau zu machen. Wir können in der Ausbildung den Studierenden beibringen, wie man mit Kindern korrekt Experimente macht, aber mit Kindern wirklich Experimentalkompetenz aufzubauen über drei Jahre, das können wir nicht zeigen. Das wäre in der Berufseinführung eine schöne Aufgabe, diese Kompetenzaufbaubegleitung über den Praktikumshorizont hinaus. Das Zweite, was mir in den Sinn kommt, ist die Diagnostik von Kindern. Da sind die Studierenden noch nicht sehr geübt. Die Praktika verlangen von ihnen viele Leistungen, sie werden beurteilt. Ihr Fokus ist viel weniger bei den Kindern als: Wie bestehe ich das Praktikum? Den Wechsel des Fokus von der Eigenbetrachtung zur diagnostischen Betrachtung, den könnte man noch unterstützen.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:

Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Was von selber erworben wird, sind alle diese Routinisierungsvorgänge. Und dann würde ich sagen, ist es hilfreich, die Reflexion von Planung und Durchführung zu fördern. Da nehmen sich die Junglehrer viel zu wenig Zeit. Also: Was klappt denn, warum und wie? Und was klappt nicht und weshalb nicht? Mein Fach hat ja keine leitenden Lehrmittel wie Mathematik und Deutsch. Wenn dir nichts Schlaues in den Sinn kommt, dann kannst du in Deutsch oder Englisch dem Lehrmittel folgen. Das stört dann die Studierenden, die sehr kreativ sind. Ich habe auch schon gehört, Mensch und Mitwelt gefällt mir, weil ich da viel mehr Gestaltungsfreiraum habe. Für einige ist das mit lustvollem Handeln verbunden, für andere bedeutet das Stress. Da haben sie zu wenig Material. Die Hauptenergie von Anfängern geht in die Materialsammlung und in die Materialaufbereitung und in die Materialbereitstellung. Das heisst, für die echte didaktische Vertiefung und für Diagnostisches bleibt einfach viel weniger Energie übrig. Das hat nichts mit faul oder fleissig zu tun. Als Junglehrer habe ich einfach nächtelang Werkstätten gemacht. Das ist eine reine Ressourcenfrage. Da könnte eine Insel – BEF ist ja eine Art Insel – möglicherweise bewirken. Man muss Effizienz lernen in den ersten Jahren. Ich versuche den Studierenden beizubringen: «Jetzt musst du aufhören, noch weiter und noch Besseres zu suchen.» Das können sie am Anfang noch nicht so gut, effizient ein Thema aufbereiten.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Ich würde mir eine Dreijahresplanung wünschen. Das machen wir ja im sechsten Semester. Einsteigen mit einem Überblick: Was mache ich eigentlich? Bei mir gibt's keine Leitschnur wie Zahlenbuch 1, 2, 3, so funktioniert das bei mir nicht. Ich muss zwölf Kompetenzbereiche in drei Jahren irgendwie gescheit planen. Also zum Beispiel Wachsen und Entwickeln von Pflanzen, das kann ich nicht so toll im November machen. Da gibt es jahreszeitliche Passungen. Oder Schwimmen und Sinken ist auch gescheiter im August als im Januar. Also man muss quasi einen Haufen Kriterien zusammenbasteln, dass es einen vernünftigen Ablauf gibt. Vielfach, wenn ich Material brauche, dann muss ich das im DZ bestellen. Die Steinzeit-Kiste muss ich drei Monate vorher bestellen, weil die sonst weg. Also ist doch toll, wenn ich weiss, im November habe ich Steinzeit geplant, dann kann ich das im Juni schon mal bestellen. Das kommt ihnen spontan nicht in den Sinn. Die Grundlage ist der Lehrplan. Aber der Lehrplan wird jetzt über drei Jahre vernünftig verteilt, so dass es eine gewisse Rhythmik gibt, eine Passung zum Umfeld. Schön wäre, wenn man das im BEF mal reflektieren würde. Mit anderen Worten: die eigene Planungskompetenz verbessern. Das nimmt nach meiner Einschätzung sehr viel Stress aus dem Alltag. Die zweite Frage, die ich gern anregen möchte, ist: Wie funktioniert das mit meinen cleveren Aufgaben? Ist es mir gelungen, gute, kognitiv anregende, gehaltvolle förderliche Aufgaben zu erfinden? Das ist in meinem Feld schwieriger, weil es die Lehrmittel, die es gibt, das nicht bieten. In der Mathematik bieten sie es zum Teil. Da muss man es noch merken. Ich mache ein paar Dinge dazu in der Fachdidaktik. Damit sie diese Kompetenz dann entwickeln, das braucht Übung und Zeit. Und die haben wir in der Ausbildung nicht wirklich. Ich kann ein paar Mal exemplarisch das vormachen/nachmachen, mit Peer Review, miteinander. Aber eine wirkliche Routinisierung

kann ich nicht leisten. Man braucht ja zehn Jahre, bis man gut ist in einem Thema. Das gilt auch für den Lehrberuf. Ich kann den Anfangslevel garantieren. Ob sie da wirklich gut werden, das kann ich nicht beeinflussen.

Gerl Stamm Interview Fachbereichsleiter Musik (19.03.2018)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Es sind drei Module. Im ersten Fachdidaktik-Modul geht es um Anleiten, Begleiten und Leiten. Das ist die ganze handlungspraktische Seite. Also Call-Response-Singen, auch einfache Kanons leiten und dann begleiten mit einfachen Gruppeninstrumenten. Im zweiten Fachdidaktik-Modul geht es in die Praxis. Es ist vor allem die Begegnung mit musikalischer Grundschule. Das sind Fachlehrpersonen, die sehr gute Inputs geben können, vor allem in Bezug auf Rhythmisierung einer ganzen Lektion. Und dann kommt das Schlussmodul mit der Prüfung. Da geht es nochmals um fachdidaktische Einheiten, aber dann auch lektionenübergreifende Planung, aufbauender Musikunterricht in den verschiedenen Klassenstufen.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Es ist vor allem die Fähigkeit der Mehrfachaufmerksamkeit. Sie haben, wenn sie ein Lied begleiten, die ganze Konzentration auf dem Instrumentalspiel. In der Realität sieht das dann so aus, dass man einfach ein Lied begleiten und dann noch schauen muss, wie die Klasse funktioniert, also eventuell Disziplinfragen während des Begleitens auch noch berücksichtigen muss. Diese Mehrfachaufmerksamkeit, das braucht sehr viel Routine vom Instrument her, Routine aber auch vom Einsetzen der eigenen Stimme. Was ich vor allem merke, ist, dass die Studierenden so absorbiert sind von ihren eigenen musikalischen Tätigkeiten des Vorsingens oder Begleitens, dass sie kaum anhören, was die Schüler bieten. Sie gehen dann meistens zu schnell vorwärts und machen nicht gezielte Inputs, nehmen nicht wahr, dass beim Vermitteln einer Melodie einzelne Teile noch nicht sitzen und noch mehr Training bräuchten. Was auch häufig fehlt, ist eine genügend grosse Varianz im Bereich des Beübens, dass man also nicht einfach das Gleiche nochmals macht, sondern vielleicht zuerst mit den Mädchenstimmen, dann mit den Knabenstimmen, den Charakter verändert, dann unterschiedliche Begleitung hinzufügt – also das Variieren des Trainings.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Ich denke, dass vieles mit der Routine kommt. Ich glaube, dass was jetzt gerade auch für einen solchen Input gut wäre, ist, sich ein neues Liedrepertoire erarbeiten auf dem persönlichen Instrument, aber auch vielleicht modellhaft einfach mal sich erleben, wie man den Kolleginnen und Kollegen Lieder oder Begleitformen vermittelt. Wie kann man da gezielt Varianten bauen? Wie kann man effizient Musik beüben?

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Ich glaube, einfach Erweiterung des Liedrepertoires, motivierende Lieder, verschiedene Zugänge bauen. Nach wie vor steht das Singen natürlich als musikalische Tätigkeit immer noch im Zentrum, aber einfach dieses Singen auch anreichern mit Bewegungen, mit Instrumenten, mit Spielen von Orff-Instrumenten. Ich habe überhaupt nichts gegen eine Ideenliste mit neuen motivierenden Liedern. Das fände ich durchaus sinnvoll.

Gerda Buhl Interview Fachbereich Mathematik (19.03.2018)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Da Gerda Buhl zum Zeitpunkt des Interviews nur die stellvertretende Leitung des Fachbereichs innehatte, wurde die erste Frage gestrichen.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Zuerst, würde ich sagen, fehlt den Studierenden oft der Überblick über die Inhalte und auch darüber, wie die Inhalte über die Schuljahre miteinander verzahnt sind. Das wäre auf der Inhaltsebene. Im weitesten Sinn ist dies curriculares Wissen. Ich denke auch, dass es Themengebiete gibt, bei denen die Studierenden noch fachlich Mühe haben. Weiter sind auch fachdidaktische Themen zu nennen wie Bruchrechnen, wo es um verschiedene Modelle geht und darum, wie zum Beispiel Erweitern oder Kürzen veranschaulicht werden können. Sodann habe ich den Eindruck, dass Studierende Mühe haben mit offeneren Lernsettings, vor allem mit der Lernbegleitung. Wie sieht der Rahmen aus und wie viel Vorbereitung braucht so ein offenes Setting? Ich brauche halt nicht nur die Fragestellungen und sage dann: «So, und jetzt probiert aus!», sondern ich muss das ganz gut aufbauen mit Materialien, mit Handlungsanweisungen. Ich denke, dass es da Schwierigkeiten gibt oder einfach falsche Vorstellungen von dem, was offenes Lernen heisst im Mathematikunterricht. Ein weiterer Punkt ist die Leistungsbeurteilung und die Diagnose. Es kann eigentlich nicht sein, dass Studierende am Ende ihrer Studienzzeit hier viele Kompetenzen entwickelt haben. Das kommt ja erst richtig auf sie zu.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Sie erkennen im Lauf der Zeit sicher, wie die Lehrplanthemen zusammenhängen, wie die verteilt sind. Ich glaube, da braucht es nichts weiter von unserer Seite. Ich denke aber, dass es grad im Bereich Lernförderung/Lernbegleitung/Diagnose nicht von allein kommt. Auch im Bereich offene Lernumgebungen, wo es dann eher um Erforschen und Entdecken geht, glaube ich, dass sie es nicht in der Praxis von selber entwickeln können, weil es nicht viele Vorbilder in der Praxis dafür gibt. Die Lehrmittel sind nur zum Teil so angelegt. Das Zürcher Lehrmittel hat gute Ideen im Lehrerkommentar, aber die anderen Teile sind ziemlich vorstrukturiert und nicht so sehr auf erforschendes, entdeckendes Lernen ausgerichtet. Das Zahlenbuch gibt mehr her, aber da zeigt die Erfahrung, dass auch Lehrpersonen erst lernen müssen, wie sie grad mit diesen Aufgabentypen, die kreativer und offener sind, so umgehen können, dass dann herauskommt, was damit bezweckt ist.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Da wäre einerseits wieder diese Lernbegleitung und Förderung von Lernprozessen im Klassenzusammenhang. Wie kann ich als Lehrperson schwächere Kinder in Mathematik, aber auch Kinder, die in Mathematik ganz gut sind, in ihrem Lernen weiter begleiten und fördern? Das ist das eine. Das andere geht auf die angesprochenen offenen Lernsituationen hin. Eigentlich wäre das ein Stück weit Unterrichtsentwicklung hin zu forschendem Lernen, zu entdeckendem Lernen. Der Vorteil, es in der Praxis nochmals zu machen, wäre einfach der, dass sie dann schon Erfahrung haben. Ganz ideal wäre, wenn man ein Setting hätte, in dem sie nochmals etwas ausprobieren könnten, wieder zurückkämen. Ehemalige Studierende haben mir gesagt: «Das war toll im Studium, die Lernumgebung und das, aber das funktioniert nicht. Im Unterrichtsalltag kommt der Stoffdruck und all das.» Ich bin der Meinung, es würde halt doch funktionieren! Aber es braucht halt in dieser Umsetzung auch noch Begleitung.

Bettina Waldvogel Interview Fachbereichsleiterin Medien und Informatik (22.03.2018)

1. Bitte erläutere die Struktur deines Fachbereichs und gewichte die einzelnen Teile entsprechend ihrer Bedeutung bzw. entsprechend ihrer Kreditierung.

Das Fach Medien und Informatik ist ja im Rahmen des LP21 ein neues Fach. Die Ausbildung orientiert sich stark am Lehrplan. Die beiden Teile sind in der Ausbildung etwa 50:50 vertreten. Das ist analog dem Lehrplan. Innerhalb der Informatik wird unterteilt in Algorithmen, Datenstrukturen und Informatiksystemen. Das wiederum ist abgetrennt von der Anwendung – so wie es im Lehrplan vorgesehen ist. Wir haben auf der Primarstufe ein Grundlagen-Modul, das mit 0,5 ECTS kreditiert ist. Dann haben wir ein Mediendidaktikmodul, das mit 1,5 ECTS gewichtet wird. Darin eingeschlossen ist die Umsetzung im QP. Auch die informatische Bildung kommt zum Zug. Der Ausbildungsteil der KGU-Studierenden ist mit 1 ECTS weniger dotiert.

2. Welches sind die Kompetenzen, welche die Mehrheit der Studierenden am Ende der Ausbildung in den einzelnen Teilen deines Fachbereichs noch nicht oder in ungenügendem Mass erreicht haben?

Das ist eine schwierige Frage. Das Modul «Informatische Bildung» wurde gar noch nie durchgeführt. Die Informatik-Themen machen mehr Probleme, weil die Anwenderkompetenzen, die sie mitbringen, nicht sehr detailliert sind. Und dann kommt da drauf ja noch die Fachdidaktik. Der Medienteil ist besser zugänglich, vor allem auch über die Sprache. Multimediaprodukte gibt es ja schon seit längerem, Unterrichtsmaterialien gibt es schon seit längerem. Ich glaube schon, dass die Probleme hauptsächlich bei der informatischen Bildung sind.

3. Bezogen auf die Antwort auf die Frage 2:
Welche dieser Kompetenzen erwerben die Junglehrpersonen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit von selbst? Bei welchen dieser Kompetenzen wäre eine Weiterbildung förderlich bzw. unabdingbar?

Das ist die Frage der Haltung: Haben sie Interesse, zeigen sie die Bereitschaft, sich weiterzubilden im Sinne eines Life-Long-Learning? Das ist bei Informatik-Themen ganz zentral. Jede Schule hat auch eine andere Infrastruktur. Wie will man die Studierenden da vorbereiten, wenn es Klassen gibt, in denen jedes Kind ein eigenes Tablet hat? Oder Klassen, in denen zwei Computer pro Schulzimmer dastehen? Wenn man Aufträge für die ersten zwei, drei Jahre erteilen müsste, dann wäre es vor allem, die vorhandene Infrastruktur kennen zu lernen, mit dem IT-Support Kontakt aufzunehmen. Eine Weiterbildung, bei der man etwas auf dem Silbertablett präsentiert, geht nicht. Das ginge nur bezogen auf jeden Arbeitsplatz individuell.

4. Gibt es in deinem Fachbereich einen zentralen Inhalt bzw. eine zentrale Kompetenz, von dem/der du dir wünschen würdest, er/sie würde in einer BEF-Weiterbildung berücksichtigt?

Zentral ist meines Erachtens der Rollenwechsel. Den Wissensvorsprung, den die Lehrkräfte auf anderen Gebieten haben, haben sie in der Informatik nicht. Es kann sogar sein, dass die Schüler/-innen bei gewissen Anwenderkompetenzen besser sind. Deshalb müssen die Lehrpersonen diesen Rollenwechsel zulassen. Sie müssen sich zusammen mit den Schülern/-innen auf neue Technologien einlassen. Das ist entdeckendes Lernen, bei dem man gemeinsam entdeckt. Die Lehrperson behält schon ihre Rolle, indem sie Aufgaben definiert, indem sie den Suchraum gewissermassen eingrenzt. Aber es ist nicht die Rolle, dass die Lehrperson alles Wissen mitbringt und vermittelt.

