Bildungsforschung
Projekte. Konzepte. Evaluationen.
Ernst Trachsler / Winterthur

iafob
Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung

Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Band I: Schlussbericht

Ernst Trachsler
Miriam Nido
Emanuela G. Medici

Juni 2014

Lesehinweise

Im Schlussbericht wird der Begriff ‚Quest-Schule' verwendet. Gemeint sind damit Schulen, an welchen Quest-Lehrpersonen in ihrer berufsintegrierten Phase unterrichten. Ein spezifischer Status ist damit jedoch nicht verbunden.

Zitate aus den Interviews sind in „doppelte Anführungsstriche" gesetzt.

Ergänzend zum Schlussbericht ist ein Materialband erschienen. Dieser enthält weitere Abbildungen und Tabellen. Letztere enthalten in der Regel exemplarische Zitate aus den Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen, den Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern sowie den Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern. Im Schlussbericht wird jeweils darauf verwiesen.

Summary

Ausgangslage

Im Kanton Zürich hat der Regierungsrat am 17. November 2010 die Verordnung über das besondere Aufnahmeverfahren an der Pädagogischen Hochschule erlassen. Dieses regelt das Verfahren für Quereinsteigende in den Studiengängen für die Kindergartenstufe, die Kindergarten-Unterstufe sowie die Primar- und Sekundarstufe I. Am 11. Juli 2012 hat der Regierungsrat bekundet, dass die Quereinsteigerausbildung – sollte sie sich bewähren – als reguläre Studienform gesetzlich verankert werden soll.[1]

Auftrag und Fragestellungen

Auf Grund der Ausgangslage beauftragte die Bildungsdirektion des Kantons Zürich die Bildungsplanung mit der Durchführung einer wissenschaftlichen Evaluation der Quest-Ausbildung an der PH Zürich (inkl. Institut Unterstrass). Von den Absolventinnen und Absolventen der Quest-Ausbildung soll in Erfahrung gebracht werden, was sie dazu bewogen hat, diese in Angriff zu nehmen, welche Erfahrungen sie mit dem Zulassungsverfahren gemacht haben, wie sie sich auf ihre Berufstätigkeit als Lehrperson vorbereitet fühlen, wie sie die Phase des Berufseinstiegs wahrnehmen und wie sie ihre gegenwärtige Situation als Lehrperson einschätzen. Die betroffenen Schulleitungen sollen nach ihren Erfahrungen mit den Quest-Lehrpersonen bezüglich der Anstellung, des Unterrichts, ihrer Integration ins Schulhausteam und der geleisteten Elternarbeit befragt werden. Im Weiteren sollen die Erfahrungen der für die Quest-Ausbildung Verantwortlichen (inkl. berufsintegrierte Phase) in Erfahrung gebracht werden.

Untersuchungsmodell und methodisches Vorgehen

Der Evaluation liegt ein Modell mit drei Wirkungsbereichen zugrunde: Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, Ausbildungsinstitutionen (PH und Institut Unterstrass) und die Quest-Schulen. Dazu kommen Umgebungsfaktoren und systemische Rahmenbedingungen. Erfolg oder Misserfolg des Quereinstiegs von Berufsleuten in den Lehrberuf hängt weder nur von der persönlichen Motivation und Qualifikation noch ausschliesslich von der Qualität der Ausbildung noch allein von den Bedingungen in den einzelnen Schulen ab. Erst das optimale Zusammenspiel möglichst vieler dieser Wirkungsfaktoren führt letztlich zum Erfolg.

Methodisches Vorgehen

Die Absolventinnen und Absolventen des Studienjahrgangs H11 wurden online befragt. Der Rücklauf liegt über alle Stufen bei 45%. Die Befragung erfolgte in Absprache mit der PH. Bereits vorliegende Evaluationen seitens der PH wurden in die Auswertung einbezogen. Mit den Verantwortlichen für die Ausbildung (Prorektorat Ausbildung PH, Studiengangsleitungen der PH und des Instituts Untertrass, Ressortleitung Ausnahmeverfahren), den Schulleitungen und Schulbehörden von 15 Schulen sowie fünf Fachbegleiterinnen und -begleitern wurden Interviews geführt.

Ergebnisse

Betrachtet man die drei Wirkungsbereiche isoliert, so sind die Erfahrungen mit Quest positiv. Wo bislang Schwierigkeiten auftraten, haben die zuständigen Stellen (Studiengangsleitungen und Schulleitungen) entsprechende Massnahmen eingeleitet. Spannungsfelder treten vor allem an den Schnittstellen auf.

Die ***Quest-Lehrpersonen des Studiengangs H11*** sind durchschnittlich 44 Jahre alt (SD=6.5). Der Männeranteil beträgt 29% und liegt damit höher als in regulären Studiengängen (ca. 20%). Ihre Bildungsabschlüsse sind sehr vielfältig: In der Kindergartenstufe haben 56% eine Berufslehre absolviert. In den Studiengängen der Primar- und Sekundarstufe I verfügen rund 35% über einen Fachhochschulabschluss und 40% über ein abgeschlossenes Universitätsstudium, zwei

[1] Bildungsdirektion Kantons Zürich, Bildungsplanung (2013). Evaluation der Quest-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ausschreibung.

Drittel davon in Sozial- und Geisteswissenschaften. Sie waren durchschnittlich 12 Jahre in ihren Vorberufen tätig. Hauptgrund für ihren Entscheid, in den Lehrberuf einzusteigen, ist die Suche nach einer sinnhaft(er)en Tätigkeit. Im Studium sind die Quest-Studierenden hoch motiviert und entsprechend leistungsbereit und -fähig, mit einer Neigung zum Perfektionismus. Ihre Lebenserfahrung verschafft ihnen einen sicheren Auftritt und eine gewisse Akzeptanz, gerade auch in den Elternkontakten. Die vorgefassten Schul- und Unterrichtsbilder erweisen sich teilweise als übersteigert und es wird zur Aufgabe der Ausbildung und der Schulen, den Quest-Studierenden und Quest-Lehrpersonen ein realistisches Bild von Schule zu vermitteln. Dies führt – mindestens anfänglich – nicht selten zu Enttäuschungen. Die Stellensuche beim Einstieg in die berufsintegrierte Phase verlief unterschiedlich: Während die einen ohne Probleme eine Stelle fanden (59%), erlebten 40% kleinere oder grössere Schwierigkeiten. Dazu gehörten kritische Vorbehalte gegenüber Quest-Bewerbungen oder formale Unkenntnis betreffend der Anstellung einer Quest-Lehrperson. Die Passung des gewählten Fächerprofils stellte kein Problem dar. 89% der Quest-Lehrpersonen haben in der berufsintegrierten Phase eine Klassenlehrerfunktion inne, 35% nehmen darüber hinaus anderweitige Zusatzaufgaben wahr. Durchschnittlich unterrichten Quest-Lehrpersonen ein Pensum von 58%. An ihrer aktuellen Stelle haben 89% ihr Wunschpensum inne. Die Arbeitsfreude ist bei den Quest-Lehrpersonen ausgesprochen hoch. Der Berufseinstieg ist den meisten gut geglückt. Sie haben in hohem Masse das Gefühl, einer sinnvollen Arbeit nachzugehen. Ihre persönlichen Erwartungen haben sich erfüllt. 73% würden die Quest-Ausbildung weiter empfehlen. Ihre Belastung schätzen Quest-Lehrpersonen mehrheitlich (60%) in einem mittleren Bereich ein. Die grösste Herausforderung liegt in der Klassenführung. Knapp der Hälfte (43%) aller Quest-Lehrpersonen gelingt es nicht, sich in der Freizeit angemessen zu erholen.

Die ***Ausbildungsinstitutionen PH und Institut Unterstrass*** führen die Zulassung und die Eignungsabklärungen mit der erforderlichen Professionalität und zur allseitigen Zufriedenheit durch. Aus Sicht der Schulen ist wichtig, dass die Eignung für den Lehrberuf und nicht nur die Eignung für ein Studium geprüft werden. Die Kindergartenlehrpersonen sind unzufrieden mit der Aufnahmeprüfung in Allgemeinbildung. Der Studiengang Kindergarten als solcher ist aus Sicht der PH ein Problem, da die Zulassung mit der Berufslehre tief angesetzt ist und die Anforderungen im Studium ebenfalls entsprechend angepasst sind. Der Beruf der Kindergarten-Lehrpersonen gewinnt auf diese Weise kaum das gewünschte standespolitische Gewicht.
Das Konzept der Quest-Ausbildung (über alle Stufen) erweist sich dennoch als sinnvoll. Allerdings sorgt die knapp bemessene Studienzeit für einen permanent hohen Zeitdruck. Eine besondere Herausforderung ist die funktionale Verknüpfung von Studium und Praxis. Die PH muss einerseits einen Hochschullehrauftrag erfüllen und gleichzeitig den praktischen Bedürfnissen der Quest-Studierenden (Praktika, berufsintegrierte Phase) gerecht werden. Zusätzlich muss die Ausbildung inhaltlich mit der grossen fachlichen Heterogenität der Quest-Studierenden zurecht kommen. Zudem fordern die Schulen eine mehr auf die Anforderungen der Praxis ausgerichtete Ausbildung. Die Praktika werden in diesem Zusammenhang positiv eingeschätzt, durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis erlangen die Studierenden ein realistisch(er)es Schul- und Berufsbild.
Nach dem ersten Jahr schätzen die Quest-Studierenden ihre Sozial- und Kommunikationskompetenzen höher ein als die unterrichtsbezogenen Kompetenzen. Nach drei Jahren gegen Ende der berufsintegrierten Phase liegen die unterrichtsbezogenen Kompetenzen gleich hoch wie die persönlichen Kompetenzen. In diesem Bereich sind folglich grosse Zuwächse erkennbar. Die PH attestiert den Quest-Studierenden Kompetenzfortschritte bei der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Die Belastungen erweisen sich jedoch oft als grösser als angenommen. Bei Belastungsproblemen bietet die PH Hand für Entlastungsmöglichkeiten, bereits während des Studiums. Vor allem aber während der berufsintegrierten Phase können die Quest-Studierenden und Quest-Lehrpersonen auf vielfältige Unterstützung zugreifen. Das entsprechende Konzept umfasst verschiedene Unterstützungsbausteine. In erster Linie schätzen die Quest-Lehrpersonen das individuelle Mentoring. Die Mentorinnen und Mentoren agieren an der Schnittstelle zwischen den beiden Wirkungsbereichen PH und Schulen gleichzeitig als Berater der Quest-Kolleginnen und

Quest-Kollegen und als Vermittler zwischen der PH und den Schulen. Das bringt eine Reihe von Problemen mit sich: Die Aufgabenteilung zwischen PH und Schulen ist nicht genügend geregelt und die Funktion der Mentorinnen und Mentoren den Schulen gegenüber unklar. Diese wünschen sich eine besser strukturierte und kontinuierliche Zusammenarbeit. Vor Ort leisten die Fachbegleitungen Unterstützung in unterrichtlichen Belangen aber auch in ausserunterrichtlichen Fragen.
Die PH hat die Absicht, für ihre Quest-Studiengänge die EDK-Anerkennung zu erlangen. Aus Sicht der Primarstufe gib es kaum Probleme. Auf der Sekundarstufe ist eine Verlängerung des Studiums um ein Jahr erforderlich. Auf der Kindergartenstufe sind die Anforderungen mit dem jetzigen Ausbildungskonzept nicht zu erfüllen.

Die ***Quest-Schulen*** gehen bei der Anstellung der Quest-Lehrpersonen unterschiedlich vor. Dort wo sich Quest-Studierende auf freie Stellen bewerben, haben sie durch ihren Auftritt und ihr Erfahrungsprofil gute Chancen auf eine Anstellung. Wenn Schulen gezielt nach Männern suchen, finden sie bei den Quest-Studierenden einen grösseren Männeranteil. Einige Anstellungsbedingungen machen den Schulen jedoch Schwierigkeiten, beispielsweise führt die Doppelbesetzung der Stellen im Alltagsstress der berufsintegrierten Phase nicht selten zu Beziehungsproblemen im Stellentandem. Weiter bietet die gegenseitig dreitätige Kündigungsfrist den Schulen zwar die Möglichkeit, bei unlösbaren Problemen rasch zu reagieren. Auf der andern Seite stehen sie aber unter Druck und müssen allenfalls in kürzester Zeit Stellen und Lehrpersonen umdisponieren, wenn die Quest-Lehrperson ihrerseits kündigt. Am meisten Schwierigkeiten macht indessen die Mitarbeiterbeurteilung: Kritisiert werden der frühe Zeitpunkt und der Kriterienkatalog. Die Schulen fordern daher eine Änderung dieser gesetzlichen Vorgabe.
Die Integration der Quest-Lehrpersonen in den Schulen verläuft pragmatisch entlang der Anforderungen des Schulalltags. Integration ist ein interaktiver Prozess und erfordert beiderseitige Anpassungsleistungen. Die Quest-Lehrpersonen schätzen das soziale Klima in den Schulen; dies auch, wenn sie teilweise andere Formen der Zusammenarbeit gewohnt sind und die schulische Aushandlungskultur noch nicht kennen. Auf Grund ihrer spezifischen Kenntnisse und Kompetenzen aus ihren Erstberufen bringen sie auf den Ebenen Schule und Unterricht entsprechende Impulse in die Schule ein.

Fazit

Die Gesamtbilanz fällt für das Quest-Projekt ausgesprochen positiv aus: Alle befragten Akteurgruppen äussern sich positiv zum Quereinstieg in den Lehrberuf. Sie unterstützen die dauerhafte gesetzliche Verankerung.

„Die Beschäftigung der Quest-Lehrpersonen war ein grosser Gewinn für die Schule. Menschlich, fürs Team und für die Kinder auch.“
Schulleitung Kindergartenstufe

„ Quest-Lehrpersonen tun der Schule gut. Wir bieten beiden Quest-Lehrpersonen eine definitive Stelle an und würden auch in Zukunft wieder Quest-Lehrpersonen nehmen.“
Schulleitung/Schulbehörde Sekundarstufe

„Quest-Lehrpersonen sind eine Bereicherung für die Schule.“
Fachbegleitung Sekundarstufe

„Der Quest-Zugang muss über die Zeit des Lehrermangels hinaus beibehalten werden.“
Schulleitung/Schulbehörde Primarstufe

Inhaltsverzeichnis

TEIL I 7

1 Ausgangslage 7
1.1 Allgemeine politische Ausgangslage 7
1.2 Ausgangslage im Kanton Zürich 7

2 Auftrag und Fragestellungen 7
2.1 Zweck der Evaluation 7
2.2 Befragungsbereiche 8

3 Allgemeine Verortung des Themas Quereinstieg 8
3.1 Berufliche Mobilität als gesellschaftliches Phänomen 8
3.2 Ein kurzer Blick in die Geschichte 9
3.3 Wirkungsbereich 1: Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger 11
3.4 Wirkungsbereich 2: Ausbildungsinstitutionen 12
3.4.1 Rekrutierung und Selektion 12
3.4.2 Ausbildung und Praxisausbildung 12
3.4.3 Berufseinführung und Weiterbildung 13
3.4.4 Ausbildnerinnen und Ausbildner 13
3.5 Wirkungsbereich 3: Schulen 13
3.5.1 Integration 14
3.5.2 Professionalisierung 14
3.5.3 Kooperation 15
3.5.4 Einschätzung der Qualifikation 15
3.6 Fazit 15

4 Untersuchungskonzept 16
4.1 Evaluationsmodell 16
4.2 Basisthese 17

5 Methodisches Vorgehen und Stichprobe 18
5.1 Kooperation und Koordination mit der PH 18
5.2 Methodisches Vorgehen 18
5.2.1 Dokumentenanalyse 18
5.2.2 Quantitative Befragung der Quest-Lehrpersonen 18
5.2.3 Qualitative Befragungen 19

TEIL II: ERGEBNISSE 24

1 Persönliche Angaben und beruflicher Werdegang 24
1.1 Alter 24
1.2 Geschlecht 24
1.3 Bildungsabschlüsse und Vorbildung 25
1.4 Vorgängig ausgeführte Tätigkeiten 26
1.5 Gründe für den Berufswechsel 27
1.6 Motive für die Berufswahl 27

2 Aufnahmeverfahren 28
2.1 Konzept und Verfahren der Zulassung 28
2.1.1 Allgemeine Zulassungsbedingungen 28
2.1.2 Stufenspezifische Zulassungsbedingungen 28
2.1.3 Diplom 29
2.1.4 Zulassungsverfahren Schritt 1: Anmeldung und Zulassung 29

2.1.5 Zulassungsverfahren Schritt 2: Selbsteinschätzung ... 29
2.1.6 Zulassungsverfahren Schritt 3: Schulbesuch ... 29
2.1.7 Zulassungsverfahren Schritt 4: Präsentation/Interview und Fallbearbeitung ... 30
2.2 Erfahrungen mit Zulassung und Eignungsabklärung ... 30
2.3 Wahl der Stufe ... 33
2.4 Wahl der Ausbildungsinstitution ... 34
2.5 Stellenwechsel und Studienabbrüche ... 35
2.6 Schul-, Berufs- und Unterrichtsbilder ... 35

3 Erstes Ausbildungsjahr ... 37
3.1 Konzept und Struktur der Ausbildung ... 37
3.2 Studiengang Kindergartenstufe ... 40
3.3 Inhalte der Ausbildung ... 40
3.4 Praktikumserfahrungen ... 42
3.5 Belastungen während des ersten Ausbildungsjahres ... 42
3.6 Unterstützung während des ersten Ausbildungsjahres ... 43
3.7 Kompetenzprofil am Ende des ersten Ausbildungsjahres ... 44

4 Berufsintegrierte Phase ... 46
4.1 Konzept der berufsintegrierten Phase ... 46
4.2 Stellensuche und Anstellung ... 47
4.2.1 Stellensuche ... 47
4.2.2 Rekrutierung und Anstellung ... 47
4.2.3 Anstellungsbedingungen für die berufsintegrierte Phase ... 47
4.2.4 Passung des Fächerprofils ... 49
4.2.5 Funktionen ... 49
4.2.6 Klassenzuteilung ... 50
4.2.7 Pensum ... 51
4.3 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung ... 51
4.3.1 Motivation und Leistungsbereitschaft ... 51
4.3.2 Lebenserfahrung und Kompetenzen aus den Erstberufen ... 52
4.3.3 Kompetenzprofil am Ende der berufsintegrierten Phase ... 54
4.3.4 Kompetenzentwicklung während der berufsintegrierten Phase ... 56
4.4 Integration und Kooperation ... 57
4.4.1 Akzeptanz ... 57
4.4.2 Integration ... 58
4.4.3 Kooperation ... 58
4.4.4 Impulse ... 59
4.5 Herausforderungen und Belastungen in der berufsintegrierten Phase ... 60
4.5.1 Herausforderungen ... 60
4.5.2 Belastungen ... 60
4.6 Begleitung und Unterstützung in der berufsintegrierten Phase ... 63
4.6.1 Begleit- und Unterstützungskonzept ... 63
4.6.2 Individuelles Mentoring ... 65
4.6.3 Fachbegleitung ... 67
4.6.4 Fachdidaktische Beratung ... 69
4.6.5 Stellenpartnerinnen und Stellenpartner ... 69

5 Zufriedenheit und Erwartungserfüllung ... 70
5.1 Arbeitsfreude und Erholung ... 70
5.2 Beurteilung des Entscheids zum Quereinstieg in den Lehrberuf ... 70
5.3 Quest-Ausbildung – eine anspruchsvolle Chance ... 71
5.4 Erwartungserfüllung ... 71

5.5 Stand der beruflichen Entwicklung 72

6 Bilanz der Einschätzungen und Erfahrungen 72

6.1 Positive Aspekte 72

6.2 Kritik und Verbesserungsvorschläge 74

TEIL III 76

ZUSAMMENFASSUNG, INTERPRETATION, SPANNUNGSFELDER 76

1. Evaluationsmodell und Basisthese als Ausgangspunkte 76

2. Ergebnisse im Überblick 76

3. Zusammenfassung und Interpretation 78

3.1 Gesamtbilanz 78

3.2 Wirkungsbereich 1: Die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger 78

3.3 Wirkungsbereich 2: Die Ausbildungsinstitutionen PH und Institut Unterstrass 80

3.4 Wirkungsbereich 3: Die Quest-Schulen 85

Literatur 87

TEIL I

1 Ausgangslage

1.1 Allgemeine politische Ausgangslage

Am 21. Juni 2012 legte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Mindestanforderungen für die Qualifikation von berufserfahrenen Personen (Quereinsteigenden) zur Lehrerin / zum Lehrer fest. Das entsprechend revidierte Anerkennungsreglement umschreibt die Bedingungen zur Erlangung eines gesamtschweizerisch anerkannten Diploms: „Als Quereinsteigende gelten berufserfahrene Personen aus andern Berufen, die mindestens 30 Jahre alt sind und über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen".[2]

1.2 Ausgangslage im Kanton Zürich

Der Entscheid, entsprechende Ausbildungsgänge anzubieten liegt bei den Kantonen. Im Kanton Zürich hat der Regierungsrat am 17. November 2010 gestützt auf § 7 Abs. 2 des Gesetzes über die Pädagogische Hochschule vom 25. Oktober 1999 die Verordnung über das besondere Aufnahmeverfahren an der Pädagogischen Hochschule erlassen. Diese regelt das Verfahren für Quereinsteigende in den Studiengängen für die Kindergartenstufe, die Kindergarten-Unterstufe sowie die Primar- und Sekundarstufe I. Den Inhalt der Studiengänge legte der Bildungsrat an seiner Sitzung vom 6. Dezember 2010 fest. In seiner Antwort vom 11. Juli 2012 auf das Postulat KR-Nr. 132/2010 weist der Regierungsrat darauf hin, dass die Quereinsteigerausbildung – sollte sie sich bewähren – als reguläre Studienform gesetzlich verankert werden soll.[3]

2 Auftrag und Fragestellungen

Aufgrund der geschilderten Situation hat die Bildungsdirektion die Bildungsplanung mit der Durchführung und Auswertung einer wissenschaftlichen Evaluation der Quest-Ausbildung an der PH Zürich beauftragt. Die Bildungsplanung hat den entsprechenden Auftrag extern vergeben.[4]

2.1 Zweck der Evaluation[5]

1. Durch die Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Quereinsteiger-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich sollen Erkenntnisse gewonnen werden darüber,
   a. welche Überlegungen (Chancen, Risiken) sich die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger im Verlauf ihrer Entscheidungsfindung zum Einstieg in die Quest-Ausbildung gemacht haben,
   b. welche Erfahrungen sie bei der Zulassung zur Ausbildung (Verfahren) gemacht haben,
   c. wie sich die Quest-Absolventinnen und -Absolventen auf ihre Berufstätigkeit als Lehrperson vorbereitet fühlen,
   d. wie sie die Phase der Berufseinführung bzw. des Berufseinstiegs wahrnehmen und wie sie ihre gegenwärtige Situation als Lehrperson einschätzen.
2. Durch die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie den Quest-Lehrpersonen der schulische Alltag bezüglich Unterricht, Integration im Schulhausteam und Elternarbeit gelingt. Zudem interessieren die Erfahrun-

---

2 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2012b). S.1.

3 Bildungsdirektion des Kantons Zürich Bildungsplanung. (2013). Evaluation der Quest-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ausschreibung.

4 Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Evaluation der Quest-Ausbildung an der PH Zürich. Ausschreibung vom 25. September 2013.

5 Die Zweckumschreibung ist wörtlich dem Ausschreibungstext entnommen S.1-2.

gen der Schulleitenden und der Schulbehörden bezüglich Anstellung der Quest-Lehrpersonen (Bewerbungssituation, Pensum, Stufe, Kompetenzprofil, Transferpotenzial aus Erstberuf).

3. Durch die Befragung der Verantwortlichen der PH Zürich für die Ausbildung und die Weiterbildung (verantwortlich für die Berufseinführungsphase) der Quest-Absolventinnen und -Absolventen sollen Erfahrungen zur Quest-Ausbildung aus der Sicht der Ausbildungsverantwortlichen aufbereitet werden.

2.2 Befragungsbereiche[6]

Die Befragung soll die folgenden Themenbereiche abdecken:

Gruppe der Absolventinnen und Absolventen der Quest-Ausbildung

- Person: Alter, Geschlecht, Vorbildung, bisherige Bildungsabschlüsse
- Motive für den Berufsumstieg; Überlegungen zu Chancen und Risiken
- Erfahrungen mit dem Verfahren zur Zulassung zur Quest-Ausbildung
- aktuelle Berufssituation: Unterrichtsstufe, Pensum, Unterrichtsfächer, besondere Funktionen (z.B. Klassenlehrerfunktion), besondere Herausforderungen (z.B. Heterogenität), Arbeitsbelastung, Zufriedenheit, Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung der persönlichen Erwartungen an den Berufsumstieg
- Bewältigung des Berufseinstiegs: Ausbildung in der Vorbereitungsphase sowie in der berufsintegrierten Phase, Herausforderungen beim Berufseinstieg (z.B. Integration ins Schulteam, lokale Schulsituation, spezielle Anforderungen), schulinterne bzw. –externe Unterstützung (z.B. Coaching, Mentoring)

Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schulbehörden (ev. nur ausgewählte Fragebereiche)

- Anstellungssituation der Quest-Absolventinnen und -Absolventen: Pensen, Passung von Ausbildungsprofil und Bedarf
- Erfahrungen aus den Bewerbungs- und Anstellungsverfahren
- Integration der Quest-Absolventinnen und -Absolventen im Schulhausteam: Stellung der Quest-Lehrpersonen im Team, Akzeptanz der unterschiedlichen Berufsbiografien
- Qualifikation der Quest-Absolventinnen und -Absolventen: fachliche und überfachliche Kompetenzen der Quest-Lehrpersonen, fachliche und überfachliche Kompetenzen der Quest-Lehrpersonen im Vergleich zu den Lehrpersonen mit Regelausbildung

Gruppe der Ausbildungsverantwortlichen

- Erfahrungen mit der Konzeption der stufenbezogenen Studiengänge und mit den Entwicklungen der Ausbildungsgänge seit Beginn der Quest-Ausbildung

3 Allgemeine Verortung des Themas Quereinstieg

3.1 Berufliche Mobilität als gesellschaftliches Phänomen

Ziel dieses Kapitels ist eine allgemeine theoretische Einbettung des Themas Quereinstieg. Daneben werden einzelne Aspekte – immer im Zusammenhang mit den konkret gestellten Fragen – in knapper Form beleuchtet.

Bereits ein erster Blick in die Literatur zum Thema Quereinstieg zeigt zwei Dinge: Das Thema Quereinstieg ist nicht neu und es beschränkt sich nicht auf die Lehrberufe. Die zunehmende Mobilität unserer heutigen Gesellschaft in unterschiedlichen Lebensbereichen macht vor der Berufstätigkeit nicht halt. Moderne Berufsbiographien sind nicht mehr zwingend festgefügt. Stand früher

[6] Die Befragungsbereiche sind wörtlich dem Ausschreibungstext entnommen S.2-3.

vor allem der auf Erfahrung und Weiterbildung basierende Aufstieg in leitende Funktionen innerhalb desselben Berufes im Vordergrund, haben wir uns heute an Stellenwechsel selbst über Branchen hinweg gewöhnt. Berufliche Quereinstiege sind Alltag geworden und haben längst auch die Lehrberufe erreicht.[7] Diller spricht in diesem Zusammenhang von beruflichen „Patchworkern“ und grenzt sie vom Typus der „Aufsteiger“ ab (2011; S.220). Sinngemäss stellen Oelkers und Oser im Zusammenhang mit der beruflichen Mobilität in Lehrberufen den „horizontalen Wechsel“ der traditionellen „vertikalen Erschliessung des Milieus“ gegenüber (2000; S.29.).

Zur Frage, ob nun beruflich mehrfach erfahrene oder traditionell ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer die besseren Lehrpersonen sind, wird seit langem eine kontroverse Diskussion geführt. Saner (1977; S.8) weist auf die gesellschaftliche Problematik hin, die Jugend auf ihr (Berufs-) Leben von Lehrpersonen ausbilden zu lassen, welche zeitlebens die Schule nie verlassen haben. Er spricht dabei vom „insulären Charakter der Schule“ und von der „Welt- und Erfahrungsenge“ der Lehrerinnen und Lehrer. Auch Adorno bescheinigt dem von der Welt abgeschirmten Lehrer ein „Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (1977; S.71). Schmid hingegen bezeichnet die These, dass Lehrpersonen, welche den ordentlichen Weg gegangen sind, denjenigen Kolleginnen und Kollegen mit ausserschulischen Berufserfahrungen unterlegen seien, weil diese nichts als die Schule kennen würden, als Mythos. Ohne den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ihre „Vielfalt an Berufs- und Lebenserfahrung“ abzusprechen, verweist er auf zwei seiner Ansicht nach vernachlässigte Sachverhalte: Zum einen gelinge der Transfer dieser Berufs- und Lebenserfahrung in die Lehrertätigkeit nicht automatisch; Erkenntnisse betreffend Stabilität oder Instabilität solcher Transfereffekte seien zudem bislang kaum erforscht. Zweitens gehörten Kontakte mit dem Umfeld zu den zentralen Aufgaben einer Lehrperson. Ergänzend weist er darauf hin, dass Lehrpersonen zwar nur einen Typus der Arbeitswelt kennen würden, daneben aber auch ein Leben ausserhalb ihres Berufes führten (2010; S.57).

Die schulische Professionsforschung beginnt, sich dem Thema des Quereinstiegs in den Lehrberuf, vor allem im deutschen Sprachraum, erst zögerlich zu nähern. Bei den vorhandenen Publikationen zum Thema handelt es sich primär um Erfahrungsberichte und um Ratgeberliteratur, Forschungsberichte sind spärlich. Dass an der PH Zürich nun aktuell das Begleitforschungsprojekt REQUEST aufgebaut wird, ist daher zu begrüssen. Im entsprechenden Projektkurzbeschrieb heisst es: „REQUEST zielt darauf ab, Erkenntnisse für die Konzeption weiterer Studiengänge für Quereinsteigende zu generieren und das Unterstützungssystem zu verbessern. ... Die Studie nimmt den berufsbiographischen Verlauf der «Quereinsteigenden» und ihre Einsozialisation in den Lehrberuf in den Blick. Von besonderem Interesse ist das Zusammenspiel zwischen informell erworbenen Kompetenzen, in der Ausbildung erworbenem Professionswissen und Lernen im neuen Beruf.“ (PH Zürich, 2014).

3.2 Ein kurzer Blick in die Geschichte

Immer wieder gab es im Verlaufe der letzten 50 Jahre da und dort die Möglichkeit des Quereinstiegs in den Lehrberuf. Auslöser war stets ein akuter Lehrermangel; ausgelöst entweder durch steigende Schülerzahlen, sinkende Klassengrössen oder durch den gehäuften altersmässigen Abgang von Lehrpersonen (vgl. Nieskens 2010; S.62). Entsprechende Ausbildungskonzepte für Umschulungskurse, Berufsleuteseminare, Lehramtskurse für Berufsleute (Erziehungsrat des Kantons Luzern 1961; S.1) usw. wurden nicht selten unter hohem Zeitdruck „aus dem Boden gestampft“ und erst hinterher legiferiert (Isler 2008; S.9). Die Modelle unterschieden sich von Kanton zu Kanton zum Teil beträchtlich bezüglich Ausbildungsdauer, Ausbildungsinhalte, Be-

[7] Meier zeigt in seinem Artikel „Studium für Quereinsteiger gegen den Pfarrermangel“ im Tages Anzeiger vom 25. November 2013 auf, dass auch in der Kirche die Diskussion rund um den Quereinstieg ganz ähnlich verläuft wie in der Volksschule. Die Argumente dafür (Mangelsituation) und die Argumente dagegen (unzureichende Qualifikation, problematische professionelle Integration) decken sich über weite Strecken mit denjenigen im Bereich der Lehrberufe.

rechtigungen usw. Sobald sich die Lage auf dem Lehrermarkt entspannt hatte, verschwanden die Quereinstiegsmöglichkeiten mancherorts wieder.

1994 veröffentlichte die EDK ihren Bericht „Lehrerbildung für Berufsleute: Begründung, Zugang, Modelle“. In der Einleitung wird dort festgehalten:

> „Mit der Entwicklung der Bildungsansprüche und mit den gesellschaftlichen Veränderungen müssen sich auch die Schule und mit ihr die Lehrpersonen und deren Rollenverständnis wandeln. Das veränderte Berufsbild und die damit verbundenen Vorstellungen sind es, die auch an die Ausbildung der Lehrpersonen immer wieder neue Anforderungen stellen. Einige dieser Anliegen beziehen sich direkt auf die Frage der *Vernetzung von Bildung und Schule mit der "Aussenarbeits- und Lebenswelt"*. ... Ausserschulische Erfahrungen oder absolvierte Berufsausbildung, wie auch Berufsentwicklung für den Lehrberuf im "jungen Erwachsenenalter", werden als sehr bedeutsame Aspekte der Lehrerbildung angesehen.“ (1994; S.5).

Bereits ein Jahr zuvor hatte die EDK ihren Bericht zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen veröffentlicht. Die darin aufgestellten Thesen basieren letztlich auf der Theorie der Professionalisierung der Lehrberufe. Diese definiert ein paar konstitutive Dimensionen wie etwa eine lange dauernde, theoretisch fundierte Spezialausbildung, welche in der Regel an Universitäten oder vergleichbaren Institutionen im tertiären Bereich absolviert wird. Die EDK wollte mit der anvisierten Tertiarisierung nicht zuletzt dem sinkenden Ansehen der Lehrberufe entgegenwirken und eine Balance zu Ausbildungsgängen wie etwa der Ingenieure schaffen (EDK 1993). Mit der Tertiarisierung zwangsläufig verbunden war ein gewisser „Academic Drift“ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Bereits beim Start der PH Zürich im Herbst 2002 wurde ein Studiengang für die Sekundarstufe I „für qualifizierte Personen mit Berufserfahrungen in ausserschulischen Berufsfeldern“ angeboten. Nach drei Studiengängen wurde die Ausbildung aufgrund einer strategischen Neuausrichtung der PH Zürich wieder sistiert (Meier 2010; S.36).

Nach einer schweizweit breit angelegten Diskussion legte die EDK im Juni 2012 Mindestanforderungen für die Qualifikation von berufserfahrenen Personen zur Lehrerin oder zum Lehrer sowie ein entsprechendes Anerkennungsreglement fest (EDK 2012a). Die Kantone und die Ausbildungsinstitutionen können ihre Rekrutierungsbasis bei Bedarf auf dieser Grundlage in Richtung berufserfahrener Personen mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung und einem Mindestalter von 30 Jahren erweitern (EDK 2012b; S.1). Die Anerkennung nicht formal erworbener Leistungen erfolgt auf der Grundlage der „*Admission sur dossier“* sowie der „*Validation des acquis de l’éxpérience“* (EDK 2012a; S.5).

Ein Blick über die Grenzen zeigt, dass auch in verschiedenen deutschen Bundesländern die hohe Nachfrage nach Lehrpersonen Auslöser für die Einrichtung entsprechender Ausbildungs- und Studiengänge war (SPIEGEL ONLINE 2001; S.1). Die Erfahrungen mit diesen frühen Quereinsteigermodellen waren in der Regel positiv, so dass die entsprechenden Ausbildungs- und Studiengänge nicht selten beibehalten wurden, auch nachdem sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt wieder entspannt hatte (Isler 2008; S.9 / Frei 2013; S.1).

Der heutige Lehrermangel wird je nach Berechnungsgrundlage unterschiedlich gewertet. So sieht etwa der Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer die Situation gravierender als die Kantone. Diese schätzen ihre Situation unterschiedlich ein. Der Kanton Aargau etwa geht von einem steigenden Bedarf an neuen Lehrpersonen aus, Basel-Stadt sieht sich nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zur Grenze in der Lage, Beschäftigungsprobleme eher auffangen zu können. Als prekär bezeichnet der Kanton Bern die Situation. Vor allem die steigenden Pensionierungen verschärfen in naher Zukunft die Situation auf dem Berner Lehrerarbeitsmarkt (Raths 2013; S.4). Im Kanton Zürich wird der Lehrermangel als zwar existent, jedoch nicht gravierend beurteilt. Mit den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern konnte die Lücke bislang geschlossen werden: „In den letz-

ten drei Jahren konnten über 500 Personen mit hervorragender Vorbildung für den Berufswechsel gewonnen werden“ (Raths 2013; ebda.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den vergangenen Jahrzehnten jeweils die verschärfte Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt für die Einführung und Schliessung von Ausbildungs- und Studiengängen für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger ausschlaggebend war. Weder eine gezielt gesellschaftspolitische Öffnung der Volksschule in Richtung Berufswelt noch eine konsequente Erschliessung bislang für die Schule ungenutzter Qualifikationen und Ressourcen spielten bei den Überlegungen eine entscheidende Rolle. Zusätzlich dazu war in den 1990er Jahren mit der Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen und dem ihnen zugrunde liegenden Modell der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer ein gewisser *„Academic Drift“* verbunden, welcher nun mit neuen Zugangs- und Berichtigungsregelungen wieder etwas flexibilisiert wird.

Im Aufbau orientiert sich das folgende Kapitel an der Struktur des Evaluationsmodells mit seinen drei Wirkungsbereichen a) Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, b) Ausbildungsinstitutionen PH Zürich und Institut Unterstrass sowie c) Quest-Schulen (vgl. Kapitel 4.1).

3.3 Wirkungsbereich 1: Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger

Nido, Trachsler und Swoboda streichen in ihrer Befragung der Zürcher Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ein dominantes Berufswahlmotiv hervor: die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (2012; S.52). Mit bereits grossem Abstand folgen Motive wie Vielseitigkeit der Aufgabe, Eigenständigkeit und Gestaltungsfreiraum sowie emotionale Aspekte (Wunsch, Freude, Herausforderung usw.). Auch schon Oelkers und Oser (2000; S.29f) stellen ganz allgemein fest, dass die Lehrberufe *nicht* aus Gründen ergriffen werden, die in der öffentlichen Diskussion eine gewisse Rolle spielen, wie etwa eine günstige Relation Arbeitszeit-Freizeit, geringe Dauerbelastung, schwache Formen von Wettbewerb und Kontrolle, faktische Anstellungsgarantien sowie strukturelle Überlegenheit (als Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern). In Bezug auf Lehrpersonen, welche zuvor eine Berufstätigkeit ausgeübt haben, stellen sie fest: „Im Vergleich sind Personen, die vor der Ausbildung zur Lehrkraft eine Berufstätigkeit ausgeübt haben und über ein Mehr an Lebenserfahrung verfügen, berufsmotivierter. Sie studieren zielstrebiger und treffen den bewussteren Berufsentscheid. ... Die allgemeine Berufsmotivation liegt am Ende (der Ausbildung) bei 78 Prozent und ist also nur unwesentlich kleiner als zu Beginn.“

Auch Diller spricht von einer Pluralität subjektiver Interessenlagen vor einem Berufswechsel. Die Motivpalette reicht von Weiterbildungsinteressen bis hin zu ökonomischen Motiven (2011; S. 219). Zwar betreffen diese Aussagen nicht spezifisch die Lehrberufe, trotzdem wertet Diller den Berufswechsel positiv als „Förderung von Bildungsaktivitäten“ und verspricht sich vom Quereinstieg in die Lehrberufe einen Beitrag gegen die „soziale Segregation des Bildungssystems“ (vgl. auch Saner 1977).

Auf einen zusätzlichen Aspekt verweist Watkins (2010; S.50), wenn er in seiner Studie über die Motive potentieller Berufswechsler feststellt, dass ein Grossteil der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger drei bis fünf Jahre zwischen dem ersten Erwägen eines Wechsels und der konkreten Bewerbung für den Lehrberuf braucht, der Entscheid also entsprechend solide abgestützt ist. Zudem hebt er hervor, dass sich unter den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern mit ihrem fortgeschrittenen Alter ein höherer Anteil an Personen mit eigenen Kindern und entsprechender Erziehungserfahrung befindet.

Abschliessend unterstreicht Diller die Notwendigkeit, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die ganze Lebensspanne zu erheben. Ein Hinweis, den die PH Zürich mit ihrem weiter oben erwähnten REQUEST-Projekt bereits ins Forschungsprogramm aufgenommen hat.

3.4 Wirkungsbereich 2: Ausbildungsinstitutionen

3.4.1 Rekrutierung und Selektion

Böhmann (2011; S.36ff) listet eine Reihe von Gründen auf, welche in den deutschen Bundesländern Berufsleute dazu bewegen, ihren Beruf zu wechseln und den Quereinstieg in den Lehrberuf zu wagen. Neben der allgemein zunehmenden Bereitschaft für berufliche Mobilität hebt er im Wesentlichen konkret die ökonomischen Bedingungen des Arbeitsmarktes, den schnellen Wechsel von Konjunkturbranchen sowie die zunehmend individualisierte Suche nach der beruflichen Erfüllung und damit zusammenhängend Unzufriedenheit im bisherigen Berufsfeld hervor.

Allein schon diese knappe Übersicht macht klar, wie wichtig – sowohl für die Betroffenen als auch für die Ausbildungsinstitution – die eingehende Prüfung der Motive für das spätere Gelingen ist. Die PH Zürich versucht mit einem gleichermassen dichten wie differenzierten Informationsangebot bereits im Vorfeld des definitiven Entscheids, solide Grundlagen zu schaffen (PH Zürich 2013). Sie stellt zum einen unmissverständlich klar, dass weder allein „positive Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit“ noch „realitätsfern idealisierte Vorstellungen betreffend des Lehrberufs“ für einen Wechsel ausreichen und verweist unmissverständlich auf die beruflichen Aufgaben ausserhalb des Unterrichtens[8], sowie auf die hohen Anforderungen des Studiums selbst. Das entsprechende formale Aufnahmeverfahren ist mehrstufig angelegt und wird professionell durchgeführt.

Verschiedene Autoren unterstreichen die Wichtigkeit von Beratungsangeboten und Selbsterkundungsverfahren, um sich im Vorfeld des Einstiegs in ein Studium mit den spezifischen Anforderungen des Lehrberufs auseinanderzusetzen (Meier, 2010; S.44. Nieskens, 2010; S.62. Watkins 2010; S.46).

3.4.2 Ausbildung und Praxisausbildung

In Bezug auf die Einschätzung der Ausbildung im Allgemeinen und der Praxisausbildung im Besonderen durch Quest-Lehrpersonen ist wissenschaftlich noch wenig bekannt; ganz anders im Bereich der (Praxis-)Ausbildung von Regellehrpersonen. Oelkers und Oser (2000) stellen in ihrer Studie zu den damals weitgehend noch seminaristisch geprägten Lehrerbildungssystemen fest, dass die allgemeine Qualität der eigenen Ausbildung von den berufstätigen Lehrkräften im Rückblick positiv eingeschätzt wird.

Auch Nido et al. (2012; S.4) bestätigen die grundsätzlich positive Einschätzung der Förderung der beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung. Die befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger fühlen sich für den Start in den Beruf weitgehend gewappnet und sind in der Lage, im Verlauf der zweijährigen Phase des Berufseinstiegs, auf der Basis der erworbenen Grundlagen, allfällige Defizite auszugleichen.

Nun stellt sich die Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse von Regellehrpersonen auf die Situation der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Die drei bereits erwähnten Studiengänge auf der Sekundarstufe I an der PH Zürich wurden 2009 evaluiert. Der Schlussbericht hält in seinem Fazit fest:

> „Die wesentlichen Erfolgsfaktoren dieser praxisbegleiteten Studiengänge liegen in der Gesamtkonzeption der berufspraktischen Ausbildung mit ihren Kernelementen der Kompetenzorientierung, dem Mentoring und dem Coaching. Die Grundstruktur eines ersten Vollzeitstudienteils und eines zweiten praxisbegleiteten Teils, in welchem ortsübliche Löhne bezahlt werden, hat sich bewährt. ... Mit den praxisbegleiteten Studiengängen der PHZH ist es gelungen, Persönlichkeiten mit reichhal-

[8] Eine Studie von Nido, M.; Trachsler, E. und Ulich. E. et al. (2008) bei den Volksschullehrpersonen im Kanton Aargau hat ergeben, dass lediglich 43 Prozent der Gesamtarbeitszeit einer Lehrperson auf den Unterricht und damit den direkten Umgang mit Kindern und Jugendlichen fallen (S.59).

tigen Berufserfahrungen aus ausserschulischen Berufsfeldern für die Bildung und Erziehung Jugendlicher der Sekundarstufe I zu gewinnen und auszubilden“ (Meier 2010; S.45).

Kompetenz- als auch Praxisorientierung wurden in den neuen Konzepten der Quest-Ausbildungen auf allen Stufen übernommen (vgl. Info-Veranstaltung der PH Zürich 2013 vom 2. Dezember 2013).

3.4.3 Berufseinführung und Weiterbildung

Die berufsbiographische Bedeutung des Berufseinstiegs – oder anders gesagt des Übergangs von der Ausbildung in die Praxis – ist wissenschaftlich ein weit erforschtes Feld (Nido et al. 2012; S. 14ff). Gerade die PH Zürich kann in den Bereichen Praxisausbildung, Weiterbildung, Berufseinführung und Berufseinstieg auf hinreichend Erfahrungen zurückgreifen. Allerdings ist auch hier wieder zu fragen, inwiefern die Ergebnisse auf die Quest-Studierenden und die Quest-Lehrpersonen übertragbar sind.

3.4.4 Ausbildnerinnen und Ausbildner

Die Ausbildnerinnen und Ausbildner von Quest-Studierenden stehen ganz grundsätzlich vor einer grundsätzlichen Herausforderung: sie haben in der Regel keinen Bezug zum beruflichen Herkunftsfeld der Quest-Studierenden und aller Anstrengungen zum Trotz immer eine gewisse Distanz zur Praxis der Zielstufe.

Oelkers und Oser (2000; S.23) bezeichnen die Dozierenden als Vertreter ihrer jeweiligen Fächer. So gesehen stehen diese vor dem Problem, zwischen dem Stand der Fachdiskussion und den Erfordernissen des Berufsfeldbezugs folgenreich resp. wirkungsvoll oder nachhaltig vermitteln zu müssen. „Für dieses Problem gibt es keine standardisierten Lösungen, mit denen Wissen auf das Ziel der Ausbildung eingestellt werden könnte. Insofern gibt es gewissermassen einen Reflexionsüberschuss.“ In Bezug auf die Zielsetzungen ist die Lehrerbildung selbstreferentiell (2000; S. 24).

Die aktuellen Studiengänge an den seither eingerichteten Pädagogischen Hochschulen sind bewusst praxisintensiv konzipiert. Nido et al. gehen in ihrer Studie unter anderem der Frage nach dem Praxisbezug der Ausbildung nach. Sie kommen einerseits zum Schluss, dass a) die fachlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalte, b) der Praxisbezug sowie c) die Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten positiv eingeschätzt werden. Andererseits zeigt die Studie in eben diesen Bereichen auch Optimierungspotential; etwa bei der Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten in der Praxis der jeweiligen Zielstufen sowie etwas allgemeiner bei der Verbesserung des Praxisbezugs der Ausbildung (2012; S.32). Die mit dem Ausbildungskonzept NOVA 09 unterdessen eingeleiteten Optimierungen werden seitens der befragten Lehrerinnen und Lehrer durchwegs als richtig eingeschätzt.

Auf zwei weitere mögliche Problempunkte in der Beziehung zwischen Ausbildnerinnen und Ausbildnern und Quest-Studierenden weist Böhmann hin. So können das nicht selten minime – oder umgekehrte – Altersgefälle zwischen jungen Ausbildnerinnen und Ausbildnern und älteren Quest-Studierenden sowie entsprechend unklare Rollenbilder zu Belastungen führen (2011; S.60).

3.5 Wirkungsbereich 3: Schulen

Böhmann sieht im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern einige zentrale Belastungsquellen (2011; S.57ff). An oberster Stelle stehen Unterrichtsplanung und Korrekturen, der Handlungsdruck im Unterricht sowie der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. Damit unterscheiden sich die Belastungen der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger zunächst nicht wesentlich von denjenigen der Regellehrpersonen. Auch bei Nido et al. (2012; S.49) stehen der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern sowie verschiedene Aspekte des Schulalltags betreffend Belastungen im Vordergrund.

3.5.1 Integration

Die Erfahrungen aus einigen Deutschen Bundesländern lassen indessen aufhorchen: im Bereich der Integration der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in die lokalen Lehrerkollegien zeigen sich bedeutsame Schwierigkeiten.
Ausgehend von der Tatsache, dass in der Regel ein akuter Lehrermangel Auslöser für die Ausbildung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern war, könnte geschlossen werden, dass die Absolventinnen und Absolventen der Quest-Ausbildung in den Schulen als zusätzliche Ressourcen mit offenen Armen empfangen werden.
In der Praxis verläuft die Integration allerdings uneinheitlich. Von Benachteiligung und „massiven Akzeptanzproblemen" spricht zum Beispiel Schmidt in ihrem Bericht über die Integration der Quereinsteiger in Nordrhein-Westfalen (Schmidt 2003; S.1). Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sähen sich vor der Situation, zunächst „heiss umworben" worden zu sein und dann in den Schulen „kalt abzublitzen". Auch Böhmann spricht von zumindest anfänglichen Verwerfungen in der Kooperation zwischen Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern und dem lokalen Lehrerkollegium (2001; S.190). Konkret nennt er unter anderem das anfängliche Überengagement der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, welches das Restkollegium unter Druck setzt. Die Evaluation der Studiengänge Sekundarstufe I an der PH Zürich kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter ergab, neben gewichtigen positiven Aspekten, dass die Berufseinsteiger in der Praxis nicht selten „Opfer ihres eigenen Perfektionsanspruchs" geworden sind (Meier 2010; S.44)[9]. Darüber hinaus kommen nach Böhmann Irritationen gegenüber den besonderen Formen und Bedingungen der Kooperation im Lehrerkollegium, etwa im Unterschied zu den Kooperationserfahrungen aus den früheren Arbeitsfeldern. Weiter nennt Schmidt latente gegenseitige Ressentiments. Die Überzeugung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger „mehr Ahnung zu haben vom Leben da draussen" schafft nicht selten Unmut und führt zum Vorwurf „zu viel Marktwirtschaft im Blut" zu haben (Schmidt 2003; S.1). Letztlich warnt Böhmann die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger davor, Dienstwege als Nebensächlichkeiten zu betrachten (2011; S.66).

3.5.2 Professionalisierung

In diesem Zusammenhang ortet Böhmann (2011; S.57ff) im Bereich des Umgangs mit Schulverwaltung und Schulrecht eine potentielle Schwierigkeit. Dies gilt insbesondere dort, wo die Schule im Unterschied zum bisherigen Berufsfeld als stark verwalteter und regulierter Raum empfunden wird. Auch wenn davon auszugehen ist, dass der Spielraum für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu ihren verbeamteten deutschen Kolleginnen und Kollegen grösser ist, bleibt der funktionale Umgang mit den formal geltenden Gesetzen, Erlassen und Verordnungen doch von Interesse. Dazu kommen Professionsnormen wie etwa die Standesregeln des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (1998) sowie schulspezifische Leitbilder und ungeschriebene lokale Verhaltenserwartungen.

Zur Integration und Professionalisierung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in den Schulen liegen aus der Schweiz keine aktuellen Studien vor. Oelkers und Oser (2000; S.19) stellen in ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme fest, dass die Ausbildnerinnen und Ausbildner sich zwar um den Praxisbezug bemühen; für die Studierenden aber die Übungsschullehrer glaubwürdiger sind. „Die Rückmeldungen der Studierenden sind dort positiv, wo Lehrerbildung mit der Erfahrung persönlichen Vorankommens verbunden ist." Das heisst sinngemäss dort, wo die Ausbildung der Bewältigung anstehender Alltagsprobleme dient (S.21). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Nido et al.: Während der Ausbildung spielen die Praktikumslehrpersonen eine wichtige Rolle, im Laufe der zweijährigen Berufseinstiegsphase die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter sowie die Kolleginnen und Kollegen vor Ort (2012; S.

[9] Untersucht wurden hier die sogenannten ‚praxisbegleitenden Studiengänge', ein Vorläufermodell der Quest-Ausbildung an der PH Zürich. Diese Studiengänge wurden später wieder aufgegeben.

62/64). Der im Kanton Zürich praktizierte begleitete Berufseinstieg erweist sich insgesamt als Erfolgsmodell, allerdings wurden in beiden Studien Lehrpersonen aus der Regelausbildung befragt. Inwieweit sich die Ergebnisse auf die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger übertragen lassen, muss überprüft werden.

Nido et al. sind in ihrer Studie im Rahmen des Themas der Professionalisierung Fragen der Berufswahlmotive und deren Erfüllung sowie Fragen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nachgegangen und konnten durchwegs positive Ergebnisse nachweisen. Die Arbeitsfreude der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger liegt bei 25% ‚hoch' und bei 67% gar ‚sehr hoch' (2012; S.55). Die Frage, ober der Lehrberuf nach zwei Jahren Erfahrung in der Praxis weiter empfohlen würde, erhält 86% Zustimmung.

3.5.3 Kooperation

Die immer wieder kolportierte Figur der Lehrperson als Einzelkämpferin oder als Einzelkämpfer ist im Schwinden begriffen. Nido et al. stellen in ihrer Studie fest, dass zwei Drittel der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger neben dem ‚Berufsalltag' die ‚Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen vor Ort' als wichtigste Lernfelder bezeichnen (2012; S.61). Formen der gegenseitigen Hospitation sowie das gemeinsame Unterrichten zusammen mit einer Unterstützungslehrperson haben in den Schulalltag Eingang gefunden. Auch den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern stehen vor Ort niederschwellig zugängliche Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter zur Verfügung. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger müssen nebst dem Einstieg ins Unterrichten immer auch den (Quer-) Einstieg in die lokal geprägte Kooperationskultur schaffen. Inwiefern im Kanton Zürich zutrifft was Böhmann (2001; S.60) für die Deutschen Bundesländer anmahnt, dass sich nämlich die schulischen Kooperationsformen nicht zu decken brauchen mit den praktizierten Kooperationsformen im vorherigen Beruf, bleibt zu klären. Eben diesen Punkt greift auch die PH Zürich in ihren Informationsunterlagen auf mit dem dezidierten Hinweis auf die schulische Aushandlungskultur und die flachen Hierarchien (2013; S.2).

3.5.4 Einschätzung der Qualifikation

Aus der Sicht eines Schulleiters in Nordrhein-Westfalen könn(t)en Schulen in mehrfacher Hinsicht von den Kompetenzen der Quereinsteiger profitieren. Insbesondere streicht er folgende Potentiale hervor: Zunächst bringen die Quereinsteiger „frischen Wind" in die Schule. Sie können „über den Tellerrand hinausblicken" und neigen weniger zu einer *déformation professionelle* als die im System gefangenen Regellehrpersonen. Mit ihrer „Lebens- und Berufserfahrung" und ihren Einblicken in andere Berufe und Berufswelten haben sie zudem Vergleichsmöglichkeiten betreffend Arbeitsbedingungen, Belastungen, Umgang mit dem Umfeld usw. Nicht selten sind Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger „Brückenbauer zwischen der Schule und der Arbeitswelt" (Klaffke; 2010; S.20). Alle hier erwähnten Kompetenzen haben ihre Wurzeln letztlich in einer gewissen funktionalen Distanz und/oder Distanzierungsfähigkeit zur Schule. Nieskens hält zudem fest, dass die Rekrutierung möglichst unterschiedlicher und qualifizierter Personen für die Schule angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler immer mehr an Bedeutung gewinne und zur „Erweiterung des Talentpools in Lehrerkollegien" beitrage (2010; S.62). In die gleiche Richtung gingen die Überzeugungen der Initianten des Studiengangs für die Sekundarstufe I an der PH Zürich, nämlich dass „Personen mit Berufserfahrungen in ausserschulischen Berufsfeldern eine grosse Bereicherung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen und für das gesamte Lehrpersonenteam vor Ort darstellen" (Meier; 2010; S.37).

3.6 Fazit

In verschiedenen Zusammenhängen ist in diesem Kapitel auf ein gewisses Forschungsdefizit hingewiesen worden. Dabei umfassen die Lücken Aspekte aller drei hier relevanten Wirkungsbereiche: der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als Individuen, der Pädagogischen Hoch-

schulen als Ausbildungsinstitutionen sowie der Schulen als konkreten Berufsfeldern. Noch liegen zudem kaum Erkenntnisse vor, inwiefern die Volkschule als Institution von den ausserschulischen Vorbildungen und Qualifikationen der Quest-Lehrpersonen profitiert und wie sie damit umgeht. Diese Forschungslücke hat die PH Zürich erkannt und ist im Begriff, sie mit der entsprechenden Begleitevaluation REQUEST schrittweise zu schliessen.

Auch wenn die hier vorliegende Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der PH Zürich zunächst als (Mit-)Entscheidungsgrundlage für den Gesetzgebungsprozess in Auftrag gegeben ist, kann sie darüber hinaus ein Baustein für die künftige systematische Erfassung von Chancen und Risiken, Rahmen- und Wirkungsbedingungen im Zusammenhang mit dem Quereinstieg in den Lehrberuf sein.

4 Untersuchungskonzept

4.1 Evaluationsmodell

Der Evaluation wird ein Modell zugrunde gelegt, welches verschiedene miteinander auf vielfältige Weise interagierende Variablen aufzeigt.

Vergleichbare frühere Studien[10] betreffend des Erfolgs von Ausbildungen in der Praxis haben die Komplexität von Wirkungsfaktoren hervorgehoben. Die Wirkungen einer abgeschlossenen Ausbildung in der anschliessenden ersten Phase der beruflichen Praxis resultieren weder ausschliesslich vom Output der Ausbildungsinstitution (PH Zürich oder Institut Unterstrass) noch allein von den persönlichen Kompetenzen der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger). Eine ganze Reihe lokaler organisationaler Strukturen (Schulbehörde, Schulleitungen, Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter) sowie weitere lokale Gegebenheiten beeinflussen die Wirksamkeit des beruflichen Handelns ebenfalls.

Daneben spielen auch systemische Rahmenbedingungen wie etwa gesetzliche Bestimmungen, Verordnungen, Erlasse im Zusammenhang mit der Ausbildung und der beruflichen Funktion eine Rolle[11]. In einem weiteren Horizont können auch im Bereich des ausserschulischen Umfeldes Wirkungsfaktoren definiert werden. So pendeln etwa die Reaktionen der Eltern zwischen Wohlwollen und Skepsis. Allerdings werden in der vorliegenden Evaluation diese beiden Wirkungsbereiche der systemischen Rahmenbedingungen und des ausserschulischen Umfeldes nicht direkt abgefragt. Die entsprechenden Einschätzungen der Schulleitungen und der Schulbehörden werden jedoch eingeholt.

---

10 Zum Beispiel: Nido, M., Trachsler, E. und Swoboda, N. (2012). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion.

11 Gesetz über die Pädagogische Hochschule vom 25. Oktober 1999.
Verordnung über das besondere Aufnahmeverfahren an der Pädagogischen Hochschule vom 17. November 2010.
Beschluss des Bildungsrates betr. der Festlegung der Fächerprofile für die Quereinstieg-Studiengänge auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I vom 6. Dezember 2010.
Antrag des Regierungsrates vom 11. Juli 2012: Beschluss des Kantonsrates zum Postulat KR-Nr. 132/2010 betr. Lehrgang für Quereinsteiger in den Lehrberuf.

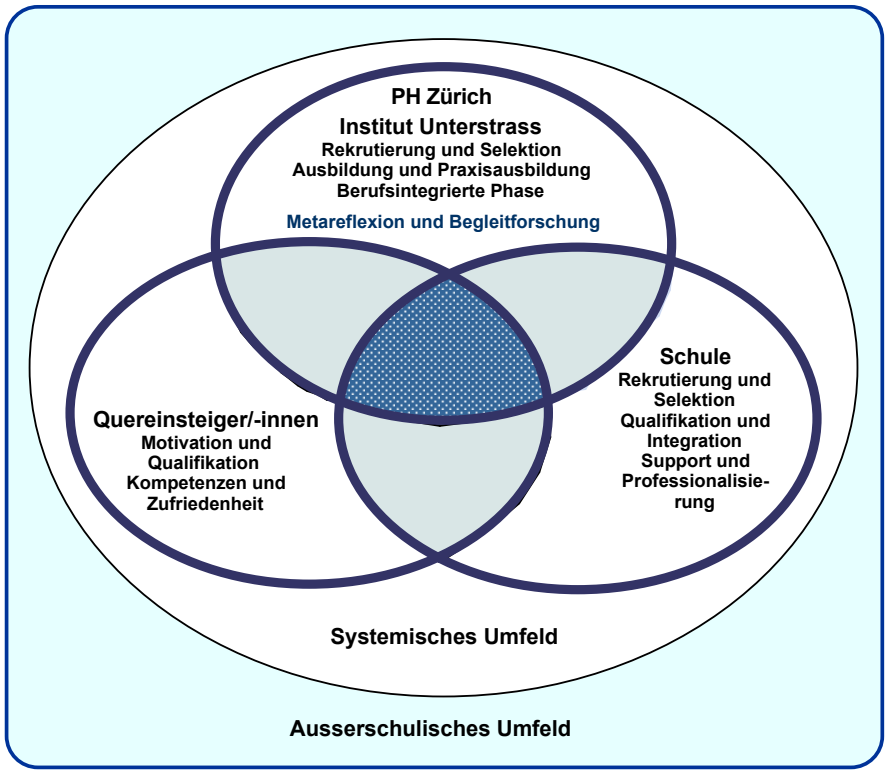


Abbildung 1 Evaluationsmodell

Das dargestellte Modell folgt einem systemischen Ansatz und zeigt drei Wirkungsbereiche mit je unterschiedlichen Wirkungsfaktoren:

- die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als Personen mit ihrer persönlichen Motivation und ihren unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen,
- die PH Zürich inkl. Institut Unterstrass als Ausbildungsinstitutionen mit den Faktoren Rekrutierung und Selektion, Ausbildung und Praxisausbildung sowie Berufseinführung und Weiterbildung,
- die Schulen mit ihren lokalen Strukturen und Profilen und den Faktoren Rekrutierung und Selektion, Qualifikation und Integration sowie Support und Professionalisierung.

Mit den jeweiligen Schnittmengen weist das Modell auf die gegenseitigen Verknüpfungen und Überlagerungen der einzelnen Wirkungsbereiche und Wirkungsfaktoren hin.

4.2 Basisthese

Zusammengefasst lautet die Basisthese der vorliegenden Evaluation: Erfolg oder Misserfolg des Quereinstiegs von Berufsleuten in den Lehrberuf hängt von einem komplexen Gemenge von Faktoren in verschiedenen Wirkungsbereichen ab. Weder die persönliche Motivation und Qualifikation der einzelnen Quest-Lehrperson noch die Qualität der Ausbildung noch die Bedingungen in der einzelnen Schule garantieren je für sich allein den beruflichen Erfolg der Quereinsteigerin oder des Quereinsteigers. Ausschlaggebend und damit Ziel aller Anstrengungen ist letztlich das optimale Zusammenspiel möglichst vieler Wirkungsfaktoren oder anders gesagt: Die Verantwortung für den Erfolg des Quest-Projektes liegt gemeinsam bei allen beteiligten Akteuren, nämlich den Quest-Lehrpersonen selber, den Ausbildungsinstitutionen sowie den Schulen.

5 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

5.1 Kooperation und Koordination mit der PH Zürich

Bereits im Zusammenhang mit der allgemeinen Verortung des Themas Quereinstieg ist darauf hingewiesen worden, dass ein als Längsschnitt angelegtes Begleitforschungsprojekt an der PH Zürich (REQUEST) mit einer Laufzeit von 2012 bis 2015 in Auftrag gegeben wurde.

Aufgrund dieser Situation waren im Vorfeld der hier von der Bildungsdirektion veranlassten Studie einige Klärungen erforderlich. Wurde zunächst davon ausgegangen, dass die erste Erhebung der Längsschnittstudie hier eingebaut werden könne, erwies sich dieses Vorhaben aus inhaltlichen und organisatorischen Gründen als undurchführbar. In mehreren Absprachen auf verschiedenen Ebenen wurde schliesslich vereinbart, den Studienjahrgang H11 aus der Längsschnittstudie herauszulösen und ihn im Rahmen dieser Studie separat zu befragen. Dadurch erweiterte sich der Umfang der Studie beträchtlich. Die in der Folge aufgenommene Zusammenarbeit mit dem Prorektorat Weiterbildung und Forschung und dem Forschungsteam erwies sich indessen als äusserst konstruktiv. Gegenstand der Zusammenarbeit waren neben organisatorischen Absprachen wie Terminfragen, Fragen im Zusammenhang mit Adressdateien, Unterstützung bei der Durchführung der Online-Befragung usw. auch inhaltliche Klärungen in Bezug auf die Frageinstrumente sowie der allfällig gegenseitige Zugriff auf Daten und Ergebnisse.

5.2 Methodisches Vorgehen

5.2.1 Dokumentenanalyse

Für die Dokumentenanalyse stellte das Prorektorat Ausbildung der PH sämtliche im Zusammenhang mit Quest relevanten Unterlagen zusammen. Die Dokumente dienten zunächst a) der groben Orientierung im komplexen Gefüge der Quest-Studiengänge. Zudem war zu berücksichtigen, dass die Dokumente für den hier im Zentrum stehend Studiengang Herbst 2011 (H11) nur noch bedingt zutreffen. Die PH evaluiert ihre Studiengänge laufend und leitet jeweils möglichst umgehend Optimierungsmassnahmen ein. In diesem Zusammenhang ergab sich in den Interviews in den Schulen denn auch da und dort Klärungsbedarf. Es war nicht immer von Beginn weg klar, auf welche Ausbildungsgrundlagen (noch H11 oder bereits überarbeitet) sich die Erfahrungen und Aussagen der Interviewpartner bezogen.

Im Weiteren dienten ausgewählte Dokumente b) als Rahmen für die Erarbeitung der Frageinstrumente. Ausgehend von den vom Auftraggeber gestellten Fragen wurden die Dokumente selektiv gesichtet.

Zuletzt wurden einzelne Dokumente c) zur Interpretation bestimmter Aussagen beigezogen; dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich einzelne kritische Äusserungen noch auf unterdessen nicht mehr geltende Regelungen beziehen. Die erwähnte Kritik wird im Bericht berichtet, da sie weitgehend den aktuellen Stand der Einschätzung in den Schulen schildert und daher Fakt ist. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass geprüft werden kann, ob allenfalls unterdessen eingeleitete oder beabsichtigte Massnahmen in die richtige Richtung zielen oder nicht. In diesen Fragen wurde die vorliegende Evaluation vom Prorektorat Ausbildung unterstützt.

5.2.2 Quantitative Befragung der Quest-Lehrpersonen

Um die Sicht der Absolventinnen und Absolventen der Quest-Ausbildung des Jahrgangs H11 abholen zu können, wurde eine Online-Befragung bei allen Quest-Studierenden durchgeführt, welche 2011 das Quest-Studium angefangen und bisher nicht abgebrochen haben.

Der Fragebogen korrespondiert mit den vorgegebenen Fragestellungen und den im Evaluationsmodell aufgeführten Faktoren. Soweit möglich wurden Items und Skalen einbezogen, welche bereits bei der Evaluation der Berufseinsteigenden der regulären Studiengänge (Nido, Trachsler

& Swoboda, 2012) verwendet wurden. Zusätzlich wurden neue Items gebildet. Der Fragebogen umfasste im Wesentlichen folgende Fragebereiche:

- Persönliche Angaben (u.a. Vorbildung, Tätigkeit vor dem Beginn der Quest-Ausbildung, Studiengang, Funktion, Alter, Geschlecht, Pensum)
- Erfahrungen mit dem Zulassungsverfahren
- Fragen zum ersten Ausbildungsjahr (Praktikumserfahrungen, Belastungen, Kompetenzen, Unterstützung)
- Fragen zur berufsintegrierten Phase (Stellensuche, Anstellung, Kompetenzen, Unterstützung, Belastungen, Integration ins Team, Arbeitsfreude und Erholung)
- Fragen zur Lehrtätigkeit bei bereits abgeschlossener Quest-Ausbildung (Sekundarstufe I, 2 Jahre Vollzeitstudium)
- Offene Frage zu positiven und negativen Aspekten der Quest-Ausbildung

Die Studierenden wurden über ihre Studiengangsleitungen kontaktiert und zur Befragung eingeladen. Das Befragungszeitfenster umfasste knapp drei Wochen (vom 13. März bis am 31. März 2014). Der Rücklauf ist ausgesprochen zufriedenstellend und variiert je nach Studiengang (vgl. Tab. 1). Der vergleichsweise geringe Rücklauf bei der Sekundarstufe I ist durch die hohe Befragungsdichte bei diesem Jahrgang (u.a. durch die PH-interne Evaluationsfachstelle) erklärbar.

Tabelle 1 Rücklauf Online-Befragung H11

	kontaktiert	ausgefüllt	Rücklauf
Kindergartenstufe	15	9	60%
Primarstufe total	63	21	46%
Primarstufe PH	46	21	59%
Primarstufe Unterstrass	17	16	94%
Sekundarstufe I total	66	19	29%
Sekundarstufe I Vollzeit (2 Jahre)		12	
Sekundarstufe I Teilzeit (3 Jahre)		7	
Total n=	**144**	**65**	**45%**

5.2.3 Qualitative Befragungen

Interviews mit Verantwortlichen für die Quest-Studiengänge

Zunächst wurde die Leitung des Ressorts Aufnahmeverfahren zu den Zulassungsverfahren befragt. In den nachfolgenden Interviews mit den Studiengangsleitungen der PH und des Instituts Unterstrass wurden grundsätzlich deren Erfahrungen mit der Konzeption der stufenbezogenen Studiengänge sowie mit den Entwicklungen der Ausbildungsgänge seit Beginn der Quest-Ausbildung angesprochen. Damit lag der Fokus einerseits auf dem Studienjahrgang H11, andererseits wurden aber auch die inzwischen eingeleiteten Optimierungen thematisiert.[12] Der Frageleitfaden umfasste im Wesentlichen folgende Fragebereiche:

- Persönliche Fragen zu Funktion und Aufgaben
- Rekrutierung und Zulassung
- Professionalität (Motivation, Kompetenzen aus den Erstberufen, Lebenserfahrung, Qualifikation)
- Kompetenzen und Kompetenzprofile in Bezug auf die spätere Lehrtätigkeit (Fachliche und überfachliche Kompetenzen, Kompetenzzuwächse)
- Optimierungspotential (EDK-Anerkennung usw.)

[12] Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung: Evaluation der Quest-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ausschreibung vom 25. September 2013. S.3.

Dass teilweise zwei Personen am Gespräch teilnahmen hat mit der internen Aufgabenteilung oder mit personellem Wechsel in der betreffenden Studiengangsleitung zu tun. Abschliessend wurde mit dem Prorektorat Ausbildung ein Gespräch geführt. Dabei ging es in erster Linie um die Entwicklungen und Anpassungen in verschiedenen Bereichen seit dem hier im Zentrum stehenden Studienjahrgang H11 (vgl. Tab. 2).

Die Interviews fanden vor Ort statt und dauerten ca. eine Stunde. Die verwendeten Leitfäden erlaubten in der Auswertung eine gewisse Vergleichbarkeit. Gleichzeitig wurden in den Gesprächen die Möglichkeiten genutzt, aus Sicht der verschiedenen Adressaten vertieft einzelnen Fragen nachzugehen. Die Gespräche wurden aufgenommen und anschliessend transkribiert. Die Interviewpartnerinnen und -partner unterlegten ihre Aussagen teilweise mit Dokumenten. Diese wurden von Fall zu Fall ebenfalls in die Auswertung einbezogen.

Einige der interviewten Studiengangsleiterinnen und -leiter verfügen zusätzlich über Erfahrungen als Dozentinnen oder Dozenten sowie in mindestens einem Fall als Mentorin. Auch diese Erfahrungen flossen in die Gespräche ein. Auf diese Weise konnten zwei zusätzliche Perspektiven insbesondere zu Fragen des Studiums und des individuellen Mentorings eingefangen werden.

Tabelle 2 Stichprobe der Verantwortlichen für die Quest-Studiengänge

Stufe	Anzahl interviewter Personen
Ressortleitung Aufnahmeverfahren	1
Studiengang Kindergartenstufe	2
Studiengang Primarstufe Institut Unterstrass	2
Studiengang Primarstufe Pädagogische Hochschule	2
Studiengang Sekundarstufe Pädagogische Hochschule	1
Prorektorat Ausbildung Pädagogische Hochschule	1
Total	9

Interviews mit Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern

Mit der Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie den Quest-Lehrpersonen der schulische Alltag bezüglich Unterricht, Integration im Schulhausteam und Elternarbeit gelingt. Zudem interessierten die Erfahrungen der Schulleitenden und der Schulbehörden bezüglich der Anstellung der Quest-Lehrpersonen (Bewerbungssituation, Pensum, Stufe, Kompetenzprofil, Transferpotenzial aus Erstberuf).[13] Der Frageleitfaden umfasste folgende Fragebereiche:

- Rekrutierung und Anstellung (Gründe für Wahl, Anstellungsbedingungen)
- Professionalität (Auftritt, Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Motivation, Lebenserfahrung)
- Kompetenzen (Fachliche und überfachliche Kompetenzen, Unterricht, Schule – Umfeld)
- Ausbildung (Einschätzungen zur Ausbildung; falls möglich)
- Kooperation und Integration (Kooperation und Integration im Team, Kooperation mit Schulleitung/Behörde, spezifische Kompetenzen, Impulse für die Schule)
- Optimierungspotential

Grundlage für die Ziehung der Stichprobe für die Interviews mit Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern war eine Liste des Volksschulamtes mit sämtlichen Schulen mit Quest-Lehrpersonen des Studienganges H11. Von den aufgeführten 123 Quest-Schulen wurden 15

[13] Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung: Evaluation der Quest-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ausschreibung vom 25. September 2013. S.2.

kontaktiert und in die Interviews einbezogen. Die Verteilung der Interviews über die Stufen erfolgte anteilmässig. Kriterien für die Auswahl waren:

- Schulstufe
- Primarschule Ausbildungsinstitution PH oder Institut Unterstrass
- Sekundarschule mit 2 resp. 3-jähriger Ausbildung
- Grösse der Schuleinheit (weniger kleine Schulen wegen der Integrationsfragen)
- Anzahl Quest-Lehrpersonen auf derselben Stufe

Sämtliche angefragten Schulen haben zugesagt (vgl. Tab. 3). Eine Liste der inhaltlichen Schwerpunkte der Gespräche wurde den Interviewpartnern auf Wunsch im Voraus zugestellt. Die Interviews fanden in den Schulen statt und dauerten ca. 45 Minuten. Die Gespräche wurden aufgenommen und anschliessend transkribiert.

Tabelle 3 Stichprobe der interviewten Schulleitungen und Behördenmitgliedern

Stufe	Anzahl Schulen mit Quest-Lehrpersonen H11	Anzahl Interviews	Schuleinheit	Anzahl Schülerinnen und Schüler	Anzahl Quest-Lehrpersonen H11
Kindergarten	15	3	A	29	1
			B	68	2
			C	50	1
Primarstufe (Ausbildung Institut Unterstrass)	13	2	D	112	1
			E	155	2
Primarstufe (Ausbildung Pädagogische Hochschule)	42	4	F	321	2
			G	299	2
			H	158	2
			I	217	2
Sekundarstufe (2 Jahre Vollzeitausbildung)	19	2	J	67	1
			K	451	1
Sekundarstufe (3 Jahre Teilzeitausbildung)	43	4	L	280	2
			M	453	1
			N	176	2
			O	427	2
Total	132	15			24

Interviews mit Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern

Eine Befragung der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter wird in der Ausschreibung der Bildungsdirektion lediglich angeregt.[14] Nicht zuletzt hat die im Jahre 2012 durchgeführte Evaluation des Berufseinstiegs im Kanton Zürich[15] die grosse Bedeutung der Fachbegleitungen vor Ort mit ihren niederschwelligen Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt. Im Rahmen jener Evaluation war es allerdings nicht möglich, Fachbegleiterinnen und Fachbeleiter in die Befragung mit einzubeziehen. Aus diesem Grund wurde hier eine kleine Stichprobe von Fachbegleitungen ebenfalls interviewt. Eine Liste der inhaltlichen Schwerpunkte der Gespräche wurde den Interviewpartnern auf Wunsch im Voraus zugestellt. Der Frageleitfaden umfasste im Wesentlichen folgende Fragebereiche:

- Fragen zu Aufgaben und Funktion der Fachbegleitung (Auftrag, Ausbildung, Beanspruchung)

[14] Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung: Evaluation der Quest-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ausschreibung vom 25. September 2013. S.2. Anmerkung: Fälschlicherweise wird dort der Begriff ‚Mentorinnen und Mentoren' verwendet.

[15] Nido, M., Trachsler, E. und Swoboda, N. (2012). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung der berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger an der Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion.

- Fragen zur Fachbegleitung (Formen, Gefässe, Inhalte, Ressourcen)
- Professionalität der Quest-Lehrperson(en) (Auftritt, Leistungsbereitschaft, Belastung, Motivation, Qualifikation)
- Kompetenzen der Quest-Lehrperson(en) (fachlich und überfachlich, Kompetenzzuwächse in der berufsintegrierten Phase)
- Ausbildung (Einschätzungen zur Ausbildung; falls möglich, theoretische Ausbildung an der PH und berufsintegrierte Phase in der Schule)
- Kooperation und Integration (Kooperation und Integration im Team, spezifische Kompetenzen, Impulse für die Schule)
- Optimierungspotential

Die Fachbegleitungen wurden anlässlich der Interviews mit den Schulleitungen und den Behördenmitgliedern rekrutiert. Dabei wurde auf eine Verteilung über alle Stufen sowie auf eine längere Beratungspraxis mit mehreren Quest-Kolleginnen und Kollegen geachtet. In einem Fall wurde eine Fachbegleitung einbezogen, welche parallel zur Beratung einer Quest-Lehrperson noch ihre Ausbildung an der PH absolviert (vgl. Tab. 4).

Die Interviews fanden vor Ort statt und dauerten ca. eine halbe Stunde. Die Gespräche wurden aufgenommen und anschliessend transkribiert.

Tabelle 4 Stichprobe der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter

Stufe	Anzahl interviewter Personen
Kindergarten	1
Primarstufe	1
Sekundarstufe	3
Total	5

Metastudie über die von der PH Zürich und vom Institut Unterstrass bereits durchgeführten Studien und Evaluationen

Wie bereits mehrfach erwähnt, führt die PH Zürich ein als Längsschnitt angelegtes Begleitforschungsprojekt zur Quest-Ausbildung durch. Ein Forschungsteam hat die entsprechenden Arbeiten in einzelnen Teilprojekten respektive Studien 2012 aufgenommen. In Tabelle 5 findet sich eine Übersicht der Teilstudien der Begleitstudie REQUEST (nach Bieri Buschor, Kappler, Keck Frei, Kocher & Schär, 2014; S.3).

Tabelle 5 Übersicht über die REQUEST-Teilstudien

	Teilstudie	Methodischer Zugang	Hinweise
1	Längsschnitt: biographische Voraussetzungen, Kompetenzentwicklung, Überzeugungen	quantitativ	Erste Ergebnisse liegen vor
2	Biographien von Quereinsteigenden	qualitativ	Noch nicht abgeschlossen
3	Lernen am Arbeitsplatz	quantitativ und qualitativ	Durchführung im Frühling 2014
4	Lernen am Arbeitsplatz in einzelnen Schulen	qualitativ	Durchführung im Herbst 2014

Im März 2014 ist im Zusammenhang mit der vorliegenden externen Evaluation ein erster Zwischenbericht REQUEST publiziert worden. Zu diesem Zeitpunkt lagen erst wenige Resultate aus der Längsschnittstudie und den Teilstudien vor (Bieri Buschor et al., 2014; S.2). Der Bericht beinhaltet grösstenteils Ergebnisse aus der Teilstudie 1, ergänzt mit ausgewählten Ergebnissen der

PH-internen Evaluationsstelle. Im Detail umfasst der REQUEST-Bericht, welcher in die vorliegende Evaluation einbezogen wurde, folgende Ergebnisse:

- Ergebnisse aus der ersten quantitativen Teilstudie des REQUEST-Projektes zu Vorerfahrungen, Motivation, Kompetenzeinschätzungen und Überzeugungen der Studierenden der Quest-Studiengänge (Studiengang H12).
- Ergebnisse der Befragung zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch die Studierenden nach dem ersten Ausbildungsjahr (Studiengang H12).
- Ergebnisse aus den Modulevaluationen der Studierenden des Quereinstieg-Studiengangs der Sekundarstufe I (Studiengang H11) und weitere Befragungen von Mentorinnen und Mentoren.
- Ergebnisse aus den Befragungen der Verantwortlichen für die Fachbegleitung, Fachdidaktik sowie der Mentorinnen und Mentoren und Schulleitenden der Studierenden des Quereinstieg-Studiengangs der Sekundarstufe I (Studiengang H11) (Bieri Buschor et al., 2014; S.4)[16].

[16] Die letzten beiden Ergebnisteile stammen aus Befragungen, welche von der PH-internen Evaluationsstelle ESOB durchgeführt wurden.

TEIL II: ERGEBNISSE

1 Persönliche Angaben und beruflicher Werdegang

1.1 Alter

Die Zulassungsbedingungen legen für die Aufnahme eines Quest-Studiums ein Mindestalter von 30 Jahren fest. Im hier befragten Studienjahrgang H11 sind 18 Personen zwischen 30 und 40 Jahre alt. Den Hauptanteil machen mit 34 Personen die 41 bis 50-Jährigen aus. Insgesamt zehn Personen sind unterdessen über 50-jährig (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6 Altersverteilung der Quest-Studierenden H11 und H12

Alter in Jahren	Stichprobe H11 Vorliegende Befragung n = 65, Rücklauf = 45%	Stichprobe H12 Befragung im Rahmen von REQUEST n = 174, Rücklauf = 88%
30 – 40	18 (27.7%)	82 (47.1%)
41 – 50	34 (52.3%)	82 (47.1%)
51 – 60	10 (15.4%)	10 (5.8%)
über 60	1 (1.5%)	
keine Angabe	2 (3.1%)	
Mittelwert	44 Jahre (SD=6.5 Jahre)	42 Jahre

Ein Vergleich der beiden Studiengänge zeigt, dass sich das Alter im Quest-Studiengang H12 nach unten verschoben hat. Die beiden Kohorten 30-40 und 42-50 sind gleich gross. Die über 50-Jährigen machen im Studienjahrgang H12 gegenüber dem Jahrgang H11 nur noch ungefähr ein Drittel aus.

Bieri Buschor et al. stellen fest, dass sich die beiden Studiengänge, abgesehen vom Alter, in der Grundgesamtheit nicht wesentlich unterscheiden (2014; S.5).

1.2 Geschlecht

Die Verteilung der Quest-Studierenden nach Geschlecht zeigt im Studiengang H11 45 Frauen (69%) und 19 Männer (29%) (vgl. Tab. 7). Damit liegt der Männeranteil wesentlich höher als bei anderen Studiengängen. Dort liegt deren Anteil bei ungefähr 20%. Allerdings zeigt ein Vergleich mit dem Studiengang H12, dass dort die Männerquote mit 23.6% bereits wieder geringer ausfällt (vgl. Bieri Buschor et al., 2014; S.6). Die Geschlechterverteilung wird in den Interviews von einigen Schulleitungen ebenfalls angesprochen. Einige erhoffen sich von Quest eine Steigerung des Männeranteils (vgl. Kap. 4.2.1 / 4.7.1). Um aus den vorliegenden Zahlen bereits einen Trend herauszulesen ist aber die Datenbasis zu schmal.

Tabelle 7 Geschlechterverteilung der Quest-Studierenden H11 und H12

Geschlecht	Stichprobe H11 Vorliegende Befragung n = 65, Rücklauf = 45%	Stichprobe H12 Befragung im Rahmen von REQUEST n = 174, Rücklauf = 88%
weiblich	45 (69.2%)	133 (76.4%)
männlich	19 (29.2%	41 (23.6%)
keine Angabe	1 (1.5%)	

Bezüglich der Stufen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Für die Kindergartenstufe finden sich kaum Männer (H11: 0 Männer, H12: 2 Männer). Auf der Primarstu-

fe sind es 18.9% Männer (H11) respektive 11.5% (H12). Auf der Sekundarstufe I ist der Männeranteil mit 63% (H11) und 42% (H12) am höchsten (Bieri Buschor et al., 2014).

Ein weiterer Unterschied zeigt sich bei den Nationalitäten: Im Studiengang H11 machen die Schweizer Bürgerinnen und Bürger 78.5% des Jahrgangs aus. Im Studiengang H12 fällt deren Anteil mit 69% rund 10% geringer aus (Bieri Buschor et al., 2014; S.6). Auch hier gilt: ein Trend ist daraus noch nicht abzulesen.

1.3 Bildungsabschlüsse und Vorbildung

Die Quest-Studierenden bringen sehr heterogene Vorbildungen mit. Die unterschiedlichen Aufnahmebedingungen in den drei Studiengängen bilden sich in dieser Heterogenität deutlich ab. So ist für die Kindergartenstufe eine Berufslehre notwendig, während bei den anderen Studiengängen ein Bachelorabschluss oder vergleichbare Kompetenzen verlangt werden. Die fachlichen Wissensbestände sind ausgesprochen breit gefächert. Die Abschlüsse reichen in den verschiedenen Fachgebieten von der Berufslehre über die Matura bis zur Promotion oder Professur.

Studierende der Stichprobe H12 der Kindergartenstufe bringen am häufigsten eine Berufslehre mit und Studierende mit den formal höchsten Abschlüssen (Studium Universität oder ETH) entscheiden sich am häufigsten für die Sekundarstufe I, gefolgt von der Primarstufe (vgl. Bieri Buschor et al. 2014; S.6-7).

Für die Kindergartenstufe zeigt sich ein vergleichbares Bild für die Stichprobe H11, wo 56% über eine Berufslehre verfügen. Auf der Primar- und der Sekundarstufe hingegen bringt jeweils ein Grossteil (41% resp. 42%) einen Universitätsabschluss mit; davon etwa zwei Drittel in sozial- oder geisteswissenschaftlichen Fächern (n=15), gefolgt von Naturwissenschaften (n=4) und Wirtschaft (n=2).

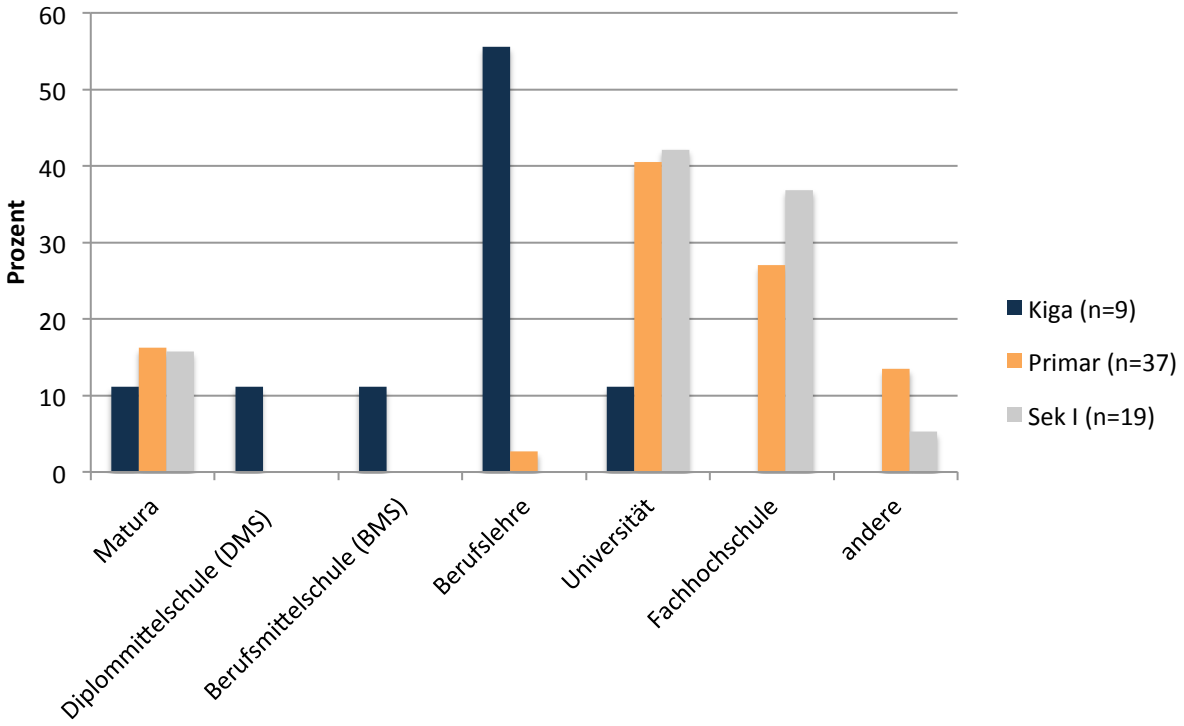


Abbildung 2 Höchster absolvierter Bildungsabschluss je nach Stufe

Auch der Anteil Studierender mit einem Fachhochschulabschluss (27% resp. 37%) ist in der Stichprobe H11 höher als in H12. Studierende mit Fachhochschulabschluss haben am häufigsten

einen betriebswirtschaftlichen Ausbildungshintergrund (n=10) (vgl. Abb. 2). Die höchsten Bildungsabschlüsse wurden in einem Zeitraum von 1976 bis 2010 erlangt (Median 1997).

1.4 Vorgängig ausgeführte Tätigkeiten

Die Befragung der ***Quest-Studierenden*** des Studiengangs H11 zeigt, dass diese ihre (Berufs-)Tätigkeiten zwischen 4 und 30 Jahre lang ausgeübt haben. Der Durchschnitt liegt bei 12 Jahren.

Zum Zwecke einer möglichst differenzierten Zuordnung wurden die Tätigkeitskategorien des Bundesamtes für Statistik sowie eine Restkategorie verwendet. Die mit Abstand grössten Anteile rekrutieren sich aus den Bereichen ‚Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe, Wissenschaftler' (n=19; 30%) und, Berufe des Managements und der Administration des Bank- und Versicherungsgewerbes und des Rechtswesens' (n=18; 28%). Eine mittelgrosse Gruppe bildet der Bereich ‚Medienschaffende und verwandte Berufe' (n=8; 12%). Weiter folgen Personen aus ‚Technische Berufe und Informatikberufe' sowie ‚Handels- und Verkehrsberufe' (mit je n=5; 8%) (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8 Vor Beginn der Quest-Ausbildung am längsten ausgeübte (Berufs-) Tätigkeiten (Kriterien in Anlehnung an das Bundesamt für Statistik)

Welche (Berufs-)Tätigkeit haben Sie vor Beginn der Quest-Ausbildung am längsten ausgeübt?		**Aussagen (n=63)**	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufig-keiten**	**Prozent**
Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe, Wissenschaftler	Sozialpädagoge, Tätigkeiten in der Wissenschaft, Kleinkinder-Erzieherin, Museumspädagogen, Dozierende, Lehrpersonen, usw.	19	30
Berufe des Managements und der Administration des Bank- und Versicherungsgewerbes und des Rechtswesens	Buchhaltung, Manager, Bankangestellte, Sachbearbeitende, Administration, Unternehmensberatung usw.	18	28
Medienschaffende und verwandte Berufe	Marketing, Grafik Designer, PR-RedaktorIn, Marketing/ Kommunikation, usw.	8	12
Technische Berufe sowie Informatikberufe	Informatiker, ArchitektIn, Technischer Support usw.	5	8
Handels- und Verkehrsberufe	Fahrdienstleitende, SBB- Angestellte, Kaufmännische Angestellte	5	8
Berufe des öffentlichen Sektors (Bund, Politik, Kirche, usw.)	Stadtrat, PfarrerIn, Berufsunteroffizier, StadtschreiberIn	4	6
Mutter/ Hausfrau	Hausfrau/ Mutter	3	5
Berufe des Gastgewerbes und Berufe zur Erbringung persönlicher Dienstleistungen	Facility Management usw.	1	2

Die Herkunftsbereiche des Studienjahrgangs H12 sind durch Bieri Buschor et al. auch erhoben worden. Die Autorinnen verwenden ebenfalls die Kriterien des Bundesamtes für Statistik, wobei sie jedoch ein paar Kategorien aufteilten, da diese sonst zu grosse Einheiten gebildet hätten (Handels- und Verkehrsberufe, Berufe des Managements und der Administration, Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe). Demnach sind Studierende, die vorgängig einen sozialen Beruf ausübten unter den Quereinsteigenden am stärksten vertreten. 18.9% der Studierenden des Jahrganges H12 haben vor dem Studium einen Beruf der Kategorie ‚Berufe des Unterrichts und der Bildung' ausgeübt, gefolgt von ‚Berufen des Gesundheitswesens' (10.5%) und des ‚Managements' (10.5%).

Auf Grund der unterschiedlichen Kategoriensysteme sind die Ergebnisse H11 und H12 nur bedingt vergleichbar. Das Schwergewicht liegt aber bei beiden Jahrgängen auf Berufen der Bildung und der Gesundheit als auch des Managements.

Die Verteilung nach Stufen unterscheidet sich: Von den Studierenden der Kindergarten/Unterstufe waren 24% in Berufen der Fürsorge und Erziehung tätig. Knapp 22% übten einen Beruf im Gesundheitswesen aus. Auf der Primar- und auf der Sekundarstufe I arbeiteten die Studierenden vorgängig am häufigsten in Berufen des Unterrichts und der Bildung (21% resp. 23%), am zweithäufigsten waren sie in Managementberufen tätig (12% bzw. 14%) (2014; S.7).

1.5 Gründe für den Berufswechsel

In der vorliegenden Evaluation wurden die Quest-Lehrpersonen des Studiengangs H11 nicht nach deren Gründen für den Berufswechsel gefragt, da dies Bieri Buschor et al. bereits in Form einer offenen Frage erhoben hatten. Die Antworten der Studierenden des Jahrgangs H12 wurden kategorisiert und je nach Stufe grafisch dargestellt: „Insgesamt wurde neben dem Wunsch nach einer neuen Herausforderung (37%), die Arbeit mit Kindern bzw. Menschen (34%) und die Zukunftsperspektive (30%) am häufigsten erwähnt. Während die Arbeit mit Menschen bei den Studierenden des Kindergarten- und Kindergarten/Unterstufen-Studiengangs am häufigsten genannt wurde (43%), war die Zukunftsperspektive (sicherer Arbeitsplatz, Teilzeitarbeit etc.) vor allem auf der Primar- und Sekundarstufe ein oft erwähnter Grund für den Berufswechsel.“ (2014; S.8).

Da sich Vorbilder im Hinblick auf den Entscheid Lehrerin oder Lehrer zu werden als zentral erwiesen haben, erhoben Bieri Buschor et al. auch, ob die Studierenden in ihrer Biographie Lehrpersonen begegnet sind, die sie stark geprägt haben (2014; S.8). Über 50% der Studierenden geben an, stark durch eine Lehrperson in ihrer Schulzeit geprägt worden zu sein. Jeweils weitere 30 bis 40% haben zudem Lehrerinnen und Lehrer als enge Bezugspersonen im sozialen Umfeld.

1.6 Motive für die Berufswahl

Bereits bei der Frage nach den Gründen des Berufswechsels sind einige zentrale Motive für die Wahl des Lehrberufs sichtbar geworden. Dem Studiengang H11 ist diese Frage nicht gestellt worden.

Hingegen gibt die Befragung des Jahrgangs H12 durch Bieri Buschor et al. einen Überblick über die Motive für die Wahl des Lehrberufs. Die Resultate zeigen, dass ein hoher Anteil Studierender den Lehrberuf u.a. aus Gründen der Vereinbarkeit und Sicherheit gewählt hat. Rund 70% der Befragten stimmen der Aussage völlig oder teilweise zu, sie hätten das Studium zur Lehrerin/zum Lehrer gewählt, weil sie in diesem Beruf Familie und Beruf gut vereinbaren können. Der Aussage, das Studium ermögliche eine finanzielle Absicherung, stimmen rund 60% zumindest teilweise zu (Bieri Buschor et al., 2014; S.10).

Zwischen den Studiengängen zeigen sich gemäss Bieri Buschor et al. (2014) keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Motive für die Wahl des Lehrberufs.

Seitens der ***Studiengangsleitungen*** sind singuläre oder dominante Gründe für den Quereinstieg in den Lehrberuf kaum auszumachen. Neben der Suche nach einer „sinnhaften Tätigkeit mit jungen Menschen“ werden berufliche Aufstiegsmotivationen oder die Suche nach einer Tätigkeit, welche sich besonders gut mit spezifisch fachlichen Interessen (bestimmte Unterrichtsfächer) oder einem aktiven Privatleben (Teilzeitarbeit) kombinieren lässt (vgl. Tab. M1 im Materialband).

Auffallend sind die verschiedenen Hinweise auf dysfunktionale Motivationseffekte. Die ***Studiengangsleitungen*** sehen eine geradlinige Ursache-Wirkungs-Kette von hoher Motivation zu überhöhten Ansprüchen und weiter zu Überbelastungen. So verstanden, leben die Quest-Studierenden unter einem selbst verantworteten „Überdruck“.

Das Problem in diesem Zusammenhang wird dann aber weniger in den hohen Belastungen gesehen als vielmehr in den sich zwangsläufig einstellenden Enttäuschungen in der Schulpraxis. Die Praxis entspricht nicht den Erwartungen und die Quest-Studierenden stehen vor der Frage, ob sich der ganze Aufwand des Berufsumstiegs lohnt.

Auch die ***Schulleitungen und die Behördenmitglieder*** bescheinigen den Quest-Lehrpersonen viel „Enthusiasmus“ und viel „Herzblut“. Mit der Motivation verbindet sich die Bereitschaft, während einer gewissen Zeit gewisse Abstriche hinzunehmen. Vor negativen beruflichen Erfahrungen als Push-Faktoren für einen Umstieg warnen sie (vgl. Tab. M2 im Materialband).

Eine ***Schulleitung*** äussert die Vermutung, dass sich anfänglich – also im Studienjahr H11 – eher Leute mit einer Affinität für schwächere Schülerinnen und Schüler für eine Quest-Ausbildung entschlossen hätten. Unterdessen habe das gedreht. Jetzt kämen eher solche mit Interesse an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. An Hand der vorliegenden Daten lässt sich nicht überprüfen, inwiefern sich das Rekrutierungsreservoir tatsächlich verschiebt. Eine solche Fragestellung bleibt einer Längsschnittstudie vorbehalten.

2 Aufnahmeverfahren

2.1 Konzept und Verfahren der Zulassung

Die PH Zürich – zusammen mit dem Institut Unterstrass – bieten seit dem Frühjahr 2011 Studiengänge für Quereinsteigende auf allen Zielstufen an.

Das aktuelle Auswahlverfahren ist im entsprechenden Konzept „Quest-Studiengänge H2013 / Primarstufe, Sekundarstufe I / Informationen und Termine zum Auswahlverfahren“ festgelegt. Das hier referierte Konzept datiert vom 8. Februar 2013 und ist damit jünger als der in die Stichprobe einbezogene Studienjahrgang H11. Da das damalige Verfahren dem aktuellen in seiner Grundstruktur gleicht, ist der Bezug zum aktuellen Verfahrenskonzept legitim. Das ganze Verfahren basiert auf den bisher angefallenen Erfahrungen und ist hoch strukturiert und differenziert angelegt.

2.1.1 Allgemeine Zulassungsbedingungen

Als allgemeine Zulassungsbedingungen für das Quest-Studium an der PH Zürich und am Institut Unterstrass wurden folgende Kriterien festgelegt: 1) Alter mind. 30, 2) Berufserfahrung, 3) gesundheitliche Eignung, 4) einwandfreier Leumund, 5) bestandenes Auswahlverfahren. Für alle Zielstufen ausgenommen Kindergartenstufe wird ein Bachelor-Abschluss oder eine vergleichbare Ausbildung vorausgesetzt. Um für das Kindergartenstufen-Studium zugelassen zu werden, werden eine Berufslehre, eine ausreichende Allgemeinbildung sowie Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bzw. mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen vorausgesetzt. (vgl. Bieri Buschor et al., 2014; S.5).

2.1.2 Stufenspezifische Zulassungsbedingungen

Die folgende Übersicht über die Zulassungsbedingungen nach Stufen ist dem Bericht von Bieri Buschor et al. (2014; S.4) entnommen (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9 Übersicht Zulassungsbedingungen für Kandidaten/-innen der Studiengänge des Quereinstiegs der PH Zürich

	Kindergartenstufe (Teilzeit)	Kindergarten Unterstufe (Teilzeit)	Primarstufe (Teilzeit)	Sekundarstufe I (Vollzeit/Teilzeit)
Voraussetzungen	Berufslehre, Allgemeinbildung, Erfahrung mit Kindern od. Jugendlichen	Bachelor-Abschluss oder vergleichbarer Abschluss	Bachelor-Abschluss oder vergleichbarer Abschluss	Bachelor-Abschluss oder vergleichbarer Abschluss
Studium	1 Jahr (60%)	1 Jahr (60%)	1 Jahr (60%)	Vollzeit 1 Jahr 100% Teilzeit 1 Jahr 60%
Berufsintegrierte Phase (30% an PH / IU)	2 Jahre (40-80%)	2 Jahre (40-60% Schule)	2 Jahre (40-60% Schule)	1-2 Jahre (60-80% resp. 40-60% Schule)

2.1.3 Diplom

Zum Studienabschluss werden den Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge mit Ausnahme der Kindergartenstufe ein Bachelordiplom und ein kantonales Lehrdiplom vergeben. Einen Masterabschluss können die Studierenden auf der Sekundarstufe I erwerben, welche bereits über ein Studium in einem dem Lehrberuf verwandten Bereich oder in einem Fach, das auch auf der Zielstufe unterrichtet wird, verfügen. Voraussetzung für den Erwerb des Mastertitels ist das Verfassen einer Masterarbeit (Bieri Buschor et al., 2014; S.5).

2.1.4 Zulassungsverfahren Schritt 1: Anmeldung und Zulassung

In einem ersten Schritt erfolgt eine formale Überprüfung der Bewerbungsunterlagen. Die Unterlagen umfassen im Wesentlichen Angaben zur Person, Bildungsabschlüsse, Sprach- oder Auslandaufenthalte, Weiterbildung, anderweitige Abschlüsse und Diplome sowie zahlreiche Unterlagen wie Zeugnisse, Lebenslauf, Beschreibung der Motivation sowie für fremdsprachige Bewerberinnen und Bewerber einen Deutschnachweis.[17]

2.1.5 Zulassungsverfahren Schritt 2: Selbsteinschätzung

Zur vertieften Selbsterkundung und Selbstreflexion wird ein Selbsteinschätzungsbogen verwendet (Career Counselling for Teachers CCT[18]). Die Selbstbeurteilung geht von der Feststellung aus, dass die Kenntnis des Lehrberufs noch grösstenteils aus der selbst erlebten Schülerperspektive herrührt und den aktuellen Anforderungen an eine Lehrperson nicht gerecht wird. Die abgefragten 25 verschiedenen Aufgabenbereiche reichen von ‚den Schülern einen Sachverhalt erklären' über ‚Eltern in den Unterricht einbeziehen' bis hin zu ‚pädagogische Fortbildungskurse besuchen'. Die Quest-Interessentinnen und -Interessenten schätzen sich jeweils auf einer 5er-Skale von sehr ungern bis sehr gern ein.

Laut Aussage der ***Ressortleitung Aufnahmeverfahren*** liegt der Zweck ganz klar bei der Selbstselektion. Das Ergebnis der Selbsteinschätzung muss im Laufe des Zulassungsverfahrens nicht vorgelegt werden.

2.1.6 Zulassungsverfahren Schritt 3: Schulbesuch

Das Konzept legt fest, dass die Quest-Bewerberinnen und -Bewerber eine Lehrperson ihrer Wahl während zweier Tage im Schulalltag begleiten und so einen Einblick ins Berufsfeld und in die Tätigkeiten einer Lehrperson gewinnen. Die Suche einer Schule und die Organisation des Schulbesuchs erfolgen selbstständig durch die Bewerberinnen und Bewerbern. Drei Leitfragen begleiten sie während der Beobachtung: die Fragen nach den erforderlichen Kompetenzen innerhalb

[17] PH Zürich Prorektorat Ausbildung. (2011). Dokumentation Studiengänge Quest.
[18] www.cct-switzerland.ch

und ausserhalb des Kerngeschäfts Unterricht sowie die Frage nach den zentralen Herausforderungen. Eine eigene Unterrichtstätigkeit ist nicht erforderlich. Beobachtungen und Erfahrungen bilden einen wesentlichen Teil des folgenden Schrittes 4 im Auswahlverfahren.

Diese Schulbesuche („Schnuppertage“) erfüllen nach Aussage der ***Studiengangsleitungen*** eine wichtige Funktion: „Die Bewerberinnen sollen nicht mit fiktiven Schul- und Berufsbildern operieren. Sie sollen ein klare(re)s Bild des heutigen Lehrberufs erhalten. Wir wollen verhindern, dass nicht einfach auf die eigenen Schulerfahrungen von vor 20 Jahren abgestellt wird. Ziel ist die nochmalige Überprüfung ihres Berufs- und Schulbildes“.

Die diesbezügliche Zusammenarbeit mit den Schulen verläuft sehr gut. Seitens der PH bemüht man sich, den Aufwand in Grenzen zu halten. Aus diesem Grund haben die Schulen und die entsprechenden Lehrpersonen denn auch keine spezifischen Beobachtungs- oder Qualifikationsaufträge.

Organisatorisch sind die Probleme zu bewältigen. Die Bildungsdirektion animiert die Schulen zum Mitmachen und die PH zeigt bei terminlichen Engpässen Kulanz.

2.1.7 Zulassungsverfahren Schritt 4: Präsentation/Interview und Fallbearbeitung

Der letzte Schritt des Auswahlverfahrens umfasst drei einzelne Aufgaben. Eine 10-minütige Präsentation nimmt Bezug auf den Schulbesuch (Schritt 3) und beinhaltet ein Fazit, eine Begründung der Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen und eine Selbsteinschätzung mit persönlichen Entwicklungsfeldern. Dann folgt ein 20-minütiges Interview durch ein Expertenteam. Den Abschluss bildet eine 30-minütige Fallbearbeitung, wo ein schriftlich vorgegebenes Fallbeispiel aus dem Schulalltag schriftlich zu bearbeiten ist.

Zur Führung der Interviews liegt den Expertinnen und Experten ein verbindlicher Frageleitfaden mit obligatorischen und Zusatzfragen vor. Die Beurteilungen durch die Mitglieder der Expertengruppe erfolgt individuell und standardisiert. Ein verbindliches Kriterienraster mit differenzierten Items ist vorgegeben.

2.2 Erfahrungen mit Zulassung und Eignungsabklärung

Die ***Quest-Absolventinnen und -Absolventen*** schätzen die Zulassung und das Eignungsverfahren positiv ein (vgl. Abb. 3).[19] Die höchste Zufriedenheit zeigt sich beim Schulbesuch. Die individuelle Fallbearbeitung erreicht leicht geringere Werte, liegt aber immer noch im positiven Bereich. Eine Ausnahme bildet die Aufnahmeprüfung in Allgemeinbildung im Studiengang Kindergartenstufe. 11% urteilen verhalten positiv, 33% beurteilen die Prüfung ambivalent und insgesamt 22% fanden die Aufnahmeprüfung nicht zufriedenstellend. Auffallend ist auch, dass ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen die Frage nicht beantwortet. Dies könnte allerdings daran liegen, dass wer einen Fachmittelschulabschluss oder eine Matura mitbringt, keine Prüfung ablegen muss. Die Gründe der kritischen Einschätzungen bleiben unklar. Auch die Verbesserungsvorschläge geben diesbezüglich keine Klarheit (vgl. Tab. M3 im Materialband). Zwischen den verschiedenen Studiengängen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

[19] Unter den Begriff der Zulassung fallen das Einreichen der erforderlichen Bewerbungsunterlagen, deren Überprüfung durch Expertinnen und Experten sowie der positive Entscheid zur Teilnahme an der Eignungsabklärung mit ihren festgelegten Verfahrensschritten.

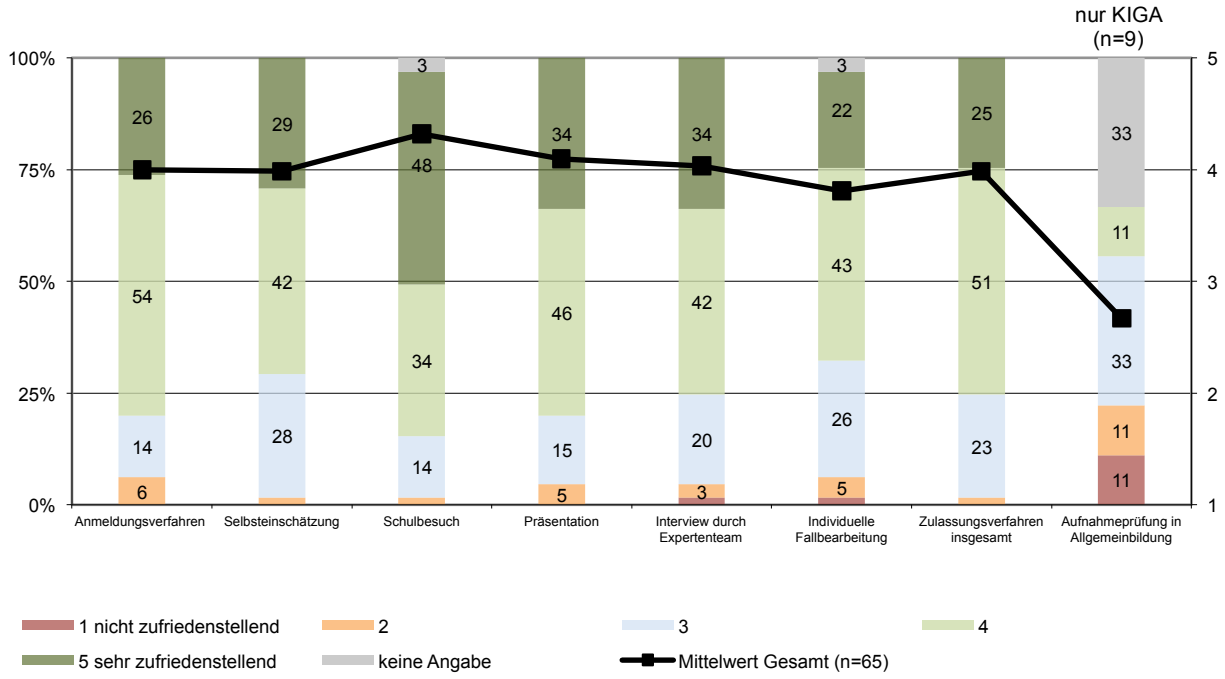


Abbildung 3 Zufriedenheit der Quest-Absolventinnen und -Absolventen mit dem Zulassungsverfahren und der Eignungsabklärung

In Form einer offenen Frage wurden die ***Quest-Absolventinnen und -Absolventen*** zusätzlich nach Verbesserungsmöglichkeiten und entsprechenden Vorschlägen gefragt. 43 machten von dieser Möglichkeit Gebrauch. 9% schlagen vor, am Zulassungs- und Eignungsverfahren keine Änderungen vorzunehmen. Die kritischen Voten wurden nach inhaltlichen Kategorien geordnet. Am meisten Nennungen (14%) fallen unter die Kategorie einer verbesserten Anrechnung von Vorkenntnissen. 12% machen Verbesserungsvorschläge im Zusammenhang mit den Kriterien der Zulassung. Die Kriterien sollen sich ihrer Meinung nach weniger daran orientieren, was sie mitbringen als vielmehr daran, was sie erwartet. In eine ähnliche Richtung zielen jene 9% Verbesserungsvorschläge, welche mehr Informationen betreffend der zu erwartenden Belastungen und Anforderungen wünschen (vgl. Tab. M3 im Materialband).

Auch die ***Studiengangsleitungen*** sowie speziell die ***Ressortleitung Aufnahmeverfahren*** wurden nach ihren Erfahrungen mit dem Zulassungs- und Eignungsverfahren aus Studiengangperspektive gefragt (vgl. Tab. M4 im Materialband). Sie zeigen sich zunächst generell zufrieden: „Soweit ein solches Verfahren funktionieren kann, funktioniert es.“ Sie sind sich der Unschärfen eines derartigen Zulassungsverfahrens bewusst. Im Zweifelsfall wird eher zu Gunsten der Bewerberinnen oder Bewerber entschieden. Die gelegentlichen Rückmeldungen aus dem Feld fallen entweder positiv aus oder es wird von Fällen berichtet, wo das Verfahren versagt habe. Auf diese Weise hört die PH allerdings nur von falschen Positiventscheiden (zugelassen, aber nicht reüssiert). Inwiefern schon an sich geeignete Personen abgewiesen worden sind, wird nicht ersichtlich. Die allfälligen falschen Negativentscheide (nicht zugelassen obwohl möglichweise geeignet) sind nicht mehr eruierbar.

Im Zusammenhang mit dem Eignungsverfahren zeigen die Zahlen der letzten Studiengänge allerdings eine markante Zunahme der Zuweisungen in das sogenannte erweiterte Eignungsver-

fahren.[20] Ob dies nun auf eine gewisse Schwäche des Zulassungsverfahrens oder nicht vielmehr auf die Absicht zurückzuführen ist, in der Praxis zusätzlich vertiefte Entscheidungsgrundlagen zu beschaffen, bleibt offen. Auf alle Fälle wird auf diese Weise das System auf verschiedenen Ebenen belastet und es wird der Wunsch nach „stringenterer Vorselektion“ laut. Auch wird die Frage gestellt, ob der Grundsatz ‚im Zweifelsfall ja' eigentlich richtig sei und es nicht ‚im Zweifelsfall nein' heissen müsste. Ungeeignete Quest-Lehrpersonen leisten den bestehenden Vorurteilen im Schulfeld Vorschub. „Dagegen müssen wir ankämpfen. Wir haben ja pro Jahrgang 70-80 andere, welche durchaus reüssieren.“

Die zuständige ***Ressortleitung Aufnahmeverfahren*** weist darauf hin, dass das bisherige Auswahlverfahren in wesentlichen Bereichen überarbeitet worden ist. „Die aktuelle Version orientiert sich stärker an wissenschaftlichen Kriterien wie Validität, Objektivität usw. Die Qualität der Auswahl wird zunehmen.“ Heute wird vertieft darauf geachtet, ob jemand anhand von Fallbeispielen bestimmte Situationen analysieren und angemessen darauf reagieren kann. Die überfachlichen, berufsrelevanten Kompetenzen rücken ins Blickfeld und die entscheidende Leitfrage lautet denn auch, ob die Kandidatin oder der Kandidat für fähig gehalten werden, nach einem Jahr Ausbildung eine Klasse zu übernehmen. Für die Durchführung des Verfahrens werden in den Expertenteams, bestehend a) aus einer Dozentin oder einem Dozenten und b) einer Vertretung aus der Praxis (Schulleitung einer Kooperationsschule oder Praxislehrperson) zusätzlich c) eine SQS[21]-zertifizierte Assessorin oder ein Assessor beigezogen. Nach Meinung der zuständigen Ressortleitung entspricht damit das Verfahren heutigen Standards. „Gemäss EDK-Normen beurteilen wir künftig die Eignung zum Beruf. Die weitergehende Selektion erfolgt dann während des Studiums.“ Als Erfolg einer sorgfältigen Auswahl werten die Studiengangsleitungen sowie die Ressortleitung Aufnahmeverfahren die Tatsache, dass die Schulen die Quest-Lehrpersonen am Ende der berufsintegrierten Phase oft gleich anstellen wollen.

Auch ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** machen sich auf Grund ihrer Erfahrungen Gedanken, mit welchen Kriterien eine Eignung für den Lehrberuf am zuverlässigsten beurteilt werden könnte. Sie sind auf unterschiedliche Weise von der Zuverlässigkeit der Zulassung und des Eignungsverfahrens abhängig. Zwar sind sie der Meinung, dass die Verfahren heute zuverlässiger funktionieren als zu Beginn des Quest-Projektes. Trotzdem sind sie unmittelbar davon betroffen, wenn eine Quest-Lehrperson den Einstieg nicht schafft. Sie haben aus nächster Nähe Einblick in die Selbstzweifel und Nöte der betreffenden Quest-Kolleginnen und -Kollegen, wenn diesen der Quereinstieg in den Lehrberuf nicht gelingt. Zudem sind sie gegenüber den Kindern und gegenüber den Eltern verantwortlich für einen jederzeit reibungslosen und qualifizierten Unterricht. Schlüssel zum Erfolg sind aus ihrer Sicht die Kompetenz im Umgang mit Kindern sowie Führungskompetenz. Auf Grund ihrer Erfahrungen „führen gewisse Lehrpersonen nicht gerne und erzeugen rund um sich ein Führungsvakuum mit dem Effekt, dass Klasse und Eltern aus dem Ruder laufen.“ Als weitere Kriterien werden die Kommunikations- und Konfliktkompetenz erwähnt. Dazu kommt eine gewisse Belastungsresistenz. Auch aus Sicht der Schulen sind die Eignung für den Lehrberuf und die Eignung für ein Studium auseinanderzuhalten (vgl. Tab. M5 und M7 im Materialband).

Natürlich wissen die Schulen, dass auch sorgfältig konzipierte und durchgeführte Selektionsverfahren keine Garantien bieten können. Sie sehen sich aber kaum in der Lage, mehr Entscheidungsverantwortung zu übernehmen.

Laut Aussage des ***Prorektorates Ausbildung PH*** sind im Zusammenhang mit der unterdessen neu angebotenen Vollzeit-Quest-Ausbildung (2 Jahre) auf der Primarstufe die Ziele der drei je

---

[20] Beim erweiterten Eignungsverfahren handelt es ich um eine Verlängerung der Eignungsabklärung. Äussern die Mentorinnen oder Mentoren während des Studiums und vor allem in Zusammenhang mit den Praktika Zweifel an der Eignung, wird ein Expertenteam zur genauen Überprüfung beigezogen.

[21] Schweizerische Vereinigung für Qualitäts- und Management-Systeme SQS

dreiwöchigen Praktika neu festgelegt worden. Vor allem im ersten Praktikum zu Beginn des Studiums nach zwei kurzen Einführungs- und Vorbereitungswochen wird schwerpunktemässig auf den Umgang mit den Kindern und die Fähigkeit, zu diesen eine Beziehung aufzubauen, geachtet. Daneben werden Fragen der Belastung resp. der Belastungsresistenz geklärt. Auf diese Weise werden zusätzliche Entscheidungsgrundlagen für die Eignungsfrage gewonnen.

Erfahrungen mit dem Schulbesuch

Konkret betroffen sind die Schulen im Rahmen einzelner Schritte des Zulassungsverfahrens lediglich von den Schulbesuchen (Schnuppertagen). Die ***Schulleitungen*** halten diese für sinnvoll. „Das hat bislang noch nie Probleme bereitet. Aber bei uns ist jederzeit Bereitschaft vorhanden." In wenigen Einzelfällen laufen solche Schnuppertage an der Schulleitung vorbei. Die Lehrpersonen und die Quest-Lehrpersonen organisieren das unter sich (vgl. Tab. M6 im Materialband). In einer Schule werden die Schnuppertage dazu genutzt, zu prüfen ob der „Schnupperer" sich allenfalls als Lehrperson in der entsprechenden Schule eignen würde.

Verbesserungsvorschlag seitens der Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder betreffend der Ausgestaltung der Schulbesuche (Schnuppertage)

Ein Verbesserungsvorschlag geht in Richtung Ausbau der Schnuppertage. Dabei geht es dann weniger um die Selbsteinschätzung der Quest-Kandidatinnen und -Kandidaten und ihre Vorbereitung auf das Eignungsgespräch, vielmehr steht dahinter die Absicht der Schule, sich im Hinblick auf eine notwenige Stellenbesetzung bereits eine erste Entscheidungsgrundlage zu verschaffen.

Weitere Aspekte der Eignungsabklärung

Die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** beurteilen die Tauglichkeit der Eignungsabklärung von den Praxisbewältigungskompetenzen der Quest-Lehrpersonen her. Je besser die entsprechenden Verfahren dies sicherstellen können, desto optimaler funktionieren sie aus Sicht der Schulen: „Im Vordergrund steht für uns die Eignung in Bezug auf unsere offene Stelle. Wir sind für die Kinder verantwortlich. Das geht vor. Nicht die Eignung in Bezug auf den Beruf im Allgemeinen." Zuletzt mahnen die Schulen die sorgfältige Prüfung der Motivation der Quest-Bewerberinnen und Bewerbern an. Negative Push-Faktoren wie etwa Lebenskrisen oder Schwierigkeiten in den Erstberufen halten sie für problematisch (vgl. Tab. M5 und M7 im Materialband).

Verbesserungsvorschläge seitens der Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder in Bezug auf die Eignungsüberprüfung

Schulleitungen und Behördenmitglieder pochen auf die aus ihrer Sicht hohe Relevanz zuverlässiger Zulassungsverfahren. Auch wenn sie sich der Problematik der Prüfung weicher Faktoren wie etwa ‚menschliche und pädagogische Eignung' oder ‚alles ausserhalb des Unterrichts' bewusst sind, fordern sie – durchaus auch im Interesse der betroffenen Quest-Lehrpersonen – eine möglichst hohe Verlässlichkeit. Ihre Verbesserungsvorschläge zielen in Richtung praxisnäherer Abklärungen wie zum Beispiel eine Art Eignungstest in einer Klasse während einiger Tage.

Aus Sicht der ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** verlaufen die Zulassungs- und Eignungsverfahren zufriedenstellend. Vorteile für die Quest-Lehrpersonen werden im fortgeschrittenen Alter sowie in ihrer Elternerfahrung und der daraus resultierenden Glaubwürdigkeit gesehen (vgl. Tab. M8 im Materialband).

2.3 Wahl der Stufe

Mit Abstand den grössten Anteil aller Antwortenden aus der Stichprobe H11 (n=65) machen die Studierenden auf der Primarstufe aus (n=37; 56.9%). Das Studium auf Kindergartenstufe ergriffen 9 Personen (13.8%). Von den insgesamt 19 Studierenden auf der Sekundarstufe I ergriffen 12 (18.5%) das Vollzeitstudium von 2 Jahren und 7 (10.8%) das Teilzeitstudium von 3 Jahren Dauer (vgl. Tab. 10, im Vergleich zum Studiengang H12).

Tabelle 10 Wahl der Stufe (Stichprobe H11 und H12)

	Studiengang H11 Rücklauf n=65; 45%		Studiengang H12 Befragung REQUEST Rücklauf n=174; 88%	
Gewählter Studiengang	**Häufigkeit**	**Prozent**	**Häufigkeit**	**Prozent**
Kindergartenstufe	9	13.8	37	21.3
Primarstufe	37	56.9	61	35.0
Sekundarstufe (Teil- und Vollzeit)*	19	29.3	76	43.7
Total	65	45	174	88

* Sek A: 8 Personen / Sek B:16 Personen / Sek C: 10 Personen

Über den ganzen Jahrgang H11 gesehen präsentieren sich die Zahlen gemäss Angaben der PH wie folgt: Von den insgesamt 189 Quest-Studierenden, welche das Studium aufgenommen haben, haben sich knapp 10% für die Kindergarten-, 44.6% für die Primar- und 45.6% für die Sekundarstufe I entschieden (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11 Wahl der Stufe (Grundgesamtheit H11)[22]

Quest-Studiengang	Anmeldungen	Zulassung Auswahlverfahren	Zulassung Studium	Ausbildungsort	
				PH	IU
Kindergartenstufe	51	43	22	18 (9.5%)	
Primarstufe	226	186	120	63 (33.3%)	22 (11.6%)
Sekundarstufe (Teil- und Vollzeit)	249	209	127	86 (45.6%)	
Total	526	438	269	189 (100%)	

Auf der Sekundarstufe I ist eine Profilwahl erforderlich. Bieri Buschor et al. haben dies für den Studiengang H12 erhoben. Von den insgesamt 76 Personen entschieden sich 29 (38.2%) für das Profil 1 Natur und Technik. Im Profil 2 mit Fremdsprachen wählten 33 Personen (43.4%) Englisch und lediglich 14 (18.4%) Französisch (2014; S.5).

2.4 Wahl der Ausbildungsinstitution

Die Zuteilung zu den Ausbildungsinstitutionen erfolgt auf der Primarstufe so, dass die Studieneinsteigenden ihren Wunsch-Studienort äussern: PH oder Unterstrass oder keine Präferenz. Dann wird entsprechend aufgeteilt. Diese Vorgehensweise hat bislang anstandslos funktioniert. ***Studierende der Primarstufe*** wurden gefragt, ob sie sich bewusst für die PH (n=21) oder für das Institut Unterstrass (n=16) entschieden haben. Ein Grossteil der Studierenden hat sich bewusst für die jeweilige Ausbildungsinstitution entschieden, nämlich 20 für die PH und 13 für das Institut Unterstrass. Als Gründe für die Wahl der PH wurden angegeben: Wochentage, Zeiten, Stundenplan (12 Nennungen) sowie der Standort (3 Nennungen). Auf Seite des Instituts Unterstrass werden ebenfalls Wochentage, Zeiten, Stundenplan angegeben (8 Nennungen). Zusätzlich folgen dann Kriterien wie Image und guter Ruf (8 Nennungen) sowie Grösse und familiäre Organisation (5 Nennungen).

Die entsprechende ***Studiengangsleitung*** weist auf den Vorteil der überschaubaren Institution hin. Diese Chance wird bewusst genutzt. Die Verfahrenswege werden kurz gehalten und die persönliche Beziehungen und informellen Kontakte werden gepflegt.

[22] PH Zürich Prorektorat Ausbildung. (2012). Dokumentation Studiengänge Quest

2.5 Stellenwechsel und Studienabbrüche

Von den 65 antwortenden ***Quest-Lehrpersonen*** sind 51 noch auf ihrer ersten Stelle. 14 haben bisher die Stelle gewechselt. Zehn davon einmal und vier bereits zweimal. Nach den Beweggründen für die Stellenwechsel wurden die Quest-Lehrpersonen nicht gefragt.

Bei den Studienabbrüchen hingegen sind die Beweggründe den ***Studiengangsleitungen*** zumindest summarisch bekannt. Ein typisches Abbruch-Muster zeigt sich allerdings nicht. Häufig werden etwas summarisch „Belastungen" genannt. Nach Ansicht der Studiengangsleitungen wird der Aufwand für ein Quest-Studium unterschätzt. Der Einstieg ins Studium sowie das Studientempo können zu Problemen führen. Insgesamt machen aber die Belastungen durch das Studium nur einen Teil des gesamten „Belastungsbündels bestehend aus Familie, Studium und Stelle" aus. Veränderungen irgendwo innerhalb dieses komplexen Belastungsgefüges können zum Scheitern führen, sei das nun im Studium oder im privaten Bereich. „Manchmal wird zuerst die familiäre Situation stabilisiert und der Studienantritt erfolgt ein Jahr später." Im Weiteren nennen die Studiengangsleitungen krankheitsbedingte Abbrüche bis hin zu „Depressionen und Burnout-Effekten" (vgl. Tab. M9 im Materialband).

Die PH und das Institut Unterstrass sind von derartigen Entscheiden auf mehrfache Weise betroffen. Zum einen „begleiten sie die Aussteiger hinaus". Dieser Prozess ist unter Umständen sehr anspruchsvoll: „Bei uns gibt es Aussteiger nach dem dreiwöchigen Start-Praktikum (Modell Unterstrass). Diese Leute geben vieles auf. Sie haben ihr Leben aufgrund des erfolgreichen Aufnahmeverfahrens bereits total neu organisiert. Nun müssen sie alles wieder abbrechen. Das sind harte Entscheide. Und traurige Gespräche. Sehr viel Hoffnung hat sich da zerschlagen." Aus organisatorischer Hinsicht – vor allem für das Institut Unterstrass – sind solche „Absagen im letzten Moment" ebenfalls schwierig. Die Studienplätze bleiben unbesetzt.

Auch die Schulen sind – falls die Abbrüche in die berufsintegrierte Phase fallen – von solchen Studienabbrüchen betroffen. Zusammen mit den Ausbildungsinstitutionen wird nach Lösungen gesucht, damit die Stelle weiterhin besetzt werden kann. Studiengangsleitungen betonen, dass sie diesbezüglich „dem Schulfeld gegenüber in der Verantwortung stehen". Die Zusammenarbeit mit dem VSA läuft in dieser Hinsicht ebenfalls gut.

Den Fragen betreffend eines Studienab- oder -unterbruchs sind auch Bieri Buschor et al. (2014) nachgegangen. Aus ihrer Sicht ist der Studienabbruch ein wichtiger Indikator zur Überprüfung der Passung zwischen den Fähigkeiten, Interessen und Erwartungen sowie den Anforderungen des Studiums. Die Gründe, welche zu einem Abbruch führen sind vielfältig. Genannt werden hohe familiäre und berufliche Belastung, unrealistische Erwartungen sowie externe Faktoren wie mangelnde Unterstützung. Die Erfassung von Studienabbrüchen ist schwierig, da Studierende einen Abbruch häufig nicht explizit als solchen bezeichnen. Auch sind Studierende, die ihr Studium abgebrochen haben, nur schwer zu eruieren. Einige Studierende melden sich zum Studiengang an, erscheinen aber nicht zum Aufnahmeverfahren. Andere durchlaufen das Aufnahmeverfahren, nehmen aber das Studium nicht auf und wieder andere brechen das Studium in den ersten Wochen ab. Standardisiert erhobene Daten zu Studienabbrüchen liegen nicht vor. Auch die Angaben der Studiengangs-Sekretariate zeigen ein unvollständiges Bild. Immerhin liegen Hinweise vor, dass 18 Personen des Jahrgangs H12 ihr Studium ab- und 6 Personen ihr Studium unterbrochen haben, wobei eine Person das Studium in der Folge wieder aufgenommen hat. Am häufigsten wurden persönliche Gründe angegeben. Studienabbrechende stammen tendenziell eher aus Berufsfeldern, die als weniger affin zum Lehrberuf gelten wie beispielsweise Management oder Technik (2014; S.6).

2.6 Schul-, Berufs- und Unterrichtsbilder

Die befragten ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** verstehen sich in Ergänzung zu den aus ihrer Sicht theoretisch orientierten Ausbildungsinstitutionen. Sie bemühen sich, den Quest-Lehrpersonen den Eintritt ins „wahre Berufsleben" zu ermöglichen. Dabei geraten sie nicht

selten in Konflikt mit Schul-, Unterrichts- und Lehrberufsbildern, welche sie zwar als Motiv für die Berufswahl nachvollziehen können, insgesamt aber als unrealistisch und für einen erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf als problematisch empfinden.

Aus ihrer Sicht wird diese Diskrepanz zwischen Idealbild und Realität auf verschiedenen Ebenen sichtbar. Auf Ebene Schule stellen die Schulleitungen vereinfachte und/oder idealisierte Schulbilder mit teilweise utopischen oder romantischen Zügen fest. Auf Ebene Unterricht prägen vor allem Unterrichtserfahrungen aus der eigenen Kindheit die Erwartungen. Arbeitsformen wie Wochenplan oder Ateliers sowie Integration sind unbekannt. Auch das Berufsbild wird nicht selten als harmonisch übersteigert oder mindestens als einseitig auf allzu positive Erwartungen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen fokussiert wahrgenommen. „Sie wollen die Kinder auf einen guten Weg bringen“ und sie tragen sich mit der Vorstellung, dass „alle Kinder so nett“ seien. In einem Fall wird darauf hingewiesen, dass Quest-Lehrpersonen aus dem Ausland, sozialisiert in fremden Schulmodellen unter Umständen eine noch grössere Diskrepanz zu bewältigen haben.

Alle dies führt bei den betroffenen Quest-Lehrpersonen nicht selten zu Enttäuschungen. Die Schulen sind davon in direkter Form betroffen und bemühen sich einerseits diese Enttäuschungen abzufedern und die harte Landung zu dämpfen. Da die Schulen die Quest-Lehrpersonen erst nach deren erstem Studienjahr einstellen, lasten sie die unzutreffenden Schul-, Unterrichts- und Berufsbilder auch der Ausbildung an. Sie kritisieren, diese habe es während des ersten Jahres verpasst, eine realistischeres Bild von Schule, Unterricht und Lehrberuf zu vermitteln. Sie gehen davon aus, dass in der Ausbildung durch die Vermittlung eines zutreffenderen Schul-, Unterrichts- und Berufsbildes unnötige Frustrationen während der berufsintegrierten Phase vermieden und damit die Erfolgschancen für die Quest-Lehrpersonen gesteigert würde (vgl. Tab. M10 im Materialband).

Auch seitens der ***Fachbegleitungen*** werden ähnliche Beobachtungen berichtet und es werden entsprechend vergleichbare Schlussfolgerungen gezogen. Auch hier wird erkannt, dass die Unterstützung der Quest-Lehrpersonen bei dieser Neu-Einpendelung der Schul-, Unterrichts- und Berufsbilder eine wesentliche Aufgabe der Schule ist (vgl. Tab. M11 im Materialband).

Aus den Interviews in den Schulen geht hervor, dass in einem Fall eben diese Diskrepanzen zwischen Vorstellung und Realität zum Abbruch der berufsintegrierten Phase und zum Ausstieg aus der Quest-Ausbildung geführt haben. Es gelang in diesem Fall nicht, die Quest-Lehrperson „auf den Boden der Realität“ zu holen.

Die Befragung der verantwortlichen ***Studiengangsleiterinnen und -leiter*** zeigt indessen, dass sich die Ausbildung auf allen Stufen dieses Phänomens durchaus bewusst ist und sie um die Risiken unzutreffender Schul-, Unterrichts- und Berufsbilder wissen. Auch sie erkennen die Schulerfahrungen in der eigenen Kindheit als eine wesentliche Ursache solcher Ideal- oder Zerrbilder. Dazu kommen eingefärbte Muster aufgrund des Erstberufs oder aufgrund der eigenen Elternrolle (vgl. Tab. M12 im Materialband).

Die Aussagen zeigen: Das Bewusstmachen impliziter Schul-, Unterrichts- und Berufsbilder sowie deren rationale Bearbeitung gehört zum Curriculum. Die Ausbildung nimmt diesen Auftrag ernst. Allerdings ist man sich durchaus bewusst, dass es nicht immer gelingt, neu vermittelte Einsichten auch bereits auf der Handlungsebene zu festigen. Diese konkrete Handlungsebene kann die PH nur sehr begrenzt – etwa in Form von punktuellen Unterrichtsbeobachtungen oder kurzen Praktika – arrangieren. Sie ist auf die Schulen als Ausbildungs-Mitverantwortliche angewiesen.

Bieri Buschor et al. befragten die Quest-Studierenden zu Beginn des Studiums, über welche Fähigkeiten eine Lehrperson ihrer Meinung nach verfügen müsse. Die Antworten wurden kategorisiert (2014; S.10). Sozialkompetenz und Empathie stehen in allen Stufen an erster Stelle. Auf der Sekundarstufe I folgen das Fachwissen und die Fachkompetenz als zweites während dieses in den andern Stufen erst an vierter Stelle folgt (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12 Kategorisierte Antworten auf die Frage nach den Fähigkeiten einer Lehrperson (in Prozenten innerhalb des Studiengangs) (Bieri Buschor et al. 2014, S.10)

	Kindergartenstufe Kindergarten/Unterstufe (n=37)	Primarstufe (n=61)	Sekundarstufe I (n=74)
1	Sozialkompetenz und Empathie (81%)	Sozialkompetenz und Empathie (65.6%)	Sozialkompetenz und Empathie (77%)
2	Geduld und Fairness (51.4%)	Didaktische und päd. Fähigkeiten (57.4%)	Fachwissen und Fachkompetenz (62.2%)
3	Didaktische und päd. Fähigkeiten (35.1%)	Geduld und Fairness (47.5%)	Führungs- und Organisationskompetenz (31.1%)
4	Fachwissen und Fachkompetenz (32.4%)	Fachwissen und Fachkompetenz (32.8%)	Offenheit, Flexibilität, Toleranz (31.1%)

3 Erstes Ausbildungsjahr

3.1 Konzept und Struktur der Ausbildung

Die Quest-Ausbildung dauert drei Jahre und erfolgt getrennt nach Stufen: Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe I. Auf der Kindergartenstufe dauert die Vorbereitungszeit[23] zwei Semester (2 Tage pro Woche plus Praktika). Die berufsintegrierte Phase umfasst vier Semester mit einem Pensum von 40-80%. Parallel dazu sind Ausbildungsveranstaltungen an der PH zu besuchen. Das Diplom gilt für den Kanton Zürich und entspricht nicht einem Bachelor-Abschluss. Auf der Primarstufe gliedert sich die Ausbildung nach der Anrechnung der Vorleistungen (60 ETCS-Punkte) eine Vorbereitungsphase von zwei Semestern (40 ECTS-Punkte) und eine berufsintegrierte Phase von vier Semestern (80 ECTS-Punkte). Das Diplom entspricht einem Bachelor-Abschluss. Es gilt als kantonales Lehrdiplom im Kanton Zürich und wird von den Kantonen BE, AG, BL, BS und SO anerkannt. Neben der PH bietet auch das Institut Unterstrasse eine Quest-Ausbildung Primarstufe an. Diese unterscheidet sich punkto Wochentage, zeitlicher Ansetzung der Praktika und Formen des individuellen Mentorings. Auf der Sekundarstufe I stehen zwei Studiengänge zur Wahl: 2 Jahre Vollzeit und 3 Jahre Teilzeit. Die Vollzeitausbildung gliedert sich in ein Jahr 100% PH und ein Jahr berufsintegrierte Phase mit 20% PH und 60-80% Praxis. Die Teilzeitausbildung gliedert sich in ein Jahr mit 60-80% PH und zwei Jahre berufsintegrierte Phase mit 30% PH und 40-60% Praxis. Das Diplom wird von sechs Kantonen anerkannt[24].

Das Konzept mit den drei Studiengängen nach Stufen, die stufenspezifischen Fächerkanons sowie die Organisation der einzelnen Fächer werden von den befragten ***Studiengangsleitungen*** entweder für sinnvoll (Stufen, Fächerkanons) oder kaum anders lösbar (Organisation und Reihenfolge der Module) befunden und daher nicht breit diskutiert. Es sind zwei andere Themen, welche sie beschäftigen: Das Konzept der Theorie-Praxis-Verknüpfung und die Studienlänge, resp. der Zeitdruck (vgl. Tab. M13 im Materialband).

Das Konzept orientiert sich explizit an der Prämisse einer optimalen Verknüpfung von Theorie und Praxis und findet sich in der Struktur der Ausbildung auf verschiedene Weise umgesetzt. Als Richtwerte für die Ausbildungsanteile dienen 40-60% in der Praxis und 60-40% im Studium. Besonders hervorgehoben wird, dass die beiden Bereiche nicht etappenweise aufeinander folgen, sondern parallel laufen und ineinander verwoben sind. Dies stellt sowohl an die Struktur, als auch an die einzelnen Dozentinnen und Dozenten spezifische Anforderungen. Eine Ausbildung, die sich an den Fragen und den Bedürfnissen der Praxis orientiert, sieht sich rasch mit deren Heterogenität und deren Dynamik konfrontiert. Die Bedürfnisse sind in hohem Masse von den unter-

[23] Die Studienmodelle verwenden die Begriffe der ‚Vorbereitungszeit' oder ‚Vorbereitungsstudium' für die ersten beiden Semester des Studiums an der PH.

[24] Im Hinblick auf das Semester 2014/15 sind gegenüber dem Studiengang H11 wesentliche strukturelle Änderungen geplant.

schiedlichen lokalen Kontexten abhängig. Ereignisse oder Zwischenfälle in der Praxis halten sich nicht an Semesterpläne. Die Dozentinnen und Dozenten bemühen sich, flexibel zu sein und so gut als möglich darauf einzugehen. Sie bewältigen einen Spagat, haben sie doch einen Hochschullehrauftrag zu erfüllen und dieser umfasst ganz klar die Vermittlung wissenschaftlicher oder theoretischer Grundlagen. „Der Dozent muss konkrete Beispiele mit Theorie verknüpfen können. Diesen Transfer muss ein Dozent leisten können. Er muss aufzeigen, wie ein Bespiel in einer Theorie zu situieren ist." Oder vielleicht auch umgekehrt, wie ein theoretisches Modell ein Ereignis in der Praxis zu erhellen vermag. Von diesen Herausforderungen lassen sich die Studiengangsleitungen nicht beirren: „Die Ausbildung wird praxiswirksam und die Praxis ausbildungswirksam. Dieses Modell überzeugt."

Im ***Prorektorat Ausbildung PH*** ist man sich dieser Herausforderung bewusst. Die Ausbildung von Quest-Studentinnen und -Studenten ist nicht dasselbe wie die Ausbildung regulärer Studentinnen und Studenten. Dabei sind nicht allein das fortgeschrittene Alter und das kritisch-fordernde Auftreten der Quest-Studierenden eine Herausforderung. Den Dozentinnen und Dozenten steht auf Grund der knappen Studiendauer auch weniger Zeit zur Verfügung und die Spannweite der Voraussetzungen in einzelnen Wissens- und Kompetenzbereichen ist in Quest-Studiengruppen auf Grund der unterschiedlichen Vorbildungen ausgesprochen hoch. Seit kurzer Zeit stehen den Quest-Dozentinnen und -Dozenten entsprechende Weiterbildungsgefässe – auch im Zusammenhang mit der immer wieder bemängelten Erwachsenenbildung[25] – zur Verfügung.

Erfahrungen zeigen, dass die strukturelle Prämisse der Verknüpfung von Studium und Praxis auch ihre Kehrseiten hat. So hat sich etwa gezeigt, dass nach dem ersten Jahr der berufsintegrierten Phase bei verschiedenen Quest-Lehrpersonen der Eindruck entsteht, sie beherrschten ihr Handwerk. Sie hätten in diesem einen Jahr quasi den Praxistest erfolgreich bestanden. „Dass sie dann nochmals Interesse und Engagement für das Studium aufbringen ist nicht immer gegeben." Zudem kommt mit der frühen Praxistätigkeit und ihren konkreten Herausforderungen nicht selten der Vorwurf an die PH auf, warum man dies und jenes in der Ausbildung noch nie gehört habe. Mit einer etwas anderen Aufteilung zwischen Studium und Praxis und vor allem einer etwas verlängerten Praxisvorbereitung könnten verschiedene Probleme aufgefangen oder wenigstens abgefedert werden.

Die schwierige Erfahrung, dass die Quest-Studierenden „bei Theorie oder theoretischen Modellen sofort rebellieren" kann als konzeptionell installierter (Neben-)Effekt eben dieser Verknüpfung zwischen Studium und Praxis verstanden werden. Die Lösung eines schwierigen Konfliktes in der Klasse und die Lektüre eines wissenschaftlichen Textes haben unterschiedliche Dringlichkeiten. Ein ***Schulleiter*** spitzt zu: „Ein Leistungsnachweis kann doch auch vier Wochen später geschrieben werden. Ein Zwischenfall mit einem Schüler kann aber nicht vier Wochen später gelöst werden."

Das zweite Thema, welches in jedem Interview angesprochen wird, ist die knapp bemessene Studiendauer. Bereits für die Vermittlung des absolut unabdingbaren Fach- und Vermittlungswissens ist die Zeit knapp. Das Studium orientiert sich am Minimum. Dies gilt insbesondere für den Studiengang Kindergartenstufe. Aufwendiger als der blosse Wissenserwerb ist indessen „das schrittweise Hineinwachsen in einen neuen Beruf" oder der Aufbau einer neuen beruflichen Identität (vgl. Tab. M13 im Materialband).

Im Rahmen einer PH-internen Modulevaluation bei allen 84 Quest-Studierenden auf der Sekundarstufe H11 im Frühlingssemester 2012 und im Herbstsemester 2012 wurde jedes der 29 Modu-

[25] Das Thema der Erwachsenenbildung taucht in den Interviews in verschiedenen Zusammenhängen auf. Die Studiengangsleitungen sehen sich dem permanenten Vorwurf ausgesetzt, die Dozierenden verfügten über zureichende Kompetenzen in Erwachsenenbildung. Auch in der vorliegenden Evaluation monieren Quest-Studierende ein entsprechendes Defizit. Worin genau die vermissten Kompetenzen liegen, wird nicht klar.

le separat evaluiert. Die Rücklaufquote betrug 73%. Die Lehrveranstaltungen wurden bezüglich Verständnis, kritische Betrachtung, konstruktive Diskussionen, Aufbau, Form und geschlechtergerechte Sprache sehr positiv beurteilt (Mittelwerte auf einer 7er-Skala zwischen m=5.0 und m=5.6 im Frühlingssemester und zwischen m=5.6 und m=6.2 im Herbstsemester). Auch Umfang, Tempo, Schwierigkeitsgrad und Anforderung der Lerninhalte wurden von einer Mehrheit der Studierenden als angemessen bewertet (Mittelwerte zwischen m=3.3 und m=3.8 im Frühlingssemester, und zwischen m=3.5 und m=3.9 im Herbstsemester). Die Beurteilung der erworbenen Kompetenzen für die Praxis (Lehrplan, Lehrmittel, Planung, Reflexion) zeigt eine grosse Streuung zwischen den einzelnen Modulen. Die Mittelwerte liegen jedoch auch hier insgesamt im positiven Bereich (Bieri Buschor et al., 2014; S.12).

Konzeptionell sind die Quest-Ausbildungen an der PH und am Institut Unterstrass vergleichbar. Bei den Strukturen gibt es allerdings Unterschiede. So startet Unterstrass mit einem dreiwöchigen Praktikum, um das theoretische Studium von Beginn weg vor einem praktischen Erfahrungshintergrund angehen zu können. Die optimale Form der Verknüpfung zwischen Studium und Praxis sowie die Zeitknappheit sind auch im Institut Unterstrass Inhalt der permanenten Reflexion (vgl. Tab. M14 im Materialband).

Gemäss den Ausführungen des ***Prorektorates Ausbildung PH*** wird in Zusammenhang mit dem bereits erwähnten neuen Studiengang Quest-Primar 2 Jahre Vollzeit die Ausbildungsstruktur gerade im Bereich Studium-Praxis teilweise neu ausgerichtet. Die drei Praktika finden neu gleich zu Beginn ab der dritten Studienwoche, am Ende des ersten Semesters sowie am Ende des zweiten Semesters statt. Vor allem das erste Praktikum erhält eine neue Ausrichtung. Die Quest-Lehrpersonen sollen zunächst einfach eintauchen in den Schulalltag. Nebst ersten Unterrichtssequenzen sollen sie Fragen für die Weiterbearbeitung im anschliessenden Studium generieren. Das Studium orientiert sich dann an Fragen aus der Praxis. Der andere Studiengang Quest-Primar 3 Jahre Teilzeit wird strukturell dahingehend geändert, dass das Studium an der PH von bisher zwei auf neu drei Semester ausgedehnt wird. Die berufsintegrierte Phase startet ab dem vierten Semester. Auf diese Weise wird die Basis für den Eintritt in die Praxis gefestigt. Die berufsintegrierte Phase kann von Studienleistungen entlastet werden. Mit der darüber hinaus geplanten teilweisen inhaltlichen Verknüpfung der beiden Quest-Primar-Studiengänge entsteht für die Quest-Studentinnen die Möglichkeit zu wechseln. Damit können auch Belastungssituationen aufgefangen werden. Der neue Studiengang startet im kommenden Herbst 2014.

Aus Sicht der Schulen zu Fragen des Ausbildungskonzeptes sind die ***Fachbegleitungen*** näher dran als die Schulleitungen und die Behördenmitglieder. Zum einen haben sie Kontakt zur Ausbildung über den regelmässigen oder sporadischen Austausch unter den Fachbegleitungen und zum andern hören sie unvermittelt die Berichte der Quest-Kolleginnen und Kollegen über ihre Ausbildung.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Aussagen der ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** allesamt dahin gehen, dass die Ausbildung den Bedürfnissen der Praxis besser Rechnung tragen sollte. So wird die allfällige Einengung auf Lektionendidaktik beklagt und die Ausweitung auf Klassenführung und weitere ausserunterrichtliche Bereiche angemahnt. Diese Generalkritik taucht in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder auf. Die Überlegungen gehen in Richtung eines Lehrling-Meister-Modells; die Lehrmeister wären dann erfahrene oder entsprechend qualifizierte Lehrpersonen in den Schulen.

Bei all dieser Kritik sehen ***Fachbegleitungen*** die Situation durchaus auch realistisch und sie sind sich letztlich der funktionale Ausgabenteilung zwischen der PH und den Quest-Schulen durchaus bewusst: „Das kann man nur in der Praxis lernen! In der PH nicht! Dort ist immer eine etwas künstliche Situation. Da kann man sich aufs Fachliche konzentrieren. Man ist für die Lektion von 45 Minuten und nicht für die Klasse während eines Jahres verantwortlich“ (vgl. Tab. M15 im Materialband).

Das ***Prorektorat Ausbildung der PH*** weist darauf hin, dass im neuen Modulplan der Quest-primar-Ausbildung 2 Jahre und der Quest-Primar-Ausbildung 3 Jahre auf freiwilliger Basis sogenannte Ateliers kurz vor Beginn der berufsintegrierten Phase angeboten werden. Diese Ateliers sind ausgesprochen auf die Praxis ausgerichtet. So lauten beispielsweise die Themen: Gestaltung des ersten Schultages, Schulzimmer einrichten, Schreibdidaktik/Wandtafelschreiben usw.

Anstellungsrechtlich wird seitens einer ***Studiengangsleitung*** noch auf ein Problem hingewiesen: „Wir müssen aufpassen bei den Verantwortlichkeiten. Unsere Quest-Studierenden in der Praxis sind anstellungsrechtlich keine Praktikanten. Sie sind mit allen Rechten und Pflichten von einer Schulleitung ausgewählt und als Lehrer angestellt. Damit haben wir rechtlich begrenzten Einfluss z.B. auf Zuteilung. Zudem ist die klare Trennung der Verantwortungen (z.B. bei schlechten Leistungen) schwierig.

3.2 Studiengang Kindergartenstufe

Der Quest-Studiengang Kindergartenstufe unterscheidet sich von den andern Studiengängen in wesentlichen Bereichen. Die Zulassungsbedingungen sind gegenüber den beiden anderen Studiengängen wesentlich tiefer angesetzt. Damit lässt sich zwar die Rekrutierung sichern; allerdings zu einem aus Sicht der befragten ***Studiengangsleitungen*** hohen berufs- und standespolitischen Preis. Die Quest-Kindergartenlehrpersonen absolvieren eine „Schmalspurausbildung“. Sie können ihre niedrigen Zulassungsschwellen nicht mit einem speziell intensiven Studium kompensieren. Auf der einen Seite steigt in verschiedenen Zusammenhängen der Ruf nach kompetenter Frühförderung. Auf der andern Seite stehen die tiefen Zulassungsbedingungen (vgl. Tab. M16 im Materialband).

Verbesserungsvorschläge seitens der Studiengangsleitungen in Bezug auf die Quest-Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen

Das bildungspolitische Gewicht der Quest-Kindergarten-Ausbildung soll gesichert werden. Der Qualitätsanspruch (nur bestausgebildete Kindergartenlehrpersonen) einerseits und die Senkung der Anforderungen (Berufslehre, kurze Ausbildungsdauer) anderseits gehen nicht auf. Der Studiengang Kindergarten ist den andern Studiengängen anzunähern. Dasselbe gilt für das Diplom.

Das ***Prorektorat Ausbildung PH*** teilt die Bedenken hinsichtlich der Quest-Kindergarten-Ausbildung in verschiedener Hinsicht. Als Studiengang an einer Hochschule stellt die aktuelle Quest-Kindergarten-Ausbildung ein Unikum dar. Die Zulassungsbedingungen genügen in ihrer heutigen Form in keiner Weise den Anforderungen für eine EDK-Anerkennung. Die PH erfüllt zwar mit der Quest-Ausbildung Kindergarten so gut als möglich einen bildungspolitischen Auftrag zur Entschärfung des Lehrpersonenmangels auf dieser Stufe. Die Zürcher Kindergartenlehrpersonen bleiben aber mit ihrem Diplom im Kontext der andern Studiengänge professionell diskriminiert und interkantonal isoliert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Studiengang Kindergarten an der PH ein vieldiskutiertes Thema ist. Die Überlegungen zielen indessen immer auf den Berufsstand als solchen und in der Folge auf die Struktur und die Anforderungen des Studiengangs. Die Kritik zielt nicht auf die Quest-Kindergartenlehrpersonen.

3.3 Inhalte der Ausbildung

Es ist nicht Aufgabe dieser Studie, die Curricula der verschiedenen Quest-Ausbildungsgänge und die einzelnen Module zu analysieren. Zumal der Fokus hier auf dem Studiengang H11 liegt und dieser unterdessen in jener Form nicht mehr durchgeführt wird.

In den Interviews wurden daher Fragen zu den Inhalten eher summarisch gestreift. Seitens der ***Studiengangsleitungen*** wurde auch in diesem Zusammenhang nochmals verschiedentlich auf den Unterschied zwischen Fachwissen und Vermittlungswissen oder Didaktik hingewiesen:

„Fachwissen ist nicht Vermittlungswissen! Das muss immer wieder betont und bewusst gemacht werden.“ Konkret werden in den Interviews zwei Fächer angesprochen, Musik und Französisch. Beide Fächer sehen sich konfrontiert mit einem allgemeinen Schwund an Interesse (vgl. Tab. M17 im Materialband).

Bezüglich der Ausbildungsinhalte der Quest-Lehrpersonen können die befragten ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** nur indirekte Aussagen machen.[26] Was die Qualität der Quest-Ausbildung generell betrifft, sind die Meinungen geteilt. Zum einen wird ihr gerade im methodisch-didaktischen Bereich „hohe Qualität“ bescheinigt. Neben diesen positiven Einschätzungen wird zum andern festgehalten, „das didaktische Grundrüstzeug sei zu schmal“. Bei näherer Betrachtung lässt sich feststellen, dass die „Orientierung an der Praxis“ vermisst wird. Gemeint sind etwa die eigene Sozialkompetenz, die Führung oder die Disziplinierung einer Klasse in unvorhergesehenen Situationen oder ganz allgemein „überfachliche Kompetenzen“. Was die Schulleitungen in der Folge beschäftigt, sind die Enttäuschungen und die aufkeimenden Selbstzweifel der Quest-Lehrpersonen, wenn der Unterricht trotz aufwendiger und differenzierter Vorbereitung anders verläuft als geplant und die gesetzten Ziele nicht erreicht werden (vgl. Tab. M18 im Materialband).

Auch die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** schätzen die Ausbildungsinhalte weitgehend ähnlich ein wie schon die Schulleitungen. Sie stellen eine „Fokussierung auf Unterrichtsabläufe“ verbunden mit einem „Riesenaufwand für Lektionsvorbereitungen“ fest und vermissen „das Classroom-Management, den Umgang mit Störungen und ausserunterrichtlichen Belangen“. In ihren Verbesserungsvorschlägen schlagen sie eine Abkehr vom „Lektionenvorbereitungskonzept“ vor und warnen vor dem negativen Effekt: „Je präziser die Präparation, desto grösser das Risiko des Scheiterns“. Als Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter sind sie mit allfälligen Enttäuschungen ihrer Quest-Kolleginnen und Kollegen sehr direkt konfrontiert.

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der befragten Schulleitungen, Schulbehördenmitglieder und Fachbegleitungen bezüglich der Ausbildungsinhalte

Etwa die Hälfte der Schulleitungen und der Schulbehördenmitglieder äussert sich kritisch. Im Vordergrund der Kritik stehen zwei Punkte: Zum einen wird bemängelt, dass die theoretische Fachkompetenz keinen Niederschlag in der Anwendungs- oder Handlungskompetenz finde. Neben dem Fachwissen – darunter verstehen die Schulen inhaltliches Sachwissen (Stoffkenntnisse) als auch didaktisches Vermittlungswissen – vermissen sie die konkrete Umsetzungskompetenz. Aus ihrer Sicht fokussiert die Ausbildung inhaltlich zu stark auf Lektionenkompetenz und vernachlässigt die viel komplexere und umfassendere Berufskompetenz.

Das ***Prorektorat Ausbildung PH*** legt Wert auf die Feststellung, dass laut Quest-Konzept der Zweck der berufsintegrierten Phase eben darin besteht, dass die Studierenden nach einem Jahr Studium zwar über ausreichendes Fachwissen verfügen, aber ihre Umsetzungs- und Handlungskompetenzen in der anschliessenden berufsintegierten Phase quasi ‚by doing’ erarbeiten. Regulär Studierende zum Beispiel der Sekundarstufe I durchlaufen im Vergleich dazu eine Ausbildung von 4.5 Jahren bevor sie eine Stelle antreten. Die Quest-Studierenden übernehmen ihre erste

[26] Die Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder haben an sich keinen konkreten Kontakt mit den Inhalten der Ausbildung. Trotzdem wurde ihnen, falls sie sich dazu in der Lage fühlten, die Frage nach ihrer Einschätzung bezüglich der Ausbildungsinhalte gestellt. Im schulischen Alltag sind sie mit Kompetenzen und Verhalten der Quest-Lehrpersonen – oder anders gesagt mit den Auswirkungen der Ausbildungsinhalte – auf ganz unterschiedliche Weise konfrontiert. Vor diesem Hintergrund ziehen sie Rückschlüsse auf die Ausbildung: guter Unterricht lässt auf gute Ausbildung schliessen. Die Aussagen der Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder zeigen zudem auch, wie in den Schulen die inhaltliche Ausrichtung der Quest-Ausbildung eingeschätzt wird.

Klasse nach einem Jahr Studium. Der Aufbau der Anwendungs- und Vermittlungskompetenzen muss konsequenterweise in den Schulen erfolgen.

3.4 Praktikumserfahrungen

Während der ersten beiden Semester absolvieren die ***Quest-Studierenden*** je nach Studiengang verschiedene Praxishalbtage sowie mehrere mehrwöchige Blockpraktika. Gefragt nach ihren diesbezüglichen Erfahrungen, zeigt sich ein insgesamt positives Bild: 71% der Quest-Studierenden haben sich durch die Praxislehrperson vor Ort unterstützt gefühlt (Skalenwerte 4 und 5) und 70% geben an, in ihren Praktika ein realistisches Berufsbild vermittelt bekommen zu haben. Etwas geringer fällt die Zufriedenheit betreffend der Theorie-Praxis-Verknüpfung (59%), sowie des Zeitpunkts der Praktika (63%) aus (vgl. Abb. 4).

Zwischen den Ausbildungsinstitutionen ergeben sich signifikante Unterschiede auf der Primarstufe: Studierende der PH schätzen die Verknüpfung zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen in der Schulpraxis signifikant (p=0.19) weniger zufriedenstellend ein (n=21; m=3.4), als Studierende des Instituts Unterstrass (n=16; m=4.2). Auch der Zeitpunkt der Praktika wird von Unterstrass-Studierenden zufriedenstellender (p=0.02) erlebt (n=16; m=4.3), als von PH-Studierenden (n=21; m=3.2). Inwiefern hier die zeitlich unterschiedliche Ansetzung der Praktika an der PH und am Institut Unterstrass eine Rolle spielen, bleibt unklar.

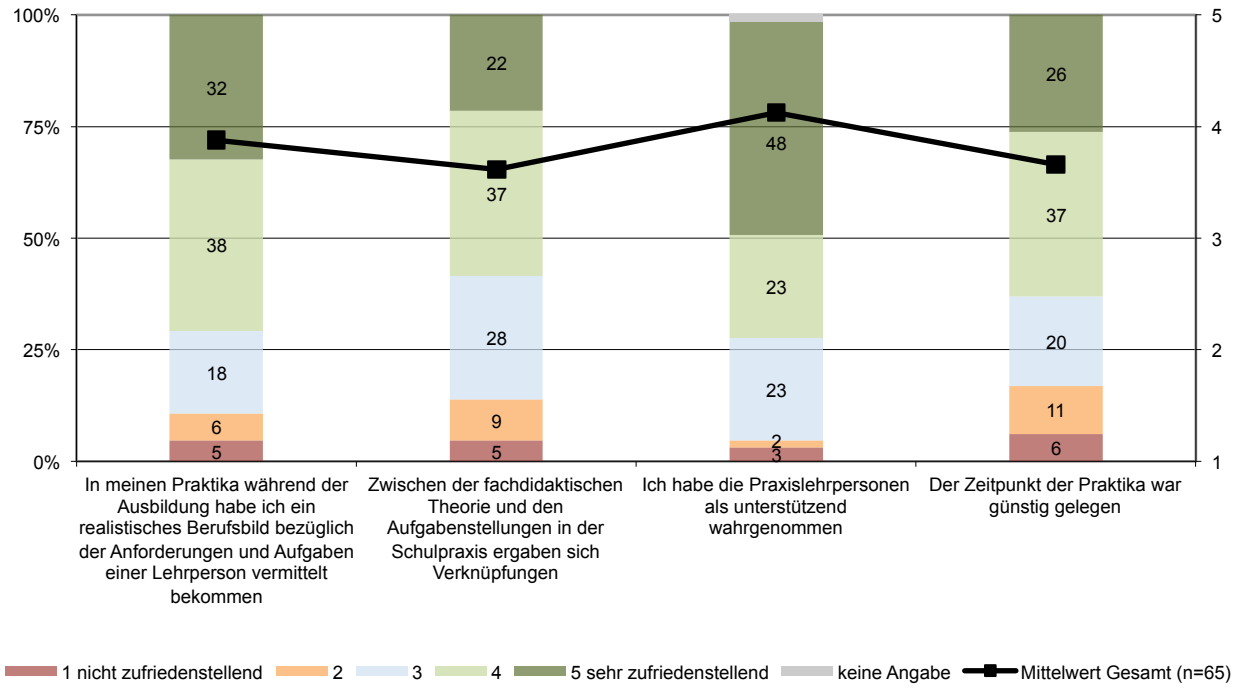


Abbildung 4 Praktikumserfahrungen während der ersten beiden Semester

3.5 Belastungen während des ersten Ausbildungsjahres

Auf die offen gestellte Frage nach den grössten Belastungen während des ersten Ausbildungsjahres gingen insgesamt 128 Aussagen ein. Diese wurden rangiert und nach Kategorien geordnet. Am meisten Nennungen finden sich in der Kategorie zeitliche Belastung und Zeitmanagement. An zweiter Stelle folgen Belastungen im Zusammenhang mit den Praktika. Der frühe Zeitpunkt und die damit verbundene kurze Vorbereitungszeit bei gleichzeitig hohem Erwartungsdruck sind belastend. An dritter Stelle folgt Kritik an den Lehrveranstaltungen. Zwei Vorwürfe stehen im

Vordergrund: Mangelnde Praxisrelevanz der Inhalte sowie inkompetente Dozentinnen und Dozenten (vgl. Tab. M19 im Materialband).

Die ***Studiengangsleitungen*** äussern sich ebenfalls zu Fragen der Belastung. Dass ein Quest-Studium mit hohen Belastungen verbunden ist, ist ihnen klar. „So ein Studium ist eine Herausforderung. Und das ist gut so." Sie sind nicht bereit, auf die Schnelle Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Hinzu kommt, dass sie Belastungsfaktoren auch ausserhalb des Studiums ausmachen; – teilweise sogar selbst verschuldete hohe Ansprüche. Zu den Anforderungen des inhaltlichen Lernens kommen ihrer Ansicht nach Aspekte des Umlernens. Darunter verstehen die Studiengangsleitungen „Anpassungsleistungen" an die Lernstrukturen der PH oder des Instituts Unterstrass (IU) oder die Korrektur falscher Erwartungen (vgl. Kap. 2.6).

Die Frage nach der Studierfähigkeit der Quest-Studierenden bejahen die ***Studiengangsleitungen*** der Primar- und der Sekundarstufen. Sie halten fest, dass ihre Studierenden „in der Regel Leute mit Hochschulbildung" sind und somit sowohl den „intellektuellen Anforderungen gewachsen" sind als sich auch im Hochschulbetreib auskennen. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang das Kindergartenstufen-Studium. Quest-Lehrpersonen der Kindergartenstufe müssen sich aufgrund ihrer Vorbildung zum Teil ans Studieren gewöhnen. Teilweise wurden die Anforderungen (Auswahl der wissenschaftlichen Texte) entsprechend angepasst.

Die Ausbildungsinstitutionen PH und IU bieten bei gravierenden Belastungsproblemen verschiedene Entlastungsvarianten, um den Quest-Studierenden die Fortsetzung ihres Berufsumstiegs zu ermöglichen. Dazu gehören Unterbrechungen, die einstweilige Konzentration auf das Unterrichtspensum und damit verbunden das Hinausschieben einzelner Module bei gleichzeitiger Beibehaltung der Stelle mit einem reduzierten Pensum. Spätere Abschlüsse sind möglich. Von solchen Lösungen profitieren auch die Schulen, da die Quest-Lehrpersonen ihre Stellen weiterhin besetzen (vgl. Tab. M20 im Materialband).

3.6 Unterstützung während des ersten Ausbildungsjahres

Angesichts der in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder angesprochenen Belastungen während des ersten Ausbildungsjahres spielen die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Wie Abbildung 5 zeigt, schätzen die ***Quest-Studierenden*** diese als insgesamt gut ein: Am stärksten fühlten sich die Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren unterstützt (85%, Skalenwerte 3 und 4), gefolgt von den Mitstudierenden (82%) und den Praxislehrpersonen (80%). Im Bereich der privaten Ressourcen spielen die Partnerschaft und die Familie eine eminent wichtige Rolle (85%).

Signifikant unterschiedlich eingeschätzt wird jedoch die Unterstützung durch Mitstudierende. Bei den Studierenden an der PH (n=21) beträgt der Mittelwert m=3.1, bei den Studierenden am Institut Unterstrass (n=16) m=3.6 (p=.03).

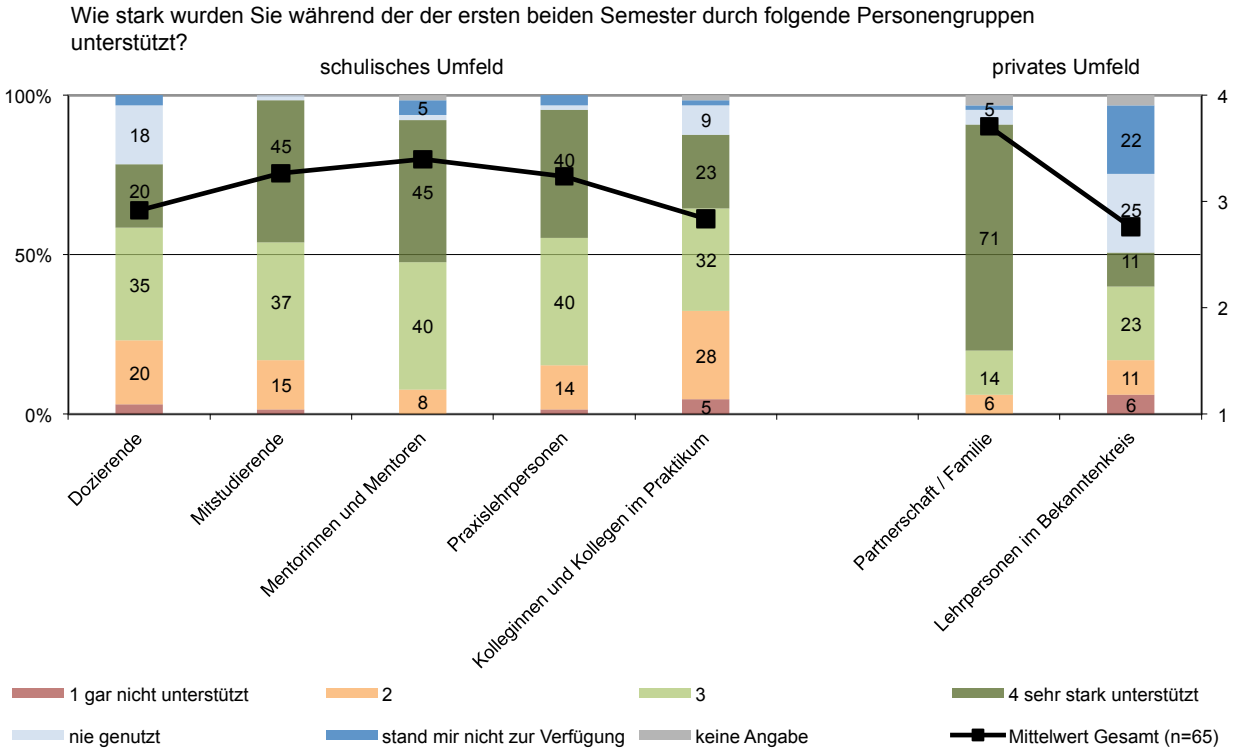


Abbildung 5 Wahrgenommene Unterstützung während der ersten beiden Semester

3.7 Kompetenzprofil am Ende des ersten Ausbildungsjahres

Das Kompetenzstrukturmodell im Rahmen des Ausbildungsmodells NOVA 09 beschreibt in Form von 12 Standards für sämtliche Studiengänge jene Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung zu erwerben sind und worin die Studierenden beurteilt werden (PH Zürich 2011; S.1). Die 12 Standards umfassen die Bereiche:

- Fachspezifisches Können und Wissen
- Lernen, denken und Entwicklung
- Motivation und Interesse
- Heterogenität
- Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld
- Kommunikation
- Planung und Durchführung von Unterricht
- Diagnose und Beurteilung
- Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung
- Schule und Gesellschaft
- Schule als Organisation
- Beruf in der Lebensbalance

Die ***Quest-Lehrpersonen*** wurden gebeten ihre Kompetenzen rückblickend unmittelbar nach Abschluss des ersten Studienjahres auf einer 10er-Skala selbst einzustufen. Die abgefragten Kompetenzen entsprechen dem Kompetenzkatalog, welcher schon in der Studie zur Berufseinführung verwendet wurde (Nido, Trachsler & Swoboda 2012) und basiert auf dem Kompetenzstrukturmodell NOVA 09 der PH. Kleinere Anpassungen erwiesen sich beim Quest-Studiengang Kindergarten notwendig.

Die ***Quest-Lehrpersonen*** schätzen ihre Kompetenzen nach dem ersten Ausbildungsjahr rückblickend als vergleichsweise heterogen ein. Am höchsten liegen die Werte bei der eigenen Kommunikationskompetenz (m=8.2) und der eigenen Sozialkompetenz (m=8.1). Ebenfalls hoch eingeschätzt werden, die Zusammenarbeit im Team (m=7.6) und der Umgang mit Vorgesetzten (m=7.6). Man kann diese vier Kompetenzen durchaus in einem Zusammenhang mit der weiter oben ausgeführten Lebenserfahrung sehen. Bei den unterrichtsbezogenen Kompetenzen ragt ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen (m=7.8) deutlich oben aus. Leicht tiefere Werte weisen Unterricht reflektieren (m=7.4), Schülerinnen und Schüler motivieren (m=7.0), Unter-

richt planen und vorbereiten (m=7.0) sowie Unterricht durchführen (m=6.9) auf. Am tiefsten werden die Kompetenzen zentrale fachdidaktische Konzepte kennen (m=6.0), Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan (m=5.9), Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern (m=5.9), eigenständiges Lernen fördern (m=5.8) und Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen (m=5.6) eingeschätzt. Ebenfalls tief eingeschätzt wird das eigene Zeitmanagement (m=5.9) (vgl. Seite 55 Abb. 7 rote Kurve).

Ein Blick auf die Kompetenzeinschätzungen nach Stufen zeigt einige Auffälligkeiten. Die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Kindergartenstufe schätzen ihre Kompetenzen am geringsten ein. Lediglich bei der eigenen Sozialkompetenz, bei der Elternarbeit, bei der Zusammenarbeit im Team, beim Umgang mit Vorgesetzten und bei der Kommunikationskompetenz liegen die Mittelwerte um m=7.0 etwas höher. Markant tiefer schätzen sie – immerhin bereits am Ende ihres ersten Ausbildungsjahres oder anders gesagt kurz von Beginn der berufsintegrierten Phase – ihre unterrichtlichen Kompetenzen ein. Auf der Primarstufe liegen die Werte praktisch deckungsgleich auf dem Niveau über alle Kompetenzen gesehen. Auf der Sekundarstufe fallen die teils beträchtlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Kompetenzen auf. Auch die Unterschiede zwischen den beiden Studiengängen Sekundarstufe I Vollzeit und Sekundarstufe Teilzeit fallen auf. Die Einschätzungen der Teilzeit-Absolventinnen und -Absolventen liegen in verschiedenen Kompetenzbereichen merklich höher; so unter anderem beim Umgang mit Vorgesetzten' (m=9.3), beim Schaffen eines von Vertrauen geprägten Unterrichtsklimas (m=9.3) oder bei der Fachkompetenz in den eigenen Fächern (m=9.0).[27] Signifikante Unterschiede nach Stufen finden sich bei Fachkompetenz in meinen Fächern, Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem Denken erziehen sowie bei der Kommunikationskompetenz (vgl. Abb. M1 bis M4 im Materialband).

Quest-Studierende sind aus Sicht der ***Studiengangsleitungen*** anspruchsvolle Studentinnen und Studenten. Sie können für etliche Dozentinnen und Dozenten eine Herausforderung sein, gerade auch im Vergleich zu regulär Studierenden. Kommt hinzu, dass die Quest-Studierenden in bestimmten Fachbereichen über mehr Fachwissen verfügen als die entsprechenden Dozentinnen und Dozenten. Das muss nicht per se ein Problem sein, zwingt jedoch die Dozentinnen und Dozenten zu Anpassungen ihres Unterrichts und erfordert offensichtlich eine gewisse Robustheit. Der teilweise Altersunterschied (junge Dozentinnen und ältere Studentinnen) birgt aus Sicht der Studiengangsleitungen dagegen kaum Konfliktpotenzial. Für Dozentinnen und Dozenten ist das aber ein Dauerthema: „Wie tritt man Studentinnen mit mehr Lebenserfahrung entgegen? Glaubwürdigkeit muss man sich verdienen." Authentizität und fachliche Sicherheit werden als Schlüssel für Glaubwürdigkeit genannt (vgl. Tab. M21 im Materialband).

Die PH-interne Evaluationsstelle ESOB befragte die ***Dozierenden*** des Quest-Sekundar-Studiengangs H11 und teilweise H12 nach ihren Erfahrungen mit den Quest-Studierenden. Im Vergleich zu den regulären Studiengängen nehmen sie die Quest-Studierenden in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten als sehr selbständig und zuverlässig wahr. Insgesamt sind sie der Ansicht, es handle sich bei den Quest-Studierenden um geeignete Lehrpersonen (Bieri Buschor et al. 2014; S.12).

82% der ***Quest-Studierenden*** bezeichnen wissenschaftliches und theoretisches Wissen als einen Gewinn für ihre Arbeit als Lehrperson. Darüber hinaus halten 87% ‚Learning by Doing' für den besten Weg, den Lehrberuf zu erlernen und 89% sind der Meinung am meisten von erfahrenen Berufsleuten und von Kolleginnen und Kollegen zu lernen (Bieri Buschor et al., 2014; S.10f.)

[27] Weitere Differenzierungen zwischen den beiden Studiengängen auf der Sekundarstufe finden sich im Materialband (vgl. Abb. 6 rote Kurve).

4 Berufsintegrierte Phase

4.1 Konzept der berufsintegrierten Phase

Der Status der Quest-Studierenden ändert sich beim Eintritt in die berufsintegrierte Phase. Hatten sie bislang den Status von Studentinnen und Studenten (auch während ihrer Praktika) sind sie ab dem dritten Semester an ihren Stellen in den Schulgemeinden als Quest-Lehrpersonen angestellt.[28] Tabelle 13 zeigt die Verteilung der Ausbildungsanteile zwischen Praxis und Studium pro Stufe für die berufsintegrierte Phase [29].

Tabelle 13 Verteilung der Ausbildungsanteile zwischen Praxis und Studium nach Stufen

Stufe	Bedingungen
Kindergartenstufe	2 Jahre Vollzeit 40-80% Kindergarten / 20% PH
Primarstufe	2 Jahre Teilzeit 40-60% Schule / 20% PH
Sekundarstufe I Vollzeit (2 Jahre)	1 Jahr Vollzeit 60-80% Schule / 20% PH
Sekundarstufe I Teilzeit (3 Jahre)	2 Jahre Teilzeit 40-60% Schule / 20% PH

Die Schulen stehen geschlossen hinter dem Konzept der berufsintegrierten Phase. Für die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** ist die optimale Passung zwischen den Ausbildungselementen an der PH und denjenigen in der Praxis das zentrale Anliegen.

Speziell hervorgehoben wird die Verknüpfung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung in jenen Primarschulen, welche Quest-Lehrpersonen aus dem Institut Unterstrass beschäftigen. Die Schulen haben das Gefühl, als Ausbildungspartner ernst genommen zu werden. Befriedigend ist aus ihrer Sicht vor allem die Tatsache, dass seitens der Ausbildungsinstitution ein Interesse an ihren Erfahrungen aus dem Schulalltag besteht und dass diese Erfahrungen regelmässig in die Ausbildung zurück fliessen (vgl. Tab. M22 im Materialband).

Die Qualität der theoretischen Ausbildung wird von ***Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern*** an deren Praktikabilität im Schulalltag gemessen. Die Schulen urteilen von Nützlichkeitskriterien her. Das geht bis zur Forderung, dass die Quest-Lehrpersonen erst in die berufsintegrierte Phase einsteigen sollten, nachdem sie ausreichend Erfahrung gesammelt hätten. Die Schulen haben den täglichen Schulbetrieb sicherzustellen und sind angewiesen auf kompetente Lehrpersonen, welche den entsprechenden Anforderungen gewachsen sind. Vor diesem Hintergrund erscheinen die teils dezidiert vorgebrachten und eher kritischen Überlegungen bezüglich des Ausbildungskonzeptes nachvollziehbar (vgl. Tab. M23 im Materialband).

Auch die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter* wurden** zu ihren Erfahrungen mit dem Konzept der berufsintegrierten Phase befragt. In erster Linie wird die schmale Erfahrungsbasis der Quest-Lehrpersonen kritisiert und entsprechend werden mehr Praktika gefordert. „Praktika haben zudem den Vorteil, dass allfällige Fehler wieder hinter sich gelassen werden können.“

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der befragten Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder bezüglich des Konzeptes der berufsintegrierten Phase

Einig sind sich die Schulen in Bezug auf Länge und Umfang der Ausbildung. Ihrer Meinung nach ist mit dem bestehenden Konzept die Grenze erreicht.
Nebst Kritik sind einige konstruktive Vorschläge zu finden, wie die Zusammenarbeit mit der PH aktiver gestaltet und damit verbessert werden könnte. In erster Linie werden eine klarere Aufgabenteilung zwischen PH und Schule und eine Klärung der Funktion und Rolle der Mentorinnen und Mentoren gefordert. Das Beziehungsdreieck Mentorat – Schulleitung – Quest-Lehrperson

[28] Die Quest-Studierenden werden ab hier **Quest-Lehrpersonen** genannt.
[29] PH Zürich Prorektorat Ausbildung. (2011). Dokumentation Studiengänge Quest.

muss überprüft werden. Die Schulen wünschen sich das Mentorat weniger als Ausbildungsbegleitung sondern eher als eine Art Schulberatung mit Fokus auf Quest-Lehrpersonen. Auch sollten im Bedarfsfall die Ressourcen rasch verfügbar sein.
Von einer Seite her wird der Vorschlag gemacht, die Quest-Schulen ans Konzept der PH-Kooperationsschulen anzulehnen.
Den Schulleitungen ist es ein weiteres Anliegen, dass ihre Erfahrungen mit der Begleitung der Quest-Lehrpersonen in die Ausbildung zurückfliessen; und zwar nicht nur über die Quest-Lehrpersonen selbst, wie dies im Begleitkonzept auf verschiedenen Ebenen vorgesehen ist. Hier hat sich bei mehreren Schulen eine gewisse Frustration angestaut. Eine Ausnahme bilden hier die Mentorinnen und Mentoren aus dem Institut Unterstrass: „Die sind interessiert an Erfahrungen aus der Praxis und setzen sich aktiv für eine Vernetzung ein."

4.2 Stellensuche und Anstellung

4.2.1 Stellensuche

Die Befragung der ***Quest-Lehrpersonen*** zeigt: Die Stellensuche beim Einstieg in die berufsintegrierte Phase gestaltet sich nicht für alle gleich einfach. 37% beschreiben die Stellensuche als unproblematisch, 22% als eher unproblematisch. Sie erhielten die Stelle auf Anhieb oder bereits nach wenigen Bewerbungen oder sie hatten Beziehungen zu der betreffenden Schule, sei dies weil sie dort ein Praktikum absolviert hatten oder durch persönliche Beziehungen. Zweitbewerbungen oder passende Fächerkombinationen erwiesen sich ebenfalls als Vorteil. Für 31% war die Stellensuche eher problematisch. Vereinzelte Bewerberinnen oder Bewerber waren aus familiären Gründen wenig flexibel betreffend Arbeitsort. Für 9% verlief die Stellensuch problematisch. Sie trafen auf Vorbehalte der Schulleitungen gegenüber Quest oder formale Unkenntnis im Umgang mit Quest-Bewerbungen. Nach Stufen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. M24 im Materialband)

4.2.2 Rekrutierung und Anstellung

In den Interviews mit den ***Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern*** wurde nach den Erfahrungen mit der Rekrutierung und der Anstellung von Quest-Lehrpersonen gefragt. Bezüglich der Rekrutierung und Anstellung von Quest-Lehrpersonen gibt es keine Probleme. Normalfall ist die offene Ausschreibung der freiwerdenden Stelle(n). Finden sich Quest-Studierende unter den Bewerberinnen und Bewerbern, haben diese auf Grund ihres biografischen Erfahrungsprofils nicht selten einen Vorteil: „Das sind interessante Leute und sie bringen eine andere Sicht in die Schule." Auch in der Gestaltung der Bewerbungsunterlagen und in den Bewerbungsgesprächen erweist sich ihre Lebenserfahrung als Vorteil.

In Einzelfällen wird die Quest-Ausbildung von den Schulen als eine Art Personalförderung genutzt. Bereits angestellte Fach- oder Teilzeitlehrpersonen wurden bei ihrem Entscheid unterstützt, zusätzlich eine Quest-Ausbildung anzutreten. Entsprechend zuvorkommend konnten dann seitens der Schule die Rahmenbedingungen der berufsintegrierten Phase geschaffen werden. So werden schulintern initiative Leute unterstützt. Darüber hinaus kann so auch dem Lehrermangel aus eigener Kraft begegnet werden.

Gezielt nach Quest-Lehrpersonen gesucht haben Schulen auf Grund guter früherer Erfahrungen oder weil sie in ihrem ausschliesslich weiblichen Kollegium gezielt Männer einstellen wollten. Diese sind unter den Quest-Lehrpersonen leicht zahlreicher zu finden als bei den regulär Studierenden (vgl. Tab. M25 im Materialband).

4.2.3 Anstellungsbedingungen für die berufsintegrierte Phase

Die Vorgaben betreffend der Finanzen stellten für die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** in keinem Fall ein Problem dar: „Die Lohnreduktion ist Sache der Quest-Lehrpersonen und im Voraus bekannt."

Stellenteilung

Die ***Fachbegleitungen*** weisen im Zusammenhang mit den geteilten Quest-Stellen auf kritische Aspekte hin. Eine Stellenteilung soll den Quest-Lehrpersonen ermöglichen, neben ihrer Praxistätigkeit die Verpflichtungen des Studiums wahrzunehmen. Im Schulalltag kommen indessen zu den mannigfachen Anforderungen des Berufseinstiegs jene der konstruktiven Zusammenarbeit mit einer Stellenpartnerin oder einem Stellenpartner dazu. Die Erfahrungen der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter zeigen, dass dieses Modell neben den unbestrittenen Vorteilen auch Probleme mit sich bringen kann. So können zu unterschiedliche Auffassungen von Schule und Unterricht über die Dauer zur Belastung – übrigens auch für Fachbegleitungen und Schulleitungen - werden. Sie weisen alle auf die erforderliche Sorgfalt bei der Zusammenstellung der Stellenpartnerschaften hin, seien dies nun zwei Quest-Lehrpersonen oder eine Mischform zwischen einer Quest- und einer regulären Lehrperson (vgl. Tab. M26 im Materialband).

Kündigungsregelung

Einige wenige ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** haben mit der bestehenden Kündigungsregelung, wo beidseitig eine Frist von drei Tagen gilt, bereits einschlägige Erfahrungen gesammelt. Sie sehen in der Regelung Vor- und Nachteile. Auf der einen Seite konnten sie in entsprechenden Situationen relativ rasch reagieren. Auf der andern Seite geraten sie in eine gewisse Abhängigkeit vom Entscheid der Quest-Lehrpersonen. Im Falle einer tatsächlichen Kündigung seitens einer Quest-Lehrperson, sind sie gezwungen innert kürzester Frist eine möglichst sinnvolle Notlösung zu finden. Aufgrund des Modells der Stellenteilung ist eine Stellenpartnerin vom Weggang massiv betroffen (vgl. Tab. M27 im Materialband).

Mitarbeiterbeurteilung

Eine grosse Mehrheit der ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** – letztere aus ihrer Personalverantwortung heraus – kritisiert vehement die im Rahmen des Lehrpersonalgesetzes geforderte Mitarbeiterbeurteilung (MAB). Zwar berichten einige wenige Schulen, dass sie mit den MAB kaum Schwierigkeiten hätten und weisen darauf hin, dass auch die Quest-Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer früheren beruflichen Erfahrungen mit Beurteilung umgehen könnten.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulen bekundet indessen reichlich Mühe mit dem Auftrag, mit ihren Quest-Lehrpersonen ein MAB durchzuführen. Zunächst wird der frühe Zeitpunkt nach einem halben Jahr Lehrtätigkeit angezweifelt. Zum andern werden die unnötigen Zusatzbelastungen kritisiert, welche mit einem MAB ausgelöst werden. Sie monieren auch, dass das Prinzip der Gleichbehandlung aller Lehrpersonen – also inklusive der Quest-Lehrpersonen – mit dem zur Anwendung kommenden reduzierten Beurteilungskatalog und der unterdessen erlassenen Pflicht, eine Portfolio zu erstellen, ohnehin in Frage gestellt sei. Die Schulen suchen nach Lösungen, die MAB auf verschiedene Art und Weise zu entschärfen. Sie schieben es zeitlich hinaus, reduzieren die Beurteilungskriterien nochmals oder sie versprechen den Quest-Lehrpersonen im vornherein eine für ihr Weiterkommen problemlose Note Zwei. Wohl ist ihnen nicht dabei: „So wird das MAB zur Farce“ (vgl. Tab. M28 im Materialband).

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der befragten Schulleitungen und Behördenmitglieder bezüglich der Mitarbeiterbeurteilung

Die Schulen fordern grossmehrheitlich eine Änderung der gesetzlichen Vorgabe der Durchführung eines MAB bereits nach einem halben Jahr berufsintegrierte Phase. Sie wehren sich gegen Alibi-Beurteilungen.

Auch aus Sicht des ***Prorektorats Ausbildung PH*** ist das frühe MAB ein Problem. Selbst wenn das Verfahren unterdessen in Schritten angepasst worden ist (Reduktion der Kriterien, Verzicht auf Portfolio), bleiben Zweifel an dessen Berechtigung. Die Quest-Lehrpersonen sammeln in ihrer berufsintegrierten Phase zunächst und vor allem Erfahrungen. Sie müssen Raum haben zum

Ausprobieren. Lohnwirksame und damit karriererelevante Beurteilungen in dieser Ausbildungsphase werden als problematisch erachtet.

4.2.4 Passung des Fächerprofils

Insgesamt 61% der ***Quest-Lehrpersonen*** berichten von einer vollständigen Übereinstimmung des Fächerprofils an der ersten Stelle in der berufsintegrierten Phase. Teilweise Übereinstimmung in mehreren Fächern besteht bei 36%. In einem einzigen Fall (2%) waren es lediglich wenige Fächer, wo das Fächerprofil und das Stellenprofil übereinstimmten. Der Mittelwert liegt auf der 4-stufigen Skala bei m=3.6 (n=55).

Das Fächerprofil der Quest-Lehrpersonen ist auch für die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** kein gravierendes Problem. Zwar scheint es oftmals eher Zufall zu sein, dass das Fächerprofil und die offene Stelle aufeinander passen. Aber die Schulen bekunden durchaus Verständnis für die subjektive Wahl bestimmter Fächerkombinationen. Sie finden verschiedene Auswege aus solchen Situationen. Zum einen stellen sie Quest-Lehrpersonen an, welche sich als Stellenpartnerinnen und -partner in ihren Fächerprofilen ergänzen. Zum andern verknurren sie – mindestens kurzfristig – trotz allem Quest-Lehrpersonen zu Fächern, welche diese im Prinzip nicht unterrichten können. Zwar wären in solchen Fällen Nachqualifikationen fällig. Dies ist aus Sicht der Schulen für Quest-Lehrpersonen mindestens für den Moment keine realistische Option. Zurück zum alten Modell der Allroundlehrpersonen will indessen ebenfalls niemand ernsthaft (vgl. Tab. M29 im Materialband).

Auch aus Sicht der ***Studiengangsleitungen*** hält sich das Problem der Profilpassung in Grenzen. Nach ihren Erfahrungen passen die gewählten Fächerprofile im grossen Ganzen gut zu den Stellen: „Zudem besteht die Möglichkeit, bestimmte Fächer nachzuholen. Die Quest-Lehrpersonen sind berechtigt, mit einem nicht gewählten Fach einmal zu starten (allgemeine Didaktik); und es dann nachzuholen.“ Ein Ausnahmefach ist der Sport. Dort spielen haftungsrechtliche Fragen mit hinein. Die Studiengangsleitungen schätzen die Flexibilität der Schulen. Auf der Kindergartenstufe stellt sich das Problem nicht.

Seitens der Sekundarstufe wird darauf hingewiesen, dass das Problem eher bei den regulär Studierenden bestehe, da diese die Fächer (in begrenztem Masse) selber kombinierten. Die Quest-Studierenden auf der Sekundarstufe I hingegen brächten entweder ein klassisches sprachliches oder mathematisch-naturwissenschaftliches Profil mit und passten somit einstweilen noch in die durch Pensionierung freiwerdenden Stellen. Seitens der Primarstufe ist man sich bewusst, dass es immer wieder Quest-Lehrpersonen gibt, welche zum Beispiel ohne Berechtigung Französisch unterrichten. Das ist zwar nicht im Sinne der PH, aber von der Ausbildung her kaum zu ändern. In Fällen, wo die Sprachkompetenz vorhanden, die Vermittlungskompetenz jedoch nicht ausgewiesen ist, leistet die PH vor Stellenantritt während der Sommerferien Unterstützung in Form von Vorbereitung und Coaching. Die Quest-Lehrperson hat die Möglichkeit, die fehlende Berechtigung in einem Ergänzungsstudium nachzuholen. Im Wissen, dass solche Nachqualifikationen für die Betroffenen mit einem Zusatzaufwand verbunden und daher gerade während der berufsintegrierten Phase nicht immer leistbar sind, engagiert sich die PH „bei der Ausgestaltung der lokalen Rahmenbedingungen“.

4.2.5 Funktionen

Unter den Begriff der Funktionen fallen neben der Klassenlehrerfunktion Zusatzaufgaben wie etwa Mitarbeit in einem Projekt-Team, in der Steuergruppe Schulentwicklung, Materialverantwortung, Kustodien, Bibliothek, Sport, ICT und Technik usw. Die PH schreibt für die berufsintegrierte Phase eine Klassenlehrerfunktion vor und rät darüber hinaus zur Zurückhaltung bei der Übernahme weiterer zusätzlicher Funktionen.

An ihrer ersten Stelle haben von den Primar- und Sekundarlehrpersonen 84% eine Klassenlehrerfunktion inne. An der aktuellen Stelle liegt der Anteil leicht höher bei 89% (vgl. Tab. 14). Die Kindergartenlehrpersonen wurden zu dieser Frage nicht befragt.

Tabelle 14 Klassenlehrerfunktion der Quest-Lehrpersonen (n=56)

	mit Klassenlehrerfunktion	ohne Klassenlehrerfunktion	keine Angabe
Erste Stelle	47 (84%)	9 (16%)	-
Aktuelle Stelle	50 (89%)	4 (7%)	2

35% haben zur Klassenlehrerfunktion zusätzliche Aufgaben übernommen. Damit befolgt etwa ein Drittel die Empfehlungen der PH nicht, während der berufsintegrierten Phase mit der Übernahme zusätzlicher Funktionen aus Gründen der Belastung zurückhaltend zu sein.

Laut Aussagen der ***Studiengangsleitungen*** haben die Schulen nicht selten die Tendenz, die speziellen Kompetenzen der neuen Quest-Lehrpersonen sofort zu nutzen. Oder die Quest-Lehrpersonen bieten diese von Beginn weg an, zum Beispiel um sich möglichst gut zu integrieren. Das führt rasch zu zusätzlichen Funktionen im Schulteam (medizinische Versorgung, Informatik, Wahlfachangebote, Projekte usw.). Seitens der PH wird gebremst: „Lasst die zuerst einmal ankommen und ihr Diplom machen! Zuerst sollen sie einfach Klassenlehrer werden. Alles Weitere können sie auch nach der berufsintegrierten Phase noch machen.“ Die PH versucht damit auch, unnötige Belastungen zu vermeiden. Aber letztlich liegt die Verantwortung bei den Quest-Lehrpersonen selber. „Es braucht manchmal ein hohes Mass an Selbstmanagement. Dass sie nein sagen können, wo sie doch die Experten in den entsprechenden Fachgebieten sind.“

Die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** fordern von den Quest-Lehrpersonen keine zusätzlichen Funktionen. Wo indessen die Initiative von diesen selber ausgeht und die Belastungen tragbar erscheinen, lassen sie sie gewähren.

4.2.6 Klassenzuteilung

Die ***Studiengangsleitungen*** erfahren ab und zu und in der Regel auf Umwegen von Fällen, wo die Quest-Lehrpersonen „nicht nur glückliche Stellen“ zugewiesen erhalten. „Quest-Studentinnen kommen ab und zu in schwierige Situationen. Sie erhalten (für ihre berufsintegrierte Ausbildungsphase) keine optimale Stelle, sondern geraten in problematische Klassen oder in schwierige Umfelder.“ Im Interesse möglichst solider Ausbildungsbedingungen halten sie dies für problematisch.

Fragt man nun die ***Schulleitungen und die Schulbehördenmitglieder*** nach der Klassenzuteilung, so verläuft das nach Schema: Eine Stelle wird frei, sie wird ausgeschrieben und anschliessend besetzt; unter Umständen mit Quest-Bewerberinnen und -Bewerbern. Davon, dass offene Stellen in schwierigen Klassen zunächst mit regulären Lehrpersonen aus dem Kollegium besetzt oder wenigstens teilbesetzt werden, wird nirgends berichtet. Die ***Schulleitungen*** weisen darauf hin, dass Quest-Lehrpersonen mit einem Problem in ihrer Klasse ebenso gut ein Problem für die Schule als Ganzer insgesamt darstellen. Die Schulleitungen sind indirekt mitbetroffen.

Die befragten ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** berichten in Bezug auf andere, ihnen bekannte Schulen, dass Quest-Lehrpersonen auch schon mal ausgerechnet in schwierige Klassen eingesetzt worden seien. Sie kennen aber auch einen positiven Fall, wo Quest-Lehrpersonen eine schwierige Klasse auf der Sekundarstufe wieder in den Griff gekriegt haben.

4.2.7 Pensum

Die Frage nach den Pensen wurde den ***Quest-Lehrpersonen*** doppelt gestellt: Pensum an der ersten Stelle und Pensum an der momentan aktuellen Stelle. Durchschnittlich liegen die Pensen an der ersten Stelle bei gut 50% und entsprechen damit ungefähr den Vorstellungen des Konzeptes der berufsintegrierten Phase. Allerdings relativiert die auffallend grosse Bandbreite von 22% bis 100% diese Aussage wieder. Auf der Sekundarstufe I liegen die Pensen markant höher und erreichen im Schnitt bereits an der ersten Stelle 68%. Die Pensen der aktuellen Stellen liegen mit Ausnahme der Primarstufe durchwegs leicht höher. Besonders ins Gewicht fallen dabei verständlicherweise die Pensen der Sekundarstufe I mit der Vollzeitausbildung. Dieser Studiengang hat seine Ausbildung bereits vor einem Jahr abgeschlossen (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15 Stellenwechsel und Pensen (n=65)

	Welches Pensum haben Sie an Ihrer *ersten Stelle* unterrichtet?	**Welches Pensum unterrichten Sie momentan an Ihrer *aktuellen Stelle*?**
Bandbreite über alle Stufen	22% bis 100%	0% bis 100%
Durchschnitt über alle Stufen	55%	58%
Kindergartenstufe	56%	64%
Primarstufe	49%	47%
Sekundarstufe I insgesamt	68%	81%
Sekundarstufe I Vollzeit (2 Jahre)	73%	87%
Sekundarstufe II Teilzeit (3 Jahre)	53%	57%
Signifikante Unterschiede je nach Stufe	ja (p=.000)	ja (p=.000)

Verbunden mit der Frage nach der Höhe der Pensen war die Frage, inwiefern diese den Wunschvorstellungen der Quest-Lehrpersonen – oder anders gesagt ihrem individuellen Ressourcenbudget (zeitlich oder finanziell) – entsprochen haben. Die Übereinstimmungen zwischen Wunsch und Realität sind insgesamt hoch (vgl. Tab. 16). 6% hätten sich an der ersten Stelle ein höheres und 9% ein tieferes Pensum gewünscht. Bei der momentan aktuellen Stelle liegen die Übereinstimmungsraten durchwegs höher. Mit dem Stellenwechsel konnten die Quest-Lehrpersonen das Wunschpensum nochmals besser realisieren. Die Schulen erweisen sich im Zusammenhang mit den Pensen ihrer Quest-Lehrpersonen als flexibel.

Tabelle 16 Wunschpensen (n=65)

	Wunschpensum erste Stelle	**Wunschpensum momentan aktuelle Stelle**
Wunschpensum erreicht	n=55 / 85%	n=58 / 89%
Wollte höheres Pensum	n=4 / 6%	n=2 / 3%
Wollte tieferes Pensum	n=6 / 9%	n=4 / 6%

4.3 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

4.3.1 Motivation und Leistungsbereitschaft

Die ***Studiengangsleitungen*** schätzen die Motivation ihrer Quest-Studierenden grundsätzlich als sehr hoch ein. Die hohe Motivation wird auf den einschneidenden Entscheid eines Berufswechsels und das damit verbundene Risiko zurückgeführt. Alle ***Studiengangsleitungen*** erkennen hinter dieser hohen Motivation einen gewissen Druck. Dieser Druck wirkt umso ausgeprägter, wenn ausser den Quest-Studierenden auch deren private Bereiche, wie etwa deren Familien, involviert und vom Erfolg des Berufsumstiegs zu einem gewissen Grad abhängig sind. „Die Qu-

est-Studierenden wollen oder müssen unbedingt erfolgreich sein. Das treibt sie schnell in die Enge oder an Grenzen."

In engem Zusammenhang mit der hohen Motivation steht eine entsprechend hohe oder gar „überdurchschnittlich hohe Leistungsbereitschaft", die den Quest-Lehrpersonen von ***Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern*** attestiert wird. Mancherorts schwingt eine gewisse Sorge mit, die Quest-Lehrpersonen könnten sich überschätzen und Opfer ihrer übersteigerten Selbstansprüche werden (vgl. Tab. M30 im Materialband). Vereinzelt wird von einem gewissen Druck gesprochen, welcher von den Quest-Lehrpersonen – unbeabsichtigt – auf das Team übergeht. Auslöser sind zum einen eine gewisse Ungeduld im Zusammenhang mit der Kultur des basisdemokratischen Aushandelns und zum andern das Bestreben, dies oder jenes anzustossen, sei dies nun im Unterricht oder im Schulalltag.

Die befragten ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** schätzen die Leistungsbereitschaft ihrer Quest-Kolleginnen und Kollegen ebenfalls ähnlich ein. Sie attestieren ihnen ein hohes „Engagement" und eine „sehr hohe Leistungsbereitschaft". Aufgrund ihres Kontaktes mit den Quest-Lehrpersonen erkennen aber auch sie die entsprechenden Risiken und Grenzen. Sie warnen eindringlich vor „allzu hohen Selbstansprüchen", vor „Selbstüberforderung" und vor „Perfektionismus". Mehr als einmal wird festgehalten, dass gerade Frauen eher zu Perfektionismus neigen als Männer. Die Fachbegleitungen versuchen, ihre Quest-Kolleginnen und Kollegen zu bremsen und gewissermassen „vor sich selbst zu schützen" (vgl. Tab. M31 im Materialband).

4.3.2 Lebenserfahrung und Kompetenzen aus den Erstberufen

In den Interviews wurde die Frage gestellt, wie im Rahmen der Professionalität der Quest-Lehrpersonen deren Lebenserfahrung sowie deren Auftritt im Umgang mit Schulleitungen, Schulbehörden oder Eltern einzuschätzen seien.

Die Meinungen der ***Studiengangsleitungen*** sind geteilt. Während die einen positive Aspekte im Zusammenhang mit der fortgeschrittenen Lebenserfahrung feststellen, zweifeln andere an deren Wirkung. Zu den positiven Aspekten gehören „ein anderes Auftreten" sowie eine „entsprechende Sprache". Die Erziehungserfahrungen als Eltern erlauben ihnen zudem, mit den Eltern auf Augenhöhe zu verkehren. Auch ihre ausserschulische Berufstätigkeit in ihren Erstberufen sichert den Quest-Lehrpersonen eine gewisse Akzeptanz. „Eltern fühlen sich verstanden von Lehrern, welche auch einmal im ausserschulischen Berufsleben standen." Beides verleiht den Quest-Lehrpersonen Glaubwürdigkeit. Andere weisen darauf hin, dass Lebenserfahrung und Auftrittskompetenz an sich noch keine optimalen Lehrer-Schüler-Beziehungen garantieren (vgl. Tab. M32 im Materialband). Skepsis besteht gegenüber der Frage, inwiefern es den Quest-Lehrpersonen gelingt, ihre Lebenserfahrung und ihre entsprechende Kompetenzen in die Schulkultur zu übertragen. Lebenserfahrung habe immer einen Kultur- und Kontextaspekt. Ein Transfer könne entsprechend anspruchsvoll sein. Schlussendlich unterstreichen die ***Studiengangsleitungen***, dass Professionalität eben auch heisse, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können. „Und genau das können Quest-Kolleginnen und Kollegen. Die bringen zusätzliche Perspektiven." Für die Schulen gilt es dann, sich mit diesen anderen Lebenserfahrungen oder Perspektiven konstruktiv auseinanderzusetzen und sie nicht als kulturfremd abzulehnen.

Die ***Studiengangsleitungen*** sind vorsichtig, dem Schulfeld zu versprechen, was die Quest-Lehrpersonen alles Interessantes und Neues in die Schulen bringen würden. Schliesslich befinden sie sich noch in der Ausbildung. „Mit Hochjubeln, was da alles an Erfahrungen und Kompetenzen neu in die Schule komme, erweist man den Quest-Leuten einen Bärendienst."

Die Mehrheit der ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** nimmt die fortgeschrittene Lebenserfahrung bei den Quest-Lehrpersonen ebenfalls wahr. So werden etwa die eigene Mutter- oder Elternschaft erwähnt. Die Tatsache, dass sich Quest-Lehrpersonen in Berufsfeldern auskennen, in welchen auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler tätig sind und dass sie über

eine gewisse Reife und Selbstvertrauen verfügen, verleiht ihnen ebenfalls Glaubwürdigkeit: „Erfahrungen aus der Wirtschaft ermöglichen Verständnis mit Elternanliegen wie Schulzeiten, Hausaufgaben usw.“

Offen ist auch für einige ***Schulleitungen*** die Frage, inwiefern diese Lebenserfahrung pädagogisch umgesetzt werden könne. „Da ist einerseits hohe Lebenserfahrung – anderseits aber keinerlei Lehrerfahrung. Hier hohe Kompetenzen und dort keine Kompetenzen. Das ist eine Diskrepanz.“

Auch die Mehrheit der ***Fachbegleitungen*** hält die besondere Quest-Auftrittskompetenz für gegeben. Als Ursache vermuten sie bisherige Berufserfahrungen im Umgang mit Krisen und die Gewohnheit „vieles nebeneinanderher zu managen“. Aber auch hier wird relativiert. Quest-Lehrpersonen sind nicht per se auftrittssicherer als PH-Abgängerinnen und Abgänger.

Auch die ***Quest-Lehrpersonen*** wurden nach den Erfahrungshintergründen für ihre heutigen Kompetenzen gefragt. Am höchsten wird der Beitrag des Berufsalltags in der Schule (Praktika und berufsintegrierte Phase) eingeschätzt, 93% geben an, das dieser ‚eher viel’ bis ‚viel’ zu ihren heutigen Kompetenzen beigetragen habe. Auch die allgemeine Lebenserfahrung ausserhalb der Schule (89%), die beruflichen Erfahrungen (80%) und die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort (66%) spielen eine wichtige Rolle für die heutigen Kompetenzen (vgl. Abb. 6).

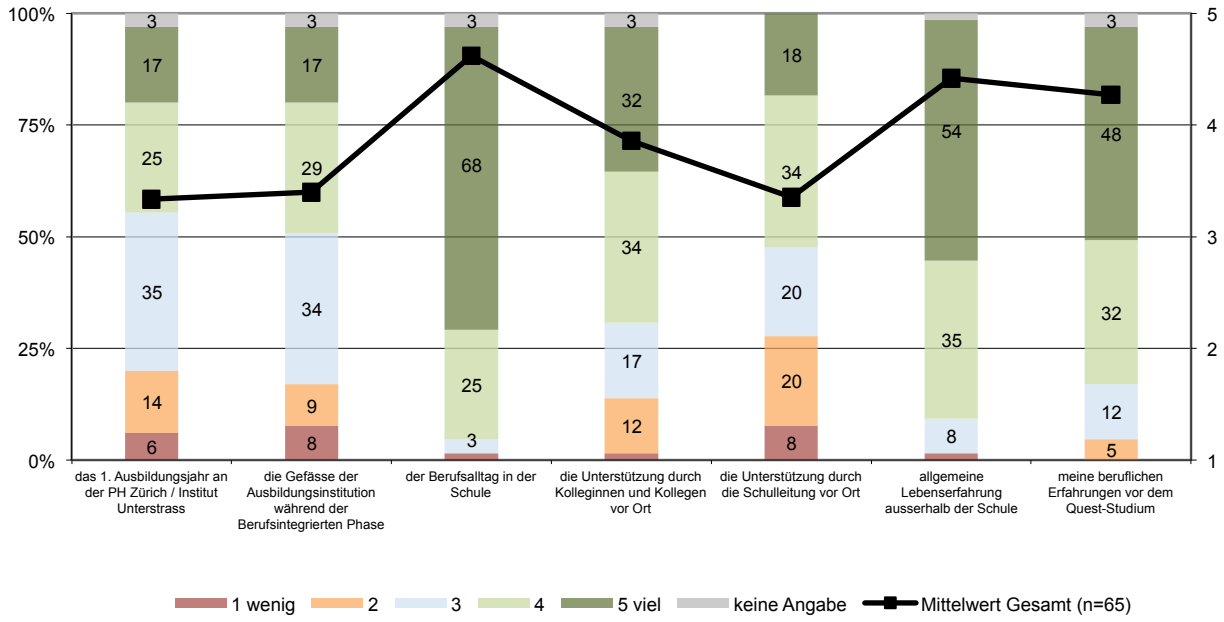


Abbildung 6 Beitrag von ausgewählten Erfahrungen zu den heutigen Kompetenzen

Signifikante Unterschiede ergeben sich je nach Studiengang in Bezug auf das Item ‚Beitrag der Gefässe der Ausbildungsinstitution während der berufsintegrierten Phase’ (p=.006): Quest-Lehrpersonen der Primarstufe (n=37; m=3.8) schätzen den Beitrag höher ein, als Quest-Lehrpersonen der Kindergartenstufe (n=9; m=3.0), der Sekundarstufe I Teilzeit (n=7; m=2.9) und der Sekundarstufe I Vollzeit (n=11; m=2.6).

Weitere signifikante Unterschiede finden sich auf der Primarstufe, je nach Ausbildungsinstitution, so stufen Absolventinnen und Absolventen des Instituts Unterstrass den Beitrag der Gefässe der

Ausbildungsinstitution (n=16; m=4.3) signifikant höher ein als ihre Kolleginnen und Kollegen von der PH (n=21; m=3.5, p=.025).

Umgekehrt sieht es bei der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort aus: Absolventinnen und Absolventen der PH (m=4.3) erfahren demnach signifikant mehr Unterstützung vor Ort als ihre Kolleginnen und Kollegen vom Institut Unterstrass (m=3.5; p=.006).

Auch die Unterstützung durch die Schulleitung vor Ort wird von Absolventinnen und Absolventen der PH (m=3.9) signifikant höher eingestuft als von Absolventinnen und Absolventen des Unterstrass (m=3.0; p=.029).

Im Zusammenhang mit der Frage nach erstberuflichen Erfahrungen in erzieherischen Belangen stellen Bieri Buschor et al. fest, dass die meisten Quest-Lehrpersonen bei der Unterstützung von Kindern bezüglich Hausaufgaben und Nachhilfe, sei es bei eigenen Kindern oder Kindern aus dem nahen Umfeld, Erfahrungen gesammelt haben. Studierende im Studiengang Kindergartenstufe bringen signifikant mehr Erfahrungen aus der freiwilligen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit (2014; S. 8f).

4.3.3 Kompetenzprofil am Ende der berufsintegrierten Phase

Die ***Quest-Lehrpersonen*** wurden gebeten, ihre Kompetenzen im gleichen Kompetenzenkatalog wie bereits am Ende des ersten Studienjahres auch am Ende der berufsintegrierten Phase wiederum auf einer 10er-Skala einzustufen.

Die Ergebnisse zeigen eine homogene Kurve auf hohem Niveau nahe am Mittelwert m=8 (minimale Nennung m=7.6 / maximale Nennung m=8.7). Die Bandbreite der Werte ist relativ gering. Der niedrigste Kompetenzwert liegt weiterhin beim ‚eigenen Zeitmanagement' mit m=7.2. Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Unterrichten liegen nun gleichauf mit den persönlichen Kompetenzen wie etwa der eigenen Sozialkompetenz (m=8.5) oder der eigenen Kommunikationskompetenz (m=8.4). Am Ende der berufsintegrierten Phase schätzen die Quest-Lehrpersonen ihre zentralen Unterrichtskompetenzen wie folgt ein: ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen (m=8.7), Klassenlehrperson/Hauptverantwortung ausüben (m=8.5), obligatorische Lehrmittel einsetzen können[30] (m=8.2) Schülerinnen und Schüler motivieren (m=8.2), Fachkompetenz in meinen Fächern (m=8.2), Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem Denken erziehen (m=8.0), bei Konflikten/Gewalt intervenieren (m=8.0), anregende Lernsituation schaffen (m=7.9) Unterricht planen und vorbereiten (m=7.9), Unterricht durchführen (m=7.9) sowie zentrale fachdidaktische Konzepte kennen (m=7.8). Ebenfalls hoch schätzen die Quest-Lehrpersonen ihre Kompetenzen im Umgang mit Eltern ein (m=8.2) (vgl. Abb. 7 schwarze Kurve).

Differenziert nach Stufen fällt auf der Kindergartenstufe die gleichmässige Verteilung auf hohem Niveau rund um den Mittelwert m=8.0 auf. Die Werte decken sich in hohem Masse mit denjenigen auf der Primarstufe. Auf der Sekundarstufe ist die Bandbreite der Mittelwerte mit teilweise unter m=7.0 und höher als m=9.0 wesentlich grösser als auf der Kindergarten- und der Primarstufe.

Statistisch signifikante Unterschiede nach Stufen ergeben sich in den Kompetenzselbsteinschätzungen am Ende der berufsintegrierten Phase keine (vgl. Abb. M1 bis M4 im Materialband). Vergleicht man indessen auf der Sekundarstufe I die Mittelwerte des Vollzeit-Studiengang (2 Jahre / Abschluss 2013 / n=12) mit demjenigen des Teilzeit-Studiengangs (3 Jahre / Abschluss 2014 / n=7) fällt auf, dass sich die Absolventinnen und Absolventen des Teilzeit-Studiengangs bei 22 von insgesamt 28 abgefragten Kompetenzen am Ende der berufsintegrierten Phase höher einschätzen.[31] Die andern Stufenvergleiche zeigen weniger Auffälligkeiten. Ein Blick über alle Stufen ergibt allerdings, dass sich die Absolventinnen und Absolventen des Teilzeit-Studiengangs Se-

[30] Ohne Kindergarten

[31] Es ist zu beachten, dass es sich hier um ausgesprochen kleine Stichproben handelt.

kundarstufe I auch gegenüber den Studiengängen Kindergarten und Primarstufe in einem Grossteil der abgefragten Kompetenzen tendenziell am höchsten einschätzen.

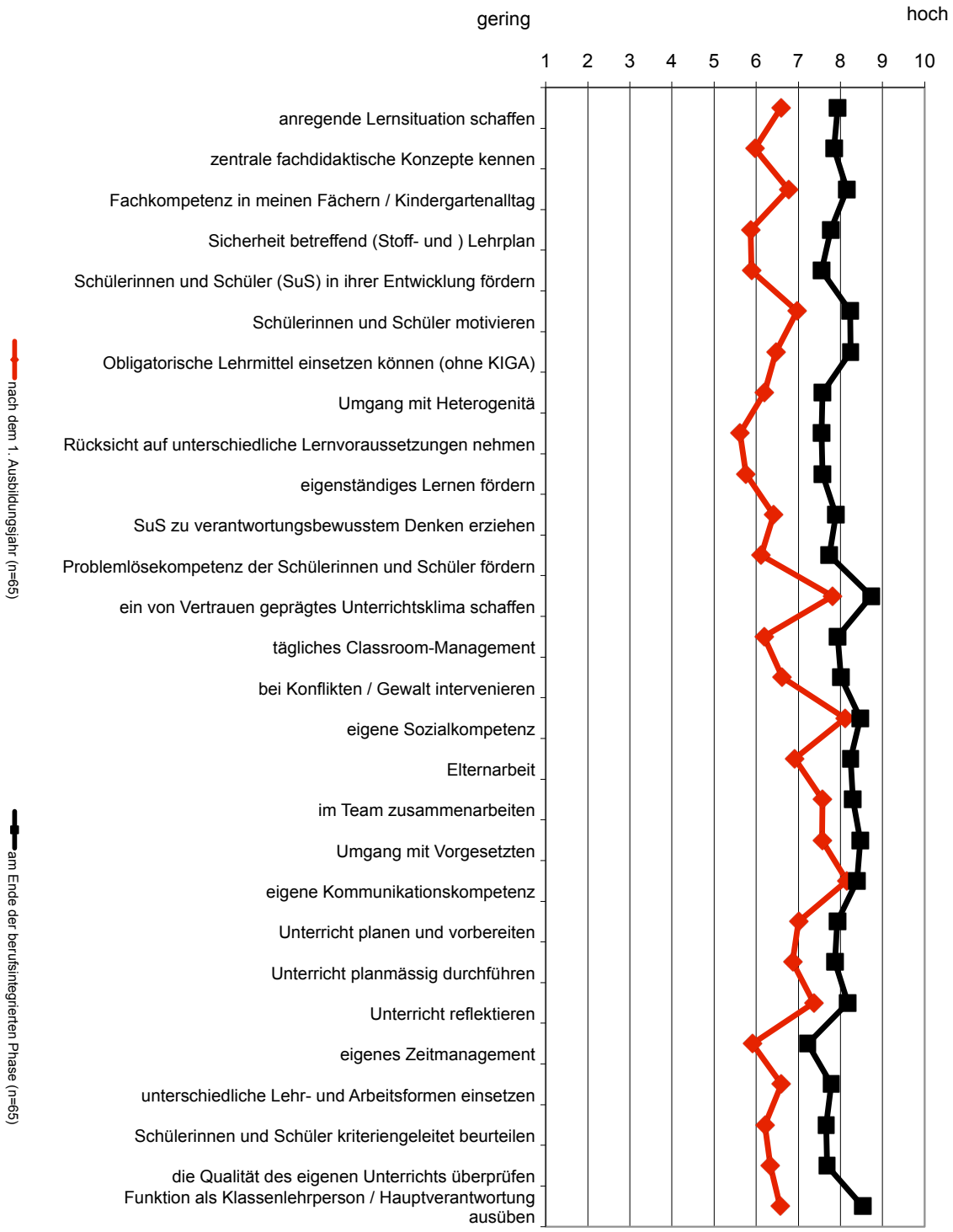


Abbildung 7 Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen nach dem ersten Ausbildungsjahr und am Ende der berufsintegrierten Phase, Durchschnittswerte (n=65)

Fachliche Kompetenzen

Mit ihren fachlichen Kompetenzen sind die Quest-Lehrpersonen nach ihrem ersten Studienjahr grundsätzlich in der Lage, Unterricht zu erteilen. Die Schulleitungen betonen auch an dieser Stelle den schwierigen Übergang zwischen der hoch strukturierten Ausbildung an der PH und der Dynamik einer Klasse: „Training und Erfahrung fehlen noch. Das muss mit der Zeit on the job erarbeitet werden“ (vgl. Tab. M33 im Materialband).

Die befragten ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** beurteilen die fachlichen Kompetenzen der Quest-Lehrpersonen als gegeben. Auf alle Fälle beherrschten die Quest-Lehrpersonen das Unterrichten „gleich gut oder gleich schlecht wie die regulären PH-Abgänger“, da sei „kein Unterschied“. Es gilt das oben gezogene Fazit, dass Training und Erfahrung noch fehlen.

Überfachliche Kompetenzen

Auch zu den überfachlichen Kompetenzen haben sich die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** geäussert. Dabei wird eine altbekannte Grundsatzfrage erneut aufgeworfen: Inwiefern können überfachliche Kompetenzen wie etwa der überzeugende Umgang mit Kindern und Jugendlichen überhaupt im Rahmen einer Ausbildung erlernt werden. Die Schulleitungen und die Behördenmitglieder sind teilweise skeptisch: „Entweder hat ein Mensch das Flair, mit Jugendlichen umzugehen oder nicht.“ Allerdings erkennen sie bei den Quest-Lehrpersonen auf Grund des Alters oder der Familienerfahrung eine gute Grundlage. Deren Autorität wird ihnen in den Klassen abgenommen (vgl. Tab. M34 im Materialband).

Einige der Schulleitungen weisen auch in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in diesen Fragen keine scharfe Grenze zwischen Quest- und regulären Lehrpersonen bestehe (vgl. Tab. M34 im Materialband).

Die Aussagen der ***Fachbegleitungen*** gehen ebenfalls dahin, dass Quest-Lehrpersonen in Bezug auf ihre überfachlichen Kompetenzen von ihrem „breiten Hintergrund“ profitierten und ihnen so das Unterrichten leichter falle. Gegenüber dem vorausgehenden ersten Studienjahr erheben sie den Vorwurf, dass überfachliche Aspekte in der Ausbildung zu kurz kämen (vgl. Tab. M35 im Materialband).

4.3.4 Kompetenzentwicklung während der berufsintegrierten Phase

Zum Thema der Kompetenzentwicklungen sind grundsätzlich drei Sachverhalte anzumerken. Über die Gesamtstichprobe der ***Quest-Lehrpersonen*** finden sich hoch signifikante Kompetenzzuwächse bei allen abgefragten Kompetenzen. Daher wird hier in der Folge vereinfachend von positiven Kompetenzzuwächsen gesprochen. Betrachtet man die Werte auf der individuellen Ebene der einzelnen Quest-Lehrperson finden sich vereinzelt auch Kompetenzabnahmen im Verlaufe der berufsintegrierten Phase.

Über alle Stufen hinweg sehen wir den grössten Zuwachs bei Rücksicht auf individuelle Lernvoraussetzungen nehmen (m-Zuwachs=2.0), Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan (m-Zuwachs=1.9), zentrale fachdidaktisch Konzepte kennen (m-Zuwachs=1.9), obligatorische Lehrmittel einsetzen können (m-Zuwachs=1.8 / ohne Kindergartenstufe), eigenständiges Lernen fördern (m-Zuwachs=1.8) sowie Funktion als Klassenlehrperson/Hauptverantwortung ausfüllen können (m-Zuwachs=1.8). Die geringsten Zuwachsraten weisen ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen (m-Zuwachs=0.9), Unterricht reflektieren (m-Zuwachs=0.8), im Team zusammenarbeiten (m-Zuwachs=0.7), eigene Sozialkompetenz (m-Zuwachs=0.4), sowie eigene Kommunikationskompetenz (m-Zuwachs=0.3) (vgl. Abb. 7[32]).

Auch die ***Studiengangsleitungen*** wurden gefragt, ob und inwiefern sie aus ihrer Sicht bei den Quest-Lehrpersonen Kompetenzzuwächse feststellen. Die Studiengangsleitungen stellen grosse

[32] Im Materialband finden sich zusätzliche stufenspezifische Auswertungen der Kompetenzen

Kompetenzfortschritte zwischen dem Studien-Eintritt und dem Studien-Ende fest. Sie sprechen von „grossen Sprüngen“. Im Hinblick auf die berufsintegrierte Phase sehen sie Kompetenzzuwächse im konkreten Unterricht. Sie erkennen dort Fortschritte, wo es um eine Verbindung „des Praktischen mit dem Theoretischen“ geht. Im Weiteren wird in einem Fall die „Vernetzung von Wissen“ hervorgehoben. Damit ist die Vernetzung von ausserschulischem Wissen (aus den Erstberufen) mit schulischem Wissen (aus der Quest-Ausbildung) gemeint (vgl. Tab. M36 im Materialband). Diese Vernetzungskompetenz kann durchaus als Teil einer spezifischen Quest-Identität gesehen werden.

Den Quest-Lehrpersonen werden auch seitens der ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** für die Zeit der zweijährigen berufsintegrativen Phase sichtbare Kompetenzzuwächse attestiert. Zum einen entwickeln die Quest-Lehrpersonen während dieser Zeit eine konkrete Vorstellung, was Schule ist und wie sie funktioniert. Bereits weiter oben war die Rede von den tendenziell idealisierten Schul-, Unterrichts- und Berufsbildern, welche manche Quest-Lehrpersonen mitbringen. Der dort geäusserte Wunsch nach realistischeren Vorstellungen scheint sich im Verlauf der Berufsintegration zu erfüllen. Inwiefern im Rahmen dieses Lernprozesses die oben erwähnte harte Landung und die damit verbundenen Enttäuschungen tatsächlich eingetroffen sind, lässt sich hier nicht sagen. Auch auf der Teamebene scheint der Einstieg grossmehrheitlich gelungen zu sein. Damit hat sich auch das ursprünglich da und dort noch verzerrte Berufsbild der Lehrperson als Einzelkämpferin zum mitverantwortlichen Mitglied eines Teams entwickelt. Last but not least sehen die Schulleitungen grosse Fortschritte auch im Unterricht. Besonders erwähnt wird in diesem Zusammenhang die Klassenführung (vgl. Tab. M37 im Materialband).

Ergänzend ist anzumerken, dass auch die befragten ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** die erwähnten Kompetenzentwicklungen aus der Nähe ebenfalls feststellen. In der persönlichen Begegnung mit den Quest-Kolleginnen und -Kollegen erkennen die Fachbegleitungen eine gewisse Entspanntheit, welche den Quest-Lehrpersonen insgesamt ein stressfreieres und weniger kräfteraubendes Unterrichten erlaubt. Dazu kommt ein professionellerer Umgang mit den eigenen Ressourcen: „Sie betreiben einen vertretbareren Aufwand.“

4.4 Integration und Kooperation

4.4.1 Akzeptanz

Die ***Studiengangsleitungen*** wissen aus Rückmeldungen aus dem Feld, wie die Integration der Quest-Lehrpersonen im grossen Ganzen verläuft. Sie betonen, dass Integration ein interaktiver Prozess sei und die Verantwortung für das Gelingen nicht allein bei den Quest-Lehrpersonen liege (vgl. Evaluationsmodell Teil I Kap. 4.1). Vor allem die Schulleitungen spielten bei diesen Prozessen eine ausschlaggebende Rolle (vgl. Tab. M38 im Materialband).

Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder betonen ihre Bereitschaft, die Quest-Kolleginnen und Kollegen zu akzeptieren. Allerdings wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Quest-Lehrpersonen „Anpassungsleistungen“ zu erbringen hätten und einen „besonderen Effort leisten müssten, um sich behaupten zu können“. Die Schulleitungen und die Schulbehördenmitglieder machen da und dort in den Lehrerkollegien Akzeptanzprobleme aus. Die Vorbehalte sind stufenunabhängig festzustellen. In einem Fall wird vermutet, dass das Bild der Quest-Lehrperson als Schnellbleiche-Lehrpersonen durch die unterdessen abgeschaffte Fast-Track-Ausbildung geprägt wurde und nun nicht so schnell aus den Köpfen verschwindet. Im persönlichen Kontakt scheinen sich die Vorbehalte mit der Zeit abzubauen (vgl. Tab. 39 im Materialband).

Die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** beobachten die Akzeptanz der Kolleginnen und Kollegen ‚ihren’ Quest-Lehrpersonen gegenüber mit besonderer Aufmerksamkeit. Neben positiven Erfahrungen erkennen sie eine ganze Reihe von Akzeptanzhindernissen. Diese reichen von Vorbehalten gegenüber der Unerfahrenheit der Quest-Lehrpersonen in der berufsintegrierten Phase über deren häufige Abwesenheit im Zusammenhang mit dem Studium bis hin zu Neid.

4.4.2 Integration

Nach der Akzeptanz (im Sinne neutraler Duldung) ist die Integration der Quest-Lehrpersonen ein weiterer Schritt. Die Integration erfolgt offenbar entlang des Schulalltags mit seinen imperativen Forderungen nach Zusammenarbeit. Besonders erwähnt werden u.a. klassenübergreifende Projekte, klassenübergreifende Vereinbarungen wie etwa das Führen von Lernportfolios und kleine Schuleinheiten. Ebenfalls ins Gewicht fällt die Kooperation im Rahmen der stellengeteilten Klassen. Zudem ist die Zusammenarbeit in den Jahrgangs- und/oder Fachteams in den Schulen verbindlich festgelegt. Die Teilnahme wird von den Quest-Kolleginnen und –Kollegen – soweit möglich – erwartet. Wie bereits bei der Akzeptanz betonen die ***Schulleitungen*** auch in diesem Zusammenhang nochmals, dass der Erfolg der Integration nicht allein vom kollegialen Umfeld abhänge, sondern von der Quest-Lehrperson selbst ein Engagement ausgehen müsse. Dabei werden dann auch Unterschiede von Person zu Person sichtbar.

Zuletzt ist die Eingliederung in die Schulkultur mit Hilfe sozialintegrativer Anlässe eine Gelegenheit, sich auch informell zu integrieren. Hinderlich sind aus Sicht der Schulen terminliche Unverträglichkeiten auf Grund der Verpflichtungen der Quest-Lehrpersonen gegenüber der PH (vgl. Tab. M40 im Materialband). Die Integration erschweren können auch Schulentwicklungsprojekte. Erstens ist der Aufwand in Projekten grundsätzlich sehr hoch und zweitens wird je nach Projekt teilweise oder ganz vom normalen Unterricht abgerückt, was sich für Quest-Lehrpersonen als besonders anspruchsvoll erweist.

Auch bei der Integration spielen die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** als Quest-nahe Akteure ebenfalls eine wichtig Rolle. Ihre Erfahrungen sind mehrheitlich positiv (vgl. Tab. M41 im Materialband).

Die PH-interne Evaluationsstelle hat für den Studiengang H12 quantitativ erhoben, wie die Integration im Lehrerinnen- und Lehrerteam vor Ort eingeschätzt wird. Die Antworten wurden auf einer 3er-Skala von mangelhaft bis sehr gut abgebildet. Bei den Schulleitungen und den Fachbegleitungen liegt der Mittelwert bei m=2.3, bei den Fachdidaktik Coaches bei m=2.2 und bei den Mentorinnen und Mentoren bei m=2.0. Die Integration des Studiengangs H12 ist insgesamt gut gelungen, wobei die Personen aus dem Schulfeld diese leicht positiver wahrnehmen als Personen aus der PH (Bieri Buschor et al. 2014; S.13).

4.4.3 Kooperation

Bereits im vorhergehenden Kapitel wurde beschrieben, welche Erfahrungen die Schulen mit der Integration der Quest-Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen machen. Da eine nachhaltige Integration ohne Kooperation undenkbar ist, wird das Thema hier lediglich nochmals kurz aufgegriffen und um einige zusätzliche Überlegungen ergänzt.

In den Interviews mit den ***Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern*** finden sich Aspekte, welche bereits im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Lebenserfahrung kurz angesprochen wurden: „Quest-Lehrpersonen nehmen aus ihrer Zeit als Arbeitnehmerinnen ganz andere Gewohnheiten mit. Sie haben keine Probleme mit Vorgesetzten. Sie sind hierarchie- und autoritätsbewusst. Sie müssen auch nicht alles basisdemokratisch aushandeln. So gesehen tun sie der Schule – und den Lehrpersonen – gut.“

Darüber hinaus wird von den ***Schulleitungen*** bis zu den ***Fachbegleitungen*** grundsätzlich von erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Quest- und regulären Lehrpersonen berichtet.

63% der ***Quest-Lehrpersonen*** sind insgesamt zufrieden mit dem sozialen Kima in den Schulen. 86% fühlen sich in den Teams akzeptiert, 75% fühlen sich durch Kolleginnen und Kollegen unterstützt und 72% erleben selten Spannungen in der Zusammenarbeit (vgl. Abb. 8). Auffallend ist angesichts dieser positiven Einschätzungen, dass lediglich 18% mit ihren Kolleginnen und Kollegen in der Unterrichtsvorbereitung zusammenarbeiten. Schon Bieri Buschor et al. konstatierten, dass Unterrichtsinhalte eher nicht miteinander abgestimmt werden (2014; S.14).

Die Gründe werden aus den Ergebnissen nicht ganz klar. Allerdings ist zu bedenken, dass die Quest-Lehrpersonen einerseits von den Mentorinnen und Mentoren begleitet und von den Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern unterstützt werden. Es kann sein, dass sich eine weitergehende Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsvorbereitung mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort (vorerst) erübrigt.

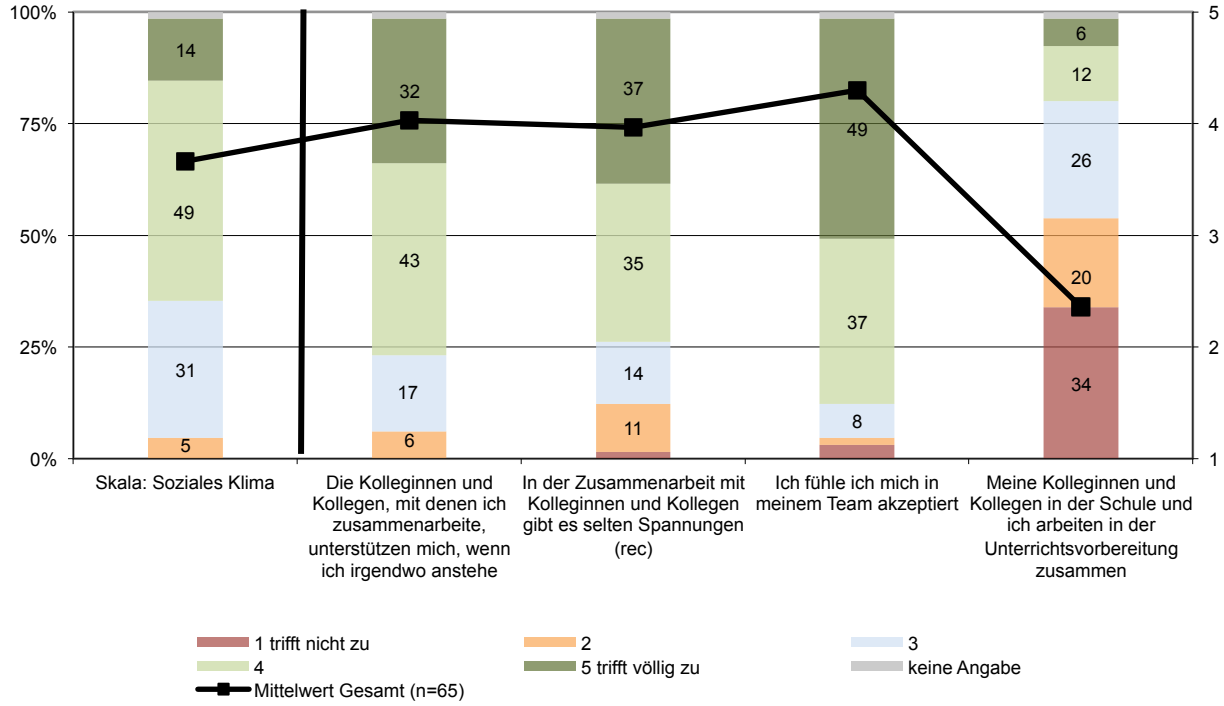


Abbildung 8 Soziales Klima in der kollegialen Zusammenarbeit

Je nach Studiengang zeigen sich signifikante Unterschiede ab in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bei der Unterrichtsvorbereitung (p=.027). Quest-Lehrpersonen der Kindergarten- (n=9; m=2.8) und der Primarstufe (n=37; m=2.6) tun dies deutlich häufiger als Quest-Lehrpersonen der Sekundarstufe I Vollzeit (n=11; m=1.5) und Sekundarstufe II Teilzeit (n=7; m=2.0).

4.4.4 Impulse

In den Interviews wurden die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** gefragt, inwiefern von den Quest-Lehrpersonen sichtbare Impulse ausgingen. Einige Schulen raten ihren Quest-Lehrpersonen sich während der berufsintegrierten Phase noch zurückzuhalten, um die Belastungen nicht unnötig zu erhöhen. Andere berichten von zahlreichen konkreten Beispielen. Die aufgeführten Impulse können verschiedenen Ebenen zugeordnet werden.

Auf Schul- und auf Unterrichtsebene gründen die Impulse in der Regel in der früheren Berufstätigkeit der Quest-Lehrpersonen. Die Schulen als Organisationen und die Kinder im Unterricht profitieren von den Fachkompetenzen aus den Herkunftsberufen der Quest-Lehrpersonen. Als Beispiele werden unter anderem medizinisches, ökonomisches, naturwissenschaftliches, informationstechnisches und sportliches Fachwissen genannt. In einigen Fällen wird auch auf die Führungskompetenz hingewiesen. Auf Schulebene führten diese Kompetenzen zu strukturellen Innovationen. Auf der Unterrichtsebene können inhaltliche Bereicherungen die Folge sein (vgl. Tab. M42 im Materialband).

Probleme werden aus zwei Schulen gemeldet, wo die erstberufliche Fachkompetenz, verbunden mit der entsprechenden Fachsprache, eher fremd gewirkt hatten. In einem anderen Fall fühlten sich Kolleginnen und Kollegen vom profunden Fachwissen bedroht und leisteten Widerstand.

In einem weiteren Fall wurde die Frage nach den Impulsen etwas anders gedeutet und auf die im ersten Jahr an der PH erworbene Ausbildung bezogen: „Die Quest-Lehrpersonen bringen topaktuelles Unterrichtswissen aus der PH, zum Beispiel im Bereich des kooperativen Lernens. Für sie war das klar. Für die andern Lehrpersonen war das z.T. Neuland." Quest-Lehrpersonen können Trägerinnen oder Träger innovativen methodisch-didaktischen Neuwissens sein und sich auf diese Weise in der Schule integrieren. Voraussetzung ist einmal mehr das Interesse seitens der Schule oder des Teams. Sonst bleiben die Impulse ungenutzt.

Eben dieser Aspekt der Gegenseitigkeit wird auch von ***Fachbegleitungen*** betont: „Die Schule muss aber auch Ressourcen bereitstellen, um diese Impulse zu nutzen". Insgesamt unterstreichen auch die Fachbegleitungen die positiven Effekte: „Da kommen extrem spannende Ideen" oder: „Unsere Quest-Kollegin hat die Wahlfächer aufgefrischt".

Die ***Studiengangsleitungen*** kennen die Potentiale ihrer Quest-Studentinnen und -Studenten und obwohl sie keinen direkten Einblick in den Alltag der Quest-Schulen haben[33], landen immer wieder Rückmeldungen aus dem Feld bei ihnen. Im Zusammenhang mit der Frage nach Impulsen seitens der Quest-Lehrpersonen in ihre jeweiligen Schulen halten sie zunächst fest, dass seitens der Schulen ein Interesse an diesem Kompetenzen vorhanden sein müsse: „Da muss ein Zusammenfinden stattfinden." Aus Erfahrung wissen sie: „Wenn es heisst: Lerne zunächst unterrichten, bevor du mit deinen tollen Ideen kommst, dann stehen die Chancen schlecht."

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erfolg von Impulsen seitens der Quest-Lehrpersonen in die Schulen vom beiderseitigen Willen abhängt. Schulen, welche grundsätzlich an den individuellen Kompetenzen ihrer Lehrerinnen und Lehrer – nicht nur der Quereinsteiger – interessiert sind und eine entsprechende Interesse- und Ressourcen-Kultur aufgebaut haben, profitieren von den Kompetenzen ihrer Quest-Kolleginnen und Kollegen und erleichtern diesen den Aufbau ihres persönlichen professionellen Profils.

4.5 Herausforderungen und Belastungen in der berufsintegrierten Phase

4.5.1 Herausforderungen

Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder sind sich einig: Die grösste Herausforderung ist die Klassenführung. Sei es nun, dass die Abstimmung mit dem Lernalter der Klasse schwierig war oder dass die Klasse insgesamt oder in bestimmten Phasen anspruchsvoll zu führen und zu kontrollieren war (vgl. Tab. M43 im Materialband).

Die Frage nach den Herausforderungen war in den Interviews nicht immer trennscharf von derjenigen nach den Belastungen oder nach dem Umgang mit Belastungen auseinanderzuhalten. Weitere Aussagen zum Thema finden sich daher im folgenden Kapitel 4.5.2.

4.5.2 Belastungen

Den ***Quest-Lehrpersonen*** wurde eine Liste mit einer Auswahl von 22 möglichen Belastungen vorgegeben. Auf einer 5-stufigen Skala hatten sie diese einzeln einzuschätzen. Über sämtliche Belastungen hinweg liegt der Wert knapp unter einer mittleren Belastung (Gesamtmittelwert m=2.8). Zur besseren Übersicht sind die abgefragten Belastungen in drei separaten Abbildungen dargestellt.

[33] In einem Fall verfügt die Studiengangsleitung über praktische Mentoratserfahrung und hatte auf diesem Weg Einblick in entsprechende Fragestellungen.

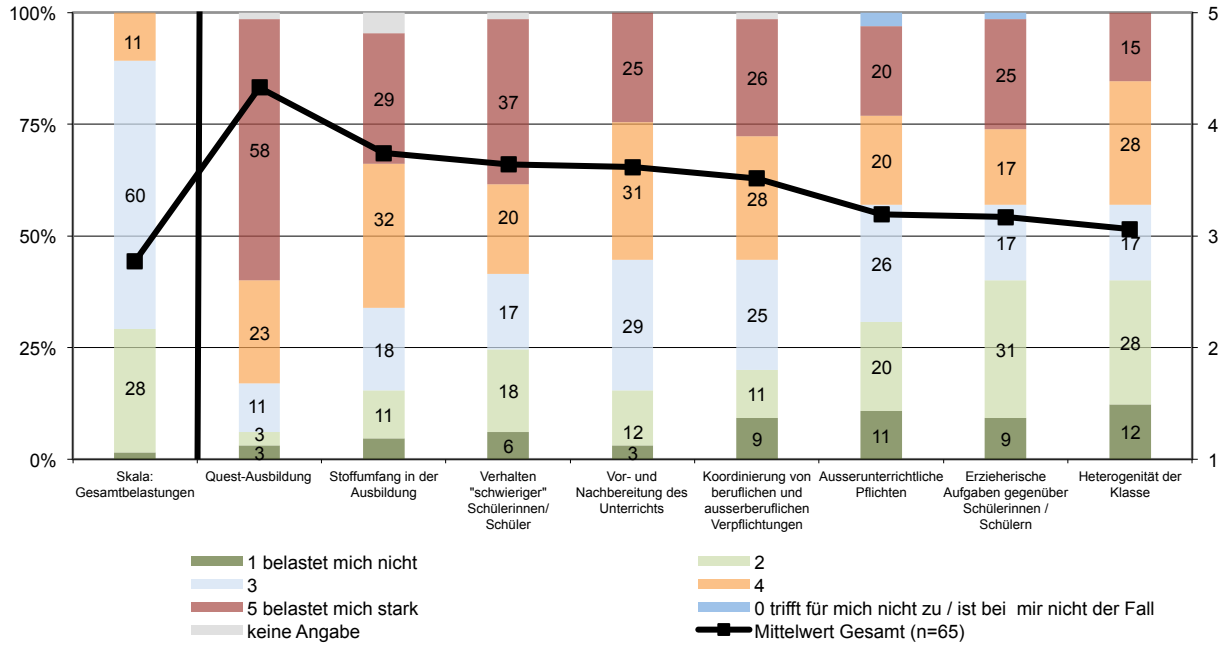


Abbildung 9.1 Gesamtbelastung sowie grösste Belastungen während der berufsintegrierten Phase

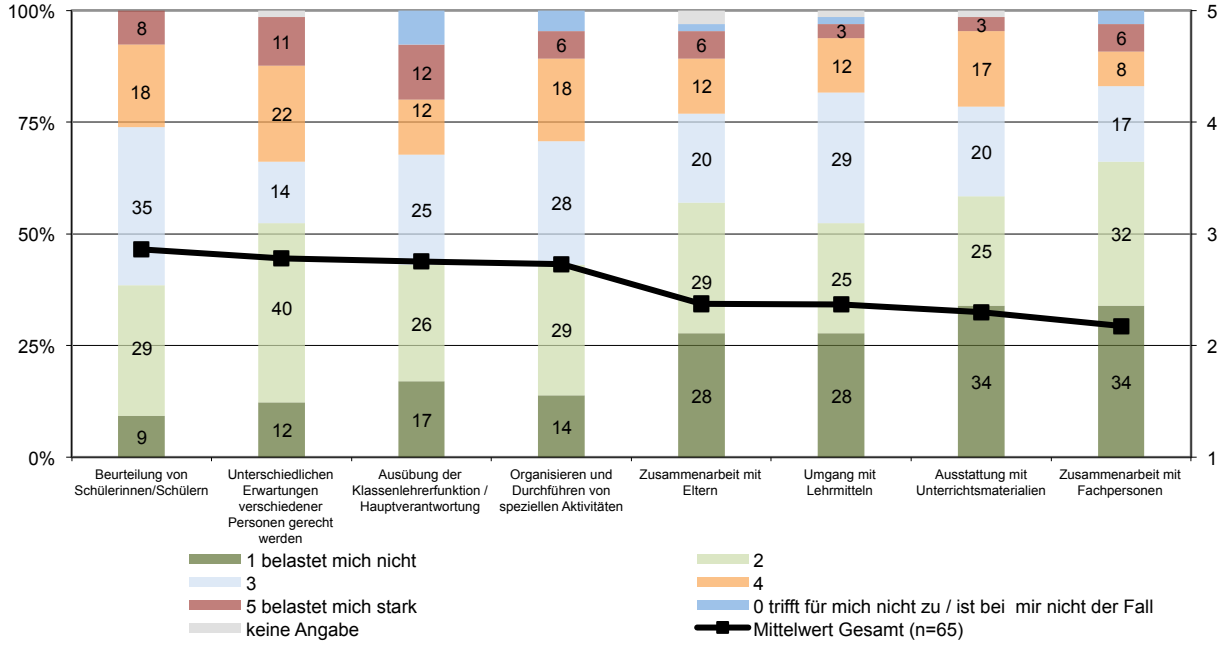


Abbildung 9.2 Mittlere Belastungen während der berufsintegrierten Phase

Die beiden grössten Belastungen hängen mit der Quest-Ausbildung an sich zusammen: 81% fühlen sich durch die Ausbildung mit der zugehörigen Prüfungsvorbereitung als eher stark bis stark und 61% durch den Stoffumfang in der Ausbildung eher stark bis sehr stark belastet (vgl. Abb. 9.1).

Unterschiedliche Erwartungen verschiedener Personen werden von 26% als eher stake bis starke Belastung empfunden und 33% fühlen sich durch das Ausüben der Klassenlehrerfunktion eher stark bis stark belastet (vgl. Abb. 9.2).

Am unteren Ende der Belastungsskala sind Aspekte der Kooperation auf verschiedenen Ebenen: Schulleitung, Team, Kolleginnen und Kollegen, Fachpersonen und Eltern. In diesen Kontexten fallen keine oder nur ganz geringe Belastungen an: 8% empfinden die Integration ins Team als eher belastend bis stark belastend und 10% fühlen sich durch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung eher stark bis stark belastet, wie Abbildung 9.3 zeigt.

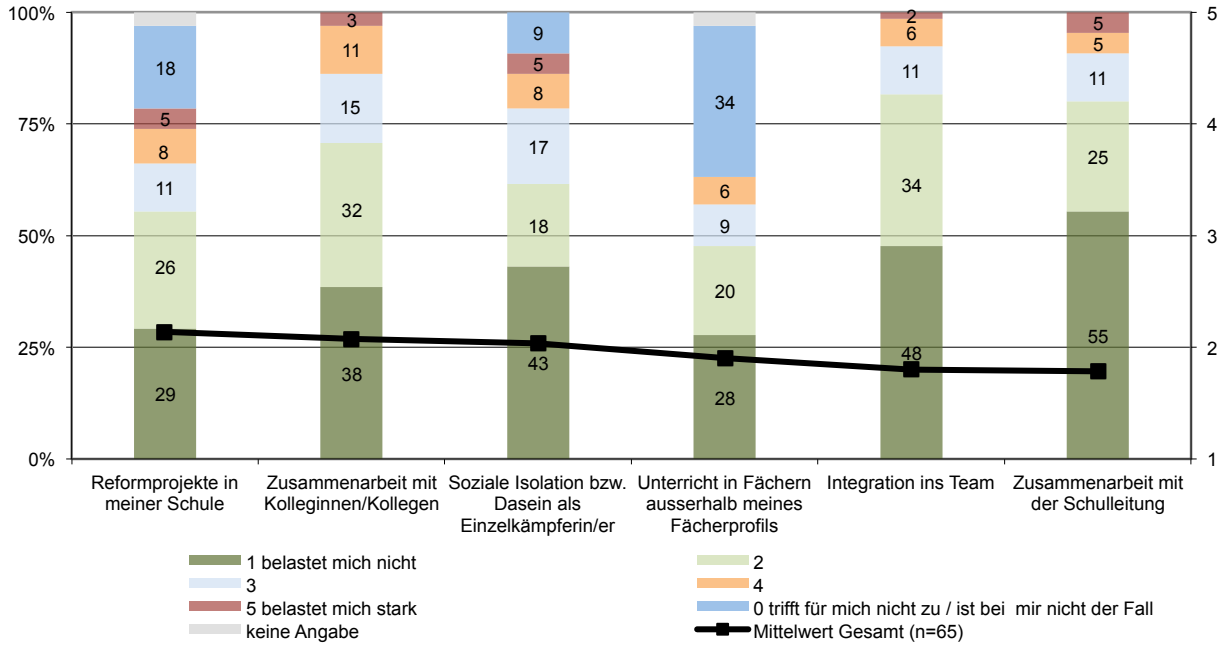


Abbildung 9.3 Geringste Belastungen während der berufsintegrierten Phase

Stufenspezifisch ergeben sich lediglich bei der Belastung durch die Ausübung der Klassenlehrerfunktion resp. Hauptverantwortung signifikante Unterschiede (p=.008): Teilzeit-Studierende der Sekundarstufe I empfinden die Belastung durch das Ausüben dieser Funktion stärker (m=3.8) als Vollzeit-Studierende (m=3.4), sowie Studierende der Stufe Kindergarten (m=3.1). Am geringsten wird diese Belastung auf Primarstufe eingeschätzt (m=2.3).

Auf die Frage nach den wesentlichen Belastungen, welchen die Quest-Lehrpersonen aus ihrer Sicht ausgesetzt seien, fallen die Antworten der ***Schulleitungen und der Schulbehördenmitglieder*** eher pauschal aus. Sie sind in ihren Funktionen weniger mit den Belastungen selbst als vielmehr mit deren Auswirkungen konfrontiert. Auch wenn sie festhalten, dass der Umgang mit Belastungen letztlich personenabhängig sei und sich in ihren Schulen auch Quest-Lehrpersonen finden, welche „neben ihrer Klassenlehrerfunktion noch die Materialverwaltung übernahmen und sich an freien Tagen an Schulanlässen engagierten“, erstaunen ihre Aussagen kaum: „Mehr Belastung darf nicht sein“.

Immer wieder wird in den Interviews Respekt gegenüber den Arbeitspensen der Quest-Lehrpersonen spürbar. So wird etwa gesagt, die Leistungen der Quest-Lehrpersonen seien insgesamt „faszinierend und bewundernswert."

Indirekt betroffen von den Belastungen der Quest-Lehrpersonen sind die ***Schulleitungen*** etwa dadurch, dass die Quest-Lehrpersonen öfters Urlaubsgesuche einreichen, um den Anforderungen des Studiums genügen zu können. Das bringt jedes Mal organisatorische Umtriebe und Unruhe in die Klassen. Grundsätzlich ist für sie auch klar: „Eine Überbelastung einer Quest-Lehrperson ist auch ein Problem der Schule. Sie kann ihren Auftrag den Kindern gegenüber nicht mehr wunsch- oder auftragsgemäss erfüllen."

Auffallend sind die Aussagen einiger ***Schulleitungen***, wonach die Quest-Lehrpersonen belastbarer seien als reguläre Lehrpersonen. Sie schätzen an den Quest-Lehrpersonen deren hohe und beklagen andererseits bei den regulären Lehrpersonen deren geringere Belastbarkeit. Inwiefern die geäusserte Vermutung zutrifft, dass der selbstverständliche Umgang mit Belastungsspitzen auf früheren Berufserfahrungen beruht, bleibt hier allerdings offen. Als Schlüsselaussage kann gelten: „Quest darf nur machen, wer belastbar ist. Andere sind ungeeignet." (vgl. Tab. M44 im Materialband).

Aus nächster Nähe betrachten können die ***Fachbegleitungen*** die Belastungen ihrer Quest-Kolleginnen und Kollegen. Grundsätzlich betonen auch sie, die Belastungskombination von Studium, Lehrberuf und Privatbereich bringe die Leute an Grenzen. Allerdings erkennen sie Unterschiede von Person zu Person (vgl. Tab. M45 im Materialband). Sie übernehmen zusätzlich zur Unterrichtsbegleitung hinzu eine Art Ressourcenberatung und helfen so ihren Quest-Kolleginnen und -Kollegen beim Finden einer ausgewogenen Balance zwischen den Anforderungen und den Ressourcen. Ein Alarmzeichen sind gehäufte krankheitsbedingte Absenzen. Davon wird indessen nur in zwei Fällen berichtet. Quest-Lehrpersonen müssen ihre Belastungen – oder die Anzeichen von Überbelastung – zunächst erkennen und damit umgehen lernen.

Im Rahmen der Online-Befragung der ***Quest-Lehrpersonen*** wurde die Frage nach einem Vergleich der Belastungen zwischen der früheren Berufstätigkeit und dem Lehrberuf gestellt. Nur insgesamt drei Personen schätzen die Belastungen im Lehrberuf tiefer ein. 34% halten die aktuellen Belastungen mit den früheren in etwa vergleichbar. 32% bezeichnen sie als höher und weitere 26% als viel höher. Diese Werte sind allerdings mit einer gewissen Vorsicht zu geniessen. Die Belastungen im Routine-Status des Erstberufs sind nur bedingt vergleichbar mit den Belastungen im Novizen-Status im Lehrberuf. Eine generelle Folgerung, dass der Lehrberuf belastender sei als andere Berufe ist nicht zulässig. Was aber gesagt werden kann ist, dass mit der heutigen Form der berufsintegrierten Phase eine Belastungsgrenze erreicht ist (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17 Belastungen während der berufsintegrierten Phase im Vergleich zu den Belastungen in der vorherigen Berufstätigkeit (n=65)

Im Vergleich zu meiner vorherigen (beruflichen) Tätigkeit sind die Belastungen im Lehrberuf ...	viel tiefer	tiefer	vergleichbar	höher	viel höher
	2 (3%)	3 (5%)	22 (34%)	21 (32%)	17 (26%)

4.6 Begleitung und Unterstützung in der berufsintegrierten Phase

4.6.1 Begleit- und Unterstützungskonzept

Die Verknüpfung von theoretischen mit praktischen Ausbildungselementen ist eines der konzeptionellen Standbeine des Quest-Studienkonzeptes. Dies gilt insbesondere für die berufsintegrierte Phase. Als eine Art Scharnier an der Schnittstelle zwischen den Ausbildungsinstitutionen und den Schulen funktioniert das Quest-Begleitkonzept. Es soll den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen.

Die ***Studiengangsleitungen*** meinen mit diesem Transfer zunächst didaktische Begleitung. Darüber hinaus weisen sie auf einen weiteren Aspekt dieser Scharnierfunktion hin: „Beim Eintritt in die berufsintegrierte Phase können in der Ausbildung gelernte (aber noch nicht gesicherte) pädagogische Grundhaltungen im Überlebenskampf gleich wieder verloren gehen. Das kann nur mit einem Begleitkonzept aufgefangen werden.“ Das Quest-Begleitkonzept unterstützt den Transfer mit verschiedenen Bausteinen (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18 Überblick über die Ausbildungsgefässe und -bausteine in der berufsintegrierten Ausbildung[34]

Baustein	Ziel	Form	Häufigkeit	Leistungs-nachweis	Verant-wortung
Individuelles Mentoring	Professionelles Handeln unterstützen und mit individuellen Zielvereinbarungen entwickeln und sichern	Unterrichts-hospitationen und Reflexion	2 pro Sem. Weitere nach Bedarf	Beobachtbare Entwicklungs-prozesse	Mentor/in Mentor
Fachdidaktische Beratung	Individuelle fachdidaktische Unterstützung und fachdidaktische Beratung	Fakultative Angebote	Nach Bedürfnis der Quest-Lehrpersonen	Kein Leistungsnachweis	Fachdidaktik Ausbildner/in
Lerngruppen	Individuelle Fragen und Probleme im kollegialen Kontext bearbeiten und klären	Angeleitete Intervision	3 Halbtage pro Sem.	Präsenz und aktive Teilnahme. Mind. 1 Fall pro Sem.	Mentor/in
Allgemeindidaktische Workshops	Praxisrelevante allgemeindidaktische Themenfelder aufzeigen und bearbeiten	Workshops	2 Halbtage pro Sem.	Präsenz und aktive Teilnahme an 4 verschiedenen Angeboten	Mentor/in
Fachbegleitung	Kollegiale Beratung durch Fachbegleitung am Unterrichtsort	Bedarfs- und bedürfnisorientierte Beratung	Max. 25 Std. pro Jahr	Kein Leistungsnachweis	Fachberatung vor Ort und Schulleitung

Neben den oben aufgeführten Begleitkonzept-Bausteinen absolvieren die Quest-Lehrpersonen im Rahmen ihrer Ausbildung während der berufsintegrierten Phase das sogenannte Fachdidaktik-Modul. Dabei geht es darum, Unterricht nach fachdidaktischen Zielen und Kriterien zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Begleitungskonzept für die berufsintegrierte Ausbildungsphase). Das Modul umfasst zwei Halbtage pro Semester und Fach und wird mit einer schriftlichen Arbeit und ‚genügendem Unterricht' als Leistungsnachweis abgeschlossen.

Die Befragung der ***Quest-Lehrpersonen*** ergibt keine eindeutig favorisierte Unterstützungsnutzung. Die Quest-Lehrpersonen greifen vielmehr auf ein breites und ausgewogenes Netz an Unterstützungsmöglichkeiten zurück. Wie Abbildung 10 zeigt, erleben 83% der Quest-Lehrpersonen die Mentorinnen und Mentoren als stark bis sehr stark unterstützend, wobei für 75% die Kolleginnen und Kollegen vor Ort ebenso wertvolle Unterstützung liefern.

[34] PH Zürich. (2011). Dokumentation Studiengänge Quest. Begleitungskonzept für die berufsintegrierte Ausbildungsphase.

Als wie unterstützend erleben / erlebten Sie die folgenden Personen / Angebote?

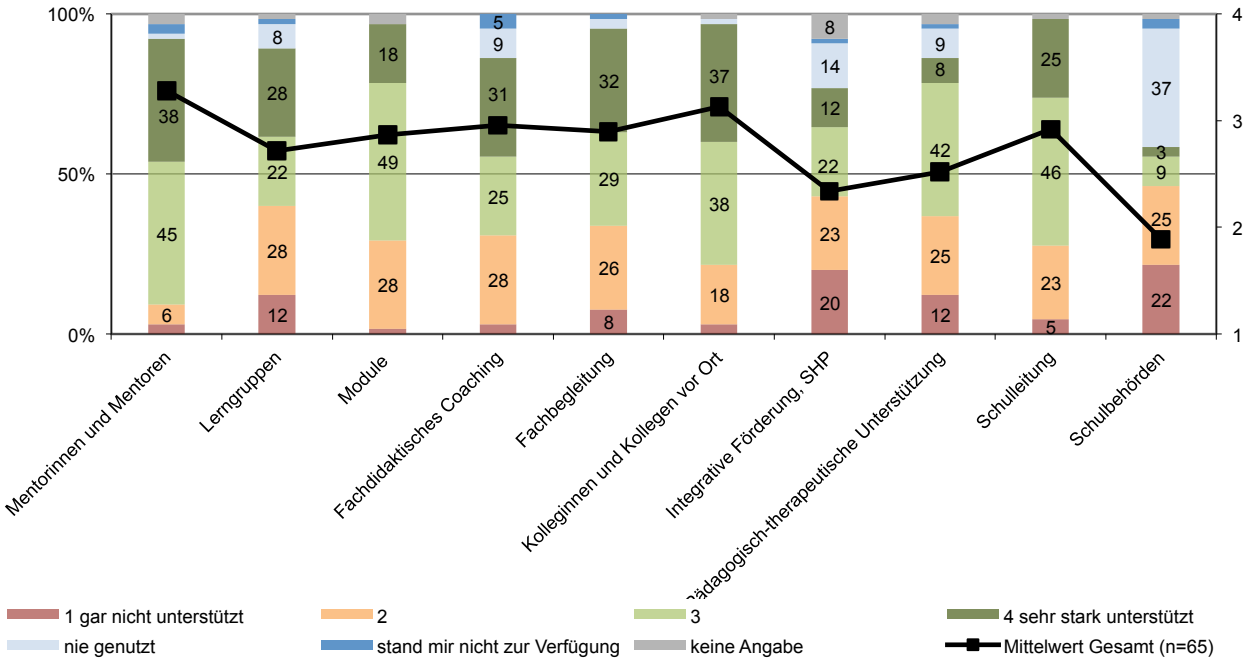


Abbildung 10 Wahrgenommene Unterstützung während der berufsintegrierten Phase

Fragt man die Schulen nach der Wirkung der Begleitung der Quest-Lehrpersonen stehen das Mentoring seitens der PH und die Fachbegleitung seitens der Schule im Vordergrund. Diese beiden Funktionen werden im lokalen Schulalltag konkret sichtbar. Alle andern Bausteine finden an der PH statt und sind damit der lokalen schulischen Wahrnehmung weitgehend entzogen.

In Bezug auf das Begleitkonzept weisen die ***Schulleitungen und Fachbegleitungen*** vor allem auf der Sekundarstufe einige Male darauf hin, dass man „die Quest-Lehrpersonen nicht überfahren“ dürfe. Sie stellen fest, dass „etwas gar viele Leute den Quest-Lehrpersonen auf die Finger schauen“. Dies tendiere gelegentlich „in Richtung Überbetreuung“.

In der Folge wird hier auf einige wesentliche Begleit- und Unterstützungsbausteine näher eingegangen. Vor allem die Interviews mit den Studiengangsleitungen zeigen, welche zentrale Bedeutung ihnen im Rahmen des umfassenden Quest-Ausbildungskonzeptes zukommt. Die Interviews mit den Schulen verweisen auf das gleichzeitige Spannungspotential an der Schnittstelle zwischen der Ausbildung und den Schulen.

4.6.2 Individuelles Mentoring

Die ***Studiengangsleitungen*** sagen es deutlich: „Das Mentoratsmodell bildet einen Schlüssel in der ganzen Ausbildung.“ Deren Aufgabe ist es, die Quest-Lehrpersonen bei der möglichst erfolgreichen Bewältigung ihrer Aufgabe zu unterstützen. Die Studiengangsleitungen betonen die hohen Anforderungen und die entsprechend grossen Belastungen der Mentorinnen und Mentoren. Sie sind einerseits Berater der Quest-Lehrpersonen, andererseits sind sie gleichzeitig Vermittler zwischen Ausbildung und Schulfeld. Sie nehmen nach Aussagen der Studiengangsleitungen teilweise Einfluss auf die Bedingungen vor Ort und stehen daher in Kontakt zur jeweiligen Schulleitung.

Mentorinnen und Mentoren sind in der Regel Dozierende und arbeiten etwa zu 30-40% in einer Mentoratsfunktion. Sie werden für ihre Aufgabe ausgebildet und vorbereitet. „Im Quest-Mentorat benötigen wir speziell qualifizierte Leute z.B. im Bereich der Erwachsenen-Betreuung. Die Quest-Lehrpersonen sollen sich in dieser Beziehung getragen fühlen und sollen ihre Probleme gegenüber der Mentoratsperson offenlegen können."

Verbesserungsvorschläge der Studiengangsleitungen zur Weiterentwicklung des individuellen Mentorings

Das Konzept des individuellen Mentorings müsste noch deutlich mehr Gewicht erhalten. Die Mentorinnen und Mentoren sind gleichzeitig Begleiter, Berater, PH-Vertreter, Scharnierstelle zwischen Ausbildungsinstitution und Schulen, Drehscheibe für Information und Austausch usw. Sie sollten vor Ort noch stärker auf die dortige Ausbildung Einfluss nehmen können. Sie müssten Präsenz zeigen und mehr Akzente setzen. Sie müssten Bereitschaft für eine aktive Begleitung signalisieren. Alles ganz niederschwellig, offensiv und proaktiv.

Laut Auskunft des ***Prorektorates Ausbildung PH*** sind die hohen Anforderungen an die Mentorinnen und Mentoren bekannt. Der Aufgabenbereich der Quest-Mentorinnen und -Mentoren ist im Vergleich zur Begleitung der Regelstudierenden bedeutend erweitert worden. Unterdessen sind eine entsprechende Weiterbildung sowie eine bessere Vernetzung der Quest-Mentorinnen und Mentoren in die Wege geleitet worden. Offen sind noch einige Klärungen in Bezug auf deren Funktion und Rolle in den Schulen.

Wie bereits erwähnt, unterstreichen die Ausführungen zum individuellen Mentoring sowohl der ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** als auch der Fachbegleitungen, wie wichtig aus ihrer Sicht dieses Thema ist. Auf die spezielle Rolle der Mentorinnen und Mentoren im Feld zwischen der Ausbildung und den Schulen ist bereits hingewiesen worden. Die Interviewaussagen betreffen eher strukturelle Bedingungen, zum andern richten sich die Aussagen an die Mentoratspersonen selber (vgl. Tab. 66 im Materialband).

Was unbestritten ist: Die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** unterstützen grundsätzlich die Begleitung ihrer Quest-Lehrpersonen durch Mentorinnen oder Mentoren. Als Verantwortliche für den schulischen Alltagsbetrieb und die Qualität des Unterrichts stören sie sich aber an der Tatsache, dass sie von den Mentoratsbesuchen oft nichts wissen. Die Schulleitungen sind interessiert an einem regelmässigen Erfahrungsaustausch. Sie wollen auch rechtzeitig wissen, wenn sich Schwierigkeiten abzuzeichnen beginnen. In diesem Rahmen liessen sich auch die da und dort festgestellten personellen Unverträglichkeiten ansprechen. Auch gegenüber den Eltern wollen sie qualifiziert Auskunft über allfällig anwesende Fremdpersonen im Unterricht geben können. Im eigentlichen Sinne problematisch wird es für die ***Schulleitungen und Schulbehörden***, wenn in einer Quest-Klasse Probleme auftauchen und sie davon keine Kenntnis haben. In einigen wenigen Fällen wird darauf hingewiesen, dass die Mentorinnen und Mentoren teilweise ohne vertieften Einblick in den spezifisch lokalen Kontext intervenieren und dabei die Probleme verstärken statt lösen (vgl. Tab. M46 im Materialband).

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der befragten Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder bezüglich des individuellen Mentorings

Aus Sicht der Schulleitungen und der Schulbehördenmitglieder lassen sich die erwähnten Schwierigkeiten auf zwei Grundprobleme reduzieren. Da ist zunächst die grosse Distanz der Mentorinnen und Mentoren zu lokalen Gegebenheiten und aktuellen Ereignissen. Im Weiteren besteht das Problem der intransparenten Intervention. In beiden Fällen geht es letztlich um die Frage, wie die Begleitressourcen aus der Distanz (Mentorinnen und Mentoren) mit denjenigen vor Ort (Schulleitungen und Fachbegleitungen) im Sinne einer funktionalen Ergänzung besser aufeinander abgestimmt werden könnten.

Auch im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit zwischen der Ausbildung und den Quest-Schulen geraten die Mentorinnen und Mentoren bald einmal ins Zentrum der Kritik seitens der ***Schulleitungen***. Sie sind auf Grund ihrer Funktion Vertreterinnen und Vertreter der PH in den Schulen und werden dort unter Umständen zu Projektionsflächen. In diesem Sinne sind manche der Aussagen weniger auf einer persönlichen als vielmehr auf einer strukturellen Ebene zu verstehen (vgl. Tab. M23 im Materialband). Abschliessend dazu noch eine Schilderung einer ***Schulleitung***: „Wir hatten in einer Quest-Klasse ein Problem. Ich wollte mich mit dem zuständigen Mentor besprechen. Die Quest-Lehrperson wehrte sich strikte dagegen. Sie wollte im Hinblick auf die bevorstehenden Prüfungen keinen negativen Eindruck erwecken. Ich konnte nicht hinter ihrem Rücken mit dem Mentor in Kontakt treten.“ Man kann diese Schilderung durchaus als Hinweis auf eine strukturbedingte Rollenvermischung beim Mentorat verstehen; einmal beratende Mentorin oder Mentor und ein andermal benotende Dozentin oder Dozent.

Unmittelbar am Geschehen in den Quest-Klassen stehen die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter***. Sie berichten indessen von denselben Erfahrungen wie die Schulleitungen und die Schulbehördenmitglieder: Eher zufällige Kontakte und kein Erfahrungsaustausch. Dabei verfügen die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter über vertiefte Einblicke in die Quest-Klassen (vgl. Tab. M47 im Materialband). Vom Konzept her sind die Fachbegleitungen Teil eines übergreifenden Netzwerks von Begleitbausteinen. Sie agieren aber isoliert.

Verbesserungsansätze aus Sicht der befragten Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter bezüglich des individuellen Mentorings

Zwar werden seitens der Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter explizit keine Verbesserungsvorschläge gemacht. Aus den negativen Erfahrungen lassen sich jedoch unschwer Verbesserungsmöglichkeiten herauslesen. Es ist den Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern ein Anliegen, a) von den Mentorinnen und Mentoren wahrgenommen, b) über Probleme besser informiert und c) bei Bedarf beigezogen zu werden. Mit ihrer Dauerpräsenz vor Ort wären die Fachbegleitungen in der Lage, in Absprache mit der Mentorin oder dem Mentor bestimmte Optimierungsprozesse aus kollegialer Nähe – d.h. niederschwellig und nachhaltig – zu begleiten

4.6.3 Fachbegleitung

Die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter spielen eine wichtige Rolle in der berufsintegrierten Phase. Die Antworten der ***Quest-Lehrpersonen*** fallen in neun von zehn abgefragten Items positiv oder sehr positiv aus. Die Fachbegleitungen haben Zeit für spontane Gespräche, sie können die Quest-Lehrpersonen in schwierigen Situationen unterstützen, sie geben Impulse oder Tipps und stellen Material zur Verfügung. Die Quest-Lehrpersonen fühlen sich von den Fachbegleitungen in ihrer Integration in die Schule unterstützt (vgl. Abb. 11.1 bzw. 11.2). Wie Abbildung 11.2 zeigt, wird einzig die Proaktivität der Fachbegleitungen kritisch eingeschätzt, 56% geben an, dass die Fachbegleitung jeweils zuwartet, bis sich die Quest-Lehrpersonen selbst melden. Über alle Items hinweg schätzen 71% die Fachbegleitungen eher positiv bis positiv ein.

Der Austausch von Material funktioniert nicht überall optimal. Hier zeigen sich stufenspezifisch signifikante Unterschiede: Auf der Primarstufe haben Quest-Lehrpersonen eher Material erhalten (m=4.0 auf einer 5er Skala), als auf der Sekundarstufe I Teilzeit (m=3.3), Kindergarten (m=3.0) und Sekundarstufe I Vollzeit (m=2.4).

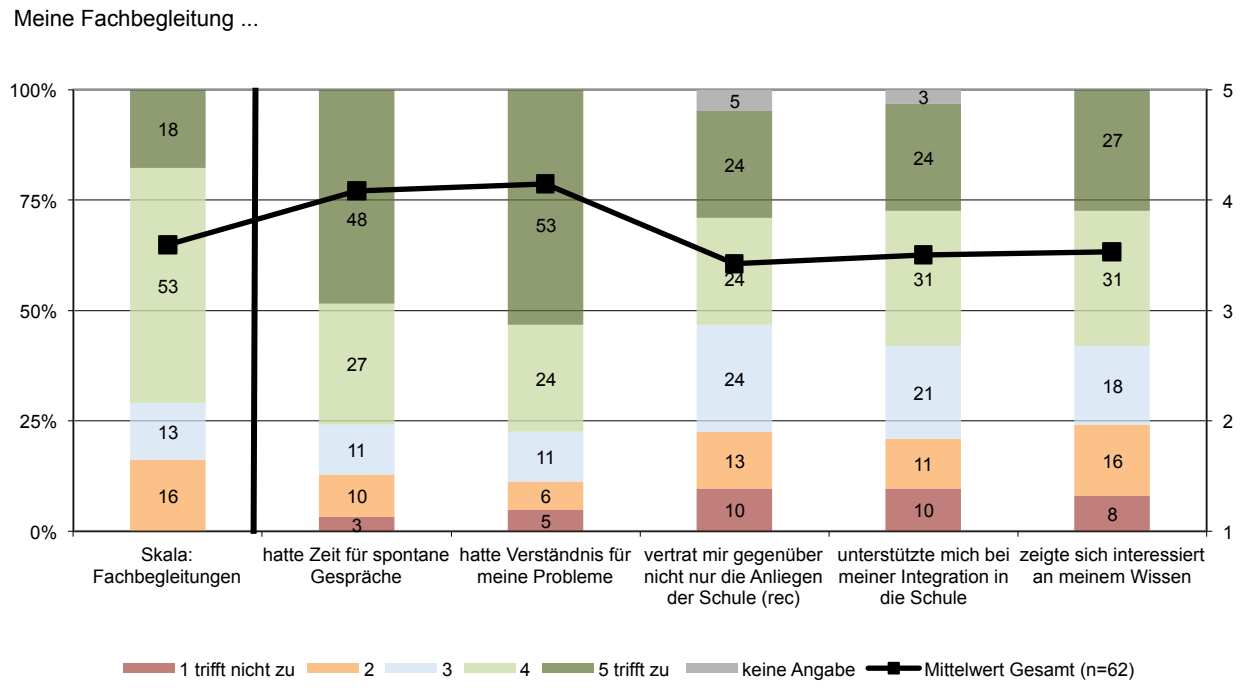


Abbildung 11.1 Unterstützung während der berufsintegrierten Phase durch die Fachbegleitung

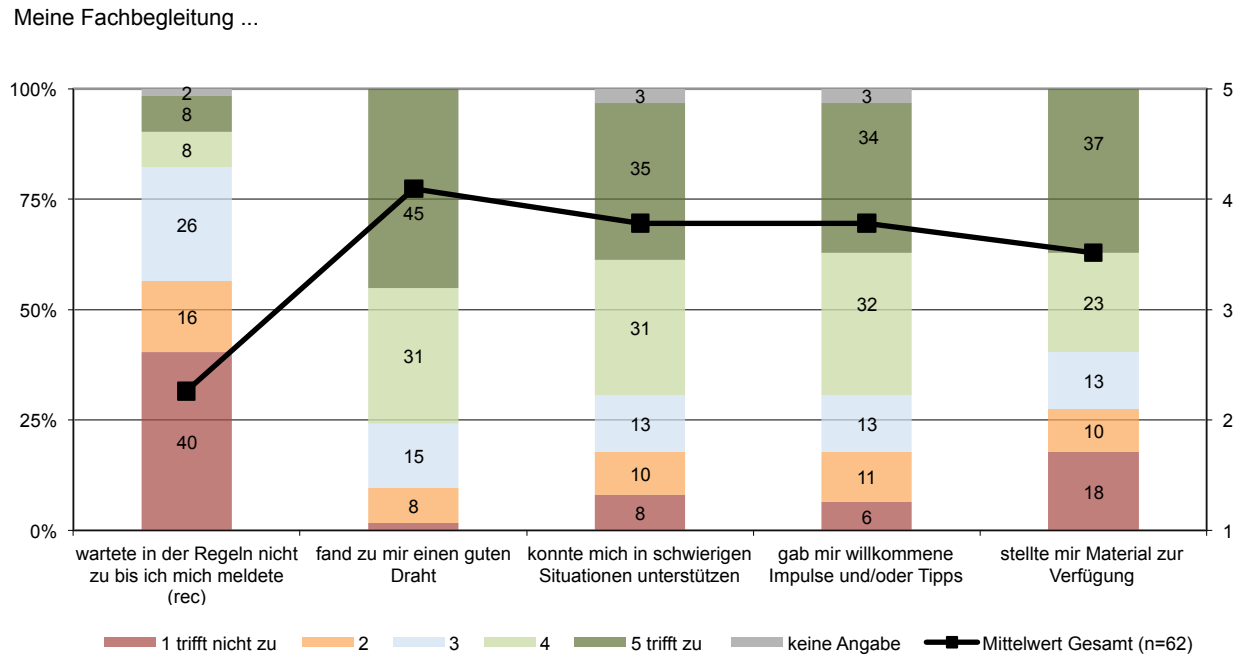


Abbildung 11.2 Unterstützung während der berufsintegrierten Phase durch die Fachbegleitung

Auch aus Sicht der ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** läuft die Begleitung der Quest-Lehrpersonen durch Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter erfolgreich. Alle verfügen über eine entsprechende Ausbildung.
Die Befragung der ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** fokussierte auf folgende vier Schwerpunkte: Auftrag, Formen und Gefässe, Themenbereiche und Ressourcen. Dabei zeigt sich, dass die Begleitmodelle trotz der seitens der PH vorgegebenen Grundstruktur von Schule zu Schule divergieren und in hohem Masse von den involvierten Personen abhängen. Zwar identifizieren sich die Fachbegleitungen mit ihrer Aufgabe: „Die Schule hat eine Mitverantwortung." Der konkrete Auftrag wird aber unterschiedlich verstanden und wahrgenommen (vgl. Tab. M48 im Materialband).

Formen und Gefässe der Fachbegleitung werden jeweils den personellen, organisatorischen und inhaltlichen Gegebenheiten vor Ort angepasst. Während die einen grundsätzlich von regelmässigen, im voraus vereinbarten und festgelegten Terminen überzeugt sind, plädieren andere für eine rein bedarfsorientierte Begleitung. In der Regel werden die Termine und Abläufe zu Beginn abgesprochen. Aber bald werden diese Vereinbarungen zugunsten der Bedürfnisse der Quest-Lehrpersonen gelockert. In einem Fall führte dies dazu, dass die Fachbegleitung überhaupt nicht zum Einsatz kam (vgl. Tab. M 49 im Materialband).

Die Themenbereiche, welche von den ***Fachbegleitungen*** in den Beratungen bearbeitet, resp. von den Quest-Lehrpersonen in die Sitzungen eingebracht wurden, lassen sich einigen Kategorien zuordnen. Diese unterscheiden sich unwesentlich von den Ergebnissen der REQUEST-Studie (Bieri Buschor et al. 2014; S.14). Dort werden Klassenführung, Schuladministration, Unterrichtsgestaltung, Elternarbeit, Umgang mit Ressourcen und Zeugnisse und Beurteilung genannt. Nach Einschätzung der ***Fachbegleitungen*** halten sich Unterrichtsfragen und ausserunterrichtliche Probleme in etwa die Waage. Aus dem konzeptionellen Rahmen fallen die Prüfungsvorbereitungen, wo Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter ihre Quest-Lehrpersonen bei der Vorbereitung der Abschlussprüfungen an der PH zum Teil mit Trainingslektionen coachen (vgl. Tab. M50 im Materialband).

Auch die Antworten auf die Frage, ob die veranschlagten 25 Std. Fachbegleitung pro Jahr und begleitete Person ausreichten, zeigen ein weiteres Mal die grossen Unterschiede von Schule zu Schule oder von Fall zu Fall. Auch wenn vereinzelt darauf hingewiesen wird, dass die Dotation in intensiven Fällen lediglich knapp reiche, wird doch nirgends der Ruf nach Aufstockung laut. Belastungseffekte treten dort auf, wo Fachbegleitungen neben mehreren Quest-Lehrpersonen zusätzlich noch reguläre Berufseinsteiger zu unterstützen haben.

4.6.4 Fachdidaktische Beratung

Die Fachdidaktische Beratung der Quest-Lehrpersonen ist in den Schulen entweder gar nicht oder dann kaum bekannt. Sie spielen in der Wahrnehmung der ***Schulleitungen*** sowie der ***Fachbegleitungen*** keine Rolle.

4.6.5 Stellenpartnerinnen und Stellenpartner

In jenen Fällen, wo die Quest-Lehrperson die Stelle mit einer regulären Lehrperson teilt, ist diese Kollegin konsequenterweise die erste Adresse für Fragen und Probleme. Wer gemeinsam die gleiche Klasse unterrichtet, ist zur engen Zusammenarbeit verpflichtet. Im Idealfall ist die Stellenpartnerin gleich auch die Fachbegleitung und man spricht sich oft auch im informellen Rahmen ab. Vereinzelt werden auch die Praktikumslehrpersonen von den Quest-Lehrpersonen als Ressourcen genutzt. Aus Sicht der Schulleitungen und der Fachbegleitungen werden in dieser Hinsicht ausnahmslos positive Erfahrungen berichtet. Das lokale Netz zur Begleitung der Quest-Lehrpersonen (Fachbegleitung, Stellenpartnerin, vertraute Kolleginnen und Kollegen, Praktikumslehrpersonen und Schulleitung) funktioniert in aller Regel gut.

Dass sich die Quest-Lehrpersonen je nach Problem oder Fragestellung Unterstützung bei unterschiedlichen Personen holen, bestätigen auch Bieri Buschor et al. (2014; S.14).

5 Zufriedenheit und Erwartungserfüllung

5.1 Arbeitsfreude und Erholung

Die Freude an der Arbeit ist bei den ***Quest-Lehrpersonen*** ausgesprochen hoch. 80% geben an, dass ihnen ihre Arbeit Spass macht, 88% haben das Gefühl bei ihrer Arbeit etwas Sinnvolles zu tun. Was im Zusammenhang mit Fragen der Belastungen bereits mehrfach angesprochen wurde zeigt sich hier nochmals in aller Deutlichkeit: Nur 29% gelingt es, sich in der Freizeit gut zu erholen. 77% haben nicht genügend Zeit für ihr Privatleben und abends beschäftigen sich 69% in Gedanken mit ihrer Arbeit (vgl. Abb. 12).

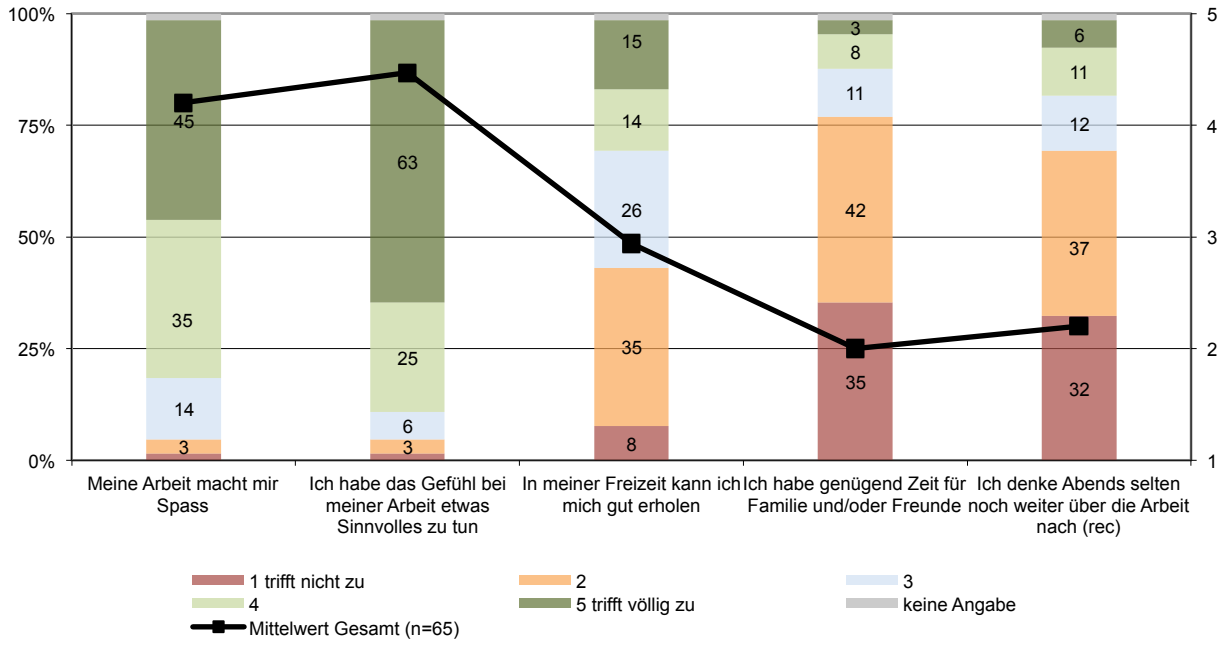


Abbildung 12 Arbeitsfreude und Erholung

5.2 Beurteilung des Entscheids zum Quereinstieg in den Lehrberuf

Die Frage, ob ***Quest-Lehrpersonen*** die Ausbildung wieder machen würden, beantwortet die grosse Mehrheit positiv. Insgesamt 77% würden die Ausbildung wieder oder eher wieder machen (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19 Erneute Wahl der Ausbildung (n=65)

	ja	eher ja	eher nein	nein
Würden Sie die Quest-Ausbildung wieder machen?	33 (51%)	17 (26%)	12 (18%)	3 (5%)

In Form einer offenen Frage wurde anschliessend nach den Gründen für eine erneute Studienwahl gefragt. Unter den insgesamt 75 Nennungen finden sich auf der positiven Seite Argumente wie interessante, fundierte, lehrreiche Ausbildung (9%), intrinsische Motivation, Spass, Erfolg

(8%), sowie Chance, Bereicherung (5%). Einzelne Nennungen betreffen das Institut Unterstrass als Ausbildungsort, die dortige Ausbildungsstruktur und die guten Fachleute. Auch die Verbindung von Theorie und Praxis wird angeführt. Begründungen, warum die Ausbildung nicht erneut gewählt würde, umfassen vor allem Aspekte der Ausbildungsdauer, der Belastung sowie der Life-Domain-Balance (13%). Hinzu kommen zahlreiche Einzelnennungen welche die Organisation des Studiums betreffen. Kritisiert werden unter anderem die Präsenzverpflichtungen, die Dozentinnen und Dozenten (Praxisbezug, Erwachsenenbildungskompetenzen), allgemeine Leerläufe (Absprache zwischen den Modulen, Abstimmung der Inhalte) sowie das Auswendiglernen.

5.3 Quest-Ausbildung – eine anspruchsvolle Chance

Eine weitere Frage lautete, ob die ***Quest-Lehrpersonen*** die Ausbildung weiter empfehlen würden. Insgesamt 73% würden die Ausbildung weiter oder eher weiter empfehlen(vgl. Tab. 20).

Tabelle 20 Weiterempfehlung der Ausbildung (n=65)

	ja	eher ja	eher nein	nein
Würden Sie die Quest-Ausbildung weiterempfehlen?	25 (38%)	23 (35%)	14 (22%)	3 (5%)

Auch hier wurde mit einer offenen Frage nach den Gründen gefragt. Die insgesamt 71 Nennungen zeigen ein ähnliches Bild wie bei der vorhergehenden Frage zur erneuten Studienwahl. Die Quest-Lehrpersonen führen eine Vielzahl von Gründen an, wie etwa die gute, bereichernde und interessante Ausbildung (6%). Gleichzeitig wird gewarnt vor der hohen Belastung oder vor der Unsicherheit, worauf man sich einlasse (6%). Speziell empfohlen wird das Institut Unterstrass, wo Quest-Studierende als Erwachsene angesprochen würden. Eher von einem Quest-Studium abgeraten wird aus Gründen einer unausgewogenen Life-Domain-Balance (3%). Einzelnennungen umfassen Argumente im Zusammenhang mit dem Studium wie Leerläufe, hohe Präsenzpflicht, inkompetente Dozierende und nicht ideale Voraussetzungen in der Praxis.

Die Befragung von Bieri Buschor et al. hat in diesem Zusammenhang ergeben, dass die Quest-Studierenden davon überzeugt sind, dass sie nach dem Studium als Lehrperson arbeiten werden (2014; S.14).

5.4 Erwartungserfüllung

Die persönlichen Erwartungen der ***Quest-Lehrpersonen*** an den Berufsumstieg haben sich in hohem Ausmass erfüllt: Insgesamt 70% sehen ihre Erwartungen erfüllt oder eher erfüllt, für 11% trifft dies nicht oder eher nicht zu (vgl. Tab. 21). Der Mittelwert der 5-stufigen Skala liegt bei 3.9. Der Umstieg in den Lehrberuf ist den Quest-Lehrpersonen gelungen. Die Erwartungen haben sich bestätigt.

Tabelle 21 Erfüllung der Erwartungen (n=65)

	trifft nicht zu 1	2	3	4	trifft zu 5
Insgesamt haben sich meine persönlichen Erwartungen an den Berufsumstieg erfüllt.	2 (3%)	5 (8%)	12 (18%)	23 (35%)	23 (35%)

5.5 Stand der beruflichen Entwicklung

Die ***Quest-Lehrpersonen*** des Ausbildungsgangs Sekundarstufe I (2 Jahre) haben ihre Ausbildung bereits im Sommer 2013 abgeschlossen und sind seither in der überwiegenden Mehrzahl als ausgebildete Lehrpersonen tätig. Ihnen wurden zwei Zusatzfragen zum Berufseinstieg und zur beruflichen Sozialisation gestellt. Insgesamt 54% schätzen ihren Berufseinstieg als sehr erfolgreich ein, 36% stufen sich auf den mittleren Niveaus ein und 9% erlebten ihren Berufseinstieg als nicht erfolgreich (vgl. Tab. 22). Der Mittelwert der 6-stufigen Skala liegt bei 4.5.

Tabelle 22 Berufseinstieg (n=11)

	trifft nicht zu 1	**2**	**3**	**4**	**5**	**trifft sehr zu 6**
Mein Berufseinstieg verlief erfolgreich.	1 (9%)	0 (0%)	2 (18%)	2 (18%)	2 (18%)	4 (36%)

Anschliessend wurden die ***Quest-Lehrpersonen*** des Ausbildungsgangs Sekundarstufe I (2 Jahre) gebeten, sich auf einer 9-stufigen Kompetenzstufen-Skala einzuschätzen. 36% haben das Gefühl, im Unterrichtsalltag überleben zu können (Survival-Stage), weitere 36% fühlen sich dem methodisch didaktischen Alltag gewachsen (Mastery-Stage) und 27% können sich bereits auf ihre Unterrichtsroutine verlassen (Routine-Stage). Nach Abschluss der Ausbildung nimmt die Unterrichtserfahrung demnach rasch zu. Allerdings ist die Streuung der Selbsteinschätzungen auffallend breit (vgl. Tab. 23).

Tabelle 23 Wo sehen Sie sich mit Ihrer unterdessen erworbenen Unterrichtserfahrung? (n=11)

Kann im Unterrichtsalltag überleben (Survival Stage)			**Beherrsche allmählich den methodisch didaktischen Alltag (Mastery Stage)**			**Kann mich auf Unterrichtsroutine verlassen (Routine Stage)**		
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
0 0%	1 9%	3 27%	2 18%	0 0%	2 18%	2 18%	0 0%	1 9%

6 Bilanz der Einschätzungen und Erfahrungen

6.1 Positive Aspekte

Mit einer offenen Frage am Ende des Fragebogens wurden die ***Quest-Lehrpersonen*** gebeten, die besonders positiven Aspekte ihrer Quest-Ausbildung zu nennen. Insgesamt gingen 135 Aussagen ein. Sie wurden nach Kategorien geordnet und nach Häufigkeiten ausgezählt.

An erster Stelle mit den meisten Aussagen liegen die Dozentinnen und Dozenten (17%). Sie werden als fachlich kompetent, menschlich vorbildlich und einem Blick fürs Wesentliche geschildert. Gleich danach folgen die Mentorinnen und Mentoren (15%). Auch sie werden als kompetent und engagiert beschrieben. Sie waren den Quest-Studentinnen und -Studenten eine wertvolle Unterstützung und pflegten einen vertrauensvollen Umgang. Ebenfalls positiv wurden die Lerngruppen erlebt (12%). Sie erlaubten den Austausch in einer vertrauensvollen Umgebung. Mit immer noch (8%) folgen die unterschiedlichen und spannenden Mitstudierenden zusammen mit den Gruppen-Coachings und den Workshops (14%), welche ebenfalls positiv eingeschätzt werden.

Es sind also zunächst die Personen, welche positiv hervorgehoben werden. An vierter Stelle steht das praxisnahe Studium (13%). In einem Fall wird von einem „praxislastigen Studium“ gesprochen, in einem andern Fall davon, dass sich die „gelehrte Theorie in der Praxis bewährt“. Die

Praktika und die berufsintegrierte Praxis werden als wertvoll (4%) bezeichnet. Einige Ausbildungsmodule werden speziell hervorgehoben (4%). Insgesamt werden die Ausbildungsinhalte als „kompakt“ und „reduziert aufs Wesentliche“ umschrieben. Der Ausbildung wird insgesamt ein hohes Ausbildungsniveau attestiert. (vgl. Tab. M51 im Materialband).

Auch die befragten ***Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildung*** sehen im Quest-Projekt eine Reihe von Stärken. An erster Stelle steht die Hoffnung, mit den Quest-Lehrpersonen gelinge eine „Öffnung der Schule“ und es „finde Welterfahrung Eingang in die Schule“. Die Quest-Lehrpersonen könnten – dies die Hoffnung der Studiengangsleitungen – die Schule bei der Überwindung ihres engen Insel-Daseins unterstützen. Eine weitere Hoffnung geht dahin, dass die bereits älteren Quest-Lehrpersonen nach ihrem weitreichenden beruflichen Wechsel eher im Lehrberuf verbleiben und nicht gleich wieder weiter ziehen, was zur Beruhigung der aktuell hohen personellen Fluktuation beitragen würde. Letztlich hat das Quest-Projekt die Zusammenarbeit zwischen Ausbildung und Volksschulamt gestärkt. Auch dies gehört zur positiven Gesamtbeurteilung durch die ausbildungsverantwortlichen Vertreterinnen und Vertreter der PH und des Instituts Unterstrass.

Auch auf der Ebene der Profession sehen die ***Studiengangsleitungen*** nur Vorteile. Sie versprechen sich einen namhaften Imagegewinn für den Lehrberuf, wenn wirtschaftserfahrene Leute die hohen und komplexen Anforderungen des Lehrberufs zu spüren bekommen und ihre Erfahrungen in ihren ehemaligen beruflichen Umfeldern verbreiten. „Sie schaffen so Respekt vor den Herausforderungen des Lehrberufs“ (vgl. Tab. M52 im Materialband).

Fragt man die ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** nach ihrer Gesamtbeurteilung von Quest, bekommt man ausschliesslich positive – zum Teil sehr positive – Einschätzungen zu hören. Quest sei absolut erfolgreich und ein grosser Gewinn für die Schule. Die Schulen setzen sich dafür ein, dass Quest über die Zeiten des Lehrermangels hinweg auf Dauer eingerichtet werden soll. Ihre guten Erfahrungen mit ihren Quest-Lehrpersonen ermutigen sie, auch weiterhin wieder Quest-Lehrpersonen anzustellen (vgl. Tab. M53 im Materialband).

Im Zusammenhang mit der positiven Gesamtbeurteilung stellen die befragten ***Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder*** auch weitergehende Überlegungen zur Situation des Lehrberufs in der heutigen Schule an. Zunächst unterstreichen sie die Chance einer Öffnung der Lehrerinnen und Lehrer in Richtung ausserschulischer Berufswelt. Sie erhoffen sich von dieser Öffnung eine Lösung von der eingeengten normalen Berufsbiografie vom Schüler zum Lehrer, welche es ihnen vorenthält, Berufs- und Lebenserfahrungen ausserhalb der Schule zu sammeln. Inwiefern die jetzigen Quest-Lehrpersonen bereits eine kritische Masse ergeben, um diese Öffnungseffekte anzustossen, bleibt zunächst offen. Vor allem die Schulleiter beklagen verschiedentlich die negative Stimmung unter ihren Lehrerinnen und Lehrern und erhoffen sich in Zukunft einen gewissen entspannenden Übertragungseffekt von den Quest-Lehrpersonen auf die Lehrerinnen und Lehrer. Sie erhoffen sich eine optimistischere professionelle Selbstwahrnehmung und einen offensiveren Umgang mit der schulischen Umgebung. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Ausbildungsgängen zum Lehrberuf befürchten die Schulen allzu grosse Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Lehrberufstypen. Vor allem warnen sie vor knappen Ausbildungen, welche weder der Qualität noch der Reputation des Lehrberufs förderlich wären (vgl. Tab. M54 im Materialband).

Am Schluss stehen zwei weitere Erwartungen. Zunächst wäre aus Sicht der Schulen wünschenswert, dass Quest längerfristig einen Beitrag gegen den hohen Frauenanteil in der Volksschule zu leisten vermöge und dass im Weiteren – analog zu den Hoffnungen seitens der Ausbildung – die mittlere Verweildauer im Lehrberuf wieder steigen würde.

Auch die ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** sind von Quest überzeugt. Sie äussern sich im selben Sinne: „Quest ist eine erfolgreiche Geschichte“. Auch sie vergleichen ihre Quest- mit ihren regulären Kolleginnen und Kollegen und konstatieren, dass „reguläre Lehrer nicht selten lebens-

lang in der Schule verblieben und ihnen so das „sich Bewerben, das sich Hocharbeiten, das Erringen einer Position usw. einfach fehlt.“ Bei ihren Quest-Kolleginnen und Kollegen erkennen sie offensivere berufliche Selbstbehauptungsmuster.

6.2 Kritik und Verbesserungsvorschläge

In der Befragung der ***Quest-Lehrpersonen*** wurde zum Schluss nach Verbesserungsvorschlägen zur Quest-Ausbildung gefragt. Ein erster Bick auf die eingegangen 122 Nennungen zeigt zwei Dinge: Zunächst ein breites Spektrum von Kritik und Verbesserungsvorschlägen mit einigen wenigen Schwerpunkten. Es fällt auf, dass unter den aufgeführten Kritikpunkten oder Verbesserungsvorschlägen kein einziger auf bestimmte Personen oder Personengruppen zielt.

Am häufigsten werden Anliegen in Richtung von mehr Praxisrelevanz der Ausbildung mittels Best-Practice-Beispielen, erprobten Unterrichtseinheiten und/oder Materialkoffer (10%) genannt. Weiter werden verschiedene fachdidaktische Verbesserungsvorschläge aufgeführt (8%) und darauf hingewiesen, dass die inhaltlichen Absprachen innerhalb der Fachbereiche besser aufeinander abgestimmt werden sollten (7%). Alsdann schlagen die Quest-Lehrpersonen vor, die Prüfungspraxis hinsichtlich Notwendigkeit, Anforderungen sowie zeitlicher Ansetzung zu überdenken (8%). Auch die verlangte Anwesenheitspflicht wird kritisiert (7%). Vereinzelte Verbesserungsvorschläge betreffen die Terminplanung (5%), die schriftlichen Arbeiten (5%), Konzept und Struktur der Ausbildung (3%) sowie die Zulassungsbedingungen. Diese sollten nach Ansicht einiger weniger Quest-Lehrpersonen verschärft werden (2%). Vereinzelt wird Kritik an den Ausbildungsinhalten geübt und die ihrer Ansicht nach falsch gesetzten inhaltlichen Schwerpunkte moniert (2%) (vgl. Tab. M56 im Materialband).

Abschliessend ist noch auf einen weiteren Punkt hinzuweisen, welcher vor allem den ***Schulleitungen und Schulbehörden*** ein Anliegen ist; nämlich auf die Belastungen, welche sich durch die Anstellung von Quest-Lehrpersonen für die Schulen ergeben. Neben der grundsätzlichen Übernahme einer gewissen Ausbildungsverantwortung ist auf Ebene Schulleitung ganz konkret ein zusätzlicher administrativ-organisatorischer Aufwand spürbar. Die Durchstrukturiertheit der berufsintegrierten Phase durch die Vorgaben der Ausbildung fordert seitens der Schule Anpassungsleistungen. Die Präsenzverpflichtungen oder die erforderlichen Leistungsnachweise bringen den Schulen neben administrativ-organisatorischen Umtrieben immer auch Unruhe in die Klassen. Einige Schulen sprechen von „permanenten Stellvertretungen“. Die Schulleitungen stossen an Grenzen und sind trotz positiver Gesamtbeurteilung von Quest und trotz klar eingestandener Ausbildungsverpflichtung den Quest-Lehrpersonen gegenüber nicht bereit, weitere Belastungen auf sich zu nehmen: „Sobald die Qualität nicht mehr stimmt, ist eine Grenze erreicht“ (vgl. Tab. M55 im Materialband).

Die erwähnten Belastungen auf Seite der Schulen sind auch auf der Ebene Team spürbar. Nicht nur in der Fachbegleitung, auch in der methodisch-didaktischen Unterstützung im Stellentandem, im Stufen- oder Jahrgangsteam sowie in den Fachgruppen sind Mehrbelastungen spürbar. Die ***Fachbegleitungen*** sprechen von einem insgesamt beträchtlichen Mehraufwand. Dazu müsse das Team auch all jene Ämtchen und Nebenaufgaben übernehmen, welche die Quest-Lehrpersonen in der berufsintegrierten Phase noch nicht übernehmen können (vgl. Tab. 80 im Materialband).

Die organisatorisch-administrativen Engpässe auf Schul-, Team- oder Unterrichtsebene werden in den Schulen auf unterschiedliche Weise gelöst. In einer Schule hat man sich entschlossen, künftig keine Quest-Lehrpersonen mehr anzustellen; oder sie doch mindestens nicht mehr aktiv zu suchen. Eine andere Schule tönt an, sie biete „manchmal Hand für gewisse unkonforme Lösungen. Aussergewöhnliche Probleme erforderten manchmal aussergewöhnliche Lösungen.“

Verbesserungsvorschläge aus Sicht der befragten Schulleitungen und Schulbehördenmitglieder bezüglich der Belastungen seitens der Schulen

Einige Schulleitungen schlagen vor zu prüfen, die Quest-Lehrpersonen zum Beispiel nach Schulgrösse zu kontingentieren. Jede Schule könnte so neben ihrem Normalauftrag ein gewisses Mass an Ausbildungsaufwand leisten. Gemäss ihrer Erfahrung, sind bereits mittelgrosse Schulen durchaus in der Lage, Quest-Lehrpersonen in deren berufsintegrierter Phase mitzutragen.

TEIL III

ZUSAMMENFASSUNG, INTERPRETATION, SPANNUNGSFELDER

1. Evaluationsmodell und Basisthese als Ausgangspunkte

Auf der Grundlage des Evaluationsmodells (vgl. Abb. 1) mit seinen drei Wirkungsbereichen (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, Ausbildungsinstitutionen, Schulen) und den jeweiligen Schnittflächen lassen sich die Ergebnisse systemisch verorten. Dem Modell liegt die Ausgangsthese zu Grunde, dass Erfolg oder Misserfolg des Quereinstiegs in den Lehrberuf weder allein von der persönlichen Motivation und Qualifikation noch allein von der Qualität der Ausbildung und auch nicht ausschliesslich von den Bedingungen in den einzelnen Quest-Schulen abhängt. Ausschlaggebend ist letztlich das optimale Zusammenspiel möglichst aller Wirkungsfaktoren: Die Verantwortung für den Erfolg der Quest-Ausbildung liegt gemeinsam bei allen beteiligten Subsystemen, nämlich den Quest-Lehrpersonen selber, den Ausbildungsinstitutionen PH und Institut Unterstrass sowie den Quest-Schulen.

Das Modell zielt nicht nur auf die drei Wirkungsbereiche. Es zielt ebenso auf die Schnittflächen; auf die Interaktionen zwischen Quest-Studierenden und Ausbildungsinstitutionen, auf das Zusammenwirken zwischen Ausbildungsinstitutionen und Quest-Schulen sowie auf das Verhältnis zwischen Quest-Lehrpersonen und Quest-Schulen. Die Ergebnisse werden in einem funktionalen Kontext und damit in Zusammenhängen lesbar. Das Evaluationsmodell zeigt gewissermassen die strukturelle Logik der Vorteile und der Schwierigkeiten auf.

2. Ergebnisse im Überblick

Zunächst ist festzuhalten: Die Gesamtbilanz für den Ausbildungsgang Quereinstieg fällt ausgesprochen positiv aus. Alle befragten Adressaten, von den Quest-Lehrpersonen über die Studienverantwortlichen an der PH und am Institut Unterstrass, den Schulleitungen und Schulbehördenmitgliedern sowie den Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern äussern sich positiv zum Quereinstieg in den Lehrberuf und wünschen sich dessen dauerhafte gesetzliche Verankerung. Jedes der drei Subsysteme des Quest-Konzeptes nimmt seine Verantwortung wahr (vgl. Abb. 13: grüne Schrift). Trotzdem zeigen sich in Teilbereichen Spannungsfelder mit entsprechendem Verbesserungspotential (rote Schrift). Dazwischen liegen ambivalent beurteilte Bereiche (blaue Schrift) wo zu überlegen sein wird, inwiefern entsprechende Verbesserungsanstrengungen angebracht sind oder nicht. Konkrete Empfehlungen werden hier nicht abgegeben. Der Bericht dient in erster Linie als Grundlage für den Gesetzgebungsprozess.

Trotz der positiven Gesamtbilanz sollte das Augenmerk auch auf die Spannungsfelder gerichtet werden, wo aus den Interviews substantielle Verbesserungsvorschläge vorliegen. Zudem verbinden Interviewpartner mit ihrer Gesprächsbereitschaft immer auch die Erwartung, dass ihre Botschaften an den entsprechenden Orten a) ankommen, b) zur Kenntnis genommen werden und c) zu für sie sichtbaren Verbesserungen führen.

Gerade im Schnittbereich zwischen den Schulen und den Ausbildungsinstitutionen zeigt sich eine gewisse Häufung von Spannungsfeldern. Trotz dem beidseitigen Bekenntnis zur gemeinsamen Aufgabe bei der Ausbildung von Quest-Lehrpersonen zeigen sich auf organisatorisch-administrativer Ebene und in Fragen der Begleitung der Quest-Lehrpersonen während der berufsintegrierten Phase einige Schwierigkeiten.

Die beiden Subsysteme Hochschule und Quest-Schulen funktionieren je für sich autonom und erfolgreich. Die PH basiert bei der Ausgestaltung ihrer Strukturen, ihrer Studienkonzepte, ihrer Curricula und Prozesse auf einer Hochschullogik. Der Alltag ist hoch strukturiert und entsprechend reglementiert. Die Abläufe sind für alle und in jedem Fall verbindlich. Absolventinnen und Absolventen haben sich danach zu richten. ECTS-Punkte sind die Gratifikation für erfolgreich angepasstes Verhalten. Die Hochschule versteht die Quest-Absolventinnen und Absolventen als Studentinnen und Studenten.

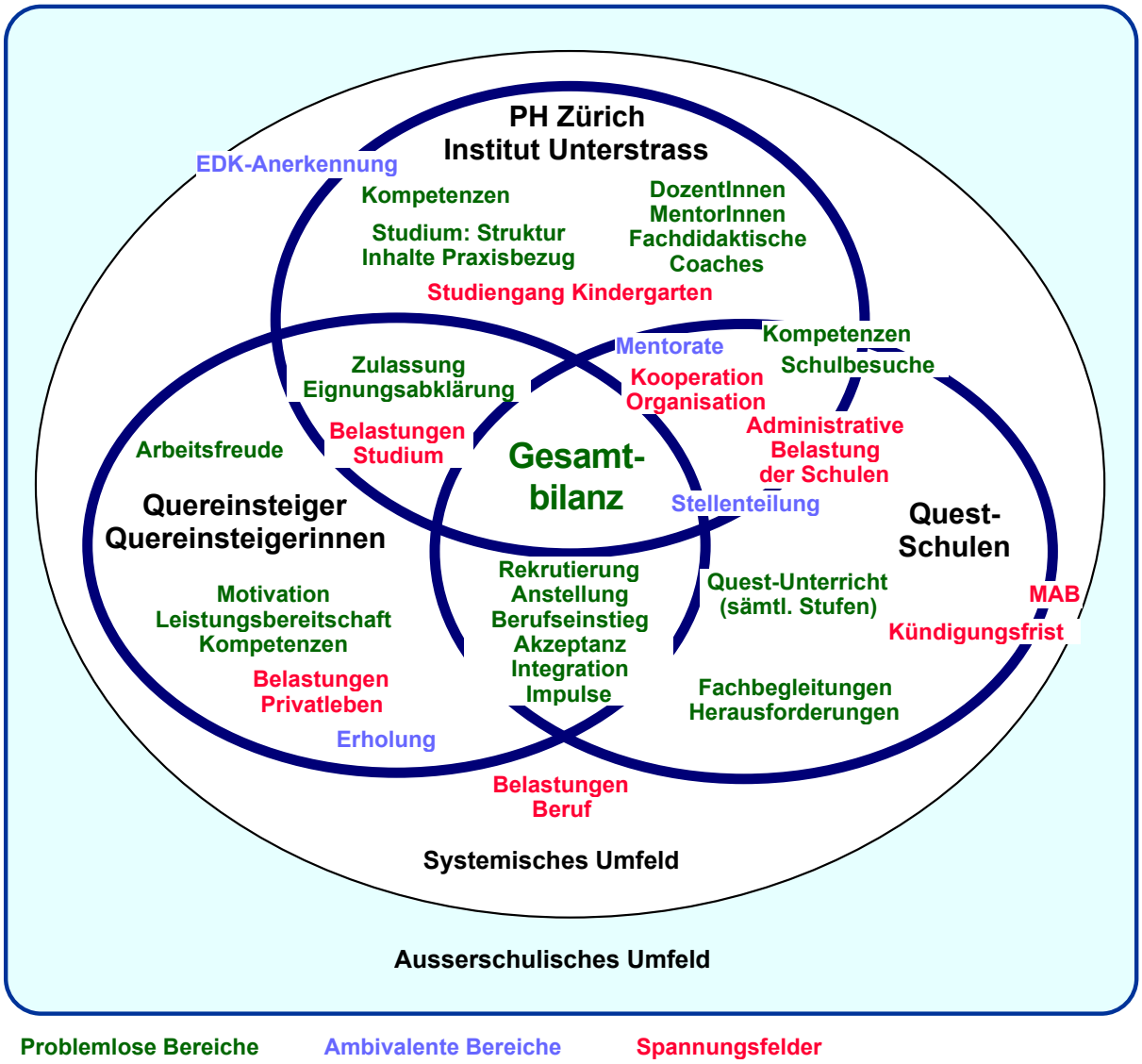


Abbildung 13 Einordnung der Ergebnisse anhand des Evaluationsmodells

Die Quest-Schulen orientieren sich an einer Problemlöse- und Alltagsbewältigungslogik. Das machen zahlreiche Aussagen in den Interviews klar. Schulen gehen vom absolutem Primat der Praxis gegenüber der Theorie aus. Ihr Schulalltag – und damit auch derjenige der Quest-Lehrpersonen – ist geprägt von unvorhersehbaren Ereignissen und erfordert von allen Akteuren spontanes Reagieren und flexibles Handeln. Störungen und Konflikte haben in jedem Fall Vorrang. Die Schulen verstehen ihre Quest-Lehrpersonen als (mit-)verantwortliche Lehrpersonen;

dies erst recht, da sie von ihnen formalrechtlich als Lehrerinnen oder Lehrer angestellt sind. Ansprüche der Hochschule (Module, Lerngruppentermine, Leistungsnachweise) kommen in ihrem Verständnis oft quer daher. So interpretiert lassen sich die Spannungsfelder im Schnittbereich zwischen Hochschule und Quest-Schulen strukturell verstehen. Allfällige Lösung erfordern partizipative Anstrengungen.

3. Zusammenfassung und Interpretation

3.1 Gesamtbilanz

Die ***Ausbildungsverantwortlichen*** sehen in Quest eine Reihe von Chancen. Sie verbinden damit die Hoffnung, dass mit den Quest-Lehrpersonen eine gewisse Öffnung der Schule möglich wird und Leute mit anderen Berufsbiografien die Schule bereichern. Sie erhoffen sich weiter eine gewisse Beruhigung der hohen Fluktuationsraten unter den Lehrerinnen und Lehrern. Die ***Schulleitungen und die Schulbehördenmitglieder*** sehen in Quest nicht nur eine Möglichkeit, um in Zeiten des Lehrermangels zu Lehrerinnen und Lehrern zu kommen. Sie versprechen sich von Quest-Lehrpersonen ebenfalls eine gewisse Bereicherung der Schule auf schulorganisatorischer, unterrichtlicher und menschlicher Ebene. In der Zusammenarbeit mit der Ausbildung fordern sie indessen Verbesserungen. Die befragten ***Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter*** sind ebenfalls von Quest überzeugt. Auch sie schätzen den frischen Wind, der mit Quest-Kolleginnen und -Kollegen Einzug hält. Die ***Quest-Lehrpersonen*** selber sehen eine ganze Reihe von positiven Aspekten. In erster Linie schätzen sie die Dozierenden und die Mentorinnen und Mentoren. Auch die Lerngruppen und die Mitstudierenden werden in diesem Zusammenhang positiv erwähnt. Seitens der Quest-Lehrpersonen wird das praxisnahe Studium positiv eingeschätzt. Dem diametral entgegen steht die vorgebrachte Kritik nach mehr Praxisrelevanz und mehr fachdidaktischer Praxis sowie studienstruktureller Verbesserungen (z.B. Ansetzung und Reihenfolge der Module).

3.2 Wirkungsbereich 1: Die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger

Bewerbungen, Aufnahme und Stufenwahl

Für den Studiengang H11 haben sich insgesamt 526 Personen angemeldet. Davon wurden 438 zum Auswahlverfahren und nach erfolgreichem Bestehen 269 zum Quest-Studium zugelassen. 189 nahmen das Studium effektiv auf: 18 (10%) auf Kindergarten-, 63 (33%) auf der Primar- und 86 (46%) auf der Sekundarstufe I. In den Folgejahren lag die Anzahl Bewerbungen tiefer. Die Anzahl derjenigen, welche das Studium effektiv aufnahmen stieg aber im Studienjahr Herbst 2013 auf 251.

Alter, Geschlecht und Nationalität

Die 41- bis 50-Jährigen machen im Studienjahrgang H11 mit 52% den grössten Teil der Quest-Studierenden aus. 28% sind zwischen 31 und 40 Jahren alt und in der Altersgruppe über 51 Jahren sind 17%. Der Männeranteil im Quest-Studienjahrgang H11 beträgt 29%. Bereits ein Jahr später im Jahrgang H12 beträgt der Männeranteil noch 24%. Immerhin liegt dieser Anteil über dem Mittel regulärer Studiengänge (20% Männer). Im Quest-Studienjahrgang H11 sind 78.5% der Quest-Studierenden Schweizer Bürger, im Jahrgang H12 sind es 69%.

Bildungsabschlüsse und Vorbildung

Die Bildungsabschlüsse sind ausgesprochen heterogen. Für die Kindergartenstufe ist eine Berufslehre erforderlich. Für die beiden andern Stufen sind Studienabschlüsse Bedingung. Gut 75% bringen für das Quest-Primar- und für das Quest-Sekundarstudium einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss mit, zwei Drittel davon haben Abschlüsse in Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Quest-Studierenden mit Hochschulabschlüssen ergreifen vorwiegend ein Studium auf der Sekundarstufe I. Quest-Studierende des Studienjahrgangs H11 haben durchschnittlich 12

Jahre in ihren Vorberufen gearbeitet. Eine Mehrheit von 30% kommt aus Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen sowie Sozial- und Geisteswissenschaften und 28% aus Berufen des Versicherungsmanagements und der Administration, des Bank- und Versicherungsgewerbes sowie des Rechtswesens. Im Studienjahrgang H12 machten auf der Kindergartenstufe Berufe der Fürsorge und Erziehung mit 24% den grössten Teil aus. Auf der Primar- und Sekundarstufe waren Berufe des Unterrichts und der Bildung am häufigsten vertreten (21% resp. 23%).

Gründe für den Berufswechsel

Die Gründe für den Berufswechsel sind verschieden. Am ehesten scheint die Suche nach einer sinnhaft(er)en Tätigkeit (Umgang mit Kindern und Jugendlichen) ausschlaggebend. Daneben gibt es eine Reihe eher pragmatischer Gründe wie die Nähe des Arbeitsortes, die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit resp. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Sicherheit der Stelle.

Motivation und Leistungsbereitschaft

Quest-Studierende sind hoch motiviert. Dies wird von den Studienverantwortlichen und den Schulen bestätigt. Die hohe Motivation wird auf den einschneidenden Entscheid eines Berufswechsels und die damit verbundenen Risiken zurückgeführt. Die hohe Motivation führt nicht selten zu überhöhten Selbstansprüchen. Eine hohe psychische Belastung kann die Folge sein. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger neigen nach Ansicht der Schulleitungen und der Fachbegleitungen zu Perfektionismus. In engem Zusammenhang mit der hohen Motivation steht eine entsprechend hohe Leistungsbereitschaft. Darüber sind sich die befragten Personen im Umfeld der Quest-Lehrpersonen weitgehend einig. Das hohe Engagement der Quest-Lehrpersonen kann zudem das Kollegium unter Druck setzen und zu anfänglichen Irritationen im Kollegium führen.

Lebenserfahrung und Kompetenzen aus den Erstberufen

Betreffend der Frage nach den positiven Effekten der Lebenserfahrung von Quest-Studierenden sind die Meinungen geteilt. Zum eine verschafft ihnen ihre Lebenserfahrung eine gewisse Akzeptanz gerade bei Eltern, mit denen sie gewissermassen auf Augenhöhe verkehren können. Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass sich Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen nicht 1:1 auf die Schule übertragen lassen. Positiv wird indessen vermerkt, dass die Fähigkeit zur Einnahme unterschiedlicher Perspektiven eine professionelle Kompetenz sei.

Stellenwechsel und Studienabbrüche

Stellenwechsel während der berufsintegrierten Phase sind die Ausnahme. Auslöser können schulintern organisatorische Gründe oder eine unzureichende Qualifikation sein. 22% der Quest-Lehrpersonen haben aus unterschiedlichen Gründen ihre Stelle bereits ein- oder zweimal gewechselt. Für die Studienabbrüche lässt sich kein typisches Muster erkennen. Was indessen immer eine Rolle spielt ist die grosse Grundbelastung durch Studium, Lehrberuf und Privatleben. Bereits kleine Verschiebungen können auf das ganze System destabilisierend wirken und zum Abbruch des gesamten Vorhabens führen.

Schul-, Unterrichts- und Berufsbilder

Die vorgefassten Vorstellungen, wie gute Schule oder wie guter Unterricht sein sollten, führen nicht selten zu verzerrten oder übersteigerten Erwartungen und Selbstansprüchen der Quest-Studierenden. Die Ausbildung kennt dieses Phänomen und versucht unzutreffende Bilder bewusst zu machen und sie durch realistische Bilder von Schule und Unterricht zu ersetzen. Vor allem in der berufsintegrierten Phase müssen die Quest-Lehrpersonen in der eigenen Praxis ein realistisches Bild von Schule und eine pragmatische Vorstellung ihres neuen Berufs aufbauen. Sonst können Enttäuschungen die Folge sein.

Stellensuche

Die Stellensuche verläuft nicht für alle gleich einfach. Zwar sagen insgesamt 59%, sie hätten keine oder wenig Schwierigkeiten gehabt. Sie fanden entweder auf Anhieb eine Stelle oder sie hat-

ten bereits Beziehungen, welche sie nutzen konnten. Auch Zweierbewerbungen oder passende Fächerkombinationen waren hilfreich. 41% hatten kleinere oder grössere Schwierigkeiten. Sie stellten bei Schulleitungen zum Teil kritische Vorbehalte gegenüber Quest-Bewerbungen oder Unkenntnis der formalen Anforderungen im Umgang mit Quest-Bewerbungen fest.

Passung des Fächerprofils

Die Passung des Fächerprofils stellt kein Problem dar. Aus Sicht der PH funktioniert das aktuelle Modell zufriedenstellend. 61% der Quest-Lehrpersonen berichten von einer vollständigen Passung und 36% von einer Übereinstimmung in mehreren Fächern. Auch für die Schulen ist die Passung des Fächerprofils kein gravierendes Problem. Sie decken ihren Bedarf mit entsprechenden Stellenpartnerschaften ab oder treffen kurzfristige Überbrückungslösungen. Die PH bietet Hand in Form von Zusatzangeboten während der Sommerferien und gezieltes Coaching, falls Fächer ausserhalb des Profils unterrichtet werden müssen.

Arbeitsfreude, Erfüllung der Erwartungen und Erholung

Die Arbeitsfreude bei den Quest-Lehrpersonen ist ausgesprochen hoch. Sie haben in hohem Masse das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun. Ihre Arbeit macht ihnen Spass. Insgesamt 77% würden die Quest-Ausbildung wieder machen. Als Gründe werden die interessante, fundierte und lehrreiche Ausbildung genannt. Sie finden in ihrem neuen Beruf Erfolg und Erfüllung. Jene, die die Ausbildung nicht mehr machen würde, begründen dies mit der Belastung sowie der unausgewogenen Life-Domain-Balance. Die persönlichen Erwartungen an den Quereinstieg in den Lehrberuf haben sich für 70% der Quest-Lehrpersonen in hohem Masse erfüllt. 73% der Quest-Lehrpersonen empfehlen die Ausbildung weiter. Dafür sind eine Vielzahl von Gründen ausschlaggebend: An erster Stelle die bereichernde und interessante Ausbildung. Gewarnt wird vor der grossen Belastung und vor der Unsicherheit, die Ausbildung bis zum Schluss durchzustehen.
Den meisten Quereisteigerinnen und Quereinsteigern ist der Einstieg in ihren neuen Beruf geglückt. 54% beurteilen ihren Start in den neuen Beruf positiv, ambivalent sind 36% und nur 9% urteilen negativ. Allerdings gelingt es nur der Hälfte der Quest-Lehrpersonen, sich in der Freizeit angemessen zu erholen. Sie haben nicht genügend Zeit für ihr Privatleben und beschäftigen sich auch abends mit Gedanken an ihre Arbeit.

3.3 Wirkungsbereich 2: Die Ausbildungsinstitutionen PH und Institut Unterstrass

Erfahrungen mit Zulassung und Eignungsabklärung

Auch wenn Eignungsabklärungen letztlich immer mit einem Rest Unsicherheit behaftet sind, funktionieren sowohl das Zulassungsverfahren als auch die Eignungsabklärung zur allseitigen Zufriedenheit. Einzelne Schritte der Eignungsabklärung wurden in letzter Zeit überarbeitet. Sie orientieren sich an wissenschaftlichen Kriterien und werden von professionellen Fachleuten durchgeführt. Aus Sicht der Schulen ist wichtig, dass nicht nur die Eignung für das Studium sondern ebenso sehr die Eignung für den Lehrberuf geprüft wird. Kriterien wie der Umgang mit Kindern, Kommunikations- und Konfliktkompetenz sowie die Belastbarkeit sind ausschlaggebend. Auf der Sekundarstufe I beginnen die Zuweisungen in die sogenannt erweiterte Eignungsprüfung tendenziell zu steigen. Diese Fälle belasten das System und sollten möglichst gering gehalten werden können. Nicht zufrieden sind die Kindergartenbewerberinnen und -bewerber mit der Aufnahmeprüfung in Allgemeinbildung.

Studiengang Kindergartenstufe

Der Studiengang Kindergartenstufe ist in verschiedenen Zusammenhängen ein Thema. Die Zulassung ist gegenüber den andern Studiengängen wesentlich tiefer angesetzt. Auch die Anforderungen im Studium sind entsprechend angepasst. ECTS-Punkte werden keine vergeben. Selbstverständlich können mit dem bestehenden Studiengang gute Kindergartenlehrpersonen ausgebildet werden. Die Kritik richtet sich gegen den Studiengang, nicht gegen Personen. Aber der Beruf als solcher gewinnt so kaum standespolitisches Gewicht. Angesichts der von verschiede-

nen Seiten berechtigt vorgebrachten Forderungen nach professioneller frühkindlicher Förderung gewinnt dieser Umstand umso mehr Gewicht. Die Situation wird sowohl PH-intern als auch seitens der Schulen beklagt. Die entsprechenden Weichen in Richtung einer Angleichung der Quest-Kindergartenausbildung an die anderen Studiengänge müsste aber die Bildungspolitik stellen.

Konzept und Struktur der Quest-Ausbildung

Das Konzept mit den stufenspezifischen Studiengängen ist sinnvoll. Dies bestätigt sich aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen als auch aus Sicht der Schulen. Allerdings sorgt die knapp bemessene Studienlänge für einen permanent hohen Zeitdruck. Eine besondere Herausforderung ist die funktionale Verknüpfung von Studium und Praxis. Die Gliederung der Ausbildung in ein zweisemestriges Studium (mit drei Praktika à drei Wochen) und eine viersemestrige berufsintegrierte Phase (mit gut 20% Studienanteilen) wirkt dabei als tragende Säule des Konzeptes. Für die Ausbildung ist ein solches Konzept in der täglichen Umsetzung ein permanenter Spagat. Als Hochschulen haben die PH und das Institut Unterstrass einen Hochschullehrauftrag zu erfüllen und sind dabei in hohem Masse der Theorie und der Wissenschaft verpflichtet. Eine Hochschulausbildung, die sich an den Bedürfnissen der Praxis orientiert, sieht sich rasch mit deren Heterogenität und Dynamik konfrontiert. Mit den aktuellen Quest-Studiengängen orientiert sich die PH aber bereits aus Zeitgründen am gerade noch vertretbaren Minimum an Ausbildung.
Die Schulen erwarten von der Ausbildung möglichst von Beginn weg praxisfähige und funktionstüchtige Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssen den Schulalltag möglichst störungsfrei über die Runde bringen und den Kindern und Eltern gegenüber die Unterrichtsqualität sichern. Einen tauglichen Lösungsansatz für den anspruchsvollen Transfer der theoretischen Erkenntnisse in die Praxis und der praktischen Erfahrungen in die Theorie bietet die intensive – oder noch intensivere – Reflexion. Die Quest-Studierenden suchen in der Ausbildung konkrete Unterstützung bei der Lösung ihrer Fragen und ihrer Schwierigkeiten aus den Praktika oder später dann aus dem Schulalltag.
Die vorliegende Evaluation fokussierte auf den Studienjahrgang H11 mit Studienbeginn im Herbst 2011 und Abschluss im Sommer 2014. In der Zwischenzeit hat die PH – zusammen mit dem Institut Unterstrass – zahlreiche Verbesserungen vorgenommen. Auslöser waren interne Evaluationen oder die systematische Reflexion der vorliegenden Erfahrungen in den verschiedenen Begleitgefässen. Einige der hier kritisierten Sachverhalte sind unterdessen korrigiert oder die Weichen sind entsprechend gestellt. In den Schulen ist man sich dieser Anstrengungen weitgehend noch nicht bewusst.

Wahl der Ausbildungsinstitution: PH oder Institut Unterstrass

Auf der Primarstufe haben die Studierenden die Wahl, an der PH oder am Institut Unterstrass zu studieren. Ein Grossteil wählt den Studienort bewusst; an der PH haben sich 20 von 21 und am Institut Unterstrass 13 von 16 Studierenden bewusst für die jeweilige Ausbildungsinstitution entschieden. Im Vordergrund standen Gründe der Studienstruktur (Wochentage, Zeiten, Stundenplan), des Standortes oder der Grösse der Ausbildungsinstitution. Dazu kommen Kriterien wie Image und guter Ruf. Die positiven Erfahrungen mit dem Institut Unterstrass als Ausbildungsort mit seiner Ausbildungsstruktur, den dortigen Fachleuten und der sinnvollen Verzahnung von Theorie und Praxis sind mit ausschlaggebend für das Bekenntnis, den Beruf nochmals wählen zu wollen. Unter jenen, die die Ausbildung weiter empfehlen würden, weisen einige speziell auf das Institut Unterstrass hin. Insbesondere wird der qualifizierte Umgang mit Erwachsenen hervorgehoben. Das Institut Unterstrass nutzt die Chance der überschaubaren Institution optimal. Verfahrenswege sind kurz. Persönliche Beziehungen und informelle Kontakte werden gepflegt.

Inhalte der Ausbildung

Die Evaluationsstelle der PH evaluiert intern von Zeit zu Zeit die verschiedenen Module der Studiengänge. Daraus resultieren entsprechende Anpassungen oder Verbesserungen. Die Inhalte der Module wurden daher in der vorliegenden Evaluation nicht detailliert abgefragt. Die fachlichen Wissensbestände gerade innerhalb eines Quest-Studiengangs sind ausgesprochen breit gefä-

chert. Der produktive Umgang mit dieser fachlichen Heterogenität stellt sowohl an die PH und das Institut Unterstrass, als auch an die Dozierenden hohe Ansprüche. Die Meinungen der Schulen betreffend der Ausbildungsinhalte gehen auseinander. Während die einen der Ausbildung hohe Qualität bescheinigen, kritisieren andere die schmale Basis. Einig sind sich die Schulen in ihrer Forderung, dass sich die Ausbildung stärker an den Anforderungen der Praxis orientieren solle. Gemeint sind Aspekte der Klassenführung, der Kommunikation oder des Umgangs mit unvorhergesehen Situationen und Ereignissen. Aus Sicht der Schulen beschränken sich die Inhalte der Ausbildung zu fokussiert auf die perfekte Durchführung von Lektionen. Entsprechende Verbesserungsvorschläge gehen denn auch in Richtung von mehr Anwendungs- und Handlungskompetenz. Auch die Ausbildungsverantwortlichen der PH betonen den Unterschied zwischen Fachwissen und didaktischem Vermittlungswissen. Im neuen Modulplan der Quest-Primar-Ausbildung 2 Jahre und der Quest-Primar-Ausbildung 3 Jahre werden auf freiwilliger Basis sogenannte Ateliers kurz vor Beginn der berufsintegrierten Phase angeboten. Diese Ateliers werden pragmatisch auf den Einstieg in die Praxis ausgerichtet sein.
Die Inhalte der Ausbildung finden in den Schulen Zustimmung. Die trotzdem geführte Kritik richtet sich vor allem gegen die aus Sicht der Schulen oft schmale Praxisorientierung. Seitens der PH sind entsprechende Massnahmen eingeleitet oder geplant.

Erfahrungen mit den Praktika während des ersten Studienjahres

Die Erfahrungen mit den Praktika sind insgesamt positiv, die Quest-Studierenden gewinnen ein realistisch(er)es Berufsbild. Die Möglichkeiten einer Verknüpfung zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen der Praxis werden ebenfalls positiv eingeschätzt. Dem Institut Unterstrass gelingt diese Verknüpfung deutlich besser als der PH. Die Praxislehrpersonen werden allgemein als unterstützend wahrgenommen. Die PH setzt künftig die Praktika zeitlich etwas anders an und richtet sie inhaltlich neu aus. Die drei Praktika finden nun gleich zu Beginn ab der dritten Studienwoche, am Ende des ersten Semesters sowie am Ende des zweiten Semesters statt. Vor allem das erste Semester erhält eine neue Ausrichtung. Der Studiengang Quest-Primar 3 Jahre Teilzeit wird strukturell dahingehend geändert, dass das Studium von bisher zwei auf neu drei Semester ausgedehnt wird. Auf diese Weise wird die Basis für den Eintritt in die Praxis gefestigt und die berufsintegrierte Phase kann von Studienleistungen entlastet werden.

Belastungen während des ersten Studienjahres

Die Ausbildung weiss um die hohen Anforderungen, welche ein Quest-Studium an die Studierenden stellt. Allerdings kommt aus ihrer Sicht ein Absenken dieser Anforderungen nicht in Frage. Das Niveau der Qualität wäre davon betroffen. Jedoch bietet die PH Hand für verschiedene Überbrückungslösungen wie etwa das Hinausschieben bestimmter Leistungsnachweise. Seitens der PH wird auch betont, dass sie nicht für die gesamte Belastung verantwortlich sind. Sie weisen aber auch auf emotionale oder psychische Belastungen hin wie etwa den Wechsel von einem Berufsfeld in ein ganz anderes oder den tiefgreifenden Wechsel der persönlichen Lebensgestaltung. Damit sind komplexe Anpassungsleistungen verbunden. Für die Quest-Studierenden stehen die zeitliche Belastung und entsprechend das individuelle Zeitmanagement an erster Stelle der Belastungen. Der Aufwand für das Studium und die Balance zwischen Privatleben, Studium und Praktika erweisen sich nicht selten als anspruchsvoller als zu Beginn des Quest-Studiums erwartet.

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

Am Ende des ersten Ausbildungsjahres schätzen die Quest-Studierenden ihre Kompetenzen vergleichsweise heterogen ein. Hoch sind die Kompetenzen bei der eigenen Sozial- der Kommunikations- sowie der Teamkompetenz. Auch im Umgang mit Vorgesetzten schätzen sie ihre Kompetenzen hoch ein. Die Werte für unterrichtsbezogene Kompetenzen liegen leicht tiefer. Tief eingeschätzt wird das eigene Zeitmanagement. Ein Vergleich der Stufen zeigt, dass Kindergarten-Studierende ihre Kompetenzen (persönlich und unterrichtsbezogen) am tiefsten einschätzen.

Auf der Primarstufe entsprechen die Werte ungefähr dem Mittel über alle Stufen. Auf der Sekundarstufe I sind die Unterschiede zwischen einzelnen Kompetenzen beachtlich.
Vergleicht man die Kompetenzen am Ende des ersten Studienjahres mit denjenigen am Ende der berufsintegrierten Phase zeigen sich in sämtlichen Kompetenzbereichen signifikante Zuwächse. Am grössten sind diese bei unterrichtsbezogenen Kompetenzen.
Am Ende der berufsintegrierten Phase bewegt sich die Kompetenzkurve relativ ausgeglichen auf hohem Niveau. Kompetenzen bezogen auf den Unterricht liegen nun gleichauf mit persönlichen Kompetenzen. Am niedrigsten wird noch immer das eigene Zeitmanagement eingeschätzt. Die Kompetenzkurven auf der Kindergartenstufe liegen am Ende der berufsintegrierten Phase auf gleichem Niveau mit denjenigen auf der Primarschule. Quest-Lehrpersonen können Rücksicht auf individuelle Lernvoraussetzungen nehmen, sind sicher betreffend Stoff und Lehrplan und kennen zentrale didaktische Konzepte. Auch seitens der PH werden die Kompetenzfortschritte als sehr gross bezeichnet. Vor allem wo es um eine Verknüpfung des Theoretischen mit dem Praktischen geht, beobachten die Studiengangsleitungen Fortschritte, was seitens der Schulen bestätigt wird.

Unterstützungsmöglichkeiten während des ersten Studienjahres

Die Quest-Studierenden schätzen die bestehenden Unterstützungsmöglichkeiten positiv ein. Vor allem die Mentorinnen und Mentoren, aber auch die Mitstudierenden und die Praxislehrpersonen spielen eine wichtige Rolle.

Kompetenzprofil der Dozierenden

Für die Ausbildung sind die Quest-Studierenden eine permanente Herausforderung: Zum einen übersteigen ihre fachlichen Kompetenzen diejenigen der Dozierenden in verschiedenen Wissensbereichen. Die PH erlebt die Quest-Studierenden auch als fordernd und selbstbewusst. In der Ausbildung ist man sich dieser Herausforderungen bewusst, die Ausbildung von Quest-Studierenden ist nicht dasselbe wie die Ausbildung regulärer Studentinnen und Studenten. Den Dozentinnen und Dozenten steht zudem auf Grund der knappen Studiendauer weniger Zeit zur Verfügung und die Spannweite der Voraussetzungen in einzelnen Wissens- und Kompetenzbereichen ist in Quest-Studiengruppen auf Grund der unterschiedlichen Vorbildungen ausgesprochen hoch. Seit kurzem stehen den Quest-Dozentinnen und -Dozenten entsprechende Weiterbildungsgefässe – auch im Zusammenhang mit der immer wieder bemängelten Erwachsenenbildung – zur Verfügung.

Konzept der berufsintegrierten Phase

Die befragten Quest-Schulen unterstützen alle das Konzept der berufsintegrierten Phase. Speziell heben sie die Verknüpfung zwischen Studium und Praxis hervor, da sie die Qualität der theoretischen Ausbildung an deren Praktikabilität im Schulalltag messen.

Begleitkonzept für die berufsintegrierte Phase

Um einerseits die Verknüpfung zwischen Studium und Praxis sicherzustellen und anderseits die Quest-Lehrpersonen bei der Bewältigung ihrer Aufgabe in den Schulen zu begleiten, besteht seitens der PH und des Institut Unterstrass ein Begleitkonzept mit verschiedenen Bausteinen: Individuelles Mentoring, fachdidaktische Beratung, Lerngruppen, allgemein didaktische Workshops, Fachbegleitung sowie Ausbildungsmodule. Die Befragung der Quest-Lehrpersonen ergibt keine eindeutig favorisierte Unterstützung. Sie greifen vielmehr auf ein breites und differenziertes Netz an Unterstützungsmöglichkeiten zurück. Dazu gehören auch Kolleginnen und Kollegen vor Ort sowie Schulleitungen.

Individuelles Mentoring

Mentorinnen und Mentoren sind in der Regel Dozentinnen und Dozenten mit einer Zusatzfunktion. Ihre Aufgabe ist es, die Quest-Lehrpersonen zu unterstützen. Von den Quest-Lehrpersonen werden die Mentorinnen und Mentoren mehrheitlich geschätzt. In ihrer Funktion sind die Mento-

rinnen und Mentoren gleichzeitig Beraterinnen und Berater als auch Vermittler zwischen der Ausbildung und dem Schulfeld. Sie agieren im Grenzbereich zwischen PH und Institut Unterstrass und den Schulen. Das bringt eine Reihe von Problemen mit sich. Aus Sicht der Schulleitungen sind die Mentorinnen und Mentoren die einzig sichtbaren Quest-Akteure der PH oder des Instituts Unterstrass. Die Aufgabenteilung zwischen der Ausbildung und den Schulen ist unklar. Die Funktion der Mentorinnen und Mentoren ist aus Sicht der Schulen nicht geregelt. Entsprechend sind die Erwartungen der Schulen diffus: Die Kritik an verschiedenen strukturellen und inhaltlichen Aspekten der Quest-Ausbildung wird nicht selten auf die Mentorinnen und Mentoren projiziert. Betrachtet man die Kritik genauer, sind manche Vorwürfe weniger auf einer persönlichen als auf einer strukturellen Ebene zu verstehen. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Mentorinnen und Mentoren funktioniert aus Sicht der Schulen suboptimal. Mitverantwortlich für diese Probleme ist zunächst die grosse Distanz der Mentorinnen und Mentoren zu lokalen Gegebenheiten und aktuellen Ereignissen. Im Weiteren besteht das Problem der intransparenten Intervention. Letztlich geht es den Schulen um die Frage, wie die externen Begleitressourcen (Mentorinnen und Mentoren) mit denjenigen vor Ort (Schulleitungen und Fachbegleitungen) im Sinne einer funktionalen Ergänzung besser aufeinander abgestimmt werden können. Die Schulen wünschen sich eine geregelte und kontinuierliche Zusammenarbeit und wollen sehen, dass ihre Quest-Erfahrungen auch an die Ausbildung zurückfliessen. Mit den Fachbegleitungen vor Ort wären ausgebildete Fachleute vorhanden. Diese wollen von den Mentorinnen und Mentoren überhaupt wahrgenommen, über Probleme rechtzeitig informiert und bei Bedarf beigezogen werden. Sie wären in der Lage, bestimmte Unterstützungsprozesse in Absprache mit dem Mentorat zu unterstützen.
In der PH weiss man um diese Schwierigkeiten. Konzeptionell gehen die Überlegungen in Richtung einer deutlichen Aufwertung des individuellen Mentorings in Richtung einer aktiveren professionellen Unterrichtsberatung. Konkret wurden bereits entsprechende Kurse konzipiert. Damit verbunden wären eine verstärkte Präsenz in den Schulen und ein intensiverer Kontakt zur Schulleitung.

Fachbegleitungen

Die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter unterstützen ihre Quest-Kolleginnen und -Kollegen etwa zu gleichen Teilen in Unterrichtsfragen als auch in ausserunterrichtlichen Belangen. Darüber hinaus unterstützen sie teilweise die Quest-Lehrpersonen bei deren Vorbereitung auf die Prüfungen. Die formalen Aspekte ihrer Unterstützung unterscheiden sich von Schule zu Schule und sind in hohem Masse von Personen und Situationen oder Ereignissen abhängig. Die budgetierten Ressourcen von 25 Std. pro Jahr und Quest-Lehrperson reichen in aller Regel aus. Den Fachbegleitungen – und den Quest-Schulen – fehlen Vorstellungen und Strategien, wie sie die Quest-Lehrpersonen über die blosse Unterstützung hinaus schrittweise zur erforderlichen Handlungskompetenz führen könnten. Sie haben keinen formalen Praxis-Ausbildungsauftrag. Sie verstehen sich im Zusammenhang mit der Einstellung von Quest-Lehrpersonen nicht als Lehrbetriebe. Sie verfügen zwar über Fachbegleiter, diese intervenieren aber eher zurückhaltend und oft nur auf Abruf. Eine Art Lehrlings-Ausbildungsauftrag haben weder die Quest-Schulen noch die Fachbegleitungen. Kritik an der Ausbildung ist die Folge.

Optimierungsanstrengungen und Anerkennung der Studiengänge durch die EDK

In verschiedenen Zusammenhängen ist auf laufende Optimierungsanstrengungen seitens der PH und des Instituts Unterstrass hingewiesen worden. Sie fangen die hier im Zusammenhang mit dem Studiengang H11 geäusserte Kritik zum Teil bereits auf. Die Entwicklungsabsichten reichen indessen weiter.
Die Anerkennung der Studiengänge durch die EDK ist erklärte Absicht der PH. Die Vorteile wären ein schweizweit anerkanntes Diplom sowie das Gleichziehen mit anderen Pädagogischen Hochschulen. Auf der Primarstufe stellen sich kaum Schwierigkeiten. Ein entsprechendes Gesuch ist in Bearbeitung. Auf der Sekundarstufe ist eine Verlängerung des Studiums um ein Jahr

erforderlich. Aus Sicht der PH ist dies an sich kein Problem und die Umstellung ist denn auch auf Herbst 2016 geplant. Allerdings stellt man sich die Frage, inwiefern eine Studienverlängerung negative Auswirkungen auf die Rekrutierung hätte. Möglicherweise würde eine solche Verlängerung die Attraktivität des Studiengangs schmälern und der kantonale Auftrag, genügend Lehrpersonen für die Sekundarstufe I auszubilden, geriete in Gefahr. Der Studiengang Kindergartenstufe ist mit seinen Zulassungsbedingungen und seinen Anforderungen weit davon entfernt, den EDK-Anforderungen zu genügen.

3.4 Wirkungsbereich 3: Die Quest-Schulen

Rekrutierung und Anstellung

Bezüglich der Rekrutierung und Anstellung von Quest-Lehrpersonen gehen die Schulen unterschiedlich vor. Im Normalfall schreiben sie die freien Stellen aus. Bei der Sichtung der Bewerbungen stellen sie fest, dass Quest-Studierende auf Grund ihres biografischen Erfahrungsprofils gute Chancen haben. Gezielt nach Quest-Lehrpersonen gesucht wurde entweder auf Grund guter Erfahrungen von Quest-Vorläufern oder weil man gezielt nach Männern suchte und diese unter den Quest-Studierenden häufiger sind.

Anstellungsbedingungen

Unter den diversen Anstellungsbedingungen machen drei aus Sicht der Schulen besonders Schwierigkeiten. Zunächst ist die geforderte Stellenteilung nicht immer risikofrei. Eine Stellenpartnerschaft kann unter dem Druck des Alltags zu Beziehungsbelastungen führen. Ebenfalls zwiespältig wird die beidseitige Kündigungsfrist von drei Tagen beurteilt. Einerseits können die Schulen bei Problemen rasch reagieren, anderseits geraten sie in Schwierigkeiten, wenn eine Quest-Lehrperson auf drei Tage hinaus kündigt. Schulleitungen mit entsprechenden Erfahrungen weisen auf die in der Folge schwierige Situation in der Klasse, im Kollegium sowie gegenüber den Eltern hin.
Markante Kritik üben die Schulleitungen und Schulbehörden an der Mitarbeiterbeurteilung. Der frühe Zeitpunkt und die Kriterien werden kritisiert und die unnötigen Zusatzbelastungen für die Quest-Lehrpersonen und Schulen bemängelt. Die Schulen gestalten die MAB so nachsichtig als möglich, halten das Ganze dann aber für eine Farce. Eine Mehrheit fordert daher eine Änderung der entsprechenden gesetzlichen Vorgaben.

Funktionen und Pensen

Die PH schreibt für die berufsintegrierte Phase eine Klassenlehrerfunktion vor und rät darüber hinaus zur Zurückhaltung bei der Übernahme weiterer zusätzlicher Funktionen. An ihrer jetzigen Stelle üben 89% der Quest-Lehrpersonen eine solche Klassenlehrerfunktion aus. Auch die Schulleitungen versuchen, ihre Quest-Lehrpersonen bezüglich zusätzlicher Aufgaben zu bremsen. Überlastungseffekte sind nicht nur für die betroffene Quest-Lehrperson sondern auch für die Schule als Ganzes ein Problem. Trotzdem übernahmen 35% zusätzliche Funktionen wie etwa Materialverantwortung, Bibliothek, Informationstechnologie, Unterrichtstechnik usw. Die Initiative geht dabei jeweils von den Quest-Lehrpersonen aus.
Durchschnittlich haben die Quest-Lehrpersonen ein Pensum von 58% inne. Allerdings ist die Bandbreite von 22% bis 100% gross. Die 100%-Stellen werden vor allem von den Quest-Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I wahrgenommen welche ein zweijähriges Studium absolviert und dieses bereits 2013 abgeschlossen haben. An ihrer aktuellen Stellen haben 89% der Quest-Lehrpersonen ihr Wunschpensum inne. Ein tieferes Pensum haben sich 9% und ein höheres 6% gewünscht. Die überwiegende Mehrheit der Quest-Lehrpersonen kann ihr Wunschpensum realisieren.

Akzeptanz und Integration

Die Akzeptanz der Quest-Lehrpersonen durch das Team ist ein interaktiver Prozess. Dieser muss von beiden Seiten getragen werden und erfordert beidseits Annäherungsleistungen. Wo

sich zu Beginn im Team Akzeptanzprobleme zeigen, legen sich diese mit der Zeit. Die Integration der Quest-Lehrpersonen in den Kollegien erfolgt pragmatisch entlang der Anforderungen des Schulalltags mit klassenübergreifenden Projekten sowie der Teilnahme in Jahrgangs- oder Stufenteams. Auch die Zusammenarbeit mit Stellenpartnerinnen oder Stellenpartnern und mit der Fachbegleitung fördern die Integration. Geschwindigkeit und Tiefe der Integration funktionieren mehrheitlich personenabhängig.

Kooperation und Impulse

Quest-Lehrpersonen bringen aus ihren Erstberufen oftmals andere Vorstellungen und Erfahrungen von Kooperation mit. Sie haben keine Probleme mit Vorgesetzten, sind hierarchie- und autoritätsbewusst und sind sich demokratische Aushandlungsprozesse oft weniger gewohnt. Trotz dieser Unterschiede gelingt die Zusammenarbeit in den meisten Fällen problemlos. Die Quest-Lehrpersonen äussern sich zufrieden mit dem sozialen Klima in ihren Schulen. In die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sind die Quest-Lehrpersonen (noch) nicht einbezogen. Dies ist möglicherweise ein Effekt der engen Zusammenarbeit mit den Stellenpartnerinnen und -partnern sowie der Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren, fachdidaktischen Coaches und Fachbegleitungen.

Schulleitungen und Schulbehörden erhoffen sich von den Quest-Lehrpersonen auf Grund deren Lebens- und Berufserfahrung innovative Impulse für die Schule. Obwohl die Quest-Lehrpersonen noch in der Ausbildung stecken und mit ihrem Studium beschäftigt sind, wird von solchen Impulsen auf verschiedenen Ebenen berichtet. So fliessen auf Ebene Unterricht medizinisches, ökonomisches, naturwissenschaftliches, informationstechnisches, sportliches und künstlerisches Wissen in die Unterrichtsgestaltung oder in Freifachangebote mit ein. Auf Ebene Schule zielen die Impulse eher auf strukturelle, organisatorische, führungs- und prozess- und informationstechnische Bereiche. Wo allerdings das aktive Interesse seitens der Schule fehlt, versanden solche Impulse rasch wieder.

Herausforderungen und Belastungen

Quest-Lehrpersonen schätzen ihre Belastungen insgesamt in einem mittleren Bereich ein: 11% fühlen sich belastet, am andern Ende der Skala sind 29% wenig belastet und dazwischen liegen 60% mit einer mittleren Belastung. Die höchsten Belastungen hängen mit dem Studium zusammen, dann folgen das Verhalten schwieriger Schüler, die Vor- und Nachbereitung von Unterricht, das Koordinieren der beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen. Erst im Mittelfeld folgen aus Sicht der Quest-Lehrpersonen Belastungen im Zusammenhang mit dem Unterricht. Als nicht belastend wird die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, dem Team, den Kolleginnen und Kollegen, Fachpersonen und Eltern empfunden. Reform- und Entwicklungsprojekte belasten ebenso wenig wie der Unterricht ausserhalb des eigenen Fächerprofils.

Aus Sicht der Schulen liegen die grössten Herausforderungen, denen sich die Quest-Lehrpersonen zu stellen haben in der Klassenführung. Die Belastungen – obwohl stark personenabhängig – haben aus ihrer Sicht eine Grenze erreicht. Sie sind indirekt von den Belastungen ihrer Quest-Lehrpersonen betroffen, wenn diese Urlaubsgesuche einreichen um lernen zu können oder wenn die Qualität des Unterrichts zu leiden beginnt. Die Beratung in Ressourcenfragen durch die Fachbegleitungen ist eine wesentliche Unterstützung beim professionellen Umgang mit Belastungen.

34% der Quest-Lehrpersonen halten die Belastungen in etwa vergleichbar mit denjenigen in ihren früheren Berufen. 58% schätzen sie höher oder viel höher und 8% tiefer oder viel tiefer ein. Allerdings ist zu bedenken, dass diese Einschätzungen nicht generell für Belastungen im Lehrberuf gelten, sondern für den Status einer Quest-Lehrperson in der berufsintegrierten Phase während des Prüfungssemesters.

Literatur

Adorno, T.W. (1977). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Bieri Buschor, Ch.; Kappler, Ch.; Keck Frei, A.; Kocher, M. & Schär, P. (2014). Quereinstieg in den Lehrberuf – Erste Ergebnisse der Begleitevaluation zu den Studiengängen des Quereinstiegs an der PH Zürich. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Böhmann, M & Hoffmann, K. (2002). Kursbuch Berufseinstieg. Weinheim/Basel: Beltz.

Böhmann, M. (2010). Gelingender Berufseinstieg. Tipps und Tricks für die ersten Jahre im Lehrerberuf. Vortrag auf dem „Forum Unterrichtspraxis" der Bildungsmesse didacta in Köln, 19 März 2010.

Blömeke, S. (2011). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrberuf. DN 7000 / K86 (2010/3)

Dunkel, M. (1997). Fortbildung und Umschulung unter Transformationsbedingungen. Frankfurt: Lang.

Diller, F.; Festner, D.; Freiling, Th. & Huber, S. (2011). Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. München: Bertelsmann Verlag.

Erziehungsrat des Kantons Luzern. (1961). Reglement für die Lehramtskurse für Maturi und Berufsleute zur Erlangung des Primarlehrerpatentes vom 30 Mai 1961.

Frei, M. (2013). Seklehrer ohne Matura. In: St. Galler Tagblatt Online vom 18 November 2013. www.tagblatt. ch/ostschweiz/thurgau/kantonthurgau/tz-tg/seklehrer-ohne-matura

Hampel, E. (2009. Quereinsteiger an Schulen. ZEIT ONLINE vom 16.11.2009. www.zeit.de/gesellschaft/-schule/2009-11/quereinsteiger-lehrer

Isler, R. (2008). 175 Jahre Stabilität und Innovation – die Thurgauer Lehrerbildung und ihre Gebäude. Festschrift der PH Thurgau. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

Klaffke, T. (2010). Seiteneinsteiger. Probleme und Potentiale aus der Sicht eines Schulleiters. In: Feindt, A. & Klaffke, T. & Röbe, E. et al. (Hrsg.). Lehrerarbeit, Lehrersein. Friedrich Jahresheft, S. 20/21

Link, B. (2005). Zweitberuf Lehrer – Sprung ins kalte Wasser. SPIEGEL ONLINE (Unispiegel) vom 21.4.2005.

Meier, M. (2013). Studium für Quereinsteiger gegen den Pfarrermangel. In: Tages Anzeiger vom 25. November 2013. Zürich: Tages Anzeiger. S. 18.

Meier, R. (2010). Der praxisbegleitete Studiengang zur Lehrperson an der Sekundarstufe I an der PH Zürich. Erfahrungsbericht. In : Journal für LehrerInnenbildung. 2010/3. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 36-45.

Müller-Fohrbrodt, G. (1973). Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart: Klett.

Nido, M.; Trachsler, E.; Ulich, E.; Ackermann, K. & Brüggen, S. (2008). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau. Aarau: Departement für Bildung, Kultur und Sport.

Nido,M.; Trachsler, E. & Swoboda, N. (2012). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion.

Oelkers, J. & Oser, F. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Oelkers, J. (2007). Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Daschner, P. & Drews, U. Kursbuch Referendariat. Weinheim/Basel: Beltz. S. 104-117.

Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards (S. 215-342). Zürich: Rüegger.

Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2(1), 8-19.

Pädagogische Hochschule Zürich. (2011). Ausbildungsmodell NOVA 09 – Kompetenzstrukturmodell. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Pädagogische Hochschule Zürich. (2013). Quereinstieg in den Lehrberuf – Vorstellung des Lehrberufs. www.phzh.ch/ausbildung/quereinstieg_in_den_lehrberuf/

Pädagogische Hochschule Zürich. (2014). REQUEST – Projektkurzbeschrieb. www.phzh.ch/de/Forschung/Projektdatenbank.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24(1), 73-84.

Raths, O. (2013). Quereinsteiger dämpfen den Lehrermangel. In: Tages Anzeiger vom 3. Oktober 2013. Zürich: Tages Anzeiger.
Saner, H. (1977). Zwischen Politik und Getto. Über das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft. Basel: LenosZ-Verlag.
Schmid, Ch. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? In : Journal für LehrerInnenbildung. 2010/3. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 56-60.
Schmidt, M. (2003). Quereinsteiger – Böses Blut im Lehrerzimmer. SPIEGEL ONLINE vom 9.5.2003. www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,247837,00.html
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Eignungsabklärung in der Lehrerbildung. EDK Dossier 21a. 1992
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. EDK Dossier 24. 1993
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. (2012a). Gestiegener Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern – Massnahmen im Bereich der Diplomanerkennung. Ergebnisse der Anhörung zu den Entwürfen. Bern: Generalsekretariat EDK.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. (2012b). Quereinstieg Lehrerberuf. Lehrerin/Lehrer werden als Zweitausbildung. www.edk.ch/dyn/23673.php
SPIEGEL. (2001). Quereinsteiger als Lehrer. Via Express-Studium ins Klassenzimmer. www.spiegel.de/-schulspiegel/quereinsteiger-als-lehrer-via-express-studium-ins-klassenzimmer-a151273.html
Watkins, M. (2010). Werbung für und Eingliederung von Personen aus andern Berufen für den Lehrerberuf. In : Journal für LehrerInnenbildung. 2010/3. Innsbruck/ Wien/Bozen: Studienverlag. S. 46-55.

Bildungsforschung
Projekte. Konzepte. Evaluationen.
Ernst Trachsler / Winterthur

iafob
Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung

Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Band II: Materialband zum Schlussbericht

Ernst Trachsler
Miriam Nido
Emanuela G. Medici

Juni 2014

Abbildungen

Abbildung M1 **Kompetenzprofil Kindergarten (n=9)**

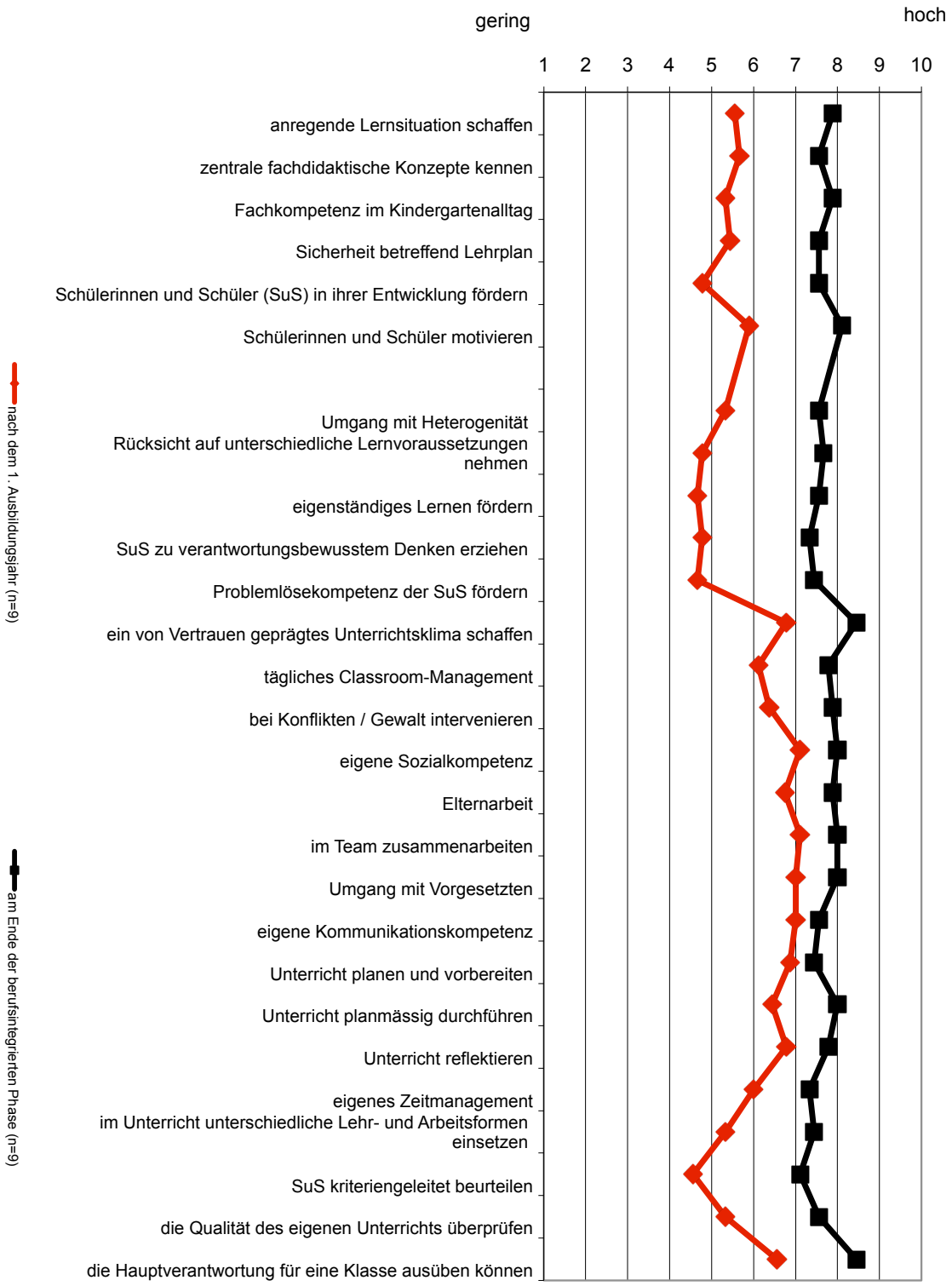


Abbildung M2 **Kompetenzprofil Primarstufe (n=37)**

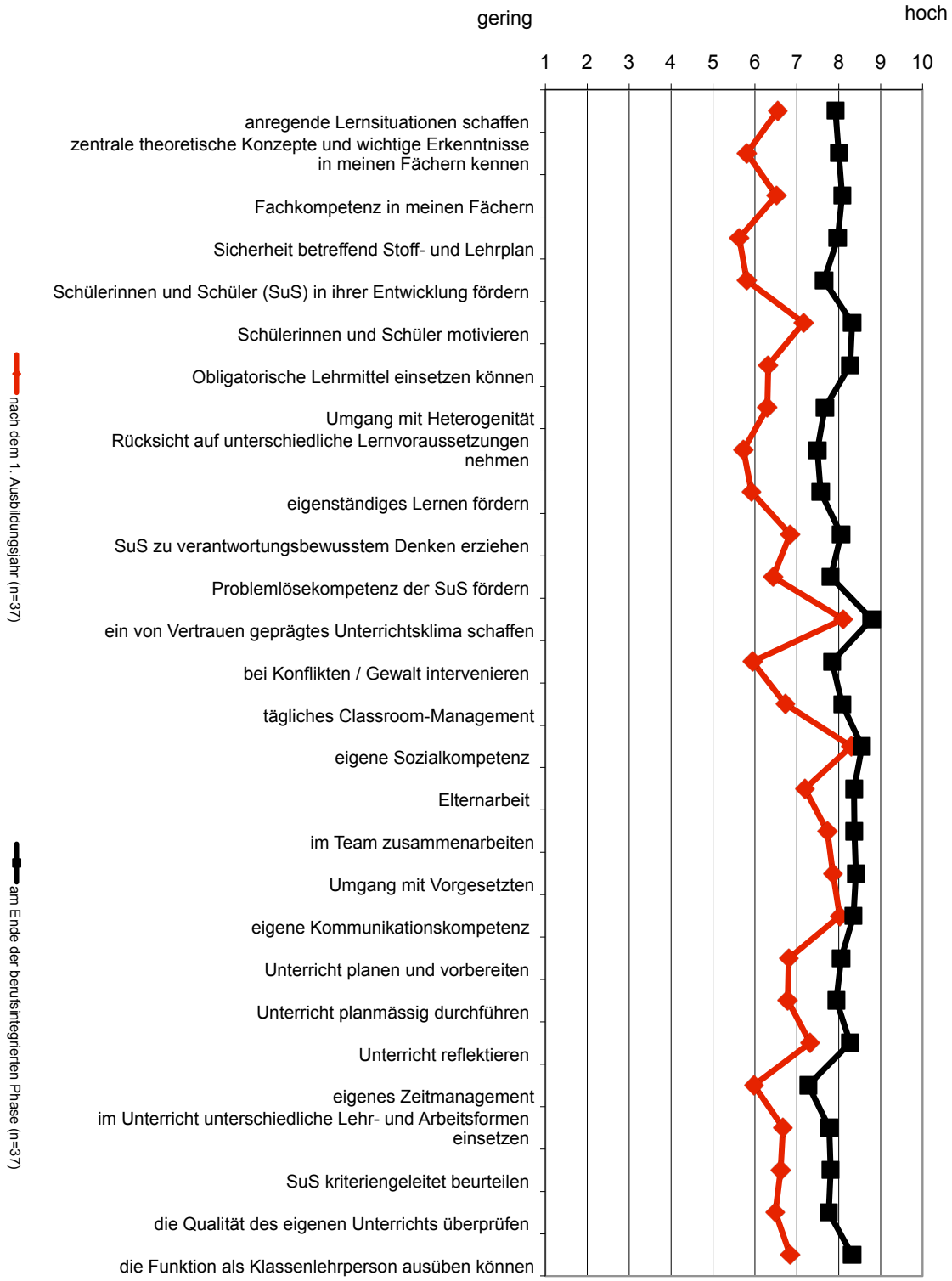


Abbildung M3 **Kompetenzprofil Sekundarstufe I Vollzeit (n=12)**

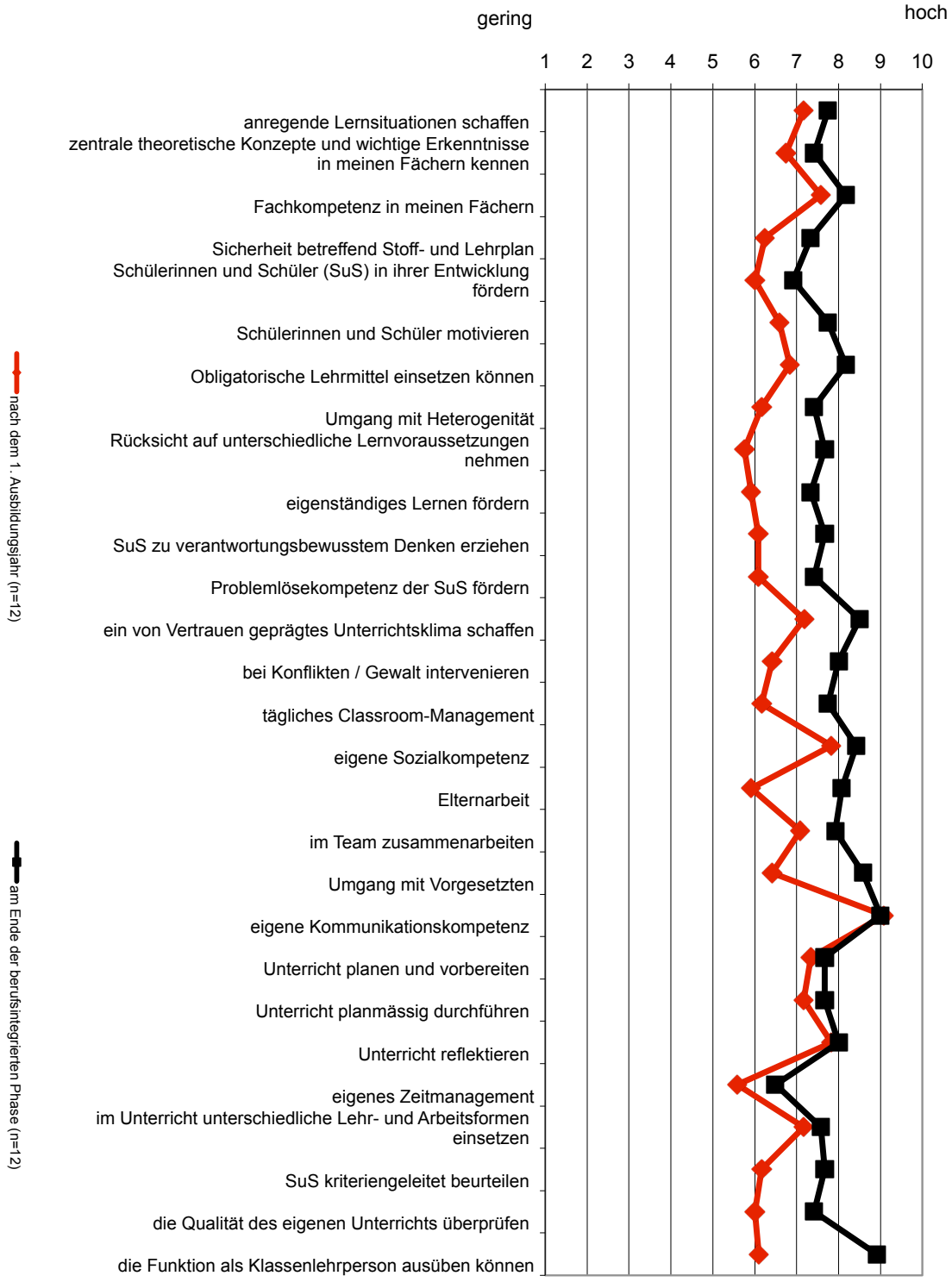
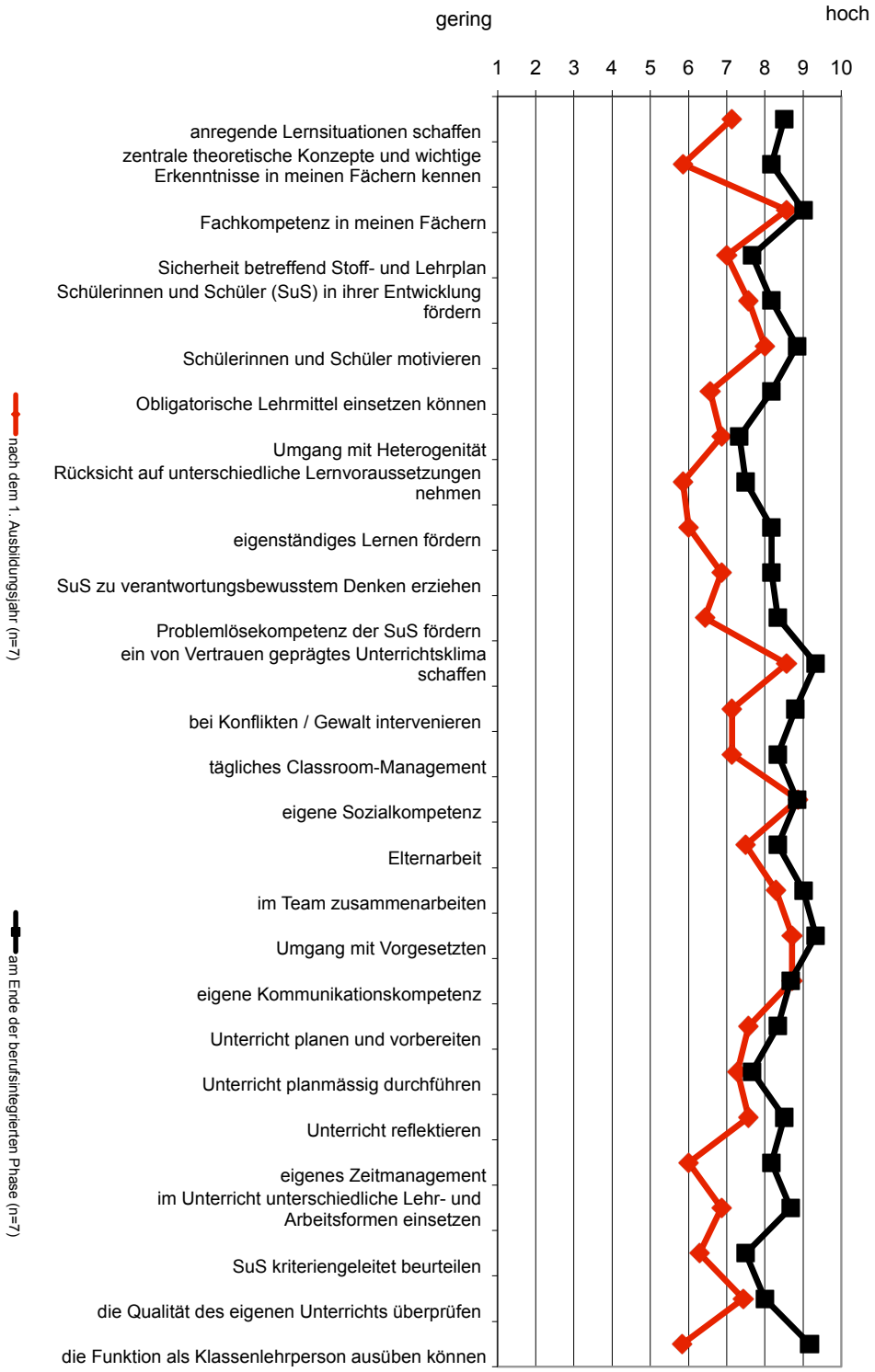


Abbildung M4 **Kompetenzprofil Sekundarstufe I Teilzeit (n=7)**



Tabellen

Tabelle M1 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu Aspekten der Motivation der Quest-Studierenden (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen
Speziell hohe Motivation	„Quest-Leute sind hoch motiviert. Sie haben sich den Einstieg ja auch gründlich überlegt. Das sind grobe Brüche in deren Berufslaufbahn. Sie riskieren etwas.“ „Sehr hohe Motivation nach sehr sorgfältig überlegtem Schritt. Questler stellen ihr Leben völlig um. Reduziertes Einkommen, verbunden mit Unsicherheiten. Im Studium sind sie sehr fordernd, kritisch und anspruchsvoll.“ „Die Motivation ist enorm hoch. Sie wollen den Beruf, sie wollen das Studium, sie wollen Wissen.“ „Ich möchte umsetzen, was ich in den Modulen lerne. Aber die Situation vor Ort lässt das nicht zu.“ So etwas sagen Reguläre sehr selten.“ „Quest-Studierende waren erfolgreich in ihren Berufen (immer gute Noten. Sie sind ehrgeiziger als Reguläre.“
Art der Motivation	„Auf Kindergartenstufe spielt teilweise Aufstiegsmotivation eine Rolle. Vom Beruf zur Lehrerin. Die packen eine (früher verpasste) Chance.“ „Da ist die Suche nach einer Arbeit mit mehr Sinn.“ „Der Lehrberuf ist attraktiv für Frauen. Es gibt Arbeitsplätze in jeder Gemeinde. Es gibt die Möglichkeit von Teilzeitarbeit. Es gibt die Möglichkeit unterschiedlichen Funktionen von Klassenlehrerin bis zu einzelnen Lektionen in bestimmten Fächern.“
Dysfunktionale Motivation	„Sie sind nicht selten übermotiviert und dadurch perfektionistisch. Sie haben dann Levels, die nicht zu bewältigen sind. Das führt zum Beispiel zu völlig überdimensionierten Unterrichtsvorbereitungen.“ „Zu hohe Motivation führt zu hohen Ansprüchen und die gradlinig zu Belastung. Das ist ein Kampf zwischen den idealistischen Ansprüchen und den bescheidenen Möglichkeiten der Praxis.“ „Sie wollen oder müssen erfolgreich sein. Das treibt sie schnell in die Enge oder an Grenzen.“ „Quest-Lehrpersonen sind idealistischer als reguläre Studentinnen. Sie sind ‚pädagogisch aufgeladener’. Sie haben mehr Ansprüche, wie Schule sein sollte. Und höhere Ansprüche, wie gute Schule zu sein habe. Die jungen Regulären sind da pragmatischer im Sinne von ‚So ist halt Schule’. Diese hohen Ideale führen auch zu Enttäuschungen wenn erkannt wird, dass man ‚die Schule nicht ändern’ kann. Dass das System Schule sehr hartnäckig ist. Das enttäuscht sie total.“

Tabelle M2 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Motivation der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Persönliches Profil	„Wir sehen viel Enthusiasmus und Interesse und eine grosse Offenheit.“ „Ein willentlicher Entscheid im fortgeschrittenen Alter bedingt eine sehr hohe Motivation.“ „Da ist viel Herzblut hinter dem Entscheid zum Berufseinstieg. Man ist bereit für Abstriche (Lohn, Position usw.). Das ist bewundernswert.“	KG KG PS
Push-Faktoren*	„Auch negative Berufs- und Lebenserfahrungen können Auslöser sein.“	PS
Pull-Faktoren**	„Die Quest-Lehrperson ist beseelt, mit Kindern zu arbeiten und ihnen etwas fürs Leben beizubringen. Das ist fruchtbar.“	SS
Grenzen der hohen Motivation	„Quest-Lehrpersonen sind nicht selten leicht narzisstisch. Sie glauben, nunmehr erkannt zu haben, die geborenen Lehrpersonen zu sein. Eine Art biographischer Spätentscheid: Vieles im Leben kennengelernt, und jetzt das Richtige erkannt. Das kann zum Problem werden.“ „Wer Quest macht, weil er im Erstberuf gescheitert ist, dann wird das nichts. Negative Motivation funktioniert nicht.“ „Die Selbstansprüche sind zum Teil extrem hoch.“	PS SS SS

* Push-Faktoren wirken abstossend und bewegen die Leute dazu, ihren bisherigen Kontext zu verlassen.

** Pull-Faktoren wirken anziehend.

Tabelle M3 **Verbesserungsvorschläge seitens Quest-Absolventinnen und -Absolventen betr. Zulassung und Eignungsverfahren (n=43)**

Wo sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten beim Zulassungsverfahren?		Aussagen (n=43)	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufig-keiten**	**Prozent**
Keine Optimierung	Alles in Ordnung so wie es war	4	9
Anrechnung von Vorkenntnissen	Alte Diplome werden teilweise nicht anerkannt (Anerkennung von früheren / umbenannten Ausbildungen), Äquivalenz von Leistungen an anderen Unis, keine fachfremden Personen zulassen oder entsprechendes Vorwissen prüfen	6	14
Kriterien	Teilnehmer hinsichtlich Stabilität überprüfen (damit weniger Abbrüche), Belastungsfähigkeit testen, Psychologen hinzuziehen, zielorientiert strenger im Sinne der Eignung	5	12
Transparentere Angaben	Mehr Informationen zum Zeitaufwand, Informationen zur Belastung, Informationen zum Inhalt und Aufwand, Profil eines/r erfolgreichen Quereinsteiger/in kommunizieren	4	9
Fallbeispiele	Mündlich besprechen, Feedback geben, unnötig, da zu unpersönlich und keine Auseinandersetzung	4	9
Organisatorisches	Dauer des Zulassungsprozesses zu lange, Fallbearbeitung und Präsentation an einem Tag, schnellere Entscheidungswege	3	7
Persönliches Gespräch	Interview könnte länger dauern, am höchsten gewichten	2	5
Experten im Interview	Freundlichere Experten, professionellere Experten	2	5
Präsentation	Zweite Chance, an einem Beispiel konkretisieren, was genau erwartet wird	2	5
Sonstiges	Nicht auf unwesentliche Details Bezug nehmen, Deutschkompetenzprüfung integrieren, mehr Hospitationen in der Schule, kein multiple choice, Aufwand für Dossier zu gross, Kosten usw.	11	26

Tabelle M4 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zum Zulassungs- und Eignungsverfahren (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen
Generelle Einschätzung der Zulassung	„Soweit ein solches Verfahren funktionieren kann, funktioniert es durchaus. Die grosse Frage ist das Festlegen des Anforderungsniveaus!“ „Gesamthaft gesehen funktioniert das Zulassungsverfahren. Auch wenn es Leute drin hat, wo man sagen muss, die bestehen nun halt doch nicht. Aber es gibt kein 100%-Verfahren. Daher ist auch die Eignungsabklärung so nützlich.“ „Über die ganze Population gesehen, sind wir erstaunt, wie gut die Verfahren greifen. Es kommen die richtigen Leute ins Studium. Die Treffsicherheit liegt bei geschätzten 98%.“
Zulassung sur dossier	„Zulassung ‚sur dossier’ kommt bei der Zulassung zu Quest-Kindergarten nicht zum Tragen. Äquivalente zu Hochschulabschlüssen sind in den andern Stufen ein Muss. Im Kindergarten sind wir ja weit von Hochschulanforderungen entfernt. Wir sind bei der Berufslehre, tiefer noch als Diplommittelschule.“
Generelle Einschätzung der Eignung	„Wer zugelassen wird, ist im Prinzip geeignet. Fürs Studium *und* für den Lehrberuf.“ „Wir haben relativ viele, welche zugelassen sind, aber dann das Eignungsverfahren nicht bestehen. Die kommen dann in die ‚erweiterte Eignungsprüfung’. Das macht uns je länger desto mehr Probleme. Diese Leute zeigen Unfähigkeiten, von denen wir meinen, sie liessen sich im Aufnahmeverfahren erkennen. Im ersten Jahr waren es 2, zweiten schon 4, im dritten Jahr 10. Bei jeweils 80-90 Studierenden. Hier müsste stringenter vorselektioniert werden.“ „Dringender Wunsch: Reduktion der „erweiterten Eignungsprüfungen“! „Das Problem liegt in den Praktika. Dort im Schulfeld hinterlassen unqualifizierte Leute ein negatives Quest-Bild. Latente Vorurteile werden bestätigt. Dagegen müssen wir dagegen ankämpfen. Wir haben ja pro Jahrgang 70-80 andere, welche durchaus reüssieren.“ „Wir vergraulen auch die Praktikumslehrer.“
Verbesserungsvorschläge	„Was heisst die Anforderung „Erfahrung im Umgang mit Kindern“? Das müsste ausgedeutscht werden. Es heisst schon: „Kinder und Kindergruppen“. Gerade die Gruppendimension ist eine Herausforderung. Kindergeburtstage reichen nicht.“ „Auch ‚selber Mutter sein’ qualifiziert nicht zwingend. Das *kann* ein Vorteil sein, *muss* aber nicht. Das sind ganz andere Rollen und erfordern dementsprechend anderes Verhalten.“ „Evtl. könnte man stufenspezifische Aspekte noch einbauen und stärker gewichten. Bsp.: Ein Instrument spielen können. Da müsste dann geprüft werden, ob eine gewisse Beziehung zur Musik vorhanden ist. Heute ist das nicht Anforderung. Aber sie können es (im Gegensatz zu den andern Stufen) in der Ausbildung nicht abwählen.“

Tabelle M5 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu verschiedenen Aspekten der Zulassung und Eignungsabklärung von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Positive Erfahrungen	„Das Eignungsverfahren ist heute besser als früher.“	PS
	„Quest-Lehrpersonen stehen grundsätzlich anders da als junge PH-Abgänger. Die haben ohne grosse Anstrengungen einfach die Schulen durchlaufen und sind dann Lehrer geworden. Da haben Quest-Leute ganz andere Schulerinnerungen.“	SS
Kritische Rück-meldungen	„Es gibt auch Fälle, welche aufgrund von Lebenskrisen oder Schwierigkeiten im Erstberuf in den Lehrberuf umsteigen. Das funktioniert in der Regel nicht.“	PS
	„Im Vordergrund steht für uns die Eignung in Bezug auf unsere offene Stelle. Wir sind für die Kinder verantwortlich. Das geht vor. Nicht die Eignung in Bezug auf den Beruf.“	PS
	„Die haben oft wenig Ahnung, worauf sie sich einlassen. Das erfordert gründliche Klärungen im Bewerbungsgespräch.“	SS
	„Tendenziell lasst sich sagen, dass die ersten Quest-Lehrpersonen besser geeignet waren für die schwachen Schüler. Heute sind sie besser geeignet für die guten Schüler. Ob das etwas mit der Ausbildung zu tun hat? Oder mit dem Rekrutierungsreservoir nach einigen Jahren?“	SS
Verbesserungsvorschläge an das Zulassung und Eignungs-abklärung	„Die Leute müssen sehr sorgfältig ausgewählt werden. Da muss genau hingeschaut werden. Man muss eingehend nach den Motiven fragen. Ein missglückter Berufsumstieg in diesem Alter ist nicht lustig. Da muss eine gewisse Verlässlichkeit gegeben sein.“	KG
	„In Bezug auf alles ausserhalb des Unterrichts (Eltern) sind bessere Eignungsabklärungen nötig.“	KG
	„Optimaler wäre, sie vor eine Klasse zu stellen und zu sehen, ob sie das bewältigen. Vergleichbar mit dem Wochenpraktika der Regulären im Eignungsverfahren.“	KG
	„Bei der Zulassung ist vielmehr auf menschliche und pädagogische Eignung zu achten als auch Stoffsicherheit.“	PS
	„Wie soll man die Eignung verlässlich prüfen? Da müsste die PH mehr leisten und präziser selektionieren.“	SS

Tabelle M6 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu den Schnuppertagen im Rahmen des Zulassungsverfahrens (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Positive Erfahrungen	„Das ist für uns immer auch PR. Gute Eindrücke werden weiter erzählt.“	PS
	„Für uns ist das eine Bereicherung. Wir machen immer wieder interessante Erfahrungen.“	SS
	„Schnuppertage sind gegenseitig sinnvoll.“	SS
	„Wir beobachten genau, wie die Schnupperer sich verhalten. Wir stellen uns die Frage, ob der Schnupperer in unsere Schule passen würde.“	SS
Vorbehalte	„Die Anfragen kommen sehr kurzfristig.“	SS
	„Einige Schulen haben Kontingente eingeführt. Offenbar sind sie überlastet.“	SS
Verbesse-rungs-vorschläge	„Optimaler wäre ein Einsatz in einer Klasse. Eine Art Probelektion. In etwa vergleichbar mit den Wochenpraktika der Regulären.“	KG

Tabelle M7 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu verschiedenen Aspekten der Zulassung und der Eignungsabklärung von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Kritische Rück-meldungen	„Es gibt auch Fälle, welche aufgrund von Lebenskrisen oder Schwierigkeiten im Erstberuf in den Lehrberuf umsteigen. Das funktioniert in der Regel nicht.“	PS
	„Die haben oft wenig Ahnung, worauf sie sich einlassen. Das erfordert gründliche Klärungen im Bewerbungsgespräch.“	SS
	„Tendenziell lasst sich sagen, dass die ersten Quest-Lehrpersonen besser geeignet waren für die schwachen Schüler. Heute sind sie besser geeignet für die guten Schüler. Ob das etwas mit der Zulassung zu tun hat?“	SS

Tabelle M8 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu Aspekten der Eignungsabklärung der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Generelle Einschätzung	„Ohne Ausnahme geeignet.“	PS
	„Quest-Lehrpersonen müssen als lebenserfahrene Personen nochmals durch eine Anfängerphase. Diese Umstellung braucht Energie und Rollenbewusstsein.“	SS
Aspekte von Glaubwürdigkeit	„Quest-Lehrpersonen können den Schülern sagen (3. Sek): Ich ging auch einmal in die Lehre, ich weiss, wie das geht.“	SS
	„Wenn Quest-Lehrpersonen eigene Kinder haben, müssen sie auf die andere Seite wechseln. Ein Rollenwechsel von der Mutter zur Lehrerin.“	SS

Tabelle M9 **Exemplarische Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu Stellenwechseln und Studienabbrüchen (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Häufigkeit	„Die meisten Abbrecher haben wir im ersten Halbjahr. Da helfen wir auch nach. Solche Entscheide sollen so schnell als möglich gefällt werden. Im zweiten Jahr gibt es dann relativ wenige; so etwa 2 von 80.“
Gründe	„Es gibt diejenigen, welche nach der grundsätzlichen Zulassung vor dem differenzierten Eignungsverfahren zurückschrecken.“ „Es gibt welche, die gehen verloren zwischen dem bestandenen Aufnahmeverfahren und dem Studienantritt. Vielleicht eine Ich-versuche-es-einmal-Haltung. Sobald die Möglichkeit und die Herausforderungen dann konkret werden, überlegen sie es sich nochmals.“ „Der Aufwand für ein Quest-Studium wird unterschätzt.“ „Das Belastungsbündel Familie, Studium, Stelle ist schuld am Abbruch.“ „Die Quest-Ausbildung ist nicht nur ein Abenteuer für eine einzelne Person, es ist ein Abenteuer für eine Familie und für eine Beziehung.“ „Das Studien-Tempo mit seinem Start von 0 auf 180 ist zu anstrengend.“ „Dazu kommen zu hohe Ansprüche an sich selber.“ „Sie haben sich den Lehrberuf anders vorgestellt. Ihr Berufsbild erwies sich als unzutreffend.“ „Der Rollenwechsel zur Lehrperson mit umfassender Führungsverantwortung kann zur Überforderung werden.“ „Wir haben viele Aussteiger aus gesundheitlichen Gründen. „Dann unerwartete Schwangerschaften. „Depressionen und/oder Burnout-Effekte. „Anderweitige attraktive Stellenangebote.“

Tabelle M10 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildern von Quest-Lehrpersonen sowie daraus folgenden Effekten (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Schule	„Quest-Lehrpersonen sind immer wieder erstaunt über die Komplexität. Das haben sie sich einfacher vorgestellt.“	PS
	„Manchmal spielen Schul-Utopien eine Rolle. Diese Utopien haben oft mit der Realität im Alltag wenig zu tun.“	SS
	„Quest-Lehrpersonen neigen zu Idealismus. Sie wollen die Jugend auf einen guten Weg bringen usw. Da sind oft Träume in himmelblau und rosenrot.“	SS
Unterricht	„Eigene Unterrichtserfahrungen prägen das Schul- und Lehrerbild. Das sind fossilisierte Vorstellungen von Unterricht. Die heutige Schule ist aber einfach nicht mehr die Schule von damals. Bildung und Unterricht standen damals im Zentrum. Heute geht es um viel mehr. Um Erziehung und Sozialisation.“	SS
Lehrerrolle	„Das alte Bild ‚Lehrer sein gleich unterrichten’ ist noch sehr verankert.“	KG
	„Quest-Lehrpersonen nehmen alte Schul- und Lehrerbilder mit. Das kann unvereinbar sein mit den aktuell gelebten Rollen.“	PS
	„Quest-Lehrpersonen kommen nicht selten noch mit Bildern wie ‚Ich und meine Klasse’. Das müssen wir dann korrigieren. Da bringen sie einfach wenig mit aus der Ausbildung.“	SS

Effekte	„Der Beruf stellt sich anders heraus als erwartet. Die Hoffnungen auf sozialer, zwischenmenschlicher Ebene treffen nicht ein. Das führt zu Enttäuschungen.“	KG
	„Niedliche Berufsbilder sind eine Versuchung. Der Praxisschock folgt unvermeidbar.“	PS
	„Da kommen ganz falsche Bilder und Erwartungen. Teamarbeit, Elternarbeit usw. werden dann immer als Zusatzbelastung oder Störfaktoren wahrgenommen.“	KG
	„Wer sich auf Bildungsvermittlung konzentrieren will, der empfindet alles andere als Störungen. Und dann haben diese im Alltag noch Vorrang und verhindern die beabsichtigte und wohl vorbereitete Wissensvermittlung.“	SS
Forderungen	„Die Ausbildung muss die falschen Gewichtungen verschieben! “	KG
	„Ein sehr unzutreffendes Bild des Lehrberufs wird da vermittelt!“	KG
	„Den Quest-Lehrpersonen muss eine realistische Sicht der Aufgabe aufgezeigt werden.“	SS

Tabelle M11 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu Schul-, Unterrichts- und Berufsbildern für Quest-Lehrpersonen sowie daraus folgenden Effekten (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Schule	„Wer sich für einen neuen Beruf entscheidet, durchläuft eine romantische Phase.“	SS
	„Unsere Quest-Lehrperson nahm Schul- und Unterrichtsbilder von früher mit.“	SS
Effekte	„Nur wer diese Romantik durch ein Stück Realität ergänzt, hat Chancen im Beruf. Man muss erkennen, dass man als Lehrer zwar vieles erreichen kann, die schulische Erziehung letztlich aber doch auch ihre Grenzen hat.“	SS

Tabelle M12 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu den Schul-, Unterrichts- und Berufsbildern der Quest-Studierenden (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Erfahrungen mit Schul-Unterrichts- und Berufsbildern	„Das Bild von Kindergarten gründet auf eigenen Erfahrungen als Kindergärtler oder auf den Erfahrungen mit dem eigenen Kind im Kindergarten.“	KG
	„Interessant ist ein Fall einer ehemaligen Hortleiterin mit nachweisbarer Erfahrung im erzieherischen Umgang mit Kindern. Die Vorstellung von Kindergarten ist einseitig geprägt von Hortmodellen. Die Flughöhe muss justiert werden.“	KG
	„Manche der Abbrecher haben den Beruf anders vorgestellt. Der Erziehungsauftrag im Schulalltag hat ein viel grösseres Gewicht, als sie sich vorstellen konnten. Ihr Berufsbild erwies sich in der Praxis als unzutreffend. Z.B. wurden dann disziplinarische Führungsaufgaben als sehr anspruchsvoll erlebt.“	PS
	„Questler sind idealistischer als regulär Studierende. Sie sind ‚pädagogisch aufgeladener’. Sie haben höhere Ansprüche, wie gute Schule zu sein habe. Diese hohen Ideale und das hohe Engagement sind ein Risiko. Sie führen zu Enttäuschungen wenn erkannt wird, dass man ‚die Schule nicht ändern’ kann. Dass das System Schule sehr hartnäckig sein kann. Das enttäuscht sie total.“	PS
	„Im Unterschied zu den regulär Studierenden sind die eigenen Schulerfahrungen viel älter. Die Bilder sind älter. Ein eigentliches Hindernis muss das nicht sein. Aber es sind Anpassungsleistungen erforderlich.“	PS
	„Die Einsicht, dass der Lehrerberuf nicht nur aus Unterrichten besteht, muss erst gewonnen werden.“	SS
	„Deutsche Studentinnen kommen auch mit einem andern Schul- und Lehrerbild.“	SS
Massnahmen	„Diese Bilder müssen wir reframen.“	KG
	„Das bearbeiten wir in der Ausbildung und machen das bewusst. Die Schule heute ist nicht mehr die erlebte Schule von damals. Der Lehrberuf ist vielfältig und die Lehrer Lernbegleiter geworden. Viele schaffen das. Andere verstehen es zwar, können es aber im Stress des Alltags noch nicht umsetzen.“	SS
	„Wir müssen solche früheren Bildungsbilder umspritzen auf reale Vorstellungen von Schulbildung.“	SS

Tabelle M13 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zur Struktur der Ausbildung (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Stufen	„Die Aufteilung der Quest-Studiengänge nach Stufen macht unbedingt Sinn.“
Fächer-spektrum	„Es ist wichtig, dass man auf Sek-Stufe vier Fächer hat. Und es ist auch richtig, dass in diesen vier Fächern auch fachliche Grundlagen noch studiert werden müssen.
Theorie-Praxis-Verknüp fung	„Die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis ist ein zentrales Anliegen. 40-60% in der Praxis. 60-40% im Studium. Die ideale Vernetzung. Das zeichnet die Quest-Ausbildung aus gegenüber der Regulären. Dort löst die eine immer die andere Phase ab: Ausbildung – Praxis – Ausbildung – Praxis usw. Bei Quest ist das verwoben.“ „Für die Ausbildung ist das eine anspruchsvolle Herausforderung. Die einen unterrichten Erstklässler, die andern Sechstklässler und alle wollen konkret etwas für ihren Unterricht. Sie wollen praxisrelevante Ausbildungsinhalte! Der theoretische Hintergrund interessiert sie weniger. Sie rebellieren sofort bei Theorie und theoretischen Modellen. Wir sind flexibel und gehen darauf ein. Die Dozenten müssen das auch liefern. Es ist gerade die Kunst eines Didaktikdozenten, dass er die wissenschaftlichen Grundlagen versteht und sie auf Ebene Unterricht transferieren kann. Er muss konkrete Beispiele mit Theorie verknüpfen können.“ „Theorie, Praxis und Reflexion müssen ineinandergreifen. Diese Reflexion ist ausgesprochen wichtig. Die eigenen Überlegungen *und* die Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen.“
Studiendauer	„Die zeitliche Komponente dünkt mich unterdessen wirklich ehrgeizig. Nach einem Jahr schon ins Berufsfeld einsteigen ist ambitiös. Vielleicht ist das zu kurz. Handwerk kann evtl. erlernt werden, aber das schrittweise Hineinwachsen in einen neuen Beruf? Die Quest-Leute haben keine Zeit für einen regulären Studiengang. Das ist für sie nicht finanzierbar. Sie müssen nach einem ersten Jahr – wenn auch mit reduziertem Pensum - unterrichten können.“ „Das grosse Problem ist, in der knappen Zeit das erforderliche Fachwissen in allen Fächern hinzukriegen (v.a. nicht-kognitive Fächer Werken, Gestalten, Sport, Musik).“ „Dieses hohe Tempo ist für die Dozentinnen schwierig. Aber auch für die Praktikumslehrpersonen. Die Praktikumslehrpersonen gehen von Praktikanten aus, dabei haben diese in einem halben Jahr schon eine eigene Klasse.“ „Die Ausbildung ist zu kurz!“ (Kindergarten)
Curriculum	„Der Aufbau des Studiums erfordert es, dass bestimmte Fächer früher und andere später vermittelt werden. Die Quest-Lehrpersonen müssen solche Defizite allenfalls mit Lebenserfahrung und Kompetenzen aus den früheren Berufen kompensieren können.“

Tabelle M14 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zur Struktur der Ausbildung am Institut Unterstrass (Primarstufe) (n=1)**

Kategorien	Aussagen
Strukturelle Aspekte	„Unterstrass startet mit einem dreiwöchigen Start-Praktikum. Die Leute bringen anschliessend Fragen und Probleme ins Studium. Ausgangspunkt sind dann die eigenen Unterrichtserfahrungen.“ „Unterstrass bietet eine Ausbildung an einem Wochentag und am Samstag. Die PH entweder Montag bis Mittwoch oder Mittwoch bis Freitag. Hier liegt der Hauptgrund für die Wahl.“

Tabelle M15 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zum Ausbildungskonzept für Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Grundstruktur	„Es gibt eine Fokussierung auf Didaktik. Unterrichtsabläufe, Classroom-Management, Umgang mit Störungen und ausserunterrichtliche Belange bleiben aussen vor.“	KG
	„Ein Beispiel: Quest-Lehrpersonen können 7 Stunden für die Vorbereitung einer einzigen Lektion arbeiten. Das geht doch nicht. Da hält man doch im Unterricht nach Möglichkeit an der Vorbereitung fest und wird unbeweglich.“	SS
	„Die Quest-Lehrpersonen haben zu wenig Möglichkeiten, in vielen kurzen Praktika mit verschiedenen Lehrerinnen auf verschiedenen Stufen während einer gewissen Zeit zusammenzuarbeiten. Sie sollten viel ausgedehnter dem Unterricht beiwohnen können.“	SS
Einzelne Aspekte	„Die Ausbildungsinhalte sind falsch strukturiert. Musik kommt zu spät. Turnen auch. Deutsch auch. Dagegen mussten sie in Kunst 4 oder 5 Leistungsnachweise erbringen. Das ist erstens zu abstrakt und zweitens zu früh.“	PS
	„Die Möglichkeit des Hinausschiebens von Prüfungen, Modulen usw. ist sinnvoll.“	SS

Tabelle M16 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zur Quest-Ausbildung auf Stufe Kindergarten (sämtliche Stufen) (n=4)**

Grundsätzliche Kritik am Konzept	„Für den Studiengang Quest-Kindergarten wurden die Zulassungsbedingungen gegenüber dem regulären Studium nochmals deutlich gesenkt. Das ist eine recht schwierige Geschichte: Ein bildungspolitischer Sündenfall!“ „Die Kindergartenausbildung ist eine Schmalspurausbildung. Ohne Hochschulabschluss. Die Leute kommen aus ganz anderen und zum Teil studien- oder schulfernen Berufen und haben dann eine Ausbildung mit noch weniger Grundlagen.“ „Aus berufspolitischer Sicht und aus Sicht der Stufe ist das problematisch. Dass man überall von der Bedeutung früherer Förderung spricht und die Bedeutung der frühen Entwicklungsjahre hervorhebt und dann das Niveau senkt, geht eigentlich nicht.“ „Letztlich führt dies zu einer Dequalifizierung und Deprofessionalisierung im Sinne von ‚Auf dieser Stufe genügt das Minimum.“ „All diese Kritik hat nichts mit den Quest-Leuten zu tun, sondern mit dem System. Wir haben zum Teil sehr gute Leute im Studiengang.“
Standespolitische Aspekte auf Stufe Kindergarten	„Mit dem bestehenden Studien-Angebot öffnen wir dem falschen Ansatz Tür und Tor. Die Welt ist auch auf Kindergarten-Ebene komplex und der Unterricht entsprechend anspruchsvoll geworden.“ „Kindergarten-Quest-Lehrpersonen erhalten keinen Bachelor wie die Quest-Lehrpersonen auf den andern Stufen.“

Tabelle M17 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu den Inhalten der Ausbildung (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Allgemeine Erfahrungen	„Fachwissen ist nicht Vermittlungswissen! Das muss immer wieder betont und bewusst gemacht werden.“ „Viele haben eine Hochschulausbildung inklusive Dissertation. Nun geht es um die Didaktik.“ „Im Vergleich zu den regulären Abgängern sind die Quest-Leute nicht gleich vertieft ausgebildet. Dazu reicht die Zeit einfach nicht. Das können sie aber kompensieren und vernetzen mit andern Kompetenzen wie Berufs- und Lebenserfahrung.“ „Französisch fehlt bei den Quest-Studierenden. Sie brauchen das in ihren Berufen kaum. Dazu haben wir relativ viele Deutsche (20%). Die haben keinen französischen Hintergrund.“ „Musik finde ich ein ganz zentrales Thema. Das fehlt komplett in dieser Quest-Ausbildung! Dabei wäre Musik und Singen ein Schlüssel zum Verhaltenslernen und zur Auftrittskompetenz. Leider ist Musik auf dem Rückmarsch.“ (Kindergarten).

Tabelle M18 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu inhaltlichen Aspekten der Ausbildung von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Qualität	„Das methodisch-didaktische Grundgerüst ist o.k.“	PS
	„Die PH hat hohe Qualität. Quest-Lehrpersonen kommen mit topaktuellem Unterrichtswissen. z.B. im kooperativen Lernen. Sehr informiert und offen.“	PS
	„Das didaktische Grundrüstzeug muss mitgegeben werden. Meine Kritik: Das ist zu schmal.“	PS
	„Die Fachkompetenz ist teilweise recht tief. Sie kannten auch Lehrmittel nicht.“	SS
	„Die PH setzt auf Wissen. Nicht auf Persönlichkeitsbildung. Dabei gehen im Lehrberuf Sozialkompetenzen vor Fachkompetenzen!“	PS
Orientierung an der Praxis	„Die Ausbildung steckt viel zu viel Zeit und Energie in die Lektionsvorbereitung.“	KG
	„Quest-Lehrpersonen sind schlecht vorbereitet, was all die ausserunterrichtlichen Aufgaben und Pflichten des Lehrberufs betrifft.“	KG
	„Die Ausbildung neigt zu sehr hoher Differenzierung. Der Unterricht in den Klassen ist einfach banaler! Unterrichtsdesigner schweben hoch über der Realität.“	PS
	„Das werfe ich der Ausbildung vor: Die Leute wissen unheimlich viel, - aber sie können zu wenig!“	SS

Effekte	„Wenn's einmal schlecht läuft haben aufwendig vorbereitete Lektionen den Effekt: Alles vergebens vorbereitet. Das ist Frust.“	KG
	„Der Tenor ist: Wer gute Vorbereitungen hat, hat keine Probleme in der Klasse. Das ist falsch. Enttäuschungen und Selbstzweifel sind die Folge.“	PS
	„Die Quest-Lehrpersonen haben kein Rüstzeug zur Klassenführung und zur Disziplinierung.“	PS
Verbesserungsvorschläge	„Ausserunterrichtliche Aspekte müssen Teil der Ausbildung sein. Abstriche beim fachlichen Curriculum wären möglich.“	KG
	„Die Ausbildung sollte flexibler werden und besser auf konkrete Ereignisse in der Praxis eingehen. Die Praxis hat Vorrang!“	KG
	„Fachkompetenz muss in den Sprachen hoch sein.“	PS

Tabelle M19 Grösste Belastungen während des ersten Ausbildungsjahres (n=62)

Welche Aspekte haben Sie während Ihres ersten Ausbildungsjahres als am schwierigsten und/oder als am meisten belastend empfunden?		grösste Belastung		2. grösste Belastung		3. grösste Belastung	
		Aussagen (n=62)		Aussagen (n=45)		Aussagen (n=21)	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufigkeit**	**Prozent**	**Häufigkeit**	**Prozent**	**Häufigkeit**	**Prozent**
Zeitliche Belastung Zeitmanagement	Arbeitsbelastung, Job, Privates und Studium unter einen Hut bringen, Zeitaufwand höher als angekündigt, Zeit besser einteilen zwischen Berufstätigkeit im altern Beruf und dem Lernen fürs Studium/Hausaufgaben	19	31	2	5	2	10
Praktika	bereits nach einer Woche ins kalte Wasser, Vorbereitungszeit, zeitliche Beanspruchung, wenig Unterstützung und Begleitung, kurzfristige Planung der Praktika,	11	18	4	9		
Vorlesungen Dozentinnen Dozenten	ineffiziente Vorlesungen an PH Erfahrungsaustausch und selber erarbeiten von Unterrichtsstoff ist ungenügend, Vorlesungen und Studium nahm zu wenig Rücksicht auf unser Alter und Erfahrungen/Wissenstand, inkompetente Dozenten, viel Stoff, zu viel Grundlagenstoff, welchen man Zuhause vorbereiten könnte, unprofessionell, wenig Verknüpfung zur Praxis, PH-naher Unterricht, theoretischer Overkill	9	15	4	9	2	10
Praktikum Praktikumslehrpersonen	Art der Disziplinerhaltung durch Lehrperson im Praktikum, Praxislehrperson im 3-wöchigen Praktikum, hohe erwartete Anwesenheit , Bewährungsprobe bei kaum begonnener Ausbildung, ohne Vorbereitung	3	5	4	9		
Portfolio	Schriftliche Arbeiten unnötig, zu viel unnütze Schreibarbeit, Zeitverschwendung, zu unbekannt und daher zu lange unklar,			4	9	2	10
Keine Belastung	nicht sehr schwierig, war gut	3	5				
Stellensuche	Stellensuche war anstrengend, Stellensuche war nicht einfach	2	3			2	10
Modulwahl	Konnte wegen des Andrangs und zu weniger Dozenten nicht nach Wunsch absolviert werden, abgewählt da Anforderungen trotz Trainings nicht erfüllbar (Sport), gewünschte Module nicht erhalten	2	3	2	5		
Finanzielle Belastung	Lohnausfall, sehr wenig bis gar kein Einkommen, finanzielle Belastung	3	5				
Kinderbetreuung/ -zuwachs während Studium	Geburt meiner Kinder am ersten Tag des Studiums, Fremdbetreuung meiner Kinder akzeptieren	2	3				
Sonstiges	Anzahl Leistungsnachweise, ständig unter Beobachtung stehen, auf neue Lebenssituation einstellen, zu viel selber erfinden anstatt „best practice“, schlechte Schulleitung, Umgang mit Schülern, Präsenzpflicht, Lernjournal, zu wenig Reflexion	8	12	15	34	13	62

Tabelle M20 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu den Belastungen während des ersten Studienjahres (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Belastungen als Fakt des Studiums	„Die Belastungen sind ein generelles Problem. Auch Perfektionismus spielt eine Rolle.“ „Die Belastungen im Studium sind hoch.“ „Ein Studium ist eine Herausforderung. Und das ist gut so.“ „Belastungsfaktoren gibt es viele: Familien, Kinder, Studium plus Beruf.“ „Sie sind eher von Soft-Faktoren überrascht: Wie tickt das Bildungssystem? Wie funktioniert das Soziotop Schule? Hier werden Anpassungsleistungen gefordert. Das sind auch Belastungen.“
Umgang mit Belastungen	„Grund sind oft eher die Belastungsfehleinschätzungen.“ „Viele unterschätzen den Aufwand für ihre familiären Verpflichtungen. Sie gehen z.T. von falschen Modellen aus: 40% Studium = 2 Tage. Wie vorher im Erstberuf. In der Schule ist das aber nicht so.“ „Die Studierfähigkeit ist keine Schwierigkeit. Das sind in der Regel Leute mit Hochschulbildung; gewohnt zu argumentieren, zu reflektieren und intellektuell zu arbeiten.“ „Den intellektuellen Anforderungen sind die Questler gewachsen. Sie sind studiengewohnt. Sie wissen, wie man lernt. Schwierigkeiten gibt es bei den Fremdsprachen. Die Anforderungen mit dem Proficiency sind enorm hoch. Und Französisch kann ohnehin niemand aus der Wirtschaft.“
Angebote zur Reduktion von Belastungen	„Bei Problemen empfehlen wir z.B. eine Unterbrechung. Spätere Abschlüsse sind möglich.“ „Wir bieten an, einzelne Module ein Jahr aufzuschieben. Wenn aber die Belastungen mit dem Berufsfeld zu tun haben, können wir von der Ausbildung her nicht viel steuern.“

Tabelle M21 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zum Kompetenzprofil der Quest-Studierenden (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Problemlos	„Quest-Studierende sind sehr fordernd. Kritisch und anspruchsvoll. *Viel* mehr als Regulären. Sie fragen nach Begründungen, nach Argumenten, nach Belegen, nach Literatur, nach Grundlagen. Und sie führen kontroverse Diskussionen. Da ist viel Dialog in den Modulen.“ „Quest-Studierende fordern Ersatz bei Ausfall bestimmter Veranstaltungen.“ „Quest-Studierende sind anspruchsvolle Studentinnen. Sie fordern die Dozentinnen. Sie fragen nach Hintergründen und Zusammenhängen.“
Dozenten-Studenten-Verhältnis	„Gerade bei Quest-Studierenden wird es das immer wieder geben: Studierende welche in bestimmten Fachbereichen ihren Dozenten ebenbürtig oder überlegen sind. Zum Beispiel bei Mensch+Umwelt die zum Teil promovierten Biologen und Geografen. Manchmal ist das Fachwissen dann auch zu spezifisch, zum Beispiel bei Versicherungsmathematik. Das ist kein Problem. Die muss man integrieren können. Das muss man als Dozentin oder Dozent vorleben können. Das wird gemacht.“ „Fachdidaktik brauchen eh alle.“ „Manche Dozentinnen und Dozenten lieben diese Herausforderungen. Andere sind sich das nicht gewohnt.“
Massnahmen	„Wir setzen die erfahrensten Dozentinnen und Dozenten ein für die Questler. Nicht unbedingt die fachlich Besten. Sondern jene, die mit der kritischen Ja-aber-Haltung der Quest-Studierenden umgehen können.“

Tabelle M22 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zum Konzept der berufsintegrierten Phase (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Grundsätzlich	„In Unterrichtsbesuchen ist feststellbar: Die Quest-Lehrpersonen verfügen über einen guten Rucksack an Methodik-Didaktik. Quest-Lehrpersonen sind offensichtlich gute und solide Lerner. Und sie sind sich gewohnt, bei Bedarf Unterstützung zu holen.“	PS
	„Die Ausbildung muss gut mit der Praxis verbunden sein.“	SS
Dauer	„Mehr Ausbildung ist nicht möglich.“	KG
Schnittstelle Theorie-Praxis	„Quest-Lehrpersonen sollen Zeit haben, in der Praxis Erfahrungen zu sammeln. Das hat Vorrang.“	KG
	„Der Rückfluss der Erfahrungen aus der Praxis zum Beispiel via die Mentorinnen) in die PH zurück erfolgt nur sehr bedingt, wenn überhaupt.“	KG
	„Unterstrass betreut seine Quest-Lehrpersonen sehr gut. Die Verknüpfung mit der Praxis ist sehr sorgfältig. Es gibt gute Reflexionsgefässe. Und Supervision. Zwar ist das manchmal zeitlich belastend, aber immer effizient. Es gibt kaum Leerläufe.“	PS
	„Unterstrass ist interessiert an Erfahrungen aus der Praxis. Die Vernetzung ist hoch und es gibt eine Rückkoppelung in die Ausbildung.“	PS

Verbesserungs-vorschläge	„Die Quest-Lehrpersonen werden zu schnell vor Kinder gestellt. Das ist problematisch. Auch wenn bereits Praktika absolviert worden sind, insgesamt sind sie ohne jegliche Erfahrung.“	PS

Tabelle M23 Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu strukturellen Aspekten der Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen PH und IU einerseits und den Schulen anderseits (sämtliche Stufen) (n=15)

Kategorien	Aussagen	Stufe
Kritik an der aktuellen Form der Kooperation	„Die Ausbildung sollte sich vermehrt an die Gegebenheiten der Schule vor Ort orientieren (Schulprojekte, Schulentwicklung). Wir denken in erster Linie an unsere Kinder! Das ist unsere Verantwortung. Und diese Verantwortung hat Vorrang! Da steht die Organisation des Studiums der Verantwortung gegenüber den Kindern gegenüber!“	PS
	„Wie die Mentorinnen mit den Quest-Lehrpersonen zusammenarbeiten, davon hat die Schulleitung keine Ahnung. Dabei könnte ich sie über bestimmte Vorkommnisse informieren oder über Ereignisse wie Projektwochen usw. vororientieren.“	PS
	„Zwischen uns Quest-Schulen und PH besteht kein Zusammenhalt. Höchstens bei Schwierigkeiten. Dabei haben wir doch eine gemeinsame Verantwortung für die Quest-Ausbildung.“	SS
Forderungen und Verbesserungsvorschläge	„Wir fordern 1. eine bessere Zusammenarbeit mit den Quest-Schulen, 2. die Einrichtung einer Hotline für Sofort-Unterstützung, 3. eine klarere Aufgabenzuteilung zwischen PH und Schule, 4. ein aktiveres Mentoring und 5. generell eine engere Begleitung des Geschehens vor Ort.“	KG
	„Der Kontakt Mentor – Quest-Lehrperson funktioniert. Aber Mentor – Schulleitung funktioniert nicht. Das ist zu verbessern. “	PS
	„Wir wollen vor allem bei Schwierigkeiten informiert und einbezogen werden. Probleme in einer Klasse sind auch Probleme der Schule und damit auch der Schulleitung“.	PS
	„Die PH ist doch auf uns Schulen angewiesen und muss sich auch an unseren Gegebenheiten orientieren. Es gibt nicht immer nur den Theorie-Praxis-Transfer! Es gibt auch den Praxis-Theorie-Transfer!	PS
	„Die Reaktionszeiten der PH auf Rückmeldungen aus der Praxis sind ‚manchmal etwas gar lang’.“	PS
	„Unsere Schule wird demnächst eine PH-Kooperationsschule. Von diesem Status erwarten einen besseren Bezug zur PH. Vielleicht wäre das auch ein Modell für Quest-Schulen.“	SS

Tabelle M24 Gründe für Probleme bei der Stellensuche beim Einstieg in die berufsintegrierte Phase

Wie haben Sie die Stellensuche beim Einstieg in die berufsintegrierte Phase erlebt?		72 Aussagen	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufigkeiten**	**Prozent**
Stellensuche eher problematisch (n=27 / 38%)	kritische Haltung der Schulleitung gegenüber Quest	6	8
	An Wohnort gebunden aufgrund von Familie usw.	2	3
	Fächerprofil machte Suche schwer	2	3
	Stellenausschreibung aussieben (oft zu spezifisch)	2	3
	Bewerbungen von Feb- April unbeantwortet	2	3
	viele Bewerbungen & viele Absagen	2	3
	Keine Angaben	1	2
	Sonstiges	10	14
Stellensuche problematisch (n=9)	Image Quest im Allgemeinen, Image Quest bei den Schulleitern und Lehrpersonen	4	6
	Schulleitung hat keine Ahnung von Quest und nach welchen Bedingungen sie uns anstellen sollten	1	2
	Lehrermangel nicht spürbar	1	2
	Trotz guter Qualifikation viele Absagen auch im zweiten Jahr	1	2
	Keine Antworten auf Bewerbungen, mühsamer Prozess	1	2
	Absage aufgrund von Herkunft: Muttersprache DE und in Zürich wird in gewissen Schulen auf gewissen Stufen nur Schweizerdeutsch gesprochen	1	2

Tabelle M25 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu Aspekten der Rekrutierung und Anstellung von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Gezielte Suche	„Wir haben gezielt nach Quest-Lehrpersonen gesucht. Die Behörde hat der Schulleitung empfohlen, Quest-Lehrpersonen anzustellen. Die Schule hatte schon früher gute Erfahrungen mit Quest-Lehrpersonen gemacht..“	PS
Normalfall: Offene Ausschreibung	„Es gab eine Ausschreibung mit Inserat. Wir erhielten viele Bewerbungen, unter anderem auch von erfahrenen Kindergärtnerinnen. Die Quest-Bewerberin hatte Erfahrung als Kinderkrankenschwester und eine Hortausbildung. Wir haben uns für sie entschieden.“	KG
	„Wir haben nicht gezielt Quest-Lehrpersonen gesucht. Im Vorstellungsgespräch spielte auch eine Rolle, wie sich die Leute verkaufen. Wie sie auftreten. Der Entscheid basiert letztlich auf Fakten *und* auf Gefühlen.“	PS
Spezielle Situationen	„Die Quest-Lehrperson machte bei uns schon ein Praktikum. Praktika sind eine sehr gute Rekrutierungsmöglichkeit. Das positive Urteil der betreuenden Praktikumslehrerin war ausschlaggebend für die Anstellung.“	SS
	„Die betreffende Quest-Lehrperson arbeitete schon bei uns in einem Teilpensum DaZ. Die Schulleitung unterstützte sie bei der Entscheidung, die Quest-Ausbildung zu machen. Die Schulleitung wollte sie behalten; im Sinne von Personalförderung.“	SS
	„Wir haben gezielt nach Männern gesucht. Die Quest-Bewerber haben uns von ihrer Persönlichkeit her im Vorstellungsgespräch überzeugt.“	SS
Fazit	„Die Quest-Bewerbungen kamen uns entgegen in der Lehrerknappheit. Wir waren froh um qualifizierte Quest-Bewerber.“	SS
	„Solche Leute müssen unterstützt werden. Sie brauchen Stellen, um weiterstudieren zu können. Die Schule hat eine Verantwortung, den Quest-Studierenden gegenüber. Wir sind eine grosse Schule, da ist das gut machbar. In kleinen Schulen ist möglichweise die Planung nicht einfach.“	SS

Tabelle M26 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zum Tandem- oder Teilzeitstellen-Modell (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Probleme des Tandem-Modells mit zwei Quest-Lehrpersonen	„Die Zusammenarbeit im Quest-Team war problematisch! Es gab keine Koordination der Themen. Das hat den Unterricht verkompliziert.“	KG
	„Eine Perfektionisten und ein Laisser faire-Typ als Tandem, das beisst sich.“	KG
	„Das Quest-Tandem-Modell kann grosse Belastungen beinhalten. Die Chemie oder die unterschiedlichen Unterrichtsauffassungen passen nicht zusammen. Da beide Anfänger sind, lassen sie sich vom Kollegen nichts sagen, der ist ja auch Anfänger.“	KG
	„Ein weiteres Tandemproblem ist: Quest-Lehrperson A steigt plötzlich aus. Dann hat B seine Teilstelle nicht auf sicher. Das war ein Stress für B!“	KG
Vorteile des Teilstellen-Modells mit einer Quest-Lehrperson und einer regulären Lehrperson	„Teilzeiterinnen haben immer eine Ergänzungspartnerin und mit ihr zusammen die gleichen Schüler. Oft sind das dann erfahrene Kolleginnen. Da kann man zusehen und Absprachen treffen. Sehr viele Absprachen betreffend Unterrichtsalltag laufen über diese Klassenteilzeitpartnerschaft. Auch Elternarbeit.“	SS
Probleme des Teilstellen-Modells mit einer Quest-Lehrperson und einer regulären Lehrperson	„Wichtig ist die Passung in der Klassenpartnerschaft bei einer Teilzeitstelle. Sonst werden die Belastungen rasch zu gross.“	SS
	„Wer soll mit der Quest-Lehrperson zusammenarbeiten? Da muss die Schulleitung sorgfältig kombinieren. Sonst ist die Quest-Lehrperson auf verlorenem Boden gegenüber einem älteren Partner, der nicht bereit ist, sein Teil an kollegialer Ausbildungsverantwortung zu übernehmen!“	SS

Tabelle M27 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur geltenden Kündigungsfrist von drei Tagen für Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n =15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Vorteile	„Das Verhältnis bei Problemen seitens der Schule wieder aufzulösen ist ein Vorteil.“	PS
	„Anstellungsrechtlich besteht bei den Quest-Lehrpersonen ein Vorteil: Sie können einfacher gekündigt werden.“	PS
Nachteile	„Das ist eine störende rechtliche Ungleichheit.“ Zwischen Schule und Quest-Lehrperson.	SS
	„Das verhindert Kontinuität; keine Stabilität.“	PS
	„Die Kündigungsfrist von 3 Tagen ist für die Schulen eher hinderlich. Sie gehen ein unberechenbares Risiko ein. ... Das macht man einmal; dann nie mehr.“	PS
	„Die Kündigungsfrist von 3 Tagen ist ein Problem.“	PS

Tabelle M28 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu den Mitarbeitergesprächen (MAB) für Quest-Lehrpersonen sowie daraus folgenden Effekten (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Problemlos	„Das funktioniert zufriedenstellend.“	PS
	„Quest-Lehrpersonen haben einen gewohnteren Umgang mit Hierarchien und MABs. Für sie ist das eine Selbstverständlichkeit.“	KG
	„Für die Quest-Lehrpersonen ist das keine so grosse Belastung. Das Ergebnis steht ja im Voraus fest.“	KG
Grundsätzli–che Kritik	„Im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten die Quest-Lehrpersonen hinreichend Rückmeldungen zu ihrer Arbeit. Das ist unnötiger Stress.“	SS
	„Wir fragen uns, ob das sinnvoll ist. Wir ärgern uns.“	SS
	„Während der Prüfungen, wo die Belastungen am grössten sind, müssen sie von der Behörde noch beurteilt werden. Das ist auch für die Schule ein Problem. Sollen wir einfach lieb und nett sein und ein gutes Feedback geben? Und damit zur Entlastung beitragen? Macht das Sinn? Das ist ein ungelöstes Problem.“	SS
	„Absoluter Blödsinn. Das Resultat steht im Vorneherein fest. Das ist eine Alibiübung.“	KG
Kritik an der zeitlichen Ansetzung	„Der Zeitpunkt ist total ungünstig. Viel zu früh. Niemand begreift das. Das ist eine unnötige Zusatzbelastung.“	PS
	„Wir sehen den Sinn eines MAB im ersten Jahr nicht ein. Die sind doch in der Ausbildung.	SS
	„Störend ist das frühe MAB nach einem halben Jahr.“	SS
Kritik an den Beurteilungs-kriterien	„Vieles kann noch nicht beurteilt werden. Wir reduzierten den Katalog.“	SS
	„Das Ergebnis ist im Vorneherein bekannt. Eine 2. Keine 3 (ungenügend).“	KG
	„Sollen wir einfach lieb und nett sein und ein gutes Feedback geben? Macht das Sinn? Das ist ein ungelöstes Problem.“	SS
Effekte	„Wir haben das MAB hinausgeschoben und den Massstab nach unten angepasst.“	SS
	„Wir versichern den Quest-Lehrpersonen auch, dass das MAB pflegeleicht durchgeführt wird. So einfach und freundlich als möglich.“	SS
	„Wir setzen wir einfach eine 2. Das sind aber Alibi-Urteile.“	SS
Forderungen	„Das muss geändert werden.“	SS
	„Wir wollen keine MAB bei Quest-Lehrpersonen. Sie stehen quer in der Landschaft.“	PS
	„Dieses lohnrelevante MAB könnt man den Quest-Lehrpersonen schenken.“	SS

Tabelle M29 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Passung des Fächerprofils der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Probleme	„Eingeschränkte Fächerprofile können für die Lehrpersonen ein Problem sein. Sie entscheiden sich für ein Profil zu einem frühen Zeitpunkt X. Ohne zu wissen, wo seitens der Schulen dann Bedarf herrscht.“	PS
	„Unpassende Fächerprofile können einfach nicht angestellt werden.“	PS
	„Nachqualifikationen sind für Quest-Lehrpersonen illusorisch. Irgendwann ist genug.“	SS
	„Aus Sicht des Studiums ist die Abschaffung des Generalisten nachvollziehbar; in der Praxis hat das extreme Probleme geschaffen. Der organisatorische Aufwand ist gross; und doch nie ganz zufriedenstellend.“	SS

Lösungen	„Wir stellten zwei Quest-Lehrpersonen an. Erst beide Teilprofile zusammen deckten dann das ab, was wir brauchten.“ „Die Schulleitung verknurrt Lehrer zu Fächer, die sie eigentlich nicht wollen.“	PS SS

Tabelle M30 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Leistungsbereitschaft von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Leistungsbereitschaft	„Hoch bis sehr hoch. Hohe Ansprüche an sich selbst.“ „Die Leistungsbereitschaft ist im Vergleich zu ihren regulären Kolleginnen überdurchschnittlich.“	KG PS
Zusätzliche Anstrengungsbereitschaft	„Hohe Leistungsbereitschaft über das Pensum hinaus.“ „Quest-Lehrpersonen beteiligen sich über ihre Pflicht hinaus am Schulgeschehen, an Anlässen, an Projekten.“ „Wir machen uns manchmal Sorgen. Das geht bis zur Perfektion.“	KG PS PS
Grenzen der hohen Leistungsbereitschaft	„Leistungsbereitschaft bis zur Überschätzung der eigenen Ressourcen.“ „Ein grosser Ehrgeiz verbunden mit hohe Ansprüche an sich selbst. Hohe Ziele versus wenig Erfahrung, das ist anspruchsvoll.“ „Das geht bis zur Perfektion. Das kann eine Qualität sein, gleichzeitig ein Risiko.“ „Sie kommen an Grenzen. Gerade wenn sie noch Prüfungen ablegen müssen. Dann muss nur noch eine schwierige Situation in der Klasse dazukommen, dann wird es schnell zu viel. Sie brechen dann teilweise ein. Die psychische Leistungsgrenze wird dann erreicht.“	KG PS PS SS

Tabelle M31 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zur Leistungsbereitschaft der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Leistungsbereitschaft	„Die Leistungsbereitschaft ist personenabhängig. Quest-Lehrer sind sehr engagierte Leute. „Quest-Lehrpersonen neigen nicht selten auch zu Selbstüberforderung. Sie sind sehr pflichtbewusst. Sie sind froh, wenn es schlussendlich überstanden ist. Noch länger ist das nicht zu machen.“ „Sehr hohe Leistungsbereitschaft. Quest-Lehrpersonen haben in ihren Erstberufen gelernt unter Druck zu arbeiten. Sie haben hohe Selbstansprüche.“ „Die Quest-Lehrperson ist sehr, sehr engagiert Sie will alles perfekt machen. Sie ist eine Perfektionistin. Sie kann sich kaum abgrenzen und hat zu hohe Selbstansprüche. Da ist Leidenschaft.“ „Frauen neigen zu Perfektionismus. Männer sind entspannter bis nachlässiger. Vielleicht aber auch etwas mutiger.“ „Eine grosse Leistungsbereitschaft ist vorhanden. Bis zu Perfektionismus.“	KG PS SS SS SS SS
Leistungsgrenzen	„In einem Fall führte ein gewisser Perfektionismus zu Belastungen.“ „Quest-Lehrpersonen müssen darauf achten, dass sie sich nicht übernehmen. Sie müssen auf ihre Gesundheit achten!“ „Sie macht sehr viel zusätzlich. Ich musste sie bremsen.“ „Mit dem späten Entscheid für einen neuen Beruf setzen sich die Quest-Lehrpersonen unter einen gewissen Gelingensdruck. Es darf nicht misslingen.“	KG SS SS SS

Tabelle M32 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zur Auftrittskompetenz der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen
Zweifel am Konstrukt Lebenserfahrung	„Ich stehe diesem Konstrukt ‚Lebenserfahrung’ gegenüber immer kritischer gegenüber. Die Jahre an sich sind es nicht! Es ist vielmehr die persönliche Reflexions- und Rollen-Kompetenz. Das selbstkritische Rollenverständnis.“
Bestätigung	„Ich glaube, dass frühere Berufserfahrungen ein Potential sind.“ „Ihre Lebenserfahrung merkt man der Mehrheit eindeutig an. Die stehen anders in der Welt.“ „Lebenserfahrene Quest-Leute bringen eine Glaubwürdigkeit, welche junge Studienabgängerinnen gar nicht haben können.“ „Lebens- und Berufserfahrung ist sehr wichtig. Wertvoll für Kinder *und* für ein Schulteam.“ „Mit den Quest-Leuten kommen professionelle Kompetenzen und langjährige Erfahrungen in die Schule, welche dieser bis anhin abgingen die sie aber eigentlich benötigt.“

	„Die Leute bringen enormes Vorwissen mit. Ausbildungen und Zusatzdiplome in unzähligen Bereichen. Sagenhafte Berufsbiographien.“ „Diese besondere Lebenserfahrung kommt nicht im Unterrichtsalltag zum Tragen, sondern eher bei Projekten rund ums Unterrichten. Der Journalist macht eine Schulzeitung. Der Musiker macht ein Musik- oder Theaterprojekt.“
Skepsis	„Auftrittskompetenz, Kommunikationsklarheit sind im Unterricht sehr wesentlich. Hier scheitern sie. In der Führung von pubertierenden Jugendlichen. In deren Motivation. In der Beziehungsfähigkeit zu den Jugendlichen.“ „Inwiefern Lebenserfahrung in der Praxis hilfreich ist, bin ich mir nicht so sicher. Es gibt beides. Ältere geraten teilweise in dieselben Dilemmas wie junge Unerfahrene.“ „Zum Teil werden schulfremde Hierarchien aus der Wirtschaft auf die Schule übertragen. Das funktioniert aber nicht. Die Schule pflegt bewusst flache Hierarchien. Sie orientiert sich am Team nicht am Chef. Jeder hat viel Selbstverantwortung zu tragen. Daran arbeiten wir in der Ausbildung.“

Tabelle M33 Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu fachlichen Kompetenzen der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)

Kategorien	Aussagen	Stufe
Fachliche Kompetenzen	„Die fachlichen Kompetenzen sind auf dem erforderlichen Niveau gegeben.“ „Wir haben absolut keine Defizite festgestellt.“	PS SS
Methodisch-didaktische Kompetenzen	„In gewissen Bereichen fehlt es logischerweise noch an Erfahrung. Noch keine Routine.“ „Aus der Ausbildung bringen sie oft starre didaktische Konzepte. Sobald dann aber der Unterricht nicht so läuft, sind sie wenig flexibel.“ „Zu Beginn waren die fachlichen Kompetenzen teilweise recht tief. Sie kannten auch die Lehrmittel nicht. Auch fachdidaktische Grundlagen fehlten. Das hätte vorhanden sein müssen. Wer fachlich nicht sattelfest ist, ist schnell unsicher bei der Klassenführung.“ „Die Vermittlungskompetenzen fehlen, die Umsetzung ist das Problem.“	KG KG PS SS
Fazit	„Training und Erfahrung fehlen noch. Das muss erst mit der Zeit on the job erarbeitet werden.“	SS

Tabelle M34 Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu überfachlichen Kompetenzen von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)

Kategorien	Aussagen	Stufe
Kompetenzen	„Wer schon Mutter ist, bringt das besser hin als die andere. Die Mütter haben mehr Verständnis für die Kinder.“ „Als überzeugende Persönlichkeit konnte die Quest-Lehrperson rasch Beziehungen aufbauen zu den Kindern in der Vorpubertät.“ „Die Quest-Lehrperson hat einen glaubwürdigen Auftritt. Sie überzeugt durch ihre Art und wirkt authentisch. Die Jugendlichen nehmen ihm die Lehrerrolle ab. Eine klassische Pädagogin.“ „Entweder hat ein Mensch das Flair, mit Jugendlichen umzugehen oder nicht. Das kann man nicht trainieren. Ausbildung kann da nichts bringen. Das ist eher eine Aufgabe des Zulassungs- und Eignungsverfahrens. Allerdings ist das kein quest-spezifisches Problem.“	KG PS SS SS

Tabelle M35 Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu den überfachlichen Kompetenzen der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n =5)

Kategorien	Aussagen	Stufe
Einschätzungen	„Ihr Erfahrungsvorsprung und ihr breiter Hintergrund machen es den Quest-Lehrpersonen leichter zu unterrichten.“ „Mein Eindruck ist, dass überfachliche Aspekte in der Ausbildung zu kurz kommen.“ „Man merkt die mangelnde Praxiserfahrung.“ „Die Klassenführung muss erarbeitet werden. In einer Klasse läuft so viel! Wer sich das nicht gewohnt ist, wird total überfahren. Das passiert vielen Quest-Lehrpersonen.“	PS SS SS SS

Tabelle M36 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zu den Kompetenzzuwächsen der Quest-Lehrpersonen während der berufsintegrierten Phase (sämtliche Stufen) (n=4)**

Kategorien	Aussagen
Fortschritte	„Zunächst in der Allgemeindidaktik als Basis für Fachdidaktik. Dann in der Lektionsgestaltung, in der Teamarbeit usw.“ „Gegenüber dem Studieneinstieg zeigen die zur Zeit laufenden Prüfungen einen generellen Wissenszuwachs. Das Modul Unterrichtsqualität hat bei einigen nochmals einen Sprung ausgelöst. Wir sind zufrieden.“ „Es gibt Quest-Leute, welche relativ rasch das Praktische mit dem Theoretischen verbinden können. Sie können klärende Beispiele aus irgendeinem ausserschulischen Kontext beiziehen.“

Tabelle M37 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zum Kompetenzzuwachs während der berufsintegrierten Phase (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Ebene Schule	„Die Quest-Lehrperson hat erkannt, dass die Schule kompliziert ist.“ „Sie wissen nun, wie eine heutige Schule funktioniert.“ „Sie ist nicht mehr schulfremd.“	KG PS SS
Ebene Team	„Die Integration ins pädagogische Team. Das funktioniert anders als ich ihrem Erstberuf. Das haben sie gelernt.“ „Die Quest-Lehrperson haben erkannt, dass Zusammenarbeit sehr wichtig ist.“	PS PS
Ebene Unterricht	„Die Quest-Lehrperson macht realistischere und weniger aufwendige Lektionsvorbereitungen. Sie hat mehr Flexibilität in der Lektionsgestaltung und kann mehr auf Situationen eingehen.“ „Da ist ein besserer Umgang mit der Klasse. Einfach Routine im Classroom-Management.“ „Sie können Unterricht über längere Zeiträume hinweg planen und strukturieren. Nicht mehr nur von Lektion zu Lektion. Das geht in Richtung Routine.“ „Sie können unterrichten und die Klasse führen.“	KG PS SS SS
Persönliche Professionalität	„Die Quest-Lehrperson ist absolut im Beruf angekommen.“ „Wir sehen einen Zuwachs an beruflicher Sicherheit, an Selbstverständlichkeit und Ruhe.“ „Die Quest-Lehrpersonen haben gelernt, sich im neuen Berufsumfeld zu bewegen.“	KG KG PS

Tabelle M38 **Aussagen von Studiengangsleiterinnen und -leitern zur Integration der Quest-Lehrpersonen in den Schulen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen
Problemlose Akzeptanz	„Ob jemand akzeptiert wird hängt davon ab, wie die Quest-Leute vor Ort empfangen werden. Und allen muss klar sein: Das sind Berufseinsteiger.“
Erschwerte Bedingungen	„Nicht alle Quest-Lehrpersonen passen in alle Schulen.“ „Wir haben in verschiedenen Schulen moderne Entwicklungen wie Atelierschule, Lernlandschaften usw. In solchen Schulen ist ein Berufseinsteiger rasch am Limit. Die Projekte befinden sich oft noch in aufwendigen Pilotphasen. Den erforderlichen Projektaufwand können Quest-Lehrpersonen nicht leisten.“ „Von Seiten der Eltern sind die Erwartungen eher höher. Alter und Auftreten bewirken den Eindruck, dass das sind erfahrene Leute seien. Dabei sind das Berufseinsteiger.“

Tabelle M39 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Akzeptanz der Kollegien gegenüber den Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Akzeptanz	„In unserem Team gibt es keine Vorbehalte gegenüber Quest-Lehrpersonen.“	KG
	„Der Kindergarten ist räumlich von der übrigen Schule getrennt. Da herrscht ein familiäres Verhältnis unter den Lehrpersonen.“	KG
	„Da gibt es überhaupt kein Problem. Aber die Quest-Lehrpersonen müssen Anpassungsleistungen erbringen.“	PS
	„Wir haben keine Akzeptanzprobleme. Quest-Lehrpersonen werden schrittweise sozialisiert im Beruf und in der Schulkultur. Das ist eine Aufgabe für die Schulen von Ort, zusammen mit der PH.“	SS
Distanz	„Allfällige Vorbehalte sind historisch bedingt aus früheren Quereinstiegsmodellen.“	KG
	„Aus der Ausbildung kamen die Quest-Lehrpersonen oft mit starren didaktischen Konzepten und waren dann in der kollegialen Reflexion wenig flexibel. Zwischen Fachlehrpersonen und Quest-Lehrpersonen gab es Reibungen.“	KG
	„Im Vorfeld gab es da und dort Vorbehalte gegenüber ‚Schnellbleiche-Lehrern’. Sobald die Quest-Lehrpersonen dann im konkreten Alltag da waren, legte sich das.“	PS
	„Nicht alle Lehrpersonen wollen in ihrer Klasse mit Quest-Kolleginnen zusammenarbeiten. Das ist so. Quest-Lehrpersonen sind oft in der Ausbildung (Module, PH-Tage usw.) und fehlen dann. Der dauernde Wechsel und vielen Stellvertretungen bringen Unruhe und Störungen des normalen Betriebs.“	PS
	„Die Kritikbereitschaft der Regel- gegenüber Quest-Lehrpersonen ist sehr, sehr gross. Die klassischen Lehrer stehen den Quest-Kollegen kritisch gegenüber. Diese müssen einen besonderen Effort leisten, um sich behaupten zu können. Hauptpunkt ist die kurze Quest-Ausbildung und der rasche Einstieg in gut entlöhnte Positionen.“	SS

Tabelle M40 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Integration der Quest-Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Integration im Schulalltag	„Die Quest-Lehrpersonen sind am Mittwochnachmittag, wenn wir Teamsitzungen haben, an der PH.“	KG
	„Projekte wie der Waldkindergarten bringen alltägliche praxisnahe Zusammenarbeit.“	KG
	„Unser Doppelkindergarten bedingt eine enge Zusammenarbeit. Der Unterricht wird niederschwellig vorbereitet und Probleme werden gleich vor Ort gelöst.“	KG
	„Als kleine Schule sind wir gewohnt, zusammenzuarbeiten. Die Aufgaben werden aufgeteilt.“	SS
Integration im Team	„Jede Woche wird an einem Nachmittag gemeinsam Unterricht vorbereitet und besprochen.“	KG
	„Unsere Quest-Lehrpersonen sind auf allen Ebenen völlig problemlos integriert worden. Im pädagogischen Team, im Kollegium. Sie sind immer dabei. Sie verschmelzen mit dem Team. Aber es gilt: Das ist personenabhängig!“	PS
	„In unserem System ist die Zusammenarbeit im Team unabdingbar. Auch die Einbindung in die Fachschaften.“	SS
Integration im Kollegium	„Unsere Freitagsrunde dient der sozialen Integration. Wir kochen und essen gemeinsam. Quest-Kollegen nehmen selbstverständlich teil (wo es das Studium zulässt!). Auch beim Lehrervolleyball oder bei Schulausflügen sind sie dabei.“	PS
	„Alle sind gut integriert. Von der Behörde her ist nicht feststellbar, wer Quest- und wer Regellehrer ist.“	SS

Tabelle M41 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zur Akzeptanz und zur Integration der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Akzeptanz	„Bei vielen gelingt das sehr gut. In unserem Schulmodell arbeitet man im Schulalltag eng zusammen.“	SS
Distanz	„Das Quest-Tandem war anfangs noch sehr unerfahren. Absolut keine Routine. Dazu sehr unterschiedliche Ansichten über Unterricht. Das führte letztlich zu Elternprotesten.“	KG
	„Akzeptanz und Zusammenarbeit zwischen Jungen und Alten ist immer eine Herausforderung, gleichgültig ob Quest-Lehrpersonen oder PH-Abgänger.“	PS
	„Grundsätzlich haben es die Quest-Lehrpersonen eher schwer. Ohne jede Schulerfahrung.“	SS
	„Es gab Anzeichen von Neid bei den Regulären.“	SS

Tabelle M42 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu Erfahrungen und Kompetenzen aus den Erstberufen von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Impulse auf Schulebene	„Unsere Quest-Lehrperson aus dem medizinischen Bereich bringt vielseitige Aspekte in die Schule: Umgang mit Verletzungen, Krankheiten, Seh-, Hörbehinderungen usw.“	KG
	„Die Quest-Lehrperson brachte als Hortleiterin viel Erfahrung und Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Kindern.“	KG
	„Mit der Quest-Lehrperson schauten wir unsere Schule und betriebsökonomischen Aspekten an. Das war aufschlussreich.“	PS
	„Die Quest-Lehrperson war IT-Spezialist. Das konnten wir gut brauchen. Sie macht heute unsere ganze IT-Arbeit. Es entspricht ihrem Profil. Sie macht das gerne. Ohne Druck seitens der Schule. Toll!“	PS
	„Unter dem Titel ‚Wissensmanagement’ versuchen wir, diese unterschiedlichen Kompetenzbestände der Schule nutzbar zu machen.“	SS
Impulse auf Unterrichts–ebene	„Eine Quest-Lehrperson aus dem museumspädagogischen Bereich bringt ihr Knowhow und ihre Vernetzungen im Unterricht und in der Schule ein.“	PS
	„Als Rhythmikerin belebt sie den Unterricht.“	SS
	„Eine andere Quest-Lehrperson arbeitete früher im Bereich Biochemie und macht jetzt kursorische Angebote. Das ist für uns ein grosser Gewinn.“	SS
Impulse auf Teamebene	„Die Quest-Lehrpersonen bringen eine Gelassenheit, eine gewisse Ruhe ins Team. Auch andere Sichtweisen. Viele Probleme sind ihnen aus andern Bereichen bekannt. Sie denken nicht so eng. ‚Normale’ Lehrpersonen, welche ihr Berufsleben ausschliesslich in der Schule verbringen, neigen zu einer gewissen Enge.“	PS
	„Mit der von den ‚normalen’ Lehrpersonen bei jeder Gelegenheit reklamierte Belastung durch Organisation-Administration haben die Quest-Lehrpersonen weniger Probleme. Sie sind belastungsresistenter.“	PS
	„Ein überdurchschnittliches Mass an Innovationspotential und an Offenheit.“	SS
	„Quest-Lehrpersonen haben einen selbstverständlicheren Umgang mit Verbindlichkeiten als Normallehrer. Das hat einen Zusammenhang mit früheren Berufserfahrungen. Sie schaffen ein sinnvolles Gegengewicht zur überbetonten Freiheit und Autonomie.“	SS
	„Die Quest-Lehrperson bringt eine gewisse Gelassenheit in den Umgang mit neuen Herausforderungen.“	SS
Zeitpunkt	„Sobald die Quest-Lehrpersonen nach ihren Belastungen durch das Studium Ressourcen haben, dann wirken sie vermehrt in die Schule. Mit Ideen und mit Schwung.“	PS
Unverträglich-keiten	„Juristin fasst einfach ihre Schreiben sehr juristisch ab. Das wirkt eher befremdend.“	SS
	„Eine Quest-Textilfachfrau wollte im textilen Werken Ideen einbringen. Es dauerte lange, bis ihre Kompetenzen akzeptiert waren.“	SS
Keine Impulse	„Impulse aufgrund der beruflichen Hintergründe gibt es nicht.“	SS

Tabelle M43 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu den Herausforderungen von Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Herausfor-derungen	„Die Quest-Lehrperson hatte Mühe mit der Klassenführung, der Auftragsformulierung, der Kontrolle des Lernens, der Durchsetzung der Anordnungen und beim Behalten der Übersicht.“	PS
	„Die Einstellung auf die Klassensituation fällt den Quest-Lehrpersonen nicht immer einfach. Sie merken nicht, dass sie Schüler vor sich haben und nicht Erwachsene.“	SS
	„Die Quest-Lehrperson wurde von Eltern kritisiert. Sie nahm diese Kritik extrem persönlich. Sie konnte sich nicht distanzieren und fühlte sich angegriffen.“	PS

Tabelle M44 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zum Belastungsdruck und zum Umgang mit Belastungen der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Belastungs-druck	„Auf Skala einer 0 bis 10 liegt die Belastung bei 8 bis 9. Mehr Belastung darf nicht sein!“	KG
	„Sie sind oft am Anschlag. Es ist sehr streng vor allem im letzten Jahr mit den Prüfungen.“	KG
	„Die Grenze ist erreicht. Alles Weitere wäre zu viel. Die Ansprüche des Studiums sind hoch. Dazu die Belastungen in der Schule und in der Familie. Alles ein bisschen unberechenbar, schwankend.“	PS
Belastbarkeit	„Quest-Lehrpersonen sind hoch belastbar.“	KG
	„Der Umgang mit Belastungen ist nicht zuletzt personenabhängig.“	KG
	„Quest-Lehrpersonen sind belastbarer als reguläre Lehrerinnen. Sie sind aus ihren Erstberufen temporären Belastungsspitzen gewohnt und nehmen das gelassener.“	PS
	„Beide Quest-Lehrpersonen sind überzeugt von ihrem Entscheid und ihrer Arbeit. Sie sind bereit, eine Durststrecke zurückzulegen. Sie ziehen das durch im Hinblick auf ihr Ziel.“	PS
	„Wer ein privates Umfeld hat, welches mitmacht, kann das einigermassen machen. Sonst aber stossen Quest-Lehrpersonen sofort an Grenzen.“	SS
Effekte	„Quest-Lehrpersonen stellen immer wieder Anträge für unbezahlten Urlaub damit sie ihre Arbeiten schreiben und Prüfungen ablegen können. Das ist für den Schulbetrieb ungünstig.“	PS
	„Eine Überbelastung der Quest-Lehrpersonen ist auch ein Problem der Schule. Sie kann ihren Auftrag den Kindern gegenüber nicht mehr erfüllen.“	PS
	„In einem Fall musste die Quest-Lehrperson eine Reihe von Modulen und Prüfungen hinausschieben. Sie hat alles nach hinten geschaufelt. Nun kann sie noch den Klassenzug fertig machen und dann muss sie ‚aufräumen’ und das Diplom nachholen.“	SS
Fazit	„Quest darf nur machen, wer belastbar ist. Andere sind ungeeignet.“	PS

Tabelle M45 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zum Belastungsdruck und zum Umgang mit Belastungen der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Belastungs-druck	„Das ist fast nicht machbar. Die Quest-Lehrperson musste lernen, sich abzugrenzen.“	KG
	„Das Studium ist wahnsinnig streng.“	PS
Belastbarkeit	„Die Quest-Lehrperson ist sehr belastbar. Sie musste vor ihrem eigenem Engagement geschützt werden.“	SS
Effekte	„Einzelne engagierten sich zu stark. Krankheits-Absenzen waren die Folge.“	SS
	„Die PH hat Ansprüche an die Quest-Lehrpersonen. Die Schule hat Ansprüche. Niemand denkt an die möglichen Auswirkungen auf die Quest-Lehrpersonen. Dabei sollen diese überall erfolgreich bestehen. Das führt unweigerlich zu Überbelastungen.“	SS

Tabelle M46 **Überblick über ausgewählte Begleitbausteine aus Sicht der Schulleitungen und der Schulbehördenmitglieder (alle Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Positive Erfahrungen mit Mentorinnen und Mentoren	„Die Schulleitung war immer informiert und im ersten Jahr an je einer Besprechung dabei. In einem speziellen Fall hatte die Schulleitung engen Kontakt mit dem Mentor.“	SS
	„Die Quest-Lehrperson wird von der PH aus immer wieder besucht. Diese Begleitung ist in der Berufseinstiegsphase sehr wichtig. Wir machten gute Erfahrungen mit den Mentorinnen.“	SS
	„Ich habe Erfahrung mit zwei Mentor/innen. Das läuft wirklich gut. Sie melden sich an vor Besuchen. Auch bei der Schulleitung für ein Gespräch. Sie halten einen guten Kontakt.“	SS
Keine Erfahrungen mit Mentorinnen und Mentoren	„Die Schulleitung war informiert, hat aber noch nie mit Mentor/innen Kontakt gehabt.“	KG
	„Ich habe sie zweimal gesehen. Im Lehrerzimmer. Es gab aber keinen Austausch.“	PS
	„Sicher waren die auch hier. Aber das geht an der Schulleitung vorbei.“	PS
	„Ich habe noch nie einen Mentor gesehen. Das finde ich speziell. Das ist keine Zusammenarbeit. Das geht völlig an den Schulleitungen vorbei.“	PS
Negative Erfahrungen mit Mentorinnen und Mentoren	„Teilweise gab es Unzufriedenheit der Quest-Lehrpersonen mit ihren Mentoren. Eine persönliche Unverträglichkeit.“	SS
	„Wir haben eine Quest-Lehrperson in einer Integrationsklasse, aber die PH kennt die Integration nicht. Das ist in ihrem Konzept gar nicht mitbedacht. Die Mentoren verursachten ein totales Durcheinander.“	SS
	„Bei einer Quest-Lehrperson lief es im Unterricht nicht so gut. Dann kam die Mentorin und stützte vor allem die betreffende Quest-Lehrperson. Sie kontaktierte die Schulleitung nicht. Sie deckte einfach ihren Quest-Schützling. Das war nicht so toll. Solche einseitigen Intervention können für die Schule zum Problem werden.“	SS
	„Es gibt Mentor/innen, welche die Quest-Lehrpersonen aufhetzen. „Du musst dich wehren!“	SS
	„Du musst dich durchsetzen! Das gab dann grosse Diskussionen.“	SS
Verbesserungs-vorschläge	„Eine engere Zusammenarbeit mit den Mentorinnen wäre erwünscht.“	KG
	„Ich würde Kontakte sehr begrüssen.“	PS
	„Man darf die Quest-Lehrpersonen nicht allein lassen. Wer allein gelassen wird, greift in der Not auf traditionelle Reaktionsmuster zurück. Das wäre ein professioneller Rückschritt.“	SS
	„Bei auftretenden Schwierigkeiten müsste ein individuelles Coaching angeboten werden können. Als niederschwelliges Angebot, nicht als Notlösung bei bereits eskalierten Problemen. Bis jetzt müssen die Quest-Lehrpersonen oder die Schule das selber bezahlen. Das ist nicht richtig. Das gehört zur Ausbildung. Und zur Verantwortung der Ausbildung.“	KG

Tabelle M47 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zur Unterstützung von Quest-Lehrpersonen seitens der Ausbildung (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Positive Erfahrungen mit Mentor/innen	„Ich habe Kontakt zum Mentor. Ich war schon zwei drei Mal an der PH an entsprechenden Treffen. Kontaktmöglichkeiten in der Schule sind kaum möglich. Da gibt es höchstens ein kurzes Zusammentreffen im Lehrerzimmer.“	SS
Negative Erfahrungen mit Mentor/innen	„Ich hatte ein Problem mit den Quest-Lehrpersonen. Aber ich konnte nicht mit dem Mentor in Kontakt treten. Die Quest-Lehrpersonen wollten das aber auf keinen Fall, um bei der PH keinen Tolggen zu erhalten im Hinblick auf die Prüfungsnoten. Das ist ein unseliges Dreieck Mentor – Quest-Lehrperson – Fachbegleitung.“	KG
	„Eine sehr gereifte Quest-Lehrperson traf auf einen sehr gereiften Mentor. Unverträglich! Die Quest-Lehrperson stieg aus. Der Schule gingen wertvolle Ressourcen verloren.“	SS
	„Der Mentor machte nicht alles, was er hätte machen können. Schade! Er hat seine Verantwortung der Quest-Lehrperson gegenüber nicht wahrgenommen. Er machte schlicht nichts und reagierte dann viel zu spät.“	SS
	„Was mich stört: Mit dem Mentor habe ich keinen Kontakt. Eine solche Zusammenarbeit müsste doch geplant und institutionalisiert werden. Wenn ihm etwas auffällt, muss ich als Fachbegleiterin vor Ort das doch wissen. Ich könnte doch in der Umsetzung unterstützen. Es ist aber so, dass er die Fäden in der Hand behält.“	SS
Keine Erfahrungen mit Mentor/innen	„Ich lernte den Mentor nie kennen.“	KG

Tabelle M48 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu ihrem Auftrag (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Auftrag	„Es gibt keinen lokalen Aufgabenkatalog. Aber seitens PH eine Struktur vom Erstgespräch bis zu den Standardberatungen. Wir haben das aber eher als Orientierungsrahmen verstanden. Eine strikte Befolgung war wegen allerhand lokaler Gegebenheiten nicht möglich.“	KG
	„Der Anstoss muss von den Quest-Lehrpersonen her kommen, nicht von mir.“	PS
	„Von der Schule gibt es gar nichts. Mein Auftrag läuft gemäss dem Ablaufschema der PH (Erstgespräch, Vereinbarung, Unterstützung usw.). Alles Weitere geschieht nach dem Hol-Prinzip. Ich kann mich zurückhalten, denn da sind auch noch die Mentoren.“	SS

Tabelle M49 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu Formen und Gefässen ihrer Fachbegleitung (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Formen und Gefässe der Fach-begleitung	„Bei Regulären ist das viel strukturierter. Bei Quest-Lehrpersonen bin ich zurückhaltend, da sie durch die PH ohnehin enger begleitet sind. Anfangs trifft man sich häufiger, später seltener.“	PS
	„Die Unterstützung nach Bedarf hat sich nicht bewährt. Sinnvoll sind fixe Termine. Alle 2 bis 3 Wochen. Zunächst machten wir kürzere Abstände. Später grössere. Daneben schaue ich zwangslos jeweils am Donnerstag nach dem Unterricht vorbei.“	SS
	„Das haben wir nicht geregelt. Zu Beginn enger (so alle 2 Wochen), dann lockerer. Heute treffen wir uns nach Bedarf. Ich muss mich auch nicht aufdrängen. Es geht nicht immer nach Fahrplan. Je nach dem, wie viel in der Schule oder im Studium gerade anfällt, ob sie Zeit hat oder nicht.“	SS
	„Es kommt auf die Personen an. Meine beiden Quest-Kollegen könnten unterschiedlicher nicht sein.“	SS

Tabelle M50 **Exemplarische Aussagen von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern zu den zentralen Themenbereichen ihrer Fachbegleitung (sämtliche Stufen) (n=5)**

Kategorie	Einzelheiten	Anzahl Nennungen n=25
Schulorganisation, Schuladministration	Listen führen. Absprachen treffen. Organisation rund um den Unterricht. Verantwortung und Abgrenzung. Verantwortlichkeiten bei Problemen. Einbezug von Fachleuten. Lokale Gepflogenheiten	7
Unterrichtsgestaltung	Lernstandsdiagnosen. Fördermassnahmen. Lehrmittelfragen. Methodisch-didaktische Fragen	5
Klassenführung	Organisation des Schulzimmers. Disziplin. Klassenführung. Rollensicherheit	3
Beurteilung Zeugnisse	Beratung bei der Erstellung der Zeugnisse. Unterricht und Schülerbeurteilung	3
Elternarbeit	Elternarbeit. Umgang mit schwierigen Eltern. Elterngespräche vorbereiten	2
Umgang mit Ressourcen	Druck abbauen. Alltagsbewältigung. Be- und Entlastung	2
Prüfungsvorbereitung	Unterstützung bei der Vorbereitung von Abschlussprüfungen an der PH. Durchführung von Trainingslektionen	2
Integration im Team	Umgang im Team. Kollegialität. Kooperation	1

Tabelle M51 **Besonders positive Aspekte der Quest-Ausbildung aus Sicht der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen)**

In der Quest-Ausbildung habe ich als besonders positiv erlebt ...		135 Aussagen	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufigkeiten**	**Prozent**
Dozierende	fachlich kompetent, menschlich vorbildlich, teilweise hervorragende Dozierende, hohe Motivation, engagiert, flexibel mit Abgabeterminen, Blick für das Wesentliche	23	17

Mentorinnen und Mentoren	Wertvolle Unterstützung, gut betreut, vertrauensvoller Umgang, Blick für das Wesentliche, engagiert, kompetent	20	15
praxisnahes Studium	Berufserfahrung und schneller Einstieg, dass ich ein praxislastiges Studium absolvieren durfte und am Ende der Ausbildung bereits ein gestandener Lehrer mit Berufserfahrung sein kann, dass sich die gelehrte Theorie in der Praxis bewährt	18	13
Lerngruppe	Austausch mit anderen Studierenden, vertrauensvoller Umgang und Unterstützung in der Lerngruppe	16	12
viele unterschiedliche, spannende Leute	Mitstudierende einen interessanten Austausch ermöglichen, Austausch mit Mitstudenten, viele unterschiedliche, spannende Leute kommen zusammen	11	8
Praktika (Praxis)	wesentliche Erfahrungen als Lehrperson in der berufsintegrierten Phase, Praktika waren wertvolle Erfahrungen, gute Praktika	6	4
Klima am Unterstrass	Das Klima am Unterstrass ist wohl wollend, professionell, inspirierend, Werte schaffend, familiäre Atmosphäre am Unterstrass	5	4
Kenntnisse erweitern	Kenntnisse in Pädagogik, Psychologie, Schule, Entwicklung, etc. erweitert	5	4
Ausbildungsmodule	Einige sehr gute Ausbildungsmodule, zum Teil sehr gut zum Beispiel: Lern- und Entwicklungspsychologie, didaktisch handeln und denken sehr nützlich	5	4
Prüfungen	Praxisnahe Prüfungen, bei denen auf die spezielleren persönlichen Voraussetzungen der Quest-Studierenden Rücksicht genommen wurde	5	4
Gruppencoaching / Workshops	Das Gruppencoaching war sehr förderlich für die persönliche sowie professionelle Entwicklung, die Workshops am Mittwochnachmittag	5	4
Studiengangleitende	Tollen Job gemacht, unterstützend	3	2
Sonstiges	Unterstützender Stellenpartner, Wissen um eigenen Kämpfergeist, Klassenheterogenität positiv aber auch belastend, ich das Glück hatte, nochmals so viel zu lernen, ich eine Chance bekomme, studieren zu dürfen, ich einen neuen Beruf mit Kindern erlernen kann, Evaluationen wurden ernst genommen, offensichtliche positive personelle Umbesetzungen von DozentInnen nach Evaluationen, in Rücksprache mit Studierenden akute Themen in die Module aufgenommen	13	9

Tabelle M52 Gesamtbeurteilung des Quest-Projektes aus Sicht der Studiengangsleiterinnen und -leiter (n=4)

Kategorien	Aussagen
Gesamtbeurteilung auf Ebene Schule	„Mit einer sorgfältig gehandhabten Zulassung stellen wir sicher, dass qualifizierte Leute zugelassen werden. Leute mit einem gewissen Vorsprung gegenüber Maturandinnen und Maturanden.“ „Es ist meine grosse Hoffnung, dass ein Aufbrechen des Kästlidenkens stattfindet. Ein Aufbrechen der Insel Schule. Eine Öffnung der so verschlossenen Primarschule.“ „Da finden ein anderes Denken und andere Welterfahrungen Eingang in die Schule. Das ist längerfristig ein Gewinn für die Schule.“ „Ältere Quest-Lehrpersonen bleiben eher auf ihrer Stelle. Nach einem Wechsel im Alter von 40 oder 50 bleibt man eher. Eine höhere Verweildauer wäre meine Hoffnung!“ „Bringen Quest-Lehrpersonen eine bestimmte Beruhigung in die hohe Fluktuation in den Schulteams?“ „Wir pflegen eine sehr gute Zusammenarbeit mit den VSA. Zum Beispiel im Zusammenhang mit der Suche nach geeigneten Praktika-Schulen). Sie unterstützen uns auch sonst bei Problemen.“
Gesamtbeurteilung auf Ebene Lehrberuf: Professionspolitische Überlegungen	Quest-Lehrpersonen attestieren nach ihren ersten Praxiserfahrungen überall, wie komplex der Lehrberuf ist. Das tut dem Lehrerberuf gut. Gestandene, lebenserfahrene Quest-Leute mit viel Erfahrung anerkennen die hohen Anforderungen an die Lehrer. Das wertet den Beruf auf. Die bekannten Vorwürfe, die Schule habe von Management und Prozessen keine Erfahrung, lösen sich auf.“ „Für das Lehrerimage ist das von grossem Vorteil. Quest-Leute berichten in ihren Umfeldern von den Anforderungen des Lehrberufs. Sie schaffen so Respekt vor den Herausforderungen des Lehrberufs.“

Tabelle M53 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur Gesamtbeurteilung des Quest-Projektes (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Gesamt-beurteilung	„Quest ist ein sehr gutes Projekt.“	PS
	„Quest ist bei uns sehr gut verlaufen. Die Quest-Lehrpersonen bleiben bei uns. Dass alle weiter bei uns arbeiten wollen und wir sie gerne behalten möchten, ist ein gutes Zeichen. Ein Weggang wäre für uns ein Verlust.“	KG
	„Die Beschäftigung der beiden Quest-Lehrpersonen war ein grosser Gewinn für unsere Schule. Menschlich fürs Team und für die Kinder auch. Dass der Quest-Zugang jetzt rechtlich gesichert wird, ist uns ein Anliegen!“	PS
	„Quest muss über den Lehrermangel hinaus beibehalten werden!“	PS
	„Quest-Lehrpersonen tun der Schule gut. Wir bieten beiden jetzigen Quest-Lehrpersonen eine Stelle an und würden auch in Zukunft wieder Quest-Lehrpersonen nehmen.“	SS

Tabelle M54 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zur professions- oder standespolitischen Aspekten des Quest-Projektes (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Professions-politische Überle-gungen	„Für die Profession Lehrer ist Quest unbedingt notwendig! Die Regulären kennen nur den ununterbrochenen Schuldurchlauf. Das ist zu eng.“	SS
	„Zwischen Quest- und regulären Lehrpersonen gibt es einen grossen Unterschied: Reguläre waren immer erfolgreiche Schüler. Quest-Lehrpersonen wissen um die Schwierigkeiten, in der Schule bestehen zu müssen. Das ist ein ganz anderer Erfahrungshintergrund! Ein ganz anderes Verständnis vielen Schülern gegenüber.“	PS
	„Das Modell ‚Lehrberuf als Lebensberuf' läuft ab.“	PS
	„Es gibt das Problem Ungleichheit bei der Ausbildung: Es darf nicht der Fall sein, dass die einen ein Vollstudium machen müssen und die andern mit der Hälfte an Aufwand durchkommen bloss weil gerade Lehrermangel herrscht.“	PS
	„Quest hat einen grossen Vorteil: Es bringt Männer in die Lehrerschaft.“	PS
	„Man weiss noch nicht, wie sich das Quest-Modell langfristig bewährt. Ob die Leute im Lehrberuf bleiben. Die Verweildauer sinkt allgemein massiv.“	PS

Tabelle M55 **Exemplarische Aussagen von Schulleitungen und Behördenmitgliedern zu den Belastungen der Quest-Schulen (sämtliche Stufen) (n=15)**

Kategorien	Aussagen	Stufe
Mitverant-wortung	„Schulen nehmen etwas auf sich mit Quest-Lehrpersonen. Sie übernehmen Ausbildungs-mitverantwortung.“	SS
Belastungen auf Ebene Schulleitung	„Quest-Lehrpersonen müssen unterstützt werden. Sie bringen der Schule einen grossen zusätzlichen Aufwand. Auch die Schulleitung war belastet.“	KG
	„Quest-Lehrpersonen sind für eine Schule immer eine gewisse Belastung. Sie sind durch das Studium stark belastet (Arbeiten schreiben, Teamverpflichtungen, Module usw.) Wir nehmen Rücksicht, soweit wir können. Aber all das sind unsererseits doch organisatorische Mehrbelastungen.“	PS
	„Quest-Lehrpersonen sind für eine Schule eine Belastung. Sie brauchen Betreuung und sind nicht immer verfügbar.“	SS
Belastungen auf Ebene Team	„Das zuständige Jahrgangsteam benötigt jetzt nach zwei Jahren etwas Ruhe. Der Aufwand, Quest-Lehrpersonen mitzuziehen und mitzutragen ist doch sehr gross und fordert. Auch weil die Quest-Lehrpersonen in verschiedenen Bereichen (Ämter, Projekte usw.) geschont werden.“	SS
Belastungen auf Ebene Klasse	„Quest-Lehrpersonen stellen immer wieder Anträge für unbezahlten Urlaub. Damit sie ihre Arbeiten schreiben und Prüfungen ablegen können. Das ist für den Schulbetrieb ungünstig. Das bringt Unruhe in die Klassen.“	PS
	„Die permanenten Stellvertretungen bringen Unruhe in die Klassen. Diese Unruhe geht letztlich zu Lasten der Kinder!“	PS

Tabelle M56 **Die 12 meistgenannten dringend zu verbessernden Aspekte der Quest-Ausbildung aus Sicht der Quest-Lehrpersonen (sämtliche Stufen)**

Folgendes sollte an der Quest-Ausbildung am dringendsten verbessert werden...		118 Aussagen	
Kategorie	**Beispiele**	**Häufigkeiten**	**Prozent**
Best-Practice-Ansätze	Praktikabler Handwerkskoffer für die Schule mitgeben, mehr Facts, Class-Room-Management, mehr "Best-Practice"-Ansätze, mehr erprobte Unterrichtseinheiten und Prozesse (inkl. Formulare) direkt vermitteln	12	10
Fachdidaktik	Es sollte unbedingt mehr Deutschdidaktik im 3. Studienjahr geben, Mediendidaktik, Fachdidaktik besser abstimmen, nach jedem Kurs abfragen, Mathematikdidaktik mit mehr Praxisbezug	10	8
Prüfungen	Prüfungen und Anforderungen klarer formulieren, weniger Prüfungen, nicht überall notwendig, die Prüfungen sollten wenn möglich noch stärker verteilt werden, bzw. früher damit begonnen werden	10	8
Fachbereiche	Absprache innerhalb eines Fachbereiches; es darf nicht sein, dass der Dozent eines Erweiterungsmoduls nicht weiss, was wir bereits gemacht haben und dass wir das Fach schon abgeschlossen haben	8	7
Anwesenheitspflicht	100% Anwesenheit im zweiten und dritten Jahr ist nicht realistisch, allenfalls mehr Fernstudium als Präsenzpflicht, Teilnahme an Lerngruppen, AD-Workshops etc. sollte freiwillig sein, es darf nicht erwartet werden, dass man muss krank kommen muss	8	7
Terminplanung	Eine noch detailliertere Planung aller Termine mit genügend Vorlauf, Prüfungstermine und andere Termine	6	5
Schriftliche Arbeiten	Weniger ‚Schreibübungen', die dann doch nicht genügend besprochen werden (z. B Portfolio)	6	5
Konzept und Struktur der Ausbildung	Zielstufengerechtere Modulaufteilung, Studiumsdauer	4	3
Belastungsverteilung über Ausbildungszeit	Entlastung im letzten Jahr, Entlastung in den letzten Semestern	4	3
Zulassungs-bedingungen	Zulassungsbedingungen verschärfen, Vorwissen vor Beginn überprüfen	3	2
Inhaltliche Schwerpunkte	die Ausbildung legt vollkommen falsche Schwerpunkte, da wird massiv Zeit verloren (!) mit Nebenschauplätzen (Portfolios, Köck-Analysen etc.) und die relevanten Aspekte (Klassenführung, Renitenz etc.) werden kaum angesprochen, weniger Leerläufe, die für den Berufsalltag nichts bringen	3	2
Umgang mit den Studierenden	Mehr als Erwachsener und weniger als Student behandelt werden, mehr Eigenverantwortung erhalten	3	2
Praktikum	Die Vorbereitung auf die Praktika waren für mich zu spärlich	3	2
QUEST im Vergleich zu traditionellem Studium	Uneingeschränkt alle Lehrprsonen am Institut Unterstrass sollten sich bewusst sein, dass die Ausbildung von QUEST-Studenten sich von der Ausbildung der traditionell Studierenden unterscheidet	2	2
Fächerabfolge	Die Abfolge der Fächer anders organisieren, d.h. nicht die beiden gefragtesten gemeinsam	2	2
Mehr Ausgewogenheit	Abstimmung von Theorie und Praxis im zeitlichen Ablauf und daran auch die Setzung der Prüfungen	2	2
Umgang mit Heterogenität unter den Studenten	Umgang mit Heterogenität unter den Studenten, - die Heterogenität beachten z.B. Spezialisten als Lehrer einsetzen, "Rückständige" gezielt fördern (länger)	2	2
bessere Fachcoaches	Fachcoaches, die einen unterstützen und nicht noch eine aufwändige Planung wollen	2	2
Freiwilligkeit der Teilnahme	Teilnahme an Lerngruppen, AD-Workshops etc. sollte freiwillig sein	2	2
Ausbildungsdauer	Ich finde, dass die Ausbildung mindestens 3 Jahre (berufsintegriert) dauern sollte, Die Kindergartenausbildung sollte um 1 Jahr gekürzt werden, Studiendauer überdenken	2	2
Feedback	Feedback zur Diplomprüfung, Feedback zu den Portfolios	2	2

Unterschiedliche Departemente	Einheitliche Regelungen über Departemente hinweg, Gleiche Regeln für alle Questler	2	2
Stellensuche	QUEST dürfen nicht nur auf Stellen eingesetzt werden, die sonst niemand annehmen will. So werden die neuen LPs gleich zu Beginn "verheizt", Mehr Stellenangebote, Mehr Unterstützung bei Stellensuche zu Beginn	2	2
Sonstiges	Fächerwahl offener halten, weniger Didaktik, Reflexionsseminare, keine Theaterwoche sondern verteilt auf die Jahre hohe Arbeitsbelastung, mehr Coachingtermine, Lohneinstufung nach Abschluss, usw.	18	15