

Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf

**Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und
Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton
Zürich**

**Miriam Nido
Ernst Trachsler**

Juni 2015

Lesehinweise

Leserinnen und Leser, welche an einem raschen Überblick interessiert sind, lesen nebst der Zusammenfassung mit Vorteil zunächst Kapitel 6 Zusammenfassung und Bewertungen. Dort finden sich die wesentlichen Ergebnisse in geraffter Form. Kapitel 7 enthält Empfehlungen. Kapitel 5 erläutert die Ergebnisse in wissenschaftlich ausführlicher Form. Die Tabellen im Anhang unterfüttern die Ausführungen zudem mit statistischen Details.

Items aus dem Fragebogen sind zwischen, einfache Apostrophzeichen' gesetzt. Zitate aus den offenen Antworten sind mit „Anführungsstrichen oder Gänsefüsschen“ gekennzeichnet.

Dank

Unser Dank gilt allen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, die sich die Zeit genommen haben an der Befragung mitzuwirken sowie den Auskunftspersonen für die Interviews. Ein grosses Dankeschön auch an Hans-Martin Binder unseren Ansprechpartner in der Bildungsplanung, den Prorektoraten der PH Zürich, unseren Kolleginnen am iafo Ulrike Preissner und Elisa Kehrer für die Unterstützung bei den Interviews sowie das Korrekturlesen.

Summary

Ausgangslage

Die Phase des Berufseinstiegs stellt für angehende Lehrpersonen einen anspruchsvollen Übergang in ihrem beruflichen Werdegang dar. Die in der Ausbildung erworbenen und aufgebauten Wissensbestände und Kompetenzen müssen sich unter den Bedingungen der Praxis bewähren.

Auftrag und Fragestellungen

Wie bewältigen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Beginn ihrer Berufstätigkeit und wie gut fühlen sie sich für ihre Arbeit als Lehrpersonen vorbereitet? Um dieser Frage nachzugehen, gab die Bildungsdirektion eine Wiederholung der Befragung aus dem Jahre 2012 in Auftrag, verbunden mit der Absicht, diese in periodischen Abständen zu wiederholen, um im Sinne eines Monitorings Qualität und Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PH Zürich im Längsschnitt verfolgen zu können.

Aus diesem Grund wurden zunächst dieselben Fragen wie bereits 2012 gestellt:

- Wie nehmen die Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteiger die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) wahr und wie stufen sie ihre Kompetenzen ein?
- Welche Herausforderungen erleben sie beim Berufseinstieg?
- Wie schätzen sie die Angebote der PH Zürich im Rahmen der Berufseinstiegsphase ein?
- Wie schätzen sie ihre aktuelle berufliche Situation ein?
- Wie nehmen Fachbegleitungen die Situation der Berufseinstiegenden wahr?

Neu kommen 2015 die folgenden Fragen hinzu:

- Welche Massnahmen wurden seit der ersten Befragung umgesetzt?
- Welche Wirkungen sind bereits sichtbar?

Untersuchungsmodell und methodisches Vorgehen

Die Herausforderung des Berufseinstiegs kann aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden. Einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im Sinne von „Gute Ausbildung = gute Praxis“ sind nicht gerechtfertigt. Das Untersuchungsmodell umfasst daher drei Wirkungsbereiche: PH Zürich, Schule und Lehrperson.

Zunächst wurden verschiedene Stakeholder aus der PH Zürich sowie dem Volksschulamt VSA zum Stand der Umsetzung der 2012 empfohlenen Massnahmen und zu zwischenzeitlichen Entwicklungen wie zum Beispiel zum neuen Ausbildungskonzept NOVA 09 befragt. Im Fragebogen wurden – wo möglich – dieselben standardisierten und validierten Skalen eingesetzt wie bereits 2012. Befragt wurden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Studienabschluss im Jahr 2012. Die Befragung wurde online durchgeführt, wobei der Rücklauf 39% betrug. In Ergänzung dazu wurden einige Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter zu ihren Erfahrungen mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinstiegern interviewt.

Ergebnisse

Stand der Massnahmenumsetzung

Für die Bildungsdirektion und das VSA waren die Ergebnisse der Befragung 2012 in erster Linie eine Bestätigung. So erfüllen die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Ausgestaltung des Berufseinstiegs im Kanton Zürich die an sie gestellten Erwartungen¹. Seitens der PH Zürich wurden vor allem dort Massnahmen umgesetzt, wo sich die Empfehlungen des Berichts 2012 mit bereits angedachten oder eingeleiteten Veränderungen deckten. Grundthema ist und bleibt die Verknüpfung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung und damit auch der berufsbiografisch bedeutsame Schritt aus dem Studium in den Lehrberuf.

¹ Bildungsdirektion: „Das Ausbildungskonzept der Lehrerbildung und Weiterbildung an der PH Zürich ist gut.“ Medienkonferenz vom 6. Juli 2012.

Ausbildung

Nach Einschätzung der Berufseinsteigenden wurden ihre beruflichen Kompetenzen während ihrer Ausbildung an der PH Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert, wobei sich je nach Kompetenzbereich jedoch deutliche Unterschiede finden. So erhielten die Berufseinsteigenden einen guten Einblick in zentrale theoretische Konzepte und wurden stark gefördert im Planen, Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von Unterricht. Weniger gefördert fühlen sich die Lehrpersonen in der Elternarbeit, in der Teamarbeit, im Umgang mit Vorgesetzten und im Hinblick auf ihre Funktion als Klassenlehrperson, also in jenen Bereichen, die auf der eigenen Unterrichtsstelle erst konkret erfahren werden können. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger schätzen ihre beruflichen Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung insgesamt als solide ein. Vergleichsweise hoch eingeschätzt werden unterrichtsbezogene Kompetenzen. Am höchsten bewerten die Berufseinsteigenden ihre eigene Sozialkompetenz – dies bei eher gering eingestufte Förderung. Die Kompetenz bezüglich Elternarbeit wurde am geringsten eingestuft. Hier können offensichtlich während der Ausbildung wenig Erfahrungen gesammelt werden.

Die Fachbegleitungen schreiben ihren Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern solides Fachwissen und ebensolche methodisch-didaktische Kenntnisse zu. Die Schwierigkeiten liegen in der Umsetzung des theoretischen Wissens in praktisches Unterrichtshandeln. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zur Selbstwahrnehmung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche ihre Kompetenzen gerade bei der Unterrichtsplanung und -durchführung hoch einschätzen.

Innerhalb der Ausbildung an der PH kommen der berufspraktischen (mit Mentorat) und der fachdidaktischen Ausbildung grosse Bedeutung zu. Während der Berufseinstiegsphase stellt dann für 41% der Befragten der berufliche Alltag den wichtigsten Lernbereich dar.

Erstaunlicherweise haben 55% der Befragten ausserhalb der regulären Praktika und der Berufseinführung neben ihrem Studium bereits eigene Praxiserfahrungen in der Volksschule gesammelt. Dieser Anteil ist beachtlich und prägt die berufliche Sozialisation wesentlich mit. Inwiefern diese gewissermassen ausserhalb des Ausbildungsprogramms erworbenen Kompetenzen künftig in die Ausbildung integriert werden können, ist zu überprüfen. Die Erfahrungen im Rahmen der verschiedenen regulären Praktika werden durchwegs positiv eingestuft. Es wird ein realistisches Berufsbild vermittelt. Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarstufe konnten dabei von der verstärkten Praxisorientierung von NOVA 09 erheblich profitieren.

Berufseinstieg

Es zeigt sich, dass es die eine dominante Herausforderung beim Berufseinstieg nicht gibt. Es sind vielmehr die Menge, die Vielschichtigkeit und die Widersprüchlichkeiten, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tagtäglich zu bewältigen haben. Dabei können sie weder auf ausreichende Erfahrung noch auf entsprechendes Material zurückgreifen.

Die wichtigste Unterstützung während der Berufseinführungsphase erfahren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger seitens ihrer Kolleginnen und Kollegen vor Ort, gefolgt von den Schulleitungen und Fachbegleitungen.

Das Unterstützungsangebot der PH Zürich umfasst drei freiwillige Angebote: Die dreiwöchige Weiterbildung wurde von 66% der befragten Lehrpersonen absolviert. 36% haben weitere Kurse an der PH Zürich besucht. Als Hauptgrund für die Nicht-Inanspruchnahme wird die fehlende Zeit genannt. 10% haben von der Einzelsupervision Gebrauch gemacht und 41% zogen anderweitige Beratung beispielsweise durch Kolleginnen und Kollegen vor. Die Erfahrungen mit allen Unterstützungsangeboten sind mehrheitlich positiv.

In sämtlichen abgefragten Kompetenzbereichen ergeben sich im Verlauf der Berufseinstiegsphase signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse. Dies unterstreicht die Wichtigkeit dieser ersten Berufsphase. Die Sicherheit im Umgang mit Stoff- und Lehrplan, im Classroom-Management, im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern nimmt zu. Auch die berufliche Identität wird gestärkt: Die Kompetenzen im Umgang mit Vorgesetzten und im Führen einer Klasse nehmen zu. Sie werden *on the job* erweitert und routinisiert.

Schule

Wo vor Ort eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird dies ausgesprochen positiv beurteilt und zwar sowohl auf der Beziehungsebene (Integration) als auch auf der Sachebene (Qualifikation). In 13% der Fälle stand keine Fachbegleitung zur Verfügung.

Die Schulführung wird aus Sicht der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger insgesamt positiv beurteilt. Die Schulleitungen nehmen Rücksicht auf die spezielle Situation der Berufseinsteigenden.

Das soziale Klima in den Schulen wird ebenfalls positiv beurteilt. Auch wenn in der Unterrichtsvorbereitung kaum zusammen gearbeitet und selten Unterrichtsmaterial ausgetauscht wird, unterstützen sich die Kolleginnen und Kollegen und die Berufseinsteigenden fühlen sich im Team akzeptiert.

Die aktuelle subjektive Belastung der Berufseinsteigenden liegt insgesamt auf einem mittleren Niveau. Etwa ein Drittel der abgefragten 20 Belastungsfaktoren werden als mittel bis eher stark belastend eingestuft. Unterrichtsbezogene Belastungen halten sich in etwa die Waage mit ausserunterrichtlichen Belastungen.

Individuelle Professionalität

Die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg relativ hoch. Der PH Zürich gelingt es, im Rahmen der Ausbildung ein gesundes Mass an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit auf den Weg zu geben. Im Idealfall kann diese in der Praxis noch weiter aufgebaut werden.

Die Arbeitsfreude unter den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ist uneingeschränkt hoch. Es gelingt ihnen auch, sich relativ gut zu erholen.

Nur eine Minderheit hegte schon ernsthaft Gedanken an berufliche Veränderungen wie zum Beispiel eine Pensensreduktion, einen Stellen- oder gar einen Berufswechsel. 81% unterrichten momentan ihr Wunschpensum. Gegen 85% würden einer jungen Person raten, den Lehrberuf ebenfalls zu ergreifen.

Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Befragungen 2012 und 2015

Die beiden Kohorten 2012 und 2015 sind nur bedingt vergleichbar, so sind u.a. 2015 deutlich weniger Männer in der Stichprobe vertreten als 2012 und das unterrichtete Pensum zur Zeit der Befragung ist 2015 signifikant höher. *Direkt nach der Ausbildung* werden die Kompetenzen nicht signifikant unterschiedlich eingestuft. *Während der Ausbildung* erlebte die Kohorte 2015 jedoch in 4 der 28 Kompetenzbereiche eine signifikant höhere Förderung. Einige der höher gewichteten Kompetenzen könnten auf die Erfahrungen im neu geschaffenen Quartalspraktikum zurückgeführt werden. *Nach der Berufseinführung* stufen die Lehrpersonen der Kohorte 2015 ihre Kompetenzen in 13 der 28 Kompetenzbereiche signifikant höher ein als solche der Kohorte 2012. Dieser Effekt könnte teilweise durch Veränderungen beim Angebot der Berufseinführung erklärbar sein. Die Unterstützung während der Berufseinführungsphase wird hingegen nicht signifikant unterschiedlich wahrgenommen. Ebenfalls unterscheidet sich die Situation in den Schulen (Schulführung, aktuelle Belastungen, soziales Klima) nicht signifikant. Lehrpersonen der Kohorte 2015 können sich jedoch signifikant besser erholen.

Im Gesamtvergleich sind die Ergebnisse der Kohorte 2015 positiver. Die positiveren Ergebnisse können einerseits aufgrund der implementierten Neuerungen und Optimierungen seitens der PH Zürich erklärt werden, andererseits zumindest teilweise auch mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichproben.

Fazit und Empfehlungen

Die von der PH Zürich 2009 in der Ausbildung, respektive 2012 in der Weiterbildung eingeleiteten Reformen und Verbesserungen – z.B. im Rahmen des neuen Ausbildungskonzeptes NOVA 09 – weisen offenkundig in die richtige Richtung. Der anspruchsvolle Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis gelingt den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern gut.

Trotz der insgesamt positiven Ergebnisse zeigt sich sowohl beim Ausbildungskonzept der PH Zürich als auch bei den Schulen und den Lehrpersonen in verschiedener Hinsicht weiterführendes Optimierungspotential.

Der PH Zürich wird Folgendes empfohlen:

- weiterführende Optimierung der Passung zwischen den Ausbildungsinhalten und den Anforderungen der Berufseinstiegsphase, im Bewusstsein, dass die Schnittstelle Fakt ist,
- Vermittlung eines möglichst umfassenden Berufsbildes während der Praktika,
- frühzeitige Reflektion der Kompetenzen, welche im Verlauf der Ausbildung erlernt werden können/müssen und jener Kompetenzen, welche erst durch die Ausübung des Berufs erworben werden/müssen,
- Übernahme von Führungsverantwortung in der Theorie-Praxis-Diskussion rund um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zwar sowohl im engeren Schulfeld als auch in der breiteren bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit.

Den Schulen wird empfohlen:

- sämtlichen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Unterstützung durch qualifizierte Fachbegleitungen vor Ort zur Verfügung zu stellen,
- die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bei Bedarf zu unterstützen
- a) im Bereich des Unterrichts durch den gegenseitigen Austausch von Unterrichtsmaterial und Unterrichtsvorbereitungen zwischen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern und erfahrenen Lehrpersonen
- b) in ausserunterrichtlichen Belangen wie Klassenlehrerfunktion, Elternarbeit usw.

Für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger gehen die Empfehlungen in Richtung:

- frühzeitige Klärung des Berufsbildes und der eigenen Erwartungen,
- frühzeitige Reflektion der Kompetenzen, welche im Verlauf der Ausbildung erlernt werden können/müssen und jener Kompetenzen, welche erst durch die Ausübung des Berufs erworben werden/müssen,
- Balance zwischen Verausgabung und Erholung,
- Nutzung der Möglichkeiten der Unterstützungsangebote der PH Zürich während der Berufseinstiegsphase.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	9
2	Auftrag und Fragestellungen	9
3	Untersuchungsmodell	10
4	Methodisches Vorgehen und Stichprobe	11
4.1	Vorgehen	11
4.1.1	Dokumenten-Analyse	11
4.1.2	Interviews	11
4.1.3	Validierungen durch Vertreterinnen und Vertreter des Schulfeldes	11
4.1.4	Durchführung der Online-Befragung	12
4.2	Erhebungsinstrument	12
4.3	Stichprobe (Rücklauf, Repräsentativität und Antwortmuster)	13
4.3.1	Rücklauf und Repräsentativität	13
4.3.2	Überprüfung der Antwortmuster	15
4.4	Analyseverfahren	16
5	Ergebnisse	16
5.1	Stand der Massnahmenumsetzung	16
5.1.1	Kompetenzerwerb in berufsrelevanten Bereichen	16
5.1.2	Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der Berufspraxis	17
5.1.3	Fachbegleitung während der Berufseinführungsphase	19
5.1.4	Nutzung der Weiterbildungs- und Beratungsangebote der PH Zürich während der Berufseinführungsphase	19
5.1.5	Weitere Überlegungen und offene Fragen	20
5.1.6	Erwartungen seitens des VSA und der PH an die Befragung 2015	21
5.1.7	Fazit	21
5.2	Ausbildung an der PH Zürich	22
5.2.1	Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung	22
5.2.2	Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung	23
5.2.3	Praxis- und Praktikumserfahrungen	25
5.2.4	Beitrag unterschiedlicher Lernbereiche	26
5.2.5	Ausbildungskonzept NOVA 09	28
5.2.6	Reflexion der Ausbildung	28
5.3	Die Phase der Berufseinführung	31
5.3.1	Herausforderungen des Berufseinstiegs	31
5.3.2	Fachbegleitungen	33
5.3.3	Weiterbildungswochen	36
5.3.4	Fakultative Beratungsangebote der PH Zürich	37
5.3.5	Anderweitige Angebote	38
5.3.6	Unterstützung während der Berufseinführungsphase	38
5.3.7	Berufliche Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase	39
5.3.8	Kompetenzeinschätzungen durch Fachbegleiterinnen	41
5.3.9	Reflexion der Berufseinführungsphase	44
5.4	Situation in den Schulen	45
5.4.1	Aktuelle Belastungen	45
5.4.2	Schulführung	47
5.4.3	Soziales Klima	48

5.5 Individuelle Professionalität.....	49
5.5.1 Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung	49
5.5.2 Arbeitsfreude und Erholung	49
5.5.3 Reflexion und Ausblick	50
5.6 Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Befragungen 2012 und 2015	52
5.6.1 Unterschiede betreffend Ausbildung	52
5.6.2 Unterschiede betreffend Berufseinführungsphase	53
5.6.3 Unterschiede betreffend der Situation in der Schule	55
5.6.4 Unterschiede betreffend individueller Professionalität.....	55
6 Zusammenfassung und Kommentare	55
6.1 Rezeption der Befragung 2012 durch VSA und PH Zürich.....	55
6.2 Ausbildung an der PH Zürich.....	56
6.2.1 Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung	56
6.2.2 Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung	56
6.2.3 Berufliche Kompetenzen aus der Sicht der Fachbegleitungen.....	56
6.2.4 Kompetenzzuwachs während der Berufseinführung	57
6.2.5 Lernbereiche.....	57
6.2.6 Praxis- und Praktikumserfahrungen	57
6.2.7 Positive und negative Aspekte der Ausbildung	58
6.3 Berufseinstieg	58
6.3.1 Herausforderungen.....	58
6.3.2 Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich.....	58
6.3.3 Besuch anderweitiger Weiterbildungs- oder Kursangebote	59
6.3.4 Positive und negative Aspekte der Berufseinführung	59
6.4 Schule.....	59
6.4.1 Fachbegleitung	59
6.4.2 Schulführung	60
6.4.3 Soziales Klima	60
6.4.4 Belastungen.....	60
6.5 Individuelle Professionalität.....	60
6.5.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung	60
6.5.2 Arbeitsfreude und Erholung	61
6.5.3 Berufliche Veränderungen	61
6.6 Unterschiede im Vergleich zur Befragung 2012.....	61
7 Empfehlungen	62
8 Literaturhinweise	65
Abbildungsverzeichnis.....	66
Tabellenverzeichnis	66
Anhang.....	67

1 Ausgangslage

Im Jahr 2012 fand eine erste Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich (Abschlussjahrgang 2009) statt, mit dem Ziel zu erfahren, wie die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Beginn ihrer Berufstätigkeit bewältigen und wie gut sie sich für die Arbeit als Lehrperson vorbereitet fühlen.

Bereits bei der Präsentation der Ergebnisse der Befragung 2012 stellte die Bildungsdirektion in Aussicht, die Befragung periodisch zu wiederholen, um Entwicklungen in der Ausbildung und in der Berufseinstiegsphase längsschnittlich erfassen zu können. Folgerichtig erteilte die Bildungsdirektion 2015 den Auftrag, die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) erneut zu befragen und die Ergebnisse mit denjenigen der Befragung 2012 zu vergleichen.

2 Auftrag und Fragestellungen

Der Schwerpunkt liegt wiederum auf den individuellen Einschätzungen der vielfältigen Anforderungen des Berufseinstiegs der neu ausgebildeten Lehrpersonen.

Neu hinzu kommt die Befragung von verantwortlichen Stakeholdern der PH Zürich und des Volksschulamtes VSA, um zu erfassen ob aus der ersten Befragung 2012 Massnahmen abgeleitet und inwieweit diese aus Sicht der Verantwortlichen umgesetzt wurden.

Die erste Erhebung im Jahr 2012 hatte ergeben, dass die Fachbegleitung vor Ort eine grosse Bedeutung für den erfolgreichen Berufseinstieg hat. Daher wurden 2015 ergänzend auch einige Fachbegleitungen zu ihrer Sicht des Berufseinstiegs befragt. Auf diese Weise können die Selbstaussagen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger den Fremdaussagen der Fachbegleitungen – mindestens in Teilbereichen – gegenüber gestellt werden.

Die Befragung fokussiert auf folgende Themenbereiche:

- Evaluation der eingeleiteten Massnahmen aufgrund der Ergebnisse der ersten Befragung 2012
- Einschätzung der aktuellen Situation als Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteiger
- Einschätzung des Praxisbezugs des Ausbildungsangebotes und der Ausbildung an der PH Zürich
- Einschätzung der Berufseinstiegsphase
- Vergleich mit der Berufseinstiegskohorte 2009
- Erfahrungen von Fachbegleitungen

Den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern wurden Fragen zu folgenden Aspekten gestellt:

- Person: Alter, Geschlecht, Vorbildung
- Aktuelle Berufssituation: Unterrichtsstufe, Pensum, besondere Funktionen (z.B. Klassenlehrerfunktion), besondere Herausforderungen (z.B. Heterogenität), Arbeitsbelastung.
- Ausbildung an der PH Zürich: fachliche und überfachliche Kompetenzen (z.B. Fachkompetenzen, Unterrichtsplanung, Klassenführung, Beurteilen und Fördern, Teamarbeit, Unterrichtspraktika, besondere Herausforderungen wie Elternarbeit, Heterogenität, Disziplin).
- Bewältigung des Berufseinstiegs: Nützlichkeit, Nutzung und Qualität von entsprechenden Angeboten an der PH Zürich, Herausforderungen beim Berufseinstieg, Unterstützung.

3 Untersuchungsmodell

Der Befragung 2015 wird dasselbe Untersuchungsmodell zugrunde gelegt wie der ersten Befragung 2012. Dieses versucht, den verschiedenen Einflussvariablen auf den Ebenen Organisation, Schule und Individuum gerecht zu werden ohne sich in deren Vielfalt zu verlieren (vgl. Abb. 1). Das Modell orientiert sich an verschiedenen Modellen aus vergleichbaren Studien.² Alle drei Wirkungsbereiche werden mittels ausgewählter Fragen operationalisiert.

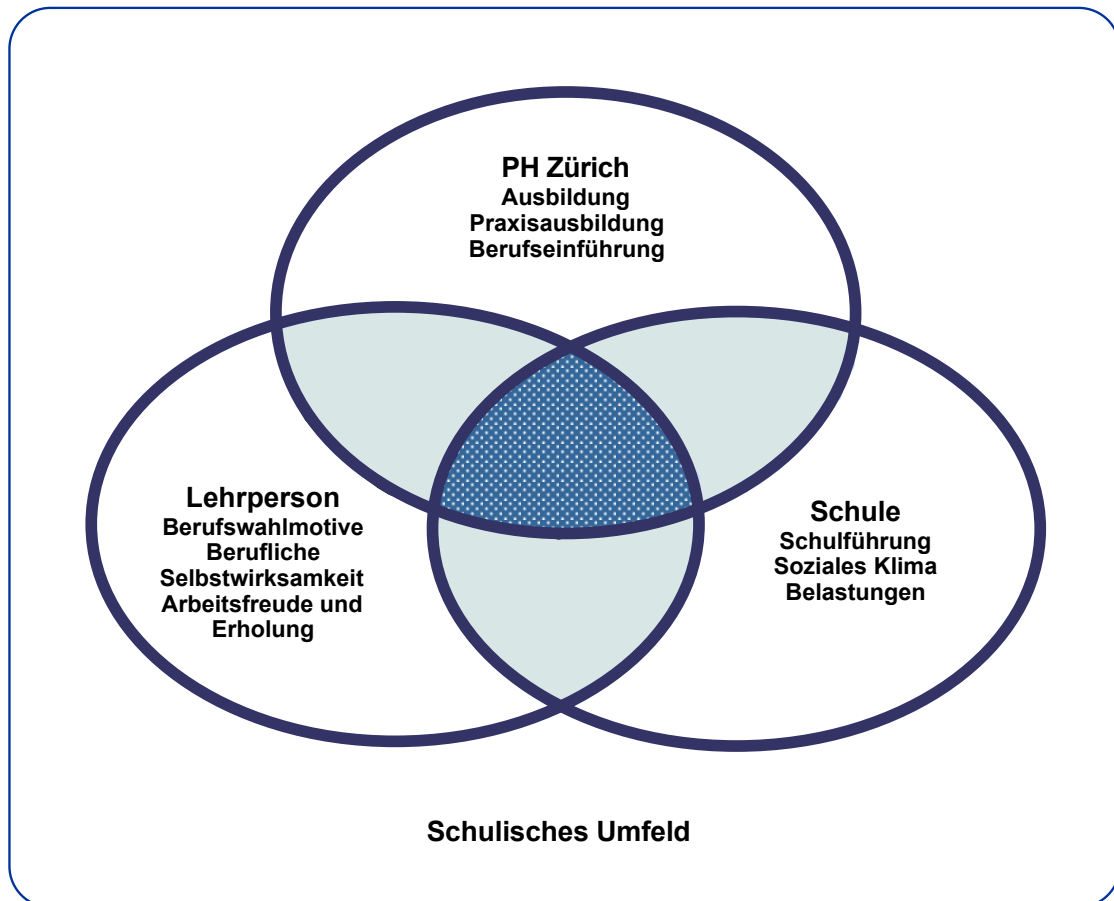


Abbildung 1: Untersuchungsmodell

Das Untersuchungsmodell geht von der Annahme aus, dass die Voraussetzungen innerhalb eines oder gar zweier Bereiche noch so positiv sein können; falls in den restlichen Bereichen negative Einflüsse vorhanden sind, gelingt der Berufseinstieg insgesamt nicht zufriedenstellend. Erst das Zusammenspiel guter Voraussetzungen seitens der Ausbildung, einer konstruktiven und unterstützenden Praxisumgebung in der Schule und günstiger Voraussetzungen seitens der einzelnen Lehrperson ergibt die Grundlage für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Jedoch bleiben hier weitere, ebenfalls relevante Bereiche wie etwa das nahe und weitere Schulumfeld (Eltern, Schulreformen) sowie berufsrelevante Aspekte des Privatlebens der Lehrpersonen ausgeklammert.

² Kunz, D.; Trachsler, E.; Nido, M. et al. (2010). Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen. Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9(4), 469–520.
Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. Journal of Educational Psychology, 100(3), 702–715.

4 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

4.1 Vorgehen

4.1.1 Dokumenten-Analyse

In die Dokumentenanalyse einbezogen wurden aktuelle Dokumente über die Aus- und Weiterbildungsangebote an der PH Zürich. Auch der an der Medienkonferenz vom 6. Juli 2012 vorgestellte Massnahmenplan und die Kontakte zwischen der Bildungsplanung und dem Rektorat der PH Zürich betreffend des Stands der Massnahmenumsetzung flossen in die Überarbeitung des Fragebogens für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ein.

4.1.2 Interviews

Befragung von Stakeholdern der PH Zürich und dem Volksschulamt (VSA)

Die Befragung der Stakeholder hatte den Zweck, einerseits den Stand der Umsetzung der empfohlenen Massnahmen zu erfragen und andererseits die zwischenzeitlichen Entwicklungen für den Online-Fragebogen zu erheben. Es wurden drei Interviews geführt; zwei in der PH Zürich mit Vertreterinnen und Vertretern der Prorektorate Ausbildung sowie Forschung und Weiterbildung und eines mit der Amtsleitung des VSA. Auf diese Weise konnten insgesamt sechs Personen zu folgenden drei Fragen befragt werden:

- Welche Massnahmen sind seit der Erhebung 2012 ergriffen worden?
- In welcher Phase befinden sich die Umsetzungen dieser Massnahmen?
- Liegen bereits entsprechende Erfahrungen vor?

Befragung von Fachbegleitungen

Die Grundgesamtheit bildeten alle Fachbegleitungen der Schulen mit Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern 2012. Die PH Zürich stellte dem Evaluationsteam die entsprechenden Adressen zur Verfügung. Auf Anfrage erklärten sich fünf Fachbegleiterinnen zu Gruppeninterviews bereit³. Die beiden Interviews mit einmal einer und einmal vier Teilnehmerinnen fanden an der PH Zürich statt und dauerten ca. eineinhalb Stunden. Die Interviewfragen lassen sich drei Fragebereichen zuordnen:

- Kompetenzeinschätzungen aus Sicht der Fachbegleitungen
- Erfahrungen mit der (Fach-)Begleitung
- Bilanz und Verbesserungsmöglichkeiten

Grundlage für die Kompetenzeinschätzungen bildete das Kompetenzstrukturmodell des Ausbildungsmodells NOVA 09 der PH Zürich. Die Teilnehmerinnen stufen zunächst die Kompetenzen ihrer Berufseinsteigerinnen auf einer vierstufigen Skala ein. Die Einschätzungen dienten als Gesprächsgrundlage. Die Fragen zu den Erfahrungen zielten auf a) die Inhalte, b) die Formen, Gefässe sowie das Material und c) die Ressourcen ab. Die abschliessenden Fragen nach einer persönlichen Bilanz sowie nach Verbesserungsmöglichkeiten waren offen gehalten.

4.1.3 Validierungen des Fragebogens durch Vertreterinnen und Vertreter des Schulfeldes

Im Gegensatz zur ersten Befragung im Jahr 2012 wurde auf eine Begleitgruppe verzichtet. Der überarbeitete Fragebogen wurde Vertretenden der PH Zürich vorgelegt, bevor er durch eine Vertreterin der Lehrpersonenkonferenz (ZLV) sowie einem Vertreter des Verbandes der Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLZH) gesichtet wurde. Die Feedbacks flossen nach Möglichkeit in die Überarbeitung des Instruments ein.

³ An den Gruppeninterviews beteiligten sich ausschliesslich Fachbegleiterinnen, welche ausnahmslos Berufseinsteigerinnen begleiteten. Aus diesem Grund werden hier im Zusammenhang mit den Gruppeninterviews mit Fachbegleitungen nur die weiblichen Formen verwendet.

4.1.4 Durchführung der Online-Befragung

Den zu befragenden Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern wurde vorgängig von der Bildungsdirektion postalisch ein Informationsschreiben mit den Zielen der Untersuchung sowie dem geplanten Ablauf der Online-Befragung zugestellt. Die Adressdatei umfasste alle Personen, welche 2012 ihre Ausbildung an der PH Zürich abgeschlossen hatten und im Personal- und Lohnadministrationssystem des Kantons Zürich (PULS-ZH) erfasst sind. Die Lehrpersonen erhielten am 4. März 2015 ein Mail mit Informationen zur Durchführung sowie einen persönlichen Link zum Onlinezugang. Am 19. März verschickte das Evaluationsteam per Email ein elektronisches Erinnerungsschreiben und die Bildungsdirektion zusätzlich ein briefliches Erinnerungsschreiben. Zudem wurde die Frist bis am 29. März verlängert. Das Befragungsfenster war vom 4. März bis zum 29. März 2015 geöffnet. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte durchschnittlich 40 Minuten.

4.2 Erhebungsinstrument

Nach Möglichkeit wurden dieselben standardisierten und validierten Skalen eingesetzt wie bei der ersten Befragung. Anpassungen im Fragebogen wurden aufgrund der vorgängigen Dokumentenanalyse sowie der Interviews mit Stakeholdern der PH Zürich vorgenommen.

Die Fragebogeninhalte korrespondieren wiederum mit den Fragestellungen und den im Wirkungsmodell aufgeführten Aspekten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Themenbereiche der Befragung

Institution der PH Zürich
Kompetenzentwicklung
• Kompetenzen direkt nach der Ausbildung
• Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase
Studium an der PH Zürich
• Kompetenzförderung durch die Ausbildung an der PH Zürich
• Verschiedene Lernbereiche
• Praktikumserfahrungen
• Neues Ausbildungskonzept NOVA 2009
• Positive Aspekte der Ausbildung (offene Frage)
• Verbesserungsvorschläge zur Ausbildung (offene Frage)
Berufseinführung
• Fachbegleitung
• Weiterbildung der Berufseinführung
• Beratungsangebote
• Kurse
• Grösste Herausforderung beim Berufseinstieg
• Unterstützung während der Berufseinführungsphase
• Positive Aspekte der Berufseinführung (offene Frage)
• Verbesserungsvorschläge zur Berufseinführung (offene Frage)
Eigene Professionalität
• Berufliche Selbstwirksamkeit
• Arbeitsfreude
• Erholung
Aktuelle Arbeitssituation an der Schule
• Aktuelle Belastungen
• Schulführung
• Soziales Klima
• Gedanken an Stellen- und/oder Berufswechsel
• Weiterempfehlen des Berufs
Angaben zur Person
• Art der Anstellung, Alter, Geschlecht, Pensum während der Berufseinführungsphase, aktuelles Pensum, Stellenwechsel, unterrichtete Schulstufe, gewählter Studiengang

Die Fragen zur beruflichen Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999), Arbeitsfreude (Ducki, 2000) und heutigen Belastungen (Schaarschmidt, Arold & Kieschke, 2000) stammen

aus bereits vorhandenen und validierten Erhebungsinstrumenten und wurden teilweise an die Bedürfnisse dieser Befragung angepasst (Wortlaut, Kürzungen).

Skalen wurden bezüglich ihrer internen Konsistenzen (α Cronbach's alpha) überprüft. In Tabelle 2 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen aufgeführt. Die unterschiedlichen Stichprobengrößen sind dadurch bedingt, dass nicht allen Befragten dieselben Fragen gestellt wurden. Das heisst konkret:

- Fragen zur Berufseinführungsphase erhielten nur jene Personen, welche während der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren (während der ganzen Zeit $n = 78$ oder teilweise $n = 5$).
- Fragen zu Arbeitsfreude, Erholung, Gesamtbelastung, Schulführung, soziales Klima erhielten nur jene Lehrpersonen, welche zum Zeitpunkt der Befragung im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren ($n = 85$).

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen ($n = 67-85$)

	Itemanzahl	Skalenstufen	MW	SD	α
Fachbegleitung ($n = 67$)	9	1 – 5	3.7	.8	.84
Berufliche Selbstwirksamkeit ($n = 85$)	9	1 – 4	3.3	.3	.66
Arbeitsfreude ($n = 85$)	2	1 – 5	4.5	.6	.66
Erholung ($n = 85$)	4	1 – 5	3.6	.8	.78
Gesamtbelastung ($n = 85$)	20	1 – 5	2.6	.6	.83
Schulführung ($n = 85$)	5	1 – 5	3.8	.9	.86
Soziales Klima ($n = 85$)	5	1 – 5	3.8	.8	.72

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, α = Cronbach's alpha

Die internen Konsistenzen können grösstenteils als gut bezeichnet werden ($\alpha > 0.70$). Nur knapp ausreichend ($\alpha > 0.60$) ist die interne Konsistenz der Skalen Selbstwirksamkeit und Arbeitsfreude.

4.3 Stichprobe (Rücklauf, Repräsentativität und Antwortmuster)

4.3.1 Rücklauf und Repräsentativität

Insgesamt wurden 222 Lehrpersonen kontaktiert. Davon konnten die Antworten von 86 Lehrpersonen in die Auswertungen einbezogen werden (Rücklauf = 39%). Der Rücklauf liegt damit im Rahmen vergleichbarer Befragungen.

Die Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 3 detailliert aufgeführt.

Tabelle 3: Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen (n = 86)

Merkmale Lehrpersonen		Absolut	%	
HEUTE	Geschlecht	Weiblich	72	83.7
		Männlich	14	16.3
	Alter MW = 29.1 SD = 5.6	20 bis 29 Jahre	59	68.6
		30 bis 39 Jahre	20	23.3
		40 bis 49 Jahre	3	3.5
		50 bis 59 Jahre	2	2.3
		keine Angaben	2	2.3
	Pensum heute MW = 89.2 SD = 15.5	unter 40%	2	2.3
		41% bis 60%	4	4.7
		61% bis 80%	10	11.6
		81% bis 99 %	30	34.9
		100%	36	41.9
	Schulstufe/-typ	keine Angaben	4	4.7
		Kindergarten	14	16.3
		Kindergarten-Unterstufe	2	2.3
		Primarstufe	44	51.2
		Sekundarstufe	24	27.9
	Funktion	keine Angaben	2	2.3
		mit Klassenlehrerfunktion	67	77.9
ohne Klassenlehrerfunktion		7	8.1	
Art der Anstellung	keine Angaben*	12	14.0	
	Stellvertretung / Vikariat	0	0	
	Unbefristet	49	57.0	
	Befristet	1	1.2	
Momentan im Kanton Zürich als Lehrperson tätig	keine Angaben*	36	41.9	
	Ja	85	98.8	
	Nein, in einem anderen Kanton bzw. nicht als Lehrperson tätig	0 1	0.0 1.2	
ZU BEGINN DER BERUFSEINFÜHRUNGSPHASE	Absolvierter Studiengang	Kindergarten	13	15.1
		Kindergarten-Unterstufe	3	3.5
		Primarstufe	43	50.0
		Primarstufe Stufenumstieg	3	3.5
		Sekundarstufe I	24	27.9
	Form des Studiums	Vollzeit	77	89.5
		Teilzeit	9	10.5
	Funktion	mit Klassenlehrerfunktion	62	72.1
		ohne Klassenlehrerfunktion	14	16.3
		keine Angaben	10	11.6
	Pensum BEP MW = 84.8 SD = 19.9	unter 40%	3	3.5
		41% bis 60%	11	12.8
		61% bis 80%	16	18.6
		81% bis 99 %	17	19.8
		100%	34	39.5
	Art der Anstellung	keine Angaben	5	5.8
		Stellvertretung / Vikariat	6	7.0
		Unbefristet	47	54.7
		Befristet	2	2.3
Während der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig	keine Angaben	31	36.0	
	Ja, während der ganzen Zeit	78	90.7	
	Teilweise	5	5.8	
	Nein	3	3.5	

Anmerkungen: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung; * die relativ hohen Anteile ohne Angaben sind durch die Art der Fragestellung (Mehrfachantwortmöglichkeiten) erklärbar.

Eine Überprüfung der Stichprobe der Lehrpersonen hinsichtlich der Repräsentativität zeigt, dass das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe (83% Frauen) dem Verhältnis in der Grundgesamtheit entspricht (84%). Angaben zu weiteren Kriterien liegen keine vor.

4.3.2 Überprüfung der Antwortmuster

In einem weiteren Schritt wurden alle 86 antwortenden Lehrpersonen nach ihren subjektiven Antwortmustern überprüft. Dies geschah mit Hilfe der persönlichen Mittelwerte über 88 Fragen (alle Fragen mit einer 5er-Skala). Auf diese Weise lässt sich feststellen, welche Lehrpersonen über alle Fragen hinweg durchschnittlich eher positiv und welche insgesamt eher negativ antworteten. In einem nächsten Schritt wurden die Standardabweichungen über die persönlichen Antwortmuster gerechnet. Auf diese Weise zeigt sich, wer differenziert antwortet (hohe Standardabweichung über alle Antworten hinweg), respektive wer konstant negativ oder konstant positiv antwortet (tiefe Standardabweichung über alle Antworten hinweg). Eine tiefe Standardabweichung bedeutet ein konstantes Antwortmuster (vgl. Abb. 2).

Lehrpersonen mit einem hohen Mittelwert – und damit insgesamt einer hohen Zustimmung – liegen im Streudiagramm in der oberen Hälfte. Jene mit einem tiefen Mittelwert – und damit insgesamt einer tiefen Zustimmung – in der unteren Hälfte. Betreffend der Standardabweichungen liegen jene mit einer tiefen Standardabweichung – und damit insgesamt konstant positiv oder negativ Antwortende – in der linken Hälfte des Streudiagramms; jene mit hohen Standardabweichungen – und damit differenziert antwortende Lehrpersonen – in der rechten Hälfte.

Die Häufungen in den vier Quadranten sind wie folgt zu charakterisieren:

- Quadrant A oben links: konsequent positiv Antwortende,
- Quadrant B oben rechts: differenziert, aber insgesamt positiv Antwortende,
- Quadrant C unten links: konsequent negativ Antwortende,
- Quadrant D unten rechts: differenziert, aber insgesamt negativ Antwortende.

Die Überprüfung der Antwortmuster ergibt ein klares Resultat: Es gibt in der Stichprobe keine Übervertretung durchwegs positiv oder negativ antwortender Personen (vgl. Abb. 2).

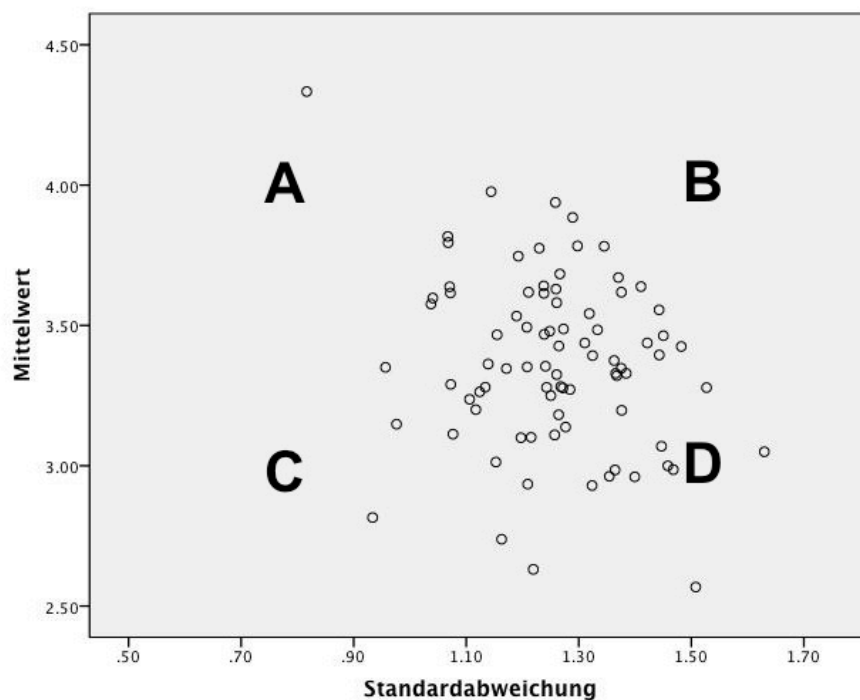


Abbildung 2: Verteilung der persönlichen Antwort-Mittelwerte und der dazugehörigen Standardabweichungen aller Lehrpersonen (n = 86)

4.4 Analyseverfahren

Für die Analysen wurden nicht-parametrische Verfahren eingesetzt, da die Skalen und Items grösstenteils auf Ordinalskalenniveau erfasst wurden. Alle Berechnungen erfolgten mittels SPSS 20.

5 Ergebnisse

5.1 Stand der Massnahmenumsetzung

Vertreterinnen und Vertretern der PH Zürich und des VSA wurden die wesentlichen Ergebnisse aus dem Schlussbericht 2012 sowie die zentralen Aussagen aus der Medienkonferenz vom 6. Juli 2012 vorgelegt. Danach wurden sie gefragt, inwiefern die Empfehlungen aufgegriffen worden seien und wie weit der Stand der Umsetzung aus ihrer Sicht gediehen sei.

Die Aussagen zeigen den Stand der Diskussion und machen klar, wo auf der einen Seite Handlungsspielräume erkannt und genutzt werden und wo auf der anderen Seite insbesondere die PH Zürich auch Grenzen sieht.

Die Stellungnahmen von PH Zürich und VSA geben Auskunft über die Wirkung der Befragung 2012. Dies rechtfertigt an dieser Stelle eine gewisse Ausführlichkeit.

5.1.1 Kompetenzerwerb in berufsrelevanten Bereichen

In seinem Schlussbericht zur Erhebung 2012 empfiehlt das Evaluationsteam:

„Die Förderung einzelner Kompetenzbereiche wie etwa ‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ sowie ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben‘ sind im Curriculum der Ausbildung und/oder im Angebot der Berufseinführung zu verstärken.“ (S. 68).

Klassenlehrerfunktion

Die Ergebnisse der Befragung aus dem Jahr 2012 zeigen, dass die Klassenlehrerfunktion nach Ansicht der Befragten im Rahmen der Ausbildung zu kurz kommt. Nach Ansicht der PH Zürich ist der Schritt von der Ausbildung in die Praxis eine unverrückbare Tatsache und gelingt nie nahtlos. Die Funktion der Klassenführung kann erst in der eigenen Klasse erfahren und eingeübt werden. Die Verantwortung dafür liegt ebenso bei den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern selbst. Auch sie sind gefordert, den Transfer möglichst erfolgreich zu gestalten und in der Praxis Tritt zu fassen.

Fragen rund um die Klassenlehrerfunktion werden in der Ausbildung in allen Praxisphasen erprobt sowie im Mentorat thematisiert. Zudem ist die Klassenführung ein Themenschwerpunkt im Modul „Didaktisches Handeln und Denken 2“ ab dem zweiten Semester. Explizit bearbeitet wird die Klassenführung im Quartalspraktikum (7 Wochen). Es gehört zum Auftrag der Praktikumslehrpersonen den Praktikantinnen und Praktikanten über das Unterrichten hinaus die Funktionsweise einer Schule aufzuzeigen und sie nach Möglichkeit ins Schulleben zu integrieren (Teilnahme an Konferenzen, Einblick in Projekte bis hin zu Teilnahme an einem Elterngespräch). Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen diese Bereiche „mindestens einmal miterlebt“ haben.

Auch im dreiwöchigen Lernvikariat stehen ausserunterrichtliche Kompetenzen auf dem Programm. Die Praktikantinnen und Praktikanten vertreten ihre abwesenden Praxislehrpersonen und integrieren sich nach Möglichkeit in den Schulalltag. Ob und in welcher Form allerdings während dieser knappen Zeit Team- oder Projektsitzungen anfallen, ist immer auch zufällig. Dazu kommt, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nicht überlastet werden sollen.

Die Weiterbildung thematisiert Fragen rund um die Klassenlehrerfunktion und die Klassenführung schon seit zehn Jahren. Ein diesbezügliches Mehrangebot würde nach Einschätzung der PH Zürich nicht abgeholt. Dies habe auch damit zu tun, dass mit den nun praktisch flächendeckend vorhandenen Fachbegleitungen auftauchende Probleme frühzeitig und niederschwellig aufgefangen werden können.

Elternarbeit

Die Befragung 2012 ergab im Bereich der Elternarbeit vergleichsweise geringe Kompetenzzuschreibungen. Die Elternarbeit ist für die Ausbildung ein anspruchsvolles Thema. Sie kann besprochen und bestimmte Situationen können simuliert werden, die Praxis findet jedoch in den Schulen statt. Neben der Klassenführung wurde auch die Elternarbeit in den Praktika substantiell verstärkt. So ist auch dieser Bereich in den Auftrag der Praktikumslehrpersonen aufgenommen worden. Die Praktikantinnen und Praktikanten müssen Erfahrungen in konkreter Elternarbeit machen können: Elternabende, Elterngespräche usw. Die entsprechenden Erfahrungen werden hinterher – ergänzend zu den Rollenspielen und Simulationstrainings – im Studium reflektiert.

Die PH Zürich stellt zudem fest, dass die Schulleitungen die Bedeutung eines konstruktiven Umgangs mit den Eltern erkannt haben und in dieser Hinsicht zunehmend mehr Verantwortung übernehmen. Sie intervenieren schneller als früher, aktivieren die Fachbegleitungen oder initiieren für ihre Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Weiterbildung und Beratung. Dort ist die Elternarbeit ein häufiges Thema.

In diesem Zusammenhang betont auch das VSA, dass die Möglichkeiten der Ausbildung letztlich immer begrenzt sind. Simulationstraining und konkrete Praxis sind nie dasselbe.

Umgang mit Vorgesetzten

Auch die Kompetenzen im Umgang mit Vorgesetzten schnitten im Bericht 2012 vergleichsweise schlecht ab. Das Thema des Umgangs mit Vorgesetzten ist aufgefangen im Lernziel „Funktionieren einer geleiteten Schule“ im Quartalspraktikum. Praktikantinnen und Praktikanten sollen während dieser Zeit nicht nur unterrichten, sondern den Lehrberuf in seiner ganzen Breite erfahren können. Dazu gehören der Einblick in den Aufbau und die Funktionsweise einer geleiteten Schule sowie der Umgang mit Behörden.

5.1.2 Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der Berufspraxis

In seinem Schussbericht zur Erhebung 2012 empfiehlt das Evaluationsteam:

„Das Konzept der Lehrerbildung an der PH Zürich verbunden mit der Tertiärisierung von Inhalten und Vermittlungsformen stösst trotz intensiven Anstrengungen seitens der PH Zürich nicht bei allen Studentinnen und Studenten auf Verständnis. Es sind daher Möglichkeiten zu prüfen die konzeptionellen Eckpfeiler einer tertiärisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hochschulstudium u.a. mit Auseinandersetzung mit Wissenschaft und theoretischen Konzepten) noch offensiver als bisher zu vermitteln. Allfällige diesbezügliche Missverständnisse können sich in der Phase des Berufseinstiegs negativ auswirken.“ (S. 68).

„Unter Anleitung der PH Zürich ist zusammen mit den Betroffenen (Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegen) zu klären, was mit dem in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder kritisierten ‚Praxisbezug‘ genau gemeint ist. Auf dieser Grundlage ist in einem weiteren Schritt zu prüfen, wie die Passung zwischen den Ausbildungsinhalten und den konkreten Anforderungen der Berufseinstiegsphase optimiert werden kann. Dabei ist unter anderem die Relevanz theoretischer Konzepte für die Unterrichtsgestaltung und -reflexion im Auge zu behalten.“ (S. 68).

Die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der PH Zürich zeigen deutlich: Das Thema der Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der Berufspraxis treibt diese immer wieder um. Mit der Studienreform NOVA 09 wurden einige wesentliche Veränderungen in diese Richtung eingeleitet. Aus Sicht der PH geht es jedoch nicht um die „Praxistauglichkeit“ der Ausbildung“ sondern vielmehr darum, aus beiden Richtungen die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu verbessern. Seitens der PH Zürich gehören neben dem zeitlichen Ausbau und

den inhaltlichen Fokussierungen der Praktika (z.B. Classroom-Management, Funktionsweise einer geleiteten Schule) auch eine verstärkte Orientierung an einem ‚Problembased Learning‘.

Der PH Zürich ist bewusst, dass angesichts des täglichen Handlungsdrucks während der Berufseinstiegsphase kaum Zeit zur Verfügung steht um systematisch theoriegeleitete Praxisreflexion zu betreiben. Der Alltag geht vor. Selbst in der Kooperation mit Fachbegleitungen wird nach den Erfahrungen der PH Zürich kaum theoretische Reflexion betrieben. Vielmehr geht es ganz pragmatisch darum, über die Runden respektive über Schwierigkeiten hinwegzukommen. Dies gilt selbst dann, wenn eigentlich alle Beteiligten die gezielte Reflexion wichtig und für das professionelle Selbstverständnis grundlegend finden. Für die Entwicklung einer qualifizierten Professionalität ist der Schritt vom intuitiven Spontanhandeln unter Druck zur theoriegeleiteten Reflexion ohnehin unabdingbar.

Nicht gelten lässt die PH Zürich den Vorwurf, einige der Dozentinnen und Dozenten seien praxisfern. Sie verweist auf den grossen Anteil an Dozentinnen und Dozenten mit langjähriger Praxiserfahrung und ausgewiesenem Erfahrungshintergrund. Mit den sogenannten Praxisdozentinnen wurde zudem eine neue Kategorie geschaffen. Es handelt sich dabei um Lehrpersonen aus der Praxis mit einem Lehrauftrag an der PH Zürich. Sie kennen die Zielstufenpraxis aus eigenem Alltag und funktionieren als eine Art Scharnierstelle zwischen der PH und dem Schulfeld. Unterdessen sind v.a. auf der Sekundarstufe in jedem Fach eine bis zwei Praxisdozentinnen im Einsatz.

Im Weiteren weist die PH Zürich auf a) ihren Status als Hochschule und b) die Verantwortung der Studierenden hin. Die PH ist eine Hochschule und als solche auf die Bereitschaft der Studierenden angewiesen, sich mit Theorie auseinanderzusetzen und Kenntnisse in den Fächern, der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften zu erwerben. Sie stellt der Forderung nach Alltags- und Praxistauglichkeit den Anspruch nach Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Theorie, Fachsprache, systematischer Reflexion und mit fachwissenschaftlicher Argumentation entgegen. Der geforderten Praxisrelevanz der theoriebezogenen Ausbildung auf Tertiärniveau müsste ein grundsätzliches Interesse an praxisbezogener Theorie mit Reflexionspotential gegenüberstehen. Gerade in diesem Zusammenhang sieht sich die PH immer wieder mit Widerständen konfrontiert. So müssen etwa Zertifikatsarbeiten mit willentlich so genannten „praxisnahen“ Projekten mit bewusst „bodenständiger“ Sprache zurückgewiesen werden, da sie den wissenschaftlichen Anforderungen nicht genügen. Dasselbe spielt sich bei Projektarbeiten in der Weiterbildung ab, wo eine Verknüpfung zwischen einem Problem und entsprechenden Theorien aufgezeigt werden soll und viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich dadurch bevormundet fühlen.

Die PH Zürich interessiert, was ihre Studentinnen und Studenten unter „Praxis“ und dementsprechend unter „Praxisnähe“ oder „Praxistauglichkeit“ und was unter „Theorie“ verstehen. Die Wahrnehmungen sind ausgesprochen subjektiv und immer spielen diffuse Bilder und ungeklärte Erwartungen eine entscheidende Rolle. Die Forderung nach einer möglichst theoriefreien und praxisorientierten Ausbildung würde letztlich in blosse Kasuistik und Rezeptvermittlung münden. Dies würde dem Hochschulauftrag nicht mehr entsprechen.

Die PH Zürich stellt sich auch die Frage, wie sich der Wechsel zwischen Ausbildung und Praktika in Bezug auf die Wahrnehmung von Theorie und Praxis auswirkt. Inwiefern begreifen die Studierenden das Quartalspraktikum schon als konkrete Praxis oder ist es für sie eher noch eine Art Schonraum? Wird das Quartalspraktikum bereits als „in der Profession stehend“ und die Praxislehrpersonen als Kolleginnen und Kollegen erlebt oder doch eher als ausgelagerte Ausbildungssequenz mit Praxis-Lehrpersonen als externen Dozentinnen und Dozenten? Ist das Lernvikariat mit seiner Klassenverantwortung die eigentliche Bewährungsprobe oder wird erst die Phase des Berufseinstiegs als Praxis wahrgenommen? Diese und ähnliche Fragen fließen immer wieder in den Theorie-Praxis-Diskurs an der PH Zürich mit ein.

Auf einen ganz anderen Aspekt innerhalb der Theorie-Praxis-Thematik verweist das VSA. Es stellt fest, dass viele Studentinnen und Studenten bereits während des Studiums in Teilzeitanstellungen stehen und so Praxiserfahrungen sammeln. Auf der Sekundarstufe ist dies nach Auffassung des VSA gängige Praxis. Die Studentinnen und Studenten stehen als Aushilfen, Stellvertreterinnen oder -vertreter sowie Fachlehrpersonen bereits im Schuldienst. Damit gleicht das Lehrstudium einem learning-by-doing-Modell, wie man es aus der dualen Berufsbildung kennt. Den eigentlichen Berufseinstieg haben diese Studentinnen und Studenten am Ende des Studiums und beim Eintritt in die Berufseinstiegsphase schon längst hinter sich.

Die Gründe für diesen frühen Einstieg in den Schuldienst sind mehrschichtig. Einerseits bestand in den letzten Jahren ein Mangel an Lehrpersonen, so dass Studierende der PH Zürich bereits früh in den Arbeitsmarkt einbezogen wurden, auch auf Stellen (etwa der schulischen Heilpädagogik), für die sie noch keinen Abschluss besitzen.

5.1.3 Fachbegleitung während der Berufseinführungsphase

In seinem Schlussbericht zur Erhebung 2012 empfiehlt das Evaluationsteam:

„Aufbau und Qualifikation der Fachbegleitungen vor Ort sind in Zusammenarbeit mit den Schulen gezielt weiterzuentwickeln. Die zuständigen Stellen haben dafür zu sorgen, dass in Zukunft sämtliche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von Fachbegleitungen unterstützt werden. Im Weiteren ist nach Möglichkeiten zu suchen, wie deren mit der Zeit aggregiertes Wissen mit den besonderen Belangen des Berufseinstiegs vernetzt und von der Ausbildung – im Sinne der angestrebten Verbesserung des Praxisbezugs der Ausbildung – genutzt werden kann.“ (S. 69).

„Der Einstieg in den Lehrberuf ist verbunden mit einem berufsbiographisch bedeutsamen Rollenwechsel von der oder dem grösstenteils fremdbestimmten Studierenden zur selbstbestimmten und weitgehend selbstverantwortlichen Lehrperson. Im Rahmen der Unterstützungsangebote wollen die Nutzerinnen und Nutzer nach ihrem Rollenwechsel denn auch als Lehrpersonen wahrgenommen und angesprochen werden.“ (S. 69).

Das VSA weist darauf hin, dass 2012 die Fachbegleitungen teilweise noch im Aufbau begriffen waren. Die Regelung von 25 Stunden pro Berufseinsteigerin oder Berufseinsteiger wurde beibehalten. Nach Erfahrung des VSA ist der Zeitbedarf von Fall zu Fall sehr unterschiedlich und variiert zwischen 10 und 50 Stunden. Da sind die 25 Stunden ein pragmatischer Mittelwert.

Die Schulleitung ist für die Rekrutierung der Fachbegleitungen, die PH Zürich für die Weiterbildung zuständig. Ausgebildet werden die Fachbegleitungen von Dozierenden mit Schulfeldbezug sowie einer breiten Beratungsexpertise.

Aus Sicht der PH Zürich sind die Verbesserungsvorschläge von Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern an die Adresse der Ausbildung mit Vorsicht zu interpretieren. Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter vergleichen Unzulänglichkeiten der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger oft mit ihrer eigenen Routine. Es wäre deshalb zunächst nach der Referenz des wahrgenommenen Defizits der Berufseinsteigenden zu fragen, bevor daraus Rückschlüsse für die Ausbildung abgeleitet werden könnten.

Auf Seite der Praxisbegleitungen besteht der explizite Wille zu einem intensiveren Austausch mit der PH Zürich. Das haben die Interviews mit den Fachbegleiterinnen ergeben⁴.

5.1.4 Nutzung der Weiterbildungs- und Beratungsangebote der PH Zürich während der Berufseinführungsphase

In seinem Schlussbericht zur Erhebung 2012 empfiehlt das Evaluationsteam:

„Der grosse Kompetenzzuwachs während der Berufseinführungsphase rechtfertigt auch in Zukunft entsprechende Ressourcen in diesem Bereich. Die Verantwortung liegt gleichermaßen bei der PH Zürich, den Schulen und den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern selbst.“ (S. 69).

„Das Angebotspaket aus Kursen, Fachbegleitungen vor Ort sowie Einzel- und Supervision ist beizubehalten. Verbindlichkeiten sind zu klären und festzulegen.“ (S. 69).

⁴ Dieses Problem der fehlenden Rückkoppelung aus den Schulen in die PH wurde auch in der Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger angesprochen (vgl. Trachsler, Nido & Medici; 2014).

In der Weiterbildung sind grösstenteils dieselben Dozentinnen und Dozenten tätig wie in der Ausbildung. So können Rollenbilder aus der Ausbildung in die Weiterbildung übertragen werden. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich die PH mit einem ganzen Katalog offener Fragen: Wie lassen sich junge Lehrpersonen dazu bewegen, ihren Rollenwechsel bewusst aktiv und offensiv anzugehen? Welche Überlegungen zum Transfer stellen die Berufseinsteigenden an? Wie könnten sie auf diesen Rollenwechsel vorbereitet werden? Ist eine entsprechende Unterstützung seitens der PH erwünscht oder sinnvoll? Wären Handreichungen ein denkbare Mittel? Welche Faktoren vermögen diese Reflexion zu begünstigen resp. zu behindern?

Die befragten Vertreterinnen und Vertreter der PH vertreten die Auffassung, dass auch die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger selbst aktiv ihre neue Rolle reflektieren müssen und damit in der (Mit-)Verantwortung stehen bei der Neudefinition ihres Verhältnisses zu ihren ehemaligen Dozentinnen und Dozenten.

Richtet man den Blick über den Kanton hinaus und vergleicht das Zürcher Modell mit anderen Kantonen, z.B. der welschen und italienischen Schweiz, kommt die Frage auf, inwiefern die Zürcher Variante der Berufseinführung den Aufbau einer souveränen Eigenständigkeit nicht eher entgegensteht. Würde ein Nicht-Obligatorium diese nicht eher stärken? Oder müsste auf der Grundlage des Untersuchungsmodells mit seinen drei Kreisen (vgl. Abb. 1) die Funktion der Schulen im Zusammenhang mit der Rollenfindung der Berufseinsteigenden anders gedacht werden? Die PH Zürich sieht die Verantwortung eher bei den Schulen. Die Schulleitungen sollten ihre Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verbindlicher in eine Art professioneller (Weiterbildungs- oder Qualitäts-) Pflicht nehmen und entsprechend Rechenschaft einfordern.

Seitens der PH besteht ein gewisses Verständnis, wenn die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nicht gleich in die Weiterbildung drängen. Gerade Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer haben ein sehr langes Studium hinter sich und wollen erst einmal auf eigenen Füüssen stehen.

Die 2012 noch obligatorischen Weiterbildungskurse während der Berufseinstiegsphase sind unterdessen fakultativ. Diese Abschaffung des Obligatoriums entlastet einerseits die PH, andererseits will diese damit bewusst zur Stärkung einer professionellen Autonomie beitragen.

Alle drei Monate werden die Berufseinsteigenden per Erinnerungsmail mit Anmelde-link auf aktuelle Weiterbildungsangebote aufmerksam gemacht. Die Teilnehmendenzahlen sind seit 2012 leicht gestiegen. Erste Erfahrungen zeigen allerdings, dass sich in den Kursen die Absenzen häufen, trotz verbindlicher Absenzenregelung.

Mit der heutigen Regelung einer fakultativen Weiterbildung während der Berufseinstiegsphase sieht sich die PH Zürich in Opposition zur Haltung des VSA und des VSLZH. Dort herrscht eher die Überzeugung, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger während der Einstiegsphase seitens der PH auf vielfältige Art begleitet und – unter anderem mit obligatorischer Weiterbildung – unterstützt werden müssen.

5.1.5 Weitere Überlegungen und offene Fragen

Im Zusammenhang mit den Anstrengungen in Richtung eines ausgeweiteten Praxisbezugs stösst die PH Zürich an Grenzen. Es finden sich kaum ausreichend Praktikumsplätze. Immer wieder müssen aus diesem Grund Praktika vom zweiten ins dritte Ausbildungsjahr verschoben werden. Auch das VSA fordert die Schulen bei verschiedenen Gelegenheiten immer wieder auf, Praktikumsplätze anzubieten und mit der PH zusammenzuarbeiten. Es weist explizit darauf hin, dass die Funktion als Praxislehrperson als attraktive professionelle Herausforderung verstanden werden kann und dass auf diesem Weg auch Innovationen in den eigenen Unterricht einfließen können.

Angesichts der steigenden Studierendenzahlen wird sich dieser Engpass vermutlich noch verschärfen. Dazu kommt, dass das Problem mit mehr Praxislehrpersonen noch nicht gelöst ist.

Diese müssen in ihren Grundüberzeugungen mit denjenigen der Ausbildung übereinstimmen und von der PH Zürich ausreichend qualifiziert werden. Nur so kann eine optimale Verzahnung zwischen der theoretischen Ausbildung und den praktischen Erfahrungen gewährleistet werden.

Nach den Erfahrungen des VSA halten sich Schulen zurück, Praktikantinnen und Praktikanten in eine sechste Klasse aufzunehmen. Sie befürchten mögliche kritische Reaktionen seitens der Eltern. Dem hält das VSA entgegen, dass die Anwesenheit einer leistungsfähigen Praktikantin oder eines Praktikanten die Praxislehrerinnen und -lehrer mindestens in Teilen auch entlasten können.

Im Weiteren wäre man seitens der PH Zürich interessiert zu erfahren welche Relevanz die Berufseinstiegenden auf Grund ihrer Praxiserfahrung in der Berufseinstiegsphase den abgefragten Kompetenzen zuordnen. Eine solche Frage wurde 2012 nicht erhoben. Aufgrund der Länge des Fragbogens wurde 2015 jedoch darauf verzichtet.

Aus Sicht des VSA wäre eine Differenzierung in Teilzeit- und Vollzeit-Studierende und die entsprechenden Auswirkungen auf den Berufseinstieg von Interesse. Ein Teilzeit-Studium auf Sekundarstufe dauert mindestens zehn Semester. Zermürbt eine solche Ausbildung nicht mit der Zeit? Sind Ermüdungsbrüche zu beobachten? Haben die Studentinnen und Studenten der Sekundarlehrausbildung durch ihre permanente ausbildungsbegleitende Praxisarbeit den Berufseinstieg nicht längst hinter sich?

5.1.6 Erwartungen seitens des VSA und der PH Zürich an die Befragung 2015

Die PH Zürich ist sich bewusst, dass in der Lehrerbildung Veränderungen Zeit brauchen und dass sich nicht alle Massnahmen gleich in messbaren Effekten niederschlagen. Dies vor allem dort, wo nicht lediglich neue Inhalte, sondern andere Haltungen und Einstellungen zu erlernen sind – z.B. was die Einstellung der Praxis zur Theorie anbetrifft. Möglicherweise sind die Veränderungen stufenspezifisch unterschiedlich und fallen auf unteren Stufen vermutlich grösser aus als auf der Sekundarstufe I.

Für die Bildungsdirektion und das VSA war die Evaluation 2012 primär eine Bestätigung, dass der Berufseinstieg im Kanton Zürich auf guten Wegen ist. Grosse Korrekturen schienen daher nicht erforderlich. Im Ganzen erwartet das VSA 2015 sehr ähnliche Ergebnisse wie 2012, auch wenn bestimmte Bereiche etwa im Zusammenhang mit den Fachbegleitungen sich gefestigt haben werden. Grosse Unterschiede z.B. in der Beurteilung des Studiums wären erklärungsbedürftig. Motivation, Engagement, Einstellungen, Kompetenzen usw. sollten sich zwischen verschiedenen Kohorten nicht stark unterscheiden.

5.1.7 Fazit

Der Evaluationsbericht 2012 mit seinen Ergebnissen und Empfehlungen wurde sowohl im VSA als auch von der PH Zürich zur Kenntnis genommen. Seitens der PH wurden in erster Linie dort Massnahmen umgesetzt, wo sich die Empfehlungen des Berichtes 2012 mit bereits angedachten oder eingeleiteten Veränderungen decken. Die bereits angeschobenen Verbesserungsanstrengungen basieren zum einen auf dem bereits 2008 beschlossenen neuen Ausbildungskonzept NOVA 09.⁵ Zum andern stützt sich die PH auf eigene Evaluationen in verschiedenen Bereichen und Studiengängen. Auch Rückmeldungen aus dem Feld bewegen die PH zu Anpassungen oder Änderungen. Die Ergebnisse und Empfehlungen des Berichts 2012 dienen wenn nicht als eigentliche Auslöser, so doch als Verstärker und legitimierten den eingeschlagenen Weg zusätzlich.

Daneben gibt es Bereiche, wo die PH zu andern Schlüssen kommt als die Evaluation 2012. Zu diesen gehört u.a. das Thema Praxisbezug des Studiums. Zwar läuft auch in diesem Bereich an der PH Zürich ein permanenter Diskurs und es werden Änderungen vorgenommen, aber man ist der Überzeugung, dass ein Hochschulstudium auf Bachelor- oder Master-Stufe, das

⁵ Der 2012 befragte Studiengang war der letzte alle Stufen umfassende, nach dem alten Ausbildungskonzept ausgebildet Jahrgang.

aufgrund der EDK-Bestimmungen einen Fünftel bis einen Viertel an praktischer Ausbildung ausweist, auf Seiten der Studierenden ein Interesse an theoretischer Auseinandersetzung erforderlich macht. Die Verantwortung für die Schnittstelle Studium-Beruf liegt zu gleichen Teilen auch bei den Studierenden.

Das VSA sieht im Bereich der Empfehlungen der Evaluation 2012 wenig konkrete Massnahmenmöglichkeiten. An der Medienkonferenz vom 6. Juli 2012 sicherte die Bildungsdirektion allerdings zu, den Ausbau des Angebots von Fachbegleitungen in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, Schulen und der PH Zürich zu unterstützen.

Im VSA ist man sich bewusst, dass Ausbildung nicht alles abdecken und für alle Fälle garantieren kann. Die Unsicherheiten beim Start in den Beruf rühren nicht daher, dass die Ausbildung zu wenig macht. Handlungssicherheit kann erst in der Praxis erworben werden. Nach Ansicht des VSA ist diese Tatsache – ganz im Sinne des Untersuchungsmodells mit seinen drei Wirkungsbereichen – weder erschreckend noch jemals restlos zu eliminieren.

5.2 Ausbildung an der PH Zürich

5.2.1 Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung

Um die Kompetenzen und somit auch die Kompetenzförderung während der Ausbildung messbar zu machen, wurden dieselben Items verwendet wie in der ersten Befragung. Dazu wurden die zwölf Standards, welche die PH Zürich mit ihrem Ausbildungskonzept fördert, in konkrete Kompetenzbereiche umformuliert. Das Ausmass der Förderung der daraus abgeleiteten 28 Kompetenzen konnten die Lehrpersonen auf einer 10er Skala (1 = in geringem Mass bis 10 = in hohem Mass) einschätzen.

Auf die Frage, in welchem Mass diese Kompetenzen in der Ausbildung an der PH Zürich gefördert wurden, zeigt sich (vgl. Abb. 3), dass die unterrichtsbezogenen Kompetenzen wie beispielsweise ‚Unterricht reflektieren‘ (*Mittelwert* = 8.2), ‚Unterricht planen und vorbereiten‘ (*Mittelwert* = 7.8) und ‚Unterricht planmässig durchführen‘ (*Mittelwert* = 7.5) stark gefördert wurden. Die ausserunterrichtlichen Kompetenzen wie etwa ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ (*Mittelwert* = 3.5), ‚Elternarbeit‘ (*Mittelwert* = 3.7) oder ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ (*Mittelwert* = 3.0) wurden im Vergleich dazu wenig gefördert. Die Einstufungen 2015 entsprechen fast genau denjenigen aus dem Jahr 2012. Ein detaillierter Vergleich der beiden Stichproben findet sich in Abschnitt 5.6.

Betrachtet man geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Kompetenzförderung in der Ausbildung, zeigen sich bei 17 von 28 Kompetenzbereichen signifikante Unterschiede, wobei Frauen eine signifikant höhere Kompetenzförderung durch die Ausbildung angeben als Männer. Bei ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘, ‚Umgang mit Heterogenität‘, ‚im Team zusammen arbeiten‘ oder ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘, geben Frauen (auf einer 10er-Skala) mindestens 2 Punkte höhere Werte an als Männer⁶.

Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen bei 8 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede. Lehrpersonen der Sekundarstufe schätzen die Kompetenzförderung bezüglich der ‚Fachkompetenz in den eigenen Fächern‘ am höchsten ein. Lehrpersonen des Kindergartens hingegen stufen die Förderung bezüglich des ‚Umgangs mit Heterogenität‘, des ‚Classroom-Managements‘ sowie des ‚Einsatzes unterschiedlicher Lehr- und Arbeitsformen im Unterricht‘ am höchsten ein und Lehrpersonen der Primarstufe tun dies bezüglich der ‚Rücksichtnahme auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen‘, dem ‚Schaffen eines von Vertrauen geprägten Unterrichtsklimas‘ sowie bezüglich ‚Elternarbeit‘. (Details vgl. Anhang 1).

⁶ ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘ ($Z=-2.8, p=.004$), ‚Umgang mit Heterogenität‘ ($Z=-3.3, p=.001$), ‚im Team zusammen arbeiten‘ ($Z=-3.2, p=.002$), ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ ($Z=-2.8, p=.005$)

Vergleicht man die Einschätzung der Kompetenzförderung mit den heutigen Belastungen (Gesamtskala), zeigen sich einige Zusammenhänge. So hängen eine hohe Kompetenzförderung bei ‚anregende Lernsituationen schaffen‘, ‚obligatorische Lehrmittel einsetzen können‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘ sowie ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen mit einer signifikant geringeren Gesamtbelastung zusammen.

5.2.2 Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung

Zusätzlich zur Einschätzung der Kompetenzförderung durch die Ausbildung sollten die Lehrpersonen ihr berufliches Wissen und ihre beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung einschätzen (rückblickende Einschätzung auf den Zeitpunkt vor zwei Jahren). Dazu wurden wiederum die 28 Kompetenzbereiche mit einer 10er-Skala verwendet.

Die Kompetenzen zum Zeitpunkt direkt nach der Ausbildung werden mit Ausnahme der Elternarbeit auf der 10-stufigen Skala über 5 eingestuft. Die Bandbreite der Mittelwerte reicht vom tiefsten Wert bei ‚Elternarbeit‘ (*Mittelwert* = 4.9) und ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘ (*Mittelwert* = 5.3) über ‚die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ (*Mittelwert* = 5.9) bis hin zur ‚eigenen Sozialkompetenz‘ mit dem höchsten Wert (*Mittelwert* = 8.0). Die Kompetenz ‚Unterricht reflektieren‘ wird ebenfalls hoch eingeschätzt (*Mittelwert* = 7.8) (vgl. auch Abb. 3).

Unterscheidet man die Einschätzung der Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung nach Geschlecht, zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich 4 der 28 Kompetenzbereiche und zwar bei ‚obligatorische Lehrmittel einsetzen können‘, ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘, ‚eigene Sozialkompetenz‘ und ‚Unterricht planen und vorbereiten‘. Diese 4 Kompetenzbereiche werden für den Zeitpunkt direkt nach der Ausbildung von Männern signifikant schlechter eingestuft als von Frauen.

Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe) zeigen bei 4 der 28 Kompetenzen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung. Lehrpersonen des Kindergartens schätzen diese bei ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘ sowie bei ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘ am höchsten ein. Lehrpersonen der Primarstufe stufen ihre Kompetenzen bezüglich ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘ und ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ am höchsten ein (Details siehe Anhang 2).

Stellt man die Einschätzung der eigenen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung der Einschätzung der Förderung durch die PH Zürich gegenüber, können Hinweise auf den Beitrag der Ausbildung auf den persönlichen Kompetenzerwerb gewonnen werden (vgl. Abb. 3). Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Einschätzung der Kompetenzen von vielerlei Faktoren abhängt (u.a. Selbstbild). Überall dort wo eine hohe Kompetenzzuschreibung einer geringen Einstufung der Kompetenzförderung durch die Ausbildung gegenübersteht, kann der Beitrag der Ausbildung als gering eingestuft werden. Dies ist beispielsweise der Fall bei ‚eigene Sozialkompetenz‘, ‚im Team zusammenarbeiten‘ und ‚Umgang mit Vorgesetzten‘. In jenen Fällen, wo die Förderung durch die Ausbildung höher eingeschätzt wird als die eigenen Kompetenzen, könnte ein verhältnismässig geringerer Lerngewinn oder ein Zuviel an Ausbildungsbemühungen vorliegen. Dies trifft zu für ‚zentrale theoretische Konzepte‘, ‚Unterricht planen und vorbereiten‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘, ‚Unterricht reflektieren‘ sowie ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘.

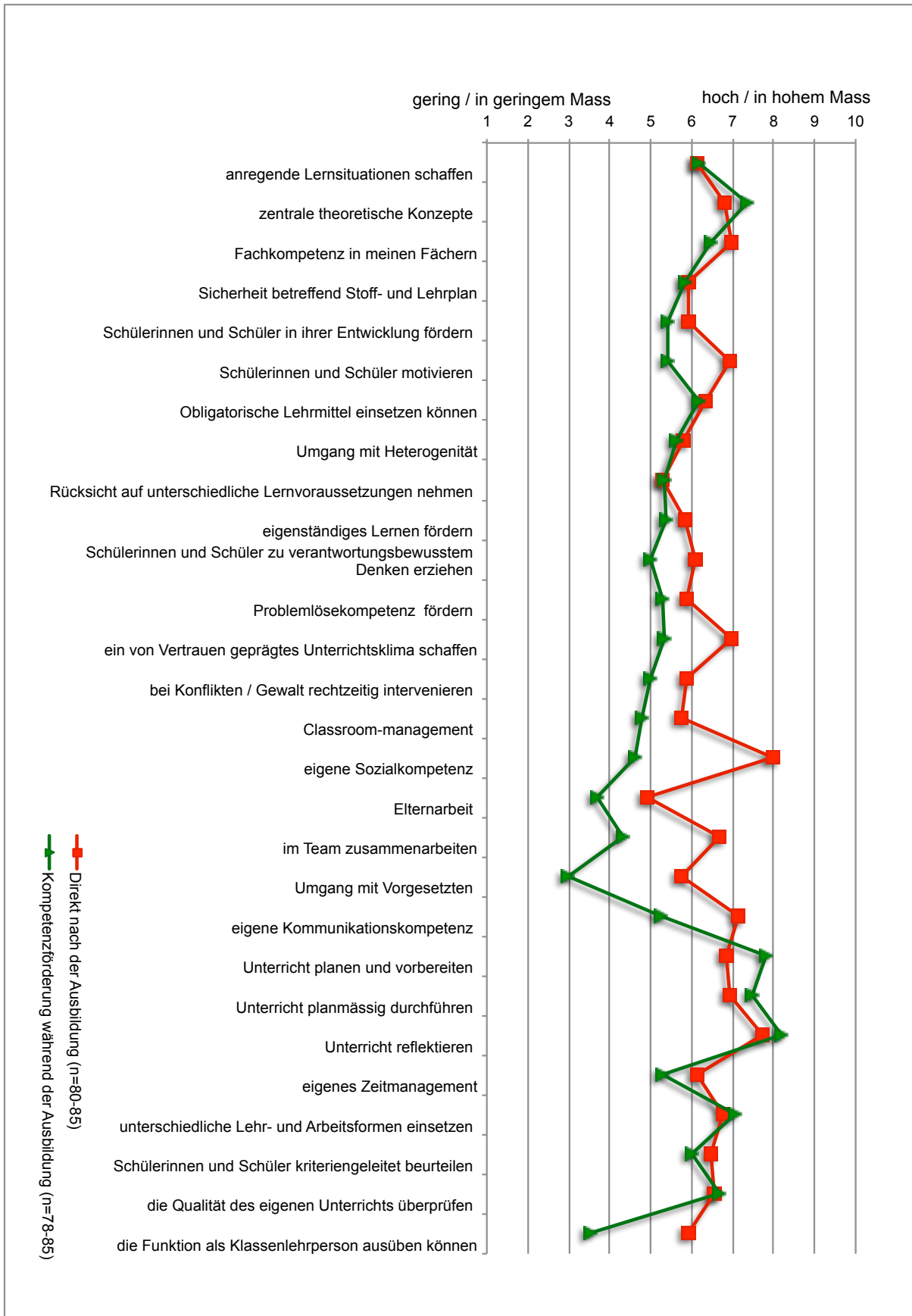


Abbildung 3: Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung sowie die Kompetenzförderung während der Ausbildung (n = 86)

5.2.3 Praxis- und Praktikumserfahrungen

55% der Befragten haben abgesehen von den Praktika und der Berufseinführung Praxiserfahrung auf der Ebene der Volksschule gesammelt. Ein Grossteil, nämlich etwa die Hälfte, hat dabei insgesamt zwei Semester unterrichtet. Die übrigen haben entweder nur ein oder dann mehr als zwei Semester unterrichtet (bis zu 14 Semester). Je nach Stufe gibt es signifikante Unterschiede. So haben 44% Kindergarten-, 46% Primar- und 79% Sekundarlehrpersonen anderweitige Praxiserfahrungen gesammelt.

44% haben ein Pensum bis zu 20% unterrichtet, 24% ein 21% – 50%-Pensum und 33% ein Pensum höher als 50%. Derart weitreichende Praxiserfahrungen ausserhalb des Studiums sind beachtlich. Je nach Höhe des unterrichteten Pensums (unabhängig von der Länge der Praxiserfahrung) finden sich signifikante Unterschiede. So stufen Lehrpersonen, welche keine anderweitigen Praxiserfahrungen haben ihre Kompetenzen direkt nach der Ausbildung bezüglich ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘, ‚eigenständiges Lernen fördern‘ und ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ signifikant höher ein als Lehrpersonen mit Praxiserfahrungen.

Quantifiziert man die Praxiserfahrungen (Länge x durchschnittliches Pensum), zeigt sich, dass Lehrpersonen ihre Kompetenzen in einigen Bereichen umso tiefer einstufen je höher ihre vorgängigen Praxiserfahrungen waren. Das gilt bei folgenden Kompetenzen: ‚zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in den eigenen Fächern kennen‘, ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘ sowie ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘. Dies könnte daran liegen, dass Lehrpersonen ohne vorgängige Praxiserfahrungen noch keine Gelegenheit hatten, ihre Schul- und Unterrichtsbilder und ihre Erwartungen an der Praxis zu testen.

Die allgemeinen Praktikumserfahrungen während des Studiums werden positiv eingestuft (*Mittelwerte* um die 4.0 auf einer 5er-Skala). Jeweils weniger als 10% äussern sich kritisch (vgl. Abb. 4).

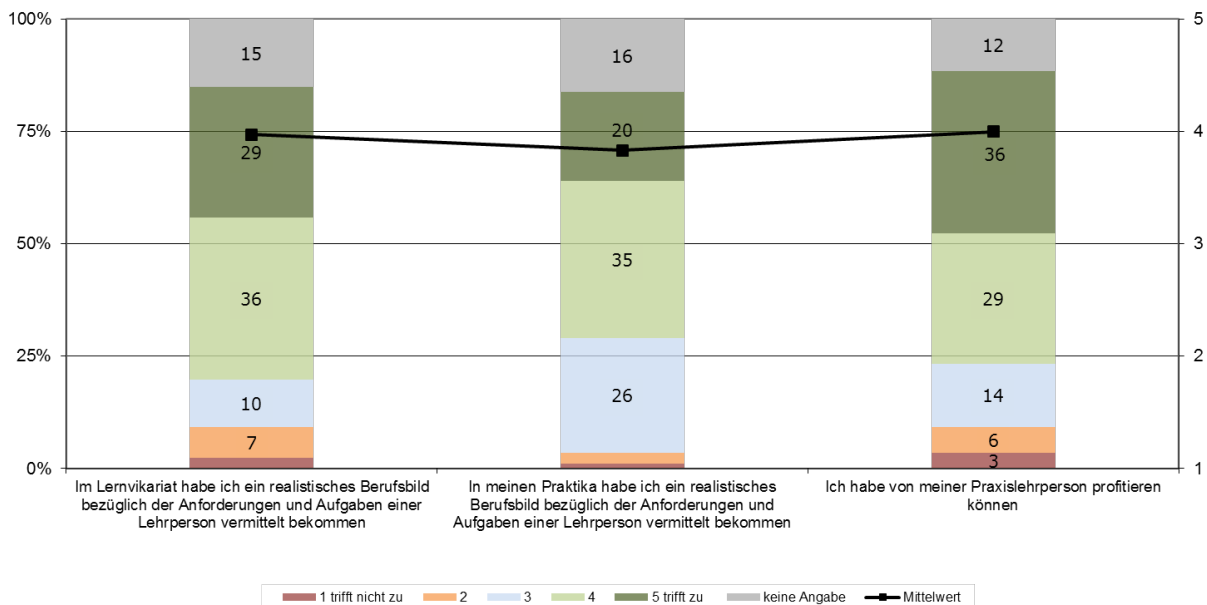


Abbildung 4: Praktikumserfahrungen allgemein (n = 86)

Beim *Lernvikariat* geben 65% der Befragten an ein realistisches Berufsbild bezüglich der Anforderungen und Aufgaben einer Lehrperson vermittelt bekommen zu haben (*Mittelwert* = 4.0).

55% tun dies bei den *Praktika* (Skalenwert 4 bis 5, *Mittelwert* = 3.8). 65% haben von ihrer Praxislehrpersonen profitieren können (Skalenwert 4 bis 5, *Mittelwert* = 4.0).

Lehrpersonen, welche die Studiengänge Kindergarten respektive Primarstufe absolviert haben, wurden nach dem neuen Ausbildungskonzept NOVA 09 ausgebildet. Dieses beinhaltet die Absolvierung eines Quartalspraktikum (QP). Den 62 Lehrpersonen (ohne Sekundarstufe) wurden drei Fragen zum QP gestellt, wobei sich zeigt, dass sich die Einschätzungen im Vergleich zu den andern Praktika kaum unterscheiden.

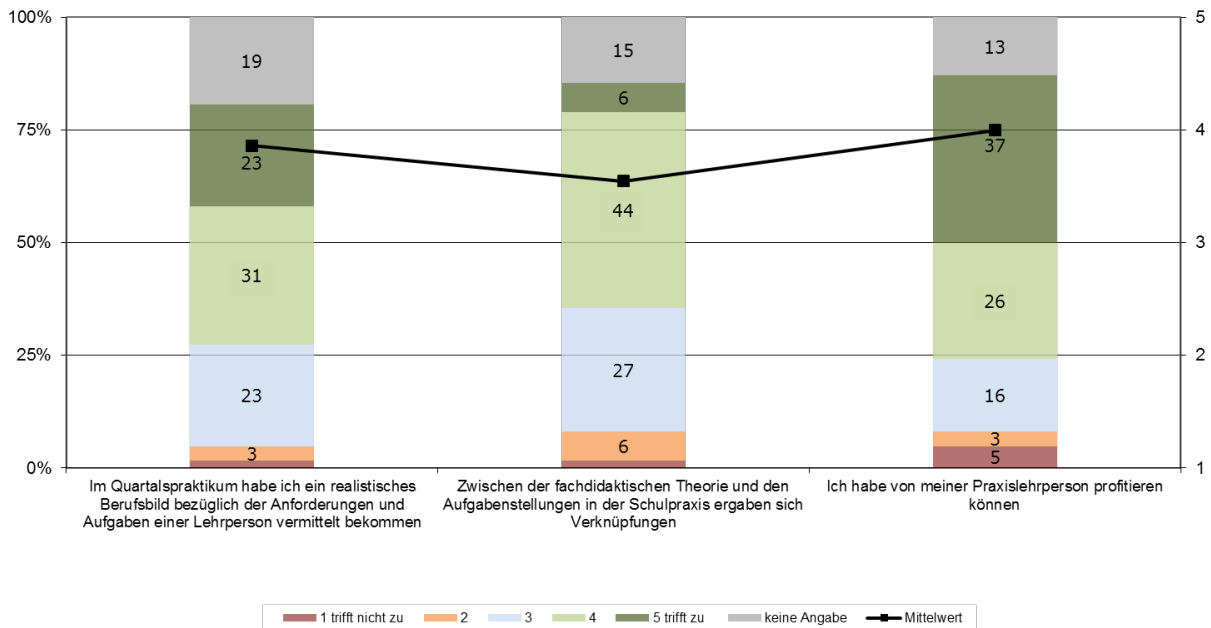


Abbildung 5: Erfahrungen mit dem Quartalspraktikum (n = 62)

Die abgefragten Aspekte wurden mit den eingestufteten Kompetenzen direkt nach der Ausbildung in Zusammenhang gebracht. Dabei steht einzig die Stärke der Verknüpfungen zwischen der fachdidaktischen Theorie und den Aufgabenstellungen in der Schulpraxis mit einer unterrichtsbezogenen Kompetenz (zentrale theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse in meinen Fächern kennen) in einem signifikanten und bedeutsamen positiven Zusammenhang.

5.2.4 Wahrgenommener Beitrag unterschiedlicher Lernbereiche

Um die Relevanz unterschiedlicher Lernbereiche in Relation zueinander zu setzen, wurden die Lehrpersonen gefragt, wie viel die ausgewählten Lernbereiche zu ihren heutigen beruflichen Kompetenzen beigetragen haben und welcher Lernbereich aus ihrer Sicht der wichtigste war.

Für 41% der Befragten war der ‚Berufsalltag‘ als Lehrperson (*learning by doing*) mit Abstand der wichtigste Lernbereich. Für 14% waren dies ‚eigener Unterricht während der Ausbildung‘, für je 13% ‚die berufspraktische Ausbildung mit Mentorat‘ und die ‚Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘. Die ‚fachdidaktische Ausbildung‘ (8%), die ‚erziehungswissenschaftliche Ausbildung‘ (2%), ‚fachliche Ausbildung‘ (1%), ‚anderweitige Praxiserfahrungen‘ (1%) sowie die ‚Angebote der PH während der Berufseinführung‘ (Weiterbildung, Beratungsangebote, Kurse) (1%) wurden jeweils nur von wenigen Befragten als wichtigster Lernbereich eingestuft. Die Zustimmung zum wichtigsten Lernfeld *learning by doing* ist unabhängig von Schulstufe und Geschlecht.

Fragt man nach dem Beitrag der einzelnen Lernbereiche zu den heutigen Kompetenzen, ergibt sich ein ähnliches Bild. Der Berufsalltag hat am meisten zu den heutigen Kompetenzen

beitragen (*Mittelwert* = 4.9, auf einer 5er-Skala). Auch die ‚Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort‘ (*Mittelwert* = 4.5), der eigene ‚Unterricht während der Ausbildung‘ (*Mittelwert* = 4.2) und ‚anderweitige Praxiserfahrungen‘ (*Mittelwert* = 3.9) haben einen hohen Beitrag geleistet. Die ‚Ausbildung an der PH Zürich‘ (*Mittelwert* = 3.2) sowie die ‚Angebote der PH Zürich während der Berufseinführung‘ (*Mittelwert* = 3.1) werden betreffend ihres Beitrags zu den heutigen Kompetenzen weniger stark gewichtet (vgl. Abb. 6).

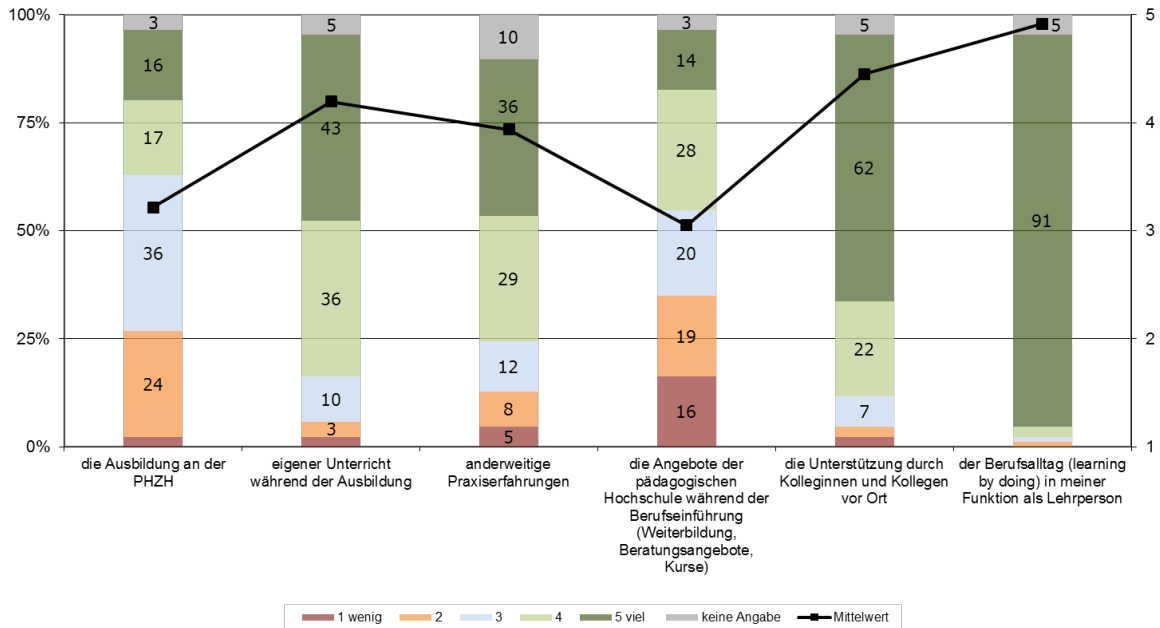


Abbildung 6: Beitrag verschiedener Lernbereiche zu den heutigen beruflichen Kompetenzen (n = 86)

Der Lernbereich ‚Ausbildung an der PH‘ wurde 2015 detaillierter abgefragt als in der Befragung 2012, um differenzieren zu können, welche Aspekte der Ausbildung nach Auffassung der

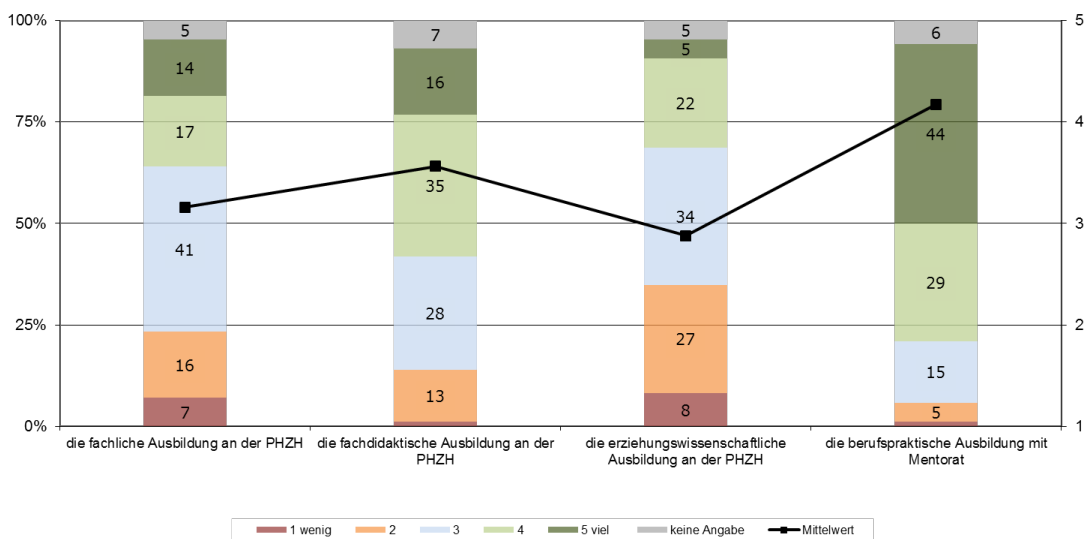


Abbildung 7: Beitrag verschiedener Lernbereiche der Ausbildung (n = 86)

Berufseinsteigenden welchen Beitrag leisten. Der grösste Betrag zu den heutigen beruflichen Kompetenzen wird der berufspraktischen Ausbildung mit Mentorat zugeschrieben (*Mittelwert* = 4.2), gefolgt von der fachdidaktischen Ausbildung (*Mittelwert* = 3.6) (vgl. Abb. 7).

Ein Vergleich zwischen den Schulstufen zeigt einen signifikanten Unterschied beim Beitrag des Lernbereichs ‚fachdidaktische Ausbildung‘⁷: Je höher die Stufe, umso geringer der Beitrag. Lehrpersonen auf der Stufe Kindergarten (*Mittelwert* = 4.1), geben einen signifikant höheren Beitrag des betreffenden Lernbereichs an als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe (*Mittelwert* = 3.1). Auch Lehrpersonen auf der Primarstufe (*Mittelwert* = 3.6) nehmen einen höheren Beitrag wahr als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe.

5.2.5 Ausbildungskonzept NOVA 09

Mit dem Ausbildungskonzept NOVA 09 sind Neuerungen in der Ausbildung an der PH Zürich vorgenommen worden. Lehrpersonen des Jahrgangs 2012 der Sekundarstufe wurden noch nicht nach NOVA 09 ausgebildet. Lehrpersonen der Primarstufe und des Kindergartens konnten jedoch gefragt werden, wie stark sie von ausgewählten Aspekten des neuen Konzepts profitiert haben (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Neuerungen NOVA 09 (n = 62), Angaben in Prozent

Neuerungen NOVA 09 Wie stark haben Sie von folgenden Aspekten profitiert?	1 wenig profitiert	2	3	4	5 stark profitiert	kann ich nicht beurteilen	keine Angabe	MW
verstärkte Praxisorientierung	2	0	5	15	47	16	16	4.6
Verfassen einer Projektarbeit	11	18	23	10	2	19	18	2.6
interdisziplinäre Lernfelder	10	21	23	5	3	19	19	2.5
stufenübergreifende Lernfelder	11	19	23	10	3	16	18	2.6
Portfolio	13	16	21	24	5	5	16	2.9
Fallbearbeitungen	8	13	3	32	10	18	16	3.3

Anmerkungen: MW = Mittelwert

Von der verstärkten Praxisorientierung konnte am meisten profitiert werden, gefolgt von den Fallbearbeitungen. Deutlich weniger profitieren konnten die Lehrpersonen von den übrigen Neuerungen, wie dem Portfolio, dem Verfassen einer Projektarbeit oder den stufenübergreifenden oder interdisziplinären Lernfeldern. Jeweils rund 30% der Befragten geben an wenig von diesen Neuerungen profitiert zu haben.

5.2.6 Reflexion der Ausbildung

Positive Aspekte des Studiums

Die Frage nach den positiven Aspekten der Ausbildung wurde als offene Frage gestellt. Insgesamt wurden 108 Aussagen gemacht. Die Kategorisierung der Aussagen ergibt einen markanten Schwerpunkt (vgl. Tab. 5).

Besonders häufig werden positive Aussagen zum Praxisbezug der Ausbildung gemacht (n = 48; 44%). Hervorgehoben werden der grundsätzlich gute Praxisbezug und die vielen Praktika, insbesondere die Möglichkeit viel auszuprobieren und von erfahrenen Lehrpersonen profitieren zu können. Die zweithäufigsten Nennungen entfallen auf fachliche und didaktische Inhalte (n = 19; 18%). Über die „sehr gute fachdidaktische Ausbildung“ wird gesagt, dass konkrete Inhalte, Ideen und Anregungen vermittelt wurden. Auch das Studienkonzept wird positiv erwähnt (n = 11; 10%). So überzeugt vor allem die „Vielseitigkeit“ und das Gefühl gut auf den Berufseinstieg vorbereitet zu sein.

⁷ ($\chi^2 = 9.2, df = 2, p = .01$)

Tabelle 5: Positive Erfahrungen mit der Ausbildung an der PH Zürich, geordnet nach Häufigkeiten

In der Ausbildung an der PHZH habe ich besonders positiv erlebt, dass ...		Aussagen (n = 108)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	%
Praxisbezug der Ausbildung	Lernvikariat; Praktika; QP; Modul Berufseinstieg; konkrete Ideen und Anregungen; Gelerntes ausprobieren, planen und organisieren; Lehrpersonen zusehen, von ihnen profitieren und Rückmeldung erhalten; Übernahme des gesamten Unterrichts während QP; Austausch mit Praxislehrperson, Einsatz in verschiedenen Klassen; naher Bezug zum Berufsalltag; verschiedene Schulhäuser kennengelernt	48	44
Fachliche und fachdidaktische Inhalte	Fachdidaktische Inhalte auf Kindergartenstufe; hohes Niveau der Sportdidaktik; Mathe, Recht; Entwicklungspsychologie; Modul Kommunikation und Konfliktmanagement; Modul Werken; Geschichte; Modul Migration; Module in denen etwas konkret für den zukünftigen Unterricht geplant wurde	19	18
Ausbildungskonzept	Vielseitigkeit; Unterricht von vielen Seiten beleuchtet; Soforteinstieg; gute Vorbereitung für Berufseinstieg; Lehrveranstaltung in Form von Seminaren macht Ausbildung intensiver; Kennenlernen von Lehrmitteln; Fähigkeit Unterricht nach professionellen Kriterien zu beurteilen; Gemisch UNI-PHZH; Verknüpfung Theorie-Praxis; breite Ausbildung	11	10
Mentoratsgruppen/Mentorat	Konstante Mentoratsgruppen während der Ausbildung; Treffen in Mentorats- und nicht in Grossgruppen	9	8
Kompetenzen der Dozentinnen/Dozenten Mentorinnen/Mentoren	Engagierte Dozenten; Dozenten bei denen man spürt, dass sie ihre Arbeit gern machen	6	6
Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung	Mischung aus Theorie und Praxis; Vermittlung theoretischer Grundlagen; spannendes und nützliches Hintergrundwissen Bereich B&E	4	4
Überfachliche Ausbildungsinhalte	Planung und Selbstorganisation; Umgang mit Heterogenität und Gender; kreative Module mit Zeit zum Ausprobieren; Auftrittskompetenz	4	4
Auslandsemester	Hat mir gefallen; Semester ausserhalb des Erasmusprogramms; Studienreise im Kosovo	3	3
Sonstiges	Interesse des Prorektorats an Bedürfnissen und Problemen der Studierenden; Stimmungen unter Studierenden, soziales Umfeld; Masterarbeit	4	4

Etwas weniger Aussagen werden zur Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung sowie zu überfachlichen Ausbildungsinhalten gemacht (jeweils n = 4; 4%). Es wird erwähnt, dass man durch das Studium „theoretische Grundlagen erhielt“ sowie „spannendes und nützliches Hintergrundwissen“ vermittelt bekam. Ausserdem lernte man im überfachlichen Bereich unter anderem Auftrittskompetenz und die Fähigkeit der Selbstorganisation.

Kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge

Die Frage nach Aspekten, die an der Ausbildung besonders verbesserungswürdig sind, wurde ebenfalls als offene Frage gestellt⁸. Insgesamt wurden 112 Aussagen gemacht. Diese lassen sich 13 unterschiedlichen Kategorien zuordnen (vgl. Tab. 6).

⁸ Auf Grund dieser Formulierung brachten die Befragten tendenziell eher ihren Unmut, ihre Unzufriedenheit und ihre Kritik ein als dass sie konstruktive Vorschläge für konkrete Verbesserungen machten.

Tabelle 6: Kritische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge an die PH Zürich, geordnet nach Häufigkeiten

Folgendes sollte an der Ausbildung an der PH Zürich am dringendsten verbessert werden ...		Aussagen (n = 112)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	%
Ausbildungsinhalte im Bereich einzelner Fächer	FE Modul; Mathematik hohes Niveau; Gewaltmodule; Entwicklungspsychologie; Fachdidaktische Module zu komplex und in Praxis nicht umsetzbar; SP Module; mehr Schulrechtsmodule; Beurteilung/Zeugnisse, Französisch- und Deutschdidaktik; mehr zum Umgang mit schwierigen Schüler/-innen	16	14
Ausbildungskonzept	Zu viele Gruppenarbeiten; zu viele Inhalte, weniger ist mehr; mehr an Realität nicht an Idealform ausrichten; didaktische Ausbildung kommt zu kurz; konkretes Handwerk vermitteln; mehr learning by doing und Freiheit Dinge auszuprobieren; verbindliche Richtlinien zum Umgang von Mentor/-in und Praxislehrperson mit Studierenden - klare Formulierung von Erwartungen; mehr Möglichkeit erfahrene Lehrpersonen beim Unterrichten zu beobachten; mehr verschiedene Lern- und Lehrformen; mehr berufspraktische Fächer	16	14
Praxisbezug der Ausbildung	Fehlende Praxisbeispiele; fehlender Praxisbezug, noch mehr Praxis; Projekte ohne Praxisbezug; Vorbereitung auf Alltag; mehr Praktika-Studienaufbau ähnlich wie Lehre	15	13
Kompetenzen der Dozentinnen/Dozenten Mentorinnen/Mentoren	Mentor/-innen einsetzen mit entsprechender Ausbildung auf der Zielstufe; Dozenten die nicht auf entsprechender Stufe gearbeitet haben und daher Probleme nicht kennen; Feedback bezüglich nicht tragbarer Personen ernst nehmen; praxisferne Dozent/-innen, wertschätzende und motivierende Haltung von Mentor/-innen wichtig	13	12
Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung	Weniger unbrauchbare Theorie; Deutsch sehr theoretisch; zu viel Theorie ohne Praxisbezug; Fachdidaktik oft zu theoretisch	7	6
Qualifikation und Leistung	Viele Arbeiten bringen einem für die Praxis nichts; Vertiefungsarbeit; Projekte ohne Praxisbezug; Abschaffung Masterarbeit zu Gunsten von mehr Praxis; Leistungsnachweise als Alibiübung	7	6
Ausbildungsinhalte im Bereich Elternarbeit	Organisation Elternarbeit; Input Elternarbeit; mehr zum Thema Elternarbeit; wo ist Elternarbeit?	6	5
Vorbereitung auf Rolle und Funktion als Lehrperson	Ansprüche an die Lehrpersonen während Ausbildung realistisch darstellen; Vorbereitung auf Alltag - wie organisiere ich?; Einblick in Bandbreite der Verantwortung von Lehrpersonen	5	4
Organisation und Koordination zwischen den Fächern	Abstimmung unter den Fachdidaktikdozenten; roter Faden zwischen Fachgebieten fehlt manchmal; Möglichkeiten fächerübergreifender Zusammenarbeit aufzeigen; sich wiederholende Inhalte in verschiedenen Fachbereichen	5	4
Lernfelder	Absitzen von Stunden; Umgang mit Studierenden in Lernfeldern; LF sind unnötig	5	4
Ausbildungsinhalte im Bereich überfachlicher Kompetenzen	Umgang mit eigenen Ressourcen - Wann ist genug?; Vorbereitung auf Alltagsaufgaben; mehr über politische Verbände und Möglichkeiten für Lehrpersonen; Vorbereitung auf Aufgaben ausserhalb des Unterrichts	4	4
Wahrgenommener Umgang mit den Studentinnen und Studenten	Bemutterung; Behandlung als Studierende und nicht als angehende Lehrpersonen; in Lernfeldern Behandlung wie Schüler/in	3	3
Sonstiges	zusätzliches Unterstützungsangebot Fachbegleitung während QP; Präsenzzeiten führen zu Anwesenheit wenn man krank ist; Kommunikation; mehr zu Beurteilungen; eigene Dozent/in für bestimmte Studiengänge	10	9

Es kristallisieren sich vier Bereiche heraus, zu denen fast gleich viele negative Erfahrungen genannt wurden. Dazu gehören die 'Ausbildungsinhalte im Bereich einzelner Fächer' und das 'Ausbildungskonzept' (beide n = 16; 14%), gefolgt vom 'Praxisbezug der Ausbildung' (n = 15; 13%) und den 'Kompetenzen der Mentoren und Mentorinnen sowie der Dozierenden' (n = 13; 12%). Vor allem die fachdidaktischen Module werden als in der Praxis nicht umsetzbar erachtet. In Bezug auf das Ausbildungskonzept werden besonders die vielen Gruppenarbeiten erwähnt. Ebenso wird darauf hingewiesen, dass die Ausbildung stärker an der Realität und weniger an einem idealtypischen Unterrichtsverlauf ausgerichtet sein sollte. Insgesamt wünschen sich die Befragten mehr Praxisbezug, zum Teil noch mehr Praktika. Bei Mentorinnen und Mentoren sowie Dozierenden wird bemängelt, dass diese manchmal keine Berufserfahrung haben oder aber nicht auf der entsprechenden Zielstufe ausgebildet sind und somit gewisse Probleme nicht nachvollziehen können.

Mit Abstand folgen die 'Wissenschafts- und Theorieorientierung der Ausbildung' sowie das Thema 'Qualifikation und Leistung' (beide n = 7; 6%). So haben manche Befragte den Eindruck, dass zu viel Theorie vermittelt werde und dass sehr viele Leistungsnachweise nur pro Forma geschrieben werden müssen.

Zusätzliche Verbesserungsvorschläge werden bei den Ausbildungsinhalten im 'Bereich der Elternarbeit' (n = 6; 5%), bei der 'Vorbereitung auf die Rolle als Lehrperson', bei der 'Organisation und Koordination zwischen den Fächern' sowie bei den 'Lernfeldern' gemacht (je n = 5; 4%). Verbesserungsvorschläge zu Ausbildungsinhalten im Bereich überfachlicher Kompetenzen (n = 4; 4%) sowie zum wahrgenommenen Umgang mit Studierenden (n = 3, 3%) gibt es nur wenige.

Vergleicht man die positiv erwähnten Aspekte der Ausbildung (vgl. Tab. 7) mit den Verbesserungsvorschlägen (vgl. Tab. 8), so fällt auf, dass die Kategorien 'Praxisbezug' und 'Ausbildungskonzept' beide Male besonders häufig genannt werden. Der 'Praxisbezug' ist zwar der am positivsten bewertete Faktor (n = 48; 44%) gleichzeitig aber auch unter den drei erstgenannten Aspekten, die es am dringendsten zu verbessern gilt (n = 15; 13%). Erfreulich ist, dass dreimal mehr positive als negative Nennungen zum Praxisbezug gemacht werden. Bei den Aussagen zum Ausbildungskonzept stehen hingegen den positiven Aussagen (n = 11; 10%) etwas mehr Verbesserungsvorschläge gegenüber (n = 16; 14%).

5.3 Die Phase der Berufseinführung

5.3.1 Herausforderungen des Berufseinstiegs

Auf die Frage nach den grössten Herausforderungen zu Beginn des Berufseinstiegs, wurden 192 Aussagen gemacht, was mengenmässig beachtlich ist.

Die Ergebnisse zeigen klar: Es gibt nicht *die eine* dominante Herausforderung, welche allen oder wenigstens den meisten Berufseinsteigerinnen und -einsteigern Schwierigkeiten bereitet. Die aufgeführten Herausforderungen verteilen sich auf eine Vielzahl von Kategorien und umfassen den gesamten Tätigkeitsbereich (vgl. Tab. 7).

Am häufigsten genannt wird die Elternarbeit gefolgt vom anspruchsvollen Zeitmanagement und schwierigen Schülerinnen und Schülern – alles Herausforderungen welche auch bei langjährigen Lehrpersonen bestehen. Das Hineinfinden in die Rolle als Lehrperson sowie die Komplexität des Berufs stellen ebenfalls grosse Herausforderungen dar. Typisch für den Berufseinstieg ist auch der grosse Aufwand für Vorbereitungen, welcher bei langjähriger Tätigkeit häufig abnimmt.

Tabelle 7: Grösste Herausforderungen beim Berufseinstieg, geordnet nach Häufigkeiten

Die grösste Herausforderung beim Berufseinstieg war ...		Aussagen (n = 192)	
Kategorien	Beispiele	Häufigkeiten	%
Elternarbeit	Elternabend gestalten / Gespräche mit Eltern vorbereiten / Umgang mit Eltern / schwierige Eltern	28	15
Zeitmanagement und Arbeitsplanung	Einteilung der Zeit / Prioritäten setzen / gesundes Zeitmanagement finden / Vorbereitung nimmt noch viel Zeit in Anspruch	20	10
Schwierige oder lernschwache Schülerinnen und Schüler	Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern / ab wann muss ein Kind abgeklärt werden / wer ist wofür zuständig / Kinder, die kein Deutsch sprechen	16	8
Lehrerrolle	Gegen Selbstzweifel ankämpfen / Sicherheit finden / Autorität gewinnen / lernen, was es heisst, Lehrer zu sein / einen Unterrichtsstil finden / in die Fußstapfen erfahrener Kollegen treten / in Rolle der Klassenlehrperson hineinfinden	15	8
Komplexität des Berufs, Berufsauftrag	alles unter einen Hut bringen / immer gleichzeitig an alles denken / Aufgaben und Pflichten erkennen / das Richtige tun / was gehört zum Auftrag / welche Ämtli	15	8
Life-Domain-Balance	Nicht nur für die Schule zu leben / schwierige Balance Freizeit – Arbeit	12	6
Vorbereitung und Planung von Unterricht	ungenügende Vorbereitungszeit / Planung Deutschunterricht / viel Material selber herstellen	12	6
Ausserunterrichtliche Administration und Organisation	All die verschiedenen zu erfüllenden Aufgaben neben dem eigentlichen Unterrichten / all das Organisatorische, welches man an der PH nicht lernt / Administratives	10	5
Umgang Heterogenität	Umgang mit verschiedenen Lernvoraussetzungen / jedes Kind erreichen ist schwierig	9	5
Arbeitsorganisation im Unterricht	Unterrichtsorganisation mit 2 Klassen / Klassenzimmerorganisation / Classroom Management: konkrete Massnahmen haben in Ausbildung gefehlt	7	4
Kooperation mit Schulleitung und Behörden	Umgang mit Schulleitung / Abläufe der Schule kennen lernen / Fehlende Stellvertretung / Zusammenarbeit mit Behörden	7	4
Kooperation Team, Rolle im Team finden	Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen / Umgang mit Team / Rolle im Team finden / wenig Unterstützung durch Team	7	4
Lehrmittel Schulmaterial	Umgang mit verschiedenen Lehrmitteln / Deutschlehrmittel / offene Formulierungen im Lehrplan	6	3
Einstieg in die Praxis	sich in der Praxis zurechtzufinden / ohne Erfahrung ins kalte Wasser geworfen werden / Impulse aus der Ausbildung in der Praxis nicht umsetzbar, da zu aufwendig oder ausgehend von Idealklasse	5	3
Eigene hohen Anforderungen gerecht werden	Eigene (zu) hohe Ansprüche / hohe Erwartungen auch gefördert durch PH „was ist eine gute Lehrperson“	5	3
Schülerbeurteilung	Zeugnisse / faire Beurteilung	2	1
Sich abgrenzen können	Sich vom Schicksal gewisser Kinder abgrenzen können	2	1
Sonstiges	Unklare Ansprechpersonen / wechselnde Ansprechpartner / Übertritt / fehlende praktische Kompetenzen / Schulhaus	15	8

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten genannten Herausforderungen nicht spezifisch nur für Berufseinsteigende gelten, sondern für den Lehrberuf an sich (vgl. Ulich et al., 2002; Trachsler et al., 2006, Nido et al., 2008).

5.3.2 Fachbegleitungen

Die Verordnung des Regierungsrates zur Berufseinführung vom Januar 2003 verlangt von Schulen, in welchen eine Lehrperson nach ihrem Studium ihre Berufstätigkeit aufnimmt, die Einrichtung einer Fachbegleitung. Die Schulleitung bestimmt, welche Lehrperson diese Funktion übernimmt und meldet sie für eine entsprechende Weiterbildung an der PH Zürich an.⁹ Seit 2004/2005 bilden sich Lehrpersonen zu Fachbegleiterinnen und Fachbegleitern weiter. Die ausgebildeten Fachbegleitungen werden den Berufseinsteigenden zur Seite gestellt. Das Konzept wurde 2006, 2007 und 2008 durch die Abteilung Berufseinführung der PH Zürich evaluiert. Dabei wurde ersichtlich, dass die Fachbegleitungen als spontane, unkomplizierte und entlastende Unterstützung erlebt wurden. Geschätzt wurden deren direkte Hilfe, die Impulse und die Tipps sowie die Materialien. Positiv bewertet wurde auch, dass nur minimale Vorgaben in Bezug auf die Häufigkeit der Kontakte bestanden¹⁰.

Von allen 86 Lehrpersonen waren 78 während der ganzen Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig (90.7%). 5 Personen waren teilweise (5.8%) und 3 Personen nicht im Kanton Zürich als Lehrperson tätig (3.5%). Die 5 Personen welche nur während eines Teils der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich tätig waren, haben zwischen tageweise (Vikariat) und 2 Jahre im Kanton Zürich gearbeitet.

49 der 78 Personen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren geben an, dass ihnen während der gesamten Berufseinführungsphase (57%) oder wenigstens teilweise (21%, n = 18) eine Fachbegleitung zur Verfügung stand. 13% (11 Personen) hatten keine Fachbegleitung zur Verfügung, obwohl 9 davon während der ganzen Berufseinführungsphase im Kanton Zürich unterrichtet haben. 6 Personen ohne Fachbegleitung unterrichten auf der Sekundarstufe, 2 Personen auf der Primarstufe und 3 Personen auf der Kindergartenstufe.

Bei 84% der Lehrpersonen (n = 41), welche während der gesamten Berufseinführungsphase über eine Fachbegleitung verfügten, unterrichtete die Fachbegleitung *auf der gleichen Stufe*. Dasselbe gilt für 61% (n = 11) jener Lehrpersonen, welche nur teilweise über eine Fachbegleitung verfügten.

Bei 88% der Lehrpersonen (n = 43), welche während der gesamten Berufseinführungsphase über eine Fachbegleitung verfügten, unterrichtete die Fachbegleitung zudem *im selben Schulhaus*. Das Gleiche gilt für 72% (n = 13) der Lehrpersonen, welche nur teilweise über eine Fachbegleitung verfügten.

Wie bereits 2012 fällt auch 2015 auf, dass eine vergleichsweise grosse Anzahl Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger entgegen dem Konzept des Berufseinstiegs keine Fachbegleitung haben. Die mündlich befragten Fachbegleiterinnen sehen dafür verschiedene Gründe. Zunächst gibt es nicht in jedem Schulhaus Lehrpersonen, welche bereit sind, eine entsprechende Ausbildung zur Fachbegleitung zu machen. Auch geniesst die Fachbegleitung nicht überall das ihr zustehende Ansehen. Als hinderlich wird zudem empfunden, dass bei Engpässen nicht einfach erfahrene Lehrpersonen die Funktion der Fachbegleitung (auch ohne Ausbildung) übernehmen können.

In den Interviews wird auch vom umgekehrten Fall berichtet, dass ausgebildete Fachbegleitungen in ihren Schulen resp. Schulhäusern keine Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger haben.

Qualität

Um Aussagen über die Qualität der Fachbegleitung machen zu können, wurden 9 Aspekte in Anlehnung an Dangel (2009) abgefragt. Insgesamt haben 65% der Lehrpersonen (n = 44) ihre Fachbegleitungen als unterstützend bis sehr unterstützend wahrgenommen (Skalenwerte 4

⁹ Pädagogische Hochschule Zürich (Berufseinführung). (2009) Fachbegleitung am Arbeitsort.

¹⁰ Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht, Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien Pädagogische Hochschule Zürich. S. 9–11.

und 5), was einem Mittelwert von 3.9 entspricht (auf einer 5er-Skala). Besonders positiv wurden die folgenden drei Aspekte eingestuft:

Die Fachbegleitung:

- hatte Verständnis für meine Probleme (Mittelwert = 4.5)
- hatte Zeit für spontane Gespräche (Mittelwert = 4.2)
- gab mir willkommene Impulse und/oder Tipps (Mittelwert = 4.1)

31% der Lehrpersonen geben an, dass die Fachbegleitung ihnen gegenüber vor allem die Anliegen der Schule vertrat und bei 71% der Befragten wartete die Fachbegleitung in der Regel, bis sich die Berufseinsteigerinnen bei ihnen meldeten. 62% der Fachbegleitungen stellten den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Material zur Verfügung (vgl. Abb. 5a und 5b).

Vergleicht man die Antworten der Lehrpersonen, welche nur teilweise eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten (n = 18) mit denjenigen, welche die ganze Zeit von einer Fachbegleitung betreut wurden (n = 49), zeigen sich signifikante Unterschiede. So stufen die Lehrpersonen, welche nur teilweise eine Fachbegleitung zur Verfügung hatten fast alle Aspekte negativer ein. Einzig die Antworten zu den Items ‚die Fachbegleitung vertrat vor allem die Anliegen der Schule‘, ‚wartete in der Regel nicht zu, bis ich mich meldete‘ sowie ‚die Fachbegleitung stellte mir Material zur Verfügung‘, unterscheiden sich zwischen den zwei Gruppen nicht signifikant (vgl. Abb. 8a und 8b).

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit und ohne Klassenlehrerfunktion sowie je nach Schulstufe beurteilen die Qualität der Fachbegleitung nicht unterschiedlich.

Meine Fachbegleitung ...

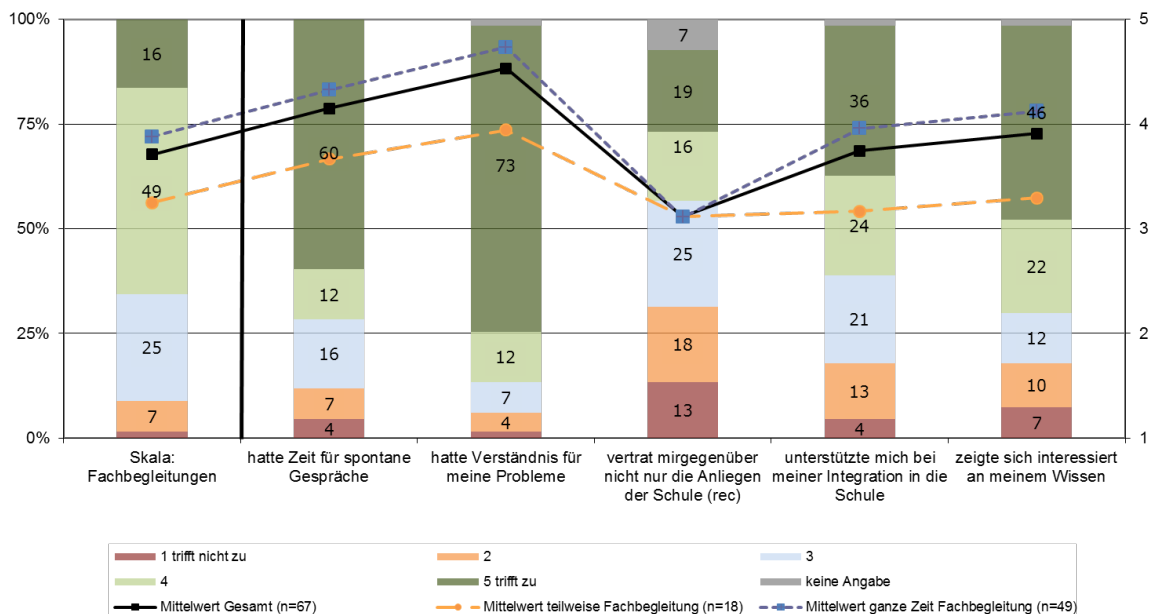


Abbildung 8a: Qualität der Fachbegleitung Frage 1–5 (n = 67)

Weiter wurde gefragt, ob die Fachbegleitungen die vorgesehenen Gespräche durchgeführt haben. Es zeigt sich, dass 88% der Fachbegleitungen ein Erstgespräch geführt haben (67% bei teilweiser Fachbegleitung, 96% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung), 72% Unterrichtsbesuche mit anschließenden Reflexionsgesprächen durchführten (56% bei teilweiser Fachbegleitung, 78% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung), 57% ein Standortgespräch (33% bei teilweiser Fachbegleitung, 65% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung) und 48% ein Abschlussgespräch ge-

führt haben (22% bei teilweiser Fachbegleitung, 57% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung). 64% der Berufseinsteigenden konnten zudem den Unterricht der Fachbegleitungen hospitieren (50% bei teilweiser Fachbegleitung, 69% bei ganzzzeitlicher Fachbegleitung).

Diese Ergebnisse zu den Fachbegleitungen decken sich mit den Ergebnissen von Dangel (2009). Deren Studie reicht allerdings in wesentlichen Bereichen weiter und zeigt zusätzliche wichtige Erkenntnisse.¹¹

Meine Fachbegleitung ...

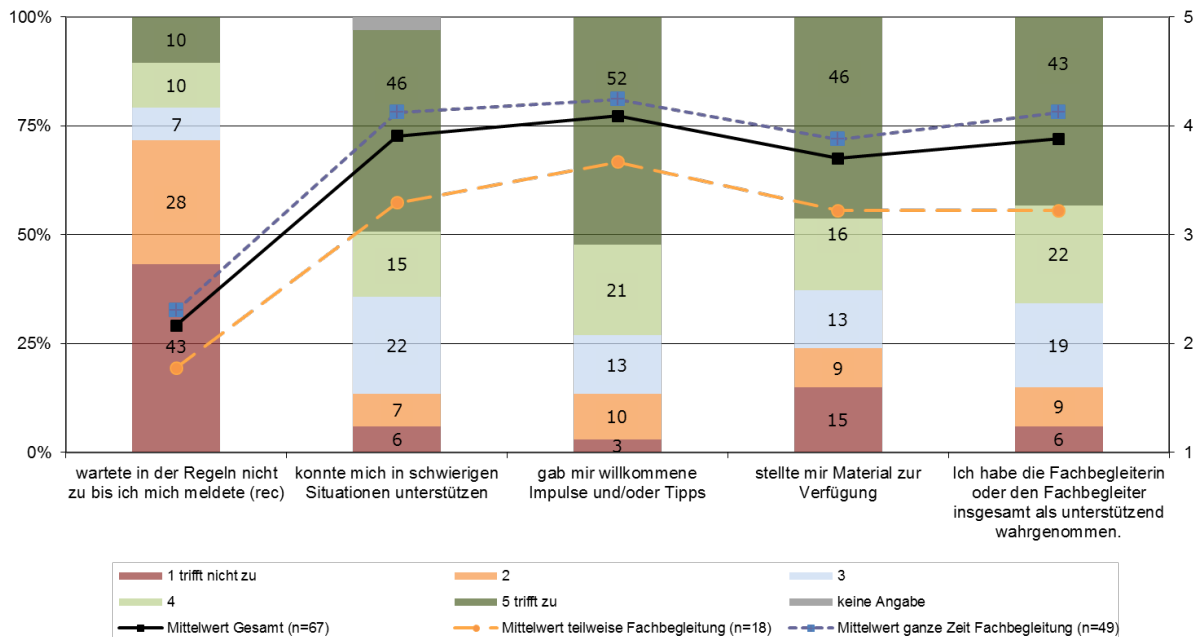


Abbildung 8b: Qualität der Fachbegleitung Frage 6–10 (n = 67)

Die mündliche Befragung von Fachbegleitungen aus verschiedenen Schulen ergab einige zusätzliche Aspekte.

Inhalte der Fachbegleitungen

Die Aussagen zu Fachbegleitungsinhalten lassen sich grob drei Kategorien zuordnen:

- Unterrichtliche und schulorganisatorische Alltagsfragen
- Kommunikation
- Rollenverständnis und Rollenfindung

Unter die Kategorie ‚Unterrichtliche und schulorganisatorische Alltagsfragen‘ fallen die Organisation von Unterricht, die Organisation und Durchführung von Klassenausflügen, Umgang mit einzelnen schwierigen Schülerinnen und Schülern, Stundenplanung usw. Innerhalb der Kategorie ‚Kommunikation‘ leisten die Fachbegleitungen Unterstützung in Bereichen wie Elternabende und Elterngespräche sowie Umgang mit Vorgesetzten. Drittens führen die Fachbegleitungen mit ihren Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern immer wieder Gespräche im Bereich Rollenverständnis und Rollenfindung. Nach der Berufseinstiegsphase steht die Frage im Zentrum: „Ist das nun der richtige Beruf?“

Formen der Fachbegleitung

Die Fachbegleitungen nutzen die bekannten – und im Rahmen ihrer Ausbildung an der PH Zürich vermittelten – Formen kollegialer Unterstützung und Begleitung. Neben den formal ver-

¹¹ Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich. S.9ff.

einbarten Kontakten nehmen in einigen Fällen die informellen Gespräche breiten Raum ein. Dazu kommen „Notfälle“ und manchmal die Teilnahme an Elterngesprächen. In einzelnen Fällen werden Unterrichtsbesuche durchgeführt oder die Klassen getauscht. Wenn die Situation es ermöglicht, werden auch Fallbesprechungen mit zwei Berufseinsteigerinnen durchgeführt. Die Kadenz der Beratungen nimmt im Verlaufe der zwei Jahre ab.

Ressourcen der Fachbegleitung

Der Bedarf der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger nach Fachbegleitung und damit die zeitlichen Anforderungen an die Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter sind sehr unterschiedlich. Während sich die geplanten Fachbegleitungen formal abrechnen lassen, besteht bei den informellen Kontakten (kurze Gespräche in den Gängen, im Lehrerzimmer usw.) ein grosser und sehr unterschiedlich genutzter Spielraum.

Fazit

Die fünf interviewten Fachbegleiterinnen sind mit ihrer Ausbildung an der PH Zürich zufrieden und in ihren Schulen ausgesprochen motiviert und engagiert. Zum einen profitieren sie persönlich: „Für mich ist der Gewinn ebenso gross wie für die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger“. Zum anderen sind sie überzeugt mit ihrer Arbeit zur Qualität des Unterrichts an ihrer Schule insgesamt beizutragen: „Als Fachbegleiterin fühle ich mich auch für die Kinder meiner Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verantwortlich.“ Im Übrigen ist niemand mit dem Begriff der „Fachbegleitung“ glücklich. Der Begriff deckt sich schlecht mit der Funktion.

5.3.3 Weiterbildungswochen

Die PH Zürich unterstützt die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit insgesamt drei freiwilligen Angeboten: einer dreiwöchigen Weiterbildung, verschiedenen Beratungsangeboten und Kursen. Im Unterschied zur Befragung vor 3 Jahren sind die Weiterbildungswochen nicht mehr obligatorisch. Die Weiterbildung soll den Berufseinsteigenden ermöglichen, Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen. Gleichzeitig sind die Weiterbildungswochen als Unterstützung bei der Findung und Festigung der Berufsrolle gedacht. Die Weiterbildungswochen beinhalten Projektarbeiten sowie ein vielfältiges Wahlangebot an Workshops und Standortbestimmungen. Auch Exkursionen, Referate und organisierte Schulbesuche finden sich im Angebot. In der Zeit, in der sich die Berufseinsteigenden in der Weiterbildung befinden, werden sie durch Studierende im letzten Ausbildungsjahr vertreten. Für die Studierenden gilt dies als Lernvikariat. Die Weiterbildungswochen werden einmal jährlich angeboten.¹²

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden gefragt, ob sie die Möglichkeit der dreiwöchigen Weiterbildung an der PH während der Berufseinführung genutzt haben und falls ja, wann.

Von den 83 befragten Berufseinsteigenden, welche mindestens während einer gewissen Zeit der Berufseinführung im Kanton Zürich tätig waren, haben 55 (66%) die Weiterbildung absolviert. 27 Personen haben die Weiterbildung im zweiten und 27 Personen im dritten Berufsjahr absolviert, 1 Person hat keine Angabe gemacht. 11 Personen aus der Kindergartenstufe (dies entspricht 69% der Kindergartenlehrpersonen in der Stichprobe), 31 Primarschullehrpersonen (70%) sowie 11 Sekundarschullehrpersonen (46%) haben die Weiterbildung besucht.

Alle Personen, welche die Weiterbildungswochen bereits besucht haben, wurden gefragt, wie sie deren Qualität einschätzen (n = 55). Tabelle 8 kann entnommen werden, dass die Weiterbildungswochen eine gute Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen bieten (*Mittelwert* = 4.8 auf einer 5er-Skala) und dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Weiterbildungswochen motiviert werden (*Mittelwert* = 4.6). Auch berücksichtigen die Weiterbildungswochen die Bedürfnisse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinst-

¹² Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich. S. 6–7.

steiger (*Mittelwert* = 4.3) und fördern sie in ihrer Professionalisierung (*Mittelwert* = 4.2). Jeweils zwischen 84% und 98% der Befragten stimmten den Fragen zu (Skalenwerte 4 oder 5).

Tabelle 8: Wahrnehmung der dreiwöchigen Weiterbildung (n = 55), Angaben in Prozent

Die Weiterbildung...	1 trifft nicht zu	2	3	4	5 trifft völlig zu	keine Angabe	MW
bot Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen	0	0	0	16	82	2	4.8
fördert mich in meiner Professionalisierung (Wissen und Kompetenzen)	0	4	11	53	33	0	4.2
motiviert mich	2	0	2	33	64	0	4.6
berücksichtigte meine Bedürfnisse	0	4	13	36	47	0	4.3

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1–5

Je nach Stufe wird die Weiterbildung signifikant unterschiedlich wahrgenommen. Lehrpersonen des Kindergartens fühlen sich durch die Weiterbildung signifikant stärker motiviert als Lehrpersonen der Sekundarstufe. Dasselbe gilt für Lehrpersonen der Primarstufe. Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe unterscheiden sich hingegen nicht signifikant.

Die Qualität der Weiterbildung unterscheidet sich nicht signifikant nach dem Zeitpunkt an welchem sie absolviert wurde (zweites oder drittes Berufsjahr).

5.3.4 Fakultative Beratungsangebote der PH Zürich

Neben der dreiwöchigen Weiterbildung bietet die PH Zürich auch Einzelsupervision sowie fakultative Kurse an. Diese dienen der Besprechung und Reflexion aktueller Fragen und Probleme aus dem Berufsalltag und zielen auf die Entwicklung geeigneter Handlungsstrategien¹³.

Einzelsupervision

8 Personen haben vom Angebot der Einzelsupervision Gebrauch gemacht. Das sind 10% aller befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n = 83). Die 8 Personen haben die Einzelsupervision als unterstützend wahrgenommen (*Mittelwert* = 4.6 auf einer 5er-Skala).

Fragt man die 75 Personen, welche vom Angebot keinen Gebrauch gemacht haben nach den Gründen, zeigt sich folgendes Bild (es waren Mehrfachnennungen möglich):

- 45% hatten keinen Bedarf,
- 11% hatten keine Zeit,
- 17% zogen die Beratung durch die Fachbegleitung vor Ort vor,
- 41% zogen anderweitige Beratung vor (Kolleginnen/Kollegen etc.),
- 15% hatten andere Gründe.

Ausserhalb der Beratungsangebote der Berufseinführung haben 11 Personen schulinterne Beratung in Anspruch genommen (13%). 14 Personen (17%) haben sich anderweitig beraten lassen. 53 Personen (64%) haben keine anderweitige Beratung in Anspruch genommen und 5 Personen (6%) haben keine Angabe gemacht.

Kurse

30 Personen (36%) der befragten Berufseinstiegenden, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n = 83), haben während dieser Zeit fakultative Kurse der PH Zürich besucht. Die Beurteilung der Qualität der Kurse kann Tabelle 9 entnommen werden.

¹³ PH Zürich Weiterbildung (2011). Berufseinführung – Angebote und Kursausschreibungen 2011/ 2012. S.10.

83% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass die Kurse ‚praxisnahe Impulse‘ vermittelten (Skalenwerte 4 oder 5, *Mittelwert* = 4.10 auf einer 5er-Skala). 63% geben an, dass die Kurse ihre ‚Bedürfnisse berücksichtigten‘ (*Mittelwert* = 3.6). 56% konnten ‚Sicherheit für ihr berufliches Handeln‘ gewinnen (*Mittelwert* = 3.6) und 50% konnten ihre ‚Tätigkeit aus einer gewissen Distanz betrachten‘ (*Mittelwert* = 3.3) (jeweils Skalenwerte 4 oder 5).

Tabelle 9: Wahrnehmung der fakultativen Kurse (n = 30), Angaben in Prozent

Die fakultativen Kurse ...	1 trifft nicht zu	2	3	4	5 trifft völlig zu	keine Angabe	MW
vermittelten praxisnahe Impulse	7	3	7	40	43	0	4.1
berücksichtigten meine Bedürfnisse	7	13	13	40	23	3	3.6
gaben mir Sicherheit für mein berufliches Handeln	7	10	23	33	23	3	3.6
ermöglichten mir, meine Tätigkeit aus einer gewissen Distanz zu betrachten	10	10	27	37	13	3	3.3

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1–5

Die 47 Personen, welche vom Angebot keinen Gebrauch gemacht haben, geben dafür folgende Gründe an (Mehrfachnennungen waren möglich):

- 38% hatten keinen Bedarf,
- 45% hatten keine Zeit,
- 9% fanden in den fakultativen Angeboten keine ansprechenden Themen,
- 9% zogen das Selbststudium vor,
- 11% zogen anderweitige Kurse vor,
- 15% hatten andere Gründe.

Um ein möglichst vollständiges Bild über die Weiterbildungsaktivitäten der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu bekommen, wurde anschliessend gefragt, ob sie während der Berufseinführungsphase ausserhalb der Angebote der PH Zürich bei öffentlichen oder privaten Anbietern Kurse besucht haben.

5.3.5 Anderweitige Angebote

31 Berufseinsteigende (37%), welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben (n = 83), haben schulinterne Kurse/Weiterbildungen besucht. 18 Personen (22%) haben anderweitig Kurse besucht, 29 Personen (35%) verneinen dies und 5 (6%) geben keine Antwort.

Schulinterne Kurse oder Weiterbildungen wurden u.a. zu folgenden Themen besucht: kooperatives Lernen (3 Nennungen), Lerncoaching (3), Schreibförderung (3), selbstorganisiertes Lernen (1), altersdurchmischtes Lernen (1), Quims (3), PFADE (2), Lehrmitteleinführung (2), Bewerten (2), ADHS, Mathematik, Motivationstheorie, Berufswahl, neue Autorität (je eine Nennung).

Anderweitig besuchte Kurse umfassten u.a.: kooperatives Lernen (2 Nennungen), Mathematik (3 Nennungen), selbstorganisiertes Lernen, Medienbildung, Märchen / Theater, Burnout, ADHS, Berufswahlunterricht, Sport, IT (je 1 Nennung).

5.3.6 Unterstützung während der Berufseinführungsphase

Lehrpersonen, welche in ihrer Berufseinführungsphase ganz oder teilweise im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren (n = 83) wurden gefragt, wie stark sie während der Berufseinführungsphase unterstützt wurden. Die grösste Unterstützung erfuhren die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von ihren Kolleginnen und Kollegen vor Ort (*Mittelwert* = 3.5), gefolgt von den Schulleitungen (*Mittelwert* = 3.0), den Fachbegleitungen (*Mittelwert* = 2.9) und den pädagogischen Unterstützungsfunktionen wie schulische Heilpädagogik, Schulsozialarbeit, Logopädie (*Mittelwert* = 2.8). Die Schulpflege sowie die lokale Schuladministration stellen für Lehr-

personen keine relevanten Ressourcen dar und etwa die Hälfte der Lehrpersonen haben diese auch noch nie in Anspruch genommen oder die entsprechenden Ressourcen standen nicht zur Verfügung. 35% geben an, dass sie durch die Schulpflege und 28% dass sie durch die lokale Schuladministration gar nicht unterstützt wurden (Abb. 9).

Vergleicht man die wahrgenommene Unterstützung bei Lehrpersonen, welche während der ganzen Berufseinführungsphase, respektive nur während eines Teils Berufseinführung im Kanton Zürich tätig waren, finden sich keine signifikanten Unterschiede. Zu beachten ist dabei, dass die Stichproben unterschiedlich gross sind und nur 5 Personen die Berufseinführungsphase lediglich teilweise im Kanton Zürich absolviert haben.

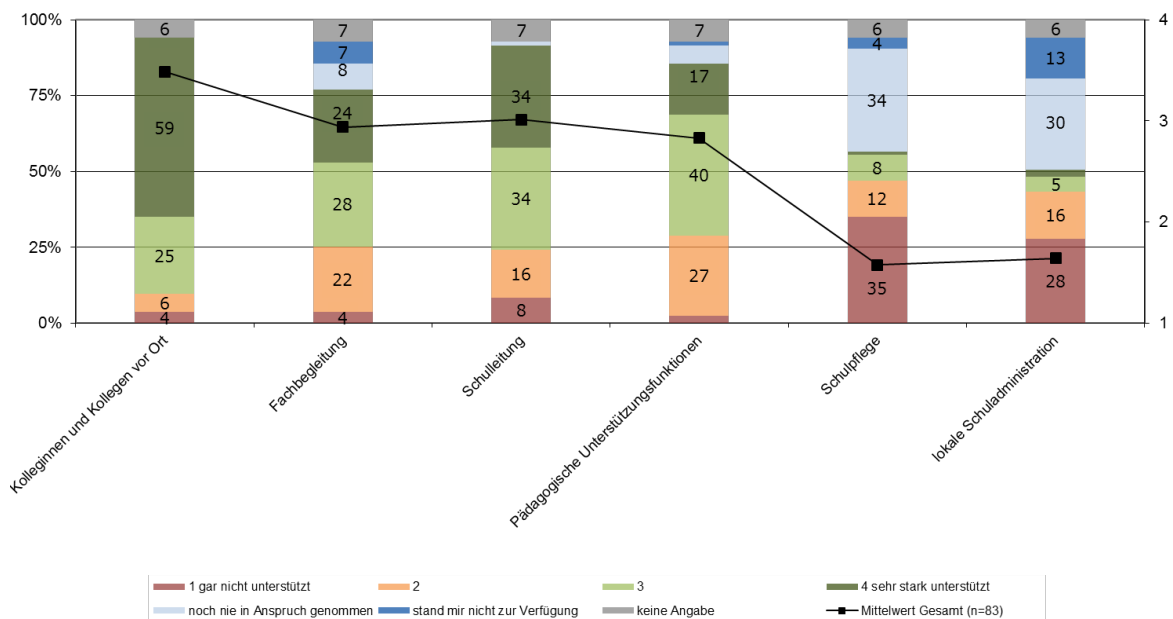


Abbildung 9: Unterstützung während der Berufseinstiegsphase (n = 83)

Vergleicht man die wahrgenommene Unterstützung mit dem Pensum während der Berufseinführung, werden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Das bedeutet, dass die wahrgenommene Unterstützung unabhängig vom unterrichteten Pensum ist.

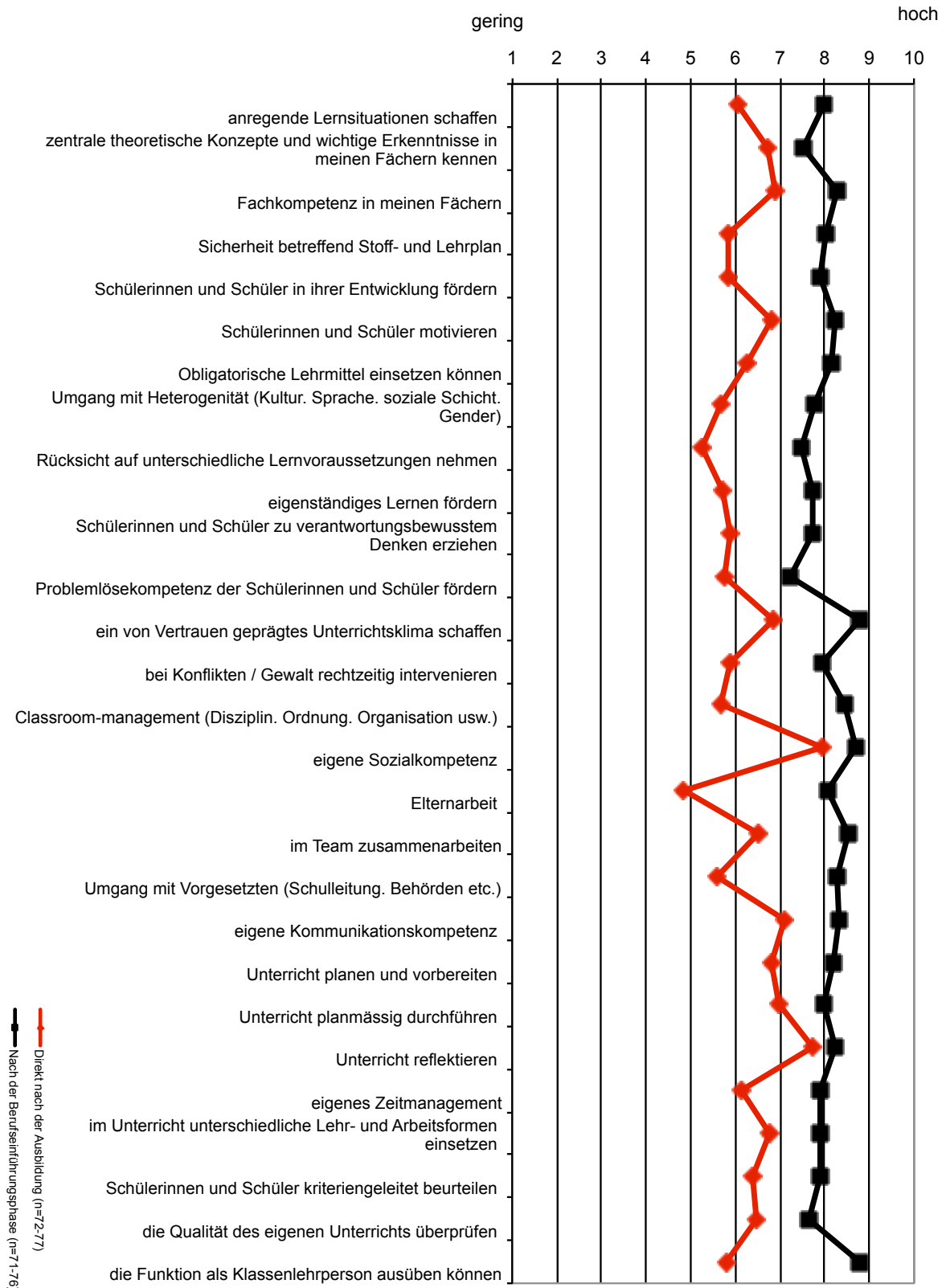
Das gleiche Bild zeigt sich in Bezug auf die Art der Anstellung (Klassenlehrerfunktion oder nicht). Auch hier konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der wahrgenommenen Unterstützung in der Berufseinführungsphase gefunden werden. Die Bewertung der Unterstützung ist unabhängig von der Funktion.

5.3.7 Berufliche Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase

Die befragten Lehrpersonen schätzten ihre Kompetenzen nicht nur für den Zeitpunkt unmittelbar nach der Ausbildung, sondern auch am Ende der Berufseinführungsphase ein. Von denjenigen Personen, welche für beide Zeitpunkte eine Einschätzung abgaben (n = 78), werden im Folgenden die Kompetenzeinschätzungen verglichen.

Es fällt auf, dass die eingeschätzten Kompetenzen am Ende der Berufseinführungsphase deutlich höher ausfallen als die Einschätzungen unmittelbar nach der Ausbildung. Zudem sind die Unterschiede zwischen den jeweiligen Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase weniger gross als direkt nach der Ausbildung – das in Abbildung 10 aufgezeigte Profil der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase ist deutlich homogener (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase – Personen, welche während der ganzen



Die Unterschiede zwischen der Beurteilung der Kompetenzen nach der Ausbildung und der Beurteilung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase sind für alle Variablen hoch signifikant: *** p < .001

Berufseinführungsphase in Zürich unterrichtet haben (n = 78)

Alle 28 Kompetenzen werden am Ende der Berufseinführungsphase signifikant höher eingestuft als direkt nach der Ausbildung. Beispiele mit den grössten Kompetenzzuwächsen sind die ‚Elternarbeit‘, der ‚Umgang mit Vorgesetzten‘, die ‚Klassenlehrfunktion ausüben‘, ‚Classroom Management‘ und die ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den aufgeführten Werten um Mittelwerte handelt. Das heisst, es gibt auch Lehrpersonen, welche keinen Kompetenzzuwachs erlebt haben (bis zu 96% bei ‚Unterricht reflektieren‘ und 46% bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘), respektive sogar eine Abnahme bestimmter Kompetenzen angeben (bis zu 13% bei ‚Unterricht planmässig durchführen‘ und 17% bei ‚theoretische Konzepte in den eigenen Fächern kennen‘).

Der eingestufte Lernzuwachs zwischen den Zeitpunkten direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Frauen geben in zwei Kompetenzen einen signifikant höheren Lernzuwachs an als Männer: ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘ und ‚Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen‘.

Je nach Schulstufe zeigen sich bei fünf Kompetenzen signifikante Unterschiede im Kompetenzzuwachs: ‚Fachkompetenz in meinen Fächern‘, ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘, ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ (siehe Anhang 4). Mit Ausnahme der Fachkompetenz erfahren Lehrpersonen der Sekundarstufe die grössten Kompetenzzuwächse in der berufseinstiegenden Phase. Bei der Fachkompetenz erfahren Lehrpersonen der Primarstufe den grössten Kompetenzzuwachs.

5.3.8 Kompetenzeinschätzungen durch Fachbegleiterinnen¹⁴

Als erfahrene Kolleginnen unterstützen die Fachbegleiterinnen ihre Berufseinsteigerinnen im Alltag. Die Beratungsinhalte und/oder die auftretenden Probleme lassen Rückschlüsse auf die Kompetenzen und – im weiteren Sinne – auf die Ausbildung der Berufseinsteigerinnen zu.

Tabelle 10: Einschätzung der Kompetenzen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Fachbegleitungen (n = 4; bei der Beurteilung der grössten Zuwächse n = 5)

Kompetenzbereiche (nach NOVA 09)	Tief	eher tief	eher hoch	hoch	kann ich nicht beurteilen	Grösste Zuwächse
Fachspezifisches Wissen und Können			3	1		2
Lernen, denken und entwickeln der Schüler/-innen		2	2			
Motivation und Interesse			3	1		
Heterogenität		2	2			3
Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld		1	1	2		
Kommunikation		2	2			2
Planung und Durchführung von Unterricht		3	1			
Diagnose und Beurteilung		3	1			1
Sicherstellung der Qualität				2		
Professionelle Weiterentwicklung		2				
Schule und Gesellschaft		1	3			1
Schule als Organisation				2		2
Beruf in der Lebensbalance	1	1	2			2

Als Einstieg in die Gruppeninterviews hielten die Fachbegleiterinnen ihre Einschätzungen der Kompetenzen der Berufseinstiegenden auf Moderationskarten fest. Tabelle 10 gibt einen groben Überblick über diese Einschätzungen durch die Fachbegleitungen. Die Gewichtungen widerspiegeln die Inhalte der Unterstützung. Die Tabelle diente in erster Linie als Grundlage für die Gruppeninterviews. Verallgemeinerbar sind die Aussagen nicht. Rückschlüsse auf die

¹⁴ Den Kompetenzeinschätzungen seitens der Fachbegleitungen lag das Kompetenzstrukturmodell des Ausbildungsmodells NOVA 09 zu Grunde. Dieses deckt sich mit den in der Online-Befragung abgefragten Kompetenzen nicht in allen Details. Zum Zwecke der Vergleichbarkeit mit der Erhebung 2012 wurden dort die Kompetenzen anders strukturiert.

Qualität der Ausbildung in den einzelnen Kompetenzbereichen sind nicht zulässig. Inhaltlich aufschlussreicher sind die subjektiven Aussagen aus den Gruppeninterviews, welche im Folgenden kurz dargelegt werden.

Kompetenzbereich „Fachspezifisches Wissen und Können“

Die Fachbegleitungen betonen den guten Wissensstand der Berufseinsteigenden in vielen Fachbereichen. Sie stellen fest, dass die Berufseinsteigerinnen vor allem in ihren „Lieblingsfächern“ über ein überdurchschnittliches Fachwissen verfügen. Auch im Wissen um „neue Methoden“ wird den Berufseinsteigerinnen hohe Kompetenz zugeschrieben. Was jedoch fehlt, sind – immer aus Sicht der Fachbegleitungen – Kompetenzen in der Umsetzung des fachspezifischen und methodischen Wissens im Unterricht. Hierbei wirken manche Berufseinsteigerinnen unsicher und sind auf Fachbegleitung angewiesen.

Kompetenzbereich „Lernen, denken und entwickeln“

„Theoretisch ist das da, aber praktisch nicht.“ Neben den noch schwächer ausgeprägten Umsetzungskompetenzen vor allem in Bereichen des Lernens und Denkens von Schulkindern, zeigt sich während der Berufseinstiegsphase, dass der Schulalltag mit seinen Dringlichkeiten die Prioritäten anders setzt: „Bevor sie sich mit ihren Kindern beschäftigen, müssen sie sich mit sich selbst beschäftigen.“ Das Bedürfnis nach (Rollen-)Sicherheit zum Beispiel mittels einer klaren Klassenführung kommt dann vor der Individualisierung des Unterrichts und der Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Lernstrategien der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Kompetenzbereich „Motivation und Interesse“

Der Umgang mit wenig motivierten Schülerinnen und Schülern ist anspruchsvoll. Die Diskrepanz zwischen der eigenen Motivation in der beruflichen Startphase und den damit verbundenen hohen Erwartungen an die Kinder und dem mitunter geringen Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterricht machen den Berufseinsteigerinnen zu schaffen. Die Fachbegleitungen sind mit diesen Enttäuschungen teilweise intensiv konfrontiert.

Kompetenzbereich „Heterogenität“

Die befragten Fachbegleiterinnen sind sich einig: Die soziale Herkunft der Berufseinsteigerinnen prägt deren Verständnis für Leistung und deren Umgang mit dem Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler: „Wer vom Gymnasium her kommt, fühlt sich ganz nah bei den Starken; wer einen andern Weg gemacht hat, fühlt sich eher bei den Mittleren. Für die Schwachen hat niemand richtig Verständnis.“ Ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität erfordert „eine Grundempathie für Kinder.“ Es gibt Berufseinsteigerinnen, welchen – nach Ansicht der Fachbegleitungen – der konstruktive Umgang mit Heterogenität schwer fällt.

Kompetenzbereich „Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld“

Inwiefern kooperative und partizipative Kompetenzen zum Tragen kommen, hängt eng mit dem sozialen Klima in den einzelnen Schulen zusammen. Mitunter brauche es seitens der Berufseinsteigerinnen „auch ein bisschen Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein sowie Diplomatie im Umgang mit den Kollegen.“ Für die betreffende Schule stellen sie auf alle Fälle einen „Gewinn“ dar und die Fachbegleitungen bescheinigen ihnen – trotz teilweise anfänglicher Zurückhaltung im Team – „viel Energie“ und „frischen Wind“.

Kompetenzbereich „Kommunikation“

Nach den Erfahrungen der Fachbegleitungen treten die Berufseinsteigerinnen in aller Regel selbstbewusst auf. Jedoch zeigen sich teilweise „grosse Unsicherheiten“ bei anspruchsvollen Elterngesprächen.

Kompetenzbereich „Planung und Durchführung von Unterricht“

In diesem Kompetenzbereich fallen die Aussagen der Fachbegleitungen sehr konkret aus und lassen Rückschlüsse auf deren Einschätzung auf die Ausbildung an der PH Zürich zu. Die

Berufseinsteigerinnen verfügen über hohe Kompetenzen in der Gestaltung einzelner Lektionen, haben jedoch „wenig Ahnung von Lektionsreihen oder von einer Halbjahresplanung“. Dies führt dazu, dass im Unterricht der „rote Faden über längere Zeiträume hinweg fehlt.“ Auch fehlt „der vernünftige Umgang mit den komplexen Lehrmitteln“. Die Fachbegleitungen erfahren, dass ihre Berufseinsteigerinnen viel im Internet recherchieren und sich dann in der Stofffülle verlieren. Sie beobachten eine Tendenz, „extrem viel durchnehmen zu wollen“.

Kompetenzbereich „Diagnose und Beurteilung“

In diesem Kompetenzbereich bestehen Defizite, auch wenn die Fachbegleiterinnen in Rechnung stellen, dass gerade in Beurteilungsfragen eine gewisse Erfahrung unabdingbar ist. Das Verständnis für die Verknüpfungen zwischen dem Unterricht und dem Zeugnis fehlt. Auch fällt es den Berufseinsteigerinnen nicht einfach, mit den verschiedenen Funktionen der Beurteilung im Unterricht angemessen umzugehen: „Es bringt nichts, wenn sie zwar einen Test machen können, aber dann nicht die richtigen Schlüsse daraus ziehen.“ In den Gruppeninterviews wird deutlich, dass in Fragen der Beurteilung zwischen den Schulen Unterschiede bestehen und lokale Beurteilungskulturen eine Rolle spielen.

Kompetenzbereich „Sicherstellung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung“

Zu diesem Kompetenzbereich äussern sich die Fachbegleitungen nicht. In ihrer Funktion sind sie davon wenig betroffen. Die Berufseinsteigerinnen sind von ihrer Aufgabe, jeden Tag guten Unterricht zu gestalten, vollständig ausgelastet, wodurch die Metareflexion zu kurz kommt: „Am Anfang haben die Berufseinsteigerinnen einfach wahnsinnig viel zu tun.“

Kompetenzbereich „Schule und Gesellschaft“

Die Fachbegleitungen konzentrieren sich vor allem auf Unterrichtsfragen und können die Kompetenzen der Berufseinsteigerinnen im Bereich Schule und Gesellschaft nicht verlässlich einschätzen.

Kompetenzbereich „Schule als Organisation“

In diesem Kompetenzbereich zeigt sich nach Einschätzung der befragten Fachbegleiterinnen wiederum die Diskrepanz zwischen dem (theoretischen) systemischen Wissen über die Volksschule und dem (praxisbezogenen) wissensbasierten Können und Handeln. Auf der einen Seite „sind sie sehr gut informiert“ und „wissen zum Teil mehr als die alten Kollegen“. Auf der andern Seite „können sie nicht mit Schulbesuch oder Autorität umgehen“ oder „wissen kaum etwas über finanzielle Zuständigkeiten, und welche Formulare bei psychologischen Abklärungen ausgefüllt werden müssen.“

Kompetenzbereich „Beruf in der Lebensbalance“

Nach Erfahrung der Fachbegleitungen muss der Umgang mit Belastungen erst erlernt werden: „Am Anfang gibt es keine freien Wochenenden.“ So sind denn Vermischung und Entflechtung zwischen Beruf und Privatleben häufig ein Thema in der Fachbegleitung.

Frage nach den grössten Kompetenzzuwächsen

Die Frage nach den grössten Kompetenzzuwächsen ergibt ein uneinheitliches Bild. Aus Sicht der befragten Fachbegleitungen gibt es nicht *den* eindeutigen Zuwachs in einem bestimmten Kompetenzbereich. Betont werden hingegen – ganz im Sinne des Untersuchungsmodells (vgl. Abb. 1) – die schulischen Gegebenheiten (Team, Schulkultur) sowie die persönlichen Dispositionen der verschiedenen Berufseinsteigerinnen (Motivation, berufliche Eignung). In einem Punkt herrscht Einigkeit: „Wichtig ist die eigene Berufung!“

Verglichen mit früheren Berufseinsteigerinnen besteht der Eindruck, die heutigen Lehrpersonen seien selbstbewusster im Auftritt und kompetenter in der Kommunikation. Sie haben auch keine Mühe damit, Material von Kolleginnen und Kollegen im Unterricht zu übernehmen und einzusetzen.

5.3.9 Reflexion der Berufseinführungsphase

Positive Aspekte der Berufseinführungsphase

85 Nennungen wurden auf die Frage nach den positiven Aspekten der Berufseinführung gemacht. Dies sind deutlich weniger als bei der analogen Frage betreffend der Ausbildung (n = 108).

Besonders hervorgehoben werden von jeweils ca. 30% der Befragten die dreiwöchige Weiterbildung sowie allgemein die Unterstützung vor Ort beispielsweise in Form der Fachbegleitungen und anderen Kolleginnen und Kollegen. Es wird geschätzt, dass man in der Berufseinführungsphase Gelerntes in der Praxis anwenden und täglich Neues dazulernen kann. Auch das vielfältige, kostenlose Angebot der PH Zürich sei es in Form von Kursen, Coaching, Beratung etc. wird sehr geschätzt (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Positive Aspekte der Berufseinführung, geordnet nach Häufigkeiten

Besonders positiv in der Berufseinführung an der PH Zürich habe ich Folgendes erlebt ...		Aussagen (n = 85)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Dreiwöchige Weiterbildung	die Weiterbildung war super; top!!; unbedingt beibehalten; am liebsten nach 6 Jahren noch einmal; gute Auszeit; hilft Abstand zu bekommen und durch zu atmen; besser 4 Wochen wie früher	24	28
Support vor Ort (u.a. Fachbegleitung, Kolleginnen und Kollegen)	Fachbegleitung; Lehrpersonen die unterstützen, Material, Ratschläge erteilen; Ansprechperson im Schulhaus; Unterstützung durch Kolleginnen; top Schulleitung; konkrete Erfahrungen einer älteren Person	23	27
Angebot generell, Erfahrungen sammeln	Allgemein Erfahrungen sammeln; man kann seinen eigenen Stil entdecken; learning by doing; man nimmt viel Tatendrang aus dem Studium mit; alles in der Praxis ausprobieren zu können; man lernt jeden Tag Neues dazu	14	17
Support der PH (Supervision, Beratung, Coaching)	Coaching; Austausch in der Mentoratsgruppe; Supervision; kompetente Anlaufstellen; Beratungsangebote; Gratisangebote der PH	10	12
Kurse	kostenlose Kurse; didaktische Kurse; leider oft abgesagt, da zu wenige Anmeldungen*	7	8
Sonstiges	Allgemein Tipps; praxisnahe Dozenten; Austausch	7	8

*Anmerkung: Laut Statistik der Weiterbildung haben Kurse der PH welche sich an die gesamte Lehrerschaft richten massiv höhere Absagequoten als solche an die Adresse der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, wo lediglich 3 von 32 Kursen abgesagt werden mussten.

Verbesserungsvorschläge

Ungeachtet der zahlreichen positiven Aspekte betreffend der Berufseinführung werden auch Verbesserungsvorschläge gemacht (n = 41). 4 Personen äusserten explizit kritiklose Zufriedenheit.

Im Vordergrund stehen Verbesserungsvorschläge betreffend Fachbegleitungen, welche entweder nicht vorhanden oder wenig unterstützend wahrgenommen wurden. Zum Angebot der Berufseinführung allgemein kommen Hinweise zum Zeitmangel, welcher es unmöglich macht, Angebote der Berufseinführung zu nutzen.

Tabelle 12: Verbesserungsvorschläge betreffend Berufseinführung geordnet nach Häufigkeiten

Folgendes sollte an der Berufseinführung an der PH Zürich am dringendsten verbessert werden ...		Aussagen (n = 41)	
Kategorie	Beispiele	Häufigkeiten	Prozent
Fachbegleitung	Bessere Unterstützung durch Fachbegleitung; ich hatte keine Fachbegleitung; mehr moralische Unterstützung; bessere Zusammenarbeit der Fachbegleitung und der PH (klarer Auftrag, der auch überprüft wird); Fachbegleitung im Bereich Handarbeit; engere Begleitung	9	22
Angebot generell	Weiterbildungsangebot erweitern; regelmässige Informationen über Angebote (Newsletter o.ä.); bei Stufenwechsel eine neue Dauer der Berufseinführung; städtisch angestellte Lehrpersonen sollten auch das Anrecht haben auf eine Berufseinführung; Entlastungslektionen für Berufseinsteiger	6	15
Zeitmangel	Nicht genügend nutzen möglich, da zu eingespannt, evt. Zeitspanne erweitern; alles kommt aufs Mal; Zeitmangel; vielleicht sollte man verpflichtet werden; enormer Vorbereitungsaufwand;	6	15
dreiwöchige Weiterbildung	Angebot verbessern; viele Aspekte waren nicht sinnvoll (einige Exkursionen, die eigene Arbeit musste theoriebezogen sein); Projektarbeit in Kleingruppen unnötig	5	12
Keine Kritik	Ich war rundum zufrieden; keine	4	10
Kurse	Themen oft dieselben, wie in der Ausbildung; Zeitpunkt; versuchen die angebotenen Kurse auch durchzuführen	4	10
Fehlende Vorbereitung auf bestimmte Inhalte	Hilfestellung für die administrative Arbeit; Jahresplanung, Planung des Alltags; Zeitmanagement, Vertiefungsprojekt	4	10
Sonstiges	VSA macht Druck, wenn Fächer ohne Befugnis unterrichtet werden; Austausch an der PH mit anderen Berufseinsteigenden und begleitet durch Mentor wäre hilfreich; Unterrichtsbesuch nach Einzelsupervision war sehr entmutigend	3	7

Nach den Ergebnissen zum ersten der drei untersuchten Bereiche richtet sich der Fokus in der Folge auf den zweiten Bereich: die Schulen (vgl. Untersuchungsmodell, Abb. 1).

5.4 Situation in den Schulen

5.4.1 Aktuelle Belastungen

Zur Erfassung der subjektiven Belastung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden 20 für den Lehrberuf *typische Belastungsfaktoren* erfragt. Die Items stammen grösstenteils aus dem Instrument von Schaarschmidt, Arold und Kieschke (2000). Dieses erfasst die Einschätzung des Belastungsgrades durch spezifische Arbeitsbedingungen, welche als ‚typische Belastungen im Schulalltag‘ häufig thematisiert werden.

Die Belastung ist über alle Belastungsfaktoren hinweg auf einem mittleren Niveau (*Mittelwert* = 2.6). Am stärksten belastet fühlen sich die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch ‚die Heterogenität der Klasse‘ (47% fühlen sich eher stark oder stark belastet), ‚ausserunterrichtliche Pflichten‘ (42%), das ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘ (43%) sowie durch die ‚Beurteilung von Schülerinnen und Schülern‘ (43%). Der Mittelwert dieser Belastungsaspekte liegt zwischen 3.4 und 3.2 auf einer 5er-Skala und steht für eine mittlere bis eher starke Belastung. Ebenfalls als mittel bis eher stark ist die Belastung durch ‚unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Personen gerecht werden‘ (*Mittelwert* = 3.1) und ‚erzieherische Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern‘ (*Mittelwert* = 3.0) (vgl. Abb. 11).

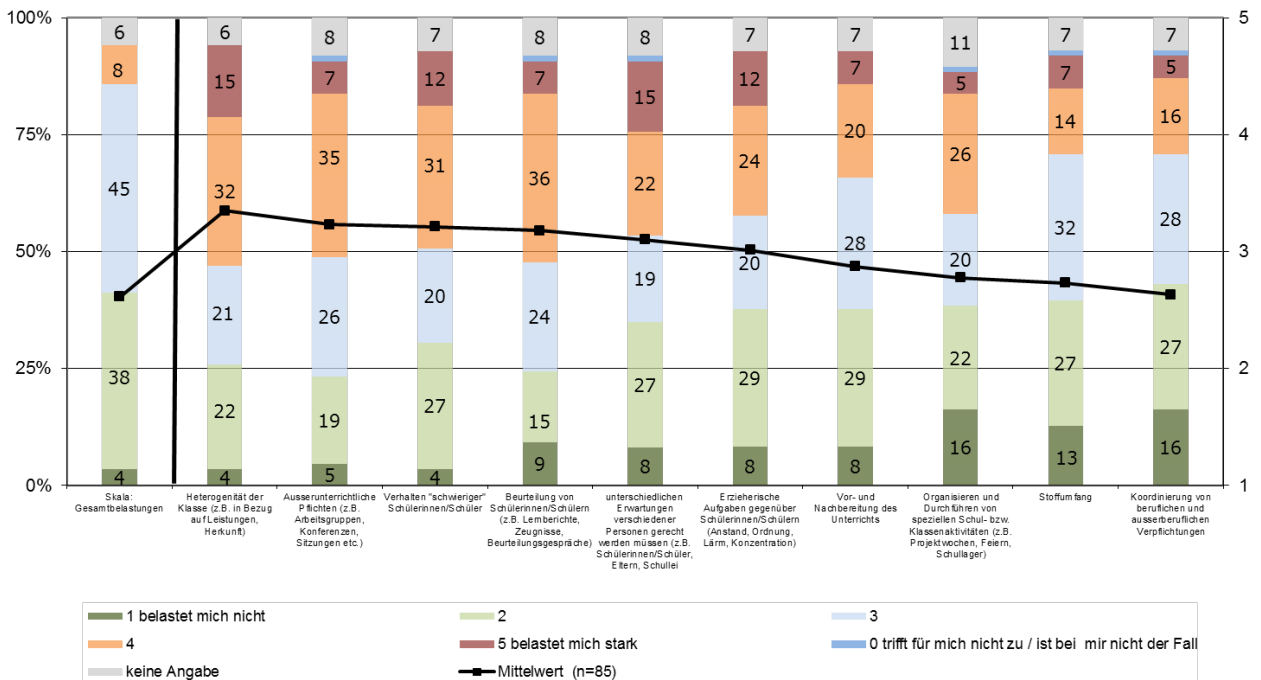


Abbildung 11: Belastungen 1 bis 10, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n = 85)

Nicht bis eher nicht belastend sind die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘ (*Mittelwert* = 2.0), ‚Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils‘ (*Mittelwert* = 1.9), die ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘ (*Mittelwert* = 1.9), der ‚Umgang mit Lehrmitteln‘ (*Mittelwert* = 1.8) und die ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘. 75% stufen diese als nicht oder eher nicht belastend ein (*Mittelwert* = 1.7) (vgl. Abb. 9).

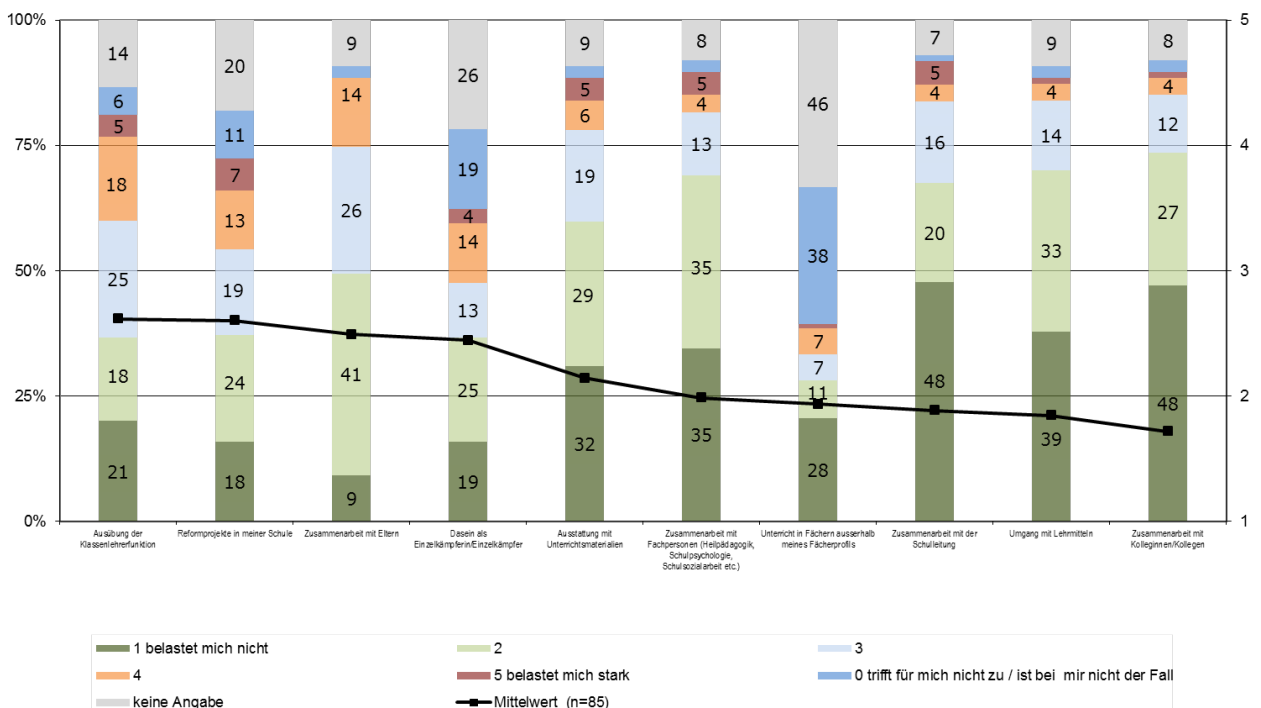


Abbildung 12: Belastungen 10 bis 20, geordnet nach Höhe der Mittelwerte (n = 85)

Der Vergleich von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit oder ohne Klassenlehrfunktion zeigt einen signifikanten Unterschied in der Gesamtbelastung. So fühlen sich Lehrpersonen mit einer Klassenlehrerfunktion erwartungsgemäss stärker belastet als solche ohne. Mit Blick auf die einzelnen Belastungen werden zudem die ‚Heterogenität der Klasse‘, der ‚Stoffumfang‘, ‚die Zusammenarbeit mit Eltern‘ und ‚die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern‘ von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit Klassenlehrerfunktion signifikant stärker belastend wahrgenommen.

Ein Vergleich nach Schulstufen zeigt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Gesamtbelastung. Lehrpersonen der Sekundarstufe fühlen sich aber durch folgende Aspekte stärker belastet als Lehrpersonen der Primarstufe und des Kindergartens, wobei sich Letztere tendenziell am wenigsten belastet fühlen: ‚Vor- und Nachbereitung‘, ‚Stoffumfang‘, ‚Klassenlehrerfunktion‘ und ‚erzieherische Aufgaben‘.

Männer und Frauen unterscheiden sich signifikant in der wahrgenommenen Belastung. Frauen fühlen sich beim ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘, ‚ausserunterrichtlichen Pflichten‘ und ‚Beurteilung von Schülerinnen und Schülern‘ stärker belastet; Männer dagegen in der ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘ und ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit einem unterschiedlich hohen Pensum unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung.

5.4.2 Schulführung

Schulleitungen sind erwiesenermassen wichtige Bezugspersonen von Lehrerinnen und Lehrern und eine gute Zusammenarbeit steht in engem Zusammenhang mit geringeren Burnoutraten¹⁵. In Kapitel 5.2.5 konnte gezeigt werden, dass Schulleitungen beim Berufseinstieg zusammen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Fachbegleitungen zu den am meisten unterstützenden Personen zählen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie Berufseinsteigende ausgewählte Aspekte der Schulführung wahrnehmen.

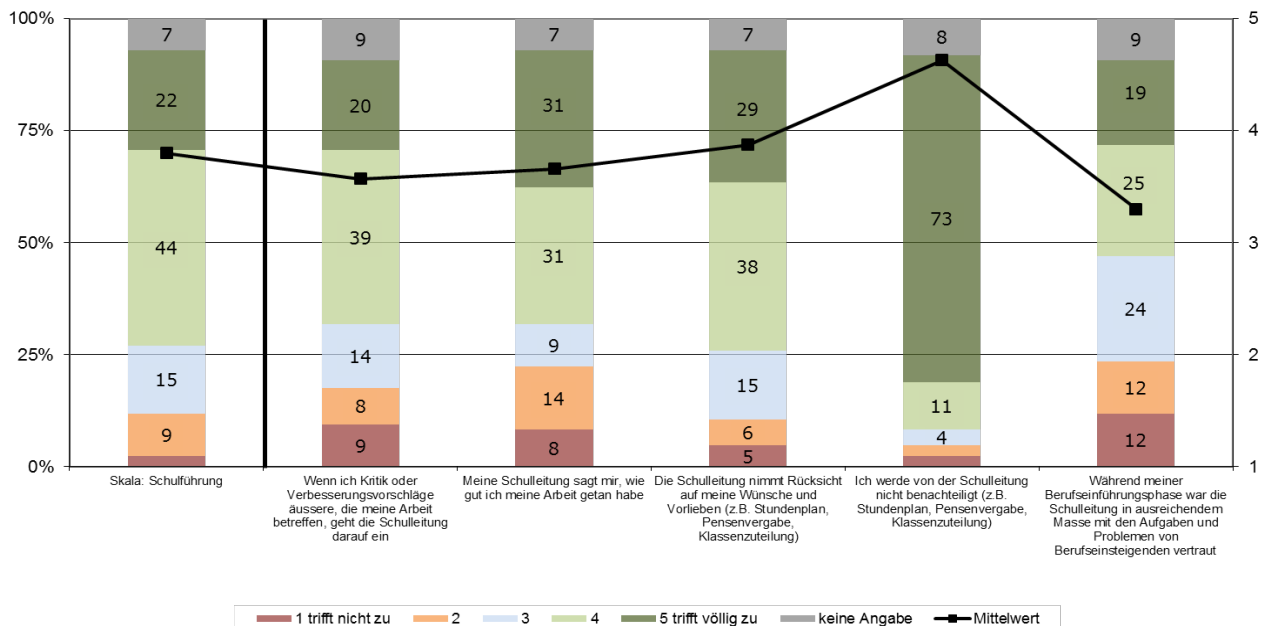


Abbildung 13: Schulführung (n = 85)

¹⁵ Byrne, B. (1999). The Nomological Network of teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: University Press.

Insgesamt zeigt sich ein positives Bild der Schulführung (*Mittelwert* = 3.8 auf einer 5er-Skala) (Abb. 10). 59% geben an, dass ‚die Schulleitung auf Kritik oder Verbesserungsvorschläge eingeht‘ (jeweils Skalenwerte 4 und 5) und 62% sagen aus, ‚die Schulleitung sagt mir, wie gut ich meine Arbeit getan habe‘. 67% geben an, dass ‚die Schulleitung Rücksicht nimmt auf Wünsche und Vorlieben (beispielsweise beim Stundenplan oder bei der Pensungsvergabe)‘ und 84% werden ‚von ihrer Schulleitung nicht benachteiligt‘. Einzig der folgende Punkt wird etwas kritischer beurteilt: Nur 44% der Befragten geben an, dass ihre ‚Schulleitung während der Berufseinführungsphase in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern vertraut‘ war (24% äussern sich diesbezüglich kritisch). Männer und Frauen sowie Lehrpersonen verschiedener Schulstufen unterscheiden sich nicht signifikant in ihrer Einschätzung bezüglich der Schulführung.

5.4.3 Soziales Klima

Neben der Schulführung hat das soziale Klima an einer Schule einen grossen Einfluss auf eine Vielzahl von Variablen.

Die Berufseinsteigenden stufen das soziale Klima ebenfalls positiv ein (*Mittelwert* = 3.8 auf einer 5er-Skala), wobei zwei Aspekte besonders positiv auffallen (vgl. Abb. 14). 79% der Befragten geben an, dass sie ‚von Kolleginnen und Kollegen unterstützt‘ werden, wenn sie irgendwo anstehen und 86% fühlen sich ‚als junge Lehrperson im Team akzeptiert‘. Etwas weniger positiv fallen die Aussagen zu Spannungen aus: 17% geben an, dass es sehr wohl Spannungen in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen gibt (Skalenwerte 1 und 2). Ein Austausch von Unterrichtsmaterial findet gemäss 20% der Befragten nicht respektive eher nicht statt. 44% geben zudem an, dass sie in der Unterrichtsvorbereitung nicht mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten.

Das soziale Klima wird weder nach Schulstufe noch nach Geschlecht signifikant unterschiedlich wahrgenommen.

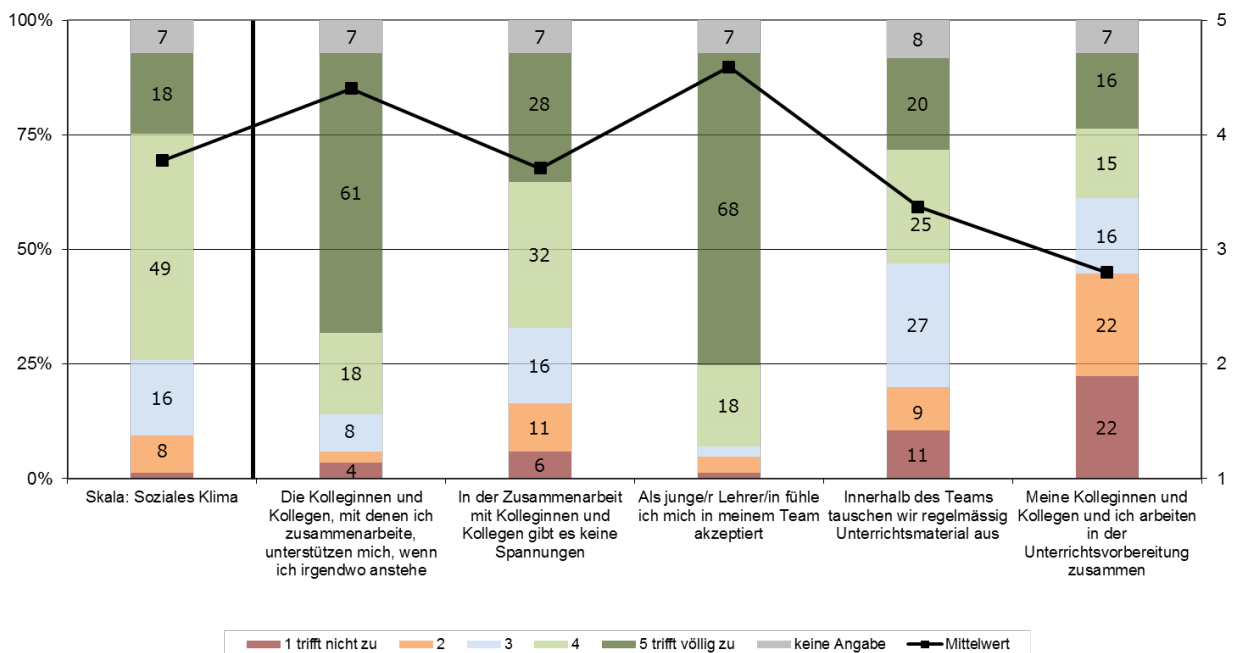


Abbildung 14: Soziales Klima (n = 85)

Nach den Ergebnissen zum zweiten der drei untersuchten Bereiche richtet sich der Fokus abschliessend auf den dritten Bereich: die Lehrperson (vgl. Untersuchungsmodell, Abb. 1).

5.5 Individuelle Professionalität

5.5.1 Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Skala zur beruflichen Selbstwirksamkeit stammt aus einem häufig eingesetzten und bewährten Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern.¹⁶

Die berufliche Selbstwirksamkeit der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger kann mit einem Mittelwert von 3.3 auf einer 4er-Skala als eher hoch bezeichnet werden. Einzig der Aspekt, auch ‚problematischen Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff vermitteln zu können‘ wird von 16% der Befragten als nicht oder kaum vorhanden eingestuft, wie auch die Überzeugung, dass ‚mit einem hohen Engagement viel für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden kann‘ (25%) (beide *Mittelwerte* = 3.0).

Vergleicht man die berufliche Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe findet sich ein signifikanter Unterschied bezüglich des Aspekts ‚ich weiss, dass ich es schaffe, selbst problematischen Schülerinnen und Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln‘ ($Chi^2 = 7.5$, $df = 2$, $p = .024$). Die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen des Kindergartens (*Mittelwert* = 3.5) ist bei diesem Aspekt signifikant höher als diejenige von Lehrpersonen der Primar- (*Mittelwert* = 2.93) oder Sekundarstufe (*Mittelwert* = 2.9).

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Männern und Frauen unterscheidet sich nicht signifikant.

5.5.2 Arbeitsfreude und Erholung

Die Arbeitsfreude der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist sehr hoch (*Mittelwert* = 4.5 auf einer 5er-Skala) (vgl. Abb. 15).

Die Arbeitsfreude von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit oder ohne Klassenlehrerfunktion unterscheidet sich nicht signifikant. Frauen (*Mittelwert* = 4.5) macht die Arbeit jedoch signifikant mehr Spass als Männern (*Mittelwert* = 4.0) ($Chi^2 = 3.9$, $df = 1$, $p = .047$). Auch nach Pensen finden sich signifikante Unterschiede. Lehrpersonen mit einem Pensum zwischen 41% – 60% haben am wenigsten das Gefühl, bei ihrer Arbeit etwas Sinnvolles zu tun ($Chi^2 = 14.1$, $df = 4$, $p = .007$). Es zeigt sich jedoch kein linearer Zusammenhang.

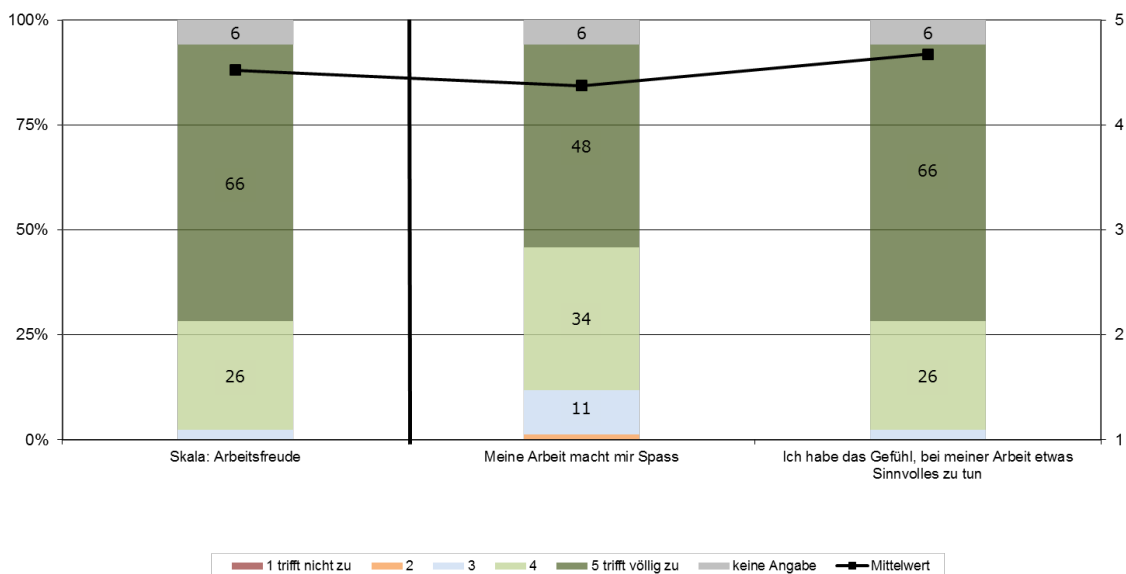


Abbildung 15: Arbeitsfreude (n = 85)

¹⁶ Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, S. 60–61. Berlin.

Das Ausmass der Erholung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger ist mittel bis eher hoch (*Mittelwert* = 3.6 auf einer 5er-Skala). Zu wenig Zeit für Familie und/oder Freunde haben 12% und etwas mehr als die Hälfte denkt abends oft noch über die Arbeit nach 49% (vgl. Abb. 13). Es finden sich keine Unterschiede je nach Schulstufe oder Geschlecht.

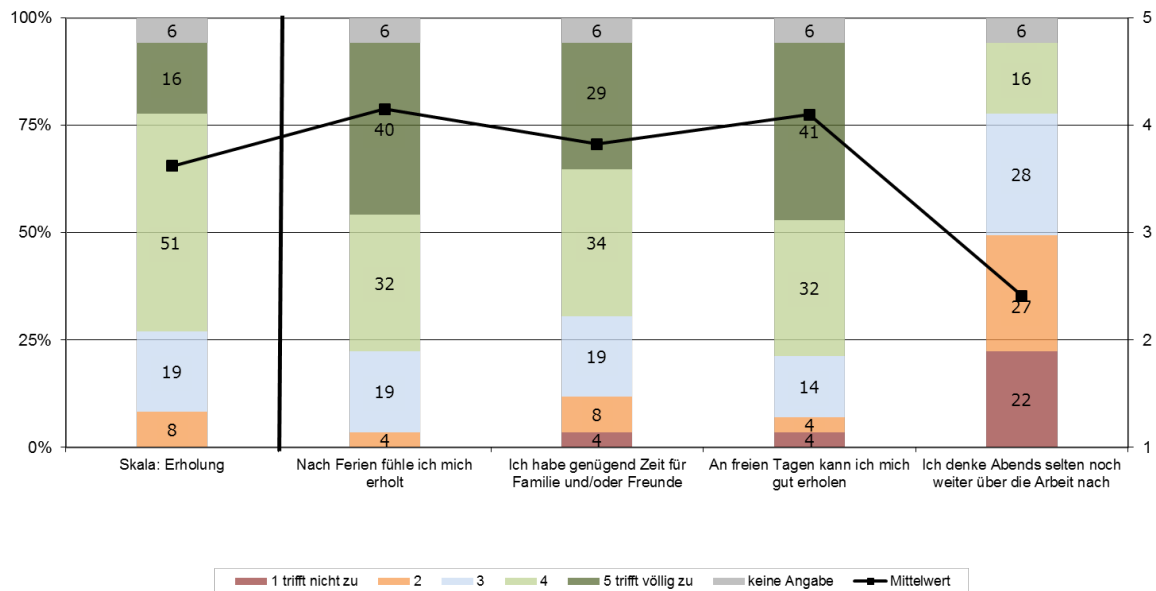


Abbildung 16: Erholung (n = 85)

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion denken abends häufiger noch über die Arbeit nach als Lehrpersonen ohne Klassenlehrerfunktion ($Chi^2 = 4.7$, $df = 1$, $p = .03$). An freien Tagen am wenigsten gut erholen können sich Lehrpersonen mit einem Pensum zwischen 41% – 60%. Am besten erholen können sich Lehrpersonen mit einem 100% Pensum, was wiederum keinem linearen Zusammenhang entspricht ($Chi^2 = 9.6$, $df = 4$, $p = .047$).

5.5.3 Reflexion und Ausblick

Gedanken an berufliche Veränderungen

16% (14 Personen) der Befragten haben in den letzten zwei Jahren mindestens einmal die Stelle gewechselt, 71% der Personen, welche bereits einmal die Stelle gewechselt haben, haben dies einmal getan, die übrigen mehrere Male, beispielsweise weil sie verschiedene Vikariate inne hatten (3 Personen). Gründe für Stellenwechsel waren Funktionswechsel beispielsweise zur Heilpädagogin (2 Nennungen), ein Stufenumstieg oder Probleme mit dem Team oder der Schulleitung (3 Nennungen). Eine Lehrperson ist wegen Mutterschaft nicht mehr als Lehrperson tätig. Diese Wechsel haben dazu geführt, dass derzeit 81% ihr Wunschpensum unterrichten. 5% würden gerne ein höheres Pensum unterrichten (u.a. weil sie unbezahlt Überzeit leisten) und 6% ein tieferes (u.a. wegen der hohen Belastung). 4% geben einen anderen Grund an (z.B. ein anderes Pensum ist stundenplantechnisch nicht möglich) und 5% geben keine Antwort.

Einige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, eine andere Stelle zu suchen oder sogar den Beruf zu wechseln (Tab. 13).

Tabelle 13: Gedanken an berufliche Veränderungen (n = 85), Angaben in Prozent

	1 nie	2	3	4	5 sehr oft	keine Angabe	MW
Ich habe schon ernsthaft daran gedacht, eine andere Stelle als Lehrperson zu suchen	46	18	11	9	9	7	2.1
Ich habe schon ernsthaft daran gedacht, den Beruf zu wechseln	44	26	6	8	9	7	2.1

Anmerkungen: MW = Mittelwert, Skala = 1–5

46% der Berufseinsteigenden haben noch nie ernsthaft daran gedacht eine andere Stelle zu suchen, 9% haben schon sehr oft daran gedacht (*Mittelwert* = 2.1 auf einer 5er-Skala) (vgl. Tab. 16). Hinsichtlich der Schulstufe finden sich signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 7.3$, $df = 2$, $p = .026$). Lehrpersonen des Kindergartens (*Mittelwert* = 2.7) haben sich schon häufiger Gedanken über einen Stellenwechsel gemacht als Lehrpersonen der Primar- (*Mittelwert* = 1.8) und der Sekundarstufe (*Mittelwert* = 2.4) und Primarlehrpersonen signifikant weniger häufig als Sekundarlehrpersonen.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich nicht signifikant von solchen ohne Klassenlehrerfunktion. Mit dem jeweiligen Pensum ergibt sich ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang und Männer unterscheiden sich nicht von Frauen.

Tabelle 14: Mögliche Gründe für die Suche einer anderen Stelle (18 Nennungen)

Kategorie	Häufigkeiten	Prozent
Schulleitung	7	39
Soziales Klima	5	28
Neue Herausforderung	3	17
Neues Schulmodell / Umstellung	1	6
Arbeitsweg	1	6
Alles gut so wie's ist	1	6

Ernsthafte Gedanken über einen Berufswechsel haben sich etwas weniger Personen gemacht. 44% der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger haben noch nie ernsthaft daran gedacht hat, den Beruf zu wechseln. Nur 9% haben schon sehr oft (*Mittelwert* = 2.1 auf einer 5er-Skala) daran gedacht (vgl. Tab. 13). Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden sich dabei nicht signifikant von ihren Kolleginnen und Kollegen ohne Klassenlehrerfunktion. Weder nach dem jeweiligen Pensum noch nach dem Geschlecht zeigen sich signifikante Zusammenhänge.

Tabelle 15: Mögliche Gründe für Berufswechsel (21 Nennungen)

Kategorie	Häufigkeiten	Prozent
Neue Herausforderung, andere Interessen	8	38
(Über-) Belastung im Beruf	5	24
Weiterbildung, Zusatzausbildung absolviert	3	14
Beruflicher Aufstieg	2	10
Schwierige Schülerinnen und Schüler	1	5
Anderes (nie mehr Klassenlehrperson, so weiter bis zur Pensionierung?)	2	10

Weiterempfehlen des Lehrberufs

Auf die Frage, ob man einem jungen Menschen raten würde, ebenfalls Lehrerin oder Lehrer zu werden antworten 53% mit ja, 32% mit eher ja, 7% mit eher nein (8% haben keine Angabe gemacht) Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger mit Klassenlehrerfunktion unterscheiden

sich dabei nicht signifikant von solchen ohne Klassenlehrerfunktion. Auch die Höhe des Pensums hat keinen signifikanten Zusammenhang mit der Weiterempfehlung des Berufs. Männer und Frauen unterscheiden sich ebenfalls nicht signifikant.

Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welche den Beruf weiterempfehlen würden, weisen eine signifikant höhere Arbeitsfreude und Erholung auf. Sie stufen zudem die Schulführung signifikant positiver ein und nehmen ein positiveres soziales Klima wahr als ihre Kolleginnen und Kollegen, welche den Lehrberuf eher oder eher nicht weiterempfehlen. Folgende Belastungsfaktoren werden von Lehrpersonen, welche den Beruf weiterempfehlen signifikant geringer eingestuft: ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘ und ‚Ausüben der Klassenlehrerfunktion‘.

5.6 Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Befragungen 2012 und 2015

Die Ergebnisse der Befragung aus dem Jahr 2012 (Abschlussjahrgang 2009) und der hier vorliegenden Befragung 2015 (Abschlussjahrgang 2012) werden im Anschluss verglichen, um aufzuzeigen, inwiefern sich die beiden Kohorten signifikant voneinander unterscheiden. Dabei ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass die beiden Kohorten nicht eins zu eins vergleichbar sind. So ist einerseits die Grundgesamtheit bei der ersten Befragung (N = 345) um die Hälfte grösser als bei der zweiten Befragung (N = 222). Dies hängt u.a. damit zusammen, dass 2012 mehrere Personen angeschrieben wurden, welche nicht mehr im Kanton Zürich beziehungsweise gar nicht mehr im Lehrberuf tätig waren. Auch ist der Rücklauf bei der zweiten Befragung (39%, n = 86) deutlich geringer als bei der ersten (48%, n = 166). Betrachtet man die beiden Stichproben, fällt auf, dass 2015 deutlich weniger Männer (16%) in der Stichprobe sind als 2012 (21%). Auch ist das unterrichtete Pensum zur Zeit der Befragung in der Stichprobe 2015 signifikant höher (89% vs. 81% im Jahr 2012). Des Weiteren sind 2015 deutlich mehr Lehrpersonen mit einem 100%-Pensum in der Stichprobe vertreten (42%) als 2012 (22%). Hinsichtlich des Alters sowie der vertretenen Schulstufen finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den zwei Kohorten entlang des Untersuchungsmodells dargestellt.

5.6.1 Unterschiede betreffend Ausbildung

Die Kompetenzeinschätzungen direkt nach der Ausbildung unterscheiden sich nicht signifikant je nach Kohorte. Vergleicht man die beiden Kohorten nach Stufe, ergeben sich signifikante Unterschiede für die Primar- und Sekundarstufe.

Für den Kindergarten finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Kohorten (2012 n = 19, 2015 n = 16) betreffend der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung.

Für die Primarstufe (2012 n = 82, 2015 n = 44) finden sich signifikante Unterschiede in 10 Kompetenzbereichen direkt nach der Ausbildung. Die Werte der Kohorte 2015 sind durchgehend höher. Diese Differenzen können auf Unterschiede in den Stichproben sowie auf Veränderungen im Ausbildungskonzept (NOVA 09 mit Quartalspraktikum) zurückzuführen sein.

Für die *Sekundarstufe* (2012 n = 49, 2015 n = 24) finden sich signifikante Unterschiede in 8 Kompetenzbereichen direkt nach der Ausbildung. Die Werte der Kohorte 2015 sind tiefer, obwohl beide Kohorten noch nach dem alten Ausbildungsmodell studierten. Die Unterschiede können auf die verschiedenen Stichproben zurückzuführen sein. Ein weiterer möglicher Grund könnte sein, dass andere Stufen bereits in den Genuss der Vorteile des Quartalspraktikums gekommen sind im Gegensatz zu den Sekundarstufenlehrpersonen (siehe Anhang 5).

Bezüglich der Kompetenzförderung während der Ausbildung finden sich ein paar signifikante Unterschiede in der Gesamtstichprobe, wobei die Kohorte 2015 die Kompetenzförderung höher einstuft als die Kohorte 2012 (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16: Kompetenzförderung während der Ausbildung 2012 – 2015

Kompetenzen	Mittelwert	Mittelwert	p-Wert*
	2012	2015	
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	5.38	5.83	.001
eigenes Zeitmanagement	5.00	5.29	.036
im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	6.82	7.05	.007
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	5.70	6.00	.014

Anmerkung: p-Wert berechnet mittels Mann-Whitney U-Test; auf die Darstellung der Prüfgrösse wurde der Übersicht halber verzichtet. Blau markiert sind die positiveren Werte.

Die stärkere Förderung in den aufgeführten Kompetenzen könnte auf die Neuerung des Ausbildungsmodells zurückzuführen sein. Da die Sekundarstufe noch nach dem alten Modell ausgebildet wurde, wird die Kompetenzförderung im Folgenden je nach Stufe aufgeführt.

Für den *Kindergarten* finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Kohorten (2012 n = 19, 2015 n = 16) betreffend der Kompetenzförderung während der Ausbildung, obschon diese Lehrpersonen nach dem neuen Konzept ausgebildet wurden.

Für die *Primarstufe* (2012 n = 82, 2015 n = 44) finden sich signifikante Unterschiede in 16 Kompetenzbereichen bezüglich der Kompetenzförderung durch die Ausbildung. Die Werte der Kohorte 2015 sind durchgehend höher. Diese Unterschiede können auf Unterschiede in den Stichproben sowie auf Veränderungen im Ausbildungskonzept (NOVA 09 mit Quartalspraktikum) zurückzuführen sein (siehe Anhang 5).

Für die *Sekundarstufe* (2012 n = 49, 2015 n = 24) finden sich signifikante Unterschiede in 5 Kompetenzbereichen bezüglich der Kompetenzförderung durch die Ausbildung. Die Werte der Kohorte 2015 sind tiefer, obschon beide Kohorten noch nach dem alten Ausbildungsmodell studierten. Die Unterschiede können auf die verschiedenen Stichproben zurückzuführen sein. Ein weiterer möglicher Grund könnte sein, dass andere Stufen bereits in den Genuss der Vorteile des Quartalspraktikums gekommen sind und sich die Sekundarstufenlehrpersonen diesbezüglich benachteiligt fühlten (siehe Anhang 5).

5.6.2 Unterschiede betreffend Berufseinführungsphase

Bezüglich der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase finden sich mehrere signifikante Unterschiede, wobei die Kohorte 2015 ihre Kompetenzen in ausgewählten Kompetenzbereichen höher einstuft als die Kohorte 2012 (Tabelle 17).

Tabelle 17: Selbstbeurteilung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase 2012 – 2015

Kompetenzen	Mittelwert	Mittelwert	p-Wert*
	2012	2015	
anregende Lernsituationen schaffen	7.6	8.0	.000
theoretische Konzepte und wichtige Erkenntnisse kennen	7.0	7.5	.003
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	5.8	5.9	.035
Schülerinnen und Schüler motivieren	8.0	8.2	.021
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen	7.4	7.5	.012
Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern	7.0	7.2	.009
Elternarbeit	7.5	8.1	.023
im Team zusammenarbeiten	8.4	8.5	.021
Umgang mit Vorgesetzten	8.1	8.3	.032
Unterricht planmässig durchführen	7.6	8.0	.006
im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	7.7	7.9	.027
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	7.4	7.9	.035
die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können	8.0	8.8	.020

Anmerkung: p-Wert berechnet mittels Mann-Whitney U-Test; auf die Darstellung der Prüfgrösse wurde der Übersicht halber verzichtet. Grün markiert sind die positiveren Werte.

Die höheren Kompetenzen könnten auf das angepasste Angebot in der Berufseinführungsphase zurückzuführen sein. Ebenso denkbar sind aber Unterschiede aufgrund der unterschiedlichen Stichproben.

Weitere Aspekte, welche signifikant unterschiedlich eingestuft werden, wie die Qualität der Fachbegleitungen, finden sich in Tabelle 18.

Tabelle 18: Aspekte der Berufseinführungsphase 2012 – 2015

	Mittelwert	Mittelwert	p-Wert*
	2012	2015	
Meine Fachbegleiterin oder mein Fachbegleiter hatte Zeit für spontane Gespräche	4.3	4.2	.000
Ich habe die Fachbegleiterin oder den Fachbegleiter insgesamt als unterstützend wahrgenommen.	4.1	3.9	.000
Ich habe die Einzelsupervision als unterstützend wahrgenommen	4.2	4.6	.000
Die fakultativen Kurse vermittelten praxisnahe Impulse	4.0	4.1	.043
Die fakultativen Kurse gaben mir Sicherheit für mein berufliches Handeln	3.5	3.6	.000
Die fakultativen Kurse ermöglichten mir, meine Tätigkeit aus einer gewissen Distanz zu betrachten	3.5	3.3	.000

Anmerkung: p-Wert berechnet mittels Mann-Whitney U-Test; auf die Darstellung der Prüfgrösse wurde der Übersicht halber verzichtet. Grün markiert sind die positiveren Werte.

Die Unterstützung während der Berufseinführungsphase wird nicht signifikant unterschiedlich wahrgenommen.

5.6.3 Unterschiede betreffend der Situation in der Schule

Bezüglich der aktuellen Belastungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Kohorte. Dasselbe gilt für die Wahrnehmung der Schulführung und des sozialen Klimas.

5.6.4 Unterschiede betreffend individueller Professionalität

Einzelne Aspekte der individuellen Selbstwirksamkeit (u.a. mit problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen, zu Eltern einen guten Kontakt halten) unterscheiden sich signifikant zwischen den zwei Kohorten, wobei Lehrpersonen der Kohorte 2015 ihre Selbstwirksamkeit höher einstufen als Lehrpersonen der Kohorte 2012. In der diesbezüglichen Skala finden sich jedoch keine Unterschiede. Der einzige signifikante Unterschied auf Skalenebene zeigt sich bei der Erholung. Lehrpersonen der Kohorte 2015 können sich signifikant besser erholen als Lehrpersonen der Kohorte 2012.

6 Zusammenfassung und Kommentare

Vorbemerkungen

In diesem abschliessenden Kapitel 6 werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und einer Bewertung unterzogen.

6.1 Rezeption der Befragung 2012 durch VSA und PH Zürich

Für die Bildungsdirektion – im Speziellen das VSA – und die PH Zürich waren die Ergebnisse der Befragung 2012 in erster Linie eine Bestätigung, dass der Berufseinstieg im Kanton Zürich auf guten Wegen ist. Grosse Korrekturen drängten sich nicht auf.

Im Bereich der Empfehlungen 2012 sah das VSA für sich kaum Möglichkeiten für konkrete Massnahmen weder seitens der Verwaltung noch seitens des Gesetzgebers. An der Medienkonferenz wurde aber zugesagt, dass man sich in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, den Schulen und der PH Zürich dafür einsetzen wird, dass künftig sämtliche Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vor Ort von Fachbegleitungen unterstützt werden. Zwar sind in diesem Bereich Fortschritte erkennbar, trotzdem müssen 13% der befragten Berufseinstiegenden 2015 immer noch ohne Fachbegleitung auskommen. Bewusst ist man sich in der Bildungsdirektion auch, dass eine Ausbildung nie alles abdecken kann, was die anschliessende Berufspraxis fordert. Unsicherheiten beim Start in den Beruf rühren nicht per se daher, dass die Ausbildung zu wenig macht. Sicherheit und Routine lässt sich erst in der Praxis erwerben.

In der PH Zürich wurde der Bericht ebenfalls zur Kenntnis genommen und auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Rückblickend zeigt sich, dass in der PH vor allem dort Massnahmen umgesetzt wurden, wo sich die Empfehlungen des Berichts 2012 mit bereits angedachten oder eingeleiteten Veränderungen decken.

Grundthema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist und bleibt die Verknüpfung von theoretischen Konzepten mit der Berufspraxis. Einige der inzwischen eingeleiteten Änderungen betreffen denn auch diesen Bereich (u.a. Quartalspraktikum, Praxisdozentinnen und -dozenten, Anpassung der Inhalte und der Aufträge an die Praktikumslehrpersonen). Die bereits 2012 gemachte Empfehlung, die PH Zürich solle als Themenführerin die Auseinandersetzung zum Thema Theorie-Praxis offensiv aufzunehmen und breit angelegt zu führen, gilt auch 2015 noch.

Erwartungen des VSA und der PH Zürich an die Befragung 2015

Im Grossen und Ganzen erwartet das VSA von der Befragung 2015 ähnliche Ergebnisse wie 2012. Der Zeitraum von drei Jahren erscheint aus Sicht des VSA zu knapp, um bereits erhebliche Verschiebungen erwarten zu können.

Auch in der PH Zürich ist man sich bewusst, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Veränderungen Zeit brauchen und sich nicht alle Massnahmen gleich in messbaren Effekten niederschlagen.

6.2 Ausbildung an der PH Zürich

6.2.1 Förderung der beruflichen Kompetenzen durch die Ausbildung

Nach Einschätzung der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger wurden ihre beruflichen Kompetenzen während ihrer Ausbildung an der PH Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert. Sie erhielten einen guten Einblick in ‚zentrale theoretische Konzepte‘ und wurden stark gefördert im Planen, Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von Unterricht. Wenig gefördert fühlen sich die Lehrpersonen in der Elternarbeit, in der Teamarbeit, im Umgang mit Vorgesetzten und im Hinblick auf ihre Funktion als Klassenlehrperson. Die wenig geförderten Kompetenzen entsprechen denjenigen, der Befragung 2012.

Setzt man das Ausmass der Förderung der beruflichen Kompetenzen in der Ausbildung in Vergleich mit den Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung, zeigen sich einige auffällige Überschneidungen. In den Kompetenzbereichen ‚zentrale theoretische Konzepte kennen‘, ‚Unterricht planen, durchführen und reflektieren‘ sowie ‚unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen‘ übertrifft die Höhe der Förderung die Einschätzung der diesbezüglichen Kompetenzen. Dort, wo die Förderung durch die Ausbildung höher eingeschätzt wird als die eigenen Kompetenzen, könnte ein verhältnismässig geringerer Lerngewinn oder ein Zuviel an Ausbildungsbemühungen vorliegen.

6.2.2 Berufliche Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger schätzen ihre beruflichen Kompetenzen unmittelbar nach der Ausbildung insgesamt als solide ein. Vergleichsweise hoch eingeschätzt werden unterrichtsbezogene Kompetenzen wie ‚Fachkompetenz in meinen Fächern‘, ‚Schülerinnen und Schüler motivieren‘, ‚ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen‘, ‚Unterricht planen und vorbereiten‘, ‚Unterricht planmässig durchführen‘ sowie ‚Unterricht reflektieren‘. Die höchste Kompetenz schreiben sich die Berufseinsteigenden bei der ‚eigenen Sozialkompetenz‘ zu, wobei die diesbezügliche Förderung eher gering eingestuft wurde. Dies könnte bedeuten, dass die Berufseinsteigenden die Sozialkompetenz weitestgehend sich selbst zuschreiben.

Einen eher mittleren Wert erreicht die Kompetenzeinschätzungen bei ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘. ‚Elternarbeit‘ ist unmittelbar nach der Ausbildung die am geringsten eingestufte Kompetenz. Die verstärkte Thematisierung der Elternarbeit im Rahmen der Praktika schlägt sich offenkundig noch nicht in einer höheren Einschätzung nieder. Auffallend ist jedoch, dass sich die Berufseinsteigenden in den als wenig gefördert eingestuften Kompetenzbereichen ‚Umgang mit Vorgesetzten‘, ‚im Team arbeiten‘ und ‚die Funktion als Klassenlehrperson ausüben können‘ vergleichsweise hohe Kompetenzen zuschreiben. Dies könnte durch die hohe eigene Sozialkompetenz miterklärt werden.

6.2.3 Berufliche Kompetenzen aus der Sicht der Fachbegleitungen

Aus der Optik ihrer Unterstützung und Begleitung zeigt sich den Fachbegleiterinnen und Fachbegleiter ein gutes Abbild der Kompetenzen ihrer Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger. Auch wenn sich die Kompetenzbereiche im Alltag nicht immer trennscharf auseinanderhalten lassen, erkennen sie doch neben einem soliden Fachwissen und unbestreitbaren

methodisch-didaktischen Kenntnissen die Schwierigkeiten der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger beim Umsetzen ihres theoretischen Wissens in Unterrichtshandeln.

6.2.4 Kompetenzzuwachs während der Berufseinführung

Vergleicht man die eingestufteten Kompetenzen direkt nach der Ausbildung mit denjenigen nach der Berufseinführungsphase zeigt sich ein eindrückliches Bild: In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich im Verlauf der Berufseinführungsphase wie bereits 2012 signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse.

Besonders gross fallen die Kompetenzzuwächse aus bei ‚Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan‘, ‚Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern‘, ‚Umgang mit Heterogenität‘, ‚Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen‘, ‚Classroom-Management‘, ‚Elternarbeit‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ und ‚Funktion als Klassenlehrer ausüben können‘. Die Tatsache, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in sämtlichen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Kompetenzzuwächse feststellen, unterstreicht die Wichtigkeit der Berufseinstiegsphase.

6.2.5 Lernbereiche

Für 41% der Befragten war der ‚Berufsalltag als Lehrperson (learning by doing)‘ der wichtigste Lernbereich, welcher sehr viel zu den heutigen Kompetenzen beigetragen hat, gefolgt von der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen vor Ort. Den grössten Beitrag zu den heutigen beruflichen Kompetenzen innerhalb des Lernbereichs ‚Ausbildung an der PH‘ wird der berufspraktischen Ausbildung mit Mentorat zugeschrieben, gefolgt von der fachdidaktischen Ausbildung. Auch dieses Ergebnis unterstreicht die Wichtigkeit der Praktika sowie der Berufseinstiegsphase.

6.2.6 Praxis- und Praktikumserfahrungen

Erstaunlicherweise haben 55% der Befragten ausserhalb der regulären Praktika und der Berufseinführung im Rahmen des Ausbildungskonzeptes NOVA 09 studienbegleitend bereits eigene Praxiserfahrungen in der Volksschule gesammelt. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Praxiseinsätze in Form von Aushilfe, Stellvertretungen sowie Fachunterricht die berufliche Sozialisation wesentlich mitprägen. Inwiefern diese gewissermassen ausserhalb des Ausbildungsprogramms erworbenen Kompetenzen in die Ausbildung integriert werden können, wäre zu überprüfen. Ebenso unklar ist, inwiefern diese ersten Praxiserfahrungen den Kompetenzerwerb beeinflussen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Lehrpersonen ohne anderweitige Praxiserfahrungen ihre Kompetenzen bezüglich der Motivierung von Schülerinnen und Schülern, der Förderung eigenständigen Lernens und dem Einsatz unterschiedlicher Lehr- und Arbeitsformen höher einstufen als Lehrpersonen mit anderweitigen Praxiserfahrungen. Sie hatten noch keine Gelegenheit, ihre Schul- und Unterrichtsbilder und ihre Erwartungen an der Praxis zu testen. Lehrpersonen mit anderweitigen Praxiserfahrungen hingegen können sich entweder realistischer – und damit vermutlich auch kritischer – einstufen oder diesbezüglich höhere Erwartungen an sich selbst und ihr Studium stellen.

Die Praktikumserfahrungen im Rahmen des Studiums werden positiv eingestuft. Sowohl im Rahmen des Lernvikariats als auch in den Praktika wurde ein realistisches Berufsbild bezüglich der Anforderungen und Aufgaben einer Lehrperson vermittelt. Die Befragten konnten von ihren Praxislehrpersonen profitieren. Dasselbe gilt für die Einschätzung des Quartalspraktikums, welches Lehrpersonen der Kindergarten- und der Primarstufe absolviert haben. Diese Lehrpersonen haben von der verstärkten Praxisorientierung erheblich profitiert. Andere Elemente des neuen Ausbildungskonzeptes NOVA 09 wie das Portfolio, das Verfassen einer Projektarbeit oder die interdisziplinären und stufenübergreifenden Lernfelder sind hingegen noch nicht sichtbar zum Tragen gekommen. Die Ergebnisse bestätigen, dass mit der Einführung des Quartalspraktikums eine wichtige Neuerung implementiert wurde.

6.2.7 Positive und negative Aspekte der Ausbildung

Besonders häufig werden positive Aussagen zum Praxisbezug der Ausbildung gemacht – insgesamt 48 Nennungen beziehen sich darauf. Hervorgehoben werden die vielen Praktika, insbesondere die Möglichkeit viel auszuprobieren und von erfahrenen Lehrpersonen profitieren zu können. Lehrpersonen der Primarstufe und des Kindergartens, welche nach dem neuen Ausbildungskonzept ausgebildet wurden haben auch von der verstärkten Praxisorientierung profitiert. Dies stellt eine deutliche Verbesserung im Vergleich zur Befragung 2012 dar, bei welcher der fehlende Praxisbezug noch deutlich häufiger kritisiert wurde.

Verbesserungspotential orten die Befragten bei Ausbildungsinhalten im Bereich einzelner Fächer wie Beurteilung/Zeugnisse oder im Umgang mit schwierigen und auffälligen Schülerinnen und Schülern. Am Ausbildungskonzept werden u.a. die vielen Gruppenarbeiten kritisiert wie auch der fehlende Praxisbezug, dies jedoch nur in insgesamt 15 Nennungen. Lehrpersonen der Primarstufe und des Kindergartens haben deutlich weniger vom Verfassen einer Projektarbeit, den interdisziplinären und stufenübergreifenden Lernfeldern sowie vom Portfolio profitieren können. Der Anspruch der PH als Hochschule, berufsbezogene Theorien zu vermitteln, welche u.a. in Form wissenschaftlicher Arbeiten erfüllt wird, scheint nicht allen Studierenden einzuleuchten.

6.3 Berufseinstieg

6.3.1 Herausforderungen

Die Aussagen zu den beruflichen Herausforderungen zu Beginn des Berufseinstiegs haben bestätigt, dass es die eine herausragende Herausforderung nicht gibt. Es sind offensichtlich vielmehr die Menge und die Vielschichtigkeit, welche die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tagtäglich zu bewältigen haben.

Am häufigsten genannt wird die Elternarbeit gefolgt vom anspruchsvollen Zeitmanagement sowie schwierige Schülerinnen und Schüler. Unter den zehn am häufigsten genannten Herausforderungen haben zwei mit Unterricht zu tun – nämlich die Vorbereitung und Planung von Unterricht sowie die Arbeitsorganisation im Unterricht. Berufseinsteigende können in diesen Bereichen weder auf eine ausreichende Erfahrung noch auf entsprechendes Material zurückgreifen.

6.3.2 Unterstützungsangebote seitens der PH Zürich

Das Angebot an Unterstützung während der Berufseinführung der PH Zürich umfasst drei freiwillige Angebote.

Weiterbildung

Die dreiwöchige Weiterbildung wurde von 66% der befragten Lehrpersonen absolviert. Ihr Urteil fällt positiv aus. Die Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen sowie deren Motivationspotential stehen dabei im Vordergrund. Die Ergebnisse zwischen 2012 und 2015 sind dabei nicht direkt vergleichbar, da die Weiterbildungswochen 2012 noch obligatorisch waren und 4 Wochen dauerten. Zudem fand die Befragung 2012 statt, bevor alle Studierenden die obligatorischen Weiterbildungswochen besuchen konnten. Die positive Beurteilung des Angebots gilt jedoch uneingeschränkt auch für das freiwillige Angebot, was auch die hohe Anzahl der Teilnehmenden bestätigt.

Kurse

30 Personen (36% der Befragten, welche mindestens einen Teil der Berufseinführungsphase im Kanton Zürich verbracht haben, n = 83) haben Kurse an der PH Zürich besucht. Die Kurse vermittelten praxisnahe Impulse. Als Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme von Kursen werden von 45% der Befragten die fehlende Zeit und von 38% der fehlende Bedarf genannt.

Einzelsupervision

8 Personen haben vom Angebot der Einzelsupervision Gebrauch gemacht. Diese wird als unterstützend wahrgenommen. Als Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme von Supervision wird von 45% der fehlende Bedarf genannt und 41% zogen anderweitige Beratung beispielsweise durch Kolleginnen und Kollegen vor. 11 Personen geben an schulinterne Beratung in Anspruch genommen zu haben und 14 Personen haben sich anderweitig beraten lassen.

6.3.3 Besuch anderweitiger Weiterbildungs- oder Kursangebote

37% haben schulinterne Weiterbildungen und 22% anderweitig Kurse besucht. Schulinterne Weiterbildungen wie auch anderweitige Kurse umfassten ähnliche Themen, wie kooperatives Lernen, selbstorganisiertes Lernen, Mathematik und ADHS.

6.3.4 Positive und negative Aspekte der Berufseinführung

Besonders häufig werden positive Aussagen zur dreiwöchigen Weiterbildung sowie allgemein zur Unterstützung vor Ort beispielsweise in Form der Fachbegleitungen und durch andere Kolleginnen und Kollegen gemacht. Es wird geschätzt, dass man in der Berufseinführungsphase Gelerntes in der Praxis anwenden und täglich Neues dazulernen kann. Auch das vielfältige, kostenlose Angebot der PH Zürich, sei es in Form von Kursen, Coaching, Beratung etc., wird sehr geschätzt.

Im Vordergrund stehen Verbesserungsvorschläge betreffend Fachbegleitungen, welche entweder nicht vorhanden oder wenig unterstützend wahrgenommen wurden. Oft konnte auch das Angebot der Berufseinführung aus Zeitmangel nicht genutzt werden.

6.4 Schule

Die Situation in den Schulen ist neben der Ausbildung und der Berufseinführung der zweite zentrale Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Berufseinstieg.

6.4.1 Fachbegleitung

57% der Lehrpersonen, welche während der gesamten Berufseinführungsphase im Kanton Zürich als Lehrperson tätig waren, standen während der ganzen Berufseinführungsphase eine Fachbegleitung zur Verfügung. 21% hatten lediglich teilweise und 13% (11 Personen) gar keine Fachbegleitung zur Verfügung. 6 Personen ohne Fachbegleitung unterrichten auf der Sekundar-, 2 auf der Primar- und 3 auf der Kindergartenstufe. Überraschend ist, dass immer noch 13% keine Fachbegleitung zur Verfügung hatten (2012 waren es 24%), obwohl diese unterdessen flächendeckend etabliert sein sollten. Die hier ersichtlichen Fortschritte sind allerdings zu relativieren. In seiner Verordnung zur Berufseinführung vom Januar 2003 hält der Regierungsrat fest, dass Schulen in welchen eine Lehrperson nach ihrem Studium ihre Berufstätigkeit aufnimmt, eine Fachbegleitung einzurichten ist. 2015 müssen immer noch jede siebente Berufseinsteigerin und jeder siebente Berufseinsteiger ohne Fachbegleitung auskommen.

Jene Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, welchen eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, beurteilen dies ausgesprochen positiv und zwar sowohl auf der Beziehungsebene (‘Zeit und Verständnis haben’) als auch auf der Sachebene (‘Impulse und Tipps geben’). Wichtige Voraussetzungen sind die institutionelle Nähe (gleiche Stufe, gleiches Schulhaus), was bei über 84% respektive 88% der Befragten zutrifft.

Inhaltlich fokussieren die Fachbegleitungen bei der Unterstützung ihrer Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf unterrichtliche und schulorganisatorische Alltagsfragen, auf Kommunikation (vorwiegend mit dem schulischen Umfeld) sowie auf Rollenverständnis und Rollenfindung. Die Tatsache, dass nicht alle Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger Fachbegleitungen zur Verfügung haben erklären die Fachbegleitungen sich mit personellen Engpässen vor Ort.

6.4.2 Schulführung

Die Schulführung wird aus Sicht der befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger insgesamt positiv beurteilt. Besonders positiv wird hervorgehoben, dass Schulleitungen die Berufseinstiegenden nicht benachteiligen. Die Schulleitungen nehmen Rücksicht auf die Wünsche und Vorlieben der Berufseinstiegenden und stellen insgesamt neben den Kolleginnen und Kollegen sowie den Fachbegleitungen die grösste Unterstützung dar.

6.4.3 Soziales Klima

Die befragten Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bewerten das soziale Klima in ihren Schulen insgesamt positiv. Auch wenn in der Unterrichtsvorbereitung kaum zusammen gearbeitet und selten Unterrichtsmaterial ausgetauscht wird, unterstützen sich die Kolleginnen und Kollegen und die Berufseinstiegenden fühlen sich im Team akzeptiert. Neben dem formellen Support durch die Fachbegleitungen, erfahren die Berufseinstiegenden und Berufseinsteiger von ihren Kolleginnen und Kollegen vor Ort auf informellen Wegen zusätzlich wichtige Unterstützung. Letztlich sind es sie, welche von den Berufseinstiegenden und Berufseinstiegern als grösste Unterstützung wahrgenommen werden.

6.4.4 Belastungen

Die subjektive Belastung der Berufseinstiegenden liegt insgesamt auf einem mittleren Niveau. Etwa ein Drittel der abgefragten 20 Belastungsfaktoren werden als mittel bis eher stark belastend eingestuft. Bei diesen mittel bis eher stark belastenden Faktoren fühlen sich jeweils zwischen 27% bis 47% der Befragten stark bis eher stark belastet. Kriterien, welche mit Schülerinnen und Schülern sowie direkt mit dem Unterricht zusammenhängen wie etwa die ‚Heterogenität der Klasse‘, das ‚Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler‘, ‚erzieherische Aufgaben‘ und die ‚Schülerbeurteilung‘ halten sich in etwa die Waage mit ausserunterrichtlichen Belastungen wie ‚ausserunterrichtliche Pflichten‘, ‚unterschiedlichen Erwartungen verschiedener Personen gerecht werden‘ und ‚Vor- und Nachbereitung des Unterrichts‘.

Ein Viertel der abgefragten 20 Kriterien belastet die Lehrpersonen kaum. Dazu gehören die ‚Zusammenarbeit mit Fachpersonen‘, ‚Unterricht in Fächern ausserhalb des eigenen Fächerprofils‘, die ‚Zusammenarbeit mit der Schulleitung‘, der ‚Umgang mit Lehrmitteln‘ und die ‚Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen‘.

Wichtig ist, dass Lehrpersonen, die sich stark bis eher stark belastet fühlen auf Unterstützungsangebote und Beratung zurückgreifen können. Eine wichtige Rolle hierbei spielen neben Angeboten der PH Zürich (Kurse und Beratung) auch Angebote und Unterstützung vor Ort beispielsweise durch Kolleginnen und Kollegen, Fachbegleitungen und die Schulleitung.

6.5 Individuelle Professionalität

Der dritte zentrale Gelingensfaktor nach Ausbildung, Berufseinführung und Schule für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist die individuelle Professionalität jeder einzelnen Berufseinstiegin und jedes einzelnen Berufseinstiegers (vgl. Untersuchungsmodell; Abb. 1).

6.5.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die PH Zürich hat die Aufgabe, im Sinne eines erfolgreichen Starts in den Lehrberuf eine funktionale Balance zwischen Selbstüberschätzung und Selbstunterschätzung aufzubauen. Die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Berufseinstieginnen und Berufseinstieger ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg eher hoch. Lediglich bei den beiden Aspekten ‚erfolgreiche Vermittlung von prüfungsrelevantem Stoff an problematische Schülerinnen und Schüler‘ und die ‚Überzeugung, mit hohem Engagement viel für die Entwicklung der Kinder ausrichten zu können‘, liegen die Werte etwas tiefer. Dieses Ergebnis kann so gedeutet werden, dass es der PH Zürich – insbesondere wohl im Rahmen der vielfältigen berufspraktischen Ausbildung – gelingt, den Berufseinstieginnen und Berufseinstiegern im Rahmen der Ausbildung ein gesundes Mass an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit auf den Weg zu geben. Die Selbstwirksamkeit kann durch die Ausübung der Lehrtätigkeit noch weiter aufgebaut werden.

6.5.2 Arbeitsfreude und Erholung

Die Arbeitsfreude unter den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ist uneingeschränkt hoch. Auch gelingt es ihnen sich relativ gut zu erholen. Knapp die Hälfte denkt aber abends oft weiter über die Arbeit nach.

6.5.3 Berufliche Veränderungen

16% der Befragten haben in den letzten zwei Jahren ihre Stelle gewechselt. Nur eine Minderheit hatte schon ernsthaft Gedanken an berufliche Veränderungen wie eine Pensenreduktion, einen Stellen- oder gar einen Berufswechsel. 81% unterrichten momentan ihr Wunschpensum, 5% hätten gerne ein höheres und 6% ein tieferes Pensum. Gegen 85% der Befragten würden einer jungen Person raten, den Lehrberuf ebenfalls zu ergreifen.

6.6 Unterschiede im Vergleich zur Befragung 2012

Die beiden Kohorten 2012 und 2015 sind nur bedingt vergleichbar. Zum einen gibt es in der Kohorte 2015 signifikant weniger Männer, ein signifikant höheres durchschnittliches Pensum und mehr Lehrpersonen mit einem 100%-Pensum, zum andern fiel der Rücklauf 2015 (39%) geringer aus als 2012 (48%). Bei der Interpretation der im Folgenden aufgeführten Unterschiede sollte dies mitbedacht werden.

Die Kompetenzen direkt nach der Ausbildung werden nicht signifikant unterschiedlich eingestuft. Die erlebte Förderung der Kompetenzen in 4 der 28 Kompetenzbereiche wird jedoch von der Kohorte 2015 signifikant höher eingestuft: Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan, Zeitmanagement, Einsatz verschiedener Lehr- und Arbeitsformen sowie die kriteriengeleitete Beurteilung von Schülerinnen und Schülern. Einige der höher eingestuften Kompetenzen könnten auf die Erfahrungen im Quartalspraktikum zurückzuführen sein.

In 13 der 28 Kompetenzbereiche stufen die Lehrpersonen der Kohorte 2015 ihre Kompetenzen nach der Berufseinführung signifikant höher ein als Lehrpersonen der Kohorte 2012. Dieser Effekt könnte teilweise durch Veränderungen beim Angebot in der Berufseinführung erklärbar sein. Zudem könnte der Zeitpunkt der Befragung den Unterschied mit erklären. So hatten 2012 erst 49% der Befragten die Möglichkeit die damals noch obligatorischen Weiterbildungen zu besuchen, im Gegensatz zu den 66%, welche zum Zeitpunkt der Befragung 2015 das freiwillige Angebot bereits genutzt hatten. Die Unterstützung während der Berufseinführungsphase wird hingegen nicht signifikant unterschiedlich wahrgenommen. Die Situation in den Schulen (Schulführung, aktuelle Belastungen, soziales Klima) unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den zwei Kohorten. Lehrpersonen der Kohorte 2015 können sich jedoch signifikant besser erholen.

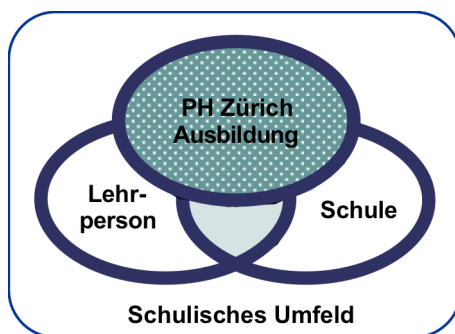
Der Gesamtvergleich der beiden Kohorten 2012 und 2015 fällt zugunsten der Kohorte 2015 aus. Die positiveren Ergebnisse sind allerdings nicht eindeutig erklärbar – aufgrund der implementierten Neuerungen und Optimierungen seitens der PH Zürich. Einige der positiveren Einschätzungen könnten aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Stichproben zustande gekommen sein.

7 Empfehlungen

Die Empfehlungen haben den Stellenwert von „Handlungsfeldern“. Aus Sicht des Autorenteam macht es Sinn, an den erwähnten Punkten mit Überlegungen zu Massnahmen anzusetzen. Dabei sind je nach Empfehlung die Bildungsdirektion als Auftraggeberin der Studie, die PH Zürich als Ausbildungsinstitution oder die Schulen als Ort des konkreten Geschehens angesprochen (vgl. Untersuchungsmodell Abb.1).

7.1 Empfehlungen im Zusammenhang mit der Ausbildung und dem Angebot der PH Zürich während der Berufseinführung

7.1.1 Ausbildung



Die Förderung einzelner Kompetenzbereiche wie ‚Elternarbeit‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Umgang mit Vorgesetzten‘ sowie ‚Funktion als Klassenlehrperson ausüben‘ sind im Curriculum der Ausbildung und/oder im Angebot der Berufseinführung weiter zu verstärken.

Um unrealistische Erwartungen und Ansprüche an die Ausbildung minimieren zu können, wäre es hilfreich, wenn bereits zu Beginn der Ausbildung den Studierenden konsequent aufgezeigt würde, welche Kompetenzen im Rahmen des Studiums erlernt und welche erst durch die Praxis im Berufsalltag erworben respektive

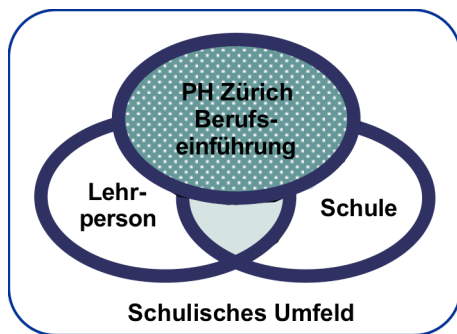
verstärkt werden können.

Bereits 2012 konnte aufgezeigt werden, dass die retrospektive Kritik an der Ausbildung vor dem Hintergrund der ersten Praxiserfahrungen einen polarisierenden Effekt hat: Hier die Theorie und dort die Praxis. Dazu kommt, dass die Lehrpersonen in der Phase der Berufseinführung in der vollen beruflichen Verantwortung stehen und somit der Praxis das Primat gegenüber der Theorie einräumen.

Die Intensivierung der Praktika im Zusammenhang mit NOVA 09 zielt in die richtige Richtung und hilft den Praxisbezug der Ausbildung zu verstärken. Die PH Zürich und die Praktikumschulen stellen sicher, dass während der Praktika ein möglichst umfassendes Berufsbild vermittelt wird, welches neben dem Unterrichten und dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen auch Einblicke in die zahlreichen weiteren Funktionen und Aufgaben des Lehrberufs erlaubt.

Trotz all dieser Anstrengungen bleibt eine Grundantinomie der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bestehen: Die Befähigung zum Lehrberuf erfolgt nach heutigem Konzept auf dem Weg über ein Hochschulstudium. Innerhalb dieses Studiums kommt allerdings den verschiedenen Praxiskontakten eine zentrale Bedeutung zu. Trotz dieser Praxisnähe bleibt die PH Zürich eine Hochschule und damit der Wissenschaft und der Theorie verpflichtet, was u.a. auch das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten beinhaltet, was von vielen Studierenden als wenig sinnvoll erachtet wird. Eine Berufsschule – vergleichbar der dualen Berufsbildung – ist die PH nicht. Es muss der PH Zürich gelingen diese Sachverhalte noch verständlicher und bewusster zu machen. Nachgehen sollte man der Tatsache, dass viele Studierende vom Portfolio sowie den interdisziplinären und stufenübergreifenden Lernfeldern wenig profitieren konnten. Die PH muss in der öffentlichen Theorie-Praxis-Diskussion rund um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstärkt und offensiver als bisher die Themenführung wahr- respektive übernehmen und zwar sowohl im engeren Schulfeld als auch in der breiteren bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit. Dazu gehört auch das Aufzeigen der Funktion einer Hochschule innerhalb eines zeitgemässen Ausbildungskonzeptes für Lehrpersonen der Volksschule.

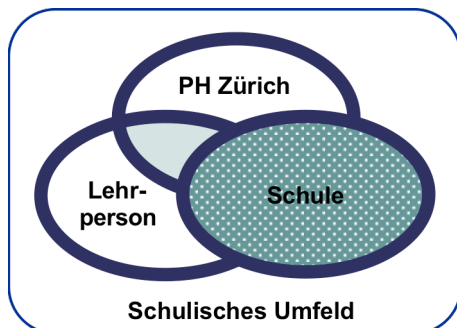
7.1.2 Angebote während der Berufseinstiegsphase



Der grosse Kompetenzzuwachs während der Berufseinführungsphase rechtfertigt auch in Zukunft entsprechende Ressourcen in diesem Bereich. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass den Berufseinsteigenden der berufsbiographische Schritt vom gewissermassen vorpraktischen Wissenserwerb zur souveränen Handlungskompetenz im konkreten Schulalltag nach Möglichkeit weiterhin gelingt. Die Verantwortung liegt gleichermassen bei der PH Zürich, den Schulen und den Berufseinsteigenden selbst. Das neu optionale Angebot der dreiwöchigen

Weiterbildung hat sich bewährt und sollte so beibehalten werden. Eventuell würde sich ein vergleichbares Angebot nach weiteren drei Jahren lohnen respektive eine Öffnung des Angebots für Berufseinsteigende der vorherigen Jahrgänge. Dies würde auch eine jahrgangsübergreifende Vernetzung zwischen den Berufseinsteigenden ermöglichen. Das Angebotspaket aus Weiterbildungen, Kursen, Beratung und Supervision ist beizubehalten. Der Aufbau und die Qualifikation der Fachbegleitungen sind in Zusammenarbeit mit den Schulen gezielt weiterzuentwickeln. Eine verstärkte Vernetzung von Fachbegleitungen beispielsweise in Form einer digitalen Plattform könnte zum Wissensaustausch zwischen a) Fachbegleitungen sowie b) Fachbegleitungen und PH genutzt werden.

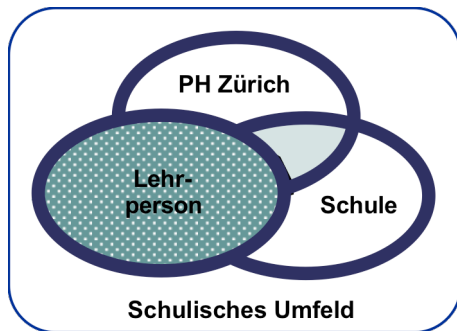
7.2 Empfehlungen für die Unterstützung der Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteiger seitens der Schulen



Die Schulleitung sorgt zusammen mit dem VSA dafür, dass allen Berufseinsteigenden Lehrpersonen von einer Fachbegleitung unterstützt werden. Im Weiteren sollten die Schulen die Unterstützung der Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteiger durch die Kolleginnen und Kollegen – auch ausserhalb der Fachbegleitungen – in angemessener Weise fördern (z.B. in Form von Praxislerngemeinschaften). Auch die Unterstützung der Schulleitungen ist wichtig für einen gelungenen Berufseinstieg. Eine Kultur der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, respektive des allgemeinen Wissensaustauschs zwischen den erfahrenen

Lehrpersonen und den Berufseinstiegerinnen und Berufseinsteigern ist zu fördern. Auf diesem Weg kann aktuelles pädagogisches und didaktisches Wissen aus der Ausbildung den Weg in die Schulen finden und umgekehrt können Berufseinsteigende vom Erfahrungsschatz der erfahrenen Lehrpersonen profitieren.

7.3 Empfehlungen an die Adresse der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger



Der Schlussbericht der Befragung 2012 zeigt in seinem Theoriekapitel verschiedene Konzepte zur Profession des Lehrberufs auf. Eines dieser Konzepte¹⁷ strukturiert die Einstiegsphase wie folgt: „Steht zunächst das Überleben im Klassenzimmer im Vordergrund und ist die Lehrperson stark mit sich selbst beschäftigt (Survival Stage), folgt alsdann die Phase des Beherrschens des methodisch didaktischen Alltags. Die Ausgestaltung des Unterrichts steht im Zentrum der beruflichen Aufmerksamkeit (Mastery Stage). Auf der nächsten Stufe (Routine Stage) kann sich die Lehrperson auf ihre erworbene Routine verlassen und

sich zunehmend auf spezielle Fragen der Erziehung und des Unterrichts oder auf individuelle Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler einlassen“ (Trachsler, Nido & Swoboda, 2012, S. 15).

Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger im Kanton Zürich sind bei ihrem Eintritt in den Lehrberuf gut ausgebildet und hoch motiviert. Gleichzeitig weist die vorliegende Studie (wie bereits die Befragung von 2012) aber auch nach, wie wichtig die Phase der Berufseinführung nach Abschluss des Studiums an der PH Zürich ist. So sind einzelne kritische Kompetenzbereiche (z.B. Klassenführung, Elternarbeit, Zeitmanagement usw.) wohl nur "on the job" zu erlernen und können erst mit der Zeit zur Routine entwickelt werden. Diese Weiterentwicklung geschieht indes nicht allein in der alltäglichen Unterrichtspraxis. Zusammenarbeit mit der lokalen Fachbegleitung, Praxislerngemeinschaften mit Kolleginnen und Kollegen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Materialaustausch, Weiterbildung bis hin zu Supervision sind Mittel, die eigene Praxis zu reflektieren und so den Schritt vom Survival zum Mastery Stage zu schaffen.

Die Verantwortung für den Unterricht liegt bei den Lehrpersonen. Dieser Unterricht findet innerhalb von Rahmenbedingungen statt. Für diese sind andere Akteure zuständig: im Wesentlichen die PH, die Schulen und das VSA. Nur dort, wo alle Beteiligten – im Sinne des Untersuchungsmodells mit seinen drei Wirkungsbereichen – ihre Verantwortung wahrnehmen, gelingt den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern ihr Schritt in den Lehrberuf.

¹⁷ Hericks & Kunze. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), S. 406–416.

8 Literaturhinweise

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Byrne, B. (1999). The Nomological Network of teacher Burnout: A Literature Review and Empirically Validated Model. In: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: University Press.
- Dangel, B. (2009). Das Angebot der Berufseinführung PHZH: Bestandesaufnahme und Verbesserungsmöglichkeiten. Bericht. Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Ducki, A. (2000). *Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsförderung*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Hericks & Kunze. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), S. 406–416.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- Kunz, D., Trachsler, E., Nido, M. & Rindlisbacher, S. (2010). Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen.
- Nido, M., Ackermann, K., Trachsler, E., Brügggen, S. & Ulich, E. (2008). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Schaarschmidt, U., Arold, H. & Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte*. Forschungsbericht. Universität Potsdam.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G.S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*, S. 60–61. Berlin.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M., Brügggen, S. & Nido, M. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte. Ergebnisse der zweiten Erhebung. Bericht und Materialband*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Trachsler, E., Nido, M. & Medici, E.G. (2014). *Evaluation der Ausbildung der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion – Bildungsplanung
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen des Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt. Ergebnisse einer Analyse*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Untersuchungsmodell	10
Abbildung 2:	Verteilung der persönlichen Antwort-Mittelwerte und der dazugehörigen Standardabweichungen aller Lehrpersonen	15
Abbildung 3:	Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen direkt nach der Ausbildung sowie die Kompetenzförderung während der Ausbildung	24
Abbildung 4:	Praktikumserfahrungen allgemein	25
Abbildung 5:	Erfahrungen mit dem Quartalspraktikum	26
Abbildung 6:	Beitrag verschiedener Lernbereiche zu den heutigen beruflichen Kompetenzen	27
Abbildung 7:	Beitrag verschiedener Lernbereiche der Ausbildung	27
Abbildung 8a:	Qualität der Fachbegleitung Frage 1-5	34
Abbildung 8b:	Qualität der Fachbegleitung Frage 6-10	35
Abbildung 9:	Unterstützung während der Berufseinstiegsphase	39
Abbildung 10:	Selbstbeurteilung des beruflichen Wissens und der Kompetenzen direkt nach der Ausbildung und nach der Berufseinführungsphase	40
Abbildung 11:	Belastungen 1 bis 10, geordnet nach Höhe der Mittelwerte	46
Abbildung 12:	Belastungen 10 bis 20, geordnet nach Höhe der Mittelwerte	46
Abbildung 13:	Schulführung	47
Abbildung 14:	Soziales Klima	48
Abbildung 15:	Arbeitsfreude	49
Abbildung 16:	Erholung	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Themenbereiche der Befragung (Skalen und Items)	12
Tabelle 2:	Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Skalen	13
Tabelle 3:	Merkmale der Stichprobe der Lehrpersonen	14
Tabelle 4:	Neuerungen NOVA 09	28
Tabelle 5:	Positive Erfahrungen mit der Ausbildung an der PH Zürich	29
Tabelle 6:	Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Ausbildung	30
Tabelle 7:	Grösste Herausforderungen beim Berufseinstieg	32
Tabelle 8:	Wahrnehmung der dreiwöchigen Weiterbildung	37
Tabelle 9:	Wahrnehmung der fakultativen Kurse	38
Tabelle 10:	Einschätzung der Kompetenzen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Fachbegleitungen	41
Tabelle 11:	Positive Aspekte der Berufseinführung	44
Tabelle 12:	Verbesserungsvorschläge betreffend Berufseinführung	45
Tabelle 13:	Gedanken an berufliche Veränderungen	51
Tabelle 14:	Mögliche Gründe für die Suche einer anderen Stelle	51
Tabelle 15:	Mögliche Gründe für Berufswechsel	51
Tabelle 16:	Kompetenzförderung während der Ausbildung 2012 - 2015	53
Tabelle 17:	Selbstbeurteilung der Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase 2012-2015	54
Tabelle 18:	Aspekte der Berufseinführungsphase 2012 - 2015	54

Anhang

1 Kompetenzförderung: Signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Kompetenzen	MW KG	MW PS	MW SEK	p
Fachkompetenz in meinen Fächern	6.9	5.9	7.4	.020
Umgang mit Heterogenität	6.6	5.8	4.5	.019
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen	5.6	5.8	4.2	.024
eigenständiges Lernen fördern	5.3	6.0	4.3	.005
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	5.3	5.9	4.4	.038
Classroom-Management	5.7	5.1	3.5	.013
Elternarbeit	3.0	4.6	2.3	.001
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	7.7	7.3	6.1	.019

Anmerkungen: p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, PS= Primarstufe, SEK= Sekundarstufe

2 Kompetenzen direkt nach der Ausbildung: Signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Kompetenzen	MW KG	MW PS	MW SEK	p
Schülerinnen und Schüler motivieren	7.7	7.3	5.7	.002
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen	5.5	5.7	4.3	.019
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	7.8	7.5	5.6	.009
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	6.9	7.2	6.0	.047

Anmerkungen: p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, PS= Primarstufe, SEK= Sekundarstufe

3 Kompetenzen nach der Berufseinführungsphase: Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Kompetenzen nach BEP	MW KG	MW PS	MW SEK	p
anregende Lernsituationen schaffen	8.6	7.9	7.8	.025
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	8.3	8.1	7.3	.008
Schülerinnen und Schüler motivieren	8.9	8.2	7.8	.015
Umgang mit Heterogenität	8.0	8.1	7.0	.042
Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern	7.9	7.5	6.4	.030
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	9.2	9.1	8.0	.022
bei Konflikten / Gewalt intervenieren	8.9	8.0	7.4	.025
tägliches Classroom-Management	8.9	8.6	8.0	.045
die Funktion als Klassenlehrperson / Hauptverantwortung ausüben können	9.3	8.9	8.2	.035

Anmerkungen: p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, PS= Primarstufe, SEK= Sekundarstufe

4 Veränderung der durchschnittlichen beruflichen Kompetenzen: Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Kompetenzveränderungen	MW KG	MW PS	MW SEK	P
Fachkompetenz in meinen Fächern	1.0	1.7	1.0	.035
Schülerinnen und Schüler motivieren	1.2	1.0	2.7	.003
ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	1.3	1.7	3.0	.017
Elternarbeit	3.6	2.6	4.3	.039
im Unterricht unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	1.1	0.8	1.8	.040

Anmerkungen: p= Signifikanz, MW= Mittelwert, KG= Kindergarten, PS= Primarstufe, SEK= Sekundarstufe

5 Unterschiede zwischen der Befragung 21012 und 2015 : Vergleiche zwischen den Schulstufen (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe)

Kompetenzen Primarstufe	MW 2012	MW 2015	P
Zentrale theoretische Konzepte kennen	5.9	6.9	.013
Fachkompetenz in meinen Fächern	6.0	6.8	.019
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	4.8	6.1	.002
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	5.5	6.2	.041
Eigenständiges Lernen fördern	5.4	6.1	.034
Eigene Sozialkompetenz	7.2	8.4	.001
Unterricht planmässig durchführen	6.4	7.1	.021
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	5.6	6.8	.001
Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen	5.9	6.8	.019
Die Funktion als Klassenlehrperson ausüben	5.0	6.3	.008

Anmerkungen: p= Signifikanz

Kompetenzförderung Primarstufe	MW 2012	MW 2015	P
Anregende Lernsituationen schaffen	5.6	6.5	.015
Zentrale theoretische Konzepte kennen	6.4	7.5	.006
Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan	4.8	5.9	.007
Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung fördern	5.0	5.8	.029
Schülerinnen und Schüler motivieren	4.7	5.6	.035
Obligatorische Lehrmittel einsetzen können	5.4	6.7	.006
Eigenständiges Lernen fördern	5.1	6.0	.020
Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem Denken erziehen	4.4	5.3	.015
Ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	4.5	5.9	.002
Elternarbeit	3.0	4.6	.001
Umgang mit Vorgesetzten	2.7	3.2	.034
Unterricht planen und vorbereiten	6.5	7.6	.003
Unterricht planmässig durchführen	6.2	7.5	.001
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	6.6	7.3	.048
Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet beurteilen	5.5	6.6	.003
Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen	5.9	6.8	.021

Anmerkungen: p= Signifikanz

Kompetenzen Sekundarstufe	MW 2012	MW 2015	P
Anregende Lernsituationen schaffen	6.7	5.4	.003
Schülerinnen und Schüler motivieren	6.8	5.7	.038
Umgang mit Heterogenität	6.1	4.8	.028
Rücksicht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen nehmen	5.4	4.3	.045
Ein von Vertrauen geprägtes Unterrichtsklima schaffen	7.3	5.6	.012
Im Team zusammen arbeiten	7.1	5.6	.045
Umgang mit Vorgesetzten	6.5	4.7	.012
unterschiedliche Lehr- und Arbeitsformen einsetzen	7.0	6.0	.029

Anmerkungen: p= Signifikanz

Kompetenzförderung Sekundarstufe	MW 2012	MW 2015	P
Anregende Lernsituationen schaffen	6.3	5.2	.036
Umgang mit Heterogenität	6.0	4.5	.013
Eigenständiges Lernen fördern	5.8	4.3	.007
Elternarbeit	3.9	2.3	.006
Im Team zusammenarbeiten	5.3	3.7	.017

Anmerkungen: p= Signifikanz