

Wyrsch, Arnold

Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 361-371



Quellenangabe/ Reference:

Wyrsch, Arnold: Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 361-371 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134393 - DOI: 10.25656/01:13439

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134393>

<https://doi.org/10.25656/01:13439>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen

Arnold Wyrsch

Das Praxisfeld der Lehrkräfte ist komplex. In der Grundausbildung werden verschiedene Anforderungen und Inhalte, die das Berufsfeld bestimmen, in didaktisch begründeter Reduktion der Komplexität bearbeitet. In der Berufseinführungsphase stehen die Junglehrkräfte eigenverantwortlich in der komplexen Berufspraxis. Sie müssen sich darin bewähren und ihr mehr oder weniger kohärentes Verständnis der Berufstätigkeit weiterentwickeln. Dies führt zu Lernprozessen und zur Weiterentwicklung der Identitätsbildung. Im Aufsatz wird dieser Sachverhalt dargelegt und begründet. Daraus abgeleitet wird diskutiert, welche Lern- bzw. Begleitansätze sich als wirkungsvoll erweisen.

Berufseinführung - viele Publikationen weisen darauf hin - ist ein Thema. Aber gibt es dazu eine Theorie? Berufseinführung entpuppe sich als "Wundertüte", hält das EDK-Dossier 40A fest, und sie habe sich eher pragmatisch nach der Frage "Was können wir machen?" und nicht nach der Frage: "Was sollen wir machen?" entwickelt (vgl. EDK 1996, S. 96 f.). Berner et al. von der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich konstatieren: "Eine ausgereifte pädagogische Gesamtkonzeption für die Berufseinführung gibt es ... nicht." (Berner et al. 1999, S. 73). Oelkers und Oser gehen im Bericht zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme sogar davon aus, dass es über einige Postulate hinaus keine Theorie der Lehrerbildung gebe (vgl. Oelkers & Oser, 2000, S. 69 f.), und somit auch keine allgemein gültige Konzeption der Berufseinführung. Berufseinführung ist ein Entwicklungsthema, und es erstaunt nicht, dass Reusser und Wyss auch im Jahr 2000 feststellen, dass sich "angehende Lehrkräfte gerade in den ersten Berufsjahren ... kaum wirksam unterstützt und oft genug allein gelassen" (Reusser & Wyss 2000, S. 12) fühlen.

In diesem Beitrag greife ich drei nach meiner Einschätzung wichtige Diskussionspunkte auf, die in der Literatur thematisiert werden, und versuche, sie mit den Erfahrungen des ersten Jahres Berufseinführung am aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, am Didaktikum, zu konfrontieren und zu diskutieren.

Was ist Berufseinführung ?

Mit Berufseinführung werden die erste Phase der Berufspraxis von Junglehrkräften (JLK) und die darauf bezogenen Stützmassnahmen bezeichnet. Für diese Stützmassnahmen verwende ich nachfolgend an Stelle des Begriffs Berufseinführung das Kürzel BEF.

Bereits der LEMO-Bericht (vgl. Müller, 1975, S. 331), dem für die Schweiz hinsichtlich des Postulates nach BEF eine Vorreiterrolle zukommt, fordert unter dem Titel Berufseinführung eine zusätzlich Ausbildung von Junglehrkräften (JLK). Es stellt sich die Frage, was das Spezifische an der Berufseinführungsphase und an den damit verbundenen zu diskutierenden Stützmassnahmen ist.

Die meistens Definitionen zur Berufseinführung umschreiben die Berufseinführungsphase formal-zeitlich oder mit Bezug auf die in der BEF vorzusehenden Tätig-

keiten. So fordert das EDK-Dossier 40A, dass in der BEF die spezifischen Probleme des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf (S. 14) zu bearbeiten seien. Es wird erwähnt, dass die konkrete Verwirklichung der BEF mit unterschiedlichen Zielen in Verbindung gebracht werde (vgl. EDK, 1996, S. 14). Der LEMO-Bericht umschreibt die BEF eher aus einem Defizit heraus (vgl. Müller, 1975, S. 331). Der LEFOMO-Bericht richtet die BEF aus auf das Aufarbeiten von ersten beruflichen Erfahrungen und auf das Vermeiden einer zu frühen Fixierung auf einen persönlichen Stil (vgl. LEFOMO, 1991, S. 18 f. und EDK, 1996, S. 13). Eher formal wird die Berufseinführung von Fritz und Monika Vogel in ihrer Publikation "Berufseinführung" als "spezifische Fortbildung für Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren" beschrieben. Sie benennen ihre Ziele mit den Stichworten: "in die Berufspraxis einführen", "die Zusammenarbeit fördern" und "die Berufspraxis reflektieren" (Vogel & Vogel, 1996, S. 60) oder in einer internen Informationsbroschüre mit: "Unterstützung", "Kooperation" und "Reflexion" (vgl. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung LU, S. 7). Es fragt sich, inwiefern sich diese Ziele von jenen der Grundausbildung unterscheiden.

Auch Helmut Messner begründet die BEF u.a. mit den Anpassungsproblemen beim Berufseinstieg. Er verweist auf die "Konstanzer Wanne" und den Begriff des "Praxisschocks". Zugleich wird die Position des LEFOMO-Berichts aufgegriffen, dass die ersten Jahre der Berufstätigkeit "ein entscheidender Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation seien, durch welche grundlegende, berufsbezogene Einstellungen und kontextabhängige praktische Qualifikationen erworben werden" (Messner, 1999, S. 62, Messner & Reusser, 2000, S.159). Diese professionelle Identitätsbildung kann als ein Spezifikum der Berufseinführungsphase betrachtet werden. Das weist auf die Funktion der Einführungsphase hin, aber noch nicht auf ihre spezifischen Probleme. Der Bericht der Planungsgruppe "Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau" umschreibt die spezifische Problematik als "ein Element der Ausbildung, in dem die jungen Lehrerinnen und Lehrer vor allem im Hinblick auf die berufspraktischen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule besser qualifiziert werden. Die alltagspraktischen Erfahrungen und die beruflichen Anforderungen, die der eigenverantwortliche Unterricht beim Berufseintritt mit sich bringt, ermöglichen es den jungen Berufseinsteigern, ihr berufspraktisches Handeln im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, mit Kolleginnen und Kollegen zu erproben und zu reflektieren. Sie werden mit Problemen, Aufgaben und Fällen konfrontiert, die in einer ersten Ausbildungsphase nicht vorweg zu nehmen sind" (Planungsbericht Sereal, 1996, S. 58). Um diese Phase der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit "nicht einfach dem Zufall (zu) überlassen, müssen die Erfahrungen und Erlebnisse der ersten Berufsphase eingehend reflektiert" werden (S. 58). Mit dieser Begründung wird am Didaktikum eine BEF eingeführt. Das Konzept sieht eine Kurstätigkeit im Umfang von vier Lektionen pro Woche für die Dauer eines Jahres vor. Diese ist der Grundausbildung zugeordnet. Die JLK unterrichten Pensen von 50% bis zu 70% einer vollamtlichen Lehrtätigkeit.

Ich frage mich, was denn in der Grundausbildung nicht vorweg genommen werden kann. Eine Analyse der Themen der BEF am Didaktikum zeigt, dass sie den Themen, wie sie von Oelkers und Oser als Kategorien für Standards der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung gefordert werden, weitgehend entsprechen (vgl. Oelkers & Oser, 2000, S. 57; EDK, 1996, S. 17 und Evaluationsbericht des Didaktikums, 2000).

Mit der Frage nach dem Spezifischen der Berufseinführungsphase stellt sich zugleich die Frage nach der Abgrenzung von den Inhalten der Grundausbildung zum einen, von der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung zum anderen, aber auch von der Organisationsentwicklung in Schulteams und von der Beratung der Lehrkräfte in Krisensituationen.

Auf Grund der Literatur und meiner Erfahrung mit der BEF gehe ich im Sinne einer Arbeitshypothese davon aus, dass die JLK in der Berufseinführungsphase in der komplexen, mehrfaktoriellen Realität der Schule zu bestehen haben und eine relative Kohärenz hinsichtlich des eigenen Handelns entwickeln müssen. Dies geschieht durch die Reflexion von Erfahrungen und die Nutzung von früheren Erfahrungen einschliesslich der in der Grundausbildung erarbeiteten theoretischen Konzepte. Das eigenverantwortliche Handeln in dieser komplexen Situation und die geforderte Kohärenz des professionellen Tuns ist für die JLK neu und anspruchsvoll. Neu ist das Zusammentreffen von mehrfaktoriellen Anforderungen der Berufspraxis. Einzelne Aspekte oder Faktoren werden zwar in der Grundausbildung theoretisch reduziert bearbeitet. Auf die nicht beliebig reduzierbare Komplexität der Berufspraxis kann aber nur in der konkreten Situation zugegriffen werden (on the job).

In der Berufseinführungsphase besteht die Gefahr, komplexe aktuelle pädagogische Situationen auf semiprofessionelle, zufällige oder alltagstheoretische Positionen (vgl. Aregger, 1997, S. 133) zu reduzieren. Dies führt dazu, dass die Komplexität der Situationen und die notwendige professionelle Reflexion verkannt wird, und dass Vorerfahrungen (auch Theorien der Grundausbildungen) bei Problemlösungen nicht angemessen integriert werden. Nicht selten kommt es dann zu Fixierungen auf zufällige und alltagstheoretische Positionen.

Vor dem Hintergrund dieser Arbeitshypothese und der einschlägigen Literatur greife ich drei für die BEF bedeutsame Diskussionspunkte heraus. Dies sind: die Komplexität der Berufspraxis, die Lernansätze in der BEF und die Rolle der Begleitung in der BEF. Für die Auswahl dieser drei Punkte sprechen folgende Hinweise:

Oser schreibt von der "Komplexität der unmittelbar hereinstürzenden Praxis" (Oser/EDK, 1996, S. 6). Im EDK-Dossier und in einem einschlägigen Aufsatz von Walter Herzog (vgl. EDK-Dossier 40A S. 25 und Herzog, 1995, S. 257 f.) gibt es Aussagen, die auf die Komplexität der Praxis hinweisen, ferner die Anmerkung von Oelkers, Unterricht sei strukturell unsicher (vgl. Oelkers, 1998, S. 6).

In der BEF werden je nach Standpunkt verschiedene Lernansätze postuliert: "Out of the darkness of student unknowing comes the light of professional practical knowledge" (Schön, zitiert nach Herzog, 1995, S. 267), oder: "Das persönliche Können entsteht durch Ernstfall-Versuche, die sich nicht simulieren lassen" (Oelkers, 1998, S. 5), oder: "Das subjektive Handlungspotential ist ein aus der Erfahrung gebildetes Gefühl und kann nur durch praktische Erfahrung aufgebaut werden" (Herzog, 1995, S. 264). Betont wird auch, dass Lernprozesse in der BEF angstfrei sein sollen (vgl. Herzog, 1995, S. 266). Dabei ist zu berücksichtigen, dass "viel Praxis allein nicht automatisch hohe Professionalität garantiert" (Gautschi, 2000, S. 54). Aus diesen Hinweisen geht hervor, dass für die Berufseinführung unterschiedliche Lernkonzepte

als leitend angenommen werden. Diese unterschiedlichen Konzepte führen zur Feststellung, "dass die Kompetenz zur Vermittlung von Theorie und Praxis, Allgemeinem und Besonderem nicht leicht lernbar und schon gar nicht lehrbar ist" (Herzog, 1995, S. 260).

Die Thematik der Begleitung der BEF wird bereits im LEMO- und LEFOMO-Bericht angegangen. Monika und Fritz Vogel postulieren in ihrer Zusammenfassung zur interkantonalen Tagung der Verantwortlichen für die Berufseinführung eine "Dreiteilung der Verantwortung für die BEF", bezogen auf "Ausbildungsverantwortliche", "Weiterbildungsverantwortliche" und "Schule am Arbeitsplatz" (vgl. Vogel u. Vogel, Tagungsunterlagen 5.5.2000).

Komplexität der Lernprozesse in der Berufseinführungsphase

Das Berufsfeld einer Lehrperson ist unbestrittenerweise komplex (vgl. EDK, 1996, S. 25 f. und Herzog, 1995, S. 257). Komplex ist aber vieles im Leben. Ich möchte hier ein Verständnis von Komplexität entwickeln und seine Relevanz für die Lernprozesse schlechthin und speziell für die Berufseinführungsphase aufzeigen.

Wie gehen wir mit Komplexität um? Wir handeln. Dies geschieht mehr oder weniger bewusst, mitunter aktiv und manchmal als Verweigerung. Im Sinne des Handlungsbegriffs von Giddens gehe ich davon aus, dass sich Handeln immer von den Bedingungen und von den Folgen her zeigt oder dass in ihnen Komplexität reduziert und gleichzeitig wieder durch Integration erhalten wird (vgl. Heckmair, 1994, S. 35 und Kyburz et al., 2000, S. 264 f.). Dieser Sachverhalt zeichnet Lernprozesse ganz allgemein aus. Die Komplexitätsreduktion ist also immer Teil von Lernprozessen und darf nicht als spezifische Aufgabe einer bestimmten Lernsituation wie jener der Grundausbildung oder der Praktikumssituation (vgl. EDK, 1996, S. 30) verstanden werden. Das wäre einseitig und problematisch. Auch die Grundausbildung muss in ihren Lernprozessen Komplexität reduzieren und durch Integration der Erfahrungen zu Handlungsfähigkeit in der Realität führen (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 268).

Eigenverantwortliches Handeln ermöglicht Erfahrung, die zu einem neuen Verständnis von sich und von Wirklichkeit führt (vgl. Herzog, 1995, S. 257). Dies stützt die Annahme, dass Handeln in der Berufseinführungsphase zur Identitätsbildung der JLK beitrage.

Das Handeln in komplexen Situationen ist anspruchsvoll, dies um so mehr, wenn es professionell sein soll. Mit verschiedenen Techniken versuchen wir diesen Anspruch auf das Handeln zu entlasten. Ausbildung stellt eine solche Entlastung dar. Entlastung kann auch durch Reduktion oder Begrenzung von Handlungsräumen und in der Art, wie auf Handlungen zugegriffen wird, erwirkt werden. Dies geschieht u.a. durch Definitionen, Planung, Bereitstellung des Materials, Probanden und Antizipation, zielorientierte Ausführung (vgl. Wyrch u. Abächerli, 1996, S. 271 f.), Auftragsklarheit oder Einsatz von Routine und Reflexion. Herzog verweist darauf, dass auch Intuition und Kreativität (vgl. Herzog, 1995, S. 259 ff.) zur Entlastung in der Handlung beigezogen werden können.

Handeln ist gemäss einer alten Auffassung mit Wahrnehmung, Gefühlen und Willen verbunden (vgl. Glasl, 1999, S.36). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen,

dass die Befindlichkeit des Handelnden und speziell auch dessen "Unsicherheit" (EDK, 1996, S. 26) Themen unterstützender Massnahmen in der BEF sind. Einige Autoren fordern angstfreie Situationen für die BEF (vgl. Herzog, 1995, S. 256). Mir scheint, dass hier zu differenzieren ist zwischen Emotion, die mit Handlungen verbunden ist, und möglichen Emotionen, die von institutionellen Rahmenbedingungen ausgelöst werden. JLK müssen mit beiden Quellen von Emotionen umgehen können.

Um die Komplexität des Berufsfeldes zu verstehen, führe ich eine Differenzierung nach Roux und nach Fend ein. Abgestützt auf sie unterteile ich das Lernfeld der Berufspraxis in "Umgang mit den Lernenden", "Umgang mit Lernorganisation/Unterricht" und "Umgang mit gesellschaftlichen Einflüssen und Anforderungen an die Schule" (vgl. Roux, 1999, S. 30; Fend, 1999, S. 358 und Vogel & Vogel, 1996, S. 92). "Probleme können ... auf allen Ebenen ... erzeugt werden, und auf allen Ebenen ergeben sich je eigene wertvolle Gestaltungsmöglichkeiten" (Fend, 1999, S. 358). Kegan differenziert den Begriff der Komplexität mit Hilfe einer 5-teiligen Skala. Die Berufspraxis von Lehrkräften kann der höchsten Stufe zugeordnet werden. Diese wird u.a. mit "Dialectical / Trans-System / Trans-Complex" (Kegan, 2000, S. 70) umschrieben.

Wie begegnen nun die JLK den Ansprüchen aus der komplexen Berufspraxis? Unterricht haben sie bereits in den Praktika der Grundausbildung erteilt, und ihr eigenes Lernen wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben sie dort auch reflektiert und bearbeitet. Sie konnten in der Grundausbildung und in den Praktika diese Ebenen reduziert, einzeln und je spezifisch bearbeiten. Dies zeitigt auch Wirkungen. So wurden z.B. Fragen der Planung und der konkreten didaktischen Unterrichtsgestaltung in der BEF am Didaktikum wenig thematisiert. Hingegen erwarten die JLK Hilfen für den Umgang mit komplexen, konkreten Problemen und für die Einordnung ihrer Erfahrungen innerhalb den Gegebenheiten des Berufsfeldes. Dabei sind sie auch offen für den Einbezug theoretischer Konzepte.

Die eigene Person könnte als weiterer Aspekt der Komplexität (im Sinne der handelnden Person nach Türk, 1976, 1989) angefügt werden. Sie ist unbestritten wichtig im Berufsalltag der JLK und entsprechende Fragen werden z.B. unter dem Stichwort "Psychohygiene im Beruf" in der BEF bearbeitet. Aber dieser Aspekt wird nicht als spezifisch neu in die Komplexitätsdarstellung der Berufseinführungsphase einbezogen, weil sich die JLK schon früher mit sich selbst beschäftigten und bereits die Grundausbildung die Persönlichkeitsbildung begleitet hat. Ansprüche, die über dieses Mass hinaus gehen, müssen bald einmal der Lehrerinnen- und Lehrerberatung zugeteilt werden.

Die JLK kommen durch Handeln in ihrer konkreten Berufspraxis zu Erfahrungen. Es stellt sich die Frage, wie die JLK aus diesen Erfahrungen lernen. Ist es angemessen, dass sie sich selbst überlassen bleiben (vgl. Reusser und Wyss, 2000, S. 12)? Buck meint: "Am besten vermag durch Erfahrungen zu lernen der schon Erfahrene" (Buck, 1989, S. 17).

Das Berufsfeld mit seinen verschiedenen Ebenen führt zu verschiedenen Handlungssystemen (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 19 f.). Die JLK erleben diese Handlungsfelder als verschiedene Rollenansprüche. So thematisierte eine Berufseinführungsgruppe an einer Veranstaltung Verhaltensmöglichkeiten zwischen persönlichen

und gesellschaftlichen Ansprüchen. Das Problem der Beurteilung wurde oft bezogen auf den Stellenwert von individuellen und gesellschaftlichen Normansprüchen diskutiert. Die einzelnen Ebenen des Berufsfeldes führen - bedingt durch ihre mehrfaktorielle Konstituierung - zu vielfältigen Zielkonflikten. Fritz und Monika Vogel sind sich wahrscheinlich dieser Problematik gewahr und ziehen gerade den "Pluralismus" und die damit verbundenen Zielkonflikte als Begründung für die BEF bei (vgl. Vogel, u. Vogel, 1996, S. 29 f.). Zielkonflikte wie "Divergenzen, Ambiguitäten, Anomalie oder schwindende Assimilationskapazitäten" (Kissling-Näf & Knöpfel, 1996, S. 162 und vgl. Giesecke, 1997, S. 245; Herzog, 1995, S. 260) werden aber oft als Bedingung für das Auslösen von Lernprozessen dargestellt. Differenzen können als Lernquellen verstanden werden. (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 278 f.). Auch in der Literatur zur Berufseinführung wird Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz oder Divergenzverträglichkeit als Ziel gefordert. Diese Feststellung führt nun zur Frage, mit welchen Lernansätzen diese Ziele erreicht werden können und welche Ansätze in der Berufseinführung prioritär sind.

Wie nehmen die JLK am Didaktikum in der BEF diese Komplexität wahr? Die Inhaltsanalyse der bearbeiteten Themen in der BEF zeigt, dass sich die Sicht auf die Komplexität wahrscheinlich erst allmählich ausformt. So geben die JLK an, sie seien froh, dass in der BEF alle Aspekte von Schule mit mehr Distanz zur Situation und einer besseren Differenziertheit bearbeitet würden, als dies im Berufsalltag möglich sei. Zudem hätten sie Hemmungen, mit erfahrenen Kollegen im Schulteam über diese Erfahrungen zu sprechen (vgl. Auswertungsbericht zum 1. Jahr Berufseinführung des Didaktikums).

Lernansätze in der Berufseinführung (BEF)

Welche Lernansätze kommen nun in der BEF zur Anwendung und was ist der Ausgangspunkt der Lernprozesse in der BEF? In der Literatur werden hier mitunter einseitige Forderungen aufgestellt. So sollen Berufspraxis, Ernstfall-Versuche oder alltagspraktische Erfahrungen (vgl. EDK, 1996, S. 42; Oelkers, 1998; Oelkers & Oser, 2000, S. 55, S. 5; Herzog, 1995, S. 264 und Messner, 1999, S. 64) Ausgangspunkt der Lernprozesse in der BEF sein. Die damit anvisierten Lernansätze reichen von Selbstreflexion über selbst entdeckendes Lernen, Erfahrungslernen, Modelllernen bis zu sozialem Lernen (vgl. Dick, 1995, S. 279; Oelkers, 1998, S. 5; Herzog, 1995, S. 269). Zudem gibt es auch Modelle der Berufseinführung, die auf Vermittlung von Inhalten abzielen (vgl. EDK, 1996, S. 50 f.).

Auffallend ist, dass die Autoren ihren Lernansatz meist auf ihre spezifischen Anliegen ausrichten, wodurch sie die Vielfalt der Ansätze und, damit verbunden, die Komplexität und mehrfaktorielle Konstellation des Lernens in der BEF reduzieren. Das erzeugt eine gewisse Einseitigkeit. Weder die Analyse der Themen, die in der BEF am Didaktikum bearbeitet werden, noch die Inhaltsanalyse der Rückmeldungen der JLK zum Abschluss des Berufseinführungsjahres rechtfertigen eine Reduktion auf spezielle Lernansätze. Viel eher lassen sie den Schluss zu, dass in der BEF in Anlehnung an These 2 des LCH "Fachleute für das Lernen" (LCH, 1993, S. 9) die ganze Palette von Lernansätzen zur Anwendung kommt. Die JLK schätzen rück-

blickend thematisch festgelegte Inhalte, den Austausch von Materialien und Ideen, Hinweise auf Routine, die Reflexion in Gruppen, das gemeinsame Bearbeiten und Analysieren von Problemen, das Kennenlernen von Methoden, das antizipierende Probehandeln, Rückmeldungen zum eigenen Verhalten und Erproben des Perspektivwechsels (vgl. Evaluationsbericht Didaktikum).

Die einseitige Ausrichtung auf bestimmte Lernansätze in der BEF wird auch durch die Unterscheidung von Ausbildungs- und Praxiswissen oder Theorie und Praxis (vgl. EDK, 1996, S. 29; Herzog, 1995 S. 260, Oelkers 1998, S. 3) verstärkt. Im Sinne der Dialektik, die der Erfahrung und jedem Lernprozess eigen ist (vgl. Berger & Luckmann, 1990, S. 195; Buck, 1989, S. 63; Kyburz et al., 2000, S. 264 f.; Lang, 1993, S. 80 und Wygotski, 1986, S. 21 und 95) ist diese Differenzierung zu relativieren. Kognitionen und eine Art Theorie sind für alles Handeln und Lernen konstitutiv (vgl. Dieckmann, 1994, S. 107). So hat auch das Handeln der JLK immer theoretische Komponenten. Sie werden ja auch als Gefährdung u.a. im Sinne einer zu frühen Fixierung (vgl. EDK, 1996, S. 13) wahrgenommen. In Anlehnung an Aregger differenziere ich bei den Kognitionen zu einer Handlung der JLK graduell zwischen alltagstheoretischen bzw. subjektivistischen bis hin zu systematisch forschenden (vgl. Aregger, 1997, S. 133) Qualitäten. Die persönlichen Theoriebildungen der JLK zum Handeln im Berufsfeld sind Ausgangspunkt für das professionelle Lernen in der BEF. Es geht in der BEF u.a. darum, die subjektive Theoriebildung in ein reflektiertes Verhältnis zur komplexen Berufspraxis zu bringen. Dies wird durch soziales Lernen, durch Erfahrungsaustausch und auch durch die Stützung des Orientierungswissens erwirkt. Die Isolation der subjektiven Theorie kann mitunter zu übertriebenen Zuschreibungen von Problemen auf die eigene Person oder zu Verdrängungen führen. Die kann in emotionaler Hinsicht Unsicherheit, mangelnde Kohärenz, unangemessene Verantwortungsübernahme und Bedrohung erzeugen.

Ausgangspunkt des professionellen Lernens sind sowohl die subjektiven Voraussetzungen (vgl. Wahl, 1993, S. 30) als auch die objektiven Gegebenheiten aus den drei beschriebenen komplexen Ebenen. Diese verschiedenen und konstitutiven Anteile des Ausgangspunkts führen zu vielfältigen Zielkonflikten. Diese können nur dann bearbeitet werden, wenn sie nicht verdrängt, sondern konstruktiv genutzt werden.

Die individuelle Theoriebildung in der Berufseinführungphase ist im Wesentlichen eine Weiterentwicklung und keine Neuschöpfung. Sie ist unterschiedlich auf dem Kontinuum von Alltagstheorie zu systematischer Theorie einzuordnen und stützt sich auf Vorerfahrungen u.a. aus der Grundausbildung ab. Diese Theoriebildung ist im komplexen Feld der Berufspraxis einzubetten. Dabei sollen die JLK ihre Vorkenntnisse aus der Grundausbildung nutzen. Dies ist anspruchsvoll. Es zeigt sich, dass bei der Gefährdung dieses Anspruchs die Studierenden Widerstände entwickeln, die sich u.a. als Ablehnung der sogenannten "Theorie" ausdrücken. Aus der Perspektive der Begleitung sind diese Widerstände Indikatoren für die Situierung des Lernprozesses der Betroffenen. Diese Widerstände wären auch Hinweise für die Grundausbildung. Vielleicht wurden hier die Inhalte tatsächlich zu wenig im Sinne der oben eingeforderten Dialektik bearbeitet.

Ziel der Berufseinführungphase ist die nicht nur die Bewältigung des Berufsalltags, sondern die Weiterentwicklung der Professionalität (vgl. Messner & Reusser,

2000, S.163). Sie wäre als gekonnte Verknüpfung der eigenen Theoriebildung oder der eigenen Lernleistungen mit den Anforderungen der Berufspraxis und der Berücksichtigung des "state of the art" zu verstehen. Die Begleitung der BEF muss diese Reflexion anregen und die Prozessbegleitung diesem Ziel entsprechend gestalten. Damit wird die Auffassung, erfahrene Praktiker wären optimale Begleiter, relativiert.

Bei der Begleitung der JLK in der Berufseinführungsphase ist der Anspruch zu beachten, dass die Theoriebildung in Verbindung mit Erfahrungen im konkreten Berufsfeld anzugehen ist. Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass je nach dem, wie die Begleitung angelegt ist, die Theoriebildung der JLK zur Berufspraxis und damit die Identitätsentwicklung dem Zufall, der Selbstentwicklung, der Nachahmung oder der kritischen systematischen Theorieentwicklung überantwortet wird.

Die Begleitung der BEF muss auch zur "'Verdichtung' des umfangreichen Theorie- und Erfahrungswissens auf dicht 'gepackte' Informationseinheiten" (Wahl, 1993, S. 66) beitragen. Von dieser Verdichtung spricht auch Weinert, wenn er das Zusammenspiel von allgemeinen Regeln und der Problemlösung in spezifischen Situationen beschreibt (vgl. Weinert, 1997, S. 22). Wahl weist darauf hin, dass die Verdichtung oder Bündelung hoch individuell zu geschehen hat (vgl. Wahl, 1993, S. 70). Die geforderte Verdichtung oder Bündelung der Lernprozesse führt gemäss Lemke zur praktischen Generalisierung des Gelernten und zum Lerntransfer (vgl. Lemke, 1995, S.IX).

Rolle der Begleitung in der BEF

Die Frage, wer oder welche Instanz für die Durchführung der BEF zuständig ist, verändert sich unter dem Gesichtspunkt der obigen Darlegungen. Es ist eher zu diskutieren, welche Lernkonstellationen zu welchen Theorie- und Identitätsbildungen führen. Vor diesem Hintergrund können allenfalls Vor- und Nachteile von verschiedenen Instanzen diskutiert werden. Aber die Institution ist ja jeweils nur einer von mehreren Faktoren für die Bestimmung der Lernmöglichkeiten.

In der Literatur werden je nach pragmatischem bzw. lerntheoretischem Ansatz unterschiedliche Instanzen für die Leitung der BEF aufgelistet. Das EDK-Dossier 40A erwähnt: Inspektorate, Berater/innen, Mentoren/innen (erfahrene Lehrkräfte aus der Praxis) professionelle Beratungsinstanzen und Beauftragte der Grundausbildung (vgl. EDK, 1996, S. 75). Das EDK-Dossier postuliert auch das Modell der kollegialen Praxisberatung in Peer-Groups (vgl. EDK, 1996, S. 35). Herzog fordert als Coach einen erfahrenen Praktiker (vgl. Herzog, 1995, S. 269). Die Verantwortlichen der Berufseinführung des Kantons Luzern fordern, dass die Grundausbildung, die Schule vor Ort und die Weiterbildungsinstanzen gemeinsam für die BEF zuständig seien (vgl. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung LU, S.7).

Meines Erachtens erfolgt die Festlegung auf ein bestimmtes Modell, gemessen am Stand der Theoriebildung, zu früh. Am Didaktikum werden die Lerngruppen in der BEF von einer Person aus der Praxis und einer Person aus der Grundausbildung (Erziehungswissenschaft) begleitet. Zum jetzigen Zeitpunkt sollten eher Suchraster für die Aufgaben und die Wirkung von Instanzen auf die BEF gesucht werden. Das EDK Dossier 40A kategorisiert bereits die Angebote für BEF in Modelle und weist ihnen

spezifische Funktionen zu: Entlastung, bedürfnisorientierte Fortbildung, Kooperation und Praxisreflexion (vgl. EDK, 1996, S. 44). Dieser Ansatz kann unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte weiterentwickelt werden. Ein mögliches Differenzierungskriterium ist die Frage, wie sich bestimmte Instanzen hinsichtlich kognitiver beziehungsweise emotionaler Prozesse auswirken. Der Suchraster könnte wie folgt aussehen.

| Instanz | Kollegiale Beratung | Erfahrene Praktiker/Praktikerinnen | Mentoren/Mentorinnen | Inspektorat | Beauftragte Beratungsstellen | Grundausbildung | Lehrerfortbildung | Schule vor Ort |
|---------------------|---------------------|------------------------------------|----------------------|-------------|------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Kognitive Prozesse | | | | | | | | |
| Emotionale Prozesse | | | | | | | | |

Abbildung 1: Suchmatrix für die Einschätzung der Wirkungen von Instanzen der BEF auf kognitive und emotionale Prozesse

Eine Analyse der bearbeiteten Themen in den BEF am Didaktikum ergibt, dass in ihnen vor allem folgende Funktionen angegangen werden: Materialsuche und gegenseitige Hilfestellungen, Vergleich von Unterrichtsplanung und -durchführung und Klassenführungsaufgaben, gegenseitige Bestärkungen, Nutzung von je verschiedenen Vorerfahrungen, gemeinsame Suche von Problemlösungen, Reflexion der eigenen Praxis, Einordnen von Fragestellungen in die Komplexität des beruflichen und gesellschaftlichen Umfeldes und Nutzung von Erfahrungen aus der gemeinsamen Arbeit in der Arbeitsgruppe. In der weiteren Diskussion muss geklärt werden, welche Instanz für welche Aufgabe oder Funktion besonders geeignet ist, oder es sollte aufgezeigt werden, inwiefern einzelne Institutionen fördernd oder hemmend auf einzelne Aufgaben und Funktionen wirken und inwiefern einzelne Institutionen durch bestimmte Aufgaben und Funktionen gar überfordert wären.

Persönlich plädiere ich dafür, dass die Begleitung der BEF breit abgestützt wird, damit alle anfallenden Problemstellungen und Funktionen aufgegriffen werden können. Dazu gehören auch Fragen, die aus der Arbeit in der BEF selbst erwachsen. Eine Reduktion der BEF auf das Modelllernen mit erfahrenen Praktikern, auf sozialen Austausch durch Intervision, auf das Lernen durch Versuch und Irrtum durch Ernstfallversuche stellt eine Verkürzung des Bildungskonzepts der Berufseinführungsphase dar. Ein einseitiges Lernkonzept erlaubt kaum die hier geforderte Reflexion und die Rückbindung der Reflexionsergebnisse in die komplexe Berufspraxis. Um nachhaltige Lernprozesse auszulösen, müssen die begleitenden Personen und auch die JLK mit partiellem Wissen, mit partiellen Steuerungsmöglichkeiten und mit partiellen Zielerreichungen umgehen können (vgl. Kyburz et al., 2000, S. 258). Das professionelle Handeln muss angemessen mit der komplexen Berufspraxis und mit den eigenen individuellen Lernprozessen, die zur Berufsidentifikation führen, verknüpft werden können. Diese Aufgabe erachte ich als die grosse Herausforderung der Berufseinführungsphase.

Literatur

- Berger, P.L. & Luckmann, Th. (1990). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berner, H. et al. (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71-83.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dalín, P. (1982). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. München: Schöningh.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Didaktikum (1996). *Berufseinführung für Lehrpersonen der Sekundar- und Reallehrer/innen-Ausbildung (SEREAL)*. Aarau: Lehrerbildungszentrum.
- Dieckmann, B. (1994). Erfahrung und Lernen. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- EDK-Dossier 40A (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK.
- Fend, H. (1999). *Qualität im Bildungswesen*. München: Juventa.
- Gautschi, P. (2000). Forschendes Lehren in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54-55.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Glaser, F. (1990). *Konfliktmanagement* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Havelock, R.G. (1976). *Schulinnovation – ein Leitfadens*. Bern: Haupt.
- Heckmaier, B. (1994). *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Berlin: Luchterhand.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für Didaktisches Design. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (3), 229-253.
- Kegan, R. (2000). Competencies as "Working Epistemologies": Ways we want adults to know. Neuchâtel, DeSeCo Workshopunterlagen 21./22. Juni 2000.
- Kissling-Näf, I. & Knoepfel, P. (1996). Lernfiguren in der schweizerischen Umweltpolitik. In M. Roux (Hrsg.), *Förderung umweltbezogener Lernprozesse in Schulen, Unternehmen und Branchen*. Basel: Birkhäuser.
- Kyburz, R., Högger, D. & Wyrsch A. (2000). *Sozi-ökologische Umweltbildung in der Praxis*. Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen.
- Lang, A. (1993). Welt der Zeichen – Welt der Wirklichkeit. In P. Rusterholz & M. Svilar (Hrsg.), *Zeichen nach innen, Zeichen nach aussen – eine semiotisch – ökologische Psychologie als Kulturwissenschaft*. Bern: Haupt.
- Lemke, St. (1995). *Transfer-Management*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 62-70.
- Messner, H. & Reusser K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2), 157-171.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oelkers, J. (1998). *Qualitätssicherung und professionelle Fortbildung: Neue Wege der Personalentwicklung*. Magglingen, Hauptreferat SKLFB-Tagung.
- Reusser, K. & Wyss, H. (2000). Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 7-16.
- Roux, M. (1999). Angebot von neuen Landschaftsprodukten durch die Landwirtschaft in Agglomerationsräumen. *Zeitschrift: Forum für Wissen*.
- Salganik, L.H. et al. (1999). Projects on Competencies in the OECD Context, Neuchâtel, DeSeCo Workshopunterlagen 21./22. Juni 2000.
- Schneidewind, U. (1998). *Die Unternehmung als strukturpolitischer Akteur*. Marburg: Metropolis Verlag.

- Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrerverein (1993). *Lehrerin/Lehrer sein: Berufsleitbild*. Zürich: LCH.
- Türk, K. (1976). *Grundlagen einer Pathologie der Organisation*. Stuttgart: Enke.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung: Fortbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. Aarau: Sauerländer.
- Vogel F. & Vogel M. (1996). *Berufseinführung: Weiterbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. Luzern: Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern.
- Vogel, F. & Vogel, M. (2000). *Sitzungsprotokoll Interkantonale Berufseinführungstagung*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Weinert, F.E. (1997). *Lernkultur im Wandel*. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK.
- Wahl, D. et al. (1993). *Erwachsenenbildung konkret*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wygotski, L. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Wyrsch, A. (1993). Aargau: Projektkurs am Didaktikum: Intensivfortbildung im Feld der Schulentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (3), 258-266.
- Wyrsch, A. (1999). Berufseinführung als Lernchance. *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn*, 117. Jg, Nr. 18.
- Wyrsch, A. (1991). Ein Schulversuch sprengt das Konzept. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 13 (2), S. 187-198.
- Wyrsch, A. & Abächerli, A. (1996). Innovationsprozesse in der Entwicklung des Leitbildes "Schule Aargau". Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag.

Berichte:

- Evaluationsbericht zum 1. Jahr Berufseinführung (BEF). Aarau, Didaktikum, Begleitgruppe, 2000.
- Die Ausbildung von Lehrer/innen für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau. Aarau, Planungsgruppe, 1996.